



DOKTOREGO TESIA

LA AUTOCONFRONTACIÓN COMO HERRAMIENTA DE FORMACIÓN:
ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DE SEIS ENSEÑANTES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA DEL DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO



AROÁ MURCIANO EIZAGIRRE // Eskoriatza, 2019

**LA AUTOCONFRONTACIÓN COMO HERRAMIENTA DE FORMACIÓN: ANÁLISIS DE LA
ACTIVIDAD DE SEIS ENSEÑANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ENSEÑANZA DEL
DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO**

AROA MURCIANO EIZAGIRRE

Zuzendariak:

MATILDE SAINZ OSINAGA

ARANTZA OZAETA ELORZA

ECATERINA BULEA-BRONCKART



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2019ko Otsaila

Bidaide guztiei

Oskoleko durundiarekin konformatzeko eta
itsaso berriak ahazteko esaten digute.
Ilargia itzali eta mesanotxeko argia pizteko,
pentsatzeko, eta ez sentitzeko.
Eta guk, harri-koxkorak bota ditugu erreketara
uhinak sortzeko gai garela

sinetsi beharrean gaudelako.

Etxaburu (Sinetsi behar, 2015)

ESKER ONAK / AGRADECIMIENTOS

Tesi hau ibilbide luze baten emaitza da eta pertsona askoren ekarpenei, babesari eta laguntzari esker gauzatu da. Horregatik, ezinbestean, bidean nirekin egon diren pertsona guztiei eskerrak eman nahi dizkiet.

Urte hauetan egindako prozesuak hainbat urrats izan ditu, horietako lehenak herriko liburutegian eman nituen. Han, Ibon Manterola eta liburutegiko beste kideekin batera ikasteko leku aproposa topatu nuen. Oraindik ere leku kuttuna dut Alondegia. Gero, Aritz Larreta eta Apraiz Zumalabe bekako kideekin batera hauspotu ziren ikerketarako nire irrikak, Lierni Etxeberria, Garazi Rota eta Ane Badiola tarteko zirela.

Konturatzera, MIKER ikertaldean sartuta nengoen, eta, Huhezik emandako doktoretza aurreko bekari esker, ikerketan buru-belarri aritzeko aukera izan nuen. Bide horretan, hainbat mikerkideren laguntza izan nuen, garai hartako Ezotzi Zuluaga, Enara Alberdi, David Fernandez eta, horiekin batera, ibilbide osoan egon diren Eneritz Garro, Karmele Perez, Agurtzane Azpeitia, Idurre Alonso, Diego Egizabal eta egungo mikerkide guztiak: Haizea Galarraga, Julia Barnes, Maialen Arnedo, Amaia Lersundi, Garbine Garagarza eta Xabi Hernandez. MIKER beti izan da elkartruckerako eta asko ikasteko gune goxoa; eskerrik asko! Ikertaldeko kideen artean, esker berezi bat luzatu nahiko nioke Maite Lopezi, lana gainbegiratzeko hartutako arduragatik.

Ezin ahaztu ditzaket tesiaren corpora osatu zuten irakasleak eta ikasleak, esker mila zuei ere! Zuen eskuzabaltasunari esker jaso nuen horren aberatsa eta baliagarria izan zaidan informazioa. Garai haietan, lagungarriak izan zitzaizkidan ere HIPREST ikertaldearekin egindako mintegiak. Itziar Plazaolaren gidaritzapean eta EHUko kideekin batera tesi honetarako oinarrizkoak izan diren ideiak landu genituen.

Ibilbide honetan, Eusko Ikaskuntzari esker, atzerrian egonaldia egiteko aukera izan nuen. Kanpoan egon nintzen garaian, jende zoragarria ezagutzeko aukera izan nuen Leman lakuaren ertzean: Erendira Espinoza, Ignacio Reyes, Santiago Mosquera, Itsasne Bustillo, Beñat Ralla, Elsa Cayoto, Laura Carol, Vibha Kamble eta nire bidea aberastu duten beste hainbat lagun. Eskerrik asko denoi!
Merçi! Thank you!

L'Université de Genève aussi a été très généreuse avec moi ; les différents cours, séminaires et activités du programme doctoral ont été vraiment enrichissants. Tout près du sommet du Mont Blanc, j'ai appris, avec Nina Bulea-Bronckart, Itziar Plazaola et Joaquim Dolz, à distinguer les nuances de la blancheur des flocons de neige. Merci! Eskerrik asko! Graciès! Et particulièrement à toi, Nina, pour le soutien que tu m'as apporté. D'une manière ou d'autre, tu as toujours été là, et cela a été un plaisir de travailler avec toi.

Bide osoan zehar asko izan dira inguratu nauten lankideak eta lagunak. Huhezitarren artean lankide, bulegokide eta kotxekideak; luzeegia da zerrenda! Garai batekoak... Pinacho, Fallon, Egizabal, Errazkin, Miranda, Balerdi, Pardo, Loiola eta abar. Kostaldeko trenean Euskal Herritik barrena egindako bidaiak, janzte eta aberaste amaigabeak; eskerrik asko Irizar, Sarobe, Arruti, Lauzurika, Egizabal eta beste! Bulegoko barre algarak, PIM kuttunak eta beste hainbat lankide: Nekane Iñurritegi, Ana Pérez, Leticia Garcia, Amaia Lersundi, Itziar Garcia, Amaia Fernández, Marta Quintas eta beste hainbat, mila esker emandako indar eta momentu onengatik!

Kuadrillakoak ditut ere gogoan, askotan korrontearen kontra, ezin elkar ulertu. Maria eta Olatz; Lander eta Blanka; Rosier familia eta haien etxean igarotako afalosteak... Egun pisukide ditudan Ainhoa eta Amaia. Mila esker guztioi izandako pazientziagatik!

Aipamen berezia egin nahi nieke Matilde Sainz Osinaga eta Arantza Ozaeta Elorzari. Ibilbide hasieratik egon dira nirekin; bidaide, xerpa, inspirazio iturri eta sostengu izan ditut. Eskuzabaltasun handiz partekatu dituzte nirekin haien jakituria eta irrikak; Trans-Siberiarrean, Moskutik Vladivostokera. Mila esker, besarkada handi bana bio!

Amaitzeko, nire familia; aita, ama eta Xabi. Zer nolako pazientzia izan duzuen nirekin! Nire haserre, purrustada, ezinegon guztiak egonarri handiz eraman dituzue, eta beti hor egon zarete. Ez da bide erraza izan, ondo dakizue. Eskerrik asko bihotz-bihotzez!

Azken aipamen txiki bat olatxotarrei, igande arratsaldeetako giro goxoagatik. Eskerrik asko!

Proiektu hau ezingo nuen zuen laguntzarik gabe egin. Mila esker bide gorabeheratsu honetan jarraitzeko adorea eta laguntza eman didazuen guztioi, bihotzez, mila esker! Eta ziur norbait ahaztu dudala, eskerrak hari ere.

ÍNDICE

ESKER ONAK/ AGRADECIMIENTOS	9
ÍNDICE.....	11
ÍNDICE DE TABLAS	17
ÍNDICE DE FIGURAS	19
Introducción	21
A. Origen de la investigación	21
B. Objetivos generales de la investigación.....	23
C. Contexto de la investigación	24
D. Estructura de la tesis.....	26
Introduction	28
A. Origine de la recherche	28
B. Principaux objectifs de la recherche	30
C. Contexte de la recherche	31
D. Plan de la thèse	33
La formación continua del profesorado y el análisis de la actividad	35
1.1 INTRODUCCIÓN.....	36
1.2 PERSPECTIVAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	38
1.3 ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA: ¿UN MISMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN?	42
1.3.1 PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA...43	
1.3.2 PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DESDE LA ERGONOMÍA Y LAS CIENCIAS DEL TRABAJO	46
1.4 ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD: AUTOCONFRONTACIÓN Y AUTOCONFRONTACIÓN CRUZADA.....	48
1.4.1 ERGONOMÍA Y CIENCIAS DEL TRABAJO: PRINCIPALES ESCUELAS	51
1.4.1.1 Marcos teóricos sobre la actividad	52
1.4.1.2 Uso de la autoconfrontación y la autoconfrontación cruzada.....	56
1.4.2 ALGUNAS PROPUESTAS ACTUALES DE ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD	61
Actividad y lenguaje en los procesos de formación: una mirada desde el interaccionismo socio-discursivo.....	69

2.1 INTRODUCCIÓN	70
2.2 LA ACTIVIDAD DESDE EL INTERACCIONISMO SOCIO-DISCURSIVO (ISD) ..	72
2.3 LENGUAJE Y DESARROLLO DESDE LA MIRADA DEL INTERACCIONISMO SOCIO-DISCURSIVO (ISD)	74
2.4 FIGURAS DE ACCIÓN: DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA	77
2.5 SÍNTESIS	80
El debate socio-científico y su enseñanza.....	83
3.1 INTRODUCCIÓN.....	84
3.2 LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA DESDE EL INTERACCIONISMO SOCIO-DISCURSIVO (ISD).....	86
3.3 LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN FORMA DE DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO ..	87
3.4 LA DIDÁCTICA DEL DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO	89
3.5 LA ENSEÑANZA DEL DEBATE EN EL CURRÍCULUM	92
3.6 SÍNTESIS	97
Enseñanza de lenguas en un contexto multilingüe con lengua minoritaria	99
4.1 INTRODUCCIÓN.....	100
4.2 CONCEPTOS BÁSICOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CONTEXTOS MULTILINGÜES	101
4.2.1 CARÁCTER PLURILINGÜE Y MULTICULTURAL DE LA SOCIEDAD	101
4.2.2 LA ESCUELA BI/PLURILINGÜE	103
4.2.3 ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE CONTENIDOS CURRICULARES	105
4.2.4 TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS	107
4.3 EL CONTEXTO DEL PAÍS VASCO: MODELOS LINGÜÍSTICOS.....	108
4.4 SÍNTESIS	111
Metodología de investigación	113
5.1 INTRODUCCIÓN.....	114
5.2 CONTEXTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	114
5.2.1 SELECCIÓN DE ESCUELAS, ENSEÑANTES Y ALUMNADO	115
5.2.1.1) Centro escolar 1	115
5.2.1.2) Centro escolar 2.....	116
5.2.1.3) Centro escolar 3.....	117
5.2.1.4) Centro escolar 4.....	118
5.2.2 DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN: PLANIFICACIÓN Y CONSIGNAS	119
5.2.3 DESARROLLO DE LA RECOGIDA DE DATOS.....	123
5.2.3.1 Fase uno: aproximación a la escuela y acuerdo de colaboración.....	124

5.2.3.2 Fase dos: sesiones de aula.....	125
5.2.3.3 Sesiones de autoconfrontación	136
5.3 TRATAMIENTO DEL CORPUS	139
5.3.1 RECOGIDA DEL CORPUS Y TRANSCRIPCIONES	140
5.3.2 PROCESO DE ANÁLISIS	141
5.3.2.1 Transcripción de las grabaciones.....	142
5.3.2.2 Segmentación de las transcripciones.....	144
5.3.2.3 Establecimiento y definición de las categorías de análisis.....	145
I. Principales temas abordados	145
II. Construcción discursiva.....	148
5.3.2.4 Preguntas de investigación	150
Análisis de los datos	151
6.1 INTRODUCCIÓN.....	152
6.2 EL CONTENIDO TEMÁTICO EN LAS AUTOCONFRONTACIONES	152
6.2.1 CONTEXTUALIZACIÓN.....	153
6.2.2 EL DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO Y SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	155
6.2.2.1 Interpretaciones sobre el concepto de “debate”	155
6.2.2.2 Rol del moderador	159
6.2.2.3 Tema de debate y su gestión	162
6.2.2.4 Participación del alumnado y su gestión	173
I El enseñante habla sobre su intervención.....	173
II. El enseñante caracteriza la actividad del alumnado	180
6.2.2.5 Dispositivo de enseñanza-aprendizaje y organización del debate.....	184
6.2.3 EL PLURILINGÜISMO Y SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA	191
6.2.3.1 Los enseñantes comparan y valoran los debates	192
6.2.3.2 Perfil lingüístico del alumnado y sus dificultades y estrategias.....	194
6.2.3.3 Estrategias didácticas utilizadas en los debates	196
6.3 FIGURAS DE ACCIÓN Y HUELLAS DE DESARROLLO	200
6.3.1 FIGURAS DE ACCIÓN INTERNAS, MIXTAS Y EXTERNAS	201
6.3.1.1 Datos generales, figuras de acción internas, mixtas y externas	202
6.3.1.2 Figuras de acción internas	203
6.3.1.3 Figuras de acción mixtas.....	206
6.3.1.4 Figuras de acción externas	208
6.3.2 PRINCIPALES FIGURAS DE ACCIÓN Y SU COMBINACIÓN.....	210
6.3.2.1 Principales figuras de acción, presencia y características	211
6.3.2.2 Caracterización de las principales figuras de acción	213
I. De lo ocurrido	213
II. Evento pasado.....	216
III. Experiencia	217

IV. Canónica	219
V. Definición	222
6.3.2.3 Tipología de enseñantes basada en la combinación de figuras de acción	225
I. Tipo A	226
II. Tipo B	230
III. Tipo C	236
6.3.3 Huellas de desarrollo.....	237
6.3.3.1 Claves de la autoría	238
6.3.3.2 Formas interpretativas y sus combinaciones	239

Aportaciones a modo de conclusión de esta investigación al estudio de la investigación-formación docente en didáctica de la lengua basada en la actividad profesional.....243

7.1 Introducción	244
7.2 Aportaciones a los agentes de la formación y al modelo de formación	244
7.2.1 El impacto en el profesorado en formación	245
7.2.2 El impacto en los investigadores-formadores.....	247
7.2.3 El impacto en la investigación sobre la formación del profesorado.....	248
7.3 Aportaciones a la didáctica del debate socio-científico en dos lenguas en contacto.....	249
7.4 Aportaciones a la metodología de la autoconfrontación para la formación docente	251
7.5 Aportaciones a las figuras de acción en el desarrollo docente.....	252
7.6 Aportaciones a la articulación de formación e investigación	255
7.7 Pistas de reflexión para una formación orientada a la actividad profesional docente	255
7.8 Contribuciones, limitaciones y propuestas para futuras investigaciones ...	256

Contributions en guise de conclusion de cette recherche sur l'étude de la recherche-formation des enseignants en didactique de la langue fondée sur l'activité professionnelle.....259

7.1. Introduction.....	259
7.2. Contributions aux agents de formation et au modèle de formation.....	259
7.2.1 L'impact sur le corps enseignant en formation	260
7.2.2 L'impact sur les chercheuses-formatrices	262
7.2.3 Impact sur la recherche sur la formation du corps enseignant.....	263
7.3 Contributions à la didactique du débat socio-scientifique en deux langues qui sont en contact	264

7.4 Contributions à la méthodologie de l'auto-confrontation pour la formation des enseignants	266
7.5 Contributions aux figures d'action dans le développement des enseignants	267
7.6 Contributions à l'articulation de la formation et de la recherche	270
7.7 Pistes de réflexion pour une formation axée sur l'activité professionnelle enseignant.....	270
7.8 Contributions, limitations et propositions pour des recherches futures	271
BIBLIOGRAFÍA.....	275
ANEXOS.....	291

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Resumen posicionamiento adoptado en el uso de métodos de análisis de la actividad	60
Tabla 2: Programas bilingües, esquema dicotómico (Idiazabal & Dolz, 2013)	105
Tabla 3: Matriculación modelo lingüístico CAV (2016-2017)	109
Tabla 4: Matriculación modelo lingüístico Comunidad Foral de Navarra (2015-2016)	110
Tabla 5: Matriculación modelo lingüístico País Vasco Francés (2006).....	110
Tabla 6: Sesión de aula M1	126
Tabla 7: Sesión de aula M2	128
Tabla 8: Sesión de aula M3	129
Tabla 9: Sesión de aula M4	131
Tabla 10: Sesión de aula M5	132
Tabla 11: Sesión de aula M6	134
Tabla 12: Presencia de las investigadoras-formadoras en las autoconfrontaciones	136
Tabla 13: Enseñantes participantes	136
Tabla 14: Corpus recopilado	141
Tabla 15: Material de filmación utilizado	141
Tabla 16: Corpus transcrito	142
Tabla 17: Criterios y símbolos de transcripción	144
Tabla 18: Sub-temas emergidos en el corpus	147
Tabla 19: Figuras de acción identificadas	150
Tabla 20: Principales temas de las autoconfrontaciones	154
Tabla 21: Presencia de figuras de acción internas, mixtas y externas	202
Tabla 22: Figuras de acción de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónica y de definición.	211
Tabla 23: Extracto de combinación autoconfrontación M6	227
Tabla 24: Extractor de combinación autoconfrontación M1	229
Tabla 25: Extracto de combinación autoconfrontación M4	231
Tabla 26: Extracto de combinación autoconfrontación M3	233

Tabla 27: Extracto de combinación autoconfrontación M5	234
Tabla 28: Extracto de combinación autoconfrontación M2	236

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Autoconfrontación simple.....	50
Figura 2: Autoconfrontación cruzada	50
Figura 3: Aproximación a la escuela y acuerdo de colaboración	120
Figura 4: Sesiones de aula	121
Figura 5: Sesiones de autoconfrontación.....	122
Figura 6: Figuras de acción interna, mixta y externa.....	193

Introducción

El trabajo que presentamos se sitúa en el ámbito de la formación continua del profesorado y toma el análisis de la actividad como medio para la formación e investigación de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas (euskera y castellano) en un contexto multilingüe. Esta investigación tiene por objetivo principal conocer, analizar y caracterizar el uso de la autoconfrontación como herramienta para facilitar procesos formativos así como para la investigación en dichos contextos.

Se dispone de un corpus compuesto por 6 enseñantes de 6º curso de Primaria y su respectivo alumnado proveniente de 4 centros escolares del País Vasco y la Comunidad Foral de Navarra. El análisis se ha centrado en las verbalizaciones generadas por cada enseñante en su autoconfrontación, esto es, en los procesos de observación en vídeo y puesta en palabras de su propia práctica. Se han identificado las estrategias, dificultades y retos que los enseñantes verbalizan en torno a dichos procesos de enseñanza-aprendizaje y las formas discursivas que adquiere su verbalización en relación a la producción de huellas de desarrollo. Esta tesis investiga el propio proceso de formación, pone atención en la actividad enseñante y la convierte en objeto de investigación con el objetivo de facilitar, promover e investigar la formación.

A. Origen de la investigación

La investigación que se presenta en este trabajo responde a la preocupación generada en torno a las nuevas metodologías para la formación del profesorado que toman la actividad enseñante y su verbalización como motor de transformación. El uso de estas metodologías se encuentra rodeado de cuestionamientos en torno a: a) si la autoconfrontación conforma un dispositivo de formación en sí mismo o constituye un recurso del dispositivo formativo; b) si el uso de estas metodologías facilita el desarrollo del enseñante y cómo debe ser entendido éste; c) si el uso de estas metodologías permite articular el análisis de la actividad a problemáticas y dimensiones de la didáctica de la lengua en contextos multilingües y d) si el uso de estas metodologías facilita la articulación entre investigación y formación y alimenta ambas.

Este trabajo pretende generar una aportación en los nuevos modelos de formación que toman la actividad real de clase como objeto de investigación y formación del profesorado. Más allá de una investigación basada en la recopilación de datos, se pretende investigar y repercutir en los procesos de formación en los que los enseñantes se sitúan como eje de su propio proceso. Se busca promover que el trabajo colaborativo entre enseñante e investigador-formador genere espacios de

reflexión, mejora e innovación. Todo esto, en un proceso de investigación-formación que incida en la articulación de dimensiones praxeológicas y gnoseológicas del trabajo enseñante.

Enmarcamos este proceso investigativo-formativo en el ámbito de la didáctica de la lengua. Se busca contribuir a la mejora y conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la argumentación oral en forma de praxis real de aula. En la actualidad nuestras sociedades se encuentran inmersas en diversas problemáticas medioambientales, económicas, migratorias, etc. En este sentido, tanto las entidades europeas como el curriculum de la Comunidad Autónoma Vasca, como de la Comunidad Foral de Navarra, apuntan al pensamiento crítico como una de las competencias claves para desenvolverse en la sociedad actual. Este hecho trae a la escuela el reto de educar en una ciudadanía crítica. En este trabajo pretendemos contribuir a la capacitación de esos ciudadanos críticos que tomen conciencia de su responsabilidad en dichas problemáticas y que dispongan de una opinión, argumentada y justificada, basándose en datos y conocimientos científicos al respecto.

Un último ámbito de repercusión de este trabajo gira en torno a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos de lenguas minoritarias. La situación singular del euskera solicita un trabajo activo y coordinado que facilite su aprendizaje y promoción. El trabajo coordinado de lenguas así como la adecuación al perfil lingüístico y características sociolingüísticas del alumnado facilita y promueve la transferencia de conocimientos y el aprendizaje de la L2. Dado que este trabajo se sitúa en un contexto complejo como este, es necesario tomarlo en consideración y promoverlo.

Los orígenes de esta investigación radican en un proyecto de investigación-formación elaborado por el grupo MIKER¹ y financiado por MICINN² y la Diputación Foral de Gipuzkoa³. Este proyecto es precedido por un proyecto de investigación-formación previo, "Kurtzebarri, 2006-2009"⁴, que ha sido precursor y ofrece un marco experiencial y teórico a este trabajo. Por otro lado, esta investigación ha sido influenciada por el trabajo elaborado en el marco de reflexión y contraste ofrecido por el grupo HIPREST⁵, que permitió problematizar los cuestionamientos en torno a la metodología de la autoconfrontación y análisis de la actividad. Por último, es notoria la influencia de la estancia de la investigadora en la Universidad de Ginebra⁶, la cual ha ofrecido la posibilidad de profundizar en los trabajos elaborados desde la ergonomía y las ciencias del trabajo, así como de ahondar en el marco que ofrece el interaccionismo socio-discursivo para caracterizar las verbalizaciones generadas en

¹ MIKER: Grupo de investigación al cual pertenece la autora de esta investigación y que aborda la formación inicial y permanente del profesorado basado en el análisis de la actividad y la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la

² Financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad MICINN (2012-2015) EDU2012-37889.

³ Financiada por la Diputación Foral de Guipúzcoa IKASMINA (2011-2012).

⁴ Proyecto de investigación-formación realizado en el centro escolar Kurtzebarri en el que se proponen procesos reflexivos y análisis de la actividad como medio de formación del profesorado (Perez Lizarralde, 2014).

⁵ HIPREST SAREA: grupo de investigación compuesto por miembros de EHU/UPV Universidad Pública del País Vasco y Mondragon Unibertsitatea y del cual ha sido perteneciente la autora de esta investigación.

⁶ Beca de Eusko Ikaskuntza, *Hôte de Relations Internationales* de la Universidad de Ginebra.

las autoconfrontaciones. Estos aportes han permitido nutrir tanto el diseño como el dispositivo de investigación-formación.

El dispositivo de investigación-formación tiene varias particularidades: 1) se caracteriza por situar el análisis de la actividad en el marco de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico, esto quiere decir que el dispositivo de investigación-formación propuesto conjuga los principios de la ergonomía y las ciencias del trabajo en el marco de la didáctica de la lengua; 2) se sirve de los principios de que dispone el interaccionismo socio-discursivo para caracterizar las verbalizaciones producidas en el análisis de la actividad, ofreciendo así un marco propio para interpretar y comprender dichas verbalizaciones y considerar las huellas de desarrollo; c) se ofrece un marco para el trabajo de la argumentación en el que se trabaja la lengua junto a otros contenidos, en este caso de carácter socio-científico. Se propone elaborar argumentos justificados en torno a temas que repercuten a los participantes y son socialmente controvertidos. De esta manera se direcciona a promover el pensamiento crítico del alumnado; d) se sitúa en un contexto sociolingüístico complejo en el que existe una lengua minorizada (euskera) y en el que para cada centro escolar su presencia y uso es particular.

B. Objetivos generales de la investigación

Este trabajo pretende comprender y caracterizar la aplicación de un dispositivo de investigación-formación que trabaja la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas. Más concretamente pretendemos caracterizar el uso de la autoconfrontación como: a) dispositivo que facilita la exteriorización de la actividad, b) como herramienta que facilita la construcción de significados y genera indicios de desarrollo en los enseñantes y c) instrumento que permite investigar tanto el dispositivo formativo como la actividad de enseñanza-aprendizaje que se produce en ese marco.

Dentro de esta problemática general se pretende conocer si la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico emerge en las verbalizaciones de los enseñantes y a partir de ellas qué tipo de principios, estrategias y dificultades aparecen en torno a dicha didáctica en dos lenguas. Por otro lado, se busca caracterizar las principales huellas de desarrollo que se producen en las verbalizaciones de los enseñantes. Esto es, la configuración-reconfiguración de significados que se genera en los enseñantes al verbalizar la actividad mediante las diversas formas discursivas que adquieren dichas verbalizaciones.

Toda esta información nos permite reflexionar sobre el uso de la autoconfrontación dentro de los dispositivos de investigación-formación del profesorado. A nivel investigativo, pretendemos analizar el propio proceso de investigación-formación y conocer las claves de uso de este tipo de instrumentos en los dispositivos de investigación-formación. Es decir, a) las aportaciones que ofrece

este tipo de procesos a los enseñantes participantes, a las investigadoras-formadoras⁷ y al propio dispositivo de formación; b) la panorámica que ofrece el análisis de la actividad para disponer de una mirada sobre la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico desde la praxis y la singularidad del hacer, entendiendo este como un espacio poco investigado y c) a nivel metodológico, las aportaciones que ofrece a la metodología de la autoconfrontación la manera propia que disponemos de concebir y ejecutar dicha herramienta.

Por otro lado, respecto a la herramienta de análisis de las verbalizaciones del enseñante durante la autoconfrontación, hacemos uso de las figuras de acción. Pretendemos observar el tipo de mirada que nos brindan dichas figuras. Queremos conocer qué tipo de información nos ofrecen sobre el hacer enseñante y en qué medida puede ser valioso y ofrecer pistas con miras a los procesos de desarrollo profesional en los enseñantes. Por último, pretendemos ofrecer unas pistas de reflexión para una formación orientada a la actividad profesional docente y la articulación entre investigación y formación.

C. Contexto de la investigación

Nuevo rumbo en la formación del profesorado

Ya en el año 1992 Shön constata que hay zonas indeterminadas de la práctica que se escapan de los cánones teóricos y prescripciones curriculares y didácticos. La actividad profesional demanda una capacidad de adaptación a la complejidad de la situación (Shön, 1992). El enseñante debe interpretar lo que se viene sucediendo y reaccionar ante ello, esto supone una dimensión conjetural de deliberación y toma de decisiones instantáneas que se escapa de toda profesionalidad sistemática (Lussi & Yvon, 2015). De esta forma, se comienzan a considerar los docentes como profesionales dotados de un pensamiento complejo y una actividad autónoma, dando valor a la profesión (Tardif et al. 2012). Esto supone el surgimiento de nuevas necesidades y retos tanto para la investigación como para la formación del profesorado y solicita la articulación de ambas.

Desde este marco, trabajos como el de la ergonomía y las ciencias del trabajo constatan que la mera observación no conforma un medio suficiente para comprender el trabajo; es necesario considerar la manera que el propio ejecutante tiene de vivir y de representar su situación (Rix & Lièvre, 2005). Lo real de la actividad va más allá de la actividad efectuada y está compuesta de aquellas actividades que no han sido realizadas, que se ha buscado realizar sin éxito, que se hubieran querido realizar o que se piensa que se podrían realizar (Clot et al. 2000). Hacer es a menudo rehacer o deshacer. La actividad se evidencia como algo complejo y en gran medida enigmático (Yvon & Saussez, 2012), por ello se han generado una serie de instrumentos metodológicos para posibilitar la comprensión de la actividad. Entre otros métodos, se propone la

⁷ En este trabajo utilizamos la forma femenina para hacer referencia a las investigadoras-formadoras participantes en esta investigación.

filmación en vídeo de la actividad y su puesta en palabras. La filmación sirve como soporte en las verbalizaciones, de manera que permite explicitar cada gesto y asegurar que no se olviden partes del proceso de trabajo (Yvon, 2012).

El cambio de paradigma producido en el ámbito de la formación genera gran cantidad de interrogantes en torno al “cómo” de este nuevo marco. Esto es, en qué medida el análisis de la actividad puede conformar un espacio válido para facilitar procesos de desarrollo en los enseñantes, de qué manera estos instrumentos se articulan con la investigación y pueden ser fértiles tanto para la investigación como para la formación. Se trata, pues, de conocer las claves del uso de la autoconfrontación como herramienta que permite aproximarse a la praxis docente y configurar-reconfigurar significados. En qué medida estos instrumentos permiten exteriorizar e investigar los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a un objeto determinado. Por lo que este trabajo parte del cambio de paradigma ocurrido en este ámbito y trata de responder a los cuestionamientos que se generan en la utilización de estos nuevos métodos.

Verbalización de la actividad e interaccionismo socio-discursivo

El interaccionismo socio-discursivo ofrece un marco que en este trabajo es abordado desde dos dimensiones. Por un lado, la dimensión del análisis de la actividad y la formación del profesorado. Por otro lado, la dimensión de la didáctica de la lengua y de la concepción de la lengua.

La verbalización conforma un elemento fundamental en los procesos de análisis de la actividad. Los métodos elaborados desde la ergonomía y las ciencias del trabajo se valen del lenguaje para exteriorizar la actividad profesional y generar procesos de negociación y construcción de la profesionalidad. El interaccionismo socio-discursivo ofrece un marco que permite comprender los procesos que se generan al verbalizar la actividad y establecer relaciones con los procesos de desarrollo. Esta teoría considera el lenguaje como elemento constitutivo de la propia actividad y como posibilitador de pensamiento. El lenguaje permite exteriorizar la actividad y combinar dimensiones praxeológicas y gnoseológicas al hacerlo (Bulea, 2014).

Desde esta perspectiva, la autoconfrontación es una actividad conjunta entre investigador-formador y enseñante en el que ambos interactúan y se alimentan mutuamente. En estos espacios los enseñantes construyen-reconstruyen significados en torno a su actividad. Al denominar lo observado en las filmaciones invocan los preconstructos socio-históricos que acarrearán tras de sí las palabras, llenan de significación el conjunto de acciones que observan y dan una forma interpretativa a su actividad, tomando de esta manera conciencia de las características de su hacer.

El interaccionismo socio-discursivo además de ofrecer un marco para caracterizar las verbalizaciones emergidas en la actividad, conforma el eje conceptual para sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua que se proponen. La conceptualización desarrollada en torno a la didáctica de la lengua constituye un pilar de este trabajo. Las situaciones de verbalización generadas en los debates socio-científicos conforman espacios de configuración y reconfiguración

de significados en torno a las problemáticas abordadas. Por lo que, además de ofrecer medios para la enseñanza-aprendizaje del debate oral en el marco del género argumentativo, se promueve la construcción de pensamiento respecto a los temas que se abordan.

Capacitar ciudadanos críticos en contextos sociolingüísticos complejos con una lengua minoritaria

Nos aproximaremos a la didáctica del debate desde miras muy concretas, diríamos poco habituales en el campo de la didáctica. Por un lado, el marco de la ergonomía y las ciencias del trabajo y el análisis de la actividad que proponen estas escuelas toma la actividad real del aula y las verbalizaciones de los enseñantes en torno a ellas como medio para aproximarse a los saberes praxeológicos que rodean esta didáctica y, al mismo tiempo, generar entornos de formación. Por otro lado, contextualizamos el trabajo de la argumentación oral en torno a problemáticas socio-científicas; por lo que además de buscar el desarrollo de capacidades argumentativas en el alumnado, también es nuestro objetivo desarrollar opiniones con una base argumentada sobre temas complejos de la actualidad en sus dimensiones socio-científicas. Todo esto, teniendo en consideración el contexto sociolingüístico del País Vasco y el trabajo de dos lenguas.

D. Estructura de la tesis

Esta tesis está dividida en siete capítulos. Los primeros cuatro tienen como objetivo contextualizar y problematizar el marco conceptual que alimenta este trabajo. En el primero de ellos presentamos la problemática y la evolución producida en el marco de la formación del profesorado y los aportes de las nuevas corrientes como la ergonomía y las ciencias del trabajo y las herramientas que presentan estas aproximaciones. Dedicamos un segundo capítulo a mostrar los aportes del interaccionismo socio-discursivo en torno a las características del lenguaje y su repercusión en los procesos de desarrollo. El tercer capítulo aborda la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico, las características de dicho objeto y su dimensión didáctica. Dedicamos el cuarto capítulo a la enseñanza de lenguas en contextos multilingües con lenguas minoritarias. Caracterizamos las claves de la enseñanza de lenguas en dichos contextos y describimos brevemente las características del contexto del País Vasco.

Posteriormente, en el quinto capítulo, pasamos a explicar el procedimiento metodológico llevado a cabo tanto para la recogida de corpus, como para definir el procedimiento de investigación. En primer lugar describimos las principales características de los centros escolares, enseñantes y alumnado participantes. Posteriormente pasamos a presentar el dispositivo de investigación-formación puesto en marcha; por un lado, describimos el dispositivo diseñado y por otro lado ofrecemos los pormenores de la recogida de datos en los que narramos lo sucedido y los diversos retos acontecidos. En cuanto al procedimiento de investigación, explicamos los procedimientos metodológicos y las categorías de análisis identificadas y terminamos el capítulo con las preguntas de investigación.

El sexto capítulo está dirigido a la exposición de los resultados. Dividimos estos en dos grandes temas: a) contenidos verbalizados por los enseñantes y b) formas discursivas que adquiere su verbalización. Cada apartado dispone de unos primeros datos que pretenden mostrar una panorámica general y posteriormente estos se evidencian y ejemplifican mediante diversos ejemplos. Cada sub-apartado dispone de síntesis en las que se recogen las principales ideas.

Dedicamos el séptimo capítulo de esta investigación a mostrar las principales conclusiones en forma de “aportaciones”. Este apartado conclusivo ofrece una mirada global en la que se recogen las contribuciones de este trabajo en los diferentes ámbitos abarcados.

Introduction

Le travail que nous présentons se situe dans le domaine de la formation continue du corps enseignant et prend l'analyse de l'activité comme moyen pour la formation et la recherche de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues (basque et espagnol) dans un contexte multilingue. Ce travail de recherche a comme objectif principal de connaître, d'analyser et de caractériser l'utilisation de l'auto-confrontation comme outil facilitant les processus de formation et comme outil pour la recherche dans les contextes cités.

Nous disposons d'un corpus composé de 6 enseignants de 6^e de la primaire (6^e/collège en France) et de leurs élèves respectifs venant de 4 établissements scolaires de la Communauté autonome basque et de la Communauté forale de Navarre. L'analyse s'est concentrée sur les verbalisations générées par chaque enseignant dans son auto-confrontation, c'est-à-dire, dans les processus d'observation vidéo et de mise en mots de leur propre pratique. Nous avons identifié les stratégies, les difficultés et les défis exprimés par les enseignants à propos de ces processus d'enseignement-apprentissage et les formes discursives obtenues par leur verbalisation en relation avec la production de marques de développement. La présente thèse étudie le processus de formation lui-même, accorde une attention particulière à l'activité d'enseignement et en fait un objet de recherche afin de faciliter, de promouvoir et de faire des recherches sur la formation.

A. Origine de la recherche

Le travail de recherche de la présente thèse répond à la préoccupation suscitée autour des nouvelles méthodologies de formation du corps enseignant, qui considère l'activité d'enseignement et sa verbalisation comme un moteur de transformation. Beaucoup de questions se posent autour de l'utilisation de ces méthodologies : a) l'auto-confrontation définit-elle un dispositif de formation en soi ou bien constitue-t-elle un moyen du dispositif de formation ? ; b) l'utilisation de ces méthodologies facilite-t-elle le développement de l'enseignant et la manière dont celui-ci doit être compris ? ; c) l'utilisation de ces méthodologies permet-elle d'articuler l'analyse de l'activité aux problématiques et aux dimensions de la didactique des langues dans des contextes multilingues ?, et d) l'utilisation de ces méthodologies facilite-t-elle l'articulation entre recherche et formation et nourrit-elle les deux ?

Le présent travail voudrait contribuer aux nouveaux modèles de formation qui considèrent l'activité réelle de la classe comme objet de recherche et de formation du corps enseignant. Au-delà d'une recherche basée sur la collecte de données, nous visons à mener une recherche et à avoir un impact sur les processus de formation dans lesquels les enseignants constituent l'axe de leur propre processus. Nous cherchons à promouvoir le fait que le travail collaboratif entre enseignants et

chercheurs-formateurs génère des espaces de réflexion, d'amélioration et d'innovation. Tout cela dans un processus de recherche-formation qui influe sur l'articulation de dimensions praxéologiques et gnoseologiques du travail enseignant.

Nous inscrivons ce processus de recherche-formation dans le domaine de la didactique de la langue. Nous cherchons à contribuer à l'amélioration et à la connaissance des processus d'enseignement et d'apprentissage de l'argumentation orale sous la forme de praxis réelle en classe. Actuellement, nos sociétés sont plongées dans diverses problématiques environnementales, économiques, migratoires, etc. En ce sens, les entités européennes comme les plans d'étude de la Communauté autonome basque ou ceux de la Communauté forale de Navarre indiquent que la pensée critique est l'une des compétences clés pour s'en tirer dans la société actuelle. Ce qui lance un défi à l'école : celui d'éduquer au sein d'une citoyenneté critique. Dans le présent travail nous entendons contribuer à la formation de ces citoyens critiques qui prennent conscience de leur responsabilité concernant lesdites problématiques et qui ont un avis argumenté et justifié, basé sur des données et des connaissances scientifiques.

Un dernier domaine dans lequel ce travail a une répercussion s'articule autour de l'enseignement-apprentissage des langues en situation minoritaire. La situation singulière de la langue basque exige un travail actif et coordonné qui favorise son apprentissage et sa promotion. Le travail coordonné des langues ainsi que l'adéquation au profil linguistique et aux caractéristiques sociolinguistiques des élèves facilite et promeut le transfert de connaissances et l'apprentissage de la L2. Ce travail se situant dans un contexte aussi complexe que celui-ci, il est indispensable de le prendre en considération et de le promouvoir.

Cette recherche a pour origine un projet de recherche-formation élaboré par le groupe MIKER⁸ et financé par MICINN⁹ et la Députation forale du Gipuzkoa¹⁰. Ce projet est précédé par un autre projet de recherche-formation, « Kurtzebarri, 2006-2009 »¹¹, qui a été précurseur et offre un cadre expérimental et théorique à ce travail. D'autre part, cette recherche a été influencée par les travaux menés dans le cadre de réflexions et de comparaisons proposés par le groupe HIPREST, qui a permis de problématiser les questionnements autour de la méthodologie de l'auto-confrontation et de l'analyse de l'activité. Enfin, le séjour de la chercheuse à l'Université de Genève¹³ a eu une influence

⁸ MIKER : Groupe de recherche auquel appartient l'auteurice de cette recherche et qui s'intéresse à la formation initiale et permanente du corps enseignant basée sur l'analyse de l'activité et de l'enseignement-apprentissage des langues et de la littérature au sein d'une éducation plurilingue avec la présence d'une langue minoritaire.

⁹ Financé par le Ministère de l'économie et de la compétitivité MICINN (2012-2015) EDU2012-37889.

¹⁰ Financé par la Députation forale du Gipuzkoa IKASMINA (2011-2012).

¹¹ Projet de recherche-formation mené dans l'établissement scolaire Kurtzebarri dans lequel sont proposés des processus de réflexion et une analyse de l'activité comme moyen de formation des enseignants. (Perez Lizarralde, 2014).

¹² HIPREST SAREA : groupe de recherche composé de membres de l'Université publique du Pays basque EHU/UPV et de Mondragon Unibertsitatea et auquel l'auteurice de cette recherche a fait partie.

¹³ Bourse d'Eusko Ikaskuntza, *Hôte de Relations Internationales* de l'Université de Genève.

manifeste sur son projet, puisque cela lui a permis d'approfondir les travaux sur l'ergonomie et les sciences du travail, ainsi que de se plonger dans le cadre qu'offre l'interactionnisme socio-discursif pour caractériser les verbalisations engendrées dans les auto-confrontations. Ces contributions ont permis d'entretenir la conception ainsi que le dispositif de recherche-formation.

Le dispositif de recherche-formation présente plusieurs particularités : 1) il établit l'analyse de l'activité dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique, ce qui signifie que le dispositif de recherche-formation proposé associe les principes de l'ergonomie et des sciences du travail dans le cadre de la didactique de la langue ; 2) il utilise les principes de l'approche interactionniste socio-discursif pour caractériser les verbalisations produites lors de l'analyse de l'activité, offrant ainsi un cadre propre pour interpréter et comprendre ces verbalisations et prendre en compte les marques de développement ; c) il propose un cadre pour le travail d'argumentation dans lequel on travaille la langue en même tant que d'autres contenus, dans ce cas, de nature socio-scientifique. Il propose d'élaborer des arguments justifiés autour de sujets qui ont un impact sur les participants et sont socialement controversés. De la sorte, il est destiné à promouvoir la pensée critique des élèves ; d) il se situe dans un contexte sociolinguistique complexe dans lequel existe une langue minorisée (le basque) et dans lequel, pour chaque établissement scolaire, sa présence et son utilisation est particulière.

B. Principaux objectifs de la recherche

Ce travail a pour objectif de comprendre et de caractériser l'application d'un dispositif de recherche-formation qui travaille l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues. Plus spécifiquement, nous visons à caractériser l'utilisation de l'auto-confrontation comme : a) dispositif facilitant l'extériorisation de l'activité, b) outil facilitant la construction de significations et génère des indices de développement chez les enseignants, et c) outil permettant d'étudier à la fois le dispositif de formation ainsi que l'activité d'enseignement-apprentissage qui se déroule dans ce cadre.

Au sein de cette problématique générale, on cherche à connaître si l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique émerge dans les verbalisations des enseignants, et à partir de celles-ci, à savoir quel type de principes, de stratégies et de difficultés apparaissent autour de cette didactique en deux langues. D'autre part, on cherche à caractériser les principales marques de développement qui se produisent dans les verbalisations des enseignants. C'est-à-dire, la configuration-reconfiguration de significations produites au sein du corps enseignant lors de la verbalisation de l'activité à travers les différentes formes discursives acquises par ces verbalisations.

Toute cette information nous permet de réfléchir à l'usage de l'auto-confrontation au sein des dispositifs de recherche-formation du corps enseignant. Au niveau de la recherche, nous prétendons analyser le processus de recherche-formation lui-même et de prendre ainsi connaissance des clés

d'utilisation de ce type d'outils dans les dispositifs de recherche-formation. C'est-à-dire, a) les contributions apportées par ce type de processus aux enseignants participants, aux chercheuses-formatrices¹⁴ et au dispositif de formation lui-même ; b) la vue d'ensemble qu'offre l'analyse de l'activité pour disposer d'une vision sur l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique à partir de la praxis et de la singularité du travail enseignant, ce domaine étant peu étudié, et c) au niveau méthodologique, les contributions apportées à la méthodologie de l'auto-confrontation par la manière dont nous concevons et exécutons cet outil.

D'autre part, en ce qui concerne l'outil d'analyse des verbalisations de l'enseignant pendant l'auto-confrontation, nous utilisons les figures d'action. Nous avons l'intention d'observer le type de vision que nous proposent ces figures. Nous voulons savoir quel type d'information elles nous offrent sur l'agir enseignant et dans quelle mesure cela peut être précieux et peut fournir des indices concernant les processus de développement professionnel des enseignants. Enfin, nous voulons proposer des pistes de réflexions pour une formation orientée vers l'activité d'enseignement professionnel et l'articulation entre recherche et formation.

C. Contexte de la recherche

Nouvelle direction dans la formation des enseignants

En 1992 déjà, Shön constatait qu'il y a des domaines indéterminés de la pratique qui échappent aux canons théoriques et aux prescriptions académiques et didactiques. L'activité professionnelle exige une capacité d'adaptation à la complexité de la situation (Shön, 1992). L'enseignant doit interpréter ce qui se passe et doit réagir ; cela suppose une dimension hypothétique de délibération et de prise de décisions instantanées qui échappe à tout professionnalisme systématique (Lussi et Yvon, 2015). De la sorte, on commence à considérer les enseignants comme des professionnels dotés d'une pensée complexe et d'une activité autonome, donnant ainsi de la valeur à la profession (Tardif et al. 2012). Cela suppose l'émergence de nouveaux besoins et de nouveaux défis pour la recherche et pour la formation du corps enseignant et requiert leur articulation.

Dans ce cadre, les travaux tels que l'ergonomie et les sciences du travail font le constat que la simple observation ne constitue pas un moyen suffisant pour comprendre le travail ; il est essentiel de considérer la manière dont l'exécutant lui-même à de vivre et de représenter sa situation (Rix & Lièvre, 2005). La réalité de l'activité va au-delà de l'activité réalisée et se compose des activités qui n'ont pas été réalisées, qu'on a cherché à réaliser sans succès, qu'on aurait voulu réaliser ou qu'on pense qu'on aurait pu réaliser. (Clot et al. 2000). Faire, c'est souvent refaire ou défaire. L'activité est mise en évidence comme quelque chose de complexe et en grande partie comme énigmatique (Yvon & Saussez, 2012), c'est pourquoi une série d'outils méthodologiques ont été générés afin de

¹⁴ Dans ce travail, nous utilisons la forme féminine pour nous référer aux chercheuses-formatrices qui ont participé à cette recherche.

permettre la compréhension de l'activité. Parmi d'autres méthodes, il est proposé de filmer l'activité et sa verbalisation. Le film sert de support dans les verbalisations, de sorte à expliciter chaque geste et de s'assurer que des parties du processus de travail ne soient pas oubliées (Yvon, 2012).

Le changement de paradigme produit dans le domaine de la formation soulève de nombreuses questions sur le « comment » de ce nouveau cadre. À savoir, dans quelle mesure l'analyse de l'activité peut constituer un espace valable pour faciliter les processus de développement des enseignants, de quelle manière ces outils s'articulent-ils avec la recherche et peuvent être productifs et pour la recherche et pour la formation. Il s'agit donc de connaître les clés de l'utilisation de l'auto-confrontation en tant qu'outil permettant d'approcher de la praxis enseignante et de configurer-reconfigurer les significations. Dans quelle mesure ces outils permettent-ils d'extérioriser et d'étudier les processus d'enseignement et d'apprentissage autour d'un objet déterminé. Ce travail fait donc partie du changement de paradigme survenu dans ce domaine et tente de répondre aux questions soulevées par l'utilisation de ces nouvelles méthodes.

Verbalisation de l'activité et interactionnisme socio-discursif

L'interactionnisme socio-discursif donne un cadre qui, dans ce travail, est abordé sous deux angles. D'une part, l'angle d'analyse de l'activité et celui de la formation du corps enseignant. D'autre part, l'angle de la didactique de la langue et de sa conception.

La verbalisation constitue un élément fondamental dans le processus d'analyse de l'activité. Les méthodes élaborées à partir de l'ergonomie et des sciences du travail font appel au langage pour extérioriser l'activité professionnelle et engendrent des processus de négociation et de construction du professionnalisme. L'interactionnisme socio-discursif offre un cadre permettant de comprendre les processus générés lors de la verbalisation de l'activité et d'établir des relations avec les processus de développement. Cette théorie considère le langage comme un élément constitutif de l'activité elle-même et comme possibilitateur de pensée. Le langage permet d'extérioriser l'activité et, ce faisant, de combiner les dimensions praxéologiques et gnoséologiques (Bulea, 2014).

Dans cette perspective, l'auto-confrontation est une activité commune entre le chercheur-formateur et l'enseignant, dans laquelle les deux interagissent et se nourrissent mutuellement. Dans ces espaces, les enseignants construisent et reconstruisent les significations dans leur activité. En désignant ce qu'ils ont observé dans les films, ils invoquent les préconstruits socio-historiques qui génère la parole, remplissent de signification l'ensemble des actions observées et donnent une forme interprétative à leur activité, en prenant ainsi conscience des caractéristiques du travail enseignant.

L'interactionnisme socio-discursif, en plus d'offrir un cadre à la caractérisation des verbalisations émergeant lors de l'activité, constitue l'axe conceptuel pour soutenir les processus d'enseignement-apprentissage de la langue qui sont proposés. La conceptualisation développée autour de la didactique de la langue est un pilier de ce travail. Les situations de verbalisation générées lors des

débats socio-scientifiques constituent des espaces de configuration et de reconfiguration de significations autour des problématiques abordées. Par conséquent, en plus d'offrir des moyens pour l'enseignement-apprentissage du débat oral dans le cadre du genre argumentatif, cela encourage la construction de la pensée des sujets abordés.

Former des citoyens critiques dans des contextes sociolinguistiques complexes ayant une langue minoritaire

Nous aborderons la didactique du débat à partir de perspectives très concrètes, et même inhabituelles dans le champ de la didactique. D'une part, le cadre de l'ergonomie et des sciences du travail et l'analyse de l'activité que proposent ces écoles prennent l'activité réelle de la classe et les verbalisations des enseignants comme un moyen d'aborder les savoirs praxéologiques qui entourent cette didactique et, en même temps, de créer des environnements de formation. D'autre part, nous contextualisons le travail de l'argumentation orale autour de problématiques socio-scientifiques ; par conséquent, en plus de rechercher le développement de compétences argumentatives chez les élèves, notre objectif est également de développer des opinions fondées sur des sujets actuels complexes dans leurs dimensions socio-scientifiques. Tout cela, en tenant compte du contexte sociolinguistique du Pays basque et du travail de deux langues.

D. Plan de la thèse

Cette thèse est divisée en sept chapitres. Les quatre premiers chapitres ont pour objectif de contextualiser et de problématiser le cadre conceptuel qui alimente ce travail. Dans le premier de ces quatre chapitres, nous présentons la problématique et l'évolution produite dans le cadre de la formation du corps enseignant et les contributions des nouveaux courants tels que l'ergonomie et les sciences du travail et les outils qui présentent ces approches. Nous consacrons notre deuxième chapitre à montrer les contributions de l'interactionnisme socio-discursif autour des caractéristiques du langage et de son impact sur les processus de développement. Le troisième chapitre traite de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique, des caractéristiques de cet objet et de sa dimension didactique. Enfin, le quatrième chapitre porte sur l'enseignement des langues dans des contextes multilingues avec des langues minoritaires. Nous caractérisons les clés de l'enseignement des langues dans ces contextes-là et décrivons succinctement les caractéristiques du contexte du Pays basque.

Ensuite, nous expliquons dans le cinquième chapitre la procédure méthodologique élaborée pour la collecte du corpus ainsi que pour la définition de la procédure de recherche. En premier lieu, nous décrivons les principales caractéristiques des établissements scolaires, des enseignants et des élèves participants. Ensuite, nous présentons le dispositif de recherche-formation mis en place ; d'une part, nous décrivons le dispositif conçu et, d'autre part, nous faisons part des détails de la collecte de données dans laquelle nous exposons le déroulement des faits et les différents défis

rencontrés. En ce qui concerne la procédure de recherche, nous expliquons les procédures méthodologiques et les catégories d'analyses identifiées, et nous concluons le chapitre par les questions de recherche.

Le sixième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Ceux-ci sont divisés en deux thèmes principaux : a) les contenus verbalisés par les enseignants, et b) les formes discursives obtenues par la verbalisation. Chaque section contient quelques données qui visent à donner un aperçu, puis celles-ci sont mises en évidence et illustrées par divers exemples. Chaque sous-section contient des résumés dans lesquelles les idées principales sont recueillies.

Nous consacrons le septième chapitre de cette recherche à présenter les conclusions principales sous forme de « contributions ». Il s'agit là de la conclusion qui propose une perspective globale dans laquelle sont exposées les contributions de ce travail aux différents domaines étudiés.

Capítulo 1

La formación continua del profesorado y el análisis de la actividad

1.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo problematizamos el contexto actual en la formación del profesorado¹⁵. De forma sintética mostramos los aspectos más significativos que configuran los cambios que la formación del profesorado ha conocido en los últimos años y los cuestionamientos y retos actuales. Para ello dividimos este capítulo en tres apartados: en el 1) ofrecemos una mirada histórica a los cambios producidos en los sistemas de formación del profesorado y el surgimiento de nuevas corrientes que crean nuevos paradigmas; 2) caracterizamos dos aproximaciones referentes en el ámbito de la formación del profesorado provenientes de la didáctica de la lengua y la ergonomía y las ciencias del trabajo y 3) identificamos las características epistémicas así como metodológicas de los métodos utilizados en la formación docente y el análisis de las prácticas en la ergonomía y las ciencias del trabajo, tales como la autoconfrontación y autoconfrontación cruzada.

Durante los últimos años, los procesos de innovación educativa han tomado la actividad docente y la formación inicial y continua del profesorado como una de las cuestiones centrales de investigación y, al mismo tiempo, como un medio para la formación docente (Nóvoa, 2009; Bronckart, 2013; Lussi, Durand & Yvon, 2015). La actual sociedad “líquida” marcada por la transitoriedad y la volatilidad (Bauman, 2008) demanda profesionales capaces de adaptarse y hacer frente a constantes cambios y a la incertidumbre de un mundo en constante transformación. En este sentido, el Parlamento Europeo (2006) ha definido el concepto de *life long learning* precisamente para dar cuenta de la extensión y continuidad de los procesos formativos a lo largo de la vida. Por otra parte, el fuerte proceso de aceleración (Hartmut, 2011) que vive la sociedad occidental, así como los avances tecnológicos y científicos, hacen necesaria una incesante renovación y aprendizaje desde la propia profesión. Estos fenómenos, además, concurren con la prolongación del tiempo de escolarización, lo que ha llevado a elevar el nivel de certificación y cualificación del profesorado¹⁶ (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

En este marco complejo y en constante cambio, a menudo se busca procesos con resultados inmediatos. Esto se refleja en la concepción de dispositivos formativos que buscan resultados espontáneos y una eficacia productivista. Estos dispositivos utilizan procesos formativos que se basan en aproximaciones aplicacionistas en las que frecuentemente se ofrece a los enseñantes una serie de píldoras (estrategias o teorías) que se consideran directamente aplicables en el aula y que hipotéticamente deberían obtener un éxito inmediato. Esta manera de concebir la formación origina

¹⁵ Hablamos en términos generales y de forma conjunta tanto de la formación inicial como de la formación continua del profesorado.

¹⁶ Cabe mencionar la petición realizada por el Consejo Escolar de Euskadi a la Consejería de Educación acerca de la necesidad de reformar las pruebas de oposición para posibilitar la elección de los mejores docentes (Periódico El Corre 4 de mayo de 2017). Por otro lado, en la Conferencia de Decanos de Educación celebrada en Santiago (España) se ha debatido establecer un MIR adaptado para acceder a la docencia y entrelazar de forma más coherente: 1) el acceso a los estudios, 2) los tipos de formación; 3) la manera de comenzar en el oficio (MIR) y 4) la formación continua. (Periódico Faro de Vigo 5 de mayo de 2017).

dispositivos que se generan y se configuran fuera de la profesión enseñante y que difícilmente desembocan en modos alternativos de pensar y de actuar (Nóvoa, 2009). Como consecuencia, la formación del profesorado se plantea como un ir y venir de cursos formativos que no tienen una cierta continuidad y que proponen dispositivos de formación superficiales y lejanos a la rutina y cultura docente (Nóvoa, 2009).

Por otro lado, muchas voces dan cuenta de la lejanía entre lo aprendido en los procesos educativos-formativos (en formación inicial y continua del profesorado) y la actividad real en el aula o la profesión. Varios trabajos analizan los procesos formativos y la actividad efectiva del enseñante y de ellos se deriva que el fenómeno de la variabilidad es parte inherente a la labor docente (Shön, 1992; Amigues, 2003; Yvon & Saussez, 2010). Estas investigaciones muestran que cada vez que los enseñantes se enfrentan a la realidad del aula deben hacer frente a contingencias de diversa índole, como por ejemplo, las dificultades del alumnado, sus intereses y necesidades, la gestión del tiempo, los imprevistos, etc. De esta manera, se reconoce que los enseñantes disponen de una capacidad adaptativa y una inteligencia en el trabajo que en la actualidad pocos dispositivos formativos contemplan (Bronckart, 2007b; Yvon & Saussez 2010). Así mismo, algunos trabajos muestran que en las situaciones de trabajo se dan una serie de circunstancias que las técnicas y teorías existentes no son capaces de abarcar o que el conocimiento científico no contiene (Shön, 1992). Se trata de un saber implícito, tácito y oculto dentro de la misma profesión y que en consecuencia no se enseña en los programas formativos.

En este contexto en el que existe una separación de la teoría y la práctica, los roles adquiridos por la escuela y la universidad están muy definidos. La escuela frecuentemente queda relegada a suministrar datos para posteriormente generar conocimiento científico en las universidades, sin tener en consideración las necesidades de la escuela ni los efectos producidos en ella (Périsset & Lehmann, 2010). La universidad y la escuela se han constituido como entidades separadas, aunque evidentemente haya excepciones y variedad de tipos de universidad y de escuela. En la mayor parte de los casos, la universidad se relaciona con la teoría y su función consiste en elaborar modelos; la escuela en cambio se relaciona con la práctica y su función supondría aplicar los modelos (Shön, 1992; Bronckart, 2007b). Esta función atribuida a la escuela conlleva una falta de reconocimiento de los saberes praxeológicos¹⁷ desarrollados en el oficio, y así mismo no se consideran ni los conocimientos (sobre todo praxeológicos) que dispone la escuela ni la capacidad que pueda tener la escuela de generar nuevos conocimiento.

Ante esta coyuntura, se señala el vacío existente entre la práctica real y la teoría o la prescripción como principal causa de la ineficacia de los procesos formativos (Shön, 1992; Amigues, 2003; Clot & Faiña, 2000; Bronckart, 2007b; Vanhulle et al. 2007; Bronckart, 2013). En este contexto, se ha generado un nuevo ámbito de investigación y formación del profesorado que toma como eje la práctica real del aula y que propone procesos reflexivos y de análisis de la actividad como medio

¹⁷ Saberes praxeológicos: se trata de los conocimientos desarrollados por los enseñantes y ejecutados en su praxis. Están constituidos por las capacidades de acción o las competencias profesionales. (Bronckart, 2007b; Bulea, 2014).

para aproximarse y conocer el trabajo docente con miras a posibilitar procesos de desarrollo en el enseñante. El trabajo que presentamos se sitúa en esta tercera línea de trabajo. Se trata de una línea de trabajo que, aun viniendo cargada de innovaciones y avances, tiene todavía retos y cuestiones por resolver, que trataremos de exponer y formular a lo largo de este trabajo.

1.2 PERSPECTIVAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Tras esta primera contextualización, damos cuenta de la evolución producida en los sistemas de formación del profesorado. A finales del siglo XIX, a causa de la emergencia, prolongación e institucionalización de los procesos formativos en la educación superior, se comenzó a incorporar la capacitación de los profesionales a las instituciones universitarias. Profesiones como la de arquitecto, abogado, empresario..., así como la de enseñante tomaron la universidad como lugar para la capacitación (Shön, 1992). La inserción de los procesos de capacitación en este tipo de instituciones demandó la adaptación de los saberes profesionales para su enseñanza-aprendizaje en las entidades formadoras. Para formar masivamente a los profesores, se optó por descontextualizar, generalizar y didacticar los saberes profesionales (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Del mismo modo, se identificaron una serie de saberes provenientes de las ciencias humanas y sociales que fueron adaptados y formalizados con el fin de que posteriormente fueran adquiridos por los futuros enseñantes o profesionales en formación (Lussi, Muller, Ria & Saussez, 2013).

Esta adaptación de los saberes profesionales y científicos hizo posible que la profesión enseñante fuese transmisible, reproducible y enseñable; sin embargo, a su vez, generó una serie de consecuencias que aún hoy son fuente de cuestionamiento. Entre ellas, cabe destacar la descontextualización que se produjo con respecto a las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje. Estas pasaron a ser formuladas de forma genérica de tal manera que pudieran ser comprensibles y transmisibles fuera del marco concreto de enseñanza-aprendizaje; no obstante, esto supuso el alejamiento de las diversas dimensiones que conforma la singularidad de la praxis. Con la instauración de este tipo de formación docente, los futuros enseñantes o profesionales en formación han pasado a interiorizar una serie de normas o reglas generales que son difícilmente transferibles a situaciones concretas, debido a que el aprendizaje de una práctica tiende a sustituirse por el aprendizaje de una teoría sobre esa práctica (Lussi et al. 2013). De esta forma, se produce un alejamiento de la complejidad y singularidad de las situaciones concretas y reales y, por consiguiente, no se desarrollan de igual manera las capacidades epistémicas y praxeológicas de los enseñantes (Bulea & Bronckart, 2010). Uno de los principales retos actuales en la formación del profesorado consiste en posibilitar el desarrollo de capacidades tanto epistémicas como praxeológicas que puedan ser valiosas en la profesión enseñante (Bronckart, 2007b).

Périsset y Lehmann (2010), a modo de ejemplo, muestran la evolución producida desde finales del siglo XIX hasta la actualidad en las instituciones de formación del profesorado en países francófonos como Canadá, Francia y Suiza. En un principio la formación docente cumplía sobre todo la función de

transmisor de valores, de tal modo que se crearon espacios para que los futuros docentes interiorizaran y se impregnaran de los valores que posteriormente debía adquirir el alumnado. La idea central se resumía en que “il fallait normer les maitres pour qu'ils norment les enfants” (Perisset & Lehmann, 2010:6). Desde comienzos del siglo XX y sobre todo después de la 2ª Guerra Mundial, el desarrollo de la sociedad industrial y de los saberes científicos (en la psicología y la pedagogía) desplazaron la fuente de conocimientos hacia una racionalidad científica considerada garante de eficacia. Esta segunda etapa, concuerda con los procesos de descontextualización, generalización y didactificación de los saberes profesionales mencionado precedentemente. Se trata de un tipo de formación que es aún predominante y que es criticada desde perspectivas como la práctica-reflexiva¹⁸ (Shön, 1992) o la ergonomía y las ciencias del trabajo (Lussi et al. 2013).

En el Estado español y el País Vasco, contexto en el que se realiza este trabajo, esta segunda etapa se introdujo de forma tardía. Los años de dictadura alargaron la formación del profesorado basada en la inculcación de valores patrióticos y religiosos (González Pérez, 1994). Esto pospuso la implantación de dispositivos de formación del profesorado más avanzados. En torno a los años 70, se generaron impulsos de renovación escolar de corte freinetiano, vigotskiano, decroliano... en todo el Estado español. En el País Vasco, estas corrientes de cambio se propagaron gracias al movimiento de las ikastolas y la creación de escuelas de formación del profesorado en euskera tales como la *Irakasle Eskola* de Donostia y la *Irakasle eskola* de Eskoriatza¹⁹. Estas nuevas entidades trajeron nuevos métodos y perspectivas sobre la educación y fomentaron la presencia del euskera en el ámbito educativo (Ramírez de Okariz, 2016).

A finales del siglo XX, se generó una serie de movimientos que revolucionaron los principios reinantes en la formación del profesorado²⁰. Emergieron voces como la de Shön (1992), en el contexto anglófono, que criticaron duramente: 1) la utilización de sistemas formativos basados en la asimilación de saberes teóricos (Tardif, 2012) y 2) la consideración de los enseñantes como artesanos o técnicos que simplemente aplican directrices (Shön, 1992). Shön consideraba que los enseñantes no se limitaban a la mera aplicación de ciertas reglas predefinidas, ya que, entre otras razones, los saberes teóricos no pueden ser directamente aplicables en la ejecución del trabajo profesional. El autor remarcó la existencia de una pericia en el hacer profesional no contemplada hasta entonces. Así mismo afirmó que los profesionales educativos piensan su acción en el transcurso de su realización y que ellos mismos construyen, improvisan, innovan, etc. su hacer, resituando sus problemas y buscando maneras creativas de resolución. Esto acarreó un cambio en

¹⁸ Práctico reflexivo o la práctica profesional reflexiva se trata de un movimiento en la formación del profesorado que pretende formar profesionales capaces de formular problemáticas problemáticas y hacer frente a su carácter singular, incierto y conflictivo. El profesional reflexivo es un profesional que promueve la crítica continua, la revisión de valores y de principios (Shön, 1992).

¹⁹ Irakasle Eskola de Eskoriatza fundada en 1976 (Ramírez de Okariz, 2016)

²⁰ Este cambio de paradigma confluye con las críticas generadas en las ciencias humanas y sociales a la racionalidad filosófica y científica que emanan los posicionamientos positivistas (Bronckart, 2002) y que se contraponen a la rehabilitación de la visión artística de la acción y el pensamiento generada por las nuevas corrientes (Shön, 1992).

la concepción del trabajo docente: los enseñantes pasaron a considerarse profesionales que realizan un trabajo complejo, autónomo y profundo y se comenzó a poner el punto de mira en las prácticas docentes. La formación del profesorado no contemplaba estas dimensiones del trabajo docente y su constatación impulsó un cambio de paradigma nunca antes visto en este ámbito (Tardif, 2012; Schneuwly, 2012; Bronckart, 2007a; Lussi & Muller, 2013).

La propuesta de Shön tuvo gran repercusión en el ámbito educativo. Más allá de generar conceptos teóricos, se convirtió en una categoría política e institucional que supuso la reestructuración de las instituciones, los programas, las prácticas y los dispositivos de formación (Tardif, 2012). En la medida que este paradigma fue difundido, también fue fragmentado. Su extraordinaria proyección desembocó en traducciones, interpretaciones, reconstrucciones y distorsiones realizadas en función de una multitud de intereses, de perspectivas y de marcos intelectuales o disciplinares. Por eso es por lo que, cuanto más se desarrolló el viraje reflexivo propiciado por Shön, más difusa fue su comprensión (Tardif, 2012). En la actualidad, algunos de los conceptos han quedado diluidos y amalgamados y han perdido su significado. Este movimiento fue criticado por la falta de procedimientos concretos para hacer emerger la reflexividad (Bota et al. 2006).

En el ámbito francófono, se generaron nuevas corrientes como la ergonomía y las ciencias del trabajo que abarcaron diversos ámbitos profesionales como el sector del transporte, el sector médico-sanitario, la industria o el sector educativo, del que especialmente nos interesa el trabajo docente. Se trata de nuevas corrientes que confluyen con los principios propuestos por Shön (1992) que surgen del cuestionamiento de los planteamientos tayloristas que promovían una lógica racional productivista, en la que asemejaban el trabajo humano al trabajo de una máquina y no tenía en consideración que "l'homme n'est pas une machine comme les autres, elle a ses règles d'utilisation et ses caractéristiques propres" (Yvon & Saussez, 2010:10).

La ergonomía y las ciencias del trabajo propusieron una serie de principios entre los que cabe destacar la brecha existente entre el trabajo prescrito y el trabajo real (Clot & Faïta, 2000). Esto supuso tomar conciencia de la complejidad del trabajo real y la falta de conocimientos en torno al trabajo en su efectividad. En el ámbito del trabajo docente, esta brecha entre trabajo prescrito y trabajo real es entendida como la brecha existente entre los proyectos didácticos, los programas, los manuales o las secuencias didácticas (trabajo prescrito) y el trabajo realmente realizado o ejecutado en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje por parte del enseñante (trabajo real) (Bronckart, 2007b). Según la ergonomía y las ciencias del trabajo, el trabajo prescrito (la planificación de sesiones, secuencias didácticas, diseño curricular, etc.) no abarca la complejidad del trabajo real. Los enseñantes, en la realidad del aula, se enfrentan a la complejidad de las situaciones y se adaptan a diversas contingencias (dificultades de los alumnos, gestión del tiempo, adaptación del contenido enseñado, etc.) dando muestra de la movilización de un trabajo manual e intelectual que se genera en la propia situación de aula (Yvon & Saussez, 2010). La actividad docente en el aula ha sido un ámbito poco investigado y poco contemplado en los procesos formativos, esto hace que generen nuevas líneas de investigación y formación que toman como eje

la actividad real de los profesionales, en nuestro caso, la actividad docente (Saussez & Tardif, 2012).

Otra aportación importante de la ergonomía y las ciencias del trabajo fue la constatación de que la mera observación no conforma un medio suficiente para comprender el trabajo (Clot, 2001a; Rix & Lièvre, 2005). La actividad real de un profesional está compuesta por una serie de propiedades no directamente observable que orientan o determinan los propios comportamientos y van más allá de los comportamientos observables (Clot & Faïta, 2000; Yvon & Saussez, 2010). Para comprender o explicar la actividad de un actor, en nuestro caso la actividad de un enseñante, es necesario considerar su propia manera de vivir y de representar su situación (Clot, 2001 a; Rix & Lièvre, 2005). La falta de comprensión que supone la simple observación por parte de los investigadores-formadores se vuelve un medio para ir más allá de las apariencias e impregnarse de la complejidad de las situaciones de trabajo. Por consiguiente la colaboración del trabajador (enseñante) es esencial para aproximarse a su actividad (Yvon & Saussez, 2010).

Las nuevas aproximaciones generadas en torno al trabajo enseñante y la formación dan cuenta de un tipo de saber profesional, “saber hacer”, que sucede en las situaciones concretas de la actividad profesional y que es más que una aplicación del saber teórico o profesional aprendido en la educación profesional y universitaria. Este saber es a menudo descrito como implícito, oculto y tácito. Trabajos como los realizados por Friedrich (2014) postulan que los profesionales que poseen este saber no son capaces de describirlo, de ponerlo en palabras y no saben cómo ha sido aprendido. Es por esta razón que se afirma que la actividad es enigmática y se plantea el siguiente dilema: “¿cómo se transmite este tipo de saber si verdaderamente no puede ser dicho?” (Friedrich, 2014). Este dilema es transversal en las nuevas metodologías, pero se trata de una cuestión que en la actualidad tiene poco consenso y que se formula y resuelve de diferente manera dependiendo de la aproximación teórica que se toma como referencia y las metodologías aplicadas para ello.

En este nuevo escenario de formación se vuelve necesaria la utilización de instrumentos metodológicos que posibiliten la comprensión de la actividad y el análisis de las prácticas. Entre otros métodos, la ergonomía y las ciencias del trabajo proponen la filmación en vídeo como medio para hacer emerger la actividad. Esta filmación de la actividad real de trabajo, sirve como soporte en las verbalizaciones del trabajador, de manera que permite adentrarse en las dimensiones que van más allá de lo meramente observable (Yvon & Saussez 2010). Mediante estas metodologías se crean situaciones en las que un trabajador, en nuestro caso el enseñante, se sitúa ante las trazas de su actividad recogidas en una filmación y trata de ponerlas en palabras mediante el apoyo de un investigador-formador que ofrece un ambiente confortable y adquiere principalmente el rol de escuchante. Este procedimiento se denomina autoconfrontación (Theureau; 2010; Clot & Faïta, 2000) y, como veremos posteriormente, dependiendo de la aproximación teórica, esta metodología se concibe y ejecuta de diferente manera. Otra metodología próxima a esta y que cabe remarcar es la autoconfrontación cruzada (Clot & Faïta, 2000) que consiste en la observación de las huellas de la actividad de dos enseñantes de forma colaborativa y el comentario cruzado (un enseñante comenta la actividad del otro) sobre los aspectos remarcables observados. Este segundo tipo de

confrontación principalmente es utilizado en el ámbito de la clínica de la actividad (Clot & Faïta, 2000).

Como podemos ver, la formación del profesorado se encuentra en constante transformación y ha evolucionado de un modelo basado en la inculcación de valores, a una formación que toma como eje el conocimiento científico con un carácter aplicacionista, hasta llegar a la coyuntura actual en la que se constata la complejidad del trabajo docente y la necesidad de abordar en mayor profundidad sus dimensiones reales y praxeológicas. Esta evolución de la formación del profesorado desemboca en trabajos como este que trata de buscar nuevos caminos para abordar la formación del profesorado y sus retos en la actualidad.

1.3 ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA: ¿UN MISMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN?

Como hemos dicho ya, el análisis de las prácticas es una aproximación relativamente nueva en el ámbito de la formación que en cierta manera se contrapone a los dispositivos de formación centrados en el dominio de los saberes disciplinares y científicos desde una aproximación aplicacionista que ha predominado hasta la actualidad (Bota et al. 2006; Lussi & Muller, 2015). Las diferencias entre los dispositivos de formación hasta ahora predominantes y las nuevas líneas de trabajo han generado propuestas formativas de muy distinta índole: existen dispositivos que toman como eje el análisis de las prácticas y que conviven con otros dispositivos heredados de la tradición formativa que toman como eje la transmisión de los saberes teóricos. Según Bronckart y Bulea (2010) en la formación del adulto se desarrollan dos tipos de ingenierías. Una de las ingenierías se basa en la transmisión de saberes en forma de enseñanza frontal. La segunda, proveniente de las ciencias del trabajo, está constituida de diferentes dispositivos que toman como eje el análisis de las prácticas, en dichos dispositivos los enseñantes se confrontan a situaciones reales de enseñanza y son conducidos a la verbalización de la actividad y eventualmente a la toma de conciencia.

En este contexto nuestro trabajo se sitúa en un posicionamiento intermedio. Por un lado, se identifica con las nuevas corrientes de análisis de las prácticas y se alimenta en gran medida de los trabajos desarrollados desde la ergonomía y las ciencias del trabajo. Por otro lado, nuestra investigación tiene un carácter muy marcado y anclado en la didáctica de la lengua, que se enmarca en el contexto del interaccionismo socio-discursivo (ISD)²¹ (Bronckart, 1997). Esta concepción nos propone una perspectiva clara sobre varios aspectos: a) la concepción del lenguaje; b) la didáctica y c) el carácter que adquiere el lenguaje y cómo debe ser enseñado (como veremos en el tercer capítulo), así como la conceptualización sobre el carácter que adquiere la verbalización de la actividad (como veremos en el segundo capítulo).

²¹ De aquí en adelante frecuentemente pasaremos a utilizar las siglas ISD para abreviar la denominación de la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo.

De esta manera y frente al amplio horizonte que hemos dibujado en el primer apartado, vemos necesario poner el foco en dos líneas de trabajo. Nuestro trabajo se sitúa en la intersección de estas dos líneas de trabajo: 1) la didáctica de la lengua enmarcada en la escuela ginebrina y 2) las ciencias del trabajo y la ergonomía desarrolladas en el ámbito francófono.

En la búsqueda de una relación equilibrada entre teoría y práctica, existen trabajos que proponen una serie de principios para superar esta brecha. Desde aproximaciones como la de Bronckart (2007b) o Lussi y Muller (2013), se busca acercar teoría y práctica. Bronckart y Bulea (2010) en su trabajo dan pistas sobre la direccionalidad que se puede tomar. Estos apuestan por dispositivos de análisis de las prácticas que constituyan sistemas intermediarios entre a) el dominio de la teoría y las prescripciones disciplinares, y b) las prácticas efectivas de enseñanza de clase. Bronckart y Bulea (2010) subrayan que el análisis de las prácticas no puede constituir un proceso independiente (opuesto) del de la adquisición de conocimientos teóricos; por el contrario, su objetivo esencial es cuestionar esos mismos conocimientos teóricos y hacerles tomar cuerpo en el marco de las prácticas didácticas efectivas.

El ámbito de la didáctica de la lengua y el análisis de la actividad propuesto por la ergonomía y las ciencias del trabajo nos ofrecen un marco para relacionar teoría y práctica. Consideramos que, en la formación del profesorado, el hecho de partir de contextos concretos de enseñanza-aprendizaje y de disponer de los conocimientos desarrollados hasta la actualidad en ese ámbito didáctico puede facilitar la discusión de conceptos. Dicha discusión puede ofrecer nuevas miradas y una apertura o direccionalidad para analizar y buscar mejoras. Al mismo tiempo, el análisis de las prácticas o análisis de la actividad permite tener conciencia del propio hacer, ya que se parte del lugar en el que se encuentra cada enseñante (de su capacidad de ver, razonar y actuar) y esto permite una unión tan compleja como esencial, en la que más allá de alimentar la capacidad epistémica per se, se generan conexiones entre teoría y práctica, toma de conciencia y posibilidad de alternativas en las capacidades praxeológicas.

A continuación presentamos la propuesta de formación desde la didáctica de la lengua y la propuesta de formación desde la ergonomía y las ciencias del trabajo.

1.3.1 PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Existen diversos ámbitos conceptuales para aproximarse a la didáctica de la lengua y como hemos mencionado ya, lo hacemos desde el marco desarrollado por el interaccionismo socio-discursivo de la escuela ginebrina (Bronckart, 1997; Dolz & Schneuwly, 1998) que también dispone de diversos trabajos en el País Vasco (Idiazabal, 1983; Plazaola, 1993; Larringan, 1996; Sainz Osinaga, 2002; García Azkoaga, 2003; Garro, 2007; Ozaeta, 2009; Manterola, 2010). Desde su aparición, las

didácticas específicas y, más concretamente, la didáctica de la lengua ha tenido como principal objetivo repensar los saberes y los contenidos de enseñanza para facilitar que los alumnos interioricen ciertos saberes (Dolz & Gagnon, 2016). En este marco, las propuestas elaboradas tanto para la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como para la formación del profesorado toman como eje el objeto de enseñanza²².

Por consiguiente, en el objeto de enseñanza se encuentran las claves para posibilitar procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumnado. El enseñante es el mediador entre el objeto de enseñanza y el alumno. Los objetos de enseñanza se presentan y elaboran en el aula y el enseñante en interacción con los alumnos modifica y adapta los saberes para convertirlos en enseñables (transposición didáctica) (Chevallier, 1998). El enseñante busca transformar las maneras de pensar, de decir y de hacer del alumnado, por lo que el dominio de los saberes a enseñar y el dominio de su didáctica le permite cumplir su fin. Entre los instrumentos utilizados, cabe destacar los instrumentos semióticos (Schneuwly, 2000), esto es, el enseñante principalmente se vale del lenguaje para posibilitar procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por esto por lo que los trabajos desarrollados tanto con miras a la formación como a la investigación, buscan comprender de qué manera estos objetos o saberes se convocan, conectan y articulan en el aula. Tanto el enseñante como el entramado curricular cumplen un rol fundamental en la transformación y reestructuración de los objetos para poder ser enseñados (Gagnon, 2015).

El objeto de enseñanza en los procesos formativos supone un conjunto de saberes multiformes sobre las ciencias disciplinares, la didáctica disciplinar y la pedagogía (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Por ejemplo, al hablar de la formación de enseñantes para la didáctica del francés como lengua primera, se propone la capacitación de los enseñantes en: a) saberes de las disciplinas relacionadas con la pragmática, la sociolingüística, o la lingüística; b) saberes didácticos que suponen el estudio de un doble proceso de descontextualización y recontextualización de los géneros textuales de una esfera social más experta a sus sucesivas transformaciones al género escolar y c) saberes didácticos sobre la práctica profesional que ponen en perspectiva el ingenio de los enseñantes y problematizan los fenómenos de reformulación y adaptación a situaciones concretas de los saberes enseñados (Gagnon & Dolz, 2009).

La investigación y la capacitación de los enseñantes se enmarcan en la enseñanza-aprendizaje de un contenido concreto. Para ello, se proponen secuencias de trabajo sobre una temática que posteriormente didactifican con sus alumnos en el aula. En los dispositivos de investigación y formación se suelen abordar tres posibles líneas de trabajo que permiten identificar y comprender en diferentes magnitudes temporales la construcción del objeto enseñado en el aula. En una primera aproximación macro, se observa el conjunto de sesiones que conforman la programación (10-15 sesiones); para su análisis se tiende a realizar sinopsis, descripción de las macro estructuras y

²² Denominamos objeto de enseñanza (Schneuwly & Dolz, 2009) al contenido que se trabaja en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Puede tratarse de la utilización de un género textual o alguno de los múltiples recursos/instrumentos que posibilitan su utilización.

tramas. En una segunda y tercera aproximación meso (1 sesiones) y micro (elementos de una sesión) se focaliza en el estudio de un conjunto de actividades concretas; para su análisis se observan las interacciones didácticas, los gestos profesionales y las intervenciones (Dolz & Gagnon, 2016). En las investigaciones se analizan estas tres líneas y además, para completar, se propone el análisis de las prescripciones y descriptivos de los cursos, junto a entrevistas pre y post con el enseñante. Por último, se propone una línea de investigación de la propia formación en la que se analiza la doble triangulación que se genera entre enseñante, alumno y objeto enseñado y, por otro lado, formador, enseñante y objeto de formación (Gagnon, 2015).

Nos parecen interesantes los nuevos retos marcados por los autores de dicho enfoque. Constatan que no todos los saberes trabajados en la formación son retenidos, recuperados y utilizados por los enseñantes. Solamente se retoman aquellos saberes sólidamente anclados en las preocupaciones pedagógicas y didácticas de los enseñantes, ya que los saberes presentados de manera descontextualizada presentan resistencias. El simple trabajo teórico no es directamente interiorizable, sino que es necesario que tenga un alto grado de significatividad para el docente. Para que los procesos de formación se adapten a las demandas de los enseñantes se busca actualizar constantemente los saberes y si es posible articularlos a la práctica (Gagnon & Dolz, 2009).

Así pues, la didáctica de la lengua propone su propio marco para aproximarse a la actividad real del aula y la formación del profesorado. Esta aproximación toma como eje el objeto de enseñanza y se centra en la enseñanza de ciertos saberes. En esta concepción de los saberes, los didactas consideran que la práctica nunca viene separada del saber, por lo que a su parecer “la didactique se développe donc toujours aussi en tant que réflexion de la pratique de l’enseignement en vue de son propre développement, de sa transformation et avant tout de sa transmission à d’autres” (Schneuwly, 2009). Desde esta aproximación, hablar de didáctica o de los saberes a enseñar viene inevitablemente unida a una reflexión sobre la práctica, aun así se trata de una aproximación que se ubica lejos del análisis de la actividad, ya que este saber disciplinar o didáctico adquiere cierto carácter aplicacionista, criticado por autores como Shön (1992).

Bronckart (2007a) hace un resumen de la evolución producida en la didáctica de la lengua y constata que se han producido grandes avances en la elaboración de nuevas referencias teóricas y metodológicas basadas en la elaboración de referencias teóricas estructuradas, objetos claramente definidos y procedimientos didácticos programables y evaluables. Estos avances se han producido a nivel prescriptivo, esto es, la concepción textual-discursiva ha sido implementada con gran éxito en los programas a la hora de elegir los objetivos curriculares y también en la organización de la tarea de los enseñantes. Pero, ¿hasta qué punto ese trabajo se realiza tal y como ha sido previsto en el transcurso de las lecciones? Trabajos realizados hace décadas (Canelas-Trevisi, 1997) ponen sobre la mesa el desajuste entre el diseño de secuencias didácticas y su posterior aplicación.

En este contexto Bronckart desarrolla la siguiente propuesta: “para que el proyecto de renovación de la enseñanza de lenguas se traduzca en una transformación efectiva (y eficaz) de los sistemas

didácticos, conviene desarrollar trabajos de análisis de las prácticas didácticas reales” (Bronckart, 2007a:129). Esto a su vez tiene que venir acompañado de la atención a dos tipos de cuestiones: 1) la definición y estructuración de los objetivos de formación tanto de los enseñantes como de los alumnos y 2) el carácter y el papel que adquieren los métodos de análisis de las prácticas, siendo ambos los temas centrales de nuestro trabajo.

A lo largo de los últimos años, la didáctica de la lengua ha buscado nuevas confluencias tanto para generar dispositivos de formación como para investigar. Entre ellas se observa una aproximación con respecto a la ergonomía y las ciencias del trabajo en la formulación de problemas y uso de instrumentos metodológicos (Bronckart, 2007a). En la actualidad, cada vez más trabajos realizados en el ámbito de la escuela ginebrina de la didáctica de la lengua introducen instrumentos de la ergonomía y de las ciencias del trabajo en sus investigaciones (Marmy Cusin, 2012; Laurens, 2013; Messias, 2013). Sin embargo en la mayoría de los casos dicha aproximación a la ergonomía no es central y se basa sobre todo en la observación y el análisis directo de la actividad enseñante. Aun así estos trabajos suponen un punto de partida que en un futuro podría derivar en nuevas líneas de trabajo de la didáctica.

1.3.2 PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DESDE LA ERGONOMÍA Y LAS CIENCIAS DEL TRABAJO

La ergonomía y las ciencias del trabajo conforman un ámbito de investigación desarrollado en contraposición al taylorismo, corriente que propuso la división del trabajo como medio para aumentar su productividad (Yvon & Saussez, 2010). La ergonomía parte del principio de que no es el ser humano el que se adapta a su trabajo en detrimento de su salud, sino que debe ser el entorno de trabajo el que debe ser adaptado al ser humano (Clot, 2001a). Se considera que el trabajador continuamente debe hacer frente y adaptarse a la variabilidad en las situaciones de trabajo, parte ineludible. En consecuencia, para poder comprender y aproximarse al trabajo en su complejidad, es necesario tener en consideración esta variabilidad (Clot, 2001a). Es por esto que se propone el análisis de la actividad como principal medio tanto de investigación como de formación.

Al hablar de análisis de la actividad humana, hemos de tener en cuenta que este concepto y la problemática de su status y de las condiciones de su análisis conforman un cuestionamiento que es co-sustancial a las ciencias humanas y sociales²³ (Bronckart, 2002; Bronckart, 2004b). En este sentido, los trabajos realizados desde la ergonomía y las ciencias del trabajo, al hablar del análisis de la actividad hacen resurgir cuestionamientos presentes desde su fundación en las ciencias humanas y sociales, de forma más directa o indirecta. El análisis de la actividad constituye uno de

²³ Se trata de problemáticas en torno a las relaciones de interdependencia entre los aspectos fisiológicos, cognitivos, sociales, culturales, lingüísticos, etc. del funcionamiento humano y la problemática de los procesos evolutivos e históricos por los que estas diferentes dimensiones se generan y se co-construyen (Bronckart, 2002).

los principales desafíos para la investigación, la intervención y la formación (Yvon & Saussez, 2010) y sigue siendo en gran medida enigmática (Friedrich, 2001).

La ergonomía y las ciencias del trabajo toman el análisis de la actividad como eje tanto para la investigación como para la formación del profesorado (Yvon & Saussez, 2010) y ponen el punto de mira en el trabajo real de los trabajadores (Lussi, Muller, Ria & Saussez, 2013). Esta aproximación al trabajo real supone estudiar el trabajo tal y como los propios profesionales lo conciben, lo ejercen y lo comprenden (Clot & Faïta, 2000). En nuestro caso se trata de la actividad docente en su realización, esto es, la interacción entre enseñante, alumno y los diversos objetos enseñados y quehaceres del aula.

Desde esta línea de trabajo, se proponen tanto marcos conceptuales como metodológicos para posibilitar la emergencia y la comprensión compleja de la actividad, entre ellos cabe destacar dos métodos: la autoconfrontación y la autoconfrontación cruzada. El análisis de la actividad realizado desde estos métodos permite comprender mejor el trabajo del enseñante para poder transformarlo (Yvon & Saussez, 2010). Para aproximarse a este trabajo real, se considera que los enseñantes están dotados de la capacidad de reconocer su propia actividad. Esta capacidad les permite realizar un movimiento de subjetivación en el que el enseñante se distancia de su experiencia y es capaz de verbalizarla y analizarla desde una óptica de desarrollo (Clot, 2001a; Rix & Lièvre, 2005).

El análisis de la actividad no se limita a una aproximación exterior, sino que se busca incidir en el medio. Se toma en cuenta la repercusión inevitable que se genera en el medio y se busca que sea positiva. Esta forma especial de aproximarse al medio de investigación y de formación provoca que desde esta concepción la formación y la investigación se vuelvan complementarias e interdependientes. De esta forma, emerge la idea clave de que se establece una relación directa entre el análisis de la actividad, la creación de entornos de formación y el desarrollo de conocimientos científicos (Lussi & Muller, 2013).

Este tipo de análisis acarrea aun hoy muchos cuestionamientos e incertidumbres (Durand, 2015). Durand (2015) considera que la actividad constituye realidades complejas y poli-determinadas, por lo que en la actualidad es un reto conocer cuáles son las dimensiones efectivamente retomadas y reconstruidas en los diferentes dispositivos metodológicos propuestos. También remarca que se ha investigado poco sobre las formas de inteligibilidad de la actividad y que en muchos casos se producen dificultades para transformar la actividad²⁴ en actividad lingüística. Esta transformación de la actividad en actividad lingüística es uno de los principales retos metodológicos del análisis de la actividad. Durand (2015) se cuestiona la repercusión que tiene el análisis de la actividad en una reestructuración positiva de las significaciones en la economía psíquica de la persona; esto es, en qué medida la información verbal generada por los enseñantes es susceptible de provocar desarrollo, siendo este aspecto relevante para la formación. Por último, y con miras a generar dispositivos de formación, se cuestiona el lugar, el espacio y la importancia que debe tener el

²⁴ Al referirnos a actividad, hacemos referencia al trabajo ejecutado por los propios enseñantes en el aula.

análisis de la actividad dentro de los dispositivos de formación (Durand, 2015). Se trata de cuestionamientos importantes que nos dejan ver que el análisis de la actividad y la línea de trabajo desarrollada desde la ergonomía y las ciencias del trabajo está aún en proceso de desarrollo y de constitución y que aún son varias las incertidumbres en torno a ella.

A continuación, en el tercer apartado de este capítulo trataremos en profundidad los métodos de análisis de la actividad propuestos en el marco de la ergonomía y las ciencias del trabajo.

1.4 ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD: AUTOCONFRONTACIÓN Y AUTOCONFRONTACIÓN CRUZADA

A partir de lo expuesto, podemos inferir que la actividad real del enseñante constituye en la actualidad un desafío para la investigación, la intervención y la formación de los enseñantes (Yvon & Saussez, 2010). El análisis de las prácticas y el análisis de la actividad conforman un ámbito que se origina y sobre todo se desarrolla en el mundo francófono y, en este trabajo, mayormente haremos referencia a los trabajos desarrollados en este marco. En el ámbito anglófono, más que abordarse el análisis de la actividad, se plantea la vídeo-formación, que dispone de sus propios procedimientos teóricos y metodológicos (Gaudin & Chaliès, 2012; Gaudin, 2014; Van Es et al. 2014; Santagata, 2015) y que no abordaremos en este trabajo.

Cabe mencionar que tanto en el País Vasco como en el ámbito español no abundan trabajos de análisis de la actividad. En el País Vasco el uso del vídeo y del análisis de la actividad docente son campos de trabajo aún emergentes. Cabe mencionar el grupo de investigación HIPREST²⁵ que ha elaborado una serie de procedimientos para la formación inicial y continua del profesorado, donde se identifican las actividades típicas de los enseñantes (Plazaola, 2010; Ruiz Bikandi & Arregi, 2012; Arregi et al. 2013; Plazaola & Ruiz Bikandi, 2012; Plazaola et al. 2013; Azpeitia, Alonso & Garro, 2013; Plazaola & Ozaeta, 2014; Plazaola et al. 2015). También están los trabajos elaborados desde el grupo de investigación MIKER²⁶ entre los que se encuentran los estudios preliminares a esta investigación que venimos presentando (Ozaeta, Sainz Osinaga & Murciano, 2015; Murciano, Sainz Osinaga & Ozaeta, 2015; Murciano, Ozaeta & Sainz Osinaga, 2015; Murciano, Ozaeta & Sainz Osinaga, 2016; Murciano, Ozaeta & Sainz Osinaga, 2017). En el Estado español son escasos

²⁵ HIPREST SAREA: Grupo de investigación compuesto por miembros de EHU/UPV Universidad Pública del País Vasco y Mondragon Unibertsitatea bajo la dirección de la Dra. Itziar Plazaola-Giger. Toman como eje el análisis de la actividad y lo sitúan en el marco de la didáctica de la lengua. Ponen especial atención en la capacitación de enseñantes noveles y en los procesos de profesionalización y acceso al oficio enseñante. Abordan tanto la formación inicial como continua del profesorado (Plazaola et al, 2015).

²⁶ MIKER: Grupo de investigación creado bajo la dirección de la Dra. Matilde Sainz Osinaga. El grupo aborda la formación inicial y permanente del profesorado basado en el análisis de su actividad y la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y la literatura en una educación plurilingüe con presencia de una lengua minoritaria. <http://www.mondragon.edu/es/huhezi/investigacion/grupos-de-investigacion/miker> (24.08.2017)

los trabajos en torno al análisis de la actividad docente y el uso de este tipo de métodos provenientes de la ergonomía y las ciencias del trabajo. Entre otros, cabe destacar investigaciones como las de Pradas (Pradas, 2010) en el marco de la Educación Física, Masgrau y Fagàs (2013) en la Universidad de Girona o el estudio elaborado en la Universidad de Valencia por Rodríguez y García (2017) en torno al uso de la autoconfrontación en formaciones sobre la didáctica de la lengua.

En este contexto, consideramos el análisis de la actividad un medio valioso para superar esta distancia entre teoría y práctica. Entre otros trabajos, desde la ergonomía y las ciencias del trabajo se toma como eje el análisis de la actividad y se proponen procedimientos y métodos²⁷ para su emergencia y transformación. Para hacer emerger la actividad, existen diversos procedimientos metodológicos como la entrevista de explicitación²⁸, la técnica de *instruction au sosie*²⁹, la autoconfrontación, la autoconfrontación cruzada, etc. Dependiendo del marco conceptual que se tome como punto de partida se utiliza uno u otro método.

En los trabajos e investigaciones analizados, observamos que cada uno de los marcos conceptuales desarrollados en torno al análisis de la actividad dispone de principios metodológicos y teóricos propios para el uso de estos instrumentos. En los trabajos desarrollados en el ámbito francófono de la ergonomía de la lengua francesa y las ciencias del trabajo, se distinguen dos principales líneas de trabajo que conforman el sustrato y referente de los trabajos desarrollados: la clínica de la actividad y el *cours d'action*. En las próximas líneas, vamos a presentar estas dos perspectivas teóricas y a situar nuestra postura en relación a estas.

De forma genérica podemos decir que la autoconfrontación consiste en el visionado que realiza un enseñante junto a un investigador-formador de las imágenes de la actividad del propio enseñante en el ejercicio de su actividad docente. El procedimiento de autoconfrontación consiste en que el enseñante observe la filmación de su propia actividad y la ponga en palabras mediante la ayuda de un investigador-formador. La autoconfrontación dispone de tres ingredientes: 1) el vídeo previamente recogido por el investigador-formador y que recoge la práctica efectiva del docente; 2) el enseñante que es autoconfrontado y que observa su actividad y 3) un investigador-formador que cumple la función de acompañante y que dependiendo de la concepción teórica intervendrá de diferente manera. Presentamos a continuación una imagen de una autoconfrontación simple y una autoconfrontación cruzada:

27 Método: respetamos la denominación "método" siguiendo a los autores Clot y Faïta (2000) para hacer referencia al uso de la autoconfrontación y la autoconfrontación cruzada en procedimientos formativos. Constatamos que otros autores los definen como "técnica" o como "instrumento" (Bronckart & Bulea, 2010).

28 Entrevista de explicitación: se parte de una acción pasada efectivamente realizada que debe ser retomada sobre el ángulo de su desarrollo y tal y como ha sido vivida y los sentimientos que ha generado en el sujeto (Bronckart & Bulea, 2010).

29 *Instruction au sosie*: método que consiste en explicar a una segunda persona los pasos o procedimientos realizados con el detalle suficiente para que esta segunda persona pudiera realizar la misma actividad de igual manera: "c'est dans le cadre des instructions qu'il donne à un remplaçant fictif que le travailleur prend conscience de propriétés effectives ou possibles de son activité de travail" (Bronckart & Bulea, 2010).

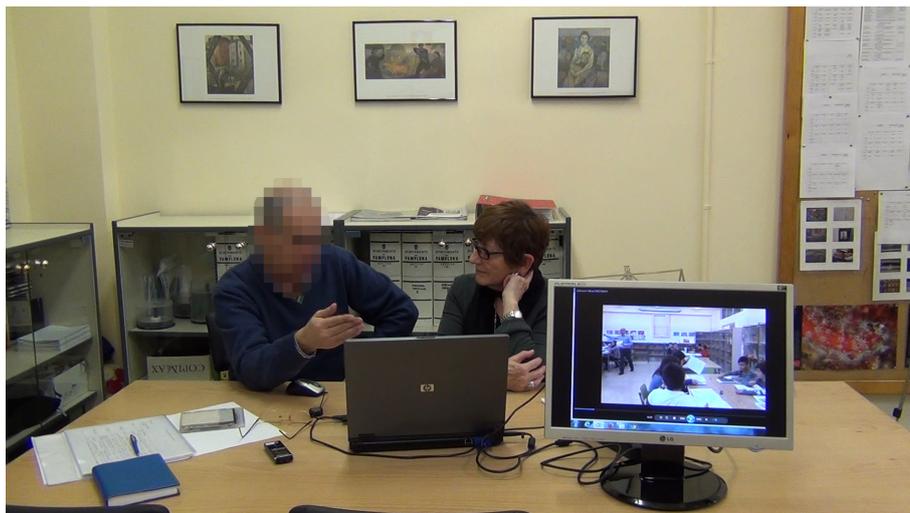


Figura 1: Autoconfrontación simple

En esta imagen se observa un ejemplo de una autoconfrontación simple. En ella una investigadora-formadora se sitúa junto a un enseñante y juntos contemplan la actividad de aula previamente realizada por el enseñante. Como se advierte, se trata de una interacción entre la formadora-investigadora, el enseñante y el vídeo.

Por otro lado, la autoconfrontación cruzada (Clot et al. 2000; Faïta & Vieira, 2003; Yvon & Garon, 2006) consiste en la observación de la propia actividad, no obstante en este caso el primer enseñante esta acompañado de otro que ha realizado una filmación de su aula y que también la comparte y verbaliza. En este caso, los dos enseñantes observan y comentan las filmaciones mutuas y crean un diálogo en compañía de un investigador-formador.



Figura 2: Autoconfrontación cruzada

En esta imagen podemos ver un ejemplo de una autoconfrontación cruzada. Una investigadora-formadora se sitúa junto a dos enseñantes para observar y comentar la actividad de ambas. En ella

se observa una interacción entre la formadora-investigadora, las dos enseñantes y el vídeo y es la investigadora formadora la que se sitúa en un segundo plano y deja que principalmente interactúen ambas enseñantes entre ellas y el vídeo.

Dentro de estos métodos de trabajo, son múltiples los usos y vertientes de utilización (Gaudin & Flandin, 2014). Nosotras, además de los mencionados hasta ahora, subrayamos una tercera vertiente que consiste en la observación por varios profesionales de la filmación de uno de los enseñantes, *enquête collaborative*³⁰ (Lussi & Muller, 2015). En esta tercera vertiente, las imágenes son comentadas por el mismo actuante y por sus compañeros. Dentro de estos métodos existen otras variantes como la aloconfrontación que consiste en la observación de los vídeos por terceras personas. La aloconfrontación se utiliza frecuentemente en la formación inicial del profesorado (plataforma *NEOPASS@CTION*³¹). Se ofrece a enseñantes noveles la posibilidad de observar la actividad de otros enseñantes noveles con la intención de que las experiencias puedan ser transferibles; también es posible usarla en la formación continua. Hemos de subrayar que, en la mayoría de los casos, el uso de estos métodos (autoconfrontación, autoconfrontación cruzada, aloconfrontación...) se produce dentro de un orden. Se suele comenzar por la observación de la actividad de otros y su análisis (aloconfrontación), para posteriormente pasar a la autoconfrontación y en tercer lugar compartir estas filmaciones con un compañero (autoconfrontación cruzada) o con un grupo de compañeros (*enquête collaborative*).

Una vez introducido el uso de estos métodos, en las próximas líneas pasaremos a caracterizar las dos principales corrientes que utilizan los métodos de autoconfrontación y autoconfrontación cruzada.

1.4.1 ERGONOMÍA Y CIENCIAS DEL TRABAJO: PRINCIPALES ESCUELAS

Para contextualizar y comprender el uso que realizan estas aproximaciones de la autoconfrontación y de la autoconfrontación cruzada vemos necesario explicar los conceptos que sustentan estos métodos. Para ello presentamos cada uno de ellos: 1.4.1.1) los marcos teóricos sobre la actividad y 1.4.1.2) las metodologías para la autoconfrontación y la autoconfrontación cruzada.

³⁰ *Enquête collaborative*: también nombrada como investigación colaborativa (Lussi & Muller, 2015).

³¹ *NEOPASS@ction* (Flandin, Leblanc & Muller, 2015): Se trata de una plataforma/página de internet que se utiliza para la formación de enseñantes noveles. La plataforma esta compuesta por varios apartados con vídeos en los que se categorizan diferentes cuestiones o temáticas en torno a la actividad docente. Los usuarios eligen los vídeos y pueden observar la actividad de un enseñante novel en el aula, los comentarios sobre la observación de su actividad (autoconfrontación) o los comentarios generados por terceras personas. La plataforma esta dirigida a enseñantes noveles que observan tanto la actividad como los comentarios de otros compañeros. <http://neo.ens-lyon.fr/neo> (2015.05.18)

1.4.1.1 Marcos teóricos sobre la actividad

Ambas aproximaciones definen lo que supone para ellas la actividad humana. Theureau (2010), uno de los fundadores del *cours d'action*, toma como referente los trabajos desarrollados por el filósofo Maturana y el biólogo Varela³² (Durand, 2008; Plazaola et al., 2013) para la propuesta de una serie de hipótesis (hipótesis de enacción y hipótesis de la conciencia prerreflexiva) con el fin de explicar la actividad humana. Desde el *cours d'action* se postula que la actividad del ser humano está conformada por un acoplamiento asimétrico entre individuo y entorno (hipótesis de enacción), de esta manera es imposible conocer la actividad del actor³³ desde el exterior y se proponen una serie de instrumentos metodológicos para la emergencia de la actividad. Partiendo de la hipótesis de la conciencia prerreflexiva se considera que la actividad (o algunos de sus elementos constitutivos) pueden ser expresables y narrables, pero es necesario un contexto y una consigna bien determinada para evitar otro tipo de producciones como la toma de conciencia³⁴.

Explicemos de forma más detallada la hipótesis de enacción. Como hemos señalado, entre el entorno y el actor se produce un flujo de interacciones asimétricas. En estas interacciones es la organización interna del actor la que selecciona lo que para él es susceptible o remarcable del entorno, así modela una respuesta que el actor puede aportar a la perturbación. Se trata de una respuesta heredada de la actividad pasada del actor y que adquiere un carácter anticipador. Esta respuesta transforma conjuntamente la organización interna del actor y el entorno. La selección anticipada de las perturbaciones confieren a la actividad humana una organización temporal compleja, sincrónica y diacrónica (Theureau, 2010) que supone una adaptación constante a lo inesperable del contexto, pero al mismo tiempo la salvaguardia de una organización interna heredada (Plazaola et al., 2013).

Theureau atribuye a esta asimetría entre actor, entorno y el carácter anticipador de la organización interna del actor en cada instante la causa de la imposibilidad de conocer la actividad desde el exterior. En esta imposibilidad de captar la actividad desde el exterior, el *cours d'action* propone una segunda hipótesis, la hipótesis de la conciencia prerreflexiva (Leblanc, 2007; Durand, 2008; Ria & Leblanc, 2011). Según esta segunda hipótesis se postula que un actor puede en cada instante reunir condiciones favorables para mostrar, imitar, simular, contar y comentar la actividad y esto posibilita la emergencia y observación de las interacciones asimétricas entre el actor y su entorno y su organización temporal compleja (Theureau, 2010). Por ello, para que la actividad emerja en un mayor grado de complejidad, es necesario que el propio actor la ponga en palabras. De esta forma se hacen observables ciertas trazas de la actividad y del acoplamiento asimétrico que se produce entre entorno y actor.

³² Maturana y Varela contraponen el funcionamiento de los seres humanos y las máquinas para caracterizar a los seres humanos (Plazaola et al., 2013; Durand, 2008).

³³ Utilizamos el término de "actor" tomando como referencia los conceptos utilizados en el *cours d'action*. Este actor hace referencia al ser humano, en nuestro caso, al enseñante.

³⁴ Toma de conciencia: conforma la capacidad de generar representaciones de los efectos probables de la actividad en la que uno se encuentra inmerso (Bulea, Fristalone, 2004).

La expresión por parte del actor de la conciencia prerreflexiva permite al observador o al formador acceder a la dinámica interna y a las significaciones que atribuye el actor a su acoplamiento estructural. Se trata de un acceso parcial, ya que muestra únicamente la parte de la actividad que es mostrable y comentable (Durand, 2008). Por otra parte, con respecto a la toma de conciencia, para esta conceptualización, la verbalización de la actividad no debe suponer una toma de conciencia. La toma de conciencia supone un paro de la acción en curso y una nueva acción que toma la primera acción como objeto, por lo que se deja de exteriorizar la acción pasada para introducir una nueva. En el uso de la autoconfrontación se busca la des-situación y resituación del actor en la actividad. El des-situar significa alejarse de la situación presente de análisis de la actividad (investigador, actor, huella material) y de las situaciones de expresión verbal habituales para el actor. Al resituar, el actor se introduce en la situación de acción que se pretende analizar. De esta forma es necesario que el actor se introduzca en esta acción que analiza y que no se des-situe, por lo que el rol y tipo de intervención del investigador formador tiene vital importancia (Theureau, 2010).

Desde la segunda aproximación, la clínica de la actividad aborda la conceptualización de la actividad humana, pero se la plantea desde otro punto de vista. Se constata un vacío entre la actividad prescrita y la actividad real y se toma esta diferenciación como punto de partida para elaborar su concepción. Clot es uno de los autores y precursores de esta conceptualización que toma conceptos provenientes de la teoría vyotskiana para dar forma a su propuesta (Clot, 2001a; Clot, 2001b; Clot & Faïta, 2000; Sainz & Ozaeta, 2013). Desde la clínica de la actividad, el trabajo prescrito constituye una representación de lo que debe ser el trabajo por encima de su realización. Lo conforman los documentos institucionales como las instrucciones, manuales, programas, modelos, etc., en el ámbito educativo hablaríamos de los proyectos didácticos, los programas, los manuales o las secuencias didácticas (Bronckart, 2007b). En oposición, la actividad real es aquella que es realizada o ejecutada en situaciones concretas, se trata de la actualización de las actividades realizables, la operación “ganadora” en la lucha entre las diferentes actividades posibles (Clot & Faïta, 2000). En el ámbito educativo, se trata del trabajo docente como tal, materializado en el aula.

En esta diferenciación entre actividad prescrita y actividad real se deja entrever la misma constatación que hemos observado anteriormente al hablar de *cours d’action*. Ambas aproximaciones coinciden en que lo meramente observable no da cuenta de la complejidad de la actividad. La clínica de la actividad lo formula de la siguiente manera:

“ce qui se fait, que l’on peut considérer comme l’activité réalisée, n’est jamais que l’actualisation d’une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour (...) le réel de l’activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l’on cherche à faire sans y parvenir, ce que l’on aurait voulu ou pu faire, ce que l’on pensó pouvoir faire ailleurs”(Clot et al. 2000:2).

Desde la clínica de la actividad, la actividad o el hacer es a menudo rehacer o deshacer. La actividad es una prueba subjetiva en la que la persona se mide a sí misma y a los otros, midiéndose

así también respecto a la realidad y a aquello que se debe hacer (Clot et al., 2000; Faïta & Vieira, 2003; Yvon, 2010).

De la misma forma que el *cours d'action* nos propone una serie de hipótesis para explicar la actividad humana y posibilitar su emergencia, la clínica de la actividad propone los conceptos de género profesional y estilo para explicar el carácter social y a la vez individual de la actividad humana (Clot & Faïta, 2000). El género profesional reúne las “obligaciones” que comparten los miembros de una misma profesión, “les obligations auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans portant pouvoir éviter de le faire” (Clot et al. 2000:2). Se trata de una memoria impersonal colectiva que da cabida a la actividad personal en situación, ofreciendo maneras de situarse, de dirigirse, de comenzar una actividad, de acabarla y de conducirlas eficazmente a su objetivo (Clot et al, 2000). Se trata de una gama sedimentada de técnicas intelectuales y corporales enraizadas en las palabras y gestos de la profesión, un medio económico para introducirse en el diapasón de la acción (Clot et al. 2000). Si no existieran estos “saberes comunes” de la vida profesional, asistiríamos a un desorden de la acción individual, una caída del poder de la acción y de la tensión vital del colectivo, a una pérdida de eficacia del trabajo y de la misma organización (Clot & Faïta, 2000). Estos géneros conforman un repertorio de actos convenientes o actos desplazados que la historia de este medio ha retenido. Esta historia fija las expectativas del género que permiten hacer frente a lo inesperado de lo real (Clot & Faïta, 2000; Yvon & Saussez, 2010).

De esta forma, existen formas prescriptivas que los trabajadores se imponen para poder actuar que son a la vez contrato y recurso. Este género profesional define la manera de comportarse de los colectivos en las relaciones sociales y las maneras de trabajar aceptables. Es, en cierta manera, la parte sobreentendida de la actividad, lo que los trabajadores de un medio dado conocen y ven, esperan y reconocen, aprecian o temen. Todas estas características les confieren cierta homogeneidad y regularidad en condiciones reales de vida. El género es un instrumento de evaluación compartido que organiza la actividad personal de manera inferida (Clot & Faïta, 2000) sin que sea necesario volver continuamente a la tarea cada vez que se presenta. Es compartido por todos los profesionales que conforman el oficio y es interiorizado por los nuevos participantes. Cuantos más sujetos tengan contacto con las variantes de los géneros, más rico y flexible es el manejo de estos. El género profesional vive en el presente, se acuerda de su pasado y forma una memoria para predecir el futuro (Clot & Faïta, 2000). Aun así no es el único elemento que nos permite comprender la actividad humana, ya que el género profesional dispone de una dinamicidad que es explicada por el estilo.

El género es un recurso que se renueva y se ajusta. Los trabajadores actúan mediante los géneros que responden a las exigencias de la acción. De esta forma, se van adaptando a la complejidad de la acción, se desplazan fuera de ellos por un movimiento de oscilación a veces rítmico de aproximación y alejamiento que se puede considerar como creaciones estilísticas (Clot & Faïta, 2000; Clot, 2005; Yvon & Garon, 2005). Este trabajo de estilo produce una estilización de los géneros susceptible de guardarse en estado de desarrollo. El estilo no cesa de producir metamorfosis en los géneros profesionales que se van modificando tan pronto como los géneros

establecidos dejen de ser efectivos o válidos como medio de acción. El estilo supone la adaptación de los géneros a la situación. Dicho de otra manera, los géneros profesionales son siempre inacabados, el género toma su forma “acabada” únicamente en extractos particulares. El estilo conforma la transformación de los géneros en la historia real de las actividades en función de las circunstancias en el momento de la acción (Clot & Faïta, 2000).

En la creación estilística el sujeto toma distancia con respecto a esa “memoria impersonal” buscando conservar los beneficios de un recurso dado, pero al mismo tiempo retocando la regla, el gesto o la palabra, inaugurando así una variante del género, cuyo futuro depende del colectivo. En este proceso se asegura la vida del propio género profesional, ya que se va adaptando y adquiriendo las atribuciones mediante la recreación personal que más tarde serán evaluadas y validadas por el colectivo (Clot & Faïta, 2000).

Para generar diálogo entre profesionales, la clínica de la actividad propone el uso de instrumentos como la autoconfrontación y la autoconfrontación cruzada. Mediante este diálogo se deja el género profesional visible y discutible. Cada autoconfrontación hace revivir el género profesional de una manera personal, ya que ofrece al colectivo la posibilidad de perfeccionarlo. Esta interacción entre profesionales que se produce en los procesos de autoconfrontación, especialmente en la autoconfrontación cruzada, permite un cuestionamiento que puede desembocar en la validación colectiva de nuevas variantes del género (Clot & Faïta, 2000). Por ello, en las situaciones de autoconfrontación y autoconfrontación cruzada los participantes hacen emerger el carácter complejo de la actividad y pueden mostrar sus vertientes no realizadas y conjeturales. Así mismo, en la aplicación de estos métodos se posibilita la negociación y redefinición del género profesional, por lo que se abren espacios para la construcción de la propia profesión.

Tras identificar las principales características epistémicas de ambas aproximaciones, nos parece pertinente subrayar de forma global, algunos aspectos que hemos podido encontrar en ambos trabajos:

a) La actividad conforma el núcleo central y dispone de un “pre” que la sustenta. Nos parece remarcable el hecho de que ambas aproximaciones hagan referencia a una memoria que sostiene la actividad. El ser humano, al interactuar con su medio, acude a sus experiencias pasadas y a su bagaje para el prediseño de su nuevo hacer. En el caso de la clínica de la actividad se habla de la presencia de un género profesional que conforma una memoria impersonal compuesta por una gama sedimentada de técnicas intelectuales y corporales enraizadas en las palabras y gestos de la profesión, un medio económico para introducirse en el diapasón de la acción (Clot et al. 2000). En contraposición, la aproximación de *cours d’action* habla de un acoplamiento asimétrico entre el actor y el medio en el que el actor selecciona las perturbaciones significativas. Por ello, en ambas aproximaciones observamos que el actuante al aproximarse a la acción no lo hace de una forma “virginal” o pura, sino que se aproxima con unos referentes y una historia.

b) Incapacidad de observar la actividad desde el exterior. Se constata que para aproximarse a la actividad en su complejidad es necesario utilizar una serie de instrumentos metodológicos. Estos instrumentos toman el lenguaje como medio principal tanto para la exteriorización (en el caso del *cours d'action*) como para la posibilitación de tomas de conciencia o exteriorización de las actividades no efectuadas o posibles (clínica de la actividad). Aunque estas aproximaciones no conceptualicen o subrayen de forma específica el valor de las verbalizaciones en este tipo de procesos, vemos que la verbalización es un elemento importante. Por esta razón, como se verá en el próximo capítulo, en este trabajo adoptamos la aproximación del interaccionismo socio-discursivo para comprender con mayor profundidad el carácter de las verbalizaciones producidas en este tipo de instrumentos metodológicos (autoconfrontación y autoconfrontación cruzada).

c) Maneras de interpretar la actividad, entre lo individual y lo colectivo. Aunque no hemos profundizado en las relaciones que establece cada concepción con respecto al individuo y al colectivo, nos inclinamos a pensar que desde el *cours d'action* la emergencia de la actividad y el proceso de autoconfrontación es un proceso que realiza el propio enseñante. Es dentro del enseñante donde se produce el acoplamiento y es el enseñante el que lo puede exteriorizar y poner en palabras. Esta realidad deja ver que desde el *cours d'action* al hablar de la emergencia de la actividad hay una mayor focalización hacia el ser humano como individuo. En cambio, en la clínica de la actividad, lo emergido en las verbalizaciones conforma una nueva actividad diferente de la actividad que se viene analizando. En los procesos de autoconfrontación, en este caso de la autoconfrontación cruzada se produce un proceso de construcción entre enseñante e investigador-formador y filmación, por lo que la verbalización de la actividad adquiere un carácter colectivo.

d) En ambas aproximaciones se propone el uso del vídeo y de su observación como metodología para que emerja la actividad. A continuación explicamos en detalle el procedimiento metodológico que propone cada una de ellas.

1.4.1.2 Uso de la autoconfrontación y la autoconfrontación cruzada

Para que la actividad emerja, se propone una diversidad de métodos. Nosotros hemos decidido poner el foco en dos de ellos, la autoconfrontación y la autoconfrontación cruzada, que se desarrollan de distinta manera dependiendo de la perspectiva teórica desde la que se realicen. Por ello pasaremos a caracterizar el marco metodológico de ambos métodos y describiremos el procedimiento que utilizan y el rol que se le atribuye a los diferentes participantes de la interacción (investigador-formador, enseñante y vídeo).

Cours d'action toma principalmente el uso de la autoconfrontación y el afloramiento de la conciencia prerreflexiva como principal medio de intervención (Leblanc, 2007; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008; Ria & Leblanc, 2011). Desde esta aproximación se distinguen dos tipos de autoconfrontaciones: 1) autoconfrontación de primer nivel y 2) la autoconfrontación de segundo nivel. La autoconfrontación de primer nivel consiste en poner la acción en palabras y exteriorizar la

conciencia prerreflexiva, se trata de un tipo de autoconfrontación que exige un procedimiento muy concreto. La autoconfrontación de segundo nivel en cambio se ubica en el “aquí” y el “ahora” de la autoconfrontación y permite las críticas y comentarios generados en ese momento y la posibilidad de la toma de conciencia (Durand, 2008).

La autoconfrontación entendida desde *cours d'action* no es un método de reflexión. La autoconfrontación se centra en la actividad y no en el “yo” (Theureau, 2010). Para que la autoconfrontación posibilite la observación de la conciencia prerreflexiva es necesario que se den una serie de condiciones, por lo que el contrato que se establece con el participante tiene vital importancia. Es indispensable un acuerdo mediante el cual el actor se compromete a introducirse en la actividad observada y a explicitar su conciencia prerreflexiva y no a analizar su actividad³⁵. Se propone a los enseñantes un segundo momento (autoconfrontación de segundo nivel) donde el actor podrá analizar la actividad y expresar su mirada desde la propia autoconfrontación.

En el caso de tratarse de actores que no están habituados a realizar autoconfrontaciones, es necesario tener en cuenta que estas primeras realizaciones pueden tener efectos en las verbalizaciones, por lo que será necesaria una preparación. En esta aproximación se observa una tendencia por parte de los enseñantes a analizar, valorar y reinterpretar su actividad, pero es en la autoconfrontación de segundo nivel donde se ofrece al actor un tiempo para poder explicitarlo. De esta forma, la ejecución de este tipo de métodos puede necesitar un tiempo más o menos dilatado de apropiación. Así mismo el observador-interlocutor³⁶ necesita de cierta experiencia para integrar la epistemología y normativa interna descrita aquí. Si el observador-interlocutor no está habituado a realizar autoconfrontaciones, puede también necesitar de un tiempo más o menos largo de apropiación del método (Theureau, 2010).

El dispositivo que engloba la utilización de la autoconfrontación viene precedido por una toma de contacto realizada por el propio observador-interlocutor. Antes de realizar la autoconfrontación es necesario efectuar un análisis etnográfico para crear un conocimiento compartido mínimo de la profesión. Esta primera aproximación evita que los actores se alejen de su actividad para aproximarla a los observadores. Es a su vez necesario establecer unas relaciones éticas entre actor y observador. Además del contrato anteriormente mencionado, se asegura la privacidad por parte del investigador-formador. Las intervenciones realizadas desde esta línea de trabajo se realizan en diversos ámbitos profesionales (operarios de fábricas, profesionales médicos, deportistas...) (Theureau, 2005; Leblanc, 2007; Durand, 2008; Ria & Leblanc, 2001) y siempre van precedidas por una solicitud o necesidad de las propias entidades.

³⁵ En este caso “analizar la actividad” supone observar de forma valorativa la actividad desde el momento de la autoconfrontación. En el análisis de la actividad se verbalizan las preocupaciones y remarques emergidos en la observación del vídeo.

³⁶ “Observador-interlocutor”: término recogido de la concepción *cours d'action*, que nosotras denominamos como investigador-formador.

Con respecto a la recogida de las imágenes, es necesario que la observación y filmación de la situación dinámica no haya transformado la actividad de manera significativa, tiene que tratarse de una actividad habitual para los actuantes y que no se haya modificado a causa de la presencia de los investigadores-formadores. Por ello, es importante la familiarización de los actores a la presencia de los observadores-interlocutores y los instrumentos de registro (Theureau, 2010).

Desde la perspectiva de la clínica de la actividad, se propone el uso tanto de la autoconfrontación (autoconfrontación simple) como de la autoconfrontación cruzada; aun así, como veremos ahora, la autoconfrontación simple adquiere un carácter de segundo nivel. Esta aproximación enfatiza su incidencia en la interacción y reconfiguración del género profesional al posibilitar intercambios entre profesionales (Faïta & Vieira, 2003; Clot, 2005).

La autoconfrontación cruzada es el método que se privilegia en la clínica de la actividad (Clot et al. 2000; Clot & Faïta, 2000; Faïta & Vieira, 2003; Clot, 2005; Yvon & Garon, 2010; Yvon & Saussez, 2010). Aun así, el uso de este método viene precedido de un procedimiento compuesto por las siguientes etapas: 1) La primera fase consiste en reagrupar a los profesionales y seleccionar las secuencias de trabajo que serán filmadas. Para realizar esa elección, los investigadores observan diferentes puestos de trabajo o actividades; de esta manera, se programa la filmación de las secuencias. 2) Una segunda etapa consiste en la recogida de las huellas de la actividad y la autoconfrontación inicial o simple. En esta etapa el investigador pide describir con precisión los gestos y operaciones de la actividad. De esta forma la descomposición del gesto por el profesional adquiere otro estatus en el que el sujeto establece relaciones entre lo que se está viendo hacer, lo que ha hecho y lo que quería hacer. Este proceso permite hacer de la actividad un objeto de trabajo. 3) En un tercer tiempo se realiza la autoconfrontación cruzada en la que los participantes intercambian sus experiencias con otros enseñantes. Este intercambio permite aflorar las diferentes maneras de hacer, otras variables, proyecciones de futuro, etc. para conseguir un mismo objetivo. El investigador-formador acompaña esta exploración de conflictos y disonancias indagando y reformulando; de esta forma, se posibilita la apertura de un desarrollo potencial de la actividad (Yvon, 2010; Clot et al., 2000).

La clínica de la actividad busca en el uso de este tipo de instrumentos metodológicos crear un marco que facilite desarrollar la experiencia profesional del colectivo comprometido en el trabajo de co-análisis. Como hemos dicho ya anteriormente, se considera que es necesario transformar la actividad para poder comprenderla (Clot et al. 2000). De esta forma, la clínica de la actividad propone la activación de un dispositivo metodológico mediante el cual el trabajo pueda volverse objeto de pensamiento, esto es, un instrumento para la acción de los colectivos y a través de los colectivos de trabajo. Cambiar una situación de trabajo no puede ser consecuencia de un dominio exterior. Se postula que las verdaderas transformaciones del trabajo solo pueden venir del propio trabajador: "les transformations ne sont portées durablement que par l'action des collectifs de travail eux-mêmes" (Clot & Faïta, 2000:8). De esta forma se busca desarrollar el poder de acción de los sujetos sobre la organización del trabajo. Para ello, se busca confrontar el saber formal y la experiencia de trabajo y establecer entre ellos un diálogo.

Desde esta perspectiva, los participantes son considerados como verdaderos expertos de su actividad (Yvon & Saussez, 2010). El centro de gravedad de la investigación se desplaza, pasa de un diagnóstico a la intervención donde los participantes comienzan a pensar colectivamente el trabajo para reorganizarlo (Clot, 2001b; Clot, 2005). Supone la elaboración de una actividad de análisis realizada en conjunto. El diálogo entre el investigador-formador y el sujeto³⁷ supone una toma de conciencia que le permite ver su trabajo de otra manera y considerar nuevos medios de acción (Clot, 2005).

La clínica de la actividad considera que mediante el uso de estos dispositivos los actores verbalizan la distancia entre el estilo del profesional y las formas genéricas propias del grupo profesional: "c'est donc l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires, autrement dit qu'il fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel" (Clot et al. 2000:5). Estas verbalizaciones en las que se abordan el estilo profesional y las formas genéricas propias del grupo profesional conforman el género profesional y sus variantes lo que posibilita al mismo tiempo aproximar a los sujetos a zonas próximas de desarrollo. Esto es, sin duda, lo más interesante de esta corriente teórica (Clot, 2001b; Yvon & Garon, 2010).

En este punto anticipamos la aproximación que hemos elegido para nuestra investigación. Hemos presentado dos vertientes entre las que nosotras tomamos como referente la línea de trabajo desarrollada por la clínica de la actividad. Remarcamos el carácter dialógico que se le atribuye a la verbalización de la actividad en el que consideramos la co-construcción entre investigador-formador, enseñante (participante) y filmación. A su vez, consideramos que mediante el uso de estos métodos (autoconfrontación y autoconfrontación cruzada) se produce una nueva actividad en la que se negocia y redefine el género profesional. En este sentido, la autoconfrontación supone un nuevo espacio de construcción/reconstrucción de la propia profesión. El uso tanto de la autoconfrontación como de la autoconfrontación cruzada tiene un carácter colectivo. El individuo se inserta dentro de una colectividad y viceversa, esto es, el género profesional se recrea a través del estilo individual del enseñante.

Como se observa en la siguiente tabla (Tabla 1), aunque predominan los principios de la clínica de la actividad, en nuestro trabajo hemos realizado una interpretación propia del uso de la autoconfrontación. Cabe subrayar que nuestro "origen didáctico" nos lleva a situar el análisis de la actividad en una didáctica concreta, en nuestro caso, en la didáctica de la lengua. De esta forma, las interacciones producidas entre investigador-formador y enseñante se han realizado en un contexto en el que el investigador dispone de una serie de conocimientos (es experto) en la actividad que se observa. Veamos más en detalle las diferencias observadas entre la clínica de la actividad y nuestra aproximación:

³⁷ Guardamos el concepto de "sujeto" utilizado en la clínica de la actividad.

	CARACTERÍSTICAS DE LA CLÍNICA DE LA ACTIVIDAD	CARACTERÍSTICAS DE LA APROXIMACIÓN ADOPTADA
MÉTODOS UTILIZADOS	Autoconfrontación cruzada.	Autoconfrontación simple y cruzada.
TIPO DE ANÁLISIS	Análisis de la actividad que emerge en las verbalizaciones.	Análisis del discurso y las verbalizaciones, se toma como referente el ISD (Interaccionismo socio-discursivo)
MARCO DE LA AUTOCONFRONTACIÓN (SIMPLE/CRUZADA)	Los problemas emergen en el intercambio de la autoconfrontación, no son previamente establecidas.	Se parte de un marco o problemática previamente definido (la didáctica del debate socio-científico) pero suficientemente amplia como para permitir que se observe a los enseñantes participantes haciendo emerger sus dudas, dificultades y sus cuestionamientos.
CARACTERÍSTICAS DEL INVESTIGADOR FORMADOR	Experto en clínica de la actividad. Aborda el trabajo en diversas profesiones (trabajadores de una fábrica, ámbito de servicios, etc.)	Experto en didáctica (domina de forma teórica la actividad que se viene analizando) y miembro de la profesión ubicado en el marco universitario (enseñante en la universidad). Adquiere un rol de facilitador y en ciertos momentos puede ofrecer nuevas perspectivas o dar nombre a los hechos (o elementos de la actividad que el enseñante menciona) y caracteriza según principios didácticos.

Tabla 1: Resumen posicionamiento adoptado en el uso de métodos de análisis de la actividad

Desde nuestra aproximación, al igual que la clínica de la actividad, consideramos que las interacciones que se producen entre investigador-formador, vídeo y enseñante suponen una nueva actividad para el propio enseñante que permite aflorar la complejidad de su actividad pero también impregnarla de nuevos significados. Este proceso en la clínica de la actividad se produce principalmente en la autoconfrontación cruzada y a nuestro parecer esto se extiende a la autoconfrontación simple. Consideramos que la misma autoconfrontación simple supone observarse en la profesión, por lo que en este primer paso ubicamos la posibilidad de construir la propia profesión.

Como veremos en el próximo capítulo, damos vital importancia a la caracterización de las verbalizaciones que emergen en el uso de estos métodos. Por ello, nos aproximamos al interaccionismo socio-discursivo (ISD) y proponemos un análisis discursivo de estas verbalizaciones. Consideramos que la verbalización supone una reconstrucción de significados sobre el propio hacer que puede propiciar una toma de conciencia que en algunos casos desemboca en desarrollo (Bulea, 2014). El lenguaje cumple la función de mediador entre la actividad general (que comprende la no lingüística) y los conocimientos humanos (más extensamente considerados). En esto radica el valor añadido del uso de métodos como la autoconfrontación o la autoconfrontación cruzada.

En la presente investigación, como más tarde explicaremos en la parte metodológica, proponemos un dispositivo en el que se aplican tanto la autoconfrontación simple, la autoconfrontación cruzada (entendida como la observación de la propia actividad junto a varios compañeros) y la discusión grupal de la actividad. Consideramos que cada nueva aproximación a la actividad, producido en un ámbito comunicativo diferente o junto a distintos y diversos miembros de la profesión (un investigador-formador, un enseñante paritario, enseñantes de otros ciclos o con diferentes grados de experiencia, coordinadores o consejeros, etc.) posibilita un conocimiento o reconocimiento o redefinición de la propia actividad. De esta forma se redefine, se cuestiona y se reestructura el propio hacer.

En este último apartado hemos expuesto algunas características, cuestiones y retos existentes en el análisis de la actividad que principalmente utilizan métodos como la autoconfrontación o la autoconfrontación cruzada. Hemos tomado como punto de partida trabajos que abordan la práctica real como punto de referencia para la formación del profesorado y que utilizan el vídeo para hacer emerger y observar la actividad.

Para terminar con este apartado, es interesante hacer una breve referencia a algunos de los principales trabajos actuales que abordan el análisis de la actividad y/o que utilizan el vídeo para poner en palabras la actividad profesional.

1.4.2 ALGUNAS PROPUESTAS ACTUALES DE ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

En este apartado describimos algunos de los principales trabajos que abordan el análisis de la actividad. Se trata de grupos de investigación y expertos que en la actualidad abordan el análisis de la actividad desde una aproximación ergonómica y que desarrollan dispositivos propios para la formación del profesorado. Como observaremos, aunque son muchos los avances realizados en este ámbito, son aún muchas las incógnitas y cuestionamientos sobre el procedimiento para el análisis de la actividad, sus consecuencias o el valor formativo que puede llegar a tener.

En primer lugar ejemplificamos algunos de los dispositivos de formación generados desde el análisis de la actividad, para ver las características de estos dispositivos y conocer los retos y controversias que los propios expertos proponen. Posteriormente, explicaremos y ejemplificaremos el tipo de influencia o repercusión que se le atribuye al análisis de la actividad, así mismo, abordaremos los cuestionamientos existentes al respecto. El pequeño repaso de los trabajos que se vienen desarrollando en la actualidad y la identificación de los retos y coyuntura actuales nos ayudarán a introducir los contenidos del próximo capítulo. Será necesario acudir a las ciencias del lenguaje para entender la función que cumple el lenguaje al hacer emerger la actividad y de esta manera avanzar en la comprensión de la actividad y suscitar procesos de desarrollo.

Entre los trabajos que se desarrollan en la actualidad podemos encontrar dispositivos como NEOPASS@ction³⁸, una plataforma online que recoge vídeos con experiencias de enseñantes noveles como medio para formar otros enseñantes noveles (Ria, 2014). En este dispositivo los usuarios inspeccionan la plataforma y eligen y observan los vídeos que son significativos para ellos. De esta manera los usuarios pueden observar las imágenes de la actividad de un enseñante novel en su aula, así como los comentarios sobre la actividad por parte del propio enseñante (autoconfrontación) o los comentarios de enseñantes experimentados sobre esa misma actividad de aula (Ria, 2014).

Expertos como Lussi y Muller, desarrollan dispositivos de formación en los que principalmente utilizan instrumentos como la investigación colaborativa (*enquête collaborative*), la aloconfrontación y la autoconfrontación (Lussi & Muller, 2014). Estos ponen especial atención en el tipo de observación que se realiza de los vídeos, así como el rol que adquiere en este proceso el investigador-formador. Ven necesario, en un primer momento de análisis de la actividad, suscitar una mirada descriptiva más neutra, para posteriormente pasar a una mirada interpretativa que permita analizar los recursos de la actividad desarrollada y evitar una mirada normativa (Lussi & Muller, 2014). Se plantea una tipología muy concreta de relación entre investigador-formador y enseñante. El rol del investigador-formador es el de facilitar la revelación del saber que tienen los actores y tratar de buscar potencialidad de desarrollo en ellos. No se trata de una relación asimétrica, sino de una relación simétrica. El investigador-formador puede ser conducido a intervenir con frecuencia y en ciertos momentos de manera no neutra, proponiendo su punto de vista (Lussi & Muller, 2014).

En otra línea de trabajo, como los trabajos realizados por el grupo de investigación HIPREST³⁹, principalmente se utiliza el método de autoconfrontación, además del método de autoconfrontación cruzada y autoconfrontación colectiva en los dispositivos de formación. Estas metodologías centran los procesos de formación en la creación de entornos de formación en los que se aplican estos métodos (Plazaola & Ozaeta, 2014) y se posibilita visibilizar la dinámica tipificante de la actividad de enseñanza tal y como se desarrolla en los intercambios con el investigador-formador. La experiencia

38 Referencia ya recogida en nota al pie nº23 .

39 Referencia ya recogida en nota al pie nº 17.

del actor y su verbalización conforman un espacio de emergencia y desarrollo de la actividad (Plazaola et al., 2015).

Por último, trabajos como los desarrollados por Goigoux (2007) utilizan tanto la autoconfrontación simple como la autoconfrontación cruzada. En estas, se da protagonismo al enseñante y se le solicita que ponga en palabras su actividad evitando las verbalizaciones prefabricadas. El investigador-formador trata de centrar su atención y sus comentarios sobre los elementos invariantes de la actividad del enseñante y busca abordar el trabajo real tal y como los mismos enseñantes lo conciben, lo ejercen y lo comprenden (Goigoux, 2007). Mediante el uso de este tipo de métodos se busca conocer los objetivos conscientes que orientan la acción docente (Goigoux et al., 2004).

Como podemos ver, las diferentes aproximaciones que presentamos sitúan el eje de los dispositivos de formación en la realización de autoconfrontaciones⁴⁰, en las que el mismo proceso de observación de la propia actividad de aula o de la actividad de terceras personas es el eje de la formación. Estos trabajos dan gran importancia a crear un entorno adecuado para la realización de estas autoconfrontaciones o autoconfrontaciones cruzadas, por lo que la propia autoconfrontación necesita de una preparación (crear el ambiente, la confianza, entender el procedimiento...) para que puedan darse de una forma exitosa. En los trabajos vistos hasta ahora, es el propio análisis de la actividad el que genera la formación y conforma el contenido de la formación. Generalmente no se parte de cuestiones previas o contenidos concretos de formación, estas se generan en el propio proceso de autoconfrontación.

La focalización en el análisis de la actividad como principal medio de formación genera una serie de controversias en los mismos investigadores. Se preguntan si es necesario establecer en los dispositivos de formación objetivos previos a la observación del vídeo o si por el contrario hay que dejar que estos emerjan en el mismo proceso de análisis de la actividad (Flandin, Leblanc & Muller, 2015). Así mismo, se generan debates sobre si los procesos de análisis de la actividad deben ir acompañados de un trabajo conceptual o teórico que contextualice el proceso de formación o no (Flandin, Leblanc & Muller, 2015).

Por otro lado, es común una preocupación e interés por promover la autonomía y la autogestión por parte de los enseñantes en formación (Gaudin & Flandin, 2014). Esto es, se busca que este procedimiento de análisis de la actividad que en un primer tiempo se realiza necesariamente en colaboración con un investigador-formador, pueda llegar a convertirse en una dinámica que el propio centro escolar pueda gestionar de forma autónoma con la ayuda puntual de los investigadores-formadores. Lussi y Muller (2015) proponen la creación de grupos de trabajo autónomos que sean acompañados por investigadores-formadores en función de sus necesidades. De esta manera, el

⁴⁰ Hablamos de autoconfrontación pero en este apartado hacemos referencia a todas sus posibles vertientes: aloconfrontación, autoconfrontación cruzada, entrevista de explicitación, investigación colaborativa (enquete collaborative), etc.

análisis de la actividad puede convertirse en generador de procesos formativos, y ser introducida en la dinámica formativa del centro escolar. Gaudin y Flandin (2014) proponen suscitar en los profesionales una cultura de la observación que no se limite a un tiempo concreto y que propicie y acompañe una formación a lo largo de la vida profesional de los enseñantes. En este contexto, la observación de la propia actividad y su análisis, conforme una dinámica que se activa desde la incorporación a la profesión, en el proceso de formación inicial y que se prolonga a lo largo de toda la experiencia profesional. Este procedimiento de análisis de la actividad conforma el hilo conductor de un proceso de desarrollo que puede permitir promover, mediar y posibilitar de forma coherente el proceso de desarrollo profesional.

Por último, si ponemos el foco en la repercusión generada por los procesos de análisis de la actividad en las diferentes experiencias realizadas tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado, se han constatado diversidad de procesos en la observación de la actividad. Desde ciertas líneas de trabajo se constata que el vídeo permite sumergir a los enseñantes de formación inicial en dificultades y problemas habituales en la práctica profesional y la búsqueda de soluciones (van Es et al., 2014). Se genera una situación privilegiada para observar y analizar la complejidad de los eventos observados en clase y “entrar en la sala de clase” de forma ficticia o ficcionada, sin situarse en una posición real de enseñanza-aprendizaje (van Es et al., 2014). De esta manera se permite poco a poco ir construyendo una “visión profesional” (Godwin, 1994) que podrá ser valiosa para sus futuras prácticas. La visión profesional consiste en la habilidad de captar e interpretar las características significativas de la interacción de clase que se viene observando en el vídeo (Sherin & van Es, 2009). Se trata de una habilidad que es limitada en los enseñantes noveles y que posteriormente se va desarrollando y aparece en los enseñantes experimentados.

Trabajos como los desarrollados en torno a la plataforma NEOPASS@ction en el ámbito de la formación inicial constatan que la observación de la propia actividad o la observación de la actividad de terceras personas posibilita procesos de mimesis (Ria, 2014). La propia experiencia de los observadores permite una proyección en una situación familiar. El profesional que observa su actividad se reconoce en la actividad de los pares, la relaciona con su propia actividad y puede observar las etapas características de la evolución en la interiorización de la profesión docente:

“Les enseignants débutants visionnant des extraits vidéo en résonance avec leurs propres activités s’immergent et se projettent dans des activités de pairs, estimées compatibles avec leurs propres dispositions à agir. Ils peuvent alors construire des raisonnements plus ou moins intuitifs ou étayés pour tenter de comprendre les déterminants des activités observées et leur possibilité ou non de les adopter” (Ria, 2014:10).

Según esta misma perspectiva, la observación de la actividad propia o de la actividad de terceras personas genera una necesidad de repensar y reformular su actividad, creando así una necesidad de mejora. Flandin (2015) menciona que surge un sentimiento de insatisfacción “par un jeu de

comparaison avec sa propre activité, l'enseignant perçoit l'activité de l'autre comme attractive, c'est-à-dire à la fois accessible et virtuellement plus satisfaisante. La sienne devient donc comparativement insatisfaisante" (Flandin, 2015:8) y esto conlleva la necesidad de adaptar o crear nuevas formas de hacer.

Otros trabajos como los realizados por Lussi y Muller (2014) mencionan que en los procesos de análisis de la actividad se posibilita liberar la actividad. Se trata de un proceso que no puede ser impuesto desde el exterior y que supone aproximarse a las potencialidades presentes, en el que el enseñante debe expresar lo que se encuentra en proceso de germinación dentro de sí mismo. Esto supone retomar, sostener y revelar los procesos que están en el propio enseñante para comprender mejor lo que perturba su actividad, es significativo para él y desencadenar una transformación. Así mismo, el doble trabajo de visionado y de comentario de una actividad de enseñanza permite una cierta transformación de las disposiciones para actuar y favorecer la innovación de actuaciones futuras (Lussi & Muller, 2015; Plazaola & Ruiz Bikandi, 2012). Este concepto de disposición también es retomado por el trabajo elaborado por HIPREST. Este grupo considera como disposición la propensión o tendencia de las personas a actuar de cierta manera en circunstancias determinadas. La transformación de las disposiciones en gran medida proviene de los procesos de renormalización que consisten en la reinterpretación de las normas emitidas por el medio (exógenas) y de las normas provenientes del interior de la persona (endógenas). Por lo que la observación y comentario de la actividad observada supone la problematización y redefinición de las reglas que renuevan las disposiciones de los enseñantes a su actividad (Lussi & Muller, 2014).

Goigoux en su propuesta incita a los enseñantes a verbalizar los elementos de su actividad que les parecen importantes, de esta manera se aproxima a los principios que sostienen la coherencia interna de su actividad (Goigoux, 2007). Este concepto de coherencia de la actividad lo relaciona con el concepto de género profesional que proponen Clot y Faïta (2000) y que ha sido presentado en el punto 1.4.1 ; Goigoux (2005) señala que el género profesional conforma un intercalador social entre el trabajo prescrito y el trabajo real que permite filtrar, operacionalizar y reorganizar los elementos de las múltiples prescripciones. Observa los elementos invariantes de la actividad del enseñante, en qué medida la secuencia de actividades desarrollada es habitual y sus comportamientos son similares a aquellos que realizan en otras secuencias (Goigoux et al., 2004).

Trabajos como los de el grupo de investigación HIPREST también buscan en estas verbalizaciones los elementos que se repiten en todos los enseñantes. Las verbalizaciones emergidas en las autoconfrontaciones posibilitan identificar las actividades típicas verbalizadas por los enseñantes en torno a la didáctica de la lengua. En este trabajo se busca generar un catálogo que permita dar una visión sobre la tipicidad en la didáctica de la lengua en diversos niveles de enseñanza y en diferentes ámbitos (diversas lenguas curriculares, distintos contenidos) (Plazaola et al. 2015).

Como podemos ver, la observación del vídeo puede posibilitar el desarrollo de la mirada profesional, procesos de mimesis, crear la necesidad de repensar, reformular o crear nuevas formas de hacer, así como la redefinición y problematización de las reglas profesionales o la transformación de las

disposiciones. También se constata que existe una habitualidad o tipicidad en la acción profesional, que a su vez, deja entrever la existencia de constantes en la profesión enseñante.

Estas aproximaciones a la hora de interpretar la actividad se centran en la relación entre la actividad y su análisis. El análisis de la actividad posibilita procesos de desarrollo o deja un poso que puede ser valioso para acciones futuras. En este sentido, son varios los cuestionamientos aún no totalmente esclarecidos sobre la repercusión que tienen estos procesos ya mencionados en la actividad futura de los enseñantes. Flandin, Leblanc y Muller (2015) se preguntan sobre la relación que existe entre la capacidad de interpretar la actividad desarrollada mediante las situaciones de análisis de los vídeos y el desarrollo de la acción o del poder de acción en clase.

Si tomamos en consideración los trabajos que se vienen desarrollando en torno al análisis de la actividad, vemos que se acude al lenguaje como medio para hacer emerger y transformar la actividad. En este contexto, si pretendemos responder a los cuestionamientos y retos que tiene el análisis de la actividad, vemos esencial abordar un ámbito que pocos trabajos contemplan: el ámbito de las ciencias del lenguaje y la repercusión que tiene el lenguaje en la actividad, en su construcción, redefinición, reconceptualización y transformación (Bronckart, 1997; Filliettaz & Bronckart, 2005; Bulea, 2007; Bulea, 2014).

La línea de trabajo desarrollada desde el interaccionismo socio-discursivo propone un marco para comprender la relación entre actividad y lengua. De esta manera se puede observar la forma que toma la actividad verbalizada y la repercusión y los posibles indicios de desarrollo que puede generar el análisis de dicha actividad (Bronckart, 2007b; Bulea, 2014). El próximo capítulo lo dedicamos a caracterizar el modo en el que el interaccionismo socio-discursivo define la actividad humana y la relación que establece entre actividad y lenguaje. Así mismo, observamos de qué manera el lenguaje está relacionado con los procesos de desarrollo y el uso de las figuras de acción como medio para identificar indicios de desarrollo. Esto nos permitirá entender los procesos generados en las situaciones de autoconfrontación y autoconfrontación cruzada y comprender con mayor profundidad lo sucedido al activar estos dispositivos de análisis de la actividad.

1.5 SÍNTESIS

En este primer capítulo, hemos tratado de ofrecer una panorámica sobre la formación del profesorado. La evolución producida en el ámbito de la formación, así como las nuevas corrientes y cambios de paradigma emergidos, ponen de relieve la brecha existente entre la dimensión teórica y la dimensión práctica en el trabajo enseñante. Los trabajos realizados desde el práctico reflexivo (Shön, 1992) y la ergonomía y las ciencias del trabajo (Yvon & Saussez, 2010) remarcan la necesidad de aproximarse a la realidad y complejidad del aula. Se ve necesario profundizar en los conocimientos en torno al trabajo enseñante y la formación del profesorado y se pone la actividad docente en el punto de mira.

En este contexto, la ergonomía y las ciencias del trabajo proponen métodos como la autoconfrontación simple y la autoconfrontación cruzada para aproximarse a la actividad. Su uso se vuelve particular, puesto que dependiendo de los posicionamientos epistémicos de los que se parte, tanto el objetivo como los roles adquiridos por los participantes en el uso de estos métodos varía. Nosotras apostamos por su carácter interactivo y generador. La verbalización de la actividad supone una co-construcción entre investigador-formador, enseñante (participante) y filmación. Mediante el uso de estos métodos se produce una nueva actividad en la que se negocia y redefine el género profesional. Por ello, la autoconfrontación supone un nuevo espacio en el que se puede llegar a construir/reconstruir la propia profesión. Aun así, el análisis de la actividad conforma un filón aún no suficientemente explorado en la formación del profesorado. Compartimos los cuestionamientos propuestos por Flandin (2015) y la necesidad de profundizar en los conocimientos que se disponen sobre su uso y su articulación a dispositivos de formación más amplios.

A modo de conclusión, es subrayable la dimensión “de lenguaje” de estos métodos. El lenguaje se encuentra en el eje del análisis de la actividad, el proceso de autoconfrontación simple y autoconfrontación cruzada consisten en la puesta en palabras del hacer, por lo que es necesario comprender la dimensión que abarca el lenguaje en el uso de dichos métodos. En el próximo capítulo teórico, tratamos de ahondar en esta dimensión, fijamos un posicionamiento para comprender e incidir en los procesos que se generan en la verbalización de la actividad.

Capítulo 2

Actividad y lenguaje en los procesos de formación: una mirada desde el interaccionismo socio-discursivo

2.1 INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior, hemos abordado la formación del profesorado y la evolución que se viene dando en este ámbito. Hemos subrayado la problemática en torno a la relación teórico-práctica en los dispositivos de formación. El paradigma existente deja en evidencia la prevalencia de dispositivos de formación que trabajan saberes teóricos que difícilmente son transferibles a la práctica. Los dispositivos de formación desarrollados hasta la actualidad no contemplan la presencia de un saber práctico. Para hacer frente a esta realidad, proponemos el análisis de la actividad como medio para aproximarnos al trabajo de los enseñantes, comprenderlo y posibilitar procesos de formación. Aun así, tal y como se ha dicho, constatamos que el análisis de la actividad conforma un ámbito aún en desarrollo, lleno de retos y cuestionamientos. En este contexto, hemos remarcado la función que cumple el lenguaje con respecto a la actividad; tal y como señala Bulea (2014) es necesario dotarse de una teoría del lenguaje apta, que dé cuenta del estatus de la actividad lingüística en el funcionamiento humano, incluidas las dimensiones formativas.

Se constata de forma cada vez más notoria que la práctica lingüística constituye una realidad extensamente reconocida en el ámbito del trabajo y el “hacer” humano. La mayor parte de las profesiones se encuentran entrelazadas a prácticas comunicativas. En este sentido, las ciencias del trabajo, que principalmente se centran en el propio trabajo, han pasado a tener en consideración el lenguaje y, al mismo tiempo, en las ciencias del lenguaje, cada vez con más frecuencia se tiene en consideración el lenguaje con respecto a su relación con la actividad (Filliettaz, 2002; Bronckart, 2004b). En efecto, muchas prácticas comunicativas son parte constituyente del trabajo y se dirigen a un “hacer-hacer”: producción de procesos operativos, gestión de los conocimientos, estructuración de los colectivos, programación del trabajo, transmisión de consignas, transmisión de reglas y normas, etc. (Filliettaz & Bronckart, 2005; Lacoste, 2001). De esta forma, se constata que el lenguaje es parte esencial del trabajo y conocer su función permite comprender en mayor profundidad el propio trabajo.

En el marco del análisis de la actividad, se cuestiona si la simple observación externa es suficiente para comprender el trabajo como tal. Como hemos dicho anteriormente (Clot & Faïta, 2000; Clot et al., 2000), desde la ergonomía y las ciencias del trabajo se evidencia que la mera observación de la actividad conforma un medio insuficiente para comprender la actividad en su complejidad. “Le travail réalisé n’a pas le monopole du réel” (Clot, 2001b:46). La actividad está compuesta por motivos, razonamientos, conocimientos que la sostienen, así como de posibles no realizados, conflictos vitales, etc. que únicamente es posible conocer mediante el lenguaje. Se trata de componentes que aunque no sean accesibles mediante la observación directa, alimentan de manera significativa la experiencia de los sujetos y son parte constituyente de su actividad (Filliettaz & Bronckart, 2005). De esta manera, la verbalización de la actividad se considera un medio que permite acceder a las realidades no perceptibles de la actividad (Plazaola & Friedrich, 2005).

En este trabajo nos hacemos eco de los trabajos realizados desde el interaccionismo socio-

discursivo (Bronckart, 1997; Bronckart, 2004b; Bronckart 2007b), que se sitúa en el marco de la psicología del lenguaje y es de inspiración vygotkiana. En los trabajos elaborados desde este marco, se busca comprender la relación entre el discurso y la acción, se piensa en la articulación entre las situaciones de acción y los mecanismos de textualización (Filliettaz, 2002). Esta corriente se ha desarrollado principalmente en el mundo francófono, más concretamente en la escuela de Ginebra (Bronckart, 1997; Schneuwly, 2012; Bota, 2009; Bulea, 2014). Aun así son remarcables los trabajos elaborados en el ámbito latinoamericano (Coutinho, 2005; Miranda, 2008; Machado et al., 2004; Riestra, 2010) y también conforma un referente en el País Vasco (Idiazabal, 1983; Larringan, 1996; Sainz Osinaga, 2002; García Azkoaga, 2003; Garro, 2007; Ozaeta, 2009; Manterola, 2010) entre otros.

El interaccionismo socio-discursivo defiende la estrecha relación entre actividad y lenguaje y, a su vez, remarca la función primordial del lenguaje en los procesos de desarrollo (Bronckart, 1997; Bronckart, 2007b; Bulea, 2014; Machado et al., 2004; Schneuwly, 2008). Tanto la gran diversidad de acciones humanas como las interpretaciones de estas actividades adquieren forma material, oral o escrita que conocemos con el nombre de texto. Los textos conforman el eje de la actividad social y al mismo tiempo ejercen una influencia sobre las diversas actividades. Así mismo, reflejan representaciones, interpretaciones y evaluaciones sociales sobre la actividad, por lo que pueden contribuir a la consolidación o a la modificación de las representaciones y a su vez, a la consolidación o modificación de las actividades y acciones (Machado et al. 2004).

En este trabajo estamos especialmente interesados en facilitar procesos de desarrollo en el profesorado. En este ámbito, el interaccionismo socio-discursivo retoma la conceptualización elaborada por Vygotsky que constata que las producciones lingüísticas adquieren un carácter activo y creativo en la persona (Bulea, 2014). El lenguaje es uno de los principales instrumentos que permite la realización de actividades complejas de forma colaborativa y a su vez genera una serie de representaciones comunes que posibilitan la construcción de mundos discursivos que permiten comunicar y transmitir dichos mundos de generación en generación y posibilitar pensamiento y tomas de conciencia (Bronckart, 2004 a). El lenguaje, en definitiva, genera una serie de procesos mediante los cuales se modifica, reconstituye, transforma, crea conocimiento y se transforma, modifica y produce la propia actividad del ser humano. De esta manera, potencialmente se podrían posibilitar procesos de desarrollo (Bronckart, 2002; Bulea, 2014).

Para dar coherencia al capítulo y presentar de forma clara y concisa los postulados y tesis en las que se basa nuestro trabajo, dividiremos el capítulo en tres apartados. En el primero, realizamos una introducción global en la que tratamos de subrayar el carácter coyuntural del concepto de actividad en el ámbito de las ciencias humanas y sociales y lo definimos desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo. En un segundo tiempo, describimos y caracterizamos los procesos generados por el lenguaje en el ser humano, con el objetivo de observar la relación que tienen estos con los procesos de formación y desarrollo. Finalmente, terminamos el capítulo haciendo referencia a las figuras de acción, esto es, las formas interpretativas que adquiere la verbalización de la actividad.

2.2 LA ACTIVIDAD DESDE EL INTERACCIONISMO SOCIO-DISCURSIVO (ISD)⁴¹

El concepto de actividad es un concepto que en la actualidad se aborda desde diversos campos de estudio, algunos ya mencionados en el capítulo precedente: ergonomía, análisis del trabajo, didácticas profesionales, didácticas escolares, etc. (Bronckart, 2010). Se trata de un concepto que ha sido extensamente abordado en las ciencias humanas y sociales desde ámbitos como la filosofía, la sociología, la psicología, etc. (Bronckart, 2004b). El concepto de actividad acarrea tras de sí cuestionamientos sobre el rol que cumplen los procesos biológicos, sociales, psicológicos y educativos en la constitución y el desarrollo de las conductas y obras humanas (Bronckart, 2001). En este caso, tal y como hemos dicho anteriormente, nos parece importante aproximarnos al marco desarrollado por el interaccionismo socio-discursivo, ya que se trata de una propuesta que nos ayuda a comprender el concepto de actividad y su relación con el lenguaje.

La línea de trabajo desarrollada por el interaccionismo socio-discursivo se sitúa dentro del movimiento de las *science de l'esprit et la socio-histoire* elaborado en el ámbito de las ciencias humanas y sociales (Bronckart, 2010). Desde este marco, la actividad conforma la unidad de análisis del funcionamiento del ser humano. Bronckart (2004a) toma esta idea de las teorías desarrolladas por Leontiev y Marx. En este ámbito, se busca desarrollar una semiología de la actividad (agir) que permita estudiar el estatus de la actividad, sus condiciones de empleo y sus condiciones de evaluación e interpretación (Bronckart, 2004b).

La perspectiva del interaccionismo socio-discursivo atribuye a la actividad del ser humano una serie de características que es interesante tener en consideración. Considera que la actividad en el ser humano se caracteriza por la existencia de motivos, de intenciones y de una responsabilidad por parte del agente en el encadenamiento de los hechos. En esta concepción, la actividad tiene una dimensión física y una dimensión psíquica y ambas se movilizan e interactúan constantemente, por lo que la actividad humana no se puede limitar a una explicación causal. Para poder abordarla en su complejidad e integridad, es necesario comprender las relaciones que se producen entre lo mental y lo comportamental (Bronckart, 2004a).

Desde este posicionamiento, se considera que la forma en la que ha sido abordada hasta la actualidad la actividad subestima sus dimensiones sociales y verbales (Bronckart, 2004a). La especie humana se caracteriza por la extrema diversidad y por la complejidad de sus formas de organización y de sus formas de actividad. Estas actividades están indisolublemente ligadas a la aparición de un modelo de comunicación particular, el lenguaje. Este confiere a las organizaciones y a las actividades humanas una dimensión singular en la especie humana. La cooperación de los individuos en la actividad está regulada y mediatizada por verdaderas interacciones verbales, de

⁴¹ Como en apartados precedentes, pasaremos a denominar el interaccionismo socio-discursivo con la abreviatura ISD.

manera que la actividad se caracteriza por la dimensión que Habermas (1987) llamó “acción comunicativa” (Bronckart, 2004a).

La cooperación es parte constituyente de la actividad humana. Los seres humanos disponen de una capacidad de realizar actividades complejas que requieren de mecanismos de acuerdo o consenso acerca del contexto mismo de la actividad y de la organización de la participación. El lenguaje conforma un elemento primordial de las actividades complejas. Mediante el lenguaje, se negocian las pretensiones concretas de designación y se establecen representaciones comunes susceptibles de ser compartidas. Por eso, el lenguaje permite generar significados que modifican la relación con el entorno y generan mundos representados que pasan a conformar los contextos específicos de la actividad (Bronckart, 2004a). Esto supone que el lenguaje se vuelve mediador de la actividad y al mismo tiempo posibilita negociar formas interpretativas en torno a ella.

Los procesos de educación y formación se encuentran entre estas actividades complejas. El ser humano es el único ser que tiene actividades concretas dirigidas a la capacitación mediante sistemas formativos (Bronckart, 2007c). Este tipo de actividades se han sustentado mayormente sobre acciones verbales y tienen el lenguaje como principal medio. Hablar de actividad formativa en su relación al lenguaje, se considera que el lenguaje produce una revolución en el sistema psicológico humano y activa procesos de enseñanza-aprendizaje y toma de conciencia (Bronckart & Bulea, 2011). El lenguaje, como hemos dicho precedentemente, crea espacios de significación (culturales) que repercuten en el ser humano y su actividad (Bronckart, 2004a): 1) se transmiten y reconstruyen saberes acumulados en la socio-historia (Bronckart, 2002) y 2) se conforma un medio de conocimiento o toma de conciencia de las propiedades de la actividad y de sus capacidades (Bulea, 2014).

El ISD ve necesario contemplar la dimensión comunicacional y verbal al hablar de actividad. Desde esta aproximación, se subraya el carácter social e histórico de la actividad así como su carácter dinámico. Se da especial importancia al lenguaje como elemento constitutivo de la propia actividad y como posibilitador de pensamiento. El lenguaje es, por su naturaleza, el único mecanismo humano que combina indisociablemente dimensiones praxeológicas y gnoseológicas; esto supone que el lenguaje permite asociar dimensiones de la actividad y dimensiones de conocimiento o reflexividad (Bulea, 2014). Dada la función que cumple el lenguaje en el ser humano, la puesta en palabras de la actividad puede tener un carácter formativo y fomentar el desarrollo (Bota et al. 2006) y este es precisamente uno de los temas centrales de esta tesis.

A continuación describimos los procesos que se producen en la utilización del lenguaje y que permiten observar con mayor exactitud la repercusión que tiene en los procesos formativos.

2.3 LENGUAJE Y DESARROLLO DESDE LA MIRADA DEL INTERACCIONISMO SOCIO-DISCURSIVO (ISD)

El interaccionismo socio-discursivo, entre otros, ha encontrado en la teoría desarrollada por Saussure (Saussure, 1954; Saussure, 2004) el medio para comprender los procesos generados por el lenguaje y la transcendencia que autores como Vygotsky atribuyen al lenguaje en el ser humano: “la vida material del hombre está mediatizada por los instrumentos culturales y de la misma manera, también su actividad psicológica está mediatizada por eslabones, que son producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje” (Vygotsky, 1977:8).

Saussure (2004), en su teoría, presenta el concepto de signo para explicar las peculiaridades del lenguaje. Mediante el signo se puede comprender de qué modo el lenguaje produce una revolución en el sistema psicológico humano y adquiere un rol mediador entre el ser humano y su entorno, facilitando procesos de desarrollo (Bronckart, 2004a). Los signos adquieren forma de texto y permiten la elaboración de sentido de la actividad (Bota, 2009).

Los signos se constituyen mediante procesos de negociación generados al realizar actividades complejas, ya que estas exigen medios de comunicación que permitan compartir significados (Bronckart, 2007b). La búsqueda de entendimiento genera procesos de negociación en los que se acuerdan formas comunes para relacionar ciertas representaciones sonoras con ciertas representaciones de diversos aspectos del entorno, de esta forma, se genera una serie de representaciones que son compartidas por los miembros del grupo social. Estas representaciones comunes o mundos representados pasan a reestructurar las representaciones de los individuos que hasta entonces eran idiosincráticas y las transforman en representaciones⁴² susceptibles de compartirse (Bronckart, 2004 a).

El signo acarrea la acumulación de mundos representados generados a lo largo de la socio-historia. De esta manera, el ser humano al interiorizar los signos, también interioriza esta acumulación de información que traen consigo los signos (Bronckart, 2007b). En la relación que establece el ser humano con su medio, el signo ofrece una serie de criterios para evaluar a los demás. Estos procesos evaluativos no solo se dirigen a terceras personas, sino que también se dirigen a la propia persona. La interiorización de los signos crea una “pantalla” socio-histórica mediante la cual el ser

⁴² Habermas (1987) distingue tres tipos de representaciones o de mundos representados: 1) el mundo objetivo que hace referencia a las leyes teóricas que codifican los conocimientos elaborados a propósito del medio en tanto que este es físico, consiste en disponer de representaciones pertinentes de los parámetros del entorno y los conocimientos colectivos acumulados a este respecto; 2) el mundo social hace referencia a las normas, valores y símbolos elaborados para regular las interacciones entre miembros y grupos, consiste en disponer de representaciones pertinentes de la manera misma de organización de la tarea y las modalidades conversacionales de cooperación entre miembros del grupo; 3) el mundo subjetivo hace referencia a las expectativas construidas en torno a las cualidades requeridas en un agente humano, esto es, conforman las características propias de cada uno de los individuos involucrados en la tarea (habilidad, eficacia, valor...) (Bronckart, 2004a).

humano deja de relacionarse de forma directa con el medio y pasa a relacionarse mediatizado por los preestructos socio-históricos. El ser humano utiliza estos preestructos como “espejo” sobre sí mismo y de esta manera pasa a disponer de una conciencia (Bronckart, 2005).

Si trasladamos esta idea a los procesos que se generan en la metodología utilizada en esta investigación al realizar autoconfrontaciones simples y autoconfrontaciones cruzadas, podemos observar que cuando los enseñantes ponen en palabras su actividad, pasan a nominalizar lo que observan en las filmaciones. Como consecuencia, invocan los preestructos socio-históricos que acarrearán tras de sí las palabras y llenan de significación el conjunto de acciones que observan y dan una forma interpretativa a su acción, tomando de esta manera conciencia de las características de su hacer.

Por otro lado, el carácter interactivo-procesual del signo hace que se encuentre en constante movimiento y se construya y reconstruya constantemente, permite generar una semántica propia (Bronckart, 2005). Los signos constituyen entidades que no tienen ninguna dimensión sustancial, su polo significante y su polo significado son siempre susceptibles de ser desplazados en el uso, esto es, no guardan siempre la misma forma ni el mismo contenido. Esta relación resbaladiza y móvil hace que el sistema del lenguaje no esté cerrado sobre sí mismo y se construya y reconstruya constantemente (Bronckart, 2005). El signo supone el producto momentáneo de un “acoplamiento” convencional de dos entidades psíquicas: 1) las imágenes acústicas y 2) las imágenes referenciales compuestas de objetos materiales o ideas singulares (Bronckart, 2002; Bronckart, 2005; Bulea, 2014). La construcción de representaciones comunes es dinámica por lo que permite una constitución y reconstitución constante, tanto a nivel individual como colectivo.

El carácter interactivo-procesual del signo evita la simple imposición de una significación socio-histórica preestablecida. Esto supone que no únicamente se recogen los mundos representados precedentes, sino que existe una dinamicidad y un constante cambio, construcción y reconstrucción en la que se reconstruye y resignifica. Esta resignificación se produce a nivel individual y a nivel colectivo. Los objetos materiales o las ideas, así como las unidades de expresión, son resultado de juicios producidos por el individuo y el colectivo. Esto quiere decir que tanto las unidades sonoras como los elementos que se quieren denominar son delimitados desde una dimensión individual y una dimensión colectiva (Bronckart, 2002). “Las relaciones de significación activadas por una lengua carecen de fundamento de manera natural y no tienen su fundamento más que en el sistema de las interacciones sociales, el sistema de lengua es dependiente del sistema social, y es éste el que constituye el interpretante último de todas las relaciones que allí tienen lugar” (Bronckart, 2002:405).

Esta dimensión del signo nos permite comprender el carácter constructor y reconstructor de los intercambios de las autoconfrontaciones. Este proceso se ha denominado como la construcción y reconstrucción del género profesional, en un ir y venir del género profesional al estilo individual y viceversa (Clot & Faita, 2000). La verbalización tanto individual como colectiva de la actividad profesional permite la negociación y reconstrucción de nuevos significados en torno a la actividad. Ofrece espacios para pensar y repensar el oficio docente y de esta manera ir reconfigurando el

conjunto de significados en base a la complejidad y singularidad de la actividad o el hacer profesional. Se establecen de esta manera medios para, como hemos mencionado anteriormente, aproximar dimensiones de la actividad y dimensiones de conocimiento o reflexividad, por lo que se permite la combinación de dimensiones praxeológicas y gnoseológicas (Bulea, 2014).

Hemos de tener en consideración que según Saussure (1954) el pensamiento conforma una masa amorfa e indiferenciada, en la que el lenguaje sirve de intermediario entre el pensamiento y el sonido. Su unión supone necesariamente la delimitación mutua de unidades, de esta manera, se deja de pensar que el lenguaje supone un medio fónico material para la expresión de las ideas, sino que las ideas se construyen y delimitan en el propio proceso de verbalización (Bronckart, 2002). El pensamiento, caótico por naturaleza, está forzado a precisarse descomponiéndose al aflorar en forma de lenguaje. En principio el pensamiento es inaccesible a causa de su carácter continuo e indiferenciado, por lo que gracias a los procesos generados en la constitución del lenguaje se permite acceder a parte del pensamiento y a la creación de unidades que pueden ser inteligibles y se pueden compartir con terceras personas. Según Vygotsky “ el pensamiento y palabra es un proceso viviente, el pensamiento nace a través de la palabra” (1997:196).

Desde los procesos que acabamos de explicar en torno al signo, se puede constatar que la conciencia humana se construye sobre la base de la interiorización y la integración de aspectos semióticos y sociales de la vida (Bulea, 2014). De esta manera, si contemplamos las características del lenguaje en el marco de la verbalización de la actividad, es remarcable constatar que mediante la pluralidad de los tipos de intervenciones lingüísticas movilizadas en los procesos interpretativos, se construye un medio de producción y de reorganización de las significaciones asignadas a la actividad y estos facilitan la toma de conciencia sobre la propia actividad (Bulea, 2014).

Las reconfiguraciones en los usos del lenguaje se producen, por un lado, mediante los diversos géneros textuales y, por otro lado, mediante los mundos discursivos o tipos de discurso (Bronckart, 2004a). En lo que respecta a los géneros textuales, la práctica de diversos géneros se adapta al actuar verbal y a las diversas formas de actuar general, de esta manera, se posibilitan procesos de aprendizaje social en los que se interiorizan las diversas formas textuales o géneros (Bronckart, 2007b). Es remarcable que estos géneros textuales conforman entidades heterogéneas que no pueden ser objeto de una clasificación estable.

Otra importante fuente de reconfiguraciones en los usos del lenguaje proviene de los mundos discursivos o tipos de discurso (Bronckart, 2004b). Los mundos discursivos conforman actitudes de locución con carácter universal, ya que todas las lenguas disponen de estos mundos discursivos. Suponen unidades infraordenadas dentro de la composición del texto en forma de segmentos que adquieren diversas formas lingüísticas (Bronckart, 2007b). Los mundos discursivos dan cuenta de los mundos virtuales creados por la actividad verbal y se pueden describir desde las operaciones psicológicas o architipos psicológicos constitutivos de estos mundos y que se producen mediante marcas lingüísticas que son dependientes de las propiedades específicas de las lenguas naturales (Bronckart, 2004a).

Cuando un agente reproduce un tipo de discurso, básicamente debe proceder a la planificación interna de los segmentos implicados y aprende así a poner en marcha procesos de razonamiento de carácter mental y verbal que se clasifican en tres tipologías: 1) razonamientos prácticos en la interacción dialogal; 2) razonamiento causal y cronológico en los relatos y narraciones y 3) razonamiento lógico semiológico en el discurso teórico (Bronckart, 2007b). De esta manera, según el interaccionismo socio-discursivo, la elaboración de estos mundos discursivos en las producciones verbales mediante la producción de diferentes tipos de discurso, permite generar diversos tipos de razonamientos. Los tipos de discurso constituyen formas obligadas de puesta en interfaz de representaciones individuales y representaciones colectivas, y suponen la principal fuente de mediación formativa que ofrece el lenguaje (Bronckart, 2004a; Bronckart 2007b).

Por último, algunos autores constatan que los profesionales muestran dificultades para poner en palabras los componentes de la actividad (Filliettaz & Bronckart, 2005; Friedrich, 2014). La actividad conforma una realidad compleja y polideterminada y su verbalización constituye un ámbito de investigación y conocimiento aún hoy en desarrollo. En algunos casos, se observa que estas verbalizaciones tienden a privilegiar las intrigas y problemáticas principales dejando de lado el carácter concreto de la actividad. A su vez, se observa que en muchos casos ese “hacer” no es consciente y no puede ser evocado espontáneamente, se tiende a refugiarse en los saberes declarativos, las circunstancias generales o los comentarios evaluativos, etc. (Filliettaz & Bronckart, 2005). En este marco, se vuelve necesario conocer cuáles son las dimensiones retomadas y reconstituidas en los procesos de análisis de las prácticas y verbalización de la actividad y de esta manera comprender qué es lo que emerge y qué procesos se desarrollan en la verbalización de la actividad (Bota et al., 2006).

En el siguiente apartado tratamos de dar luz a esta dimensión, para ello tomamos como referencia el trabajo desarrollado por el grupo LAF⁴³ (Bronckart, 2004a; Bulea & Fristalon, 2004; Bulea, 2014) que ha desarrollado un marco para caracterizar la producción verbal generada en la explicitación de la actividad y observar en la misma las huellas de desarrollo.

2.4 FIGURAS DE ACCIÓN: DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA

Precedentemente hemos subrayado la importante función que cumple el lenguaje en el ser humano. La verbalización tanto individual como colectiva de la actividad profesional permite la negociación y reconstrucción de nuevos significados en torno a la actividad, por lo que el lenguaje se relaciona estrechamente con la actividad (general y profesional) y los procesos de desarrollo. Es importante subrayar que la pluralidad de los tipos de intervenciones lingüísticas producidas en la verbalización

⁴³ *Langage Action Formatio* (LAF) Grupo de investigación dirigido por el investigador Jean-Paul Bronckart en la Universidad de Ginebra, en la actualidad, no activo.

de la actividad posibilita la producción de diversos tipos de razonamientos, así como la reorganización y producción de significados en torno a la actividad (Bulea, 2014). Pero ¿cómo caracterizar esta dimensión lingüística?

El grupo de investigación LAF (2004) ha denominado como “figuras de acción” a las configuraciones lingüísticas de interpretación de la actividad (Bulea & Bronckart, 2010; Bulea, 2014). Las figuras de acción permiten caracterizar la aproximación interpretativa que se produce al verbalizar la actividad y los procesos de reconfiguración de significados que se generan. Activan simultáneamente diversos conocimientos y representaciones del actor sobre la actividad, y sobre las formas de organización discursivas. Al poner en palabras la actividad, el individuo, en nuestro caso el enseñante, selecciona una serie de “elementos” de su actividad que le son significativos y pasa a denominarlos mediante la utilización de ciertos tipos de discurso, formas agentivas, modalizaciones, etc. Se ha distinguido la siguiente tipología de figuras de acción (Bulea, 2009):

- **Figura de acción de lo ocurrido** (*occurrence*). Está muy unida a la actividad referencial y posee un alto grado de contextualización. Se construye mediante la identificación de ciertos ingredientes de la actividad referencial en su dimensión específica o en la medida que estos ingredientes son espacio-temporalmente accesibles al actor.

Con respecto a las características lingüísticas, normalmente se produce un tipo de discurso interactivo. La agentividad se caracteriza por un alto grado de implicación en el que el actor se responsabiliza de forma clara y asumida, se utiliza la 1ª persona del singular. En el verbo se marca el pasado (organicé, pedí, etc.), pero es común la alternancia de los tiempos. Predominan las relaciones predicativas indirectas, de las cuales la mayoría constituyen modalizaciones pragmáticas. Se observan modalizaciones externas a las relaciones predicativas, la mayoría de las cuales son modalizaciones deónticas. La figura de acción de lo ocurrido está íntimamente unida al momento de la producción de la actividad y toma una relación evaluativa hacia ella.

- **Figura de acción evento pasado** (*événement passé*). Conformar una aproximación retrospectiva a la actividad. Se selecciona una situación concreta del pasado que es ilustrativa de la actividad, por lo que esta figura de acción testimonia una contextualización concreta, fragmentada y selectiva del pasado.

Se organiza por medio de un discurso narrativo (relato) interactivo. La actividad se tematiza como un acto pasado en el que el origen está marcado “la última vez”, “hace dos semanas”. La agentividad se caracteriza por la implicación del actor, se utiliza la 1ª persona. Esta figura de acción tiene una estructura narrativa: situación inicial, problema y situación final.

- **Figura de acción experiencia** (*expérience*). Da cuenta de la cristalización personal de las actividades pasadas. Sobrepasa la singularidad de una situación concreta, hace

referencia a las dimensiones estables e imprescindibles de la actividad y resume el estado actual de la experiencia del actor con respecto a la tarea concerniente.

Con respecto a las dimensiones lingüísticas y enunciativas, se organiza principalmente en forma de discurso interactivo, pero, en este caso, el eje temporal no es concreto y se caracteriza por la presencia de elementos lingüísticos generalizadores y reiterativos (normalmente, a menudo, etc.). La dimensión agentiva se caracteriza por el funcionamiento de varias formas pronominales (yo, tú, nosotros), la más frecuente es la 2º persona con valor genérico. Las formas verbales se caracterizan por su dimensión neutral, frecuentemente se utiliza el presente genérico. En este caso disminuyen las modalizaciones pragmáticas y aumentan las modalizaciones epistémicas y deónticas. En esta figura de acción se generalizan las actividades vividas.

- **Figura de acción canónica** (*canonique*). Toma forma de construcción teórica, se presenta la actividad desde una lógica descontextualizada y una validación general. Se pretende mostrar la estructura prototípica de la actividad y de las normas que la rigen.

Predomina un tipo de discurso teórico y teórico-interactivo en el que se evocan de forma general los hechos. El referente temporal no está marcado, predominan formas verbales en presente y la forma genérica. La agentividad es neutral, se utiliza la 3ª persona. Las modalizaciones son externas a la relación predicativa.

- **Figura de acción definición** (*definition*). Se redefine la actividad mediante la comprensión de las características y el estatus de la actividad. La actividad se toma como objeto de reflexión.

Este tipo de figura de acción se caracteriza por un discurso teórico o teórico interactivo en el que el eje temporal no es concreto, la forma verbal dominante es el presente genérico. Predominan las formas impersonales, no se tematizan los actantes ni la organización de la actividad. No hay agentividad, pero es muy marcada enunciativamente, es la figura de acción que lleva más trazas de responsabilidad enunciativa. Predominan las modalizaciones epistémicas.

Las figuras de acción aparecen de manera simultánea y en combinación en las verbalizaciones de los participantes. Tienen un estatus semiológico, constituyen macro-cortes interpretativos o “macro signos” sobre la actividad. La producción de figuras de acción revela un proceso permanente de elección que se efectúa simultáneamente sobre una vertiente temática y una vertiente discursiva, lo que permite aproximarse desde diversos ángulos a la actividad referente (Bulea, 2009). En esta combinación, el actor clarifica el lugar que ocupa la dimensión tematizada en la estructura general de la actividad (Bulea, 2009). Los participantes, maestros en nuestro caso, atribuyen nuevas significaciones sobre lo que las personas son o hacen, tratan de aportar una o varias soluciones que conforman intentos de construcción de: a) una nueva coherencia global de la actividad, b) las

capacidades propias y c) la profesión (Bulea, 2014). De esta forma, se considera que las figuras de acción conllevan un debate gnoseológico sobre la actividad y permiten la construcción y reconstrucción de significados en torno a las dimensiones praxeológicas y epistémicas de la actividad profesional (Bulea, 2009).

Bulea y Bronckart (2012) señalan la singularidad del oficio enseñante, que dadas sus particularidades, además de las cinco figuras de acción anteriormente descritas, se caracteriza por la producción de figuras de acción internas y externas. Estos autores constatan que los enseñantes frecuentemente describen y comentan su propia actividad, pero en ocasiones también es frecuente la descripción y comentario de la actividad del alumnado. De esta manera, se señala el tipo de autoría que emerge en la verbalización de la actividad y se distingue la figura de acción interna, que hace referencia al hacer enseñante y la figura de acción externa que señala la actividad del alumnado.

En cuanto a la relación de las figuras de acción con los procesos de desarrollo, Bulea y Bronckart (2010) constatan que la combinación de figuras de acción constituye un indicador de desarrollo, ya que muestra cómo cada actor se aproxima a la actividad desde diversas perspectivas y la reconstruye. La reestructuración de significados, conforma la prueba de un verdadero desarrollo personal y procede de la interiorización y la confrontación de las figuras de acción. El desarrollo consiste en la capacidad de reorganizar eficazmente las significaciones provenientes de las tomas de conciencia. Conforman la capacidad de hacer dialogar diferentes concepciones posibles y reconfigurarlas en el régimen particular de la persona (Bronckart, 2005). El uso de métodos de verbalización de la actividad, como la autoconfrontación o la autoconfrontación cruzada, permite la producción y combinación de figuras de acción, facilita la reconfiguración en la que el actor se apropia e interioriza el debate socio-profesional que le rodea, y trata de reconfigurarlo en su conjunto (Bulea, 2014). Aun así, Bulea y Bronckart (2010) subrayan que “rien ne permet cependant d’assurer que l’issue de cette restructuration sera nécessairement positive; cette phase ultime du développement étant, bien heureusement, du seul ressort de la personne en cours de formation”. Así pues, esta reestructuración producida en el proceso de verbalización de la actividad no genera directamente cambios en el hacer docente, sino que está mediatizada por diversos factores.

Tras presentar las figuras de acción, en el próximo apartado teórico, pasamos a contextualizar y problematizar el ámbito didáctico en el que se sitúan los procesos de enseñanza-aprendizaje abordados en esta investigación. Se trata del ámbito de la didáctica de la lengua y la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico.

2.5 SÍNTESIS

En este segundo capítulo hemos podido constatar que la actividad en el ser humano se encuentra estrechamente relacionada con el lenguaje. Los procesos de planificación, gestión o realización de la actividad vienen acompañados de producciones lingüísticas, por lo que el lenguaje en muchos

casos es parte de la actividad, y a su vez, conforma uno de los principales instrumentos para la toma de conciencia y desarrollo. El lenguaje además de retransmitir y reconstruir los saberes acumulados en la socio-historia, permite conocer y tomar conciencia de las propiedades de la actividad y generar pensamiento. Por ello, conforma un instrumento indispensable para conocer y transformar la actividad.

El ISD toma el trabajo desarrollado por Saussure para esclarecer estos procesos y dar luz a los principios desarrollados por Vygotski (1977) en torno a la relación entre pensamiento y lenguaje. Se propone el concepto de signo para explicar el carácter dinámico y transformador del lenguaje, gracias a los cuales se permite la construcción-reconstrucción constante de significados.

Las figuras de acción conforman “macro signos” y permiten identificar los procesos de reconfiguración de significados que se producen en la verbalización de la actividad. La combinación de figuras de acción permite clarificar el lugar que ocupa la dimensión tematizada en la estructura general de la actividad (Bulea, 2009). Además, permite observar la reconfiguración de significados que se produce al apropiarse e interiorizar el debate socio-profesional que rodea al actor y tratar de reconfigurarlo desde su persona.

El uso de métodos como la autoconfrontación simple o autoconfrontación cruzada conforman situaciones en las que se generan verbalizaciones sobre la actividad. Identificar las figuras de acción en el uso de dichos métodos permite mostrar el modo en el que se reconfigura una nueva coherencia global de la actividad, de las capacidades propias y la profesión. De esta manera, queda en evidencia que es indispensable añadir la dimensión de lenguaje a la conceptualización de la actividad. Esto permite disponer de una mirada compleja sobre la actividad y sobre los medios que puedan facilitar procesos de desarrollo en la persona. Es necesario ser prudente y tener en cuenta que estos procesos de reconfiguración no suponen una transformación directa del hacer, por lo que son aún muchas las incógnitas y retos a la relación entre pensamiento, lenguaje y la actividad del ser humano.

Capítulo 3

El debate socio-científico y su enseñanza

3.1 INTRODUCCIÓN

Tras haber abordado la formación del profesorado y haber caracterizado la importancia del lenguaje en el ser humano, dedicaremos el tercer capítulo al debate socio-científico (Simonneaux & Simonneaux, 2005; Gil & Vilches, 2006; Albes, 2009a; España & Prieto, 2010; Díaz & Juménez, 2012; Sainz Osinaga et al. 2012) y a su didáctica. Efectivamente, entendemos el lenguaje como una actividad posibilitadora de desarrollo humano y el marco del ISD nos ofrece una plataforma idónea para abordar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y, en concreto, la didáctica del debate. Los enseñantes participantes en esta investigación han preparado y han realizado con sus alumnos debates socio-científicos, por lo que es esta actividad la que tomamos como eje en nuestra investigación. En este capítulo definimos y caracterizamos este concepto y, para ello, nos aproximamos a los trabajos realizados desde la didáctica de la lengua, así como a algunas referencias de la didáctica de las ciencias. Con todo ello, se pretende facilitar la comprensión de las particularidades de este género y, de esta manera, conocer y reflexionar sobre las características, contenidos, dificultades y retos de su enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, hemos de remarcar que la capacidad argumentativa oral es una capacidad imprescindible a trabajar en la educación obligatoria desde los primeros ciclos de Educación Primaria (Dolz & Schneuwly, 1998; Garro, 2007; Vilà & Castellà, 2012). En el marco de este trabajo, tal y como hemos dicho, abogamos por la enseñanza de la argumentación oral (Dolz & Pasquier, 1994), más concretamente del debate. Consideramos que el debate juega un rol fundamental en nuestra sociedad (Dolz & Schneuwly, 1998; Larrigan, 2002; Dolz, Rey & Surian, 2004; Garro, 2007; Unzué, 2009). Se trata de un género textual que posibilita la adquisición por parte del alumnado de una mirada crítica, así como el desarrollo de capacidades para expresar y defender las propias ideas de forma democrática y, a su vez, fortalecer la capacidad de diálogo, escucha y negociación (Dolz, Rey & Surian, 2004; Garro, 2007). Por otro lado, el debate constituye un medio para la construcción de conocimientos (Sarda & Sanmartí, 2000; Jaubert & Rebière, 2002; Orange, 2003; Albe, 2009a), puesto que sabemos que el lenguaje, más allá de un medio de comunicación, es un instrumento que facilita el desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1977; Nonnon, 1996; Laplante, 2000). Las situaciones de argumentación obligan a los participantes a reformular posiciones, desplazar puntos de vista, etc. De esta manera, se negocian significados y se construyen nuevas referencias que, a su vez, permiten la construcción tanto de saberes como de los propios sujetos sociales (Jaubert & Rebière, 2002).

Al hablar de debate socio-científico, no pretendemos adentrarnos en la didáctica de las ciencias como tal, sino que apostamos por enmarcar los debates en temáticas socialmente vivas que facilitan el trabajo conjunto de diversas disciplinas (ciencias del lenguaje, ciencias naturales, economía, ética, física, química, etc.) (Albe, 2005; España & Prieto, 2009) y la aproximación compleja y heurística de dicha problemática. En la coyuntura actual de un mundo globalizado en constante transformación, nos encontramos inmersos en una diversidad de problemas como la crisis energética, climática, social, alimentaria, cultural, etc. (Azkarraga, 2011) que conciernen a todo ser

humano y que hasta la actualidad han sido consideradas como exteriores y principalmente accesibles a expertos tecno-científicos en su problematización y búsqueda de soluciones (Albe, 2009b).

En un contexto tan complejo como este, el trabajo del debate socio-científico pretende empoderar a la ciudadanía para que tome conciencia de su “parte” en el origen y solución de dichas problemáticas y dejen de considerarse como externas o que otros deberían solucionar (Albe & Simonneaux, 2002; España & Prieto, 2010; Hodson, 2013). Esto supone dar autoridad al alumnado y buscar el desarrollo de opiniones informadas, así como posibilitar tomas de decisión y comprensión conceptual de estas situaciones problemáticas. En definitiva, siguiendo las palabras de Albe (2009a), el trabajo del debate socio-científico supone tratar de comprender las estructuras actuales (política, científica, social, económica, etc.) para dejar de verlas como inamovibles, exteriores y lejanas, y pasar a valorar el rol fundamental de la ciudadanía en ellas y, en consecuencia, posibilitar la creación de ciudadanos activos y críticos.

Para terminar, antes de adentrarnos en el debate socio-científico, es importante subrayar que el trabajo que presentamos se sitúa en un contexto sociolingüístico complejo de enseñanza plurilingüe (Idiazabal & Dolz, 2013) en el que la presencia de una lengua minoritaria requiere atención respecto al aprendizaje de contenidos lingüísticos, así como respecto al aprendizaje del resto de contenidos curriculares (Laplante, 2000; Sainz Osinaga et al, 2011). Muchos de los alumnos de nuestra comunidad están escolarizados en su segunda lengua y por ello deben aprender al mismo tiempo la lengua y el resto de contenidos curriculares (Laplante, 1993; Sainz Osinaga, 2010). El trabajo conjunto de contenidos y lengua (Sainz Osinaga & Sagasta, 2004) adquiere vital importancia en contextos sociolingüísticos como los del País Vasco, tal y como se verá en el siguiente capítulo. La enseñanza-aprendizaje de la lengua y de otros contenidos conforma un ámbito de investigación significativo y el debate socio-científico ofrece un marco idóneo para ello. La enseñanza-aprendizaje conjunto intensifica y llena de significado el trabajo tanto de la lengua como del contenido socio-científico dado (Jaubert & Rébier, 2002; Simonneaux & Simonneaux, 2005). Los contenidos socio-científicos ofrecen un contexto significativo para el aprendizaje y la práctica del debate (argumentación oral). De igual modo, el debate ofrece medios para la comprensión, reflexión, reformulación, reconstitución de significados sobre dichos temas (Orange, 2003; Simonneaux & Simonneaux, 2005).

Para profundizar en lo que acabamos de presentar, dividiremos el capítulo en cuatro apartados. Primeramente, realizamos una primera aproximación a la didáctica de la lengua en la que caracterizamos las principales corrientes y mostramos el aporte del interaccionismo socio-discursivo que contempla los géneros textuales como medio para la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En el segundo apartado, hablamos de la argumentación oral como género textual y ponemos el foco en las características del debate socio-científico. En el tercer apartado, nos centramos en el ámbito didáctico, vemos que la didáctica de la argumentación es un ámbito tan importante como complejo de llevar al aula y observamos las especificidades de su didáctica. Finalmente, realizamos un pequeño análisis del marco prescrito del debate, en el contexto de la Comunidad Autónoma Vasca y

la Comunidad Foral de Navarra, en el que observamos la presencia del debate en el currículo educativo y su tratamiento en varios libros de texto.

3.2 LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA DESDE EL INTERACCIONISMO SOCIO-DISCURSIVO (ISD)

Hemos podido comprobar que el interaccionismo socio-discursivo nos ofrece un marco para comprender el rol del lenguaje en el ser humano. Es también sabido que la forma de concebir el lenguaje tiene repercusión en la forma de enseñarlo (Bronckart, 2007b). De esta forma, el interaccionismo socio-discursivo al mismo tiempo que permite comprender la vital función del lenguaje en el ser humano, también ofrece un marco para la didáctica de la lengua. Es importante subrayar que a lo largo de la historia se han sucedido diferentes teorías que describen la lengua y también los modelos psicológicos de su aprendizaje (Bronckart, 2007b; Sainz, 2004). Entre ellos, cabe remarcar tres corrientes (estructuralista, funcional y socio-discursiva) que nos permiten conocer la evolución que se ha dado en la didáctica de la lengua, y comprender con más claridad el posicionamiento del interaccionismo socio-discursivo (ISD), al cual nos adherimos.

En primer lugar, la corriente estructuralista conforma una de las corrientes que ha predominado en la didáctica de la lengua. Desde esta perspectiva, el lenguaje es considerado como una estructura lingüística, entidad estructurada, estable e inmóvil, por lo que el aprendizaje del lenguaje se centra en el dominio de dichas estructuras. Se trata de una aproximación representacionista que considera que el lenguaje permite expresar la “verdad del mundo”, por lo que la palabra constituye el reflejo natural de la lógica preexistente del mundo. Se considera que el ser humano está dotado de un substrato lingüístico y universal e innato. La enseñanza de la lengua propone un enfoque gramatical para dotar a los alumnos de un conocimiento explícito de las principales categorías y estructuras del sistema de la lengua (Bronckart, 2007b). En este marco, se concibe el alumno como un receptáculo vacío o “tabula rasa” que conviene llenar, mientras que el enseñante cumple una función de transmisor de conocimientos. Esta perspectiva ha predominado tradicionalmente en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y aún hoy está muy presente en las escuelas.

Una segunda corriente toma como referencia las funciones de la lengua (Sainz Osinaga, 2004). Se considera que para aprender una lengua es necesario saber comunicarse y para ello es vital conocer las formas más o menos convencionales de comunicación. Esta teoría se desarrolla sobre todo en el marco de la enseñanza de segundas y terceras lenguas y toma como eje el uso de la propia lengua como medio para alentar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, cabe subrayar la instauración de una tercera corriente en la que se ubica el interaccionismo socio-discursivo. Desde esta perspectiva, se considera que para aprender una lengua hay que actuar con otros hablantes en contextos variados y significativos y hay que reflexionar sobre ese uso (Sainz Osinaga, 2004). Esta perspectiva se contrapone a la posición representacionista de la lengua. Se considera que la función primordial del lenguaje es contribuir al

entendimiento entre los miembros de un grupo en el marco de la actividad humana. En el ISD, al hablar de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, toman vital importancia la interacción y el aspecto social (Bronckart, 2007b). Se parte de la consideración de que cuando hablamos y escribimos lo hacemos para alguien, con un propósito concreto y en un lugar social concreto. Por ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, deben proponer situaciones comunicativas significativas que permitan a los alumnos producir y al mismo tiempo posibilitar una reflexión meta-discursiva del lenguaje. Esta producción verbal se organiza en textos o discursos, por lo que los textos o discursos conforman la única realidad empírica de las lenguas (Bronckart, 2007b).

En este marco se considera el género textual (Gagnon & Dolz, 2010) como unidad comunicativa que permite reunir la totalidad de los componentes que conforman una situación de comunicación (receptor, emisor, objetivo, contexto social...) y constituye una mega herramienta para actuar en situaciones comunicativas (Dolz & Schneuwly, 1998). Los géneros textuales retienen la relación efectiva de una acción verbal en el marco de una formación social dada. El agente que emprende una acción verbal debe poner en juego su conocimiento de la situación de acción y de los géneros textuales que dispone y a su vez moviliza los recursos y los preestructos particulares de una lengua natural. Se trata de constructos históricos que se encuentran disponibles en el intertexto y que continuamente se adaptan a la evolución de los intercambios socio-comunicativos (Bronckart, 2007b). Los géneros textuales conforman nebulosas ya que sus fronteras son vagas y móviles.

El género textual conforma la unidad de base de la enseñanza de la lengua (Gagnon & Dolz, 2010). Para posibilitar la didáctica de la lengua, las principales actividades verbales del ser humano se han agrupado en cinco tipologías: narrar, relatar, exponer, argumentar y describir acciones (Dolz & Schneuwly, 1998). Desde esta perspectiva, se propone el uso de instrumentos didácticos como la secuencia didáctica (Dolz & Schneuwly, 1998) como medio para organizar y secuenciar el trabajo en torno a un género dado. En este trabajo, situamos la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el marco del interaccionismo socio-discursivo. Más concretamente, presentamos la enseñanza-aprendizaje de un género textual, la argumentación, que toma forma oral en el marco del debate socio-científico y que presentamos a continuación.

3.3 LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN FORMA DE DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO

Es conocido que los seres humanos en todo momento necesitamos argumentar y negociar. Desde una simple conversación en una tienda, una discusión familiar, a la confrontación de opiniones sobre un suceso político o la discusión científica, estamos constantemente escuchando posturas sobre diferentes temas, tomando posición, dando nuestro punto de vista y haciendo valer lo que consideramos justo y legítimo. (Dolz, Rey & Surian, 2004; Garro, 2007). Las situaciones de argumentación confrontan al individuo a las opiniones de los otros y les empujan a posicionarse, por lo que el individuo se sociabiliza, se afirma y se individualiza con respecto a los otros (Doz, Rey & Surian, 2004). Aun así, una de las principales características de la argumentación es el desarrollo de conocimientos gracias a los intercambios que se producen en él. Este género textual permite la

construcción de nuevos significados y transforma las actitudes, valores y normas de los individuos (Dolz, Moro & Pollo, 2000; Sarda & Sanmartí, 2000). Las interacciones verbales como las que se generan en situaciones de argumentación conforman espacios privilegiados de aculturación y de desarrollo intelectual a través de actividades de diálogo asimétrico, cooperación y conflicto socio-cognitivo (Nonnon, 1999).

Por otro lado, la argumentación puede adquirir múltiples formas y una de ellas es el debate. El debate reúne las características que anteriormente hemos subrayado sobre la argumentación y se caracteriza por su naturaleza oral, dialógica y espontánea. Cabe señalar que se produce en un contexto social dado en el que los participantes de forma instantánea interactúan y construyen de forma conjunta el propio debate. En esta circunstancia, el debate es un instrumento que permite desarrollar actitudes de escucha, cuestionamiento, diálogo y reflexión sobre la posición del otro (Dolz, Rey & Surian, 2004; Garro, 2007).

Se distinguen diversidad de tipologías de debate (Dolz & Schneuwly, 1998), pero con miras a su didáctica, diversos trabajos (Dolz & Schneuwly, 1998; Idiazabal & Larringan, 2003; Dolz, Rey & Surian, 2004; Garro, 2007; Gagnon, 2010) proponen un modelo concreto. Se trata de un tipo de debate que más allá de las dimensiones polémicas de un tema dado, se focaliza en la construcción colectiva. Se caracteriza por ser interactivo (Larringan, 2001) y priorizar el intercambio de diferentes puntos de vista con la intención de generar el cuestionamiento de posicionamientos e integración de otros puntos de vista (Dolz & Schneuwly, 1998; Fasel, Pekarek & Pochon-Berger, 2009). Los participantes se influyen mutuamente y construyen las verbalizaciones en interacción con otros participantes (Garro & Idiazabal, 2011).

En este trabajo, hemos añadido una dimensión a esta tipología de debate: se trata de trabajar el debate mediante temas socialmente controvertidos (Orange, 2003; Simonneaux & Simonneaux, 2005; Albe, 2009a; España & Prieto, 2010; Hodson, 2013; Giraldo, Robledo & Uribe, 2014). Este conforma un tipo de debate que tiene como eje la construcción de posiciones, en las que se parte de una opinión no cuestionada y se busca la construcción de un saber científico (Orange, 2003). Se trata de cuestiones candentes en el entorno mediático y social que atañen a la sociedad en general. Su complejidad demanda un enfoque multidisciplinar (ética, económica, medioambiental, política, jurídica, etc.) y no disponen de una resolución concreta (Albe, 2009a; España & Prieto, 2010). Este tipo de debates tiene como fin la creación de comunidades de construcción del saber, que más allá de la explicación de conceptos, deben posibilitar la construcción de razones, relaciones y necesidades implicadas en los temas tratados y sustentar la reflexión sobre sus posibles soluciones (Albe & Simonneaux, 2002; Sarda & Sanmartí, 2000). Hemos optado por este tipo de debate a la hora de trabajar en las diferentes escuelas.

En el próximo apartado profundizamos en la dimensión didáctica del debate socio-científico.

3.4 LA DIDÁCTICA DEL DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO

El debate socio-científico nace en el ámbito educativo, más concretamente, en el contexto de la didáctica de las ciencias. Parte de la perspectiva de que la escuela debe conformar un espacio para la construcción de conocimientos (Vygotsky, 1997) y es necesario crear ciudadanos críticos que se apropien de los problemas sociales y traten de buscar respuestas (Albe & Simonneaux, 2002). Desde la enseñanza del debate socio-científico, se critica el trabajo aislado de las disciplinas, que se presentan desconectadas de todo contexto socio-histórico y se consideran como neutras y universales. La enseñanza del debate socio-científico busca poner de relieve el rol de los esfuerzos humanos y de los debates en la elaboración de los conocimientos (Albe, 2009a).

Además, el debate socio-científico, ofrece contextos para el trabajo conjunto de lengua y de contenidos curriculares. Según Laplante (2000) aprender ciencias supone aprender a “hablar de ciencias”. Jauber y Rébiere (2002) explican que la construcción de conocimientos en las diversas disciplinas demanda el desarrollo de capacidades orales y escritas, por lo que será necesario que el alumnado interiorice al mismo tiempo los conocimientos curriculares y las capacidades lingüísticas de cada disciplina. Esto es aún más complejo en un contexto sociolingüístico con una lengua minoritaria, ya que como nos muestran Cummins y Swain (1986) son necesarios entre 5 y 7 años para adquirir, cuando se estudia en L2, las capacidades lingüísticas necesarias de una disciplina dada.

La didáctica de este tipo de debate tiene una serie de particularidades que se unen a las características de la didáctica de la argumentación. Nosotros mostramos algunas de las características que consideramos significativas para la didáctica. Ciertas características identificadas derivan del propio género, otras provienen de las características de la didáctica de este género y otras hacen referencia a los resultados obtenidos en investigaciones realizadas (el comportamiento de los alumnos, los conocimientos que se les atribuyen, representaciones de los enseñantes, etc.).

Es remarcable que la enseñanza-aprendizaje de la argumentación se considera compleja y en consecuencia conforma un género textual no muy enseñado en la escuela. Se constata que tiene poca presencia en Educación Primaria y se aborda en Educación Secundaria con más frecuencia (Dolz, 1995; Gagno & Erard, 2010). Esta escasa presencia de la argumentación en la escuela ha derivado en una falta de instrumentos didácticos y concepciones erróneas en su enseñanza (Gagnon & Erard, 2010).

Se ha observado que ciertos enseñantes tienen una visión dicotómica de la argumentación (Gagnon & Erard, 2010). Los enseñantes asocian la argumentación a la defensa de una convicción personal, lo que supone llevar a la clase situaciones de argumentación en las que hay un alto grado de confrontación. Así mismo, los enseñantes consideran compleja la activación de situaciones de comunicación suficientemente significativas para que propicien la enseñanza-aprendizaje de la argumentación, esto es, es difícil proponer situaciones en las que los alumnos verdaderamente estén dispuestos a mostrarse y argumentar sus posiciones (Gagnon, 2010).

Al realizar debates socio-científicos, cambia la relación entre enseñante y alumno. El alumnado deja de ser consumidor acrítico de los saberes, ya que se le atribuye la capacidad de tomar decisiones y de crear alternativas. El enseñante deja de ser un portador de respuestas y transmisor de contenidos y se vuelve un consejero, organizador, animador, asesor, etc. que ayuda a construir los temas y los argumentos (Simonneaux & Simonneaux, 2005; Albe, 2009a). De esta forma, se vuelve clave el rol del moderador en el debate (Dolz, Rey & Surian, 2004). Este cumple una función fundamental, ya que es el encargado de estructurar el desarrollo de la situación, pone en evidencia la posición de los diferentes participantes, facilita los intercambios y, en algunos casos, interviene para aproximar posicionamientos opuestos. A menudo, se considera que el moderador principalmente distribuye los turnos de palabra y regula los intercambios; sin embargo, el principal rol del moderador es el de mediar entre los protagonistas y contribuir al desarrollo del pensamiento del otro mediante la retoma de argumentos, relance de los temas o la producción de síntesis que ayuden a clarificar los puntos de vista.

Abordar la argumentación y más aún el debate socio-científico supone tratar los valores, ideas y creencias de los argumentadores. Se parte de la experiencia personal, de los valores personales o sociales compartidos y se busca tener en consideración los principios morales y de justicia, así como la responsabilidad de los propios alumnos en estas problemáticas (Albe, 2009a). El aula conforma un espacio con una gran diversidad de posicionamientos y se pueden generar conflictos entre los valores individuales y los valores dominantes (Gagnon, 2010). Así mismo, al relacionar los saberes con los valores, se remarcan ciertos valores dejando de lado otros, lo que puede generar cierta preocupación sobre el carácter subjetivo del trabajo que se viene realizando en el aula. A este respecto, es remarcable la consideración de que "toute vérité ne se définit que relativement à l'univers de croyances du locuteur" (Gagnon, 2010:87), por lo que una cierta arbitrariedad es ineludible y será el enseñante el encargado de gestionarla.

Es remarcable el carácter visibilizador del debate socio-científico. En las producciones orales en general, pero más aun en el texto argumentativo, el individuo que toma la palabra se queda al descubierto, tal y como es (pertenencia a un grupo, cultura, saber, etc.). La escuela conforma un espacio social donde la circulación de la palabra es inseparable de las representaciones recíprocas, de las relaciones de poder, de las rutinas o costumbres y de las pertenencias culturales (Nonnon, 1999). Argumentar supone "exprimer le soi et intérioriser l'autre, faire impression sur l'autre et transformer sa pensée ainsi que décrire le monde par le dialogue avec la pensée de l'autre" (Gagnon, 2010:86). Supone mostrarse ante los demás y al mismo tiempo tener la apertura suficiente como para estar dispuesto a escuchar, negociar y respetar al otro. Para ello, es necesario que el aula sea un entorno de confianza y de respeto, el alumnado debe sentirse suficientemente cómodo para mostrarse tal y como es, así como abrirse a la negociación y a la comprensión de la postura de otros más allá de emitir el simple juicio.

La elección del tema de debate es uno de los aspectos cruciales en el marco del debate (Dolz & Schneuwly, 1998; Idiazabal & Larrigan, 2004; Idiazabal & Larrigan 2005) y especialmente en el debate socio-científico (Albe, 2009a). El tema de debate es un objeto dinámico con un marcado

carácter interactivo que se va construyendo a lo largo del debate (Idiazabal & Larrigan, 2004). De esta manera, la naturaleza del tema, en algunos casos, contribuye a que las opiniones se presten a generalizaciones y matizaciones y, en otros casos, inciden en el mantenimiento de las posturas propias poco argumentadas. Idiazabal y Larrigan (2004) han analizado el comportamiento discursivo de jóvenes en la participación de un debate y observan que las estrategias y los mecanismos de aquellos mejoran cuantitativa y cualitativamente en razón del tipo de tema o referente, por lo que el tipo de tema de debate incide en la motivación de los participantes.

El debate socio-científico se caracteriza por abordar problemas que incumben a los actores de la situación didáctica (enseñantes y alumnos) y en la mayoría de los casos se trata de temas que se encuentran presentes en el entorno mediático y social de los participantes (Albe, 2009a). Dolz y Schneuwly (1998) en su trabajo subrayan la importancia de adaptar el tema de debate a los alumnos y para ello ven necesario tener en consideración: 1) las dimensiones psicológicas: motivación, afectividad e interés de los alumnos; 2) las dimensiones cognitivas: la complejidad del tema y el estado de los conocimientos del alumno y 3) las dimensiones didácticas: que el tema no sea demasiado cotidiano y que incorpore algo que aprender. Por último, con respecto al tema de debate, se remarca que es conveniente mantener un equilibrio. Los participantes deben implicarse en el debate y a su vez mantener cierta distancia emocional que no los involucre en exceso y bloquee el desarrollo del tema o genere conflicto (Garro & Idiazabal, 2005). Debe tratarse de un tema que permita una verdadera progresión del alumnado y corresponda a un cuestionamiento real en el que sienta que puede llegar a intervenir.

Así mismo, la escucha conforma un elemento que toma vital importancia en la realización del debate. La escucha es a menudo evocada por los enseñantes al hablar del alumnado y en la mayoría de las situaciones se valora como deficiente en el alumnado y se considera un aspecto relevante a trabajar (Nonnon, 2004). Aprender a escuchar supone aprender a respetar las reglas de circulación de la palabra en el grupo y, al mismo tiempo, converger sobre el mismo objeto de atención. Se desplaza el centro de interés, del universo y de preocupaciones propias a una problemática común, donde es necesario acceder a un universo referencial que no es el propio. La escucha se manifiesta mediante la capacidad de retoma, esto es, las tomas de palabra de los alumnos que escuchan, están impregnadas de las tomas de palabra de sus compañeros. Los encadenamientos entre las tomas de palabra se pueden generar con la intención de anclarse en lo dicho por los otros para cuestionarlo o retomar la palabra para prolongarla (Nonnon, 2004).

Por último, cabe subrayar que el debate conforma un género relativamente bien definido del cual en muchos casos los alumnos disponen de conocimientos previos en los que se pueden apoyar (Dolz & Schneuwly, 1998). Aun así, a menudo los modelos que disponen, principalmente provenientes de los medios de comunicación, presentan interlocutores polarizados y priorizan la confrontación. Frecuentemente hay faltas de respeto y se busca anteponer el punto de vista propio sobre los demás (Garro, 2007).

Tanto la argumentación oral como el debate socio-científico ponen en juego capacidades fundamentales desde un punto de vista lingüístico (técnicas de retoma del discurso del otro, marcas

de refutación, etc.), cognitivo (capacidad crítica), social (escucha y respeto del otro) e individual (capacidad de situarse, de tomar posición, construcción de la identidad...) (Dolz & Schneuwly, 1998). El alumnado desde muy joven es capaz de construir un posicionamiento e introducir su punto de vista, pero tiene a su vez dificultades para elaborar y argumentar esas tomas de decisión y de esa manera construir el tema controvertido. El alumnado tiende a repetir los mismos argumentos sin abordar otros aspectos del tema, por lo que tienen dificultades para desplegar y desarrollar sus argumentos, y tratar proporcionalmente las diferentes vertientes del tema (Dolz & Schneuwly, 1998). Se observa que las principales dificultades de los alumnos giran en torno al desarrollo de los contenidos, y a la creación y desarrollo de los temas de debate (Idiazabal & Larringan, 2003; Garro, 2007).

La planificación demanda ordenar y relacionar ideas, por lo que los argumentadores deben unir o separar semánticamente los argumentos en procesos de linearización. Por otro lado, es necesaria la jerarquización e integración semántica de los argumentos, esto obliga al argumentador a tener en cuenta varios puntos de vista sobre un objeto y disponer varios roles enunciativos (Gagnon & Erard, 2010). Así mismo, Jaubert y Rebière (2002) constatan que los alumnos tienen dificultades en inscribirse como actores eficaces en un campo disciplinar dado. Esto conforma un obstáculo para adjudicarse la autoría o responsabilidad en la toma de la palabra y disponer de una determinada opinión en un campo disciplinar dado.

En las próximas líneas, caracterizaremos la presencia en el currículum de la argumentación y en los casos que sea posible, la presencia del debate. Para ello acudiremos, en primer lugar, al currículum oficial tanto de la Comunidad Foral de Navarra como de la Comunidad Autónoma Vasca. Nos interesa conocer la presencia del debate y la propuesta de trabajo de este género que ofrece el currículum para la construcción de una ciudadanía crítica. Posteriormente pasaremos a analizar cinco libros de texto de 6º curso de Educación Primaria, dado que el corpus que se analiza en la tesis se centra en dicho nivel educativo. Se han analizado libros de texto producidos en euskera y dirigidos a alumnos del modelo D, ya que nuestros alumnos se sitúan en este contexto.

3.5 LA ENSEÑANZA DEL DEBATE EN EL CURRÍCULUM

Dada la importancia del currículo en la planificación educativa, hemos considerado necesario realizar una revisión de las propuestas curriculares tanto de la Comunidad Autónoma Vasca como de la Comunidad Foral de Navarra, contextos en los que se ubica nuestra investigación⁴⁴. Más concretamente hemos examinado la última propuesta curricular de la Comunidad Autónoma Vasca, "Heziberri 2020" y la versión publicada el año 2014 del currículum de la Comunidad Foral de Navarra. En ellos hemos analizado la presencia e importancia atribuida a la enseñanza-aprendizaje

⁴⁴ Siendo los tres territorios en los que se habla el euskera, constatamos que nuestra aproximación queda en cierta medida reducida y no ofrece una panorámica completa.

de la argumentación oral en forma de debate y la presencia de objetivos de trabajo de carácter socio-científico.

Con respecto a la propuesta de la Comunidad Autónoma Vasca, observamos que el currículum “Heziberri 2020” tiene un marcado carácter general en el que no es posible conocer cuáles son las competencias concretas que deben trabajarse sobre la argumentación. Aun así, constatamos que la descripción de las líneas generales que se realiza “confluye” con los principios que sustentan la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico.

En las bases de “Heziberri 2020” se da importancia a la capacitación de ciudadanos activos y comprometidos con el desarrollo social y la sostenibilidad medioambiental. Se busca la capacitación de personas que se hagan cargo de su responsabilidad en las cuestiones sociales y medioambientales y se integren en la sociedad de forma activa, crítica y responsable. Se pretende preparar al alumnado para que sean individuos activos de una sociedad plural y global que se preocupen por la conservación de la naturaleza y estén comprometidos con el desarrollo sostenible. Estos principios concuerdan con las bases de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico, para la consideración de estos objetivos puede entenderse que el debate socio-científico es un buen instrumento, en este sentido, consideramos que el debate socio-científico está presente en el currículum.

Si focalizamos en el ámbito del trabajo de la lengua, observamos que la propuesta de “Heziberri 2020” propone un plurilingüismo que tiene como eje el euskera y el trabajo integrado de las lenguas, esto es, la articulación del trabajo que se realiza en las diferentes lenguas. En este marco de trabajo de la lengua, no se hace referencia al trabajo de los géneros textuales ni se ofrecen especificidades sobre la didáctica de la lengua, por lo que no podemos concretar el espacio que adquiere el trabajo del debate dentro de esta propuesta curricular.

En el currículum de la Comunidad Foral de Navarra (2014) hemos podido constatar que se contempla de forma específica el trabajo de la lengua y se propone el trabajo de diversos géneros textuales, tanto orales como escritos, como principales medios para la adquisición de capacidades comunicativas. Se marca como objetivo el conocimiento y la producción de textos y discursos de diferentes niveles de complejidad próximos al día a día del alumnado, entre los que cabe destacar el trabajo de la argumentación. El currículum de la Comunidad Foral de Navarra también hace referencia a la adquisición de capacidades críticas por parte del alumnado. Se propone respetar la diversidad, así como los principios de los derechos humanos y fomentar actitudes de convivencia y resolución de conflictos, en los cuales son fundamentales la capacidad de diálogo y el desarrollo de capacidades empáticas.

El currículum de la Comunidad Foral de Navarra concreta los objetivos en torno al trabajo de las ciencias naturales y sociales. En este ámbito, se presenta como objetivo el desarrollo de una conciencia crítica ante los grandes cuestionamientos medioambientales, económicos y sociales. A su vez, se recoge la necesidad de que los alumnos se involucren en la resolución de dichas cuestiones y se remarca la necesidad de desarrollar decisiones argumentadas por parte del

alumnado. De esta manera, tanto en el apartado de las ciencias naturales, como en el de aprendizaje de las lenguas podemos observar la presencia de contenidos estrechamente relacionados con el debate socio-científico.

En líneas generales, constatamos que ambos currículums plantean objetivos que recogen los principios de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico. Aun así, más allá del currículum, es necesario analizar la forma que adquiere esta prescripción en el siguiente nivel de transposición didáctica, por lo que en las siguientes líneas pasamos a analizar la presencia del debate socio-científico en los libros de texto. Para ello, se han elegido los libros de texto más utilizados en los centros del modelo D.

Se han analizado cinco libros de texto que abordan la enseñanza-aprendizaje del euskera en 6º curso de primaria. Se trata de las últimas ediciones de las siguientes editoriales: Elkar (2008), Erein (2014), Anaya-Haritz (2015), Santillana (2015) y Ibaizabal (2015). Antes de adentrarnos en los contenidos de dichos libros de texto, cabe subrayar que para abordar el análisis se han tomado como referencia los criterios utilizados por el grupo de investigación MIKER (Sainz Osinaga et al. 2012) que ponen el foco en el procedimiento didáctico seguido, tomando como referencia la secuencia didáctica (Dolz & Schneuwly, 1998), las características del género que se aborda en el trabajo didáctico, y el tema de debate y sus características.

Se constata que el trabajo sobre el debate tiene muy poca presencia en los libros de texto. Únicamente dos de los cinco libros de texto ofrece un apartado para el trabajo sistemático del debate. En el resto de libros, se ofrece un espacio a la argumentación escrita, en la mayoría de los casos en forma de carta de reclamación o publicidad, pero este trabajo de argumentación no toma forma de debate. Hemos observado que en todos los libros de texto se ofrece un espacio al trabajo de la oralidad, que se aborda sobre todo de forma expositiva, mediante el versolarismo⁴⁵ o el teatro; aun así el trabajo de las dimensiones no verbales del discurso oral y de la argumentación oral como tal, no es frecuente.

De los dos libros de texto que trabajan explícitamente el debate, uno de ellos centra el trabajo en la caracterización del género mediante la definición del debate, la enumeración de sus componentes (moderador, participantes, argumentos, tema concreto...) y la mención de los procedimientos de preparación y realización (participación normativizada). El segundo, más que caracterizar el debate, propone que el alumnado trabaje en la creación de argumentos y la interiorización de locuciones que le permiten ofrecer su punto de vista, ofrecer opiniones contrapuestas, etc. En ninguno de los dos casos, se propone el trabajo articulado de otra serie de contenidos junto al debate. Un libro propone actividades para la búsqueda de información en torno al tema de debate, pero este trabajo

⁴⁵ Versolarismo: el arte de cantar en verso de manera improvisada para conversar o pronunciar un discurso, rimado y con una métrica establecida. (Wikipedia 2018.01.13) Se trata de una actividad cultural de gran arraigo en el País Vasco que consiste en la improvisación de versos en euskera. Se realiza en contextos diversos como festejos, competiciones, cenas populares, etc. Se trata de una actividad que en los últimos años se ha implementado en la escuela y los alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria se entrenan en la creación y canto de versos en euskera.

de los contenidos es secundario. En uno de los libros de texto el trabajo del debate está dirigido principalmente a una escueta caracterización del género y a la posterior realización de un debate. Este trabajo se sitúa dentro de una unidad didáctica en la que se trabajan contenidos gramaticales, ortográficos, literatura, etc. que no tienen relación directa con el debate. En el segundo de los casos, se propone una unidad didáctica dirigida al trabajo de la argumentación, que en un primer tiempo trabaja oralmente la formulación de argumentos y gestión de la participación y posteriormente pasan a trabajar la argumentación en forma escrita mediante la escritura de una carta de opinión. El alumnado ejercita tanto de forma oral como escrita la formulación de argumentos, por lo que entre los diferentes ejercicios realizan pequeños debates orales, pero la última producción adquiere forma escrita mediante la carta de opinión.

En cuanto al tema de debate, en los libros de texto analizados no se abordan temas socialmente relevantes, mayormente se presentan temas “atemporales” como “los deberes de casa” o “los niños deben tener llaves de casa” que incumbe al alumnado, pero que no se relacionan con temas actuales. En un libro de texto encontramos cuestiones que pueden ser próximas a temas socio-científicos como la alimentación y los video-juegos, aunque para su trabajo desde una dimensión socio-científica sería necesaria una aproximación holística que impregnase diversas disciplinas. Respecto al tipo de debate, en uno de los casos se propone una confrontación de posicionamientos “a favor/ en contra” en el que se pide al alumnado que adquiera un posicionamiento concreto y simule un debate. En otro de los casos, se enfoca más en el intercambio de ideas, se prima el intercambio de posiciones y la construcción de argumentos.

Es remarcable que, aunque no existan unidades didácticas dirigidas al trabajo explícito del debate, en varios libros de texto se observan actividades dirigidas a la exposición de opiniones y el intercambio de ideas. Se trata de apartados dirigidos a la exteriorización de conocimientos previos (al principio de las unidades didácticas) o apartados dirigidos a mejorar las relaciones o intercambios comunicativos entre los alumnos. Estos conforman un sub-apartado de una unidad didáctica y en principio no tienen una relación directa con los contenidos que se vienen trabajando. En algunos casos, se trata de actividades que pretenden posibilitar el intercambio de ideas entre alumnos en torno a un tema determinado, por lo que más que el propio intercambio argumentativo, adquiere importancia la emergencia de los diferentes posicionamientos y experiencias respecto a un tema determinado. En varios de los casos se pide al alumnado que de su opinión y desarrolle argumentos sin un trabajo previo, esto es, no se trabajan las dimensiones de la argumentación y directamente se pasa a mostrar sus posicionamientos.

En los libros de texto que no se trabaja explícitamente el debate, se ofrecen pautas para adquirir posicionamientos e interactuar en situaciones de argumentación (respetar los turnos de palabra, formular los acuerdos y desacuerdos, la utilización de modalizaciones...) y se organizan actividades para su práctica. En este tipo de actividades, aunque de forma más o menos directa se aborde la argumentación oral, no se explicita al alumnado el trabajo de la argumentación oral, no se contextualiza un género textual concreto ni se presenta dentro del marco de una secuencia didáctica.

En el contexto de una nueva educación que tenga por objetivo la capacitación de personas competentes tanto en sus dimensiones personales como laborales, consideramos importante que los libros de texto dediquen espacios al trabajo sistemático, consciente y reflexivo sobre los géneros textuales, atendiendo específicamente al debate. A su vez, la secuencia didáctica (Dolz & Schneuwly, 1998), entre otras metodologías, puede conformar un instrumento didáctico idóneo, ya que contempla la realización de una producción inicial y una producción final (Gagnon & Dolz, 2010) mediante las cuales se puedan observar las dificultades de los alumnos y los avances realizados gracias al trabajo didáctico. Así mismo, vemos indispensable que este trabajo se enmarque en una situación comunicativa significativa, en la que adquiera sentido la producción de argumentos y tenga como objeto la co-construcción de conocimientos, cosa que no hemos observado en los libros de texto analizados. El trabajo del debate en el aula debe abordar el desarrollo de capacidades verbales (normas de interacción, estrategias argumentativas, modalizaciones...) como no verbales (paralingüísticas, prosémicas, espaciales...) y también de contenidos.

En resumen, podemos decir que en los libros de texto analizados el debate aparece de forma poco frecuente y únicamente en dos de los casos se trabaja de forma explícita. Constatamos que se trabaja la lengua oral mediante otros géneros textuales y también la presencia de la argumentación, pero en la mayoría de los casos de forma escrita. Más allá de la poca frecuencia del trabajo explícito del debate, en todos los libros analizados observamos la presencia de apartados y ejercicios dirigidos a la contraposición de opiniones, al intercambio de ideas, en los que el alumnado produce opiniones y argumentos; aun así, este trabajo no se realiza en el marco del trabajo de un género textual y una secuencia didáctica.

Es interesante realizar una comparación entre la información recopilada por el grupo MIKER (Sainz Osinaga et al., 2012) y la observada en la actualidad. Se constata que en el análisis realizado por el grupo MIKER en el año 2012 es mayor el número de libros de texto que trabajan explícitamente el debate que en la actualidad. En el análisis realizado el año 2012 se evidencia que tres de los cuatro libros analizados trabajaban el debate, mientras que, en los libros analizados para esta investigación, únicamente dos de los cinco libros analizados lo trabajan de forma explícita. Tanto en la actualidad como en los trabajos realizados precedentemente, se observa que difícilmente se trabaja de forma conjunta la enseñanza del debate junto con otros contenidos curriculares. En la actualidad, se repiten varios de los déficits que se subrayaban en los análisis previos: a) ausencia de actividades dirigidas a la exteriorización de conocimientos previos en torno al género textual del debate; b) ausencia de producciones previas para conocer las capacidades de los alumnos; c) ausencia del trabajo de aspectos no verbales (elementos prosódicos y kinésicos) y d) falta de consideración de las dimensiones interactivas de la lengua oral (Sainz Osinaga et al. 2012).

Mientras que en los currículos analizados se constata que el debate socio-científico concuerda con los propósitos, competencias y habilidades propuestos. A nivel de material didáctico (libros de texto), la presencia del debate es aislada y poco desarrollada. Casi de forma generalizada podemos observar que el trabajo de los diversos géneros textuales (tanto orales como escritos) conforma un sub-apartado de una unidad didáctica en la que se unen diversos sub-temas (lectura, léxico, ortografía, gramática, oral, escritura, literatura y trabajo final) que no guardan relación entre sí.

3.6 SÍNTESIS

Hemos presentado el objeto de enseñanza-aprendizaje que concierne a esta investigación, la enseñanza-aprendizaje de la argumentación oral en forma de debate. El debate conforma un medio que incita a superar los posicionamientos fundados sobre razones personales y permite crear nuevas posturas más complejas, recontextualizadas y repensadas (Gagnon, 2010). El debate socio-científico, marco concreto de la investigación, tiene por objetivo el trabajo de temas socialmente controvertidos (Albe, 2009a). Este tipo de debate permite conjugar el trabajo de dimensiones discursivas y lingüísticas de la argumentación y el trabajo de temáticas socialmente controvertidas que abarcan disciplinas como la economía, la biología, la filosofía, etc.

La enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico se caracterizan por: 1) la importancia del rol del moderador, el cual más allá de gestionar los turnos de palabra, debe posibilitar la evolución de los temas; 2) la presencia de valores, ideas y creencias de los argumentadores, que pueden ser fuente de conflicto entre los valores individuales, los valores dominantes y las relaciones de poder existentes entre los participantes; 3) la importancia de crear un ambiente acogedor que evite los posibles conflictos y que permita que se traten los temas con naturalidad y desde posicionamientos verdaderos, incluso los políticamente no correctos; 4) la adecuada elección y gestión del tema de debate, suficientemente próximo como para que los participantes se sientan implicados y suficientemente lejano para que no suponga una implicación emocional excesiva; 5) la facilitación de interacciones en las que cada participante expresa sus posicionamientos de forma dialógica y se producen intercambios con carácter constructivo entre los participantes y 6) la escucha, como una dimensión esencial para facilitar la co-construcción, el cuestionamiento y la reconfiguración de los posicionamientos propios.

A nivel curricular, se observa que el debate socio-científico concuerda con los principios y competencias propuestas por estos documentos. Por el contrario, los libros de texto en su mayoría trabajan la lengua de forma diversificada (comprensión lectora, expresión escrita, léxico, ortografía, etc.). No se toma como eje el trabajo de un género concreto, ni se propone un objetivo comunicativo significativo (principios del ISD).

Más allá de esta dimensión prescrita, la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico conforma un reto en la actualidad. Es necesario abordar su enseñanza-aprendizaje desde la actividad del aula y el hacer del enseñante, en especial: 1) conocer el modo en el que los enseñantes interpretan/comprenden el debate socio-científico y su enseñanza-aprendizaje; 2) conocer cuales son las estrategias y dificultades que se generan en su actividad y 3) posibilitar procesos en los que los enseñantes puedan configurar y reconfigurar significados en torno a la actividad de enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico.

Capítulo 4

Enseñanza de lenguas en un contexto multilingüe con lengua minoritaria

4.1 INTRODUCCIÓN

Dedicamos el último apartado del marco teórico a la enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. El trabajo que presentamos se sitúa en un contexto sociolingüístico particular y complejo en el que conviven dos lenguas y una de ellas es minorizada⁴⁶. La presencia de diferentes lenguas, tanto en la sociedad como en la escuela, otorga a esta lengua vital importancia. La escuela asume la responsabilidad de: 1) respetar y cuidar la diversidad lingüística y la L1 del alumnado; 2) asegurar el desarrollo de competencias en las lenguas cooficiales y 3) sustentar la normalización de las lenguas minorizadas en los usos lingüísticos que le corresponden (Sainz Osinaga, Sagasta & Arexolaleiba, 2005; Elortza, 2006). Además, en el microcosmos de la clase encontramos alumnos que realizan el curriculum en la L1 y otros que lo realizan en una L2. El docente, junto con otros agentes, es el encargado de gestionar esta diversidad y de promover el aprendizaje de la lengua y los procesos de normalización en el caso de lenguas minorizadas.

En este capítulo hacemos referencia a los principales conceptos que han predominado en el campo de la enseñanza-aprendizaje bilingüe⁴⁷ y presentamos los aspectos más relevantes de la enseñanza plurilingüe y que en cierto modo coinciden con las características del contexto del País Vasco. De forma sintética mostramos: 1) el carácter plurilingüe y multicultural de las sociedades actuales y la prevalencia de una mirada monolingüe en los contextos reales de enseñanza; 2) los tipos de bilingüismo y los principales modelos educativos en la escuela bi/plurilingüe; 3) el trabajo de lenguas mediante contenidos curriculares y 4) el tratamiento integrado de lenguas.

Respecto a las aproximaciones a la educación plurilingüe, Gajo (2013) distingue dos posibles aproximaciones a la educación plurilingüe: 1) formación que tiene por objetivo adquirir ciertas competencias lingüísticas mediante la construcción de repertorios lingüísticos que toman como eje las prácticas de los hablantes y 2) formación que tiene por objetivo la educación cívica y de valores y la concienciación sobre la diversidad lingüística que toman como eje las representaciones de los hablantes. Idiazabal, Manterola y Diaz de Gereñu (2015) presentan tres principales objetivos en la educación plurilingüe: a) desarrollar la capacidad para el uso práctico de las lenguas; b) desarrollar capacidades metalingüísticas, y c) desarrollar actitudes favorables hacia las lenguas minorizadas y la diversidad lingüística.

En esta tesis se apuesta por una educación plurilingüe en la que los “participantes” (alumnos, enseñantes y sistema educativo) son sensibles a la diversidad de lenguas existentes en el contexto

⁴⁶ La utilización del euskera se distribuye en dos estados y tres territorios, CAV, Comunidad Foral de Navarra y el País Vasco francés. El número de hablantes, lugar social, organización administrativa y organización educativa es diferente en cada uno de ellos. Así mismo adquiere en cada una de las regiones o territorios un estatus administrativo distinto.

⁴⁷ Utilizamos indistintamente los términos de educación bilingüe/plurilingüe para denominar la enseñanza en más de una lengua.

socio-cultural y por lo tanto, el objetivo de la escuela es crear comunicadores competentes que sean capaces de hacer frente a diversas situaciones en múltiples contextos sociales (Elortza, 2011). Para ello, será necesario ofrecer una educación que impulse el bi/plurilingüismo (Cummins & Swain, 1986; Idiazabal & Larringan, 2004; Sagasta & Sainz Osinaga, 2006; Idiazabal & Manterola, 2009; Pagola, 2010) y en el que se promueva el trabajo coordinado de diversas lenguas (Sagasta & Sainz Osinaga, 2006; Dolz, 2011; Elortza, 2011; Badiola et al., 2013) y se implante el aprendizaje conjunto de lenguas y contenidos curriculares (Laplante, 2000; Sainz et al. 2011).

Los principios presentados en este capítulo se consideran en gran medida instaurados en el sistema educativo mediante la implantación del modelo de inmersión y los diversos proyectos, formación de los docentes y trabajos realizados en torno al euskera. Pero con miras a nuestra investigación, nos parece interesante centrarnos en la realidad del aula y en el hacer de los enseñantes y los cuestionamientos y estrategias que emerjan de dicha realidad.

En el próximo apartado realizamos una breve introducción a las características de la sociedad actual para justificar y mostrar su carácter plurilingüe y multicultural.

4.2 CONCEPTOS BÁSICOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

En este apartado presentamos una serie de principios que sustentan la educación plurilingüe y que conforman un marco que posibilita la investigación, el cuestionamiento y la remodelación del mismo. Seleccionamos y definimos algunos conceptos básicos en torno a esta problemática, he aquí los apartados que desarrollamos: 1) carácter plurilingüe y multicultural de la sociedad ; 2) la escuela bi/plurilingüe; 3) trabajo de la lengua mediante contenidos curriculares y 4) tratamiento integrado de lenguas:

4.2.1 CARÁCTER PLURILINGÜE Y MULTICULTURAL DE LA SOCIEDAD

La presencia de diversidad de lenguas y el predominio de contextos multilingües es una realidad que se viene sucediendo durante siglos y es cada vez más visible en la actualidad (Harris & Nelson, 1992; Genesse, 2004; Elortza, 2011; Idiazabal & Dolz, 2013; Bronckart & Bulea, 2015). Presentamos algunos datos que enmarcan el contexto actual y los principales cambios producidos en los últimos años.

A lo largo de la historia, los individuos, así como gran parte de las sociedades, han sido forzados a aprender otras lenguas por múltiples razones: presencia de lenguas en contacto, colonización, comercio, educación a través de una lengua colonial, etc. En la actualidad, se han generado nuevas razones que aumentan la diversidad y complejidad de los intercambios entre lenguas y las características de los contextos socio-culturales.

Genesse (2004) enumera una serie de acontecimientos que permiten entender este carácter plurilingüe y multicultural: 1) el proceso de globalización, especialmente ocurrido en el ámbito económico, ha desembocado en la internacionalización de la industria, el comercio y el ámbito empresarial y laboral. Estas transformaciones demandan trabajadores que conozcan múltiples lenguas; 2) el avance de las nuevas tecnologías, en especial de internet, genera una comunicación global más accesible en todos los ámbitos, personal, profesional, comercial, etc.; 3) en los últimos años, se están produciendo flujos migratorios sin precedentes, causados por razones económicas, climáticas, políticas, educativas, culturales, personales, etc. que intensifican la diversidad de lenguas y culturas en los contextos socio-culturales y 4) la dominancia lingüística por parte de lenguas mayoritarias está comenzando a ser contrarrestada, tanto por grupos indígenas como por lenguas regionales que tratan de preservar y promover las lenguas minoritarias. Estos procesos, que se producen en los seis continentes, son una realidad global sobre la que es necesario poner atención y dedicar recursos.

En cuanto a la presencia y dominancia de las lenguas, se data la presencia de entre 5000 y 6000 lenguas en todo el mundo⁴⁸. El Continente Europeo dispone del 3% de las lenguas existentes, un total de 200 aproximadamente (Juaristi, 2006). En la actualidad unas pocas lenguas en el mundo acaparan grandes cifras de hablantes, mientras que la gran mayoría se encuentran en procesos de desaparición con un número de hablantes cada vez más reducido.

Las máximas instancias europeas (Consejo de Europa, 2001) y mundiales (UNESCO, 2008, 2011) sostienen un posicionamiento favorable hacia la diversidad de lenguas y aceptan los beneficios que aporta la formación bi/plurilingüe y la recomiendan (Idiazabal & Dolz, 2013). Aun así, diversos expertos reunidos en el Foro Europeo de la Diversidad Lingüística (San Sebastián, 2016) afirman que la Unión Europea adopta un posicionamiento de “respeto” que tiene un carácter reduccionista, ya que no se promueven políticas para preservar y sustentar las lenguas minoritarias. Según Juaristi (2006), la mayoría de los gobiernos de la Comunidad Europea dejan de lado las lenguas minoritarias autóctonas y se prima la presencia de políticas asimilacionistas en las que se fomentan las lenguas dominantes. Claro ejemplo de ello es el posicionamiento del gobierno francés, que a pesar de defender la democracia, la diversidad cultural y la diversidad lingüística, no ha ratificado la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales y no dispone de políticas lingüísticas para sus lenguas minorizadas. La lengua francesa es todavía la única lengua oficial de Francia (Petuya & Zabala, 2006).

Este contexto socio-político no respetuoso con las lenguas, se refleja en el ámbito de la investigación y la educación (Grosjean, 1992; Sagasta & Sainz Osinaga, 2006; Plazaola, 2007; Elortza, 2011; Idiazabal & Dolz, 2013). En el marco de la investigación, los alumnos bilingües han sido evaluados desde estándares monolingües y no se han tenido en consideración las especificidades de las personas bi/plurilingües o las características de los contextos sociales

48 Según los datos recopilados por Amarauna, las 5000-6000 lenguas existentes en el mundo se dividen de la siguiente manera sobre los continentes: 32% África, 32% Asia, 15% América, 18% Pacífico y 3% Europa.

bi/plurilingües y monolingües (Grosjean, 1992). Respecto a la educación bilingüe, durante largo tiempo se ha considerado que el bilingüismo es negativo para la educación o formación académica. Se creía que el bilingüismo generaba sobrecarga cognitiva, confusión de la identidad propia y mezcla de lenguas. Se atribuía el fracaso a las características bilingües de los escolares en lugar de atribuirlos a la organización monolingüe del sistema educativo (Cummins & Swain, 1986; Idiazabal & Dolz, 2013). Esta perspectiva monolingüe se refleja también en la organización curricular. En la mayoría de los casos, se trabajan diversas lenguas de forma no coordinada y esto conlleva un tratamiento atomista (Sagasta & Sainz Osinaga, 2006; Badiola et al. 2013). Como explicaremos en el próximo apartado, en la actualidad predominan otro tipo de teorías, pero aun hoy la mirada monolingüe está presente.

En este apartado hemos podido constatar que el plurilingüismo y los contextos multilingües conforman una realidad que no escapa a ninguna sociedad. Es notoria la diversidad de lenguas en el mundo, aun así, se subraya una tendencia clara a la desaparición de las lenguas minoritarias y el asimilacionismo por parte de las lenguas dominantes. Las políticas actuales tienen un carácter pasivo ante las lenguas minoritarias y pocos países aseguran la convivencia y coordinación entre sus diversas lenguas. El tratamiento coordinado de las lenguas es otra condición necesaria para el logro de una educación bilingüe plena. En el próximo apartado, abordamos algunos principios en torno al bilingüismo y los posibles modelos para su enseñanza-aprendizaje.

4.2.2 LA ESCUELA BI/PLURILINGÜE

Diversas investigaciones definen el bilingüismo no como la suma de dos capacidades monolingües complejas, si no que defienden que la persona bilingüe tiene sus propias características y es necesario tratarla como tal (Cummins & Swain, 1986; Grosjean, 1992; Sagasta & Sainz Osinaga, 2006; Elortza, 2011; Idiazabal & Larrigan, 2004). "It is time that we accept the fact that bilinguals are not two monolinguals in one person, but different, perfectly competent speaker-hearers in their own right" (Grosjean, 1992:54). Todas las personas, bilingües o no, tienen una capacidad común para aprender lenguas (Cummins & Swain, 1986); desarrollan sus lenguas dependiendo de las necesidades de su entorno y disponen de un nivel mínimo de comunicación en las lenguas de su entorno. La capacidad plurilingüe no es estática, si no que cambia continuamente adaptándose a los entornos, interlocutores y situaciones que acarrearán las nuevas necesidades en las que la persona produce reajustes y se adapta a las capacidades que dispone (Grosjean, 1992).

Dado el carácter dinámico de la capacidad plurilingüe, es necesario tener en consideración los factores socioculturales y lingüísticos, así como la adecuada organización de los programas educativos lingüísticos para asegurar el conocimiento y mantenimiento de las lenguas y un adecuado desarrollo cognitivo y académico (Cummins, 1983). El contexto sociolingüístico, así como el espacio curricular y el prestigio que la escuela otorga a la L1/L2 de los alumnos, condiciona de forma notoria la posibilidad de que el bi/plurilingüismo sea algo positivo para el alumnado y lo enriquezca o, al contrario, no ofrezca ninguna ventaja (Cummins & Swain, 1986).

Cummins (1983), mediante su principio de interdependencia lingüística, sostiene que para que el bilingüismo tenga una repercusión positiva en el desarrollo cognitivo y evitar déficits cognitivos es necesario un nivel mínimo de competencia lingüística en ambas lenguas. De esta manera, distinguen dos tipos de bilingüismo: 1) el bilingüismo aditivo: en el que el bilingüe tiene una relativamente alta competencia en ambas lenguas, se añade otra lengua a su repertorio sin perjudicar su competencia en la L1 y 2) el bilingüismo sustractivo: en el que el bilingüe dispone de capacidades reducidas en ambas lenguas y la L2 asimila las funciones de la L1. El sistema educativo debe impulsar un bilingüismo aditivo que refuerce la lengua de origen de los alumnos e impulse el conocimiento de otras lenguas (Cummins & Swain, 1986; Sagasta & Sainz Osinaga, 2006). En los contextos de lenguas minoritarias, para fomentar un bilingüismo aditivo será necesarios dos principios: a) cuando la L1 del alumno es una lengua minoritaria, el currículum debe fomentar la presencia y el uso de la lengua minoritaria y 2) cuando la L1 del alumno es la lengua mayoritaria, el currículum debe fomentar el uso de la lengua minoritaria, ya que el contexto asegura el conocimiento y uso de la lengua mayoritaria (Cummins & Swain, 1986).

Si bien existen diversos modelos de escuela bi/plurilingüe, nosotros ponemos atención en tres de ellos que están estrechamente relacionados con los tipos de bilingüismo (Idiazabal & Dolz, 2013): 1) los modelos centrados en el aprendizaje de una lengua escolar; 2) los que tratan de mantener la lengua de origen de los alumnos, aunque la lengua escolar básica no siempre coincide con la lengua de origen de los escolares, y 3) aquellos que integran varias lenguas vehiculares para conseguir formar escolares bi/plurilingües. Es importante tener en consideración que las situaciones reales de enseñanza bi/plurilingüe constituyen un continuum. Idiazabal y Dolz (2013) nos ofrecen un esquema dicotómico de programas bilingües en el que se muestran los posibles posicionamientos extremos⁴⁹ que pueden servir como referencia:

Inmersión	Sumersión
<ul style="list-style-type: none"> – Objetivo: formar personas bilingües – Profesores: bilingües – Decisión fundamentalmente familiar – Respeto y valoración de la L1 – Evaluación de los progresos en L2 y del 	<ul style="list-style-type: none"> – Objetivo: aprender la L2 – Profesores: monolingües – Decisión política educativa obligatoria – Desconocimiento/substitución de la L1 – Las carencias en L2 como criterio de evaluación

⁴⁹ Idiazabal y Dolz (2013) distinguen un tercer modelo considerado como de mantenimiento que tiene como objetivo mantener las lenguas autóctonas al tiempo que asegura el aprendizaje de las lenguas dominantes de cada país. Normalmente se produce en contextos con lenguas minoritarias en los que los alumnos se escolarizan en su L1 y de esta manera se posibilita su mantenimiento. Se han generalizado sobre todo en Latinoamérica y generalmente se inscriben en los programas de Educación Intercultural Bilingüe.

desarrollo de la L1 – Carácter aditivo del aprendizaje de la L2 – Integración activa de los padres en el proyecto – Prestigio social del bilingüismo	– Carácter sustractivo del aprendizaje de la L2 – Rol pasivo de los padres en la formación escolar – El bilingüismo no tiene prestigio social
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 2: Programas bilingües, esquema dicotómico (Idiazabal & Dolz, 2013)

El modelo sumersivo no tiene como objetivo el bilingüismo, sino que busca que la lengua escolar se convierta en la única lengua del alumnado. La escuela sumersiva utiliza la lengua oficial del alumnado y no se tiene en consideración si esta es su segunda o tercera lengua. La primera lengua del alumnado se considera un problema y se busca eliminarla o sustituirla. Este tipo de modelo educativo se ha implantado tradicionalmente en contextos de lengua minorizada en los que se ha tratado de dejar de lado la primera lengua de los alumnos. Es imprescindible que la lengua familiar tenga en la escuela al menos la consideración de tal, sino esto dificultaría el desarrollo de la identidad y prestigio que deben asociarse a la lengua y cultura propias (Idiazabal & Dolz, 2013).

El modelo de inmersión se caracteriza por utilizar una segunda lengua como lengua vehicular, pero en este caso el objetivo fundamental es desarrollar personas bilingües. El alumnado se escolariza en una segunda o tercera lengua, cuando la primera lengua es una lengua mayoritaria (español, inglés, francés, etc.), que tiene presencia en la escuela y además se asegura su aprendizaje a través de los medios familiares y sociales. Este tipo de modelo no pretende sustituir la lengua primera de los escolares, la L2 constituye una adición para la formación del individuo y se fomenta de esta manera el bilingüismo aditivo (Idiazabal & Dolz, 2013).

En el contexto del País Vasco varios investigadores remarcan la importancia de la búsqueda de un bi/plurilingüismo aditivo (Idiazabal & Dolz, 2013; Sagasta & Sainz Osinaga, 2006; Elorza, 2011; Idiazabal & Manterola, 2009). Esto se produce mediante la implantación del modelo de inmersión en el que el euskera es la lengua vehicular y el castellano se trabaja como asignatura. Este modelo es predominante en la Comunidad Autónoma Vasca. Aun así, se constata que la simple implantación del modelo no es suficiente (Sagasta & Sainz Osinaga, 2006), ya que cada escuela debe adaptar su organización curricular y su intervención en el aula a las necesidades y realidad específica del alumnado. Por ello, la dimensión “micro” de la realidad del aula adquiere vital importancia en el ámbito de enseñanza de lenguas en contextos de lengua minoritaria.

4.2.3 ENSEÑANZA DE LENGUAS MEDIANTE CONTENIDOS CURRICULARES

Hemos de tener en cuenta que, especialmente en los programas de inmersión, el alumnado

escolarizado en su L2 realiza una doble tarea de aprendizaje: 1) aprender el área curricular correspondiente y 2) aprender la lengua específica de dicha materia en la L2. Por esta razón, los procesos de enseñanza-aprendizaje en segundas lenguas se caracterizan por una dimensión disciplinar y una dimensión lingüística en la que los alumnos interiorizan los conocimientos sobre una disciplina determinada, pero también el lenguaje necesario de dicha disciplina “apprendre en sciences, c’est apprendre à “parler sciences”” (Laplante, 2004:3).

La dimensión lingüística en la enseñanza de diversos contenidos no sirve únicamente como medio de comunicación e interacción social, sino que conforma un instrumento que permite dar sentido al pensamiento y formular ideas que posteriormente puedan ser manipuladas (Laplante, 2000). Cummins y Swain (1986) hablan de una competencia lingüística cognitivo-académica. Las tareas de comunicación científica son más difíciles de dominar, ya que su comprensión depende de una interpretación de las huellas lingüísticas y no tanto de las huellas contextuales o paralingüísticas. Así mismo, cognitivamente son más exigentes que la comunicación interpersonal, ya que están estrechamente relacionadas con contenidos conceptuales y procesos cognitivos complejos (Laplante, 2000).

Jaubert y Rebière (2004) desde una perspectiva socio-constructiva, retoman los principios desarrollados por Vygotsky en torno al lenguaje y también el marco del interaccionismo socio-discursivo, que hemos presentado anteriormente, y remarcan la función primordial del lenguaje en la construcción del pensamiento. Estos enfoques constatan que los diferentes conocimientos que dispone el ser humano se desarrollan gracias a prácticas sociales que mayormente se realizan mediante el lenguaje. Las diversas comunidades de conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.) conforman comunidades discursivas propias, que junto al desarrollo de su ciencia constituyen modos propios de utilizar el lenguaje. De esta manera, si se pretende participar en dichas comunidades de forma efectiva, es necesario interiorizar estos tipos de discurso. Por eso, en la escuela no se aprende la disciplina como tal, sino que será necesario interiorizar el discurso oral y el escrito de dichas disciplinas (Jaubert & Rebière, 2004).

De esta forma Sainz Osinaga y Sagasta (2005) aclaran que integrar la lengua y las áreas del currículum no significa únicamente impartir las clases en la lengua objeto de aprendizaje, esto es, no es suficiente que la lengua en cuestión sea el medio de instrucción. Para desarrollar altos niveles de competencia comunicativa en una lengua, es necesario crear contextos de aprendizaje donde se puedan negociar, tanto el significado como la forma de los contenidos lingüísticos para poder comprender y expresarse.

Para coordinar la lengua y los contenidos curriculares, es necesaria la planificación sistemática de los objetivos lingüísticos en relación a los contenidos del área curricular en cuestión. Es imprescindible analizar qué contenidos lingüísticos necesitarán los escolares para poder comprender, expresar y construir nuevos conocimientos en el área en cuestión. La consecución de los objetivos educativos en torno a la lengua no es solo responsabilidad de los docentes que imparten lengua, sino de todo el equipo del centro implicado en el desarrollo curricular. Este trabajo demanda una coordinación del profesorado de lengua y de otras áreas curriculares. De esta

manera, todo el profesorado que imparte el currículum es docente de lengua (Sainz Osinaga & Sagasta, 2005).

Sagasta y Sainz Osinaga (2006) proponen una serie de requisitos necesarios para posibilitar el aprendizaje de lenguas mediante contenidos. Se trata de requisitos que se sitúan a un nivel micro, esto es, en la realidad del aula y los recogen en estos puntos: a) dar tiempo al alumnado para que pueda responder en la lengua que no domina; b) utilizar recursos no lingüísticos para facilitar la comprensión y ayudar al alumnado a construir conocimientos; c) crearles expectativas y atribuirles la capacidad de mejorar, "tú puedes"; d) dar importancia al proceso de aprendizaje; e) reflexionar en torno al proceso de aprendizaje; e) tener presentes los objetivos a conseguir y los procedimientos que se seguirán para ello; f) utilizar el marco de referencia del alumnado (ZPD) para facilitar nuevos aprendizajes; g) reformular lo dicho por el alumnado; h) crear situaciones para que el alumnado formule hipótesis, pregunte, valore y proponga conclusiones; i) tener en consideración qué tipo de texto y qué características lingüísticas se adecuan a cada área de conocimiento (matemáticas, conocimiento del medio, física, educación artística...) (Sainz Osinaga & Sagasta, 2005; Sainz Osinaga, 2010).

Por último, la educación bi/plurilingüe para que sea efectiva debe abordar una última dimensión, el tratamiento integrado de lenguas.

4.2.4 TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS

Hablar de plurilingüismo conlleva inevitablemente hablar de interacciones entre las diferentes lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, es necesario encontrar sinergias entre los conocimientos disponibles en las diversas lenguas y la construcción de un currículum integrador que contemple y desarrolle estas dimensiones (Etxarte, 2006). Esto supone un gran reto tanto para el propio sistema educativo como para la formación y coordinación del profesorado, ya que es necesario un trabajo de coordinación que permita facilitar los procesos de transferencia y el aprendizaje entre L1, L2, L3 y/o L4 (Catellotti, 2006; Dolz, 2011; Apraiz et al. 2012). Aun hoy, es un reto tanto para la investigación como para el ámbito educativo responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se transfiere lo aprendido en una lengua a otra lengua? ¿qué se puede transmitir de lo aprendido en euskera al castellano o a la inversa?

La posibilidad de realizar transferencias entre diversas lenguas no es automática y directa (Sagasta & Etxeberria, 2008; Dolz, 2011). Para que se puedan producir transferencias en el trabajo coordinado de lenguas, es necesario que lo trabajado en una lengua sea complementario a lo que se viene trabajando en otras lenguas y no se repita (Sainz Osinaga & Sagasta, 2006). Por ello, a nivel curricular serán necesarios una serie de requisitos que nos resume Elortza (2011): a) el currículum debe tener una concepción de la lengua y una perspectiva psico-pedagógica común; b) debe proponer un marco metodológico común que a su vez sea flexible y que tenga en consideración las características de cada lengua y que proponga estrategias didácticas en base a

eso; c) los objetivos se deben plantear de forma coordinada entre diferentes lenguas; d) es necesario planificar el número de sesiones que se impartirán en cada lengua y la coordinación que se realizará entre diferentes lenguas: los objetivos en cada lengua, cuándo comenzar con cada una, cuánto tiempo ofrecerles y concretar para qué se utilizará cada lengua; e) los contenidos trabajados en cada lengua se deben presentar de forma coordinada y tomar partido de la complementariedad que puedan tener entre ellas.

Las investigaciones recientes han puesto el punto de mira en una dimensión micro que se produce en el aula: *translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2015; García, 2009; Lewis et al. 2014). De esta manera, se pone el foco en el uso de la alternancia de lenguas como estrategia para facilitar el andamiaje y el aprendizaje de una L2 o L3. Se subraya el uso por parte del enseñante de esta dimensión de forma estratégica para sustentar y fomentar el aprendizaje de lenguas (García, 2009). En la mayoría de los casos, esto se produce con miras a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Gajo (2013) considera que la enseñanza-aprendizaje plurilingüe esta llena de retos y sobre todo focaliza estos interrogantes en la actividad real de la educación plurilingüe. Gajo (2013) afirma que se produce una dialéctica compleja y todavía relativamente poco explícita en el trabajo plurilingüe, entre el conocimiento transversal que dispone el alumnado sobre diversas lenguas, lo transferible de una lengua a otra y lo particular de cada lengua. Por ello, subraya que es necesario encontrar respuestas a partir del análisis detallado de los enfoques particulares, esto es, de las prácticas que se suceden en el aula y la dialéctica que se produce entre la pluralidad, alteridad y la singularidad de los contextos multilingües.

Terminamos este último apartado con la caracterización del País Vasco, que nos ayudará a concretar las particularidades que se producen en este contexto.

4.3 EL CONTEXTO DEL PAÍS VASCO: MODELOS LINGÜÍSTICOS

En este apartado describimos los principales tipos de organización educativa existentes en base a los modelos lingüísticos de escolarización y los datos de escolarización en dichos modelos. Para ello tomamos como referencia las casuísticas concretas de los tres principales contextos administrativos: 1) Comunidad Autónoma Vasca⁵⁰ ; 2) Comunidad Foral de Navarra⁵¹ y 3) País

50 La Comunidad Autónoma Vasca (CAV) es una de las diecinueve comunidades autónomas (teniendo en consideración la Comunidad Foral de Navarra, Ceuta y Melilla) del estado español. A su vez está dividida en tres términos históricos: Álava, Guipúzcoa y Vizcaya. Tiene una población aproximada de 2.166.230 habitantes (INE 2016)

51 La Comunidad Foral de Navarra es una de las diecinueve comunidades autónomas (teniendo en consideración Ceuta y Melilla) del estado español. Conformar una sola comunidad foral que como más tarde veremos está dividida en tres regiones lingüísticas: zona vascófona (norte de Navarra), zona mixta (centro de Navarra) y zona no vascófona (sur de Navarra). Tiene una población aproximada de 640.647 habitantes (INE 2016).

Vasco francés⁵².

El euskera adquiere en cada una de las regiones y/o territorios históricos unas características singulares: estatus administrativo, lugar social, organización administrativa, organización educativa y número de hablantes. En términos generales, podríamos decir que la CAV es el territorio que dispone de mayor número de hablantes y en el que el euskera es una lengua co-oficial junto con el español en todo el territorio. En este territorio la mayor parte del alumnado se encuentra escolarizado en un modelo donde el euskera es lengua vehicular. La Comunidad Foral de Navarra está dividida en tres territorios lingüísticos, en los que la lengua adquiere diferente estatus: en la zona vascófona el euskera es la lengua mayoritaria y el alumnado está principalmente escolarizado en euskera, mientras que en la zona mixta y en la zona no vascófona predomina el español, tanto en la calle como en la escuela. Por último, en el País Vasco francés el 20% del alumnado trabaja contenidos del currículum en euskera.

Disponemos de datos de escolarización en cada modelo lingüístico en base a cada territorio. Primeramente hablamos de los modelos existentes en la Comunidad Autónoma Vasca, posteriormente presentamos la organización de la Comunidad Foral de Navarra y, por último, damos algunos datos sobre el País Vasco francés.

La Comunidad Autónoma Vasca dispone de tres modelos lingüísticos. En el modelo A se imparten todos los contenidos en español exceptuando la asignatura de euskera. En el modelo B una parte de las asignaturas se desarrolla en euskera y la otra parte en castellano. En el modelo D se imparten todas las asignaturas en euskera excepto las otras lenguas del currículum. Por último, el modelo G que no se considera un modelo bilingüe ya que el euskera no tiene presencia en el currículum. Según los datos de EUSTAT⁵³ el curso escolar 2016-2017 los porcentajes de matriculación en cada modelo fueron los siguientes:

MODELO	A	B	D	G
PORCENTAJE	17,3%	18,1%	64,1%	0,5%

Tabla 3: Matriculación modelo lingüístico CAV (2016-2017)

En los datos estadísticos, podemos observar que el modelo D conforma el principal modelo de escolarización de la Comunidad Autónoma Vasca, seguido por el modelo B y A que no alcanzan un 20%; por último, un reducido número de alumnos 0,5% esta escolarizado en el modelo X en el que el euskera no tiene presencia.

⁵² País Vasco francés se sitúa en el departamento de los Pirineos Atlánticos del Estado de Francia y tiene presencia en los Distritos de Bayona, Oloron-Sainte-Marie y Pau. Comprende tres territorios históricos: Lapurdi (Labort), Behe Nafarroa (Baja Navarra) y Zuberoa (Sola). Tiene una población aproximada de 260.000 habitantes (Wikipedia 2018.01.18)

⁵³ Datos del Eustat Instituto Vasco de Estadística (2017): <http://www.eustat.es>

La Comunidad Foral de Navarra dispone de cuatro modelos. Se repiten el modelo A, B y D de la CAV y se suma un cuarto modelo, el modelo G. Este modelo se caracteriza por trabajar todos los contenidos en castellano y el euskera no tiene presencia en el currículum. Cada territorio de la comunidad implanta ciertos modelos, en la zona vascofrontera se imparten los modelos A, B y D, siendo obligatoria por tanto la enseñanza de la lengua vasca; en la zona mixta y en la zona no vascofrontera es posible realizar el currículum sin la presencia del euskera.

En este territorio los datos estadísticos varían mucho dependiendo de la zona lingüística. En la zona vascofrontera la mayor parte del alumnado está escolarizado en el modelo D; en la zona mixta, en cambio, la matriculación en el modelo D es menor y en la zona no vascofrontera unos pocos centros ofrecen estudios en euskera. Disponemos de los datos generales de la Comunidad Foral de Navarra recopilados del Informe sobre el Sistema Educativo de Navarra publicado el curso escolar 2015-2016 según el cual:

MODELO	A	B	D	G
PORCENTAJE	14,68%	0,21%	24,22%	60,89%

Tabla 4: Matriculación modelo lingüístico Comunidad Foral de Navarra (2015-2016)

Se trata de datos generales que muestran los datos de toda la comunidad y no permiten observar la distribución por zonas lingüísticas. En la totalidad de la comunidad foral prevalece el modelo G y en un segundo lugar se ubica el modelo D 24,22%. De forma más reducida, se encuentra el modelo A 14,68% y B 0,21%. Es importante reiterar que estos datos varían significativamente dependiendo de la zona lingüística.

Por último, con respecto a los datos de la zona vascofrancesa, disponemos de datos provenientes de Petuya y Zabala (2006). En este caso en los modelos A, B y D en lugar del español, utiliza el francés, esto es, en el modelo A el francés es la lengua vehicular y el euskera se imparte como asignatura; en el modelo B, la mitad de los contenidos se trabajan en francés y la otra mitad en euskera y, por último, en el modelo D el euskera es la lengua vehicular y se imparte el francés como asignatura:

MODELO	A	B	D	Total_eus	Total_fran
PORCENTAJE	5,7%	11,7%	4,3%	21,7%	78,3%

Tabla 5: Matriculación modelo lingüístico País Vasco Francés (2006)

En el País Vasco francés la mayoría del alumnado está escolarizado en el modelo lingüístico que toma como lengua vehicular el francés y no puede optar por el euskera. Según los datos de

Seaska⁵⁴ (2017) hay un total de 36 ikastolas⁵⁵ en este territorio de las cuales 11 son de educación preescolar, 20 de primaria, cuatro colegios y un liceo, esto comporta un total de 3.689 alumnos escolarizados en las ikastolas, en las que se imparte exclusivamente el modelo D.

Como podemos observar, los datos de escolarización en los diversos modelos varían mucho de una región a otra. En la Comunidad Autónoma Vasca la mayoría de los alumnos trabajan el euskera en las aulas, mientras que en el País Vaco francés y la Comunidad Foral de Navarra las cifras se reducen considerablemente. En la actualidad, conforma un reto aumentar el número de alumnos en modelos educativos en euskera.

4.4 SÍNTESIS

En este último apartado del marco teórico, hemos tratado de ofrecer una panorámica sobre la enseñanza de lenguas en contextos multilingües con lenguas minoritarias. En un primer tiempo, se ha contextualizado la coyuntura actual de las lenguas y se ha constatado el carácter plurilingüe y multicultural de nuestras sociedades. Esto tiene su reflejo en el sistema educativo, que es él a quién corresponde responder a esta diversidad.

Los expertos desde hace años remarcan la importancia de impulsar el bilingüismo aditivo y para ello consideran claves el trabajo de lenguas mediante contenidos curriculares y el tratamiento integrado de lenguas. Esto se vuelve especialmente importante en contextos sociolingüísticos como el del País Vasco en el que existe una lengua minorizada. La escuela adquiere vital importancia en estos contextos. El modelo D facilita procesos de inmersión y mantenimiento del euskera. Aun así, los expertos consideran que la simple implantación de estos modelos no asegura el aprendizaje y mantenimiento del euskera. Entre las diversas críticas, se remarca la problemática del uso del euskera. Frecuentemente conforma una lengua “de estudio” que fuera del aula y en situaciones informales disminuye su utilización y por consiguiente su presencia.

La educación bi/plurilingüe dispone de principios y metas claras. Los principios presentados en este capítulo se consideran en gran medida instaurados en el sistema educativo vasco, pero como hemos subrayado precedentemente, nos parece interesante abordar estos principios desde nuevas dimensiones y focalizar en la realidad del aula y el hacer de los enseñantes.

⁵⁴ Federación de Ikastolas de la zona vascofrancesa. <https://www.seaska.eus/> (2018.03.27)

⁵⁵ Ikastola hace referencia al conjunto de centros escolares surgidos en el siglo XX y que comenzaron a utilizar el euskera como lengua vehicular en un momento en que esta lengua no estaba presente en los sistemas educativos públicos. En la actualidad conforman una red compuesta por diversos centros y disponen de un modelo educativo propio, materiales educativos propios, etc.

Capítulo 5

Metodología de investigación

5.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo exponemos los principios metodológicos utilizados en esta investigación y explicamos las decisiones tomadas a lo largo del diseño del trabajo, así como los procedimientos y criterios de selección, recogida y análisis de datos. Con el objetivo de responder a las preguntas de investigación, hemos registrado y analizado un dispositivo de investigación-formación docente en la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico que toma como eje el uso de autoconfrontaciones para posibilitar procesos de desarrollo en los enseñantes e investigar sobre ello.

Se ha dividido el capítulo metodológico en dos apartados: 1) contexto y diseño de investigación y 2) tratamiento del corpus. En el primero de los apartados describimos las principales características del corpus recogido: centros escolares participantes, enseñantes y alumnado, dispositivo de investigación-formación diseñado y una narración de la recogida de corpus. De este modo pretendemos sumergir al lector en el contexto y proceso realizados. Cabe destacar que se trata de un dispositivo de carácter investigativo-formativo que parte del principio de que toda intervención en la escuela deja huella. Se acepta este hecho y se busca que esa huella sea enriquecedora.

En el segundo apartado describimos el procedimiento y los instrumentos utilizados para la recogida del corpus. Hemos de tener en consideración que este dispositivo tiene por objetivo investigar el uso de la autoconfrontación como herramienta para la formación del profesorado en la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas en contextos sociolingüísticos con lenguas minoritarias (la propia, el euskera y otras lenguas que ha traído la inmigración). Para ello se ha transcrito parte del corpus recopilado⁵⁶ y se han identificado una serie de criterios y procedimientos de análisis que presentamos posteriormente.

5.2 CONTEXTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado describimos la recogida del corpus de esta investigación. Para ello presentamos los centros escolares seleccionados y sus principales características. Dado que esta investigación se realiza en el País Vasco (Comunidad Autónoma Vasca y Comunidad Foral de Navarra), donde conviven dos lenguas oficiales⁵⁷, nos parece interesante aportar algunos datos sobre el contexto y el perfil lingüístico del alumnado. A continuación, pasamos a describir el dispositivo de investigación-formación implementado y las principales características del mismo. Por último, nos apoyamos en el diario de campo⁵⁸ para narrar la recogida de corpus. Relatamos el contacto con los centros y enseñantes participantes y describimos las sesiones de aula realizadas por estos. El proceso de investigación-formación termina con las sesiones de autoconfrontación, que constituyen el núcleo de

⁵⁶ Se detalla en el apartado 5.3.1

⁵⁷ Mirar nota al pie 32

⁵⁸ Creado por la doctoranda y recogido tras cada sesión de aula.

esta tesis y que analizamos en el siguiente capítulo.

5.2.1 SELECCIÓN DE ESCUELAS, ENSEÑANTES Y ALUMNADO

En esta investigación han participado un total de cuatro centros escolares, todos ellos del modelo D. Estos han sido seleccionados bajo tres criterios principales: 1) contexto sociolingüístico donde se ubica; 2) redes de enseñanza. Se han seleccionado centros escolares de contextos sociolingüísticos y redes diversas y 3) aceptación de participación. Disponemos de centros escolares que se ubican en contextos sociolingüísticos predominantemente vasco parlantes, contextos sociolingüísticos mixtos y contextos sociolingüísticos mayoritariamente castellanoparlantes. Dos pertenecen a la red pública y dos a la concertada, uno de los cuales pertenece a la red de las Ikastolas⁵⁹ y el otro a la red Kristau Eskola⁶⁰. A continuación caracterizamos brevemente cada uno de ellos y damos cuenta de los enseñantes participantes de cada centro⁶¹.

5.2.1.1) Centro escolar 1 ⁶²

El centro escolar 1 es un centro escolar concertado situado en un municipio de la costa guipuzcoana. Se trata de un municipio de 23.058 habitantes⁶³ y un contexto sociolingüístico en el que el 70% de la población es vasco parlante⁶⁴. Las mediciones sobre el uso de las lenguas en dicho municipio muestran que 50,5% utiliza normalmente el euskera, mientras que el 47,1% utiliza el castellano y un 2,3% otra lengua⁶⁵.

El centro escolar 1 ofrece estudios en el modelo D⁶⁶ a alumnos de entre 2-16 años. El euskera es la lengua vehicular para las áreas curriculares y el castellano se incorpora en 3º curso de Primaria mientras que el inglés se enseña como lengua extranjera desde los 4 años. En este centro escolar los enseñantes-tutores se encargan del trabajo del euskera y del castellano en el aula y otro docente

⁵⁹ Ikastola hace referencia al conjunto de centros escolares surgidos hacia los años 60 y que comenzaron a utilizar el euskera como lengua vehicular en un momento en que esta lengua no estaba permitida en el sistema educativo público de la época. En la actualidad conforman una red compuesta por diversos centros y disponen de un modelo educativo propio, materiales educativos propios, etc.

⁶⁰ Asociación de colegios cristianos.

⁶¹ Aunque los participantes son tres hombres y tres mujeres, para preservar su identidad de aquí en adelante utilizamos el masculino para hacer referencia a los enseñantes de ambos géneros.

⁶² Para asegurar la privacidad de los centros escolares participantes hemos denominado cada centro escolar con los números 1, 2, 3 y 4. De aquí en adelante los centros escolares se denominarán mediante dicha referencia.

⁶³ Datos del Eustat Instituto Vasco de Estadística (2017): <http://www.eustat.es>

⁶⁴ Datos de Soziolinguistika Klusterra (2016)

⁶⁵ Datos de Soziolinguistika Klusterra (2016)

⁶⁶ Denominamos modelo educativo D aquel modelo que toma el euskera como lengua vehicular e imparte el castellano y el inglés de forma específica.

trabaja la competencia comunicativa en inglés. Utilizan los materiales didácticos de “Ikastolen Elkarte” y se trabaja la lengua mediante contenidos curriculares.

En la investigación han participado dos maestros de 6º curso de Primaria. Uno de ellos, M1⁶⁷, es un enseñante con más de diez años de experiencia, es tutor del grupo con el que se ha realizado la investigación-formación e imparte las principales áreas del currículum (Matemáticas, Conocimiento del Medio, Lengua Castellana, Euskera, etc.). En cuanto a la experiencia en la enseñanza-aprendizaje del debate, ha solido realizar debates con sus alumnos en el marco de las tutorías y la ética, pero no lo ha trabajado como tal en clase. Su grupo esta compuesto de 20 alumnos, el 70% de ellos tiene el euskera como L1 y el 30% es bilingüe familiar⁶⁸. El 70% utiliza siempre y el 30% casi siempre el euskera con sus compañeros de clase y fuera del aula, el 75% del alumnado se comunica siempre y el 20% casi siempre en euskera con sus amigos. El 90% del alumnado dice sentirse más cómodo en euskera. Se trata de un grupo predominantemente vasco parlante, en el que para la mayoría su L1 es el euskera.

En este mismo centro escolar ha participado otro enseñante, M2; se trata de un enseñante con 3 años de experiencia que también es tutor de su grupo. Ha solido realizar algún debate de forma esporádica en clase, pero no lo trabaja de forma sistemática. Su grupo esta compuesto de 20 alumnos, para el 70% el euskera es su L1 y el 30% es bilingüe familiar⁶⁹. El 95% utiliza siempre y el 5% casi siempre el euskera con sus compañeros de clase y fuera del aula, el 75% se comunica siempre y el 25% casi siempre en euskera con sus amigos. El 90% del alumnado dice sentirse más cómodo en euskera. Al igual que en el caso de M1, el grupo de M2 es predominantemente vasco parlante y para la mayoría su L1 es el euskera.

5.2.1.2) Centro escolar 2

El centro escolar 2 es un centro concertado religioso; se sitúa en un municipio de la costa guipuzcoana. Se trata de un municipio de 9.739 habitantes⁷⁰ y un contexto sociolingüístico en el que el 71,5% de la población es vasco parlante⁷¹. Las mediciones sobre el uso de las lenguas en dicho municipio muestran que el 57,8% utiliza el euskera normalmente, mientras que el 40,8% utiliza el castellano y un 1,3% otra lengua⁷².

⁶⁷ Para asegurar la privacidad de los enseñantes participantes hemos denominado cada enseñante con los símbolos M1, M2, M3, M4, M5 y M6. De aquí en adelante los enseñantes se referenciarán mediante dichas iniciales.

⁶⁸ Los datos provienen de un cuestionario que las investigadoras-formadoras han pasado a todo el alumnado participante.

⁶⁹ Los datos provienen de un cuestionario que las investigadoras-formadoras han pasado a todo el alumnado participante.

⁷⁰ Datos del Eustat Instituto Vasco de Estadística (2017): <http://www.eustat.es>

⁷¹ Datos de *Soziolinguistika Klusterra* (2016)

⁷² Datos de *Soziolinguistika Klusterra* (2016)

El centro escolar 2 ofrece estudios en el modelo D a alumnos de entre 0-18 años. El euskera es la lengua vehicular para las áreas curriculares y el castellano se incorpora en 1º curso de Primaria mientras que el inglés se enseña como lengua extranjera desde los 2 años. En este caso cada lengua es enseñada por un docente, por lo que el alumnado relaciona cada enseñante con una lengua determinada. Se utilizan los materiales didácticos de *Ikastolen Elkartea* y se trabaja la lengua mediante contenidos curriculares.

En la investigación han participado dos enseñantes de 6º curso de Primaria, M3 y M4. Ambos tienen más de diez años de experiencia en el ámbito de la educación. Cada uno de ellos tutoriza un grupo y se dedica a la enseñanza-aprendizaje de las principales áreas del currículum (Matemáticas, Conocimiento del Medio, Euskera, etc.). En cuanto a su experiencia en la enseñanza-aprendizaje del debate, han solido realizar debates de forma esporádica en las sesiones de tutoría, pero no lo trabajan de forma sistemática.

El grupo de M3 está compuesto de 20 alumnos; el 65% de ellos tiene el euskera como L1, el 25% es bilingüe familiar y el 10% tiene el castellano como L1⁷³. El 70% utiliza siempre y el 30% casi siempre el euskera con sus compañeros de clase y fuera del aula el 75% se comunica siempre y el 25% casi siempre en euskera con sus amigos. El 85% del alumnado dice sentirse más cómodo en euskera. En el caso de M4, el grupo está compuesto de 20 alumnos, en este caso se reduce el número de alumnos de L1 euskera %35, el 50% tiene el euskera y el castellano como L1 y el 15% el castellano. El 55% utiliza siempre y el 30% casi siempre el euskera con sus compañeros de clase y fuera del aula, el 45% se comunica siempre y el 40% casi siempre en euskera con sus amigos. El 80% del alumnado dice sentirse más cómodo en euskera. Se trata de un alumnado predominantemente vasco parlante en el que es remarcable la presencia de alumnos que tienen tanto el euskera como el castellano como L1.

5.2.1.3) Centro escolar 3

El centro escolar 3 es un centro escolar público situado en un municipio de, *Deba Goiena*, ubicado en el interior de Guipúzcoa. Se trata de un municipio de 6.973 habitantes⁷⁴ y un contexto sociolingüístico en el que el 63% de la población es vasco parlante⁷⁵. Las mediciones sobre el uso de las lenguas en dicho municipio muestran que el 45,5% utiliza el euskera normalmente, mientras que el 53,4% utiliza el castellano y un 1,2% otra lengua⁷⁶.

El centro escolar 3 ofrece estudios en el modelo D a alumnos de entre 0-12 años. El euskera es la lengua vehicular para las áreas curriculares, el castellano se incorpora en 3º curso de Primaria y el

⁷³ Los datos provienen de un cuestionario que las investigadoras-formadoras han pasado a todo el alumnado participante.

⁷⁴ Datos del Eustat Instituto Vasco de Estadística (2017): <http://www.eustat.es>

⁷⁵ Datos de *Soziolingvistika Klusterra* (2011)

⁷⁶ Datos de *Soziolingvistika Klusterra* (2016)

inglés se enseña como lengua extranjera desde los 4 años. En este caso, cada lengua es enseñada por un enseñante, por lo que el alumnado relaciona cada lengua con un enseñante concreto. Disponen de materiales propios en los que se trabaja la lengua mediante contenidos curriculares.

En la investigación ha participado un enseñante de 6º curso de Educación Primaria, M5. Se trata de un enseñante con más de diez años de experiencia que está habituado a la docencia en el tercer ciclo y es tutor del grupo. En cuanto a la experiencia en la enseñanza-aprendizaje del debate, ha realizado debates de forma muy esporádica y no lo trabaja de forma sistemática.

El grupo de M5 está compuesto de 22 alumnos, para el 23% el euskera es su L1, el 41% es bilingüe familiar y el 32% tiene el castellano como L1⁷⁷. El 22,7% utiliza siempre y el 40,9% casi siempre el euskera con sus compañeros de clase y el 36,36% dice comunicarse con poca frecuencia con sus compañeros. En cuanto al ámbito extraescolar, el 22,7% del alumnado se comunica siempre y el 50% casi siempre en euskera con sus amigos y el 9% poco y el 18% nunca. El 41% del alumnado dice sentirse más cómodo en euskera, el 27,2% en ambas lenguas y 31,8% en castellano. Este conforma un contexto mixto en el que el castellano adquiere presencia y varios alumnos se comunican frecuentemente en esta lengua.

5.2.1.4) Centro escolar 4

El centro escolar 4 es público y se sitúa en la ciudad de *Iruñea*, capital de la Comunidad Foral de Navarra. Se trata de una ciudad de 195.650 habitantes⁷⁸ y un contexto sociolingüístico en el que el 11,2% de la población es vasco parlante⁷⁹. Las mediciones sobre el uso de las lenguas en dicho municipio muestran que 2,9% utiliza el euskera normalmente, mientras que el 93,9% lo hace en castellano y un 3% en otra lengua⁸⁰.

El centro escolar 4 ofrece estudios en el modelo D a alumnos de entre 3-12 años. El euskera es la lengua vehicular para las áreas curriculares, el castellano se incorpora en 3º curso de Primaria y el inglés se enseña como lengua extranjera desde los 3 años. En este centro escolar cada lengua es enseñada por un enseñante, por lo que el alumnado relaciona cada lengua a un enseñante determinado. Se dispone de materiales propios y se trabaja la lengua mediante contenidos curriculares.

En la investigación ha participado un docente de 6º curso de Primaria, M6. Se trata de un enseñante con más de 10 años de experiencia, el cual además del ámbito de la docencia tiene experiencia en la gestión del centro escolar y ha participado en diversos proyectos de innovación e investigación.

⁷⁷ Los datos provienen de un cuestionario que las investigadoras-formadoras han pasado a todo el alumnado participante.

⁷⁸ Datos del *Eustat Instituto Vasco de Estadística* (2017): <http://www.eustat.es>

⁷⁹ Datos de *Soziolinguistika Klusterra* (2011)

⁸⁰ Datos de *Soziolinguistika Klusterra* (2016)

En el momento en el que se recogieron los datos este profesor era director del centro. M6 se encarga de la enseñanza de la lengua castellana, no es tutor del grupo. En cuanto a la experiencia en la enseñanza-aprendizaje del debate, trabaja habitualmente el debate con sus alumnos, dispone de conocimientos y procedimientos para su realización.

El grupo está compuesto de 21 alumnos, el 47,6% de ellos tiene el euskera como L1 y el 52,4% el castellano⁸¹. El 85,7% utiliza el euskera con poca frecuencia con sus compañeros de clase y fuera del aula el 42,8% utiliza el castellano siempre y el 42,8% casi siempre con sus amigos. El 52,5% del alumnado dice sentirse más cómodo en castellano, el 38% en euskera y el 9,5% en ambas lenguas. En este caso es predominante el alumnado que tiene el castellano como L1 y predomina su uso.

**Síntesis de los principales datos: escuela, enseñantes y alumnado*

Visto el perfil de los centros, se deduce que se trata de centros diversos, tanto por la red a la que pertenecen, como a los contextos sociolingüísticos y a las comunidades autónomas. Los enseñantes participantes en su mayoría tienen larga experiencia en la profesión docente, cinco de ellos disponen de más de diez años de experiencia. Por otro lado, se remarca que la mayoría utilizan de forma esporádica el debate y únicamente M6 lo trabaja de forma sistemática.

Con respecto al contexto sociolingüístico y perfil lingüístico del alumnado, en dos de los centros escolares la mayoría del alumnado tiene el euskera como L1 y lo utiliza habitualmente en la escuela y fuera de ella (M1, M2, M3 y M4). Uno de los centros se sitúa en un contexto mixto en el que diversos alumnos tienen como L1 el castellano y la frecuencia de uso del euskera se reduce, especialmente fuera de la escuela (M5). Por último, un centro escolar se sitúa en un contexto castellanoparlante en el que para la mayoría del alumnado su L1 es el castellano y fuera de la escuela no tienen mucho contacto con esta lengua (M6).

Tras esta caracterización general de los centros educativos participantes, en las próximas líneas describimos el contexto de la investigación, en concreto presentamos el dispositivo de investigación-formación aplicado.

5.2.2 DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN: PLANIFICACIÓN Y CONSIGNAS

⁸¹ Los datos provienen de un cuestionario que las investigadoras-formadoras han pasado a todo el alumnado participante.

El dispositivo de investigación-formación se realizó en dos tiempos. Se efectuó una primera recogida de corpus⁸² durante el curso escolar 2011-2012 en el centro escolar 1 y posteriormente, se realizó una segunda recogida⁸³ durante el curso escolar 2013-2014 en el que participaron los centros escolares 2, 3 y 4. Se terminó la recogida de corpus en septiembre de 2014, con un último seminario a modo de cierre del proceso formativo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de *Mondragon Unibertsitatea* donde se intentó reunir a todos los maestros participantes en el proceso y del cual no daremos cuenta en esta investigación.

En todas las escuelas se siguió un mismo procedimiento: a) aproximación a la escuela y acuerdo de colaboración; b) sesiones de aula y c) sesiones de autoconfrontación. Es precisamente el análisis de estas sesiones de autoconfrontación lo que conforma el objetivo principal de nuestra investigación.

En las próximas líneas explicamos cada etapa con más detalle:

Fase 1: aproximación a la escuela y acuerdo de colaboración

- Primera toma de contacto con el centro escolar y los profesores implicados.
- Se comparte el proyecto de investigación-formación y los principales objetivos.
- Se acuerdan procedimientos de trabajo.
- Se comparten dudas e inquietudes por parte de los enseñantes.
- Se consensua un calendario y un plan de trabajo.

Figura 3: Aproximación a la escuela y acuerdo de colaboración

En un primer momento se realizó una toma de contacto con la institución escolar (director/a del centro escolar, coordinadores, etc.) y posteriormente se negoció la participación con los enseñantes. Se presentó el marco del proyecto, la didáctica del debate y la formación de enseñantes reflexivos. Se explicó a los enseñantes que, por un lado, el objetivo del dispositivo era investigar la didáctica del debate socio-científico y a su vez, ofrecer un espacio para el desarrollo profesional del propio profesorado. Posteriormente, se mostraron los pasos y el procedimiento a seguir. Se propuso a los enseñantes preparar y realizar, bajo su criterio, un debate en euskera y posteriormente otro en castellano tomando como tema la moda de vestir. Se explicó que estas sesiones serían grabadas en video y que en una segunda etapa se visualizarían en sesiones de autoconfrontación y autoconfrontación cruzada en las que se crearía un espacio para la reflexión sobre su propio hacer. Después, se abrió un tiempo para responder a las dudas y cuestionamientos de los enseñantes e ir concretando el calendario.

⁸² Financiada por la Diputación Foral de Guipúzcoa *IKASMINA* (2011-2012)

⁸³ Financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad *MICINN* (2012-2015) EDU2012-37889

En este primer contacto se vio necesario aclarar dos aspectos del dispositivo propuesto: 1) se trata de un proceso de construcción entre enseñante e investigadora-formadora, por lo que de ninguna manera se pretende juzgar o evaluar la actividad de los enseñantes, las investigadoras-formadoras asumen el rol de acompañar y suscitar reflexión en el enseñante durante el proceso y 2) el objetivo es conocer en mayor profundidad la complejidad del aula y el conocimiento sobre la práctica que disponen los enseñantes y a su vez, generar procesos reflexivos en los enseñantes sobre la didáctica del debate.

Posteriormente, comenzó la fase dos:

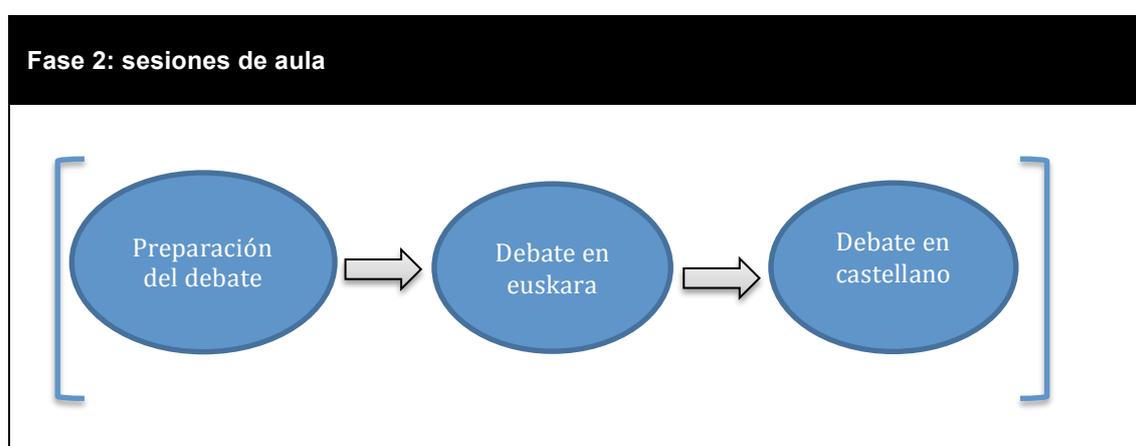


Figura 4: Sesiones de aula

En esta segunda fase los enseñantes realizaron la actividad de aula con sus alumnos. Cada uno diseñó bajo su criterio una sesión preparatoria del debate y posteriormente realizó un debate en euskera y más tarde un debate en castellano. Se previó que cada sesión durase aproximadamente una hora y la actividad de aula se realizó en el transcurso de 2-3 semanas, una sesión de aula por semana aproximadamente.

Cabe subrayar que se propuso a todos los enseñantes un mismo título como tema de debate: “la moda de vestir”. La elección del tema de debate, realizado por las investigadoras formadoras y la autora de este trabajo, fue un proceso meditado, se identificaron diversos posibles temas y se contrastaron con expertos en didáctica y algunos enseñantes. Se eligió el tema de “la moda de vestir” porque se consideró que es un tema suficientemente complejo para ser abordado desde una dimensión socio-científica, y al mismo tiempo, suficientemente cercano para el nivel de desarrollo de los alumnos de 6º curso de Primaria.

Las investigadoras-formadoras acudieron a las sesiones de aula con todo el material necesario para la recogida de datos (videocámaras, trípodes, micros y grabadoras de voz)⁸⁴. Situaron dos cámaras

⁸⁴ Se concreta el material utilizado en el apartado 5.3.1

de vídeo, una en cada extremo de la clase para abarcar el máximo ángulo posible y repartieron 2-3 grabadoras de voz por todo el aula para recoger todas las aportaciones.

Se dio paso a la fase tres:

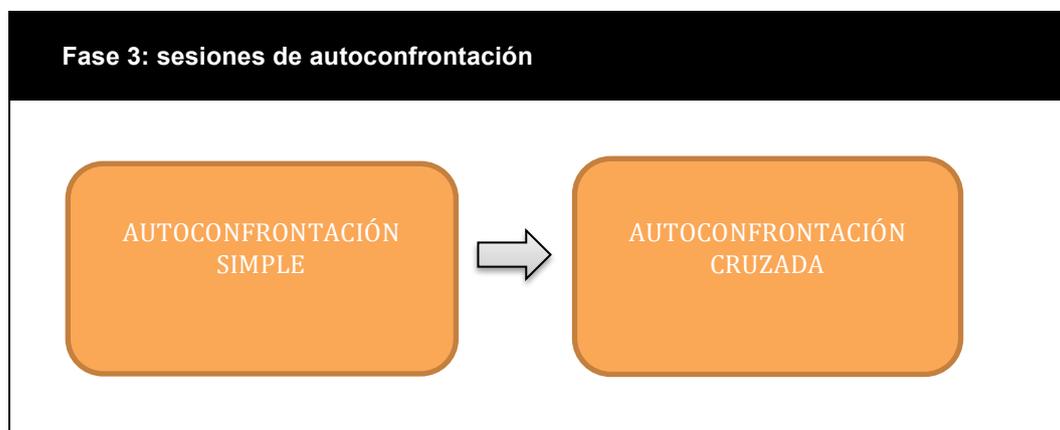


Figura 5: Sesiones de autoconfrontación

Se realizaron autoconfrontaciones simples y autoconfrontaciones cruzadas con cada uno de los enseñantes con los que se filmaron las sesiones de aula. A cada enseñante se le proporcionaron las grabaciones de su clase una semana antes de las autoconfrontaciones y se le pidió que las observase. A su vez, se propuso que seleccionase un pasaje de vídeo que fuese significativo para comentarlo junto con las investigadoras-formadoras en la sesión de autoconfrontación.

En la autoconfrontación se buscó generar una dinámica en la que se observasen las diversas imágenes del aula: a) sesión preparatoria, b) debate en euskera y c) debate en castellano. Se previeron tres tiempos en la autoconfrontación: 1) *introducción de la actividad y explicación de la consigna*: las investigadoras-formadoras explicarían la dinámica que se seguiría en la autoconfrontación y el rol de los participantes; 2) *observación de los vídeos*: se daría protagonismo a los enseñantes y se les dejaría que guiasen el vídeo y fueran identificando aspectos que consideraran significativos y 3) *solicitud de las principales conclusiones*: se cerraría la sesión de autoconfrontación solicitando a los enseñantes que retomasen las principales ideas y comentarios mencionados a lo largo de la autoconfrontación.

La intervención de las investigadoras-formadoras estaba direccionada a acompañar y sostener la palabra de los enseñantes. Así mismo, dado el interés de la investigación (enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en contextos plurilingües) se previó la posibilidad de encontrar momentos idóneos para introducir preguntas que abordasen dichas dimensiones y de buscar los modos de promover la reflexión de los enseñantes y la focalización en su hacer.

En cuanto a la autoconfrontación cruzada, participaron entre 2-4 enseñantes del mismo centro escolar y ciclo educativo (3er ciclo de Educación Primaria). Se observaron las imágenes de uno o dos de los enseñantes grabados (dependiendo del centro escolar) y estas sesiones fueron

comentadas por los asistentes. Se animó al enseñante filmado a tomar el mando del vídeo. Las investigadoras-formadoras explicaron que se situarían en un segundo plano y harían comentarios y preguntas de forma puntual. Desde un primer momento motivaron a los enseñantes participantes a que preguntasen y comentasen las imágenes de su compañero. Se estableció una dinámica en la que se observaron extractos de la actividad, el enseñante filmado realizó un primer comentario y posteriormente el resto de enseñantes comentaron el extracto creándose un diálogo que se prolongó hasta que los temas se agotaban de forma natural y se decidía observar un nuevo extracto. Las autoconfrontaciones cruzadas concluyeron con un cierre por parte de las investigadoras-formadoras en el que se preguntó sobre los hallazgos y aportaciones de la sesión, se recapituló las principales ideas y se agradeció la participación de todos los enseñantes⁸⁵.

Las investigadoras-formadoras acudieron a las sesiones de autoconfrontación y autoconfrontación cruzada con todo el material necesario para la recogida de corpus (videocámara, trípode, ordenador, pantalla suplementaria y grabadora de voz)⁸⁶. Situaron una cámara para recoger la imagen de los enseñantes, las investigadoras-formadoras y la pantalla en la que se observó el extracto de vídeo que se analiza. Se situó una grabadora de voz sobre la mesa para recoger el audio.

5.2.3 DESARROLLO DE LA RECOGIDA DE DATOS

En este apartado, más allá de la planificación realizada en el dispositivo de investigación-formación, damos cuenta y narramos lo sucedido en la recogida de corpus. Teniendo en consideración los conceptos de la ergonomía y las ciencias del trabajo, sabemos que existe una brecha entre el trabajo prescrito y el trabajo real (Clot & Faïta, 2000). El proceso de investigación-formación realizado quiere dar cuenta de esa realidad, por lo que las investigadoras-formadoras se han adecuado a esta dimensión de incertidumbre y han adaptado su hacer a dicha realidad. Esta acomodación es parte del hacer investigativo-formativo y conocer sus distintas facetas permite comprender en mayor profundidad el carácter de estos dispositivos.

Por otro lado, nos parece importante dar cuenta de lo sucedido en las sesiones de aula. Dado que los enseñantes han diseñado bajo su criterio dichas sesiones, disponemos de gran heterogeneidad en cuanto a: contenidos sobre el debate trabajados en la sesión preparatoria, distribución del espacio en el debate, rol de los moderadores, participación del alumnado, etc. Es necesario disponer de una descripción de esta actividad para contextualizar y comprender las verbalizaciones que se analizarán en las autoconfrontaciones.

⁸⁵ Las autoconfrontaciones cruzadas no se han analizado en esta tesis debido al espacio que ha abarcado el análisis de las autoconfrontaciones simples.

⁸⁶ Se concreta el material utilizado en el apartado (5.3.1)

Tomamos como referencia el diario de campo⁸⁷ en el que la doctoranda recoge lo acontecido en las escuelas y mostramos los pormenores y la realidad del proceso de investigación-formación. Para facilitar la narración, la dividimos en tres apartados según las fases presentadas precedentemente: 1) aproximación a las escuelas y acuerdo de colaboración; 2) sesiones de aula y 3) sesiones de autoconfrontación.

5.2.3.1 Fase uno: aproximación a la escuela y acuerdo de colaboración

La recogida de corpus se realizó en el marco del grupo de investigación MIKER el cual disponía de experiencias precedentes⁸⁸ en este tipo de dispositivos. Se trata de dispositivos de investigación-formación de carácter no aplicacionista que requieren una gran participación institucional, profesional y personal por parte de las escuelas y los enseñantes. El año 2011-2012 en el contexto del País Vasco los métodos que toman como eje la actividad docente y utilizan el vídeo como instrumento de formación eran poco conocidos, por lo que fue importante contextualizar y explicar el dispositivo de investigación-formación.

En la negociación del dispositivo emergieron dos retos principales: 1) la naturaleza abierta de la consigna “preparar y realizar bajo su criterio un debate socio-científico en euskera y otro en castellano” supuso un gran desafío, ya que los enseñantes se sentían responsables del resultado de las sesiones de aula y de la significatividad de dicha actividad para el alumnado; 2) las autoconfrontaciones y autoconfrontaciones cruzadas imponían respeto a los enseñantes, ya que veían en su ejecución una implicación muy personal y susceptible de ser juzgada y evaluada.

Las investigadoras-formadoras tomaron el rol de acompañantes y explicaron el por qué y el para qué del dispositivo. En cuanto al diseño de las sesiones de aula, respaldaron las propuestas de los enseñantes y las andamiaron haciendo referencia a un debate colaborativo y de construcción de conocimientos. Cada enseñante construyó una idea propia de las sesiones de aula. Con respecto a las inquietudes en torno a las autoconfrontaciones, fue vital crear un ambiente de confianza. Se subrayó una y otra vez que el tipo de investigación-formación que se proponía no pretendía juzgar su trabajo, sino que el objetivo era posibilitar procesos de reflexión sobre la propia actividad y el intercambio de experiencias con los compañeros. Se trató de poner en valor los conocimientos y la experiencia de los enseñantes sobre las situaciones de aula y se remarcó nuestro interés por conocerlo y recogerlo.

⁸⁷ Se trata de un diario de campo escrito por la doctoranda que se encargó de las grabaciones y estuvo presente en las aulas en todo el proceso.

⁸⁸ Garro & Perez Lizarralde, 2009; Sainz Osinaga, Ozaeta & Garro, 2010; Sainz Osinaga, Garro & Ozaeta, 2011; Sainz Osinaga et al. 2011; Perez Lizarralde, Sainz Osinaga & Ozaeta, 2012; Sainz Osinaga, Garro, Ozaeta, Azpeitia & Alonso, 2012; Azpeitia, Alonso & Garro, 2013; Sainz Osinaga & Ozaeta, 2013; Sainz Osinaga, Ozaeta & Garro, 2013; Perez Lizarralde, 2014.

5.2.3.2 Fase dos: sesiones de aula

En las sesiones de aula se priorizó que cada enseñante realizase su propio diseño. Los enseñantes tuvieron que decidir tanto en las sesiones preparatorias como en los debates: la distribución del espacio, el rol del enseñante, el rol del alumnado, las vertientes del tema abordadas y las estrategias para el desarrollo del tema. De esta manera, cada una de las sesiones fue singular con respecto a los contenidos trabajados, tipos de actividades y duración de las sesiones.

En las próximas líneas presentamos seis tablas en las que mostramos las principales características de las sesiones de aula de cada enseñante:

ENSEÑANTE: M1		
Sesión preparatoria	Debate en euskera	Debate en castellano
		
Sesión preparatoria	<p>LENGUA: euskera</p> <p>DURACIÓN: 25 min</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS: Power Point</p> <p>CONTENIDOS: 1) el tema y sus vertientes 2) búsqueda de información; 2) gestión de la participación; 3) recursos para facilitar el diálogo; 4) normas para hablar adecuadamente.</p> <p>METODOLOGÍA: presentación mediante un Power Point de los contenidos sobre el debate. Dinámica de intercambios enseñante-alumnado, el enseñante ejemplifica, reformula, contextualiza los contenidos del Power Point.</p>	
Debate en euskera y en castellano	<p>DURACIÓN: 60min</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS: el alumnado trajo de casa apuntes del tema que ellos habían recopilado como fase de búsqueda de información.</p> <p>DISPOSICIÓN DE LA CLASE: mesas en círculo en el aula habitual.</p>	
	<p>ESTRUCTURA DEL DEBATE:</p> <p>INICIO: retoma de la sesión preparatoria y presentación del tema de debate.</p> <p>DESARROLLO: intercambios verbales en torno a las vertientes del tema, cada participante expone su punto de vista.</p> <p>CIERRE: los alumnos exponen sus conclusiones.</p>	

	<p>ROL DEL ENSEÑANTE Y CARÁCTER DE SU INTERVENCIÓN:</p> <p>Presenta y cierra el debate.</p> <p>Gestiona el tiempo del debate.</p> <p>Gestiona el tema: lanza nuevos temas, los aproxima a las vivencias del alumnado, realiza preguntas abiertas y provocadoras que solicitan reflexión, no emite juicios ni valoraciones y motiva a participar.</p> <p>*Dos alumnos “moderadores” dan los turnos de palabra.</p>
	<p>PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA DE LA CLASE:</p> <p>Amplia participación.</p> <p>Respeto de los turnos de palabra y presencia de dialogismo que se plasma en el uso de discurso referido</p> <p>Primer tiempo del debate: monologal (no aparece el discurso referido), respuestas cortas y repetición de ideas.</p> <p>Segundo tiempo del debate: tomas de palabra más prolongadas y elaboradas que requieren complejidad discursiva, presencia de discurso referido, desarrollo de ideas y defensa del punto de vista por medio de la argumentación, muestra de acuerdo o desacuerdo.</p>
	<p>ABORDA LA DIMENSIÓN SOCIO-CIENTÍFICA:</p> <p>Se aborda el tema desde diversas dimensiones: función antropológica de la ropa, coyuntura socio-cultural actual, organización económica, dimensión ecológica, etc.</p>
<p>Diferencias encontradas entre el debate en euskera y el debate en castellano</p>	<p>Después de la experiencia del debate en euskera se modifica el inicio y el final: se comienza con una dinámica para romper el hielo donde cada alumno toma la palabra de forma individual y hace un primer acercamiento al tema. Esta dinámica se repite en la fase de las conclusiones.</p> <p>Se modifica la participación del alumnado: realizan tomas de palabra más largas, con más frecuencia retoman la palabra de sus compañeros y expresan su acuerdo o desacuerdo con lo dicho precedentemente.</p> <p>Se observan regulaciones por parte del enseñante: el enseñante ayuda, acompaña y andamia a los alumnos y traduce al castellano el léxico que algunos alumnos expresan en euskera.</p> <p>**Se realiza una actividad entre ambos debates en el que el alumnado autoevalúa su participación en el debate en euskera.</p>

Tabla 6: Sesión de aula M1

ENSEÑANTE: M2

Sesión preparatoria	Debate en euskera	Debate en castellano
		
Sesión preparatoria	<p>LENGUA: euskera</p> <p>DURACIÓN: 25 min</p> <p>CONTENIDOS: 1) el tema y sus vertientes 2) búsqueda de información; 2) gestión de la participación; 3) recursos para facilitar el diálogo; 4) normas para hablar adecuadamente.</p> <p>METODOLOGÍA: presentación mediante un Power Point de los contenidos sobre el debate. Dinámica de intercambios enseñante-alumnado, el enseñante introduce los contenidos del Power Point.</p>	
Debate en euskera y en castellano	<p>DURACIÓN: 50 min</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS: el alumnado dispone de apuntes del tema que previamente han recopilado como fase de búsqueda de información.</p> <p>DISPOSICIÓN DE LA CLASE: mesas en forma de "U" en el aula habitual, el enseñante y dos alumnos moderadores se sitúan al frente.</p> <p>ESTRUCTURA DEL DEBATE:</p> <p>INICIO: retoma de la sesión preparatoria y presentación del tema de debate.</p> <p>DESARROLLO: intercambios verbales en torno a las vertientes del tema, cada participante expone su punto de vista.</p> <p>CIERRE: el alumnado expone sus conclusiones y el enseñante recapitula los principales temas abordados.</p> <p>ROL DEL ENSEÑANTE Y CARÁCTER DE SU INTERVENCIÓN</p> <p>Presenta y cierra el debate.</p> <p>Gestiona el tiempo del debate.</p> <p>Rol secundario en la gestión del tema, de forma esporádica propone nuevos temas y solicita profundización. Lanza preguntas que solicitan reflexión, no emite juicios ni valoraciones y motiva a participar.</p> <p>*Dos alumnos "moderadores" dan los turnos de palabra y presentan los temas previamente definidos.</p>	

	<p>PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA DE LA CLASE:</p> <p>Todo el alumnado participa aunque algunos adquieren más protagonismo.</p> <p>Respeto de los turnos de palabra y dialogismo que se plasma en el uso de discurso referido</p> <p>Primer tiempo del debate: respuestas cortas basadas en notas escritas y repetición de ideas.</p> <p>Segundo tiempo del debate: tomas de palabra más autónomas y extensas, referencias a lo dicho por los compañeros, se profundiza en los temas y se generan nuevas vertientes.</p>
	<p>ABORDA LA DIMENSIÓN SOCIO-CIENTÍFICA:</p> <p>Se aborda el tema desde diversas dimensiones: función antropológica de la ropa, coyuntura socio-cultural actual, organización económica, dimensión ecológica, etc.</p>
<p>Diferencias encontradas entre el debate en euskera y el debate en castellano</p>	<p>Después de la experiencia del debate en euskera, aumenta la frecuencia de intervención del enseñante: regula el tema, presenta datos sobre el tema y aclara el significado de dichos datos.</p>

Tabla 7: Sesión de aula M2

ENSEÑANTE: M3

Sesión preparatoria	Debate en euskera	Debate en castellano
		
<p>Sesión preparatoria</p>	<p>LENGUA: euskera</p> <p>DURACIÓN: 15 min</p> <p>CONTENIDOS: conocimientos previos sobre “la moda de vestir” desde un punto de vista conceptual (¿qué es la moda?) y conocimientos previos sobre el debate.</p> <p>METODOLOGÍA: dinámica de intercambios enseñante-alumnos. La enseñante explica los debates que se realizarán y activa los conocimientos previos.</p>	
<p>Debate en euskera y en castellano</p>	<p>DURACIÓN: 60 min</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS: el enseñante enumera en la pizarra mediante preguntas las vertientes del tema que se abordarán.</p> <p>DISPOSICIÓN DE LA CLASE: mesas en grupos de 4-5 alumnos (posición habitual) en el aula</p>	

	habitual.
	<p>ESTRUCTURA DEL DEBATE:</p> <p>INICIO: introducción de la actividad.</p> <p>DESARROLLO: intercambios en torno a las vertientes del tema, cada participante expone su punto de vista.</p> <p>CIERRE: concluye con el fin de la sesión.</p>
	<p>ROL DEL ENSEÑANTE Y CARÁCTER DE SU INTERVENCIÓN</p> <p>Presenta el debate y gestiona el tiempo.</p> <p>Gestiona el tema: lanza los temas. El enseñante es el centro de la interacción, toda interacción pasa por él. Dinámica de preguntas y respuestas, acepta respuestas cortas o monosilábicas, no reta. Repite lo dicho por los alumnos, se posiciona respecto al valor moral del tema.</p>
	<p>PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA DE LA CLASE:</p> <p>Presencia de silencios y participación "tímida".</p> <p>Respeto de los turnos de palabra.</p> <p>Tomas de palabra breves, respuesta directa a la enseñante, no se producen intercambios entre el alumnado. No hay discurso referido.</p>
	<p>ABORDA LA DIMENSIÓN SOCIO-CIENTÍFICA:</p> <p>Se focaliza en las experiencias personales y opiniones del alumnado, no se abordan dimensiones socio-científicas. Tratamiento superficial del tema.</p>
Diferencias encontradas entre el debate en euskera y el debate en castellano	Después de la experiencia del debate en euskera, se modifica la participación del enseñante: motiva al alumnado a que interactúen. La enseñante tiende a generar silencios para fomentar la participación.

Tabla 8: Sesión de aula M3

ENSEÑANTE: M4

Sesión preparatoria	Debate en euskera	Debate en castellano
		
<p>Sesión preparatoria</p>	<p>LENGUA: euskera</p> <p>DURACIÓN: 45 min</p> <p>CONTENIDOS: vertientes del tema y búsqueda de información.</p> <p>METODOLOGÍA: se realizan actividades: 1) creación de preguntas conceptuales (a solas y en grupo) sobre el tema de debate; 2) elección de los alumnos moderadores y 3) búsqueda de información tomando como referencia las preguntas realizadas.</p>	
<p>Debate en euskera y en castellano</p>	<p>DURACIÓN: 40 min</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS: el alumnado trajo apuntes de la información recopilada y las respuestas preparadas en la sesión preparatoria.</p> <p>DISPOSICIÓN DE LA CLASE: mesas en forma de "U" en el aula habitual, enseñante y dos alumnos "moderadores" al frente de la clase.</p>	
	<p>ESTRUCTURA DEL DEBATE:</p> <p>INICIO: retoma de la sesión preparatoria y presentación del tema de debate.</p> <p>DESARROLLO: intercambios en torno a las vertientes del tema, cada participante expone su punto de vista.</p> <p>CIERRE: se resumen las principales intervenciones por parte de la enseñante y los alumnos moderadores.</p>	
	<p>ROL DEL ENSEÑANTE Y CARÁCTER DE SU INTERVENCIÓN</p> <p>Presenta el debate y gestiona el tiempo.</p> <p>Rol secundario centrado en la gestión del tema: se remarcan preguntas conceptuales y cerradas que solicitan datos y respuestas concretas. Acepta respuestas cortas o monosilábicas. No se emiten juicios ni valoraciones.</p> <p>*Dos alumnos moderadores dan los turnos de palabra y proponen nuevas preguntas del temario previamente definido.</p>	

	<p>PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA DE LA CLASE:</p> <p>Presencia de silencios y participación "tímida".</p> <p>Respeto de los turnos de palabra.</p> <p>Tomas de palabra breves, no se producen intercambios entre el alumnado. No hay discurso referido.</p>
	<p>ABORDA LA DIMENSIÓN SOCIO-CIENTÍFICA:</p> <p>Se focaliza el tema desde un punto de vista conceptual, no se profundiza ni se diversifica en la exposición de respuesta conceptuales, no se reflexiona al respecto.</p>
<p>Diferencias encontradas entre el debate en euskera y el debate en castellano</p>	<p>Después de la experiencia del debate en euskera, se modifica la disposición de la clase: el alumnado mantiene sus posiciones habituales (grupos de 4-5 alumnos).</p> <p>Se modifica la participación del alumnado: se tiende a realizar tomas de palabra más largas.</p>

Tabla 9: Sesión de aula M4

ENSEÑANTE: M5

Sesión preparatoria	Debate en euskera	Debate en castellano
		
<p>Sesión preparatoria</p>	<p>LENGUA: euskera</p> <p>DURACIÓN: 115 min</p> <p>CONTENIDOS: caracterización del debate y roles de los participantes.</p> <p>METODOLOGÍA: se realizan actividades: 1) conocimientos previos sobre el debate; 2) enumeración de los roles de los participantes en el debate, 3) descripción de la estructura del debate y 4) conocimientos previos sobre el tema de debate.</p>	
<p>Debate en euskera y en castellano</p>	<p>DURACIÓN: 55 min</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS: en la sesión en castellano se utiliza un diccionario para definir el concepto de moda.</p> <p>DISPOSICIÓN DE LA CLASE: biblioteca del centro escolar, dos hileras de mesas paralelas (a favor/ en contra), enseñante-moderador en el centro.</p>	

	<p>ESTRUCTURA DEL DEBATE:</p> <p>INICIO: retoma de la sesión preparatoria y presentación del tema de debate.</p> <p>DESARROLLO: intercambios en torno a las vertientes del tema entre los dos grupos confrontados.</p> <p>CIERRE: resumen conclusivo por parte de cada grupo.</p>
	<p>ROL DEL ENSEÑANTE Y CARÁCTER DE SU INTERVENCIÓN</p> <p>Presenta y cierra el debate.</p> <p>Gestiona el tiempo.</p> <p>Gestión del tema: propuesta de nuevas vertientes, retoma la palabra del alumnado y relanza preguntas. Acepta respuestas cortas o monosilábicas, no se profundiza en los temas. No se emiten juicios ni valoraciones.</p>
	<p>PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA DE LA CLASE:</p> <p>Participación activa.</p> <p>Progresión hacia una participación exaltada y confrontada.</p> <p>Progresión hacia una falta de respeto de los turnos de palabra y la ausencia de escucha mutua.</p> <p>Tomas de palabra breves, no hay discurso referido.</p>
	<p>ABORDA LA DIMENSIÓN SOCIO-CIENTÍFICA:</p> <p>Se focaliza en las experiencias personales y opiniones del alumnado, no se abordan dimensiones socio-científicas.</p>
<p>Diferencias encontradas entre el debate en euskera y el debate en castellano</p>	<p>Después de la experiencia del debate en euskera el enseñante propone una reflexión sobre la dinámica generada en el debate. El alumnado adquiere el compromiso de mejorar su comportamiento para el próximo debate.</p> <p>Se modifica la disposición de la clase: se divide la clase en tres grupos, dos de ellos participan (a favor/ en contra) y un tercero es observador. Los observadores analizan diferentes aspectos del debate: uso de argumentos, tipo de participación, gestos... Esta parrilla sirve a modo de regulación. Tras el debate los observadores dan feedback a los compañeros observados.</p> <p>Se modifica la introducción: la enseñante toma un espacio para introducir la lengua castellana mediante la lectura de una definición en el diccionario.</p> <p>Se modifica la participación del alumnado: los alumnos tienden a hablar más pausadamente, tono más cordial y dialogante. Se producen tomas de palabra más extensas y elaboradas.</p>

Tabla 10: Sesión de aula M5

ENSEÑANTE: M6

Sesión preparatoria	Debate en euskera	Debate en castellano
		
Sesión preparatoria	<p>LENGUA: castellano</p> <p>DURACIÓN: 45 min</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS: lista de aforismos e informaciones recopiladas a lo largo de la secuencia didáctica.</p> <p>CONTENIDOS: construcción de argumentos sobre la moda de vestir.</p> <p>METODOLOGÍA: actividad dirigida al intercambio de argumentos sobre el significado de los aforismos. Debates en grupos reducidos con un observador-evaluador que analiza diferentes aspectos del intercambio argumentativo previamente dispuestos en una parrilla: uso de argumentos y recursos lingüísticos, tipo de participación, gestos... Los alumnos observadores-evaluadores dan feedback a los compañeros. Los grupos trabajan de forma autónoma, el enseñante se traslada de un grupo a otro, propone nuevas vertientes e incentiva las reflexiones.</p> <p>*La actividad preparatoria y los debates se integran en una secuencia didáctica más amplia que concluye con la presentación del trabajo realizado a familiares. A lo largo de la secuencia didáctica se recopila información sobre la cantidad y procedencia de la ropa de cada alumno, el sistema de producción textil (visita a la ONG <i>SETEM</i>) y reciclaje (<i>Traperos de Emaus</i>).</p>	
Debate en euskera y en castellano	<p>DURACIÓN: 40min</p> <p>MATERIALES UTILIZADOS: fichas para los turnos de palabra y prendas de vestir; apuntes sobre la investigación realizada. Participan alumnos y adultos observadores (alumnos en prácticas, investigadoras-formadoras) que dan feedback al final del debate.</p> <p>DISPOSICIÓN DE LA CLASE: sala de reuniones del centro escolar, el alumnado y el enseñante se sientan en torno a una mesa ovalada.</p> <p>ESTRUCTURA DEL DEBATE:</p> <p>*Cada debate tiene un objetivo y contenidos temáticos propios (vida de la ropa y su reutilización y características socioculturales de la ropa).</p> <p>INICIO: introducción de la actividad y consenso de normas.</p> <p>DESARROLLO: intercambios en torno a las vertientes del tema.</p> <p>CIERRE: los alumnos observadores y adultos participantes dan feedback.</p> <p>ROL DEL ENSEÑANTE Y CARÁCTER DE SU INTERVENCIÓN</p> <p>Presenta y cierra el debate.</p>	

	<p>Gestiona el tiempo.</p> <p>Gestión del tema: en el primer debate se solicitan datos y la opinión del alumnado al respecto. Se busca compartir y reflexionar sobre las principales ideas desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica y el intercambio con las ONGs. En el segundo debate se busca realizar un análisis pormenorizado de las atribuciones sociales (género, clase, carácter...) de los objetos y prendas de vestir.</p> <p>El enseñante es el centro de la interacción, propone preguntas que impulsan la reflexión y respuestas complejas. Solicita la profundización en las vertientes del tema abordados. No emite juicios y valoraciones respecto a las aportaciones del alumnado.</p>
	<p>PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA DE LA CLASE:</p> <p>Amplia participación.</p> <p>Respeto de los turnos de palabra y presencia de dialogismo que se plasma en el uso de discurso referido.</p> <p>Tomas de palabra prolongadas, desarrollo de ideas y muestra de acuerdo o desacuerdo.</p> <p>El alumnado emplea datos y recursos lingüísticos de su cuaderno.</p> <p>**Dos alumnos observadores-evaluadores toman notas sobre la participación de sus compañeros y dan feedback al final del debate. Analiza diferentes aspectos del intercambio argumentativo previamente dispuesto en una parrilla: uso de argumentos y recursos lingüísticos, tipo de participación, gestos...</p>
	<p>ABORDA LA DIMENSIÓN SOCIO-CIENTÍFICA:</p> <p>Se aborda el tema desde diversas dimensiones: función social de la ropa, procedencia de la ropa, organización económica, dimensión ecológica, etc. Se aportan datos e información objetiva.</p>
<p>Diferencias encontradas entre el debate en euskera y el debate en castellano</p>	<p>Contenidos temáticos específicos en cada debate: 1) debate en euskera: vida de la ropa y su reutilización y 2) debate en castellano: características socio-culturales de la ropa.</p> <p>Varía el procedimiento en los turnos de palabra: 1) en el debate en euskera, fichas para gestionar los turnos de palabra y 2) debate en castellano, explicación de prendas por parejas.</p>

Tabla 11: Sesión de aula M6

**Síntesis sesiones de aula*

Como hemos podido ver cada enseñante diseñó y realizó los debates según su criterio. Las sesiones preparatorias variaron en cuanto a su extensión y contenido. Todos los enseñantes excepto uno (M3) trabajaron algún tipo de contenido: 1) sesiones preparatorias en las que se introdujo y remarcó los aspectos a tener en cuenta en la participación del debate, se presentaron las vertientes del tema y se solicitó la búsqueda de información (M1

y M2); 2) otras sesiones preparatorias focalizaron en la caracterización del debate como género textual (M5) o identificaron las diversas vertientes del tema y la búsqueda de información al respecto (M4); 3) una de las preparaciones abarcó una secuencia didáctica compuesta de varias sesiones y actividades en las que se realizaron visitas a entidades que trabajan el tratamiento sostenible de la ropa (reducción de su producción, reutilización, reciclaje, producción ética, etc.), se reflexionó y se investigó el propio consumo y se construyeron argumentos y opiniones al respecto (M6).

La diversidad de los debates se refleja también en las sesiones preparatorias en cuanto al rol del enseñante, dimensiones del tema abordados, participación del alumnado, dinámica generada en el debate, etc. En ciertos debates se observaron dificultades para conseguir turnos de palabra prolongados por parte del alumnado y la profundización de los temas (M3, M4, M5). En estos grupos los alumnos tendieron a realizar turnos de palabra cortos en los que no se tomó en consideración lo dicho por los compañeros y por lo tanto, los temas evolucionaron con dificultad. Los enseñantes formularon preguntas cerradas y muy unidas a la experiencia del alumnado, se observaron también preguntas conceptuales que solicitaban datos y respuestas concretas. Los enseñantes aceptaron respuestas cortas y monosilábicas y no se permitió que los temas se desarrollasen. Otros enseñantes consiguieron generar una dinámica de intercambios en la que se fueron construyendo los temas (M1, M2, M6). El alumnado tendió a producir turnos de palabra prolongados, contruidos en interacción con sus compañeros. Se propusieron preguntas abiertas y provocadoras que solicitaban reflexión y se aproximaron a dimensiones del tema antes no consideradas por el alumnado.

Algunos enseñantes introdujeron cambios del primer debate en euskera al debate en castellano. En algunos casos el cambio fue diseñado con anterioridad (M2, M6), con la intención de abordar diferentes vertientes del tema en cada debate o en su caso, variar la dinámica. En otros casos, los cambios vinieron producidos por la experiencia del primer debate. Se generó en los enseñantes una necesidad de adaptación y respuesta a las carencias observadas o, en su caso, como consecuencia de los hallazgos de la primera experiencia (modificar la introducción del debate, modificar la ubicación del alumnado, etc).

Tras realizar las sesiones de aula, cada uno de los enseñantes fue confrontado a las imágenes de su actividad acompañado por la investigadora-formadora (autoconfrontación simple) y en colaboración con sus compañeros⁸⁹ (autoconfrontación cruzada). En el próximo apartado explicamos brevemente dichas sesiones.

⁸⁹ La cantidad de maestros que participó en la sesión de autoconfrontación cruzada varía de un centro a otro.

5.2.3.3 Sesiones de autoconfrontación

Las sesiones de autoconfrontación simple y autoconfrontación cruzada fueron guiadas por las investigadoras-formadoras. La primera recogida de corpus (2011-2012) se realizó entre ambas investigadoras-formadoras y en la segunda recogida (2013-2014) cada una de ellas asumió la responsabilidad de un centro escolar. Su presencia en las autoconfrontaciones fue la siguiente:

CURSO	CENTRO ESCOLAR	AUTOCONFRONTACIONES	
2011-2012	<i>Centro escolar 1</i>	Autoconfrontaciones simples y cruzadas	Investigadora-formadora 1 Investigadora-formadora 2
2013-2014	<i>Centro escolar 2</i>	Autoconfrontaciones simples y cruzada	Investigadora-formadora 1
2013-2014	<i>Centro escolar 3</i>	Autoconfrontaciones simples y cruzadas	Investigadora-formadora 2
2013-2014	<i>Centro escolar 4</i>	Autoconfrontaciones simples y cruzadas	Investigadora-formadora 1

Tabla 12: Presencia de las investigadoras-formadoras en las autoconfrontaciones

Las sesiones de autoconfrontación simple tuvieron una duración aproximada de 60 minutos y las autoconfrontación cruzadas se prolongaron entre 60-85 minutos. En el caso de M5, dada la falta de tiempo para observar todos los extractos de vídeo, se produjo una segunda sesión de autoconfrontación simple, por lo que en su caso la autoconfrontación se extendió a los 115 minutos.

En las autoconfrontaciones simples participaron las investigadoras-formadoras junto a cada uno de los enseñantes. Se trató de generar un ambiente agradable y de confianza para que los enseñantes se pudieran expresar con apertura y sinceridad. En la autoconfrontación cruzada, el perfil de los participantes varió dependiendo del número de líneas en el mismo grado, compañeros o asesores pedagógicos de cada centro escolar:

ENSEÑANTES PARTICIPANTES	
Autoconfrontación cruzada 1	M1 y M2 + 2 enseñantes del mismo ciclo (realizaron los debates con sus alumnos)
Autoconfrontación cruzada 2	M3 y M4 + No participó ningún miembro más del centro escolar
Autoconfrontación cruzada 3	M5 + 1 enseñante del mismo ciclo (realizó los debates con sus alumnos) + Asesora pedagógica del centro
Autoconfrontación cruzada 4	M6 + 2 enseñantes del mismo ciclo (no realizaron los debates con sus alumnos)

Tabla 13: Enseñantes participantes

Se priorizó que los participantes de las autoconfrontaciones cruzadas fueran compañeros del mismo ciclo y/o que compartiesen experiencias con el mismo grupo de alumnos. En algún caso participó la

asesora pedagógica del centro, la cual dispone de gran experiencia en docencia y conoce los métodos de trabajo de las investigadoras-formadoras.

El perfil de las investigadoras-formadoras⁹⁰ fue singular, ya que se trata de dos expertas en didáctica de la lengua con gran experiencia en la formación del profesorado. Ambas estaban interesadas en la utilización de dispositivos de análisis de la actividad para la formación del profesorado y al mismo tiempo, compartían un marco conceptual sobre la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico que les interesaba investigar.

La intervención de las investigadoras-formadoras en las autoconfrontaciones simples y cruzadas se adaptó a las peculiaridades de cada enseñante, centro escolar y momento de la autoconfrontación. Según la estructura de tres tiempos mencionada anteriormente, la participación de las investigadoras-formadoras varió de la siguiente manera: 1) al comienzo de las autoconfrontaciones las investigadoras-formadoras tomaron protagonismo y se encargaron de explicar la dinámica a seguir y el rol de los participantes. Los enseñantes se mostraron conformes con la dinámica propuesta y en los casos en los que se generaron dudas sobre el procedimiento, se aclararon; 2) en esta segunda etapa las investigadoras-formadoras quedaron en segundo plano y dejaron que los enseñantes intervinieran. En el caso de la autoconfrontación simple se produjo un diálogo entre investigadora-formadora, enseñante y vídeo (Murciano, 2017). En la autoconfrontación cruzada, el enseñante filmado tomó protagonismo y explicó a sus compañeros aquellos extractos del vídeo y dimensiones que le parecieron remarcables y el resto de participantes intervino para preguntar y realizar comentarios al respecto; 3) por último, en un tercer tiempo las investigadoras-formadoras retomaron el liderazgo de la conversación, señalaron el final de la autoconfrontación simple o la autoconfrontación cruzada y solicitaron a los enseñantes que indicasen las dimensiones consideradas más significativas y las claves observadas. Los enseñantes retomaron los aspectos que más les habían llamado la atención y valoraron la dinámica generada.

Dado que nuestro análisis se centra en las autoconfrontaciones simples exclusivamente, describimos más en detalle lo sucedido en dichas sesiones de autoconfrontación.

Consigna de la autoconfrontación:

Con respecto a la consigna utilizada en la autoconfrontación simple, se explicó a los enseñantes que observaran extractos de la sesión preparatoria del debate, el debate en euskera y el debate en castellano. En esta consigna se remarcó que las investigadoras-formadoras se situarían en segundo plano y que únicamente realizarían preguntas de vez en cuando para posibilitar los procesos de reflexión. Se propuso a los enseñantes tomar el mando del vídeo y elegir cuándo pararlo para comentar los momentos y elementos que les parecían significativos. Se remarcó a los enseñantes que más que hablar del “hacer habitual” se pusiera atención en el “aquí y ahora” de las imágenes. Así mismo, las investigadoras-formadoras señalaron la importancia de poner el foco sobre uno

⁹⁰ Las dos investigadoras-formadoras son las directoras de esta tesis.

mismo, por lo que se pidió que se pusiera atención en el propio hacer. Aquí un ejemplo de consigna de una autoconfrontación:

“Entonces, la actividad de hoy consiste en una conversación entre nosotras dos (...) se trata de una conversación un poco especial, ya que tratará sobre las imágenes del vídeo (...) entonces a nosotras nos interesa por un lado que nos centremos en las imágenes: qué estas haciendo, por qué lo estas haciendo, qué sensaciones tenías y como te ves ahora al volver a verte. Principalmente pondremos atención en tu rol (...) si mantendrías lo que has realizado o lo cambiarías (...) Entonces, por un lado consistiría en poner atención en eso y luego, en un segundo momento, también puedes hacer referencias a otras dimensiones: cómo has visto al alumnado, el hecho de realizar el debate en dos lenguas, si tienes algo que decir sobre el tema de debate o sobre otros aspectos que veas interesantes (...) observaremos los tres vídeos, pero no los veremos por completo (...) tú puedes elegir los pasajes que te parezcan más interesantes (...) quizás te preguntarás cual es mi rol en todo esto, yo seré tu acompañante y trataré de ayudarte en esta conversación” (M4_4-34)

En la dinámica generada en la autoconfrontación simple, el enseñante, la investigadora-formadora y el vídeo conformaron un ir y venir de intercambios en el que se retroalimentaron e influenciaron mutuamente. El vídeo generó un espacio que facilitó la aparición de elementos del interés de los enseñantes (cuestionamientos, comentarios, estrategias, etc.) y originó verbalizaciones en los enseñantes. Las investigadoras-formadoras dejaron que aparecieran estos comentarios y trataron de alimentar y promover reflexiones en torno a ellas.

Los enseñantes en todo momento estuvieron acompañados por las intervenciones de las investigadoras-formadoras y dependiendo del grado de autonomía que mostraba su discurso, las investigadoras-formadoras intervenían con mayor o menor frecuencia. Enseñantes como M6 produjeron tomas de palabra prolongas en las que de forma autónoma concretaron y desarrollaron los temas evocados. En otros casos como M5, M4 o M3 la investigadoras-formadoras intervinieron con mayor frecuencia. Las intervenciones de estos enseñantes tendieron a ser más breves y menos elaboradas, por lo que las investigadoras-formadoras trataron de sostener y promover su verbalización.

Las preguntas de las investigadoras-formadoras principalmente se ubicaron tras la toma de palabra de los enseñantes. Retomaron los comentarios de los enseñantes para solicitar que concretasen y elaborasen aquello que venían mencionando: *“entonces para ti ha sido una tertulia?”* *“¿quizás no preveías que el tema se abriera tanto?”*. En algunos casos designaron lo que el enseñante trataba de explicar *“¿querías que fuera improvisado?”* y esto promovió que el enseñante retomase el tema y lo desarrollase. Por otro lado, las investigadoras-formadoras orientaron sus intervenciones a promover la focalización en el hacer del enseñante: *“aquí por ejemplo, ¿qué estas haciendo?”*, *“¿dirías algo sobre la explicación que estas dando aquí?”*, *¿qué dirías sobre tu toma de palabra?”*, *“¿cómo viviste ese momento?”*, *“¿qué dirías sobre la conversación que tienes ahí?”*. De forma relevante las investigadoras-formadoras buscaron que los enseñantes pusieran la mirada en sí mismos y en la actividad que observaban en las imágenes. Por último, en ciertos momentos introdujeron preguntas sobre dimensiones de su interés de forma explícita y en muchos casos estas se relacionaron con dimensiones didácticas: *“¿querrías decir algo sobre el final del debate?”*, *“¿has*

observado diferencias entre el debate en euskera y el debate en castellano?”, “¿cómo ves el tema de debate?”.

En los enseñantes estas preguntas generaron multiplicidad de respuestas. Las investigadoras-formadoras mediante sus preguntas e intervenciones marcaron ciertas direcciones temáticas y estas en algunas ocasiones fueron retomadas por los enseñantes y en otras no. Algunas preguntas y comentarios pasaron desapercibidos o se respondieron mediante monosílabos. En otros casos se puso el foco en la pregunta o en algunas de sus dimensiones y se abordaron de forma elaborada.

Así pues, la autoconfrontación constituye un juego de “co-construcción” característico de las producciones verbales interactivas. Las investigadoras-formadoras muestran plasticidad hacia el tipo de intervención de los enseñantes y tratan de alimentar sus aportaciones. Se trata de un equilibrio complejo y a la vez clave en el que se abren espacios para que los enseñantes compartan sus estrategias y preocupaciones y aporten comentarios y preguntas para que se llegue a reflexiones o se proyecten nuevas maneras de aproximarse a su actividad.

En algunos casos, aunque no fue tan habitual en estos enseñantes, conformó un reto gestionar los silencios de la autoconfrontación. La observación del vídeo generó un silencio por parte del enseñante y de la investigadora-formadora y fue clave dejar un espacio suficiente para que el enseñante se pudiera expresar. La investigadora-formadora debe tener el tacto para intervenir y andamiar la observación de las imágenes por medios de preguntas que garanticen la exteriorización y construcción. La autoconfrontación solicita a la investigadora-formadora gran conciencia y atención para responder a su rol de mediadora y promotora de reflexión.

Las autoconfrontaciones concluyeron con una pregunta de cierre por parte de la investigadora-formadora en la que se pidió que retomasen los aspectos remarcables abordados en la autoconfrontación:

“Entonces, para terminar, ¿quieres subrayar algo de lo que hemos visto aquí? ¿piensas que te ha sido valioso?” (M4_441)

Es remarcable que en estas autoconfrontaciones han conformado un ir y venir entre las intenciones de las investigadoras-formadoras y los intereses, motivaciones y el lugar (conocimientos, cuestionamientos) de los enseñantes. Ambos se influyen y se retroalimentan. Aunque sabemos que la dimensión dialógica adquiere gran importancia en las autoconfrontaciones, en el apartado de análisis nos centramos en las producciones de los enseñantes. Identificamos qué temáticas verbalizan y qué formas discursivas adquieren sus verbalizaciones.

5.3 TRATAMIENTO DEL CORPUS

En el siguiente apartado pasamos a describir: 1) procedimiento metodológico en la recogida de corpus: instrumentos utilizados y corpus recogido y 2) procedimiento de análisis y categorías.

5.3.1 RECOGIDA DEL CORPUS Y TRANSCRIPCIONES

El proceso seguido en las escuelas ha sido recogido mediante un diario de campo de la doctoranda, videograbaciones y las autoconfrontaciones. Estos materiales conforman los principales medios para la recogida de información. Permiten identificar y comprender las prácticas y dificultades que surgen en la enseñanza-aprendizaje del debate y en el uso de dispositivos formativos que analizan la actividad.

Diario de campo: se han recogido notas sobre las sesiones del proceso (toma de contacto con los centros, sesiones de aula y autoconfrontaciones). Hemos recogido la descripción de los principales hitos y los aspectos que a lo largo de las sesiones hemos considerado de interés.

Videograbación: Se han registrado mediante videocámara las sesiones de aula realizadas por los enseñantes y las sesiones de autoconfrontación (simple y cruzada). Disponemos de un corpus compuesto de las siguientes grabaciones:

Descripción	Sesiones	Centros escolares y enseñantes participantes	Tiempo	Instrumento metodológico	Sesión transcrita
Sesiones de aula	Preparación del debate	Aula de M1	25min	Diario de campo	X
		Aula de M2	25min	Videograbación	X
		Aula de M3	15min	Audio grabación	
		Aula de M4	45min		
		Aula de M5	115min		
		Aula de M6	45min		
	Debate en euskera	Aula de M1	60min	Diario de campo	X
		Aula de M2	50min	Videograbación	X
		Aula de M3	60min	Audio grabación	
		Aula de M4	40min		
		Aula de M5	55min		
		Aula de M6	40min		
	Debate en castellano	Aula de M1	50min	Diario de campo	X
		Aula de M2	60min	Videograbación	X
		Aula de M3	65min	Audio grabación	
		Aula de M4	50min		
		Aula de M5	50min		
		Aula de M6	50min		
Sesiones de autoconfrontación	Autoconfrontación simple	M1	60min	Diario de campo	X
		M2	40min	Videograbación	X
		M3	60min	Audio grabación	X
		M4	55min		X
		M5	115min		X
		M6	60min		X
	Autoconfrontación	Centro escolar 1 (4 personas)	60min	Diario de campo Videograbación	X

	cruzada	Centro escolar 2 (2 personas)	85min	Audio grabación	X
		Centro escolar 3 (3 personas)	85min		X
		Centro escolar 4 (3 personas)	50min		X
TOTAL			26h10min		

Tabla 14: Corpus recopilado

Para el registro de las sesiones se utilizaron los siguientes materiales:

Material utilizado	
Sesiones de aula	2 Videocámaras 2 Trípodes 2 Audio grabadoras domésticas 4 Micrófonos de solapa omnidireccionales
Autoconfrontaciones	1 Videocámara 1 Trípode 1 Audio grabadora doméstica 1 Pantalla de ordenador

Tabla 15: Material de filmación utilizado

En las sesiones de aula se utilizaron dos videocámaras y dos audio grabadoras con el objetivo de disponer de un registro de seguridad. Este material permitió tener dos ángulos de observación de la sesión. Se priorizó captar la imagen del enseñante así como el registro de su voz.

En las sesiones de autoconfrontación tratamos de captar el intercambio verbal entre enseñantes e investigadora-formadora. La videocámara se situó frente a los participantes y se introdujo una pantalla de ordenador para captar la imagen que analizaban. Incluimos una audio grabadora como registro de seguridad.

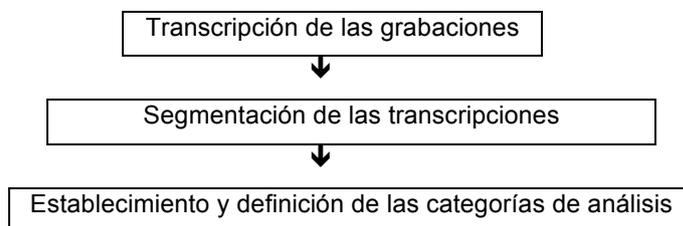
Respecto a la autoconfrontación (simple y cruzada) hemos hablado ya. Cabe subrayar que conforma un instrumento metodológico que permite analizar y comprender la actividad docente de forma más compleja. Recordemos que estos métodos permiten abordar la actividad desde diversas dimensiones: las opciones posibles, las no realizadas, las deseadas, etc. (Clot & Faïta, 2000).

5.3.2 PROCESO DE ANÁLISIS

A la hora de analizar el corpus, se tomaron como eje las verbalizaciones de las sesiones de autoconfrontación. Se priorizó un análisis exhaustivo y multidimensional que permitiera conocer: 1) los principales temas abordados en las autoconfrontaciones y 2) la construcción discursiva generada en las verbalizaciones de los enseñantes. Ambos análisis son complementarios y permiten

comprender y caracterizar el tipo de verbalización que emerge en los enseñantes al realizar autoconfrontaciones.

Se siguió el siguiente procedimiento:



Mediante cada uno de estos pasos nos hemos adentrado en el corpus a analizar y hemos conseguido clasificar, ordenar y realizar el análisis de los datos. En las siguientes líneas pasamos a describir el procedimiento de forma más exhaustiva.

5.3.2.1 Transcripción de las grabaciones

Para realizar el análisis se procedió a la transcripción de todas las autoconfrontaciones:

Corpus transcrito					
Autoconfrontación simple	M1	60min	Autoconfrontación cruzada	M1+M2+ 2 personas	60min
	M2	40min		M3+M4	85min
	M3	60min		M5+2 personas	85min
	M4	55min		M6+2 personas	50min
	M5	115min			
	M6	60min			
TOTAL		6h30	TOTAL		4h40

Tabla 16: Corpus transcrito

Se utilizó el procedimiento de transcripción propuesto por el grupo HIJE⁹¹ (Hizkuntzen Jabekuntza eta Erabilera/ Adquisición y Uso de las Lenguas) y utilizado por Garro (2007) y que el grupo MIKER utiliza. Se trata de una transcripción literal en la que se recoge toda la información escuchada y se guardan las particularidades del oral (frases sin terminar, onomatopeyas, vocales alargadas y formas dialectales).

Las transcripciones se limitan a las verbalizaciones, por lo que en dichas transcripciones no se describe lo que ocurre en las imágenes. Se recoge el momento y la duración de observación del vídeo. Estas referencias se introducen entre paréntesis y cuando se ve necesario se incluyen notas

⁹¹ Grupo Consolidad de Investigación HIJE: *Hizkuntzen Jabekuntza eta Erabilera/ Adquisición y Uso de las Lenguas*

de la actividad de aula.

Se utilizan los siguientes criterios y representaciones en las transcripciones:

Significado y símbolos	Ejemplos
Pseudónimos de los participantes	I: Investigadora-formadora I1/ I2: Investigadora-formadora 1 y investigadora-formadora 2 M1: maestro/a 1 ⁹² M2: maestro/a 2 M3: maestro/a 3 M4: maestro/a 4 M5: maestro/a 5 M6: maestro/a 6
Enumeración de los turnos de palabra	12 I: <i>qué sensación has tenido al verte de nuevo?</i> 13 ROS: <i>Ajam</i> 14 I: <i>Ummm</i> 15 ROS: <i>sobre mi rol?</i>
Intervención verbal: fuente normal	29 MAR: <i>yo entendí que no se trataba de un debate/ más bien consistía en una puesta en común</i>
Sílabas largas	31 MAR: <i>pue:::s/ ví algunos pedazo:::s</i> En los ejemplos que se dan en este trabajo se han omitido las marcas de la oralidad (repetición de palabras, alargamiento de vocales...) a fin de facilitar la lectura.
Signos de exclamación y de interrogación	273 I: <i>sin darte cuenta, verdad?</i>
Intervenciones solapadas: dos personas hablan al mismo tiempo	24 I: <i>Tu puedes dirigir el vídeo/ qué te parece?</i> 25 MAR: <i>bueno/ vale// si</i>
Pausas (tiempo aproximado): / 1-2 segundos /// más de tres segundos	34 IR: <i>vale/ debate en euskera/ vale/// si bueno/ ver de nuevo las imágenes/ me ha parecido extraño</i>
Observación silenciosa del video:	Ejemplo 1: 41 IR: (...) <i>la verdad que fue muy bien</i> (observan el video durante 30sg) 43 IR: <i>Bueno// haber espera un poco/ ee::/ os diré que extracto</i> Ejemplo 2: 295 (observan el video 9sg; la enseñante esta hablando "es importante no utilizar palabras inadecuadas y actuar con respeto")
Palabras que no se entienden se	258 GUR: <i>Si/ xxxx a la otra clase// esos materiales a la otra</i>

⁹² El lector encontrará en las transcripciones incluidas en los anexos las referencias de cada maestro.

indican mediante XXX	<i>clase</i>
Sucesos especiales o gestos significativos:	28 (tocan la puerta y alguien entra, continúan con la búsqueda de las imágenes)

Tabla 17: Criterios y símbolos de transcripción

5.3.2.2 Segmentación de las transcripciones

Determinar la dinámica de la entrevista ha sido nuestro primer objetivo. Nos hemos inspirado en el procedimiento metodológico seguido por Bulea (2014) para identificar los segmentos temáticos. Estos se han adaptado a las características del corpus de la manera que describimos a continuación.

Los segmentos temáticos conforman unidades temáticas dentro de la autoconfrontación. Se trata de entidades autónomas que se disocian del segmento temático precedente al instaurarse un nuevo tema. Se caracterizan por romper con el tema que se viene abordando y establecer un nuevo foco o dimensión temática. Pueden retomar temas mencionados con anterioridad en la autoconfrontación, sin embargo, este retorno no es consecutivo a lo que se viene abordando. Los segmentos temáticos vienen precedidos por la presencia de un silencio, la observación del vídeo, la pregunta de la investigadora-formadora o un comentario del enseñante. Cabe destacar la influencia del vídeo en la producción de los segmentos temáticos. Las imágenes impulsan la identificación de nuevos focos o la retoma de aspectos mencionados en otro momento de la autoconfrontación.

Los segmentos temáticos están compuestos de alternancias en los turnos de palabra entre la investigadora-formadora y el enseñante. Dentro de estos, se genera una dinámica en la que el enseñante verbaliza dimensiones que le parecen significativas y la investigadora-formadora acompaña y suscita la verbalización mediante preguntas, reformulaciones, etc.

Los segmentos temáticos pueden conformar unidades simples de un único turno de palabra o enunciado o unidades complejas compuesta de diversos turnos de palabra y que componen una construcción temática. Puede constituir una unidad de pequeñas dimensiones que se comienza y no se desarrolla o puede conformar un constructo prolongado autosostenido por el enseñante o acompañado y andamiado en el que se entrelazan diversas tomas de palabra entre enseñante e investigadora-formadora. En los segmentos temáticos prolongados el tema puede adquirir diversas formas: 1) unir unos temas con otros; 2) mantener un tema y sus múltiples sub-dimensiones o 3) derivar a otros temas.

La identificación de estos segmentos temáticos se ha realizado desde la lectura de la transcripción y la observación conjunta de los vídeos. La observación del vídeo de la autoconfrontación ha creado el espacio más idóneo para identificar los segmentos temáticos. Estos permiten tener en mayor consideración los silencios, miradas, momentos de las imágenes que se vienen observando. De esta manera, hemos analizado cada una de las autoconfrontaciones realizadas con los enseñantes

y hemos dividido cada autoconfrontación en segmentos temáticos. Estos segmentos temáticos han conformado la base para los análisis que se han realizado posteriormente.

Estas unidades nos permiten guardar la coherencia de la autoconfrontación y observar la dinámica de la entrevista y los roles adquiridos tanto por la investigadora-formadora como por el enseñante, así como la construcción temática que se produce. Permite disponer del *scenario de l'entretien* (Bulea, 2014), esto es, una panorámica o cuadro general en el que se revelan las principales temáticas abordadas y las construcciones que se generan en ellas (Bulea, 2014). Cada segmento temático conforma una unidad de análisis dentro de la cual se identifican las dimensiones temáticas emergidas y las múltiples formas discursivas que adquieren las verbalizaciones de los enseñantes. En el próximo apartado pasamos a mostrar las categorías de análisis mediante las cuales se ha examinado cada segmento temático.

5.3.2.3 Establecimiento y definición de las categorías de análisis

Para el análisis exhaustivo y multidimensional de las autoconfrontaciones se han tomado dos focos de investigación que se corresponden con nuestras preguntas de investigación: 1) principales temas abordados en las autoconfrontaciones y 2) construcción discursiva generada en las verbalizaciones de los enseñantes que dan cuenta de los indicios de desarrollo.

1. Principales temas abordados

Analizamos los principales contenidos emergidos en las verbalizaciones de los enseñantes en relación a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en contextos multilingües. Este análisis de contenido se ha producido de manera ascendente (Volóshinov, 2014). El propio corpus y los temas que emergen en él nos han permitido en un primer tiempo aglutinar los segmentos temáticos en torno a tres temáticas principales y posteriormente hemos observado la presencia de diversos sub-conjuntos temáticos.

Primeramente agrupamos los segmentos temáticos en torno a tres ejes: 1) el debate y su enseñanza-aprendizaje; 2) el plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje y 3) otros temas. Esta primera aproximación permite disponer de una panorámica en la que se observa el peso que adquiere cada temática en la autoconfrontación y conocer los temas predominantes en cada uno de los enseñantes.

La cantidad de verbalizaciones encontradas en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate en el discurso de los enseñantes nos llevan a realizar un análisis más fino en el que identificamos los sub-temas que emergen dentro de dichas dimensiones. Ponemos especial atención en: 1) el debate y su enseñanza-aprendizaje y 2) el plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje. Se han identificado los sub-conjuntos encontrados en torno a dichos temas en cada una de las autoconfrontaciones. Los recogemos en la siguiente tabla.

Dado el carácter de la investigación, el análisis no se ha ceñido en la identificación y búsqueda de categorías predefinidas. Mostramos, pues, los índices encontrados y que a su vez sirven como categorías de análisis. Así mismo, es necesario afirmar que los índices encontrados coinciden con las categorías que constituyen el núcleo de la caracterización del genero o /y de su especificidad:

1) El debate y su enseñanza-aprendizaje		
1.1 Interpretaciones sobre el debate, qué es el debate para los enseñantes: verbalizaciones que definen y caracterizan el debate.	Tipos de debate existentes, modelos sociales predominantes & el debate a enseñar en la escuela.	
	Representaciones del alumnado sobre el debate.	
1.2 Rol del moderador: verbalizaciones en torno a la atribución del rol del moderador. Se define quién debe tomar el rol de moderador (enseñante y/o alumnado) y las funciones que se asignan a cada uno de ellos.	Responsabilidad del enseñante en el acto de moderar	
	Cuestionamientos sobre la atribución del rol de moderador.	
	Distribución de las tareas entre enseñante y alumnado.	
	Elección del alumnado moderador.	
1.3 Tema de debate y su gestión: verbalizaciones en torno al tema de debate y su construcción. Se recopilan verbalizaciones que muestran la responsabilidad, estrategias, cuestionamientos y dilemas del enseñante en torno a la construcción del tema. Así como los comentarios sobre el tema de debate abordado o las particularidades de plantear debates desde dimensiones socio-científicas.	Claves para la construcción de los temas.	
	Dificultades y desafíos en el desarrollo de los temas.	
	Facilitar la aparición de posturas propias en el alumnado.	
	Cierre ético de los temas.	
	Adecuación del tema de debate.	
1.4 Participación de los alumnos y su gestión: se trata de verbalizaciones que por un lado, exponen la responsabilidad, estrategias, cuestionamientos y dilemas del enseñante en la gestión de la participación del alumnado y, por otro, caracterizan la participación del alumnado en los debates.	1) El hacer del enseñante:	Intervenir ante la diversidad del aula.
		Intervenir ante alumnos silenciosos.
		Promover la participación del grupo.
		Intervenir ante un ambiente caldeado.
	2) El hacer del alumnado:	La construcción temática y argumentativa por parte del alumnado.

		Las características del alumnado (personalidad, hacer habitual, etc.)
1.5 Dispositivo de enseñanza-aprendizaje y organización del debate: se recopilan las verbalizaciones sobre la sesión preparatoria realizada antes de los debates y las verbalizaciones en torno a la planificación y estructuración de la clase en el debate (estructura del debate, división del espacio, actividades realizadas entre ambos debates).	Reflexiones en torno a la sesión preparatoria.	
	Estructura del debate.	
	Organización del espacio en el debate.	
	Actividades realizadas entre ambos debates.	
2) El plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje:		
2.1 Comparan los debates en euskera y castellano y valoran lo sucedido: se recopilan las verbalizaciones en las que los enseñantes contrastan ambos debates e identifican las diferencias y similitudes observadas entre ambos.	Cambios producidos de un debate a otro.	
	Proyecciones e hipótesis sobre la participación del alumnado en ambos debates.	
2.2 Perfil lingüístico del alumnado y sus dificultades y estrategias: se trata de verbalizaciones que caracterizan las intervenciones del alumnado en base a su L1 y las estrategias que el propio alumnado dispone para expresarse en la L2.	Valoración de las intervenciones del alumnado en base a sus capacidades y origen sociolingüístico.	
	Valoración de la presencia de la L1 en las intervenciones en L2 del alumnado.	
2.3 Estrategias didácticas al realizar debates en dos lenguas: se recogen las estrategias didácticas utilizadas por los enseñantes a la hora de realizar un debate en euskera y otro en castellano.	Introducción de la lengua que normalmente no se utiliza.	
	Modificaciones realizadas entre ambos debates para evitar la repetición.	
	Presencia de L1 en los debates en L2 y estrategias al respecto.	

Tabla 18: Sub-temas emergidos en el corpus

Para la elaboración de la tabla anterior, se han tomado en consideración las intervenciones de cada uno de los enseñantes y en base a ello hemos reunido el tipo de información respecto a cada sub-tema. Respecto a la identificación de los segmentos temáticos, hemos observado que no siempre un segmento temático aborda únicamente un sub-tema. En algunos casos los enseñantes dedican segmentos temáticos enteros a un único sub-tema. En otros casos, dentro de un mismo segmento temático se parte de un sub-tema y se deriva en otro. Por ejemplo, el enseñante comienza por definir su responsabilidad en la construcción del tema (sub-tema 1.3) y luego pasa a hablar sobre la participación del alumnado (sub-tema 1.4).

Nuestro análisis se ha centrado en los contenidos emergidos en torno a cada uno de los sub-temas. La agrupación de las verbalizaciones permite conocer los aspectos considerados relevantes para los enseñantes en la enseñanza-aprendizaje del debate en contextos multilingües, así como las estrategias, dilemas y cuestionamientos de los enseñantes sobre dichas dimensiones. Esto a su vez facilita a las investigadoras-formadoras comprender las peculiaridades del hacer docente en la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en contextos multilingües e identificar las claves que caracterizan esta didáctica.

II. Construcción discursiva

Para el análisis de la dimensión discursiva en las verbalizaciones de los enseñantes se toma como referente el procedimiento propuesto por Bulea (2009; 2014). En su trabajo identifica una serie de figuras de acción que nos permiten, por un lado, identificar el tipo de autoría que emerge en las verbalizaciones de los enseñantes (figuras de acción internas, mixtas y externas) y por otro, las formas interpretativas que adquiere la verbalización de la actividad (figura de acción de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónica y de definición). Se trata de dos tipos de datos que se entrecruzan y se complementan y permiten observar las huellas de desarrollo que se expresan en las verbalizaciones de los enseñantes.

En el análisis hemos tomado como referencia los segmentos temáticos y los hemos clasificado en base a las figuras de acción internas y externas que proponen Bulea y Bronckart (2010). Hemos podido constatar que en los segmentos temáticos más allá de hablar sobre su propia actividad (figura de acción interna) o la actividad del alumnado (figura de acción externa), ha sido frecuente la referencia conjunta tanto al enseñante como al alumnado. Por lo que finalmente hemos clasificado los segmentos temáticos de la siguiente manera: 1) figuras de acción internas; 2) figuras de acción mixtas y 3) figuras de acción externas.

Dentro de este tipo de figuras han aparecido diversas formas de nombrar las imágenes (actividad referente) que hemos tratado de mostrar y de caracterizar. Esto permite identificar el tipo de relación que establece el agente con el hacer. Mediante la presencia de: pronombres personales, indefinidos, nombres propios, nombres genéricos, etc. se identifica si el enseñante: a) habla desde su persona (yo, tú); b) hace referencia al colectivo de enseñantes (nosotros); c) alude a un alumno (el, ella, nombre propio) y/o d) al colectivo de alumnos (ellos, ellas).

Por otro lado, hemos observado las formas interpretativas que adquiere la actividad en las verbalizaciones de los enseñantes. Esto es, de qué manera se aproximan los enseñantes a la actividad y qué tipo de relaciones establecen con las imágenes que observan. Hemos tomado como punto de partida las figuras de acción que precedentemente hemos presentado (figura de acción de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónica y de definición). Primeramente hemos identificado su presencia dentro de los segmentos temáticos, la forma que toman dichas figuras en las verbalizaciones de los enseñantes y los procesos reflexivos que generan. Se ha caracterizado cada figura de acción en función de cuatro parámetros: 1) la presencia que tienen en las verbalizaciones de los enseñantes; 2) la frecuencia con la que utilizan cada figura de acción; 3) el tipo de relación que establecen los enseñantes con respecto a la actividad que se observa y 4) el tipo de reflexión que genera cada figura.

Posteriormente, hemos analizado las combinaciones que se producen entre las formas interpretativas dentro de los segmentos temáticos, es decir, es común que dentro de un mismo segmento temático aparezca más de una figura de acción (figura de acción de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónica y de definición). En consecuencia hemos observado el tipo de figuras que aparecen de forma conjunta y las combinaciones que predominan en las verbalizaciones de los enseñantes. Hemos agrupado los enseñantes en tres tipologías según el tipo de combinación, que posteriormente caracterizamos y ejemplificamos. Esto nos permite conocer el tipo de construcción discursiva que se produce en los segmentos temáticos y las huellas de desarrollo que generan.

Tanto la información recogida sobre la tipología de figuras de acción emergidas como el tipo de combinaciones que se proponen están relacionados con los indicios de desarrollo. Por lo que retomamos en el tercer apartado de “las huellas de desarrollo” (6.3.3) los datos recogidos en los dos primeros análisis y damos cuenta de los espacios en los que se genera reflexividad y se constata el cuestionamiento, se realizan propuestas de nuevas alternativas o se reafirman los posicionamientos.

En la siguiente tabla se recogen los criterios de análisis utilizados:

Identificación de figuras de acción		
1. Autoría que adjudica el enseñante a la actividad de aula que viene observando	Figura de acción interna	Frecuencia con la que aparece cada una de ellas en las verbalizaciones de los enseñantes. Características observadas en cada enseñante. Procesos reflexivos que genera cada una de ellas.
	Figura de acción mixta:	
	Figura de acción externa	
2. Formas interpretativas que adquiere la actividad	Figura de acción de lo ocurrido	Frecuencia con la que aparece cada una de ellas en las verbalizaciones de los enseñantes.
	Figura de acción evento pasado	

	Figura de acción experiencia	Características observadas en cada enseñante.
	Figura de acción canónica	Combinaciones entre las figuras de acción.
	Figura de acción de definición	Procesos reflexivos que genera cada una de ellas.

Tabla 19: Figuras de acción identificadas

Una vez establecidas las categorías de análisis, pasamos a formular las preguntas de investigación.

5.3.2.4 Preguntas de investigación

El principal objetivo de esta investigación es conocer y caracterizar la utilización de la autoconfrontación como herramienta para la formación continua del profesorado y la investigación sobre esta. Para ello hemos formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿La autoconfrontación permite abordar la formación y la investigación de la didáctica del debate socio-científico en dos lenguas en un contexto sociolingüístico complejo?
 - a. ¿Cuáles son los cuestionamientos, estrategias y claves que emergen en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico?
 - b. ¿Cuáles son los cuestionamientos, estrategias y claves que emergen en torno a la enseñanza del debate en dos lenguas (euskera y castellano) en contextos sociolingüísticos complejos?
2. ¿La autoconfrontación genera espacios para la construcción y reconstrucción de significados en torno a la actividad?
 - a. ¿Qué tipo de formas interpretativas adquiere la verbalización de los enseñantes y en qué figuras de acción se refleja dicha interpretación?
 - b. ¿Qué tipo de formas interpretativas facilita la construcción de procesos reflexivos que pueden desembocar en indicios de desarrollo?
3. Dadas las características de la autoconfrontación, ¿qué función debe adquirir el uso de esta herramienta en los dispositivos de formación continua del profesorado?
 - a. ¿Cuáles son las características discursivas que favorecen la producción de huellas de desarrollo?
 - b. ¿Este tipo de dispositivos genera espacios para articular la formación y la investigación?

Capítulo 6

Análisis de los datos

6.1 INTRODUCCIÓN

En este apartado mostramos los resultados del análisis de las autoconfrontaciones de los seis enseñantes que conforman el corpus de este estudio. Hemos dividido el análisis en dos apartados. En el primero identificamos los principales contenidos temáticos abordados por los enseñantes en las autoconfrontaciones (6.2). Ponemos especial atención en las verbalizaciones en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico y el plurilingüismo. En el segundo apartado (6.3) realizamos un análisis discursivo e identificamos las diferentes formas interpretativas que adquieren las verbalizaciones de los enseñantes siguiendo dos clases de tipologías: a) presencia de figuras de acción internas, mixtas y externas y b) presencia de los tipos de figuras de acción (de lo ocurrido, experiencia, evento pasado, etc.). A estas tipologías le añadimos una tercera dimensión en la que recogemos las huellas de desarrollo.

Mediante el análisis pretendemos conocer qué tipo de verbalizaciones emergen al poner en palabras la actividad, de qué manera pueden ser estas valiosas para la formación del profesorado y qué tipo de información nos ofrecen con respecto a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en contextos multilingües.

6.2 EL CONTENIDO TEMÁTICO EN LAS AUTOCONFRONTACIONES

Este apartado tiene como objetivo mostrar los principales temas que abordan los enseñantes en las sesiones de autoconfrontación. La situación de autoconfrontación hace que los enseñantes se enfrenten a su propia actividad en compañía del investigador formador y traten de ponerla en palabras para que de esta manera se genere un espacio para la reconfiguración de significados.

En nuestro caso, los enseñantes autoconfrontados han compartido con las investigadoras-formadoras su vivencia de las sesiones de clase dedicadas a la enseñanza-aprendizaje del debate. Recordemos que cada uno de ellos ha diseñado y ejecutado, bajo su criterio, una sesión preparatoria del debate y posteriormente ha realizado un debate en euskera y otro en castellano.

Mediante el análisis de dichas autoconfrontaciones pretendemos conocer los contenidos temáticos que afloran mientras muestran sus intenciones, preocupaciones, estrategias, dificultades, descubrimientos, reflexiones, etc. Esto nos permite disponer de una mirada más compleja de lo sucedido en la actividad de aula y especialmente facilita aproximarse al enseñante, a su marco de conocimientos, preocupaciones e inquietudes. Este análisis posibilita abordar el debate socio-científico y el plurilingüismo desde el polo vivencial y ver cuales son los “ejes” que sobresalen en torno a su práctica.

Recordamos que la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico plurilingüe es una actividad educativa compleja que entrama muchas decisiones, destrezas y estrategias por parte del

enseñante. Conlleva abordar problemas complejos que abarcan dimensiones sociales, económicas, medio ambientales, científicas, etc. (Albe, 2009a). Lo constituyen temas que se encuentran presentes en el día a día tanto del enseñante como del alumnado y que les repercuten. Así mismo, está compuesto por problemas aún no resueltos que no disponen de una única respuesta (España & Prieto, 2010). Este tipo de debate implica que los temas se construyan y elaboren entre los participantes a lo largo del propio debate (Larringan, 2002). Todo esto pone a los enseñantes en una situación compleja a la hora de trabajar y realizar debates socio-científicos.

Así mismo, el contexto sociolingüístico del alumnado y realizar debates en dos lenguas (euskera y castellano) tiene sus particularidades. La presencia de una lengua minoritaria requiere poner atención al aprendizaje de contenidos lingüísticos y al aprendizaje del resto de contenidos curriculares (Laplante, 2000; Sainz Osinaga et al, 2011). En la enseñanza-aprendizaje plurilingüe se produce una dialéctica compleja entre el conocimiento transversal que disponen los alumnos sobre diversas lenguas, lo transferible de una lengua a otra y lo particular de cada lengua (Gajo, 2013). El enseñante debe gestionar y tratar de promover esto mediante diseños curriculares que faciliten las transferencias y el trabajo coordinado de lenguas. Aspectos que también impregnan el hacer del enseñante.

En este apartado recogemos e ilustramos los principales extractos en torno a las temáticas mencionadas que a su vez se corresponden con nuestro campo de investigación: a) el debate socio-científico y su enseñanza-aprendizaje y b) el plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje en el aula.

Para la presentación de los resultados: 1) ofrecemos una contextualización sobre la presencia de las principales temáticas en las verbalizaciones de los enseñantes; 2) describimos y ejemplificamos las verbalizaciones en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico y c) describimos y ejemplificamos las verbalizaciones en torno al plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje en el aula.

Para facilitar la ejemplificación y la comprensión de los resultados se han elegido ejemplos aislados que se han considerado relevantes. Entendemos que aislar tiene sus riesgos, pero hemos considerado necesario hacerlo en términos de accesibilidad del lector a los resultados.

6.2.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Observar las imágenes grabadas sobre la actividad invita a verbalizar diversas dimensiones del propio hacer. El marco de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico proporciona un contexto concreto para la verbalización de la actividad, es decir, diferente al que ofrecería la enseñanza-aprendizaje de otro género textual y de otra área de conocimiento. Disponemos de algunos datos para mostrar el tipo de contenidos que emergen en las verbalizaciones analizadas y el espacio que toman en el discurso. Se han clasificado los segmentos temáticos en base a los tres

grandes temas ya mencionados. En la siguiente tabla se muestran los datos encontrados en los segmentos temáticos en forma de porcentaje:

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Debate y su enseñanza-aprendizaje	73%	60%	68%	80%	61%	87%
Plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje	15%	24%	7%	10%	8%	0%
Otros temas	12%	16%	25%	10%	31%	13%

Tabla 20: Principales temas de las autoconfrontaciones

La tabla 20 muestra que el debate y su enseñanza-aprendizaje es el tema más presente y recurrente en las verbalizaciones de los enseñantes. Esta temática abarca multiplicidad de dimensiones: definición de lo que es el debate para los enseñantes, valoración de la participación de los alumnos, función del moderador, desarrollo y gestión del tema de debate, etc.

Los enseñantes han focalizado su verbalización en describir y caracterizar los propósitos, cuestionamientos y principios que rodean su hacer y la participación del alumnado en la realización de los debates. El debate y su enseñanza-aprendizaje es interpretado por cada enseñante de manera propia, por lo que algunos se aproximan más que otros al debate socio-científico (Albe, 2009a). Estas verbalizaciones muestran los elementos considerados claves, así como sus dilemas, cuestionamientos y dificultades.

Con respecto a la enseñanza-aprendizaje plurilingüe, observamos en la tabla 20 que las intervenciones son bastante reducidas. Uno de los enseñantes apenas lo menciona y en los demás casos, entre el 24%-7% de los segmentos temáticos tratan esta temática. Al hablar de plurilingüismo, los enseñantes principalmente tienden a hacer referencia a la comparación observada entre los debates en euskera y castellano y las verbalizaciones en L1 de los alumnos en contextos de verbalización de la L2. El reducido número de verbalizaciones en torno a esta dimensión puede ser consecuencia de la focalización en el debate y la saturación de los temas en el tiempo limitado de la autoconfrontación.

Por último, en todos los casos los enseñantes tienden a traer otro tipo de temas que se reparten entre el 10%-30% de los turnos de palabra. En este tipo de verbalizaciones, se habla sobre la educación en general, sus sensaciones y emociones al realizar las sesiones de aula o las características generales del alumnado. En los próximos dos apartados focalizamos y profundizamos en las temáticas que nos incumben: a) el debate socio-científico y su enseñanza-aprendizaje (6.2.2) y b) el plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje (6.2.3).

6.2.2 EL DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO Y SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El debate socio-científico y su enseñanza-aprendizaje como género textual abarca una gran diversidad de ámbitos y cuestionamientos, por lo que las verbalizaciones en torno a ella pueden ser muy variadas. El tema de debate y su gestión, la gestión de los turnos de palabra, así como la elaboración de argumentos son aspectos importantes en este tipo de debates. En este apartado clasificamos y damos cuenta de las principales verbalizaciones emergidas en los enseñantes al referirse al debate socio-científico.

Para facilitar la exposición de los resultados, hemos agrupado las verbalizaciones en torno a cinco sub-temas que emergen en las autoconfrontaciones, y que a su vez, coinciden con características del género argumentativo en forma de debate oral y su didáctica: 1) interpretaciones sobre el debate, qué es el debate para los enseñantes; 2) rol del moderador; 3) tema de debate y su gestión; 4) participación del alumnado y su gestión y 5) dispositivo de enseñanza-aprendizaje y organización del debate.

Pasamos a desarrollar y ejemplificar lo expresado por los enseñantes en torno a cada una de estas características. Hemos de tener en cuenta que en este apartado focalizaremos en aquello verbalizado por los enseñantes; sus palabras conformarán la principal fuente de información y de esta manera podremos conocer las intenciones, estrategias, objetivos, dificultades, cuestionamientos, etc. de los enseñantes sobre esta didáctica. El objetivo de esta investigación no es comparar lo realizado en clase con las verbalizaciones que dicho visionado sugiere. Si el lector tiene interés en conocer lo sucedido en el aula desde la mirada de las investigadoras-formadoras encontrará unas breves descripciones en el apartado metodológico (5.2.3.2).

6.2.2.1 Interpretaciones sobre el concepto de “debate”

Uno de los aspectos que emerge en las verbalizaciones de los enseñantes es la imagen que disponen del debate, esto es, qué significa para ellos el debate y qué tipo de debate consideran que se debe realizar en el ámbito educativo (a favor/en contra, colaborativo, etc.).

Recordemos que denominamos a los enseñantes como M1, M2, M3, M4, M5 y M6. Todos los enseñantes excepto M5 apuestan por un debate de colaboración. M3, M4 y M6 direccionan sus verbalizaciones a desmarcarse de la denominación de “debate”, ya que a su parecer éste conlleva una serie de características que no desean en el aula. M5, el único enseñante que ha propuesto un debate de confrontación, toma conciencia de la inadecuación de este tipo de debate y afirma que una próxima vez tratará de que el debate que proponga sea colaborativo. M1 y M2 no elaboran apenas verbalizaciones en torno a la interpretación sobre el concepto de “debate”. Por último, los enseñantes M5 y M6 señalan los modelos sociales que imperan actualmente, muy condicionados por los debates televisados, y la mirada que muestra el alumnado sobre el debate.

Desarrollamos y ejemplificamos lo ya mencionado:

M3 y M6 entienden con el nombre de “debate” la contraposición de posturas en las que los participantes buscan defender y hacer prevalecer su posicionamiento y subrayan que no es ese el tipo de debate que pretenden fomentar en el aula.

En el ejemplo 1 M3 hace una distinción entre lo realizado en el aula y el debate:

1 *“Yo hice una distinción entre del debate y lo que queríamos conseguir (...) yo te entendí que en realidad no se trataría de un debate, sino más bien una puesta en común (...) porque yo pienso que al hacer un debate, no digo que sea necesario hacer dos grupos, pero cada uno defiende lo suyo y para eso hay que utilizar otro tipo de argumentos. Entonces, por eso diferencié el debate y la mesa redonda o la tertulia. Para mí no ha sido un debate (...) el objetivo era que cada uno diera su opinión (...) y el debate consistiría en que cada uno defendiese lo suyo y ahí no fueron a defender cada uno lo suyo, cada uno fue a aportar aquello que tenía que decir.” (M3.1_39-51)*

M3 considera que con el nombre de “debate” se entiende principalmente la contraposición y defensa de posturas y entiende lo realizado como compartir e intercambiar ideas. Se aleja de la connotación de confrontación de ideas que supone el “debate”, prefiere designar lo realizado como “puesta en común”, “mesa redonda”, “tertulia”.

En el siguiente ejemplo M6 afirma no querer realizar debates y explica por qué:

2 *“Yo no quiero realizar debates (...) lo que yo hago son “charlas” y eso es otra cosa (...) a mí no me gustan los debates. Los he solido hacer y hace tiempo que lo he dejado, puesto que a la hora de plantear un debate es necesario partir de una mentira epistemológica. No tengo otro remedio más que dar un papel a cada alumno (...) ¿te refieres a proponer dos pensamientos distintos?⁹³ (...) si eso es. Para poder generar la competencia y el choque entre posturas es necesario distinguir dos posicionamientos. ¿Cuál es la realidad? Epistemológicamente eso es un disparate, en una situación no hay dos opciones, sino que hay mil. Mil en el sentido imaginario, por lo que ¿por qué tengo que decir que hay dos miradas? (M6.14_349-369)*

M6 prefiere calificar lo realizado en el aula como “conversaciones” o “charlas” (*solasak*). Argumenta que para él el debate supone una dualización y confrontación de ideas y lo critica calificándolo como una “mentira epistemológica”. M6 argumenta que la división de las problemáticas en dos posicionamientos contrapuestos supone una mirada reduccionista y desfigurada y no muestra la complejidad de un tema. Esta dualización a su vez obliga al alumnado a adoptar un rol ficticio en el que no expone su posición real.

En los dos ejemplos mostrados tanto M3 como M6 entienden como “debate” el modelo predominante en la sociedad, esto es, un debate de confrontación y disputa. Este modelo no les parece pedagógico y huyen de él. No contemplan la posibilidad de que el intercambio y co-

⁹³ De aquí en adelante utilizamos la letra de color verde para referenciar las intervenciones de las investigadoras-formadoras.

construcción de ideas que caracterizan a un debate colaborativo pueda denominarse como debate y lo designa como “mesa redonda”, “conversación” o “charla”. Ambos, critican el debate de confrontación y apuestan por realizar un debate colaborativo en la escuela aunque no lo designen así.

En el ejemplo 3, M5 al realizar la autoconfrontación, gracias a la ayuda de la investigadora-formadora descubre que el tipo de debate elegido no es el apropiado y por tanto cambia su postura sobre el debate:

3 *“Lo que pasa es que quizá plantearlo a favor o en contra... (...) sí, sí (...) no facilita... (...) no, no facilita. Si ahí se hubieran situado en círculo en lugar de situarse a favor o en contra, ¿no? Y hubieran compartido sus opiniones más que hacer un debate... igual hubiera funcionado más (...) pero si es verdad que ese a favor-en contra no fue un buen planteamiento (risas) (...) ahí se produce la situación de que o empezamos a pensar juntos o entramos en la dinámica de a favor-en contra” (...) sí, sí, entonces esta mal planteado (risas). Bueno, o sea que no tengo ni idea de lo que es un debate (risas)(...) bueno pero estas reflexiones son interesantes! (M5.79_229-253)*

Este ejemplo da muestra del único enseñante que ha planteado el debate de confrontación. M5 mediante la intervención de la investigadora formadora toma conciencia y descubre la posibilidad de realizar un debate en el que se compartan posicionamientos y no tenga un carácter de confrontación. M5 evoluciona en sus posiciones, parte de entender el debate como una actividad de confrontación a considerar un debate que toma como eje compartir diversos posicionamientos.

En los tres ejemplos mostrados podemos ver que los enseñantes apuestan por un debate colaborativo como tipo de debate a trabajar en la escuela y en el caso de que no se produce, hay un cambio de postura hacia un debate colaborativo.

Por último, mostramos dos ejemplos (4 y 5) sobre las verbalizaciones en torno a los modelos sociales que imperan en la actualidad y las representaciones que muestra el alumnado sobre el debate:

4 *“Ahí mencionaban una y otra vez... luego me di cuenta de lo que hablaban, ese programa, “De buena ley” (...) y luego me di cuenta qué programa era. Y claro, en ese programa unos están en contra de otros. Luego me di cuenta que lo que ellos decían que el moderador era el juez. Para ellos fue un debate y todo el tiempo estaban en contra.” (M5.82_354-358)*

M5 explica que el alumnado al oír hablar del debate evocaban programas de televisión o debates políticos y estos se caracterizan por la confrontación y defensa “cerrada” de posturas, a veces con actitudes poco cívicas. M5 constata la necesidad de mostrar al alumnado otro tipo de debates que estén encaminados al intercambio de ideas de forma más democrática y también más acorde a la escucha y a las formas de cortesía.

M6 critica los modelos que ofrecen los medios de comunicación y describe el posicionamiento que debe tener la escuela ante ellos:

5 *“Cuando presenté el tema a los alumnos, enseguida dijeron “a sí, como en la televisión” (...) los alumnos dijeron “que bronca”, esa fue su reacción (...) Yo alguna vez he visto ese tipo de debate en la televisión y me parece asqueroso (...) Claro, si el objetivo es hablar por encima del otro, ver quien dice las mayores brutalidades para llamar la atención, etc. ese modelo no me interesa para nada, ¿eso es un debate? (...) eso no es un debate (...) Entonces me parece más interesante generar una conversación dialogada donde se expongan argumentos, se propongan nuevas vertientes y se pueda admitir que se llegó a un punto determinado del tema y no se puede continuar o buscar nuevas vertientes. Al fin y al cabo lo que realizamos los adultos conforma nuestro ámbito cultural, eso es lo más interesante. El ámbito de la televisión es otro ámbito cultural que no me interesa, si no es para decir frente a los alumnos que se trata de un ámbito totalmente sin prestigio (...) les diré a los alumnos, sin problema, que ese ámbito es basura.” (M6.14_392-421)*

M6 remarca que el alumnado relaciona el debate con la confrontación y la polémica y categoriza este tipo de modelos como inadecuados. A su vez, subraya que la escuela debe valerse de estos modelos para hacer ver al alumnado que se trata de modelos sin prestigio. Los adultos deben conocer cual es la esfera cultural y modelos que quieren desarrollar en el aula y cuales son los modelos que predominan en la sociedad y ayudar al alumnado a desarrollar un posicionamiento crítico al respecto.

Enseñantes como M5 y M6 ponen atención en la imagen que tiene el alumnado sobre el “debate”. En ellos predomina una representación en la que prevalece la confrontación, la polémica y las faltas de respeto. Supone un reto y quehacer del enseñante romper con esta concepción que dispone el alumnado y ayudarles a aproximarse a la idea de un debate democrático.

**Síntesis de los posicionamientos y dimensiones emergidas: interpretación sobre el debate*

Los enseñantes afirman y definen de alguna manera lo que es un debate y qué tipo de debate consideran adecuado promover en el aula. Tanto los enseñantes como el alumnado entienden el “debate” como la confrontación de posiciones que persigue enfrentar a los participantes y que tiene como resultado la hegemonía de una idea sobre otra (Fasel, Pochon-Berger & Pekarek 2008). Aun así, en todos los casos, hay una apuesta clara por parte de los enseñantes hacia un debate colaborativo, es decir, aquel que no busca una única verdad y que tiene por objetivo construir entre los participantes ideas y razones sobre el tema propuesto.

Varios enseñantes muestran claramente su convicción y autoridad ante la toma de decisiones y se niegan a plantear una actividad que se denomine “debate”, ya que para ellos posee una connotación negativa. No ven adecuado plantear en la escuela una confrontación de ideas en la que se busca la prevalencia de los posicionamientos propios y se polarizan las posturas. Por ello, designan lo realizado como tertulia o charla. Los enseñantes abogan por un tipo de debate que tiene como objetivo compartir opiniones, un debate colaborativo (Fasel, Pochon-Berger & Pekarek 2008), en el que la presencia de

diferentes posicionamientos conforma un espacio para enriquecerse.

Por otro lado, los enseñantes señalan los modelos que dispone el alumnado y la falta de valor educativo y pedagógico de estos. Se trata de modelos que Garro menciona en su trabajo (2007), principalmente provenientes de los medios de comunicación y que presentan interlocutores polarizados y priorizan la confrontación. Los enseñantes en algunos casos se cuestionan o plantean como reto buscar medios para superar estos modelos y muestran su estrategia y afirman la importancia de superarlos y realizar debates democráticos.

La autoconfrontación genera un espacio en el que los enseñantes se cuestionan y acotan lo que es para ellos el debate y el tipo de debate que quieren en la escuela. Esto les ayuda a definir o redefinir un conjunto de significaciones intrínsecas al debate y a observar si se guarda o no la coherencia entre lo que ellos entienden por debate y lo sucedido en el aula. El contexto propuesto ofrece a los enseñantes un espacio para negociar o renegociar los significados en torno al debate y su valor didáctico. Esta manera de delimitar y concebir el debate tiene sus efectos en los objetivos propuestos e incluso en la manera de concebir y plantear el tema “la moda de vestir”.

6.2.2.2 Rol del moderador

El rol del moderador es un tema recurrente en las verbalizaciones de los enseñantes. El moderador cumple varias funciones en el debate, entre ellas cabe subrayar la gestión del tema de debate y la gestión de la participación. Dada la importancia de ambos dedicamos un apartado propio a cada uno de ellos. Al hablar del rol del moderador ponemos el foco en la atribución del rol, es decir, en el sujeto que adquiere este rol y el papel que juega el alumnado en dicho rol.

Los enseñantes ven fundamental intervenir en la gestión del debate. M1 y M2 se auto-denominan “encargado de preguntar aspectos fuera del guión” o “facilitador” y relacionan su función de moderador con la gestión del tema. M3 y M6 señalan que son ellos los encargados de moderar el debate y justifican esta decisión. M4 y M5 hablan desde el cuestionamiento y la duda sobre este rol. M4 manifiesta no tener clara la atribución del rol de moderador y M5 menciona que no sabe muy bien cómo debe actuar el moderador. Por último, en los casos en los que el enseñante comparte con los alumnos la función de moderar el debate (M1), explica cuales han sido los criterios para la elección de dichos alumnos.

Retomamos las secuencias más significativas de las verbalizaciones de los enseñantes y traemos varios ejemplos (ejemplos 6,7,8,9 y 10).

M3 ve indispensable su participación en la moderación del debate:

6 *“Yo aquí, quiero decirte que yo tomé el rol de moderador. Yo conociendo al grupo sé que tengo que tirar (...) tengo que tirar de ellos, si no, como se ha visto, todo el tiempo hablan los mismos, entonces yo buscaba la participación de todos.” (M3.2_53-55)*

M3 señala que asume el rol de moderador. Ve necesario adquirir ese rol, ya que es el único modo de asegurar la participación de todo el alumnado y el reparto democrático de la palabra. Señala que sino la palabra estaría en manos de unos pocos, siempre los mismos.

M6 justifica la importancia de que el enseñante dirija el debate y explica por qué el alumnado no puede adquirir ciertas funciones:

7 *“¿Quién dirige el debate? Yo pienso que un alumno no lo puede dirigir. He solido probarlo y los alumnos no llegan (...) no lo consiguen y es totalmente normal, quiero decir, yo debo saber hacia donde quiero llevar la conversación, yo debo saber hasta donde da un tema y cuando se acaba cambiarlo. Todo esto únicamente lo puede saber un adulto, los alumnos de esta edad no tienen capacidad para eso. El adulto es el único que puede decir “esto se ha acabado, es necesario abordar otra vertiente temática”, “esto se ha acabado, lo enlazamos con lo dicho anteriormente”, yo creo que esto lo debe hacer un adulto.” (M6.17_490-494)*

M6 considera que la gestión del debate es un ejercicio complejo para el que aún no están preparados los alumnos. Este rol supone direccionar el tema de debate, introducir nuevos temas cuando no dan más de sí, relacionarlos, etc. y únicamente una persona adulta dispone de estas habilidades.

M3 y M6 se muestran rotundos en su elección. Aunque no exponen los mismos motivos, ven totalmente necesario que el enseñante adquiera ciertas dimensiones del rol del moderador. Ambos lo justifican de diferente manera. M3 señala la necesidad de “tirar de ellos” y M6 elabora un discurso prolongado en el que explica que moderar el debate requiere capacidades que el alumnado no dispone. En la didáctica del debate es común atribuir al alumnado el rol de moderador, no es tan conocida la discusión sobre quién debe asumir ese rol. Dadas las características del debate socio-científico es necesario que los enseñantes se encarguen de ciertas dimensiones, entre ellas la construcción de los temas.

Debido a la complejidad de este rol M4 (ejemplo 8) manifiesta no tener claro la atribución del rol de moderador:

8 *“En un principio no sabía, vuestra recomendación fue que yo fuera el moderador, pero bueno, mi intención fue dar protagonismo a los alumnos y por eso decidí poner a los alumnos de moderadores (...) cuando planteé el debate preguntaron quien iba a ser el moderador “¿podemos ser nosotros los moderadores?” y vi que seguían con interés y dije, bueno que sean ellos los moderadores.” (M4.5_88-90)*

M4 decide dar protagonismo al alumnado. Ya que hay alumnos dispuestos a adquirir el rol de moderador, deja que ellos gestionen los turnos de palabra y presenten los temas. No concreta

cuales deben ser las funciones del moderador. La atribución del rol de moderador es un aspecto que le genera incertidumbre y cuestionamiento y que a lo largo de la autoconfrontación retoma varias veces.

Elegir el moderador y atribuirle unas funciones conforma un dilema y una toma de decisiones que deben realizar los enseñantes al trabajar este tipo de debate. Esto puede generar cuestionamiento o dudas sobre la mejor elección.

En el siguiente ejemplo (9) M1 explica la distribución de tareas entre enseñante y los alumnos moderadores:

9 *“ Yo decidí lo siguiente, los alumnos moderadores darían los turnos de palabra y yo sería el director del debate, esto es, yo me encargaría de gestionar el tema y al ver que no diera más de sí cambiar o proponer nuevos temas. Yo tomé ese rol, yo era el director.” (M1.10_157-161)*

M1 distingue el rol tomado por los alumnos-moderadores y el maestro. Los alumnos principalmente dan los turnos de palabra, mientras que el maestro cumple el rol de “director” y se encarga de proponer y gestionar los temas. Al igual que M6 considera que el enseñante moderador debe presentar los temas, introducir nuevos temas cuando haga falta, etc.

M1 reflexiona sobre la elección del alumnado para ese rol:

10 *“Claro, yo seleccioné los moderadores de los dos debates. Busqué alumnos sensatos que tuvieran cierta autoridad ante sus compañeros. Gorka me pidió ser el moderador, y una próxima vez le daré la oportunidad, pero él quería ser moderador para tener protagonismo. Y los moderadores que elegí lo hice buscando que hicieran bien su trabajo, no tanto por el protagonismo.” (M1.12_234-240)*

M1 se muestra estratégico en la elección de moderadores, trata de seleccionar alumnos que tengan autoridad en el aula y puedan desempeñar adecuadamente dicha labor. El maestro M1 evita poner alumnos moderadores que se rijan por su afán de protagonismo.

**Síntesis de los posicionamientos y dimensiones emergidas: rol del moderador*

El conjunto de los enseñantes afirma ver necesario adquirir ciertas dimensiones del rol de moderador, ya que algunas funciones no las pueden realizar el alumnado. En la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico el enseñante principalmente ayuda a construir los temas y los argumentos (Simmoneaux & Simmoneaux, 2005). Esto hace indispensable la presencia de un enseñante moderador encargado de promover el desarrollo del pensamiento de los participantes mediante diversas estrategias: retomar los argumentos, relanzar los temas, realizar síntesis, etc. aspectos que se consideran demasiado complejos para el alumnado. Por esta misma razón, la gestión del debate es

según los enseñantes una de las cuestiones más difíciles a realizar.

La elección del moderador y las funciones que debe tomar el enseñante se plantean en forma de problemática en algunos casos. Algunos enseñantes muestran dudas y no tienen claro de qué manera organizar dicho rol. Esta elección y los roles adquiridos son claves para la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico, por ello conforma uno de los dilemas y elementos esenciales para el trabajo de este género porque de ellos depende la dirección que tome el tema y la profundidad con la que se tratará.

Los enseñantes que comparten la función de moderar el debate con los alumnos diferencian entre la función de moderador y de “director”; la primera puede ser realizada por el alumnado, la segunda en cambio no. Atribuyen al alumnado la función de gestionar los turnos de palabra y proponer nuevos temas ya establecidos de antemano y se les atribuyen la función de gestionar el tema. Estos enseñantes consideran estratégica la elección de los alumnos moderadores, debe de tratarse de alumnos que tengan cierta autoridad en el aula y que no busquen protagonismo.

En las verbalizaciones emerge un tipo de moderador que más allá de la función de moderar el debate en un contexto social, se le atribuyen funciones pedagógicas (facilitar la participación de todos, hacer que los temas se construyan, etc.). Por ello, observamos que hay actividades propias de un moderador en un entorno de enseñanza-aprendizaje y hay otras actividades que son propias del moderador al uso.

En el apartado anterior hemos visto diversas miradas respecto al debate, nos preguntamos si todos los enseñantes comparten la misma mirada sobre el rol del moderador, es decir, según los enseñantes en que se asemejan y en que se distancian los roles de un moderador de un debate televisado y los del enseñante moderador.

6.2.2.3 Tema de debate y su gestión

El tema de debate y su gestión conforma otro de los aspectos más abordados por los enseñantes. En muchos casos lo relacionan con su hacer y se atribuyen la responsabilidad de su gestión. Esto se entiende en el marco de las características del debate socio-científico. Recordemos que este tipo de debate conlleva abordar problemáticas complejas que abarcan dimensiones sociales, económicas, medio ambientales, científicas, etc. (Albe, 2009a). Se trata de temas que se encuentran presentes en el día a día tanto del enseñante como del alumnado y del que son parte. Así mismo, se trata de problemáticas aún no resueltas que no disponen de una única respuesta (España & Prieto, 2010). Este tipo de debates implican que los temas se construyan y se elaboren entre los participantes a lo largo del debate (Larrigan, 2002). Todo esto pone a los enseñantes en una situación compleja a la hora de trabajar y realizar debates socio-científicos.

Hablar del tema de debate lleva a los enseñante a hablar sobre: a) claves para la construcción de los temas; b) dificultades y desafíos al desarrollar los temas; c) facilitar la aparición de opiniones propias en el alumnado; d) cierre ético de los temas y e) adecuación del tema de debate.

Es remarcable que todos los enseñantes se sienten responsables y se esfuerzan en gestionar el tema y explican las estrategias utilizadas para ello. Enseñantes como M1 o M6 ponen atención en la aparición de las posturas propias-personales del alumnado y los medios que crea el mismo enseñante para ello. Por otro lado, M3 y M6 se cuestionan sobre el cierre ético de los temas y el rol del enseñante al respecto. Por último, M3, M4 y M6 hablan sobre la adecuación del tema utilizado en el debate “la moda de vestir”.

Es remarcable que las verbalizaciones de M1, M2 y M6 se producen desde la afirmación y la conformidad con lo realizado. M6 produce un discurso elaborado en el que detalla su hacer. M3, M4 y M5 en cambio, presentan sus estrategias didácticas y en algunos casos afirman tener dificultades en la construcción del tema y cuestionan sus intervenciones.

Retomamos las secuencias más significativas y traemos varios ejemplos.

a) Claves para la construcción de los temas

Como hemos mencionado anteriormente, los enseñantes explican las estrategias utilizadas para desarrollar el tema y la función del enseñante al respecto. M6 en dos momentos de la autoconfrontación explica y desarrolla cual debe ser el rol del enseñante para conseguir elaborar los temas:

11 *“El enseñante debe saber qué mapa tiene en la cabeza, qué mapa tiene el tema y qué vertientes quiere privilegiar y cuales no.” (M6.7_159)*

M6 remarca que el enseñante debe realizar un trabajo previo que consiste en conocer cuales son las vertientes del tema y cuales quiere privilegiar en el aula. M6 nos deja ver que el maestro tiene una función clave en la gestión del tema, éste actúa de manera intencional para direccionar el tema a ciertos ámbitos. Posteriormente M6 retoma y profundiza:

12 *“Yo creo que esa es nuestra función. Continuamente debemos buscar una conversación con los alumnos para ir más allá (...) si simplemente nos quedamos en eso, no creamos nada nuevo. En esa situación entonces, yo creo que si nos quedásemos en “no es mi estilo” y ya esta o “no me gusta” y ya esta. Yo diría que esa vertiente del tema quedaría estéril. Entonces debemos tratar de ir un poco más allá.” (M6.21_565-569)*

M6 afirma que la labor del enseñante continuamente debe ser crear una conversación para conseguir que el alumnado llegue a dimensiones antes no consideradas. Sostiene que quedándose en las aportaciones de los alumnos el tema no progresa, “no creamos nada nuevo”. Retoma las intervenciones sobre los gustos de los alumnos “no es mi estilo” o “no me gusta”, y señala que se

trata de participaciones breves que no aportan a la construcción del tema. Por ello, vuelve a afirmarse y decir que es necesaria la intervención del enseñante para conseguir que los temas evolucionen.

En el debate socio-científico la construcción del tema adquiere vital importancia, se parte de una opinión no cuestionada y se construye un saber al respecto (Orange, 2003). M6 remarca esto y señala las claves para posibilitar su construcción: 1) disponer de un mapa con las diversas vertientes y 2) interactuar con los alumnos para que desarrollen sus posiciones.

En el ejemplo 13 M2 hace referencia a momentos señalados en la construcción del tema y su estrategia en dicha construcción:

13 *“Yo les dije en ese momento que está muy bien decir qué es lo que deben hacer los gobiernos, pero que lo que yo quiero saber es qué es lo que pueden hacer ellos. Qué es lo que deben hacer ellos para hacer frente a esto o qué es lo que ven que pueda estar en sus manos.” (M2.8_190-194)*

M2 se aproxima a la experiencia del alumnado para que los temas dejen de ser algo exterior y se aborden desde su implicación. Pide al alumnado que deje de hablar de la labor de los gobiernos y se centre en el marco de su contexto cercano. Plantea una problemática para que el alumnado reflexionen sobre ello, les pide que vuelvan a focalizar el tema situándolo en su entorno y siendo ellos los protagonistas (ciudadanos).

M2 al igual que M6 se sitúa en el rol de constructor del tema y muestra su estrategia para que los temas se aborden desde la complejidad e implicación personal. En ambos casos la interacción con el alumnado se muestra clave y se propone como meta aproximarlos a reflexiones y posiciones antes no consideradas. En M2 el esfuerzo se focaliza en que el alumnado se apropie de las problemáticas y las hagan suyas. Esto es un aspecto clave en la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico. En este tipo de debates se tratan problemáticas que incumben a los participantes (Albe, 2009a). Supone un reto para los enseñantes encontrar los medios para que los alumnos se sientan interpelados en las problemáticas y tomen conciencia de su responsabilidad en ellas.

En el siguiente ejemplo M6 explica de manera detallada la estrategia utilizada con un alumno en la construcción del tema:

14 *“Claro, eso únicamente lo puede entender él (señala un alumno en la pantalla) (...) porque este otro (señala otro alumno) no es capaz de entender que tras la imagen de Alonso se proyecta una persona atractiva, sexy, falso-intelectual o falso-sabio, civilizado, agradable, etc. Y la imagen de Benzema, yo sé muy poco de fútbol, pero Benzema proyecta lo contrario, macarra, amante de los coches extravagantes, una imagen dura. Claro, dependiendo del tipo de ropa que se quiera vender se elige un personaje u otro (...) esa es la cuestión, qué es lo que se le atribuye a cada uno.” (M6.8_185-199)*

M6 presenta una situación concreta en la que ejemplifica y muestra el andamiaje ofrecido a los alumnos en la construcción del tema. Utiliza los referentes que dispone el alumno (representaciones

sobre Alonso y Benzema) para mostrarles de qué manera las campañas publicitarias construyen estereotipos y se valen de ellos para vender ciertos productos. Mediante ejemplos que provienen del imaginario del alumnado, el enseñante trata de mostrar el carácter persuasivo de las campañas publicitarias.

M6 dispone de conocimiento y práctica en la construcción de saberes con el alumnado. Muestra a la investigadora-formadora la manera en la que interactúa con el alumno y construye desde las representaciones del alumno una nueva panorámica de la influencia publicitaria.

M3 se sitúa en la misma línea que M6 y M2 y señala su esfuerzo para construir los temas:

15 *“Aquí por ejemplo, ¿qué estas haciendo aquí M3? (...) tratando de que hablen, por qué eligen esas marcas de surf, empujándoles a que hablen sobre eso, para que digan algo más (...) claro, muchas veces es eso, lo hago para que los alumnos hablen más, si no, se quedarían callados” (M3.18_310-314)*

M3 denomina como “hacer hablar” su intento de conseguir que los alumnos reflexionen. Entendemos que M3 trata de aproximar a los alumnos a una mirada más compleja del tema de debate “usar marcas de surf también es ir a la moda”. Sus intenciones concuerdan con los principios del debate socio-científico de construcción y elaboración de los temas. Aún así es remarcable la falta de concreción de la toma de palabra. Tras “para que digan algo más” se infiere un posicionamiento ante el tema de debate que no es expuesto de manera explícita. Esto nos lleva a cuestionarnos si el enseñante no lo verbaliza o desarrolla por economía de la palabra, porque no tiene conciencia de ello o porque no dispone de útiles lingüísticos para su designación.

En el ejemplo 16 M4 decide acudir a las experiencias y conocimientos de los alumnos como medio de posibilitar la participación de todos:

16 *“Mediante algunas preguntas trataba de buscar las respuestas de todos ¿sí? (...) por ejemplo, piensas, no hay problema en decir qué es lo que te gusta ¿no? (...) a fin de cuentas (...) o si esta a la moda o no ¿sí?” (M4.20_306-312)*

M4 aborda el tema de debate desde dimensiones conocidas por el alumnado como medio para que hablen. Selecciona preguntas en las que los alumnos puedan disponer de una opinión y que a su parecer no son comprometidas (¿te gusta “X”?, ¿“X” esta a la moda?). M4 se centra en que “los alumnos participen”, esto es, que intervengan; la calidad o desarrollo temático de estas intervenciones parece ser un elemento secundario.

En los extractos observados hasta ahora en torno a la construcción del tema de debate vemos que enseñantes como M6, M2 y M3 defienden la necesidad de construir junto al alumnado el tema de debate y direccionan su actividad a ello. M4 muestra un posicionamiento que prioriza retomar los conocimientos del alumnado como medio para que intervengan. M4 se encuentra ante una escasa participación, por lo que prioriza estimularla desde dimensiones conocidas.

b) Dificultades y desafíos al desarrollar los temas

Ciertos enseñantes afirman tener dificultades en la construcción del tema y se cuestionan sus intervenciones. Veamos algunos ejemplos:

En el ejemplo 17 M5 señala su intención de profundizar los temas desde nuevas vertientes:

17 *“Yo quería coger un tema y desarrollarlo al máximo (...) profundizarlo (...) desarrollarlo sí, profundizarlo. Y entonces pensé “por ahí no se puede”, vale y pregunté a los alumnos si la camiseta de la escuela suponía ir a la moda, a ver si daba más de sí (...) o sea el tema se me terminaba enseguida y yo pretendía coger un tema y en lugar de andar de un lado a otro, quería centrarme en un tema.” (M5.79_224-228)*

En el ejemplo 17 M5 remarca su intención de que los temas se profundicen y se aborden desde nuevas vertientes. Trata de desarrollar varios temas, pero observa que no dan de sí. M5 muestra su frustración ya que los temas se agotan rápidamente, se producen saltos de unos temas a otros y esto no concuerda con sus intenciones.

Conforma un reto para los enseñantes conseguir que el alumnado se sumerja en el tema y desarrolle un discurso complejo al respecto. El alumnado habitualmente muestra dificultades para elaborar y argumentar los posicionamientos y construir el tema (Dolz & Schneuwly, 1998).

M5 nos deja ver en sus verbalizaciones que se produce un desfase entre aquello que pretende hacer y aquello que sucede en el aula. M5 trata de promover la construcción del tema y buscar que los temas alcancen dimensiones antes no consideradas. Expresa su frustración, ya que los intentos realizados no le han llevado a aquello que pretendía.

Por otro lado, M3 (ejemplo 18) critica su intervención y trata de justificarla. No está conforme con la manera en la que ha aproximado el tema de debate a los alumnos:

18 *“Luego yo me di cuenta que personalicé mucho “qué hacéis”, “qué os parece” (...) y no sé si tenía que ser así o queráis que fuera más abierto (...) parto de su experiencia, ya que a esta edad eso es lo que viven. Yo partí de ahí un poco desde la experiencia de cada uno.” (M3.11_187-191)*

M3 explica un dilema que le surge al abordar los temas. Le es necesario acudir a dimensiones del tema próximas al alumnado, pero al mismo tiempo ve que una aproximación demasiado vivencial no sería adecuada para cierto tipo de debate. El debate socio-científico solicita partir de una opinión no cuestionada y llegar a un posicionamiento elaborado y desarrollado. Esto genera un equilibrio complejo entre abordar vivencias del alumnado y alcanzar dimensiones científicas.

M5 y M3 expresan su insatisfacción y frustración respecto a lo acontecido en la actividad referente. M5 se propone construir los temas con los alumnos en el debate, pero no encuentra los medios y ve que los temas se le agotan. Esta problemática es típica al hablar de la enseñanza-aprendizaje del debate y conforma un reto al que deben hacer frente los enseñantes. Para hacer frente a ello será

importante tanto la preparación previa que se realiza con el alumnado como una adecuada gestión del tema en el propio debate. M3 problematiza otro aspecto clave del debate en relación al debate socio-científico. La referencia directa a las experiencias de los alumnos puede conformar un medio para que el alumnado intervenga (como hemos visto en el ejemplo 17). Aún así, tratándose de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico quedarse en esta dimensión es limitado, será necesario incorporar cuestionamientos que abarquen dimensiones éticas, económicas, medio-ambientales, etc. Esto conforma un reto para los enseñantes.

c) Facilitar la aparición de posturas propias en el alumnado

Por otro lado, al hablar del tema de debate enseñantes como M1 y M6 evidencian un elemento clave para la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico: la formulación de posturas propias y justificadas por parte del alumnado y la labor del enseñante al respecto. Veamos algunos ejemplos:

En el siguiente ejemplo M1 explica su cuestionamiento y posición:

19 *“Bueno, por un lado, estos también hacen lo que nosotros hacemos, dicen lo políticamente correcto. Entonces, ahí es necesario conseguir que hablen de los posicionamientos verdaderos. Por ello insistimos en que era importante decir la verdad. Pero lo hicieron bien y reflexionan sobre lo que deberíamos hacer. Si no podrían llegar a decir “todos hacemos lo políticamente correcto” y quedarse ahí, pero es importante profundizar y darse cuenta de la realidad. Y en este caso sucedió eso, se partía de la afirmación de que en la clase no vestíamos a la moda, que todo el mundo se vestía normal. Pero les dije, “si llega alguien diferente, si llega vestido alguien de forma distinta, se puede ver que aquí hay una forma de vestir”. Yo creo que mediante esa afirmación les hice pensar, esa pregunta fue para que se dieran cuenta.” (M1.18_318-328)*

M1 afirma que los alumnos pueden aproximarse al tema de debate de dos maneras: desde lo políticamente correcto tal y como hacen los adultos o desde sus posiciones verdaderas. M1 señala que su intención es que se alejen de lo políticamente correcto y para ello plantea al alumnado casuísticas que les involucran y les pide que expliquen con franqueza cómo reaccionarían. El enseñante indaga en las maneras de huir de una respuesta fácil, no deseable, y no reflexiva.

En el marco de la misma temática, M6 señala el contexto necesario para que aparezcan posiciones verdaderas:

20 *“Quiero decir, si no creas un ambiente de confianza Markel no va a decir que tiene 80 camisetas. Markel dirá lo que el maestro quiere oír. ¿Qué quiere oír el maestro? Que tiene pocas camisetas, que somos muy ordenados, etc. ¿Se entiende? El alumno diría, tengo 10 camisetas y punto. Ese es el secreto. (M6. 15.423-433)*

M6 ve necesario crear un ambiente de confianza y abierto que no juzgue la respuesta del alumnado para que emerjan posiciones sinceras. Ejemplifica el caso real sucedido con un alumno. Señala que el alumno expone su realidad (80 camisetas) y no lo socialmente aceptado. M6 en su discurso

ejemplifica y problematiza aquello que verbaliza ofreciendo a su vez su posicionamiento y postura al respecto.

Al igual que M1, M6 busca que la intervención del alumnado sea sincera y no encubierta. Trabajar el debate desde temas socialmente vivos supone una gran implicación por parte de los participantes. Estos deben mostrar y poner en tela de juicio sus posicionamientos reales y cuestionar sus valores ideas y creencias (Gagnon, 2010). M1 y M6 señalan la tendencia tanto de la sociedad como del ámbito de la escuela de mostrar los posicionamientos aceptados: “¿los alumnos dicen lo que el enseñante quiere escuchar o su verdadera opinión?”. Se trata de una problemática que se puede trabajar y M6 plantea ese trabajo desde las situaciones educativas. M1 y M6 formulan dicha problemática y ponen el punto de mira en la transformación real del alumnado, por lo que ven indispensable que emerjan los posicionamientos reales de estos. Para ello proponen estrategias y priorizan generar un ambiente de confianza en el que los jóvenes se puedan expresar tal y como son sin miedo a ser juzgados.

d) Cierre ético de los temas

Otro de los aspectos mencionados al hablar del tema de debate ha sido lo que hemos denominado el “cierre ético” de los temas planteados por el alumnado y el rol del enseñante al respecto. Este también se trata de un aspecto clave en la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico, ya que el debate socio-científico aborda problemas morales y es necesario disponer una posición sobre su resolución. M3 y M6 exponen sus posiciones y cuestionamientos al respecto en los ejemplos 21 y 22.

M3 ejemplifica una situación en la que el tema ha tomado una vertiente a su parecer poco realista o incómoda:

21 *“Bueno ahí con un alumno en un momento fue un poco... (...) ya que luego comenzaron que si los punkis... y un alumno empezó que si los punkis para arriba y los punkis para abajo. Pensaba que algunas cosas que decía no iban con el tema. Y yo les dije, mi tono cambió, “a ver Mario, ¿qué estás diciendo? ¿Tú ves todos los días skinheads en la calle? Y ahí yo misma me di cuenta que mi gesto y mi tono habían cambiado (...) le hubiera dicho más cosas en otra circunstancia, “Mario por favor, piensa bien”. (M3.13_224-235)*

Los alumnos señalan la presencia de punkis-skinheads en las calles y este comentario le parece inadecuado a M3. El alumnado se aproxima a posicionamientos desadecuados y M3 señala la necesidad de intervenir y cuestionar al alumno para que corrija su postura.

En el siguiente ejemplo M6 problematiza la labor del enseñante en el cierre ético de los temas:

22 *“Claro qué pasa, qué es lo que hacemos aquí. El alumno dice que tiene 80 camisetas, que las recibe de sus familiares, que algunas no le gustan, pero que su madre le dice que no las pueden echar, ¿Qué puede hacer Markel? (...) Quiero decir, ahí hay un problema objetivo (...) ¿yo tengo que cerrar*

esa vertiente? No puedo cerrar esa vertiente, ya que no soy su padre (...) Él tampoco puede cerrar esa vertiente, ya que la que decide es la madre (...) ¿Quién debe cerrar esa vertiente? (...) Está claro que la madre, ¿entonces yo cómo continuo con eso? No puedo continuar (...) Digo, explícitamente no puedo continuar, pero Markel, viendo el número de camisetas que tienen sus compañeros, tengo muy claro que irá a casa y aprovechará cualquier ocasión para decirle a su madre “mamá sabes que he dicho en clase que tengo 80 camisetas y que los demás compañeros tienen X, y no sé que”. Estoy seguro de que Markel acudirá a la persona que tiene la clave, su madre (...) entonces, ¿la escuela donde puede dejar el tema? La escuela no puede hacer más. Yo no puedo enviarle una nota a la madre diciéndole “hola querida, soy el profesor de tu hijo y te pediría que en tu armario...” Yo no puedo hacer eso, pero estoy seguro que es más efectivo de esta otra forma (...) Porque en cierta manera Markel entenderá que es su propio discurso, esto es “joe mamá, sabes que es terrible lo que tenemos en casa; tendremos que hacer algo, ¿no?” Estoy seguro. (M6. 15. 454-477)

M6 se pregunta si debiera ser el maestro el encargado de exponer la conclusión ética del problema que se viene trabajando o debe dejarlo en manos del alumnado. M6 generaliza, toma una posición y la justifica. Cuestiona en qué medida debe ser la escuela la encargada de cerrar los conflictos, considera que el cierre ético no está en manos del maestro, sino que debe crear un contexto de análisis y reflexión que facilite que el alumnado llegue a una conclusión y tome decisiones propias.

M3 y M6 muestran posturas contrapuestas. M3 aboga por intervenir y señalar al alumno que su posición no es correcta. M6 remarca la limitación del enseñante para proponer cierres éticos, señala que el propio alumno debe establecerlos. Este conforma un tema clave y un reto para el profesorado al trabajar temas socio-científicos. En este tipo de debates los enseñantes se encontrarán ante la tesitura de marcar ellos los principios éticos o buscar medios para que los alumnos lleguen a conclusiones democráticas y responsables por sí solos.

e) Adecuación del tema de debate

Por último, enseñantes como M4, M3, M1 y M6 hablan sobre la adecuación del tema de debate. Los enseñantes, tras la experiencia vivida, muestran diferentes niveles de conformidad con respecto a utilizar “la moda de vestir” como tema de debate.

Algunos enseñantes como M4 (ejemplo 23) atribuyen al tipo de tema de debate la falta de participación:

23 *“Claro, luego también era difícil de argumentar. La moda de vestir a fin de cuentas supone una opinión, ¿no? Puedes decir “me gusta este color verde” pero era difícil argumentar eso.” (M4.7_135)*

M4 considera que puede haber temas que posibiliten la construcción de argumentos y otros que no. Este enseñante se aproxima al tema “la moda de vestir” de manera conceptual y reduccionista, de tal manera que no ve la posibilidad de argumentar sobre ella. El tema propuesto permite ofrecer opiniones personales no rebatibles y no permite construir argumentos, por lo que se trata de un tema a su parecer inadecuado.

Por su parte, M3 expone su parecer respecto del tema de debate (ejemplo 24):

24 *“Si se trata de un tema que les corresponde hablan mucho más. Por ejemplo, cuando se enfadan entre ellos, o cuando en el recreo sucede algo, entonces sí, entonces sí que comienzan a contar que si aquello y lo otro. Sí que se alargan más en esas circunstancias. Pero pienso que quizá el tema, no sé, era más limitado” (M3.18_330)*

M3 considera que si se propone a los alumnos un tema próximo a su experiencia y les repercute, los alumnos intervienen y participan. Como hemos visto en el ejemplo 18 M3 ve la experiencia del alumnado como medio para que los alumnos intervengan y tomen la palabra en el debate. En este caso se considera que el tema no permite esta proximidad y en consecuencia limita la participación del alumnado.

Al igual que M4, M3 también considera que este tema no es adecuado para el alumnado. M4 señala que el tema no facilita la construcción de argumentos, solo la exposición de opiniones y ve necesario acudir a las experiencias de los alumnos, que este tema no facilita. Podemos ver que cada enseñante visualiza y concibe el tema de debate “la moda de vestir” de manera muy diferente y esto condiciona las posibilidades que ofrece el tema y la manera en la que se plantea o desarrolla en el propio debate.

En su intervención (ejemplo 25) M1 también considera que el tema es lejano para los alumnos y decide intervenir y salir del guión previsto para aproximarlo al alumnado:

25 *“En la primera parte de este debate, claro vosotras propusisteis el tema de debate, pero me pareció muy lejano para los alumnos. Por esto, la pretensión fue hablar de su ropa, un poco trataba de partir de su experiencia, si no quedaría muy lejano. Entonces, me parecía importante que fuera algo cercano, entonces saqué el tema si en casa tienen discusiones sobre qué vestir. Y esa era la idea, hablar de cosas seguras, eso no estaba en el papel pero claro, fue para darle cercanía.” (M1.163-169)*

M1 considera el tema de debate “la moda de vestir” al igual que M3 y M4 lejano para el alumnado. En este caso M1 explica su intervención para tratar que el tema de debate sea enfocado desde las vivencias y problemáticas cercanas al alumno. En este caso, el enseñante propone al alumnado preguntas abiertas en las que formula problemáticas que rodean al alumno “en casa tienen discusiones sobre qué vestir”.

M1 al igual que M3 y M4 ve el tema inadecuado, pero en este caso se constata la posibilidad de que los temas se puedan direccionar a problemáticas que impregnen a los alumnos y al mismo tiempo les permitan reflexionar sobre la problemática de la moda.

Por otro lado, M6 teoriza y comparte una reflexión sobre la relación que debe establecer el enseñante con el tema de debate y los intereses de los alumnos:

26 *"Yo creo que ante todo debemos partir de los conocimientos previos de los alumnos, ahora claro, si tomamos por ejemplo este caso. Al hablar de la publicidad y la moda emergen sin cesar los deportistas, los actores o personajes de este tipo. Los alumnos saben más de lo que pensamos de estos temas (...) ¿cuales son los intereses de los alumnos? Yo diría que lo que la actual sociedad capitalista pone en los cerebros de los alumnos, esa es la hegemonía cultural. Entonces si a un alumno le interesa el partido entre dos equipos de fútbol, aunque la entrada más barata cueste 100 euros. ¿Por qué le interesa eso al alumno? Porque es el tema que aparece en los periódicos, la televisión, la radio. Entonces ¿Cuáles son los intereses de los alumnos? (...) entonces no importan los intereses de los alumnos o de los adultos, no me interesa. Lo que yo debo saber es qué cultura quiero construir (...) cuando digo cultura me refiero hasta qué punto me interesa fomentar actitudes democráticas, de respeto y justicia o de explotación laboral, eso sí que me importa. Entonces yo creo que los enseñantes tenemos una gran responsabilidad sobre la cultura, nosotros somos ante todo trabajadores de la cultura." (M6.9_204-234)*

M6 más que cuestionarse la adecuación del tema de debate se sitúa ante una problemática más general que atañe a la función de la escuela y los intereses del alumnado y expone su posicionamiento. Considera necesario conocer los intereses de los alumnos y señala que los alumnos disponen de cantidad de intereses pero estos se encuentran mediatizados por la ideología neoliberal predominante en nuestra sociedad. Ve necesario que los enseñantes sean promotores culturales que vayan más allá del marco que tienen los alumnos y se encarguen de fomentar actitudes democráticas, de respeto y justicia social.

La problemática que propone M6 atañe a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico, pero se trata de una reflexión que abarca la función de la escuela en la formación de ciudadanos. M6 toma los conocimientos previos de los alumnos y apuesta por una transformación en la que los enseñantes deben promover una construcción cultural y de valores basada en los principios del centro educativo y que vaya más allá del pensamiento dominante. Este posicionamiento de M6 es coherente con los diferentes extractos analizados previamente en los que el enseñante trata que el alumnado se aproxime a dimensiones antes no consideradas y construya nuevas miradas.

Podemos ver que la representación que disponen los enseñantes del tema de debate "la moda de vestir" así como de la propuesta y trabajo de temas en la escuela condiciona y marca la mirada y los modos de hacer que configurarán los enseñantes al abordar debates socio-científicos. El marco y conocimientos que disponen los enseñantes se revelan claves para ello. En el trabajo de temas socio-científicos con los enseñantes será indispensable conocer y asegurarse de que los enseñantes disponen de una mirada compleja.

**Síntesis de los posicionamientos y dimensiones emergidas: tema de debate y su gestión*

El desarrollo del tema de debate ha estado presente en las verbalizaciones de los enseñantes. Se trata de un aspecto clave al hablar de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico. Los enseñantes se encuentran ante el gran reto de aproximar los temas al alumnado, adecuarlos, hacerlos evolucionar, conseguir que se abra a nuevas dimensiones

y produzca discursos elaborados, etc. Los enseñantes tratan de promover su desarrollo pero este es conceptualizado de forma muy diversa. Algunos se marcan como objetivo construir el tema y abordar vertientes antes no consideradas por el alumnado, otros se quedan en la exposición de opiniones o muestran dificultades para conseguir que los temas evolucionen. El debate socio-científico supone crear comunidades de construcción del saber, por lo que es indispensable construir razones, relaciones e implicarse en los temas tratados y promover la reflexión en torno a ellos (Albe, 2009a).

Para los enseñantes supone un reto ofrecer temas suficientemente cercanos como para que los alumnos se puedan sentir parte de las problemáticas y al mismo tiempo no se reduzca a la simple exposición de experiencias. Estos temas solicitan un enfoque multidisciplinar (ético, económico, medioambiental, político, jurídico, etc.) (Albe, 2009a). En consecuencia la exposición de opiniones y experiencias por parte del alumnado queda limitada y supone un desafío llegar a abordar dichas temáticas de manera elaborada y que los alumnos se sientan interpelados en las problemáticas.

Ciertos enseñantes señalan la importancia de la aportación de posiciones verdaderas del alumnado. En el debate socio-científico se abordan problemáticas complejas que atañen a los participantes (Albe, 2009a) y que ponen en juego sus valores, ideas y creencias (Gagnon, 2010). Por ello puede ser difícil para los participantes exponer sus posiciones verdaderas y será un reto generar un ambiente de libertad para compartir e implicarse personalmente en el debate.

También emergen cuestionamientos sobre el cierre ético de los temas. La falta de una resolución concreta aleja a los enseñantes del rol "portadores de respuestas" (Albe, 2009a). Aun así es necesario saber cómo actuar en las situaciones en las que los alumnos puedan realizar afirmaciones poco éticas. Será necesario encontrar los medios para que los alumnos, acompañados por el enseñante, lleguen a conclusiones éticas.

Por último, algunos de los enseñantes se cuestionan la adecuación del tema de debate. Algunos entienden el tema de debate "la moda de vestir" de manera reduccionista (estar/no estar a la moda). Otros lo ven como un entramado que se puede diversificar en múltiples vertientes: el reciclaje, la publicidad, procedencia y producción, razones y soluciones ante las injusticias sociales, etc. y de los que el alumnado dispone de muchos conocimientos. Esto condiciona los planteamientos que proponen los enseñantes y la habilidad de generar ocasiones para la construcción de conocimientos y elaboración de argumentos.

En definitiva, podemos decir que en las verbalizaciones de los enseñantes aparecen preocupaciones y estrategias propias de la enseñanza-aprendizaje del debate en entornos escolares. Se ofrece una perspectiva educativa en la que se presenta un enseñante-moderador que no reduce su labor a la gestión del tema, sino que busca reflexionar y alcanzar vertientes que puedan ser enriquecedoras para los participantes.

Por último, queda patente que el desarrollo del tema de debate conforma una dimensión muy importante y determinante en el desarrollo del debate y que, en gran medida, es responsabilidad y se encuentra en el eje del hacer del enseñante.

6.2.2.4 Participación del alumnado y su gestión

La participación del alumnado es otro de los aspectos que aparece con frecuencia en las verbalizaciones de los enseñantes. Estos giran en torno a dos ejes: 1) el hacer del enseñante y 2) el hacer del alumnado. En el hacer del enseñante se describen las intenciones, estrategias y dificultades de los enseñantes en la gestión de la participación. Todos los enseñantes subrayan la gran heterogeneidad en el aula y la necesidad de promover la participación del alumnado y proponen una serie de estrategias al respecto. En cuanto al hacer del alumnado, los enseñantes tienden a valorar y caracterizar su participación. Comparan el hacer habitual del alumno y lo sucedido en el debate y ponen atención en los argumentos elaborados por los alumnos o las dificultades que muestran.

Recordemos que el debate conforma un género de naturaleza oral, dialógica y espontánea que se caracteriza por producirse en un “aquí y ahora” muy concreto (Dolz, Rey, Surian, 2004). Aunque los participantes preparen sus intervenciones, el desarrollo del debate se produce en un momento determinado y en unas circunstancias difícilmente previsibles. Esto significa que debe ser el propio alumno el que decida en qué momento intervenir y qué tipo de aportaciones realizar teniendo en cuenta lo ya aportado por otros participantes. Esto es complejo para los alumnos y el enseñante se encuentra ante la responsabilidad de sostenerlos y apoyarlos.

Para dar cuenta de lo observado en los análisis retomamos las secuencias más significativas y traemos varios ejemplos. Presentamos los dos sub-conjuntos mencionados anteriormente: 1) el enseñante habla sobre su intervención (I) y 2) el enseñante caracteriza la actividad del alumnado (II).

I El enseñante habla sobre su intervención

Los enseñantes se marcan el objetivo de facilitar la participación de todo el alumnado y para ello explican los principios, objetivos, estrategias y dificultades vividas al realizar los debates. Hemos agrupado sus verbalizaciones de la siguiente manera: a) intervenir ante la diversidad del aula; b) intervenir ante alumnos silencios; c) promover la participación del grupo; d) intervenir ante un ambiente caldeado.

a) intervenir ante la diversidad del aula

Enseñantes como M4 y M6 hacen referencia a la diversidad existente en el aula y señalan sus intenciones y estrategias al respecto en los ejemplos 27 y 28:

27 *“Traté de buscar la participación de todos, sabemos que sino algunos estarían callados y otros hablarían todo el tiempo.” (M4.11_191)*

M4 considera que siempre participan los mismos alumnos. Observa un desequilibrio en el aula, ciertos alumnos tienden a hablar más que otros y trata de compensarlo. M4 se propone como objetivo intervenir para que la participación sea más equitativa y participe la totalidad del alumnado. No detalla los medios y el procedimiento que seguirá para conseguir la participación.

M6 en el ejemplo 28 reflexiona sobre la diversidad del aula y las estrategias que debe utilizar el enseñante para su gestión:

28 *“Yo puedo dejar la conversación totalmente libre, puede ser una opción, pero no me parece que ese sea el camino. Si yo dejo totalmente libre el tema, para estos dos alumnos (señala la pantalla), concretamente estos dos alumnos (señala la pantalla) llegarían a cualquier lugar. Se trata de alumnos que tienen grandes conocimientos previos, que intelectualmente son flexibles y tienen gran capacidad de relacionar ideas. Entonces, para los alumnos que intelectualmente son privilegiados una situación abierta les ofrece una autopista para desarrollar ideas (...) En estos casos no necesitarían o apenas necesitarían ayuda (...) El problema son los demás alumnos (...) ¿sí? Esto es, yo también tengo que pensar en aquellos que tienen pocos conocimientos previos, han hablado poco sobre ese tema, tienen pocas experiencias y no son intelectualmente tan autónomos y creativos. Yo también tengo que pensar en ellos, entonces aquí se produce un conflicto y es que cuando proponemos una situación muy abierta privilegiamos ciertos alumnos y no otros (...) entonces ahí, yo creo que cuando proponemos algo, debemos de equilibrar la situación, de alguna manera debemos ofrecer algo que sea válido para todos.” (M6_7.159-181)*

M6 señala la heterogeneidad de la clase y el dilema ético-pedagógico que le supone hacer frente a esta diversidad. Explica que algunos alumnos son capaces de elaborar los temas de forma autónoma y otros en cambio necesitan de un seguimiento para llegar a abordarlos de forma compleja. M6 problematiza y menciona las estrategias utilizadas para hacer frente a esto. Utiliza situaciones abiertas y cerradas, dependiendo de la capacidad de los alumnos, para adecuarse a sus conocimientos.

M6 en su verbalización señala su propio hacer y generaliza en torno a la labor del enseñante haciendo referencia al oficio docente. Se trata de una problemática que abarca el oficio docente y M6 marca las directrices que deben tener en consideración los enseñantes.

Tanto M4 como M6 constatan gran diversidad en el aula y se atribuyen a sí mismos la obligación de hacerle frente. Hacer frente a la diversidad del aula conforma una cuestión habitual y conocida en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que en el trabajo del debate se pone de relieve de manera relevante.

b) intervenir ante alumnos silenciosos

La heterogeneidad del aula se plasma en la frecuencia y cantidad de intervenciones del alumnado. Algunos de ellos se muestran silenciosos y retraídos y enseñantes como M5, M1 y M3 proponen una serie de estrategias para conseguir dar voz a estos alumnos.

M5 en el ejemplo 29 explica el modo en el que promueve e impulsa a una alumna tímida a participar:

29 *“Le doy el turno de palabra a Miren, porque la he visto hablar con Maider (...) Y Miren habitualmente no habla, y claro vi que estaba hablando y... (...) justo vi a Miren hablando con Maider y pensé, pues la voy a pillar, para que diga algo.” (M5.51_612-618)*

M5 aprovecha el comentario realizado en voz baja por una alumna para ofrecerle un turno de palabra, ya que habitualmente no participa mucho. M5 prevé que dado el comentario realizado en voz baja, la alumna dispondrá de algo para decir y trata de aprovechar esa circunstancia.

M1 en el ejemplo 30 explica cómo utiliza el discurso referido con un alumno retraído para reforzar su participación:

30 *“Levantó la mano dos o tres veces y tomó la palabra, yo aproveché para decir “como ha dicho Eñaut”, con la intención de...” (M1.9_130-131)*

En este ejemplo M1 aprovecha la intervención de un alumno que no participa frecuentemente y retoma sus palabras mediante el discurso referido para ofrecerle un refuerzo positivo y dar valor a su intervención. Le da autoridad al ser utilizado en boca del enseñante, ya que de esta manera aprueba lo dicho por el alumno.

M3 en el ejemplo 31 propone realizar preguntas directas a los alumnos tímidos para fomentar su participación:

31 *“En esta sesión obligué a la chica a participar y en el debate en castellano ella levantó la mano dos veces (...) entonces pensé que fue porque ya tenía la experiencia y se le había ido el miedo. Porque esta alumna habitualmente no habla ante la clase y sí es verdad que ahí la forcé a participar. En la sesión preparatoria ya les avisé. Normalmente en el aula de vez en cuando suelo obligar a los alumnos a participar (...) porque sino siempre hablan los mismos alumnos.” (M3.12_195-199)*

M3 señala que en el primer debate forzó a participar a una alumna y que posteriormente en el debate en castellano la alumna intervino dos veces. La experiencia vivida en el debate en euskera sirve a la alumna para desinhibirse en el segundo debate. M3 constata que aunque en un primer tiempo fuerza a los alumnos a participar, esta primera intervención del alumno le ayuda a perder el miedo y a participar de forma autónoma posteriormente.

Observamos que los tres ejemplos (M5, M1 y M3) ponen atención en los alumnos silenciosos y retraídos y disponen de estrategias que utilizan habitualmente para promover su participación. Facilitar que todos los alumnos participen y que los “tímidos” no se queden atrás es parte de su hacer habitual y los enseñantes muestran sus estrategias: 1) aprovechar los momentos en los que el alumno muestra que tiene algo que decir para pedirle que intervenga; 2) retomar su palabra; 3) solicitarles directamente que participen. Esta última estrategia de M3 puede ser polémica, dado que “obligar” puede ser entendido como algo negativo.

c) promover la participación del grupo

Los silencios o falta de participación conforma una circunstancia que a veces se extiende al conjunto de la clase. Enseñantes como M1 o M2 proponen estrategias en las que tratan de alentar la participación de todo el grupo.

M1, en el ejemplo 32, inspirado en lo sucedido en el primer debate, señala la introducción en el segundo debate de una actividad de “calentamiento”:

32 *“En el primer debate, a causa de la falta de tiempo para las conclusiones, en el mismo momento les propuse que cada uno pensase, tomase tiempo para escribir y que posteriormente intervinieran uno a uno. Esa estrategia me pareció buena y pensé en hacer lo mismo al comienzo del debate en castellano. Antes de comenzar, hice una ronda que les sirviera de calentamiento. En definitiva, como hacen los versolaris, al comienzo saludan (mediante un verso) y el saludo les sirve para coger un poco la medida.” (M1.10_176-181)*

M1 explica la estrategia improvisada en el primer debate y posteriormente introducida en el segundo debate para fomentar la participación. M1 propone tomar unos minutos de silencio para que el alumnado piense y escriba las conclusiones y posteriormente les pide que las expongan uno por uno. Le parece adecuado que la oralidad pase por el escrito y así asegura que a continuación todos los alumnos tengan algo que decir. En el segundo debate, utiliza esto como actividad introductoria para que desarrollen cierta confianza y esto facilite “romper el hielo”.

En el siguiente ejemplo M2 propone como estrategia la introducción de nuevos datos para fomentar la participación:

33 *“Cuando veía que el debate decaía introducía nuevos datos; para tener recursos ante esa circunstancia, para empujar a los alumnos.” (M2.4_91-92)*

M2 introduce nuevos datos que ofrecen nuevas dimensiones del tema y que permiten a los alumnos generar ideas y prolongar sus turnos de palabra.

M1 y M2 introducen actividades dentro del debate dirigidas a fomentar la participación del alumnado. M1 “improvisa” la actividad en el primer debate y M2 se adelanta, prevé posibles silencios y prepara una serie de datos para hacer frente a esta situación.

En este ejemplo 34 M3 analiza la estrategia utilizada para fomentar la participación del alumnado y propone nuevos modos de actuar en su hacer:

34 *“Claro, muchas veces es eso, lo hago para que los alumnos hablen más, si no se quedarían callados. Yo pienso y por eso digo que igual tengo que ser yo la que se calle, que son capaces de hablar más sin que yo pregunte tanto.” (M3.18_314)*

En el apartado del “tema de debate” (ejemplo 15) hemos señalado este extracto y su parte anterior en el que el enseñante utiliza una serie de preguntas para facilitar la participación de los alumnos. En este caso ponemos el foco en la estrategia de “los silencios” como medio para promover la participación. M3 señala que para conseguir la participación del alumnado constantemente realiza preguntas, considera que aumentando sus silencios podría conseguir que los alumnos participasen más.

En el siguiente ejemplo M4 habla de modificar la selección del alumnado participante para facilitar la dinamicidad del debate:

35 *“Ander te da juego, para hacer este tipo de cosas. Me gustan mucho este tipo de conversaciones, a decir verdad Ander sería muy bueno como tertuliano y también Martín, son muy creativos (...) dominan bien la lengua (el euskera), tienen muchas ideas (...) Quizá perdimos tertulianos y los pusimos de moderadores ¿no? (risas) Pero sí dan más juego, te replican, tienen ese punto de humor.” (M4.17_265-269)*

M4 señala la posibilidad de situar los alumnos moderadores como participantes dadas sus características (activos, imaginativos...) como medio para sustentar la participación. En este caso M4 toma como referencia la experiencia vivida para proyectar futuras actividades.

Podemos ver que las intervenciones de los enseñantes para sustentar la participación son de muy distinta índole. Algunos introducen en el dispositivo didáctico actividades (espacios de reflexión, contenidos). Otros proponen modificar su rol o funciones en el debate o modificar la selección y roles del alumnado. Cada enseñante encuentra sus medios para impulsar la participación y algunos como M5 (ejemplo 36) se ven en dificultades a causa de la diversidad del aula:

36 *“Con Kimetz lo que me paso fue, claro Kimetz toma la palabra a menudo, muy a menudo, y en este caso comenzó a extenderse y a extenderse y yo no sabía como cortar. Los demás alumnos están atentos. Pero a veces no suelo saber cómo cortar a los alumnos habladores y claro, y pienso, será importante para ellos lo que vienen diciendo... Pero algunos se llevan demasiado protagonismo y otros demasiado poco.” (M5.7_115)*

M5 explica un dilema en torno a la gestión de la participación. Ciertos alumnos tienden a hablar con mucha frecuencia y prolongadamente, el enseñante se cuestiona cómo conseguir moderar estas tomas de palabra para que sean equilibradas y al mismo tiempo respetar a los alumnos, sin que sea brusco o cortante. M5 formula la problemática y no alcanza a verbalizar posibles alternativas.

La gestión de la participación se trata de una dimensión que se encuentra presente en los enseñantes en su día a día y que de forma notoria aparece en el debate. Los enseñantes ponen en el punto de mira hacer frente a este reto y cada uno de ellos idea sus propios medios para promoverla.

d) intervención ante un ambiente caldeado

Por otro lado, algunos de los enseñantes, como M1 y M5, hablan sobre cómo intervenir ante un ambiente exaltado en el debate y postulan las posibles estrategias a utilizar una próxima vez. Realizar debates sobre temas socialmente vivos hace que emerjan los valores, ideas y creencias del alumnado (Gagnon, 2010). Esto genera un ambiente en el que las emociones están a flor de piel.

Los enseñantes buscan maneras de hacer frente al ambiente caldeado (ejemplos 37 y 38):

37 *“Sí es verdad, se verá ahora, el momento en el que empezaron a gritar porque el ambiente se caldeó. Pensé, si yo hubiera estado en una clase normal, me pondría en medio del aula, cruzaría los brazos y en estos casos los alumnos comienzan a decir “shhh shhh que el profesor espera” y se callan.” (M5.20_329)*

M5 constata que los alumnos participan de manera muy efusiva y menciona una estrategia que utiliza habitualmente en el aula para hacer frente al ambiente exaltado. M5 postula cual debería haber sido o en un futuro cual debería ser su reacción ante este tipo de circunstancias, parar para que los alumnos se tranquilicen.

M1 (ejemplo 38) remarca la tensión y ansiedad presente en los alumnos y hace referencia a la estrategia que utiliza habitualmente:

38 *“Estaban muy entusiasmados, pero esa tensión. Al tener muchas ganas, hablan mucho y hablan como de prisa (...) la verdad que en el momento no me di cuenta de eso, luego al verlo pensé, ¡vaya! En circunstancias como esta en la que los alumnos hablan mucho, suelo utilizar una señal, el símbolo de silencio que levanto y los alumnos se callan. Pero en el momento no sentí la necesidad de utilizarlo, lo tenía preparado.” (M1.7_92-98)*

M1 describe el ambiente del aula, los alumnos se encuentran entusiasmados por participar y esto hace que intervengan de manera excitada. M1 dispone de recursos generados en la dinámica habitual del aula y en este caso no ve necesario utilizarlos.

La exaltación del ambiente en el aula es algo que sucede con cierta frecuencia y los enseñantes tienen recursos para hacer frente a esta situación.

**Síntesis de los posicionamientos y dimensiones emergidas: participación de los alumnos y su gestión; el enseñante habla sobre su intervención (1)*

Los enseñantes en sus verbalizaciones subrayan la gran diversidad del aula. Consideran que la participación del alumnado es muy variada. Se describe esta heterogeneidad como un reto al que el enseñante debe hacer frente. Los enseñantes ven necesario intervenir para facilitar la participación de todos los alumnos. Consideran responsabilidad del enseñante hacer frente a esta heterogeneidad que supone un reto ético y pedagógico. Ético en el sentido de hacer avanzar a todo el alumnado y, pedagógico en la búsqueda de estrategias adecuadas para ello.

Los enseñantes proponen una serie de estrategias muy variadas para hacer frente a la diversidad: a) estar atento a los alumnos y al ver que un alumno tímido tiene algo que decir, priorizar su participación; b) hacer visible mediante el discurso referido las aportaciones de los alumnos retraídos; c) usar estratégicamente el tipo de temas: situaciones cerradas a los alumnos con más dificultades y abiertas a los alumnos que pueden elaborar comentarios complejos de forma autónoma; d) recopilación de ideas por escrito como medio para fomentar la reflexión y sostener el oral del alumnado; e) ronda de intervenciones preliminar al debate para activar la participación; f) introducir datos para impulsar la participación g) aumentar los silencios por parte del enseñante y h) ser estratégicos en la atribución de roles al alumnado.

Estas estrategias no son todas de la misma índole, unas se fijan exclusivamente en la participación general. Otras atienden también a características propias del tipo de texto argumentativo en forma de debate. Muchas de ellas provienen de la experiencia acumulada por los enseñantes.

Ciertos enseñantes muestran dificultades para promover la participación. Subrayan la falta de equilibrio de los turnos de palabra, desde intervenciones demasiado cortas y aisladas, a turnos de palabra demasiado prolongados y acaparadores. Por ello, la gestión de la participación es un reto para los enseñantes en la cotidianidad del aula y especialmente en el trabajo del debate. Por último, los enseñantes mencionan estrategias para gestionar un ambiente exaltado, esto sucede habitualmente en el aula, pero dadas las características del debate socio-científico, esto se puede producir también en los debates.

Como podemos ver, la gestión de la participación en el debate implica directamente al hacer del enseñante. Estos generan una serie de estrategias a lo largo del debate que posteriormente comparten con las investigadoras-formadoras en la autoconfrontación. En algunos casos los enseñantes tienen una mirada crítica hacia su hacer, tratan de buscar y proponer nuevas alternativas para mejorar; otros se sienten coherentes y conformes con sus principios y los comparten con las investigadoras-formadoras.

II. El enseñante caracteriza la actividad del alumnado

Las verbalizaciones de los enseñantes frecuentemente giran en torno al hacer del alumnado. Principalmente se observan dos tipos de verbalizaciones: a) la construcción temática y argumentativa por parte del alumnado y b) las características del alumnado (personalidad, costumbres, etc.) y su actitud en el debate. Veamos algunos ejemplos:

a) la construcción temática y argumentativa por parte del alumnado

En el siguiente ejemplo M4 pone atención en la participación de un alumno que aborda una vertiente del tema desde una perspectiva crítica:

39 *“¿Cómo lo dice? “sino que nos tientan” ¿no? “con las campañas de moda” (continúan viendo las imágenes) “que tienta” eso es, la participación de Eneko me parece muy interesante.” (M4.27_369)*

M4 señala la participación de un alumno el cual pone de relieve en su discurso el carácter persuasivo de la publicidad. M4 valora positivamente la intervención del alumno y la considera interesante para el debate.

El debate socio-científico conforma un espacio para que los participantes reflexionen sobre problemáticas candentes en la sociedad y se apropien y responsabilicen de ellas. M4 valora positivamente que uno de los alumnos señale la repercusión de las campañas publicitarias en el propio alumnado.

En el siguiente ejemplo M5 pone atención en la falta de comprensión de los alumnos:

40 *“Estos están a favor de la moda pero no son capaces de darse cuenta (...) dicen que ir a la moda es una elección propia (...) que operarse o hacer algo así no es ir a la moda.” (M5_33.461)*

M5 pone atención en los argumentos elaborados por los alumnos y constata que ciertos alumnos no llegan a comprender dimensiones del tema de debate. Identifica un déficit en la capacidad de identificar la repercusión de la moda en la sociedad. M5 expone esto de manera exterior, esto es, no lo relaciona con su hacer.

En el ejemplo 41 M5 pone atención en una aportación de una alumna al tema de debate:

41 *“Me gustó mucho su intervención (...) “si se pone un plátano de moda y tú llevas puesto el plátano, aunque lo hayas comprado en cualquier tienda o en el mercadillo, tú vas a la moda” (...) me gustó mucho su intervención.” (M5_31.454)*

En esta toma de palabra M5 señala la construcción temática que se viene sucediendo por parte de un alumno. Dicho alumno es consciente de la repercusión que tiene la moda y mediante el ejemplo

que expone trata de aproximar ese conocimiento a sus compañeros. El enseñante valora positivamente esta intervención.

La intervención del alumno concuerda con los principios del debate socio-científico. El alumno es capaz de relacionar y ejemplificar la repercusión de las modas en el día a día.

En las intervenciones de M4 y M5 podemos ver que los enseñantes ponen atención en la construcción discursiva que realizan los alumnos. Señalan y valoran positivamente cuando los alumnos consiguen verbalizar el entramado y las repercusiones de la moda en su día a día.

En el ejemplo 42 M6 señala el uso del discurso referido por parte de una alumna:

42 *“(M6 señala la pantalla y repite lo dicho por un alumno) “como ha dicho Ainhoa”. Esto es muy importante ¿verdad? (señala la pantalla) seguir con lo que ha dicho el otro. Tirar de lo que ha dicho o contrastar.” (M6.22_578-582)*

M6 remarca el discurso referido realizado por una alumna, elemento característico del debate. Remarca la importancia de este tipo de producciones discursivas.

El discurso referido se trata de una dimensión que caracteriza a la argumentación oral y que da cuenta de procesos interacción y de escucha entre los participantes (Garro, 2007). M6 pone de relieve su presencia en las verbalizaciones del alumnado.

En el siguiente ejemplo M6 señala la construcción cognitiva que viene realizando el alumno:

43 *“(Detiene el vídeo) ¡mira eh! tiene diecisiete y dice que tiene demasiados (...) eso quiere decir que ha estado muy atento a lo que han dicho sus compañeros ¿sí?” (M6.16_483-485)*

M6 constata que el alumno registra las ideas que se desarrollan en el debate, saca conclusiones sobre su situación y las introduce posteriormente en su discurso. El alumno valora la cantidad de camisetas que tiene y considera que son muchas. M6 se muestra satisfecho con esto, ya que da cuenta de la retoma e interiorización de los aspectos mencionados previamente.

Esta construcción cognitiva es también clave en la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico. Para que se produzca una construcción de conocimientos (Sarda & Sanmartí, 2000) los participantes deben apropiarse de los contenidos del debate y la intervención del alumno da cuenta de ello.

Como podemos ver, los enseñantes al verbalizar las intervenciones del alumnado ponen atención en dimensiones clave para la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico y la argumentación oral.

En el siguiente ejemplo M5 remarca la relación entre familia-escuela que se evidencia en la verbalización de un alumno y la construcción discursiva producida:

44 *“Este alumno que está ahí y que es muy callado, trajo de casa un argumento, “que ir a la moda supone estar muy delgado”. Esta idea la trajo de casa, me pareció... (el enseñante se muestra sorprendido y emocionado) (...) y además él no habló de la anorexia, luego otro alumno tomó la palabra y le puso nombre.” (M5.49_591-595)*

En este caso también M5 señala la construcción temática que se viene realizando por parte del alumnado en el debate, dimensión clave en la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico. Y en este caso se suma la importancia entre familia y escuela.

Los enseñantes distinguen las participaciones del alumnado aquellas que son significativas y positivas en términos de trabajo del debate socio-científico y aquellas que son inadecuadas o insuficientes. De esta manera vemos que valoran positivamente la construcción del tema que realizan los alumnos y las muestras de una aproximación “compleja” a la problemática que ofrecen los alumnos.

b) características del alumnado (personalidad, hacer habitual, etc.) y su actitud en el debate

Por otro lado, hemos dicho anteriormente que los enseñantes al hablar de la participación del alumnado ponen atención en la personalidad, características y hacer habitual del alumnado y lo comparan con lo que viene sucediendo en el debate. Veamos algunos ejemplos:

En el ejemplo 45 M3 señala la participación de dos alumnos que habitualmente no participan:

45 *“Con un par de alumnos me quedé sorprendido (...) normalmente no participan cuando estamos con todo el grupo (...) y en este caso participaron (...) para mí fue reconfortante ver levantar la mano a un alumno que es especial, que tiene sus dificultades.” (M3.3_70-78)*

M3 valora positivamente la participación de un alumno, compara el hacer habitual del alumnado con su intervención en el debate. Señala que el alumno tiene dificultades y en este caso se anima a participar. M3 se siente satisfecho de ello.

En el ejemplo 46 M4 describe las características de dos alumnas y su actitud en los debates:

46 *“Aiora es tímida, ahí se sentía muy nerviosa, normalmente es callada, pero ahí se sentía nerviosa (observan el video) Por ejemplo, Izaskun es muy habladora, es una payasita y aquí la vi seria, pensaba que daría más juego.” (M4.28_381)*

M4 compara el carácter y forma de actuar habitual de los alumnos y su actitud en el debate. M4 subraya el nerviosismo de una alumna y señala que habitualmente es callada. Por otro lado, hace referencia a una alumna que a menudo es habladora y que en los debates realizados adquiere una actitud tímida y no muy participativa. El enseñante preveía que participaría más.

Tanto M3 como M4 acuden a la experiencia y conocimientos que disponen de los alumnos para compararlos con lo sucedido en la actividad referente y proponen conclusiones al respecto.

M2 observa pluralidad en la participación del alumnado:

47 *“Y bueno, luego entre los alumnos se observan diversos roles, algunos hablan más y otros menos. Algunos son más autónomos y son capaces de argumentar fuera del guión. Al final pues eso, lo que cada uno sabe del tema o no sabe. Y eso es lo que aporta.” (M2.12_320-325)*

M2 constata que algunos alumnos tienden a hablar más que otros. Presenta las capacidades de los alumnos como preestablecidas, dependientes de sus conocimientos y de la autonomía que disponen.

M1 valora de forma general la participación del alumnado y menciona la participación de una alumna:

48 *“Quitando la participación de Sonia, la de los demás alumnos me ha parecido buena. Sonia en el debate estaba junto a mí y me decía “¡joe! es que han dicho ya la idea que quería decir”. Por eso en el debate en castellano le propuse que comenzase ella y a los demás también les dije que lo mejor era decir la idea que tuvieran cuanto antes, que si no se la quitaría otro. Pero Sonia es... ocurrió aquí.” (M1.12_207-212)*

M1 valora de forma general la participación del alumnado y se centra en la intervención de una alumna. Señala la dificultad de encontrar espacios para intervenir, aspecto que se relaciona con las características del género argumentativo oral.

Los comentarios valorativos realizados por los enseñantes abarcan un alumno o el conjunto de la clase. Los enseñantes relacionan con la experiencia lo sucedido en el aula y esto les ayuda a interpretar y comprender lo sucedido y a modelar las características del alumnado.

**Síntesis de los posicionamientos y dimensiones emergidas: participación de los alumnos y su gestión, el enseñante incide en aspectos sobre la actividad de los alumnos (2)*

Los enseñantes examinan la participación de los alumnos y hacen referencia a aspectos que consideran remarcables en relación a la construcción de argumentos en torno a temas socio-científicos: a) construcción de argumentos; b) aportación de nuevas vertientes no consideradas; c) falta de conciencia de ciertas dimensiones del tema; e) uso de discurso referido y construcción conjunta.

Otra serie de intervenciones se centran en las características personales de los alumnos y la coherencia entre lo sucedido en los debates y la actitud habitual del alumnado. Se remarcan las intervenciones de alumnos habitualmente poco habladores o el silencio de

alumnos que frecuentemente participan de forma activa.

En este caso vemos que las verbalizaciones están centradas en el hacer del alumno y que tienen como objetivo caracterizar, valorar y comparar lo sucedido con la actividad habitual y características del alumnado. Muchas valoraciones giran en torno a la construcción de argumentos. Los enseñantes señalan los momentos en los que los alumnos proponen nuevas vertientes al tema o son capaces de retomar comentarios de compañeros o introducir en su discurso la recopilación de los contenidos que se vienen desarrollando en el debate. Esto permite conocer las dimensiones de la argumentación en la que ponen atención los enseñantes y les parecen importantes.

Diversos trabajos señalan la dificultad de elaborar y construir el tema en el debate (Dolz & Schneuwly, 1998; Idiazabal & Larringan, 2003; Garro, 2007). Construir argumentos demanda ordenar las ideas, tener varios puntos de vista en cuenta y disponer de varios roles enunciativos (Gagnon & Erard, 2010). Ciertos alumnos consiguen elaborarlos, pero conforma un reto.

La experiencia y conocimientos que disponen los enseñantes en torno al alumnado, sus características y su actitud en el aula, les permite interpretar, comprender y valorar lo que observan en las imágenes. Esto permite a los enseñantes disponer de una mirada más compleja sobre la actividad acontecida y los conocimientos en torno al enseñante.

6.2.2.5 Dispositivo de enseñanza-aprendizaje y organización del debate

Hemos podido observar que el dispositivo de enseñanza-aprendizaje y la organización del debate no abarca un amplio espacio en las verbalizaciones de los maestros. Aún así, disponemos de varias verbalizaciones significativas al respecto y las hemos recopilado.

En estas intervenciones: a) se comenta la sesión preparatoria y se dan algunos detalles sobre la planificación del debate: cuestionamiento sobre el trabajo/ no trabajo del tema de debate (M3), valoración de la sesión (M1, M2 y M5) etc.; b) se describen y señalan ciertos aspectos de la estructura del debate (M1 y M5); c) se hace referencia a la división del espacio en los debates (M4) y d) se explican las actividades realizadas entre ambos debates (M1 y M5).

Las verbalizaciones en torno a la sesión preparatoria son muy dispares, esto se debe a que cada enseñante diseña y ejecuta estas sesiones bajo su criterio, por lo que cada sesión tiene una duración y contenidos determinados⁹⁴.

⁹⁴ En este apartado no describimos lo sucedido en cada sesión preparatoria. En el apartado metodológico (5.2.3.2) encontraran las descripciones de lo sucedido en el aula.

Retomamos las secuencias más significativas y traemos varios ejemplos.

a) reflexiones en torno a la sesión preparatoria

En cuanto a las verbalizaciones en torno a la sesión preparatoria, ciertos enseñantes apuestan por no preparar el tema de debate “la moda de vestir” y lo justifican de la siguiente manera:

49 *“Yo no quería que preguntasen en casa ni que el tema estuviera trabajado con anterioridad. Aunque en la sesión preparatoria expliqué sobre qué iba, yo no quería trabajarlo demasiado. Ya escuché a un alumno “mi madre me ha dicho que diga esto y esto”. Yo no quería algo así, yo quería que fuera improvisado (bat-batekoa) ¿por qué quería que fuera improvisado? Si no traerían unas frases preparadas (...) y yo no quería algo así, yo quería que fuera improvisado, del momento. Con lo que comentamos en la sesión preparatoria ya sabían de lo que tenían que hablar, tenían una idea, no necesitaban más.” (M3.2_55-61)*

M3 ve necesario subrayar y justificar por qué no trabajó el tema de debate en la sesión preparatoria. Su pretensión era que en el propio debate el alumnado exteriorizase sus conocimientos de la manera más auténtica posible y este fuera un espacio para que el alumnado hablase desde su saber. Hace referencia a la posibilidad de preguntar a las familias, pero considera que no es apropiado, ya que esto puede conllevar una participación desnaturalizada en la que se ceñirían a un guión sin realmente mostrar sus posiciones.

M3 muestra las representaciones y principios que guían su labor. Se trata de una mirada innatista en la que se ponen los alumnos como eje de su propio proceso. Esta perspectiva se aleja de los principios que sustentan la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico, que exige un andamiaje para aproximarse a diversas dimensiones del tema de debate.

M4 enfoca su verbalización sobre la sesión preparatoria desde el cuestionamiento de si el enseñante debe intervenir en la propuesta del tema:

50 *“En un principio pensé ¡buf! algunas veces están muy inspirados y estoy contento con el grupo. Pero claro, decía, si no proponen preguntas pertinentes, ¿qué tendré que hacer? ¿tendré que añadir yo preguntas? Puede ser otra opción ¿no? ¿tendré que añadir preguntas? pero a mi parecer luego formularon todo tipo de preguntas y me quedé a gusto con eso.” (M4.8_159)*

M4 al igual que M3 se cuestiona sobre la relación entre alumnos y tema de debate. Propone al alumnado que diseñe preguntas para definir las vertientes del tema que se abordarán en el debate. M4 se pregunta si los conocimientos del alumnado son suficientes para definir los temas o es necesario que intervenga el enseñante. M4 se conforma y explica que el alumnado expone suficiente diversidad de temas y no es necesaria su intervención.

M4 deja en manos de los alumnos el diseño de los subtemas que se abordarán en el debate. Este enseñante adquiere una posición próxima a la de M3 (ejemplo 49). Ambos consideran suficientes

las perspectivas que pueden ofrecer los alumnos y no ven necesario que el enseñante sume otras dimensiones.

Por otro lado, los enseñantes muestran detalles de su hacer en la sesión preparatoria, los retos y estrategias que rodean su práctica:

51 *“En la primera parte... (...) a bueno, esto es mi “chapa”⁹⁵! (...) ¿te parece una chapa? (...) no, quiero decir, solamente hablo yo. “Chapa” no es, es sintético, lo preparamos. Normalmente no lo solemos preparar así, hace poco tiempo que utilizamos el PPT y estamos aprendiendo a utilizarlo. En el PPT tengo los apuntes y de ahí leo y desarrollo, digo lo mismo de una forma distinta... los alumnos están atentos.” (M1.2_34-45)*

M1 denomina la explicación que realiza sobre el PPT como su “chapa”. La investigadora-formadora pregunta y M1 pasa a desarrollarlo. La intervención de M1 sobre su verbalización deja entrever la complejidad de una buena explicación. Al utilizar un PPT o explicar cualquier contenido a los alumnos, no es suficiente con exponer los contenidos de forma lineal o leerlos. El profesional de la educación debe desarrollar los contenidos, formular y reformular las ideas para facilitar que los alumnos las entiendan.

En un siguiente turno de palabra M1 señala la importancia de explicitar las normas:

52 *“Esta vez le hemos dado importancia a las normas. Yo creo que mencionar estos puntos tuvo repercusión en que posteriormente los alumnos estuvieran con la mano levantada. Se trata de aspectos que solemos decir siempre, pero no de manera formal como aquí. Esto ayudó a que el día del debate estuvieran tan bien.” (M1.6_64-84)*

M1 constata que la exposición directa de normas y modos de actuar puede ser un medio eficaz para que los alumnos interioricen los principios necesarios para la participación en el debate. Compartir con el alumnado de forma directa las pautas a seguir en el debate posibilitó su participación activa y democrática. Se muestra conforme con lo sucedido en el aula.

Por otro lado, M2 menciona la referencia a los conocimientos previos del alumnado como medio para aproximarles al trabajo que se realizará:

53 *“Ahí por ejemplo les puse ejemplos de los debates que hicieron otros años, lo hice para fomentar su curiosidad y estos ejemplos les ayudan a prever cómo deben hacerlo.” (M2.2_56-61)*

M2 señala la estrategia de recordar los debates realizados en años precedentes como medio para activar el interés del alumnado y visualizar la actividad. Considera que esto empuja su curiosidad.

En el siguiente ejemplo M6 reflexiona sobre el uso de recursos lingüísticos:

⁹⁵ Se trata de un término coloquial para hacer referencia a una toma de palabra pesada.

54 *“Teníamos los recursos a la vista. Otra cuestión es hasta qué punto los utilizaron los alumnos. Para eso estaban los observadores. Apuntaban lo observado en una columna, tenían que registrar si se utilizaban los recursos lingüísticos o no, ¿sí? (M6.2_86)*

M6 se cuestiona en qué medida los alumnos utilizan los recursos lingüísticos que anteriormente han trabajado en el aula y cuál puede ser la estrategia para fomentar su uso y desarrollar una conciencia metadiscursiva.

Incentivar el uso e incorporación de recursos lingüísticos en el discurso del alumnado conforma una problemática que concierne a muchos profesionales de la educación. M6 explica que para hacer frente a esto, algunos alumnos adquieren el rol de observadores y se encargan de evaluar la participación de sus compañeros y supervisar el uso de recursos lingüísticos, dimensiones kinestésicas, etc. M6 formula y resuelve la problemática presentada explicando su *modus operandi*.

M1, M2 y M6 en sus verbalizaciones muestran las prácticas que consideran positivas para facilitar la preparación de los debates: reformular y ejemplificar los contenidos del PPT, explicitar las normas del debate, retomar los conocimientos previos del alumnado, promover la reflexión metadiscursiva, etc. Se trata de claves que a su parecer favorecieron la preparación del alumnado. Sin embargo, no todos los enseñantes están de acuerdo con lo realizado:

55 *“Es verdad que este grupo (señala la pantalla) es capaz de mantener la atención un rato. Pero para mí fue muy largo, pasar dos horas en eso y que ellos permanezcan atentos (...) yo pienso que les gusta más hacer cosas distintas.” (M5.3_83-85)*

M5 analiza la sesión preparatoria y afirma que la excesiva prolongación de las sesiones puede conllevar la falta de atención del alumnado. Señala que en un periodo de tiempo tan extenso prefiere realizar mayor diversidad de actividades, por lo que critica la sesión preparatoria y proyecta nuevas posibilidades para un futuro.

Las verbalizaciones sobre la sesión preparatoria son muy diversas. Aparecen claves y dilemas sobre la preparación de un debate socio-científico, entre ellas cabe destacar el cuestionamiento sobre la preparación del tema “la moda de vestir”, la necesidad de explicitar al alumnado las normas para la participación en el debate, la importancia de establecer relaciones con las experiencias que dispone el alumnado en la realización de debates y las estrategias para promover la reflexión metadiscursiva y la incorporación en su discurso los recursos lingüísticos trabajados.

b) estructura del debate

Otro de los aspectos abordados por los enseñantes al hablar del dispositivo didáctico han sido la estructura del debate. Algunos enseñantes como M1, M5 y M3 se fijan en ello:

56 *“En primer lugar se toma confianza para hablar, luego ya se pasa al desarrollo de los temas y luego al final, la tercera parte del debate supone exponer las conclusiones.” (M1.10_175)*

M1 pone de manifiesto una clara estructuración del debate con una primera actividad introductoria que sirve como toma de contacto, el desarrollo de los temas y un cierre donde se retoman las principales conclusiones.

En el ejemplo 57 M5 explica la modificación de la introducción del debate en el segundo debate en castellano:

57 *“La cuestión es que mis alumnos no están acostumbrados a escucharme en castellano. Quizás sí me han escuchado alguna vez de pasada con algún padre, pero a ellos nunca me he dirigido en castellano. Entonces se me ocurrió llevar el diccionario y así aunque sea, mientras lo leo, se acostumbran a escucharme hablar en castellano ¿sí? (M5.70_31)*

M5 señala la importancia de además de introducir el debate como tal, introducir la lengua que habitualmente no utilizan con dicho enseñante, para que el alumnado se adapte.

En el siguiente ejemplo M3 focaliza en el cierre del debate:

58 *“Fue un corte quizá un poco brusco. Vi que se acercaba otra profesora y sabía que tenían un examen (...) quizás sí, la manera de cortar fue un poco brusca, no le dimos a la sesión un final (...) veo que hace falta darle un final.” (M3.16_259-263)*

M3 remarca la importancia de dar un cierre al debate en el que se expongan las principales ideas. M3 valora el final del debate como muy precipitado y postula que una próxima vez trataría de ofrecerle más tiempo.

M1, M5 y M3 hablan de la estructura del debate. M1 lo hace para señalar cuales deben ser los principales tiempos del debate. M5 a la introducción del segundo debate suma la introducción de la lengua que frecuentemente no utilizan en el aula. M3 en cambio critica y toma conciencia de la necesidad de dar un cierre al debate. En sus verbalizaciones se observan los tres tiempos que habitualmente acompañan al debate: 1) la introducción de los temas y la puesta en marcha del debate; 2) desarrollo de las diversas vertientes y 3) un cierre en el que se retomen las principales ideas.

c) división del espacio en el debate

Por otro lado, M4 ha sido el único enseñante que ha modificado el espacio entre ambos debates, es por esto que ve necesario justificar la distribución del espacio utilizada en ambos debates:

59 *“Por eso dije, no voy a cambiarlos, los mantendré como están (...) he visto una serie de resultados en el primer debate y ahora como están en grupos de cuatro, al resguardo del grupo quizás hablan con más confianza.” (M4.22_333-339)*

M4 no está conforme con la distribución del espacio en el primer debate (en forma de “U”) y decide modificarlo para crear un ambiente de confianza y fomentar la participación del alumnado. En el segundo debate mantiene los alumnos en sus lugares habituales (grupos de 4-5 alumnos), considera que de esta manera el alumnado se sentirán protegido y más cómodo para participar. M4, dada la participación del alumnado, ve más adecuado mantenerlos en sus lugares habituales para que se sientan más cómodos y participen más.

d) actividades realizadas entre ambos debates

Por último, en referencia a las verbalizaciones sobre el dispositivo de enseñanza-aprendizaje y organización del debate M1 y M5 hacen referencia a las actividades realizadas entre ambos debates. En la mayoría de los casos, los debates (el primero en euskera y el segundo en castellano) se han realizado en el transcurso de una semana. Algunos de los enseñantes, vista la experiencia del primer debate, han introducido alguna actividad entre ambos debates para ayudar al alumnado a prepararse para el segundo debate. M1 en el ejemplo 60 explica la actividad propuesta:

60 *“Luego les pasé una auto-evaluación donde se preguntaba si habían preparado el debate, si utilizaban diversas fuentes, etc. Les hice rellenar el cuestionario, lo hicieron a solas, y yo creo que tuvo repercusión, especialmente en dos de ellos. Se dieron cuenta que en el debate en castellano debían hablar.” (M1.9_136-140)*

M1 constata que proponer al alumnado una reflexión sobre su propio hacer les ayuda a actuar de manera más activa en el segundo debate. Aprovecha un cuestionario propuesto por las investigadoras-formadoras y les solicita que evalúen su participación en el debate.

M5 observa una mejora notoria en el segundo debate y atribuye a la actividad realizada entre ambos debates la causa de la mejora:

61 *“sí claro, ellos se dieron cuenta de la bronca y el jaleo que se produjo la otra vez, esta vez estaban mentalizados y yo también, “a ver si nos sale mejor este segundo”” (M5.72_87)*

M5 propone entre ambos debates que observen las imágenes del primer debate y evalúen su participación a los alumnos. M5 constata que la actividad ayuda al alumnado a participar de forma más democrática en el segundo debate. Al observar las imágenes el alumnado se da cuenta del ambiente agitado que surge en clase y de que esto no es adecuado en los debates. Esta reflexión modifica de forma positiva la participación del alumnado en el segundo debate.

Tanto M1 como M5 proponen, entre ambos debates, actividades dirigidas a reflexionar sobre lo sucedido en el primer debate. M1 mediante un cuestionario pregunta al alumnado sobre su participación (cantidad, calidad) y M5 examina junto al alumnado el vídeo y analizan las participaciones y el ambiente surgido en el aula. Ambos enseñantes observan que estas reflexiones ayudan a mejorar su participación en el segundo debate. Estas mejoras se producen en relación a la cantidad y calidad de las intervenciones, como el fomento de un ambiente democrático y de respeto.

**Síntesis de los posicionamientos y dimensiones emergidas: dispositivo de enseñanza-aprendizaje y organización del debate*

Las verbalizaciones en torno a las sesiones preparatorias son muy diversas. Cada enseñante habla en base a su sesión (cada una de ellas diferente) y remarca aspectos que le son significativos. En el conjunto de las intervenciones se puede observar claves y dilemas con miras a la preparación de debates socio-científicos. M3 y M4 reflexionan sobre el trabajo del tema de debate y la intervención del enseñante o de otros adultos en su preparación. Ambos muestran una aproximación innatista en la que los conocimientos que muestran los alumnos son suficientes y no es necesario ofrecer otros anclajes. Esta posición es difícilmente compatible con la naturaleza del debate socio-científico, dado que la construcción de conocimientos por parte del alumnado será posible mediante la interacción y el andamiaje de adultos (Sarda & Sanmartí, 2000).

Por otro lado, se exponen diversas estrategias que a los enseñantes les han parecido claves para la preparación y que anteriormente hemos mencionado: reformular y ejemplificar los contenidos del PPT, explicitar las normas del debate, retomar los conocimientos previos del alumnado, promover la reflexión metadiscursiva, etc. Hemos de tener en cuenta que la mayoría de los enseñantes han realizado únicamente sesiones preparatorias, por lo que no disponemos de secuencias didácticas en las que se realiza un trabajo sistemático y prolongado, es por esto que sus verbalizaciones sobre la preparación de los debates puedan ser limitadas.

En cuanto a los comentarios sobre la estructura del debate, los enseñantes señalan un tipo (introducción, desarrollo y cierre) y en uno de los casos remarcan la falta de un final. En ocasiones se suman dimensiones pedagógicas a la estructura frecuente del debate para la introducción de una lengua que habitualmente no utilizan.

M4 ha sido el único enseñante que ha hablado prolongadamente de la distribución del espacio, en él justifica la modificación de espacios realizada de un debate a otro. Trata de hacer frente a las dificultades encontradas en el primer debate con esta modificación.

Por último, M1 y M5 señalan las actividades de reflexión realizadas entre ambos debates. Constatan que dichas reflexiones aportan al alumnado una cierta conciencia respecto a los

aspectos a mejorar en el segundo debate.

Las verbalizaciones de los enseñantes permiten observar aspectos que pueden ser claves con respecto a la creación de un dispositivo de enseñanza-aprendizaje en torno al debate o a la estructura del debate. Aspectos como qué contenidos y en qué medida trabajarlos previa realización del debate, cómo fomentar el uso de recursos lingüísticos, o la introducción de actividades de reflexión entre ambos debates, etc.

Con esto damos por concluido el análisis sobre los contenidos verbalizados en torno al debate socio-científico y su didáctica. Podemos ver que cada enseñante interpreta de manera propia “el debate socio-científico y su enseñanza-aprendizaje” y sus verbalizaciones dan muestra de estas formas interpretativas y de las estrategias, dilemas, principios y cuestionamientos que los rodean.

En el próximo apartado pasamos a presentar las verbalizaciones sobre el plurilingüismo y su didáctica en el aula.

6.2.3 EL PLURILINGÜISMO Y SU ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA

En este apartado clasificamos y damos cuenta de las verbalizaciones emergidas en torno al plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje. Los enseñantes tienden a hablar con poca frecuencia de esta dimensión en las autoconfrontaciones. Producen reducidos comentarios sobre el plurilingüismo y su didáctica dentro de los segmentos temáticos y no tienden a abarcarlos por completo. Los enseñantes se centran en el debate y los aspectos del uso de la lengua aparecen de manera puntual. Esta dimensión no ha sido considerada como central en la autoconfrontación.

Hablar del plurilingüismo en un contexto con una lengua minoritaria supone respetar y cuidar la diversidad lingüística del aula y la L1 del alumnado. Los enseñantes deben asegurar el desarrollo de competencias en las lenguas cooficiales y sustentar la normalización de las lenguas minorizadas (Sainz, Sagasta & Arexolaleiba, 2005). El docente es el encargado de gestionar esta diversidad y promover el aprendizaje de lenguas y procesos de normalización en el caso de lenguas minorizadas. Las claves para impulsar el plurilingüismo en el aula pasan por el trabajo coordinado de lenguas y el aprendizaje conjunto de lenguas y contenidos.

En esta investigación se ha propuesto a los enseñantes el trabajo conjunto de lenguas y contenido, han preparado y realizado debates en torno a dimensiones socio-científicas. Por otro lado, en cinco de los seis casos (M1, M2, M3, M4 y M6) se han realizado sesiones preparatorias en euskera y posteriormente un debate en euskera y otro en castellano sobre la moda de vestir, estos se sitúan en contextos vascoparlantes y mixtos. En el caso de M6, la investigación se ha situado en el área de la enseñanza del castellano, en consecuencia la sesión preparatoria se ha realizado en castellano y posteriormente se ha efectuado un debate en euskera y otro en castellano. Este último caso se sitúa

en un contexto predominantemente castellanoparlante. Por lo que disponemos de contextos sociolingüísticos vasco parlantes (M1, M2, M3 y M4), mixtos (M5) y castellanoparlantes (M6).

La frecuencia de intervenciones sobre el plurilingüismo y su didáctica ha sido desigual entre los enseñantes. M1 y M2 producen el mayor número de verbalizaciones sobre esta temática, mientras que M6 casi no lo menciona. M3, M4 y M5 la referencian de forma esporádica. Los enseñantes al aproximarse al plurilingüismo, principalmente: 1) comparan el debate en euskera y castellano y valoran lo sucedido; 2) señalan el perfil lingüístico (lengua materna, lenguas de uso, etc.) de los alumnos, sus dificultades y estrategias y 3) explican las estrategias didácticas utilizadas y referidas al uso de ambas lenguas.

En las próximas líneas presentamos las principales verbalizaciones de los enseñantes y damos ejemplos.

6.2.3.1 Los enseñantes comparan y valoran los debates

Los enseñantes tienden a comparar los debates producidos en las dos lenguas y subrayan los cambios observados entre uno y otro. A su vez, expresan sus predicciones hacia lo que presuponían que sucedería en cada lengua y en muchos casos muestran sorpresa por lo sucedido.

M1 presenta (ejemplo 62) de la siguiente manera la comparativa entre ambos debates:

62 *“Los debates en euskera y castellano conforman una evolución, el debate en castellano fue más activo que el debate en euskera.” (M1.9_113-114)*

M1 constata una continuidad y evolución del debate en euskera al de castellano. M1 establece interrelaciones entre ambos debates y remarca que el segundo debate producido en castellano fue mejor. Estos alumnos se sitúan en un contexto predominantemente vascófono y la mayoría tiene el español como su segunda lengua. Resulta sorprendente dado el perfil lingüístico del alumnado el carácter más activo del debate en castellano.

M2 y M4 en los ejemplos 63 y 64 explican los cambios producidos en ambos debates:

63 *“En euskera vi más comentarios como “yo también estoy de acuerdo con lo que ha dicho”, sin entrar en profundizar. En el debate en castellano se expresaron más, igual se prolongaron más. Sí que noté esa diferencia.” (M2.5_136-140)*

M2 al igual que M1 constata una mejora del debate en euskera al debate en castellano. Remarca que en el primer debate los alumnos tienden a quedarse en afirmaciones y en cambio en el debate en castellano las tomas de palabra son más prolongadas y se producen argumentos más elaborados. M2 al igual que M1 se sitúa en un contexto predominantemente vascófono en el que para muchos de los alumnos el español es su segunda lengua.

M4 compara ambos debates desde la crítica del primer debate en euskera:

64 *“En este debate sí que me pareció que la dinámica era proponer preguntas y responder. Le faltaba otra unión.” (M4.10_183)*

M4 critica el debate en euskera en comparación con el debate en castellano. Constata que en el primer debate se produce una dinámica de preguntas y respuestas entre enseñante-alumno. Ve necesario promover otro tipo de interacción que suponga una mayor unión o construcción. Posteriormente M4 caracteriza el debate en castellano:

65 *“Luego ya vi que se calentaron y comenzaron a hacerlo mejor (...) en este vi otro clima, más calmado, con más ganas de participar.” (M4.29_393)*

M4 al igual que M1 y M2 constata mejoras en el segundo debate en castellano. Señala que los alumnos participaron de forma más activa en el segundo debate (castellano). Observa un ambiente más calmado y de confianza en el que los alumnos se sienten más motivados a participar.

M1, M2 y M4 constatan mejoras del debate en euskera al debate en castellano. Señalan una participación más activa y tomas de palabra más elaboradas en el debate en castellano. Esto se producen en contextos vascófonos en los que los alumnos hablan predominantemente en euskera y en los que el debate ha sido preparado en euskera y posteriormente se ha realizado en euskera y en castellano.

Ciertos enseñantes hacen previsiones sobre las capacidades y participación de los alumnos dependiendo de la lengua. Se pronuncian maestros de contextos sociolingüísticos vascófonos y prevén que los alumnos tendrán dificultades en el debate en castellano (ejemplos 66 y 67):

66 *“Esperaba que en este participasen mucho menos, pero me di cuenta que se adaptan bien al debate en castellano.” (M4.25_359)*

M4 prevé que los alumnos participarían menos en el debate en castellano y constatan que se adaptan y se expresan adecuadamente en el debate en castellano.

67 *“La verdad que es de valorar, me llevé una sorpresa, que se adecuasen tan bien al debate en castellano, estuve muy a gusto.” (M2.23_454-457)*

M2 se muestra sorprendido con el debate en castellano. Valora de forma positiva el transcurso de dicho debate y la capacidad mostrada por el alumnado para expresarse en castellano.

M4 y M2 disponen de alumnado para el cual predominantemente su primera lengua es el euskera. Ambos enseñantes prevén que el alumnado tendrá dificultades en expresarse en castellano y que el debate en castellano será peor. Ambos quedan sorprendidos y conformes con las intervenciones en castellano, ya que observan que el alumnado se adapta y expresa adecuadamente en castellano.

6.2.3.2 Perfil lingüístico del alumnado y sus dificultades y estrategias

Los enseñantes ponen atención en las intervenciones del alumnado y las valoran en el marco de sus capacidades en dichas lenguas y su origen sociolingüístico.

M1 hace referencia a la participación de sus alumnos:

68 *“En el debate en castellano percibí que por ejemplo Urko y Bernardo participaron especialmente en el debate en castellano y justo les cuesta mucho el castellano.” (M1.9.123-125)*

M1 pone atención en el alumnado que tiene dificultades en expresarse en castellano y constata que su participación es activa. M1 se muestra sorprendido y satisfecho con ello.

M4 valora la participación del alumnado en relación a su primera lengua y en este caso se vuelve a subrayar una participación activa en castellano aún no siendo su L1:

69 *“Por ejemplo Elene, vemos que no tiene una facilidad especial para el castellano, pero vi que tuvo otra actitud en el debate en castellano (...) participó de otra manera. Jokin normalmente suele ser más pasota y esta vez lo vi participando. Endika, ya lo sabía de antemano, pero me di cuenta que en castellano argumenta mucho mejor.” (M4.27_365-369)*

M4 al igual que M1 pone atención en el alumnado que tiene dificultades con el castellano y constata mejoras en el debate en castellano. Por otro lado, constata una participación activa en un alumno que habitualmente es más “pasota” y señala un alumno en el que prevé una argumentación más elaborada ya que su primera lengua es el castellano.

M1 y M4 se muestran sorprendidos con las intervenciones producidas en el debate en castellano por el alumnado, constatan mejoras que les sorprenden.

Al poner atención en las intervenciones del alumnado algunos de los enseñantes observan la presencia otra lengua (el euskera en el debate en castellano o a la inversa) en los debates y valoran su presencia:

70 *“Tienen una mayor tendencia a hablar en euskera. Ahí de vez en cuando se puede ver que un alumno empezaba a hablar en euskera y luego saltaba al castellano (...) tienen la tendencia de hablar en euskera, sobre todo cuando están conmigo, ya que conmigo nunca hablan en castellano.” (M3.19_340-341)*

M3 constata que los alumnos tienden a hablar en euskera en el debate en castellano y ve esto como algo normal. Remarca que no están habituados a hablar en castellano con ese enseñante⁹⁶, por lo que les es inevitable cambiar de lengua.

M1 hace referencia al uso de la L1 como recurso al expresarse en la L2:

71 *“Aner es muy bueno en euskera, tiene una gran riqueza en esta lengua (...) en castellano le costó más (...) en castellano decía “la alkandora”. Este alumno no se queda bloqueado, dirá la palabra en euskera “alkandora” (camisa) y seguirá adelante” (M1.20_378-383)*

M1 pone atención en el recurso lingüístico utilizado por el alumno en euskera para hacer frente a la falta de léxico en castellano “la alkandora” (la camisa). El docente considera positivo el uso de este tipo de estrategias por parte del alumnado para asegurar la fluidez de la comunicación en el debate. Se produce una situación de *translanguaing* que el enseñante ve como positiva.

Posteriormente M1 vuelve a traer esta dimensión, pero en este caso remarca la incapacidad del alumno para utilizar esta estrategia. En consecuencia la comunicación se ve interrumpida:

72 *“Nosotros aquí todo lo hacemos en euskera, pero cuando hicimos el debate en castellano Bernardo dijo “proteger”, cómo se dice”, le faltaba una palabra en castellano. Me di cuenta de que estaba bloqueado y era porque buscaba la palabra. Aner en esa situación haría algo, lo diría en euskera o... Bernardo en cambio, estaba ahí bloqueado en dar ese paso del euskera al castellano.” (M1.26_475-480)*

M1 subraya que en este caso el alumno está bloqueado ya que no sabe cómo decir “babestu” (proteger) en castellano y no encuentra el modo de hacer frente a esta dificultad. Vuelve a retomar la referencia del alumno anterior (Aner) el cual encontraría los medios para hacer frente a la situación.

M5 pone atención en la introducción de palabras en castellano en el discurso en euskera:

73 (En el video se ve un alumno hablando “ba nik ez dut ikusten holan porque”/“pues yo no lo veo así porque) *“porque”* (repite la palabra del alumno). (M5.67_758-759)

El enseñante repite lo dicho por el alumno. Considera esto como una interferencia que es habitual de una forma del castellano en el euskera. Algo a mejorar en las verbalizaciones del alumnado.

M3, M1 y M4 ponen atención en la presencia de otra lengua que no corresponde con la lengua del debate. M3, enseñante que se sitúa en un contexto vascófono, constata que el alumnado tiende a

⁹⁶ Tanto en el caso de M3 como otros enseñantes (M4, M5 y M6), cada enseñante imparte una lengua. En estos casos los alumnos están habituados a hablar en euskera con el enseñante y es otro maestro el encargado de trabajar la lengua castellana. Es por eso que para el enseñante y el alumnado es raro hablar en castellano.

hablar en euskera y considera esto normal dado que los alumnos no acostumbran a hablar en castellano con él. Los enseñantes ponen atención en situaciones de *translanguaging* que son valoradas de forma particular por parte de los enseñantes. M1 pone atención en el uso de la L1 de los alumnos como recurso para expresarse en su L2, remarca que uno de los alumnos introduce palabras en su L1 para hacer frente a los déficits que tiene en su L2 y valora esto como positivo y señala la dificultad de otro alumno de utilizar este mismo recurso. M4, que se sitúa en un contexto sociolingüístico mixto, señala la presencia de recursos en castellano y lo remarca como algo a mejorar.

La situación sociolingüística de las lenguas y la L1 del alumnado, así como su perfil lingüístico es tenido en cuenta por los enseñantes y lo utilizan como medio para interpretar y caracterizar las intervenciones del alumnado. Ponen atención en los cambios de lengua realizados por los alumnos, se consideran “normales” dada la falta de costumbre, se ven como positivos como estrategia para sostener la verbalización en la L2 y se ven como elemento a mejorar en las producciones en euskera.

6.2.3.3 Estrategias didácticas utilizadas en los debates

Los enseñantes verbalizan una serie de estrategias didácticas utilizadas al realizar el debate en dos lenguas. Algunas de ellas son más macro o programáticas donde los enseñantes en su diseño proponen modificaciones en los debates. Otras en cambio, hacen referencia al posicionamiento del enseñante ante la aparición de la L1 del alumno en la intervención en la L2.

M5 ve necesario introducir el castellano antes de realizar el debate en dicha lengua, ya que se trata de una lengua que no es habitual para ellos:

74 *“La cuestión es que mis alumnos no están acostumbrados a escucharme en castellano. Quizás sí me han escuchado alguna vez de pasada con algún padre, pero a ellos nunca me he dirigido en castellano. Entonces se me ocurrió llevar el diccionario y así aunque sea, mientras lo leo, se acostumbran a escucharme hablar en castellano ¿sí? (M5.70_31)*

Esta estrategia, que ya hemos mencionado en el apartado de estructuración del debate, también se relaciona con el trabajo del debate en dos lenguas. M5 ve necesario introducir la lengua que no utilizan habitualmente en el aula, el castellano, y para ello lee la definición enciclopédica del debate. Utiliza esta actividad como medio para crear un clima en el que el alumnado se habitue a escuchar al enseñante en castellano.

M1 subraya las modificaciones realizadas en el tema de debate para evitar que los debates sean repetitivos en ambas lenguas:

75 *“Traté de cambiarlo un poco, para que no fuera repetir lo mismo. Traté de proponer nuevos temas para que fuera más dinámico.” (M1.27_ 498-501)*

M1 introduce en el debate en castellano preguntas que llevan a nuevas vertientes, de esta manera busca abordar nuevas dimensiones del tema de debate y que sea más dinámico.

Tanto M1 como M5 prevén modificaciones del debate en euskera al debate en castellano. M5 ve necesario introducir la lengua que no es habitual en el aula y M1 prepara nuevas vertientes del tema para facilitar la dinamicidad.

Por otro lado, los enseñantes ponen atención en la presencia de otras lenguas en los debates y su estrategia al respecto. M1 remarca la importancia de crear un ambiente agradable en el aula que permita que el alumnado se exprese sin miedo y puedan activar estrategias en las que introducen otras lenguas como medio para facilitar su comunicación en la lengua que no dominan:

76 *“Al final es cuestión de un ambiente natural, algunos se ríen y dicen “así no se dice”. Pero bueno, se corrige y ya. Pero hay un ambiente natural, quiero decir, si se hace una metedura de pata en castellano no hay problema, lo importante es comunicarse y por decir una palabra mal no hay problema.” (M1.26_487-491)*

El enseñante trata de crear un ambiente que les permita favorecer la fluidez e introducir otras lenguas como estrategia para comunicarse; le parece importante priorizar la comunicación y no que esta no fluya o se vea limitada por utilizar la lengua de manera adecuada.

M5 observa que el alumno introduce una palabra en castellano en su discurso en euskera y explica a la investigadora-formadora su decisión ante esa circunstancia:

77 (Observan el video y un alumno dice “esan dauie que”/han dicho que) “*que*” (repite lo dicho en el video) *¿ahí no corriges?(...) no, en ese momento pensé que si cortaba para corregir esa expresión cortarí la charla, me di cuenta de eso.” (M5.63_715-720)*

M5 ve necesario no corregir la presencia de un término en castellano en el debate en euskera para asegurar la fluidez y la comunicación, dado que la intervención del enseñante interrumpiría la toma de palabra del alumno.

Por último, M6 hace referencia a la intervención de una de las alumnas que introduce el castellano para hacer referencia a la palabra de su madre:

78 (Observan el video y una alumna dice: “*nik problema bat kamixetekin/ ze:/ ia ia guztiak/ manga corta/ eta nire ama neguan “que no/ que te vas a resfriar”*” texto en euskera con palabras en castellano) *“bueno a mí me parece interesante que una persona tenga la oportunidad de realizar una explicación en un nivel más bajo (...) o de introducir eso en castellano o de repetir lo que su madre le dice con tono de broma (...) eso es muy positivo.” (M6.18_507-512)*

M6 considera necesario disponer de espacios confortables en los que el alumnado pueda producir verbalizaciones de un nivel inferior, tome la palabra en otra lengua (cuando se habla una) o produzca intervenciones lingüísticas en distintos registros.

Los enseñantes en los debates se encuentran ante la situación de presencia de la L1 del alumnado en sus intervenciones en la L2. Su reacción ante ello es priorizar la fluidez de la comunicación y la estrategia de introducir la L1 por parte de los alumnos como medio para facilitar la comunicación. Ven necesario generar un ambiente agradable en el aula para que el alumnado se pueda expresar y pueda cometer errores que posteriormente se irán trabajando. Priorizan que el alumnado se exprese y exponga sus ideas. Es un dilema para los enseñantes tomar posición ante esta circunstancia, ver cuándo es necesario intervenir para corregir al alumno y cuando no es el momento adecuado dado que puede obstaculizar la intervención del alumno.

** Síntesis de los posicionamientos y dimensiones emergidas: el plurilingüismo y su enseñanza-aprendizaje en el aula*

Hemos visto que las intervenciones sobre el plurilingüismo son reducidas en los enseñantes y únicamente se mencionan algunas dimensiones. Resulta paradójico, dado que constatamos que enseñantes como M6 tienen gran sensibilidad y en los dispositivos didácticos que diseñan tienen muy en cuenta el contexto y las características sociolingüísticas del alumnado y no se ve reflejado en sus verbalizaciones. Esta ausencia muestra las limitaciones de la autoconfrontación; el instrumento metodológico genera un espacio para la verbalización del propio hacer, aún así, el hacer, conocimiento, etc. de los enseñantes no se muestra por completo en sus verbalizaciones.

En cuanto a los contenidos aparecidos en torno al plurilingüismo, estos son concretos y abarcan dimensiones muy determinadas, sabemos que hablar del plurilingüismo alcanza múltiples aspectos y aquí únicamente aparecen unos pocos.

Los enseñantes comparan ambos debates y consideran que el segundo debate producido en castellano fue mejor que el primero en euskera. De forma generalizada observan cambios positivos ya que constatan que el alumnado está más activo y en algunos casos los turnos de palabra son más prolongados. Al señalar las intervenciones del alumnado advierten que los alumnos con dificultades en castellano intervienen de forma activa en el debate en esta lengua. Se muestran sorprendidos ya que prevén que los alumnos de contextos sociolingüísticos vascófonos tendrán mayores dificultades en castellano y no es así.

Los enseñantes presuponen debates más o menos elaborados en base a la L1 del alumnado. Esto es, si la L1 del alumnado es euskera, el debate en euskera será de mejor

calidad que el debate en castellano. Por ello, varios enseñantes muestran sorpresa al observar que en el segundo debate en castellano se producen mejoras aún siendo la lengua que el alumnado no domina.

Aunque únicamente partimos de las percepciones de los enseñantes y no tenemos datos concretos de las producciones de los alumnos, las verbalizaciones de los enseñantes nos muestran que de forma generalizada se produce una mejora del primer debate en euskera al debate en castellano. Esto nos lleva a “insinuar” que el alumnado adquiere una experiencia y fija sus posiciones respecto a la moda de vestir y a las formas de participación en la dinámica del debate y aprovecha esta experiencia y conocimiento para el debate en castellano. Se trata de rastros que dejan entrever que se produce una transferencia de conocimientos (elaborados sobre la moda de vestir) y de la participación (cómo participar) del primer debate en euskera al debate en castellano.

Por otro lado, los enseñantes remarcan la presencia de la L1 del alumnado en las intervenciones en su L2. Esto es caracterizado en alguna ocasión (M5) como algo a mejorar y en otros se adquiere una estrategia por parte del enseñante en la que se prioriza la facilitación de la comunicación y se señala como positivo el uso de la L1 como medio para expresarse en la L2. Se subraya la importancia de crear un ambiente de confianza para que el alumnado se pueda expresar, utilizar estrategias, cometer errores y aprender de ellos.

Las verbalizaciones de los enseñantes son sensibles a la L1 del alumnado y en base a ello caracterizan sus intervenciones y valoran sus esfuerzos por expresarse en la L2. No aparecen referencias explícitas en torno al trabajo coordinado de lenguas y las verbalizaciones de los enseñantes no son suficientes para deducir si disponen de una representación monolingüe o plurilingüe de la lengua. Aún así sí que observamos la presencia de dilemas en torno al trabajo en varias lenguas; los enseñantes se encuentran ante la situación de posicionarse ante las intervenciones de los alumnos en la L1 en situaciones de L2 (translanguaging) y conforma un reto para ellos adquirir una postura al respecto, esto es, entenderlo como recurso o como error y decidir que postura tener ante ello.

Con esto damos por finalizado el primer apartado del análisis y pasamos a mostrar las formas discursivas que adquiere el discurso de los enseñantes en la autoconfrontación.

6.3 FIGURAS DE ACCIÓN Y HUELLAS DE DESARROLLO

El último apartado del análisis tiene como objetivo describir las formas interpretativas que adquieren las verbalizaciones producidas por los enseñantes al realizar las autoconfrontaciones y observar su relación con la aparición de huellas de desarrollo. Para ello, identificamos las figuras de acción, que dan cuenta de dicha aproximación interpretativa (Bulea & Fristalone, 2004; Bulea & Bronckart, 2010) y ponemos atención en dos tipologías: a) figuras internas, mixtas y externas, que señalan la autoría a la que hacen referencia al verbalizar la actividad y b) figuras de acción de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónicas y de definición, que señalan el tipo de aproximaciones o relaciones que se establecen con la actividad referente.

Enfocar el análisis desde estas dos perspectivas nos permite: 1) conocer el grado de responsabilidad del enseñante con respecto a la actividad; es decir, si el enseñante focaliza más en poner en palabras su propio hacer o focaliza más en el hacer del alumnado y las diversas formas reflexivas que adquieren estas verbalizaciones y 2) conocer la construcción de significados que se genera y el tipo de relaciones que se establece con la experiencia, principios, conocimientos o cuestionamientos del enseñante al aproximarse a la actividad referente; es decir, si focaliza y describe la actividad referente que se viene observando o pasa a relacionarla con experiencias y eventos pasados o trata de generalizar y teorizar sobre cómo debe ser el trabajo enseñante y/o lo cuestiona. Y también nos permite observar el ir y venir de figuras de acción y el tipo de razonamiento o reflexividad que se genera al respecto. Estas dos tipologías de figuras de acción son complementarias y facilitan conocer las múltiples maneras que encuentran los enseñantes para aproximarse a la actividad y crear procesos reflexivos en torno a ella.

En base a todo lo dicho, el análisis está dividido en tres sub-apartados: 1) presencia y características de las figuras internas, mixtas y externas; 2) principales figuras de acción (de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónica y de definición) y su combinación, y 3) las huellas de desarrollo que se infieren de este análisis.

En los dos primeros apartados (6.3.1 y 6.3.2) describimos y ejemplificamos la presencia y características de cada una de estas figuras de acción. Posteriormente, dedicamos un tercer apartado (6.3.3) a las huellas de desarrollo en el que mostramos la información obtenida de la caracterización de las figuras de acción y describimos su aportación a la producción de huellas de desarrollo. Por último, explicamos por qué la producción de estas figuras puede facilitar la reconfiguración de significados y señalamos las dificultades o retos observados al respecto.

El análisis se realiza tomando como unidad los segmentos temáticos. Esto permite observar la configuración y combinación de las figuras de acción en base a las unidades temáticas. Para facilitar la ejemplificación y la comprensión de los resultados, se han elegido ejemplos aislados y significativos en los apartados (6.3.1 y 6.3.2.2) del análisis, esto es, para mostrar y dar ejemplos de cada una de las figuras de acción observadas se han utilizado extractos representativos del

segmento temático. Tal y como hemos dicho anteriormente, entendemos que entresacar los ejemplos de un contexto macro lleva consigo el riesgo de descontextualizar y de no abarcar en su totalidad, aun así hemos cuidado este aspecto para ser lo más fieles posibles a la realidad. Vemos necesario hacerlo en términos de accesibilidad del lector a los resultados. En el apartado (6.3.2.3) en el que presentamos el tipo de combinaciones de figuras de acción observadas en las verbalizaciones de los enseñantes, el lector encontrará extractos en los que se abarca un segmento temático y esto permite observar el tipo de combinaciones entre las diversas figuras.

6.3.1 FIGURAS DE ACCIÓN INTERNAS, MIXTAS Y EXTERNAS

Antes de adentrarnos en las particularidades de los resultados obtenidos y las características concretas de las figuras de acción internas, mixtas y externas, introducimos una breve contextualización para justificar la presencia y el análisis de las figuras de acción mixtas. Además de las figuras de acción internas y externas habituales, hemos visto necesario introducir una tercera figura de acción, mixta, que nos permite caracterizar mejor las particularidades del corpus analizado.

En este trabajo hemos clasificado los segmentos temáticos en base a las figuras de acción internas (F.A.I) y externas (F.A.E) y se constata que en muchos casos estas figuras no se dan de manera aislada. Los enseñantes intercalan verbalizaciones sobre su actividad con verbalizaciones sobre la actividad del alumnado y a menudo ambas actividades aparecen interconectadas, por lo que hemos visto necesario sumar una tercera tipología en las figuras de acción, la figura de acción mixta (F.A.M) en la cual se combinan figuras de acción internas y externas.

Veamos una imagen gráfica de las figuras de acción interna, mixta y externa:

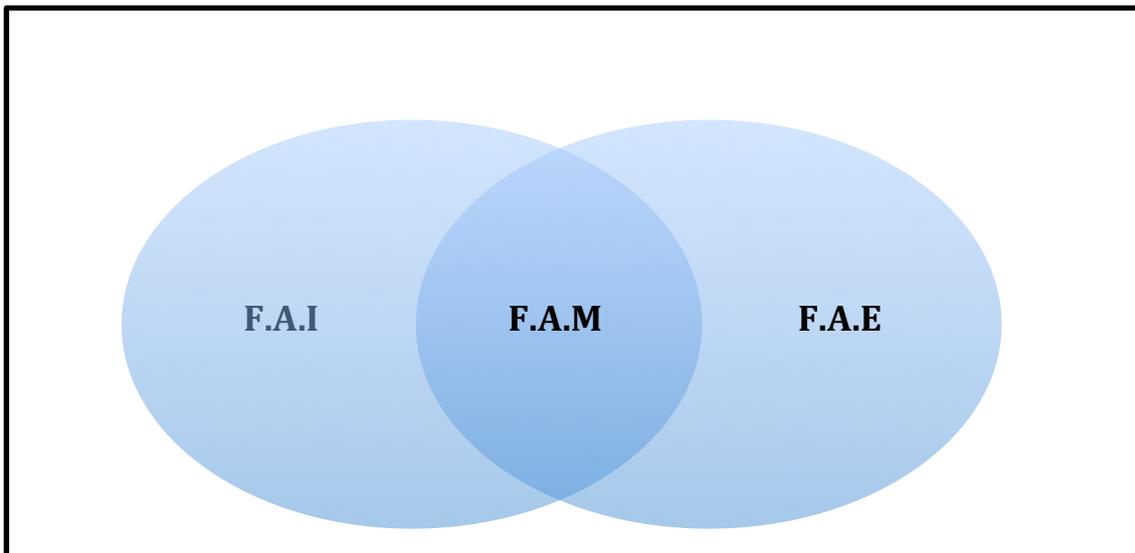


Figura 6: Figuras de acción internas, mixtas y externas

En la figura 6 aparece la figura de acción interna (F.A.I) y la figura de acción externas (F.A.E), cuya intersección conforma la figura de acción mixta (F.A.M). Para caracterizar estas figuras, la dimensión agentiva es una de las principales fuentes de información. Tanto los nombres propios, pronombres, deícticos, así como los verbos auxiliares⁹⁷ nos permiten conocer quién se responsabiliza de la acción que se viene describiendo. Esto supone uno de los principales referentes a la hora de identificar este tipo de figura de acción.

La figura de acción interna y la figura de acción mixta se caracterizan por la referencia explícita al hacer o a la actividad del enseñante. En el caso de la figura de acción interna la referencia al enseñante es frecuente y está presente a lo largo del segmento temático. En la figura de acción mixta, en cambio, se hace referencia al hacer del enseñante pero desde una amplia gama de frecuencias: desde una simple mención esporádica del hacer docente hasta la referencia asidua y alterna con la actividad del alumno y el objeto enseñado. Como veremos, ambas figuras de acción adquieren vital importancia en esta investigación dado que dan cuenta del trabajo del enseñante y crean espacios para facilitar procesos de desarrollo con respecto a su hacer.

Para dar cuenta de los resultados, en este apartado pasamos a describir y ejemplificar cada una de las figuras. Primeramente mostramos en una tabla la presencia de figuras de acción en los segmentos temáticos en forma de porcentaje. Se trata de una primera aproximación que ofrece una mirada panorámica (no pretende ser el principal resultado). Posteriormente, pasamos a desgarnar dicha información al describir cada figura y observar diversos ejemplos y particularidades.

6.3.1.1 Datos generales, figuras de acción internas, mixtas y externas

En la próxima tabla agrupamos en forma de porcentaje: 1) los segmentos temáticos que hacen referencia al hacer del enseñante, figuras de acción internas (F.A.I); 2) los segmentos temáticos que hacen referencia al hacer del enseñante junto al hacer del alumnado, figuras de acción mixtas (F.A.M) y 3) los segmentos temáticos que principalmente abordan el hacer del alumnado, figuras de acción externas (F.A.E):

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
F.A.I	28%	12%	32%	10%	14%	17%
F.A.M	30%	44%	39%	48%	39%	56%
F.A.E	42%	44%	29%	42%	47%	26%

Tabla 21: Presencia de figuras de acción internas, mixtas y externas

⁹⁷ Hemos utilizado los verbos auxiliaren puesto que el corpus se ha recogido en euskera y en esta lengua estos dan cuenta de la autoría de la acción “ikusi dut”, “pentsatu nuen”, “nahi nuen”, etc.

Podemos observar que los tres tipos de figuras de acción tienen presencia en las verbalizaciones de los enseñantes. Se aprecia una tendencia a producir figuras de acción mixtas y externas y en varios de los enseñantes es poco cuantiosa la producción de figuras de acción internas.

Dada la importancia que adquiere en esta investigación el análisis de la propia actividad y el énfasis concedido a ello, es reseñable el gran número de segmentos temáticos en los que el enseñante está ausente al verbalizar la actividad referente. En el 42%-47% de los segmentos temáticos M1, M2, M4 y M5 hablan principalmente sobre la actividad del alumnado (F.A.E) y no verbalizan su trabajo y su responsabilidad en relación a lo sucedido. Esto quiere decir que en casi la mitad de sus intervenciones toman como eje la actividad del alumnado y la referencia al hacer enseñante no está presente.

En el mismo orden, es significativo el reducido número de figuras de acción internas, especialmente en los enseñantes M2, M4 y M5 en los que únicamente entre el 12%-14%⁹⁸ de los segmentos temáticos toman como eje el hacer enseñante. Por otro lado, podemos observar que una importante cantidad de segmentos temáticos tiende a ser mixto. Esto es, entre el 30% y el 56% de las verbalizaciones los enseñantes hacen referencia a su hacer en relación a la actividad del alumnado. Este tercer dato en cierta medida se contrapone a la afirmación de que son reducidas las verbalizaciones en torno a la propia actividad. Aun así es remarcable que dentro de las figuras de acción mixtas existen grandes diferencias, no es lo mismo una figura de acción mixta en la que de forma puntual se referencia el hacer enseñante o en la que de manera elaborada se entrelaza el hacer del enseñante junto al hacer del alumnado. De igual manera, no es lo mismo una verbalización centrada en el propio hacer, "yo quería", o una en la que se disponga de una mirada más general sobre el oficio enseñante y en la que se reflexione sobre el quehacer enseñante y/o de la escuela "en nuestro oficio".

Estos serían unos resultados generales que consideramos necesitan grandes matizaciones ya que las figuras de acción abarcan una amplia gama de posibilidades y es necesario entrar en detalle para reflejar el modo en el que los enseñantes hablan de su actividad.

Para profundizar en estos primeros datos mostramos sus particularidades y presentamos ejemplos de figuras de acción internas, mixtas y externas.

6.3.1.2 Figuras de acción internas

La figura de acción interna, como ya se ha dicho, supone tomar como eje el propio hacer enseñante en la actividad referente y elaborar un discurso en torno a él. Precisamente es por eso que concedemos un valor especial a esta figura, ya que se refiere a la actividad del enseñante, crucial

⁹⁸ No hemos introducido en este grupo a M6 (17%) dado que el análisis cualitativo de sus verbalizaciones y el gran número de figuras de acción mixtas dan cuenta de una referencia clara y constante al propio hacer.

en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y que conforma el elemento central de la formación del profesorado y de los procesos de desarrollo, tema central en este trabajo.

Detallamos a continuación las características encontradas en nuestro corpus y que dan cuenta de la figura de acción interna. En algunos casos esta viene marcada por la presencia de pronombres y deícticos “yo ahí puedo parar”, “yo digo” en los que se habla desde la 1ª persona del singular y se hace referencia explícita a sí mismo. En otros casos viene dada por la 1ª persona del plural o marcas que hacen referencia a la profesión, donde se recoge el propio hacer enseñante y el conjunto de la profesión, “ese es nuestro trabajo”, “si nos quedásemos en eso”. De forma esporádica hemos encontrado referencias explícitas al oficio y al ámbito laboral como “en nuestro oficio, muchos profesores”, “la escuela es un lugar privilegiado”.

Por otro lado, hemos observado la producción de figuras de acción internas con un marcado carácter impersonal en el que los enseñantes hacen referencia a su propio hacer pero desde cierta distancia. Estos casos se caracterizan por el uso de la 3ª persona del singular o la elipsis en la que aparece la referencia al propio hacer de forma poco clara: “Quizá es pedirles demasiado que sean capaces de moderar bien desde el principio”, “atándolo mejor desde un principio”. En estos dos ejemplos la autoría del enseñante aparece de manera difusa. Al decir “quizá es pedirles demasiado” el enseñante referencia la excesiva responsabilidad que les ha atribuido a los alumnos moderadores desde una 3ª persona “es” que lo aleja de la autoría. En el segundo ejemplo, también se referencia la acción de “atar” sin concretar la persona que realiza esa acción “atándolo mejor” y que desde la elipsis señala al enseñante, pudiéndose entender como mostrar sutilmente una alternativa a lo que ha hecho en clase y lanza futuras opciones.

En los análisis realizados observamos que al utilizar la figura de acción interna los enseñantes de nuestro corpus principalmente hablan desde su persona y sobre su propia actividad (M1, M2, M3 y M5). En el caso de M6 a esto se le suma una mirada más general al oficio enseñante y el marco de la escuela como institución. Este tipo de producciones no son muy comunes y dan cuenta de un amplio conocimiento del ámbito educativo y de un gran empoderamiento y responsabilidad del hacer enseñante. Por último, aunque no se observa de forma predominante en ninguno de los enseñantes, hemos encontrado en M4 ciertas trazas de una autoría diluida. El enseñante parece esconderse enunciativamente de su responsabilidad mediante elipsis y el uso de formas impersonales.

Veamos algunos ejemplos de lo explicado previamente:

El ejemplo 79 muestra una figura de acción interna en la que M1 toma como eje su propio hacer y elabora un discurso en torno a él. M1 explica su función de moderador desde la 1ª persona del singular:

79 *“Yo lo tenía claro, yo tenía que dirigir el debate, los temas y demás; los tenía que plantear yo. En otras ocasiones yo lo he solido hacer así, yo tenía claro que yo no era un externo y que era el conductor del debate, quiero decir, que no me escondía”* (M1.13_248-255)

M1 pone atención en su hacer y reiteradas veces trae la referencia a su persona mediante el pronombre “yo” y la conjugación de los verbos en 1ª persona del singular. Subraya que tiene claro su rol en el debate y lo define como “yo tenía que dirigir el debate”, “plantear los temas”, “yo no era un externo”, “era el conductor” o “no me escondía”. M1 señala su hacer de forma explícita y muestra su deber “tenía que”, su experiencia “yo lo he solido hacer” y aquello que evita o no le parece adecuado, “no me escondía”.

En el siguiente ejemplo observamos una figura de acción interna en la que M6 referencia el hacer enseñante y el oficio docente:

80 *“según la dinámica que se genera en el aula y el día que tengan los alumnos tenemos que decidir y tenemos que decidir espontáneamente hacia donde ir, qué hacer y qué no hacer (...) me parece que en nuestro oficio muchos enseñantes están atrapados en una lectura muy mecanicista” (M6.3_98-100)*

M6 señala el cometido del enseñante y la problemática que rodea al oficio docente. Desde la 1ª persona del plural “tenemos que decidir” indica las funciones del colectivo enseñante. Se incluye a sí mismo y asegura que la actividad enseñante es dependiente de la dinámica del aula y el alumnado y debe adaptarse a ello. Posteriormente, referencia el oficio enseñante en el que se incluye a sí mismo “en nuestro oficio” y critica la actitud de ciertos enseñantes que se encuentran atrapados en una visión mecanicista del dispositivo didáctico y que no disponen de la capacidad de adaptación y creación que M6 reivindica.

En el ejemplo 81 encontramos muestras de la figura de acción interna poco clara:

81 *“yo creo que tenemos que ir por ahí (...) sí⁹⁹ (...) darles protagonismo a ellos o dejarles moderar, lo que nosotros no aprendimos en la escuela, ¿verdad? (...) sí (...) también darles la opción (...) y entonces dar la opción de que se puedan ver como moderadores. En mi opinión es una habilidad que es necesario trabajar” (M4.31_433-443)*

M4 justifica por qué adquiere un rol secundario en el debate y pone a los alumnos como moderadores. De forma explícita referencia su opinión “yo creo” y alude al colectivo enseñante y su función con un deíctico “tenemos que ir por ahí”. Posteriormente, mediante la elipsis señala las funciones del enseñante: “darles protagonismo”, “dejarles moderar” y “darles la opción”. Y finalmente, utiliza la forma genérica “dar la opción” o “es una habilidad que es necesario trabajar” en la que se trasluce la referencia al quehacer y las funciones del enseñante.

En los tres ejemplos anteriores los enseñantes verbalizan su hacer, aun así se distinguen diferentes formas de aproximarse a la autoría. El primero de los casos (M1) está muy centrado en la propia persona y señala una y otra vez su cometido y responsabilidad. El segundo de los casos (M6) expone un posicionamiento marcado en relación al oficio docente y su quehacer y retos. El tercero

⁹⁹ Recordemos que los elementos que aparecen en verde hacen referencia a las intervenciones de las investigadoras-formadoras.

de los casos (M4) señala el hacer del enseñante de forma menos clara y concisa, el enseñante expone y justifica su posición desde una autoría diluida y poco clara.

En los ejemplos encontramos la diversidad de formas agentivas señaladas: 1) referencias al propio hacer desde la 1ª persona del singular, marcada y reiterada “yo tenía claro que no era”; 2) referencias al conjunto de profesorado mediante la 1ª persona del plural, “tenemos que”; 3) referencias al oficio enseñante “en nuestro oficio”, “los enseñantes” y 4) autoría diluida “es una habilidad que es necesario trabajar”. Cada una de ellas conforma un modo de aproximarse a la autoría de la actividad referente.

La tendencia de los enseñantes de nuestro corpus es producir figuras de acción internas unidas a la actividad referente que aparecen en forma de 1ª persona del singular. Este tipo de verbalizaciones se centran en la propia persona (lo vivido, sentido, pretendido, etc.) información que dispone el enseñante y se acompaña de las imágenes que se analizan y la actividad que acontece en ellas. Esto se interpreta como una manifestación del estilo¹⁰⁰ del enseñante (Clot & Faïta, 2000) y genera espacios para la configuración y reconfiguración del estilo enseñante. En cuanto a las referencias que hacen al oficio, estas solicitan un mayor nivel de conceptualización y generan espacios de reflexión para la negociación del género profesional o la reconfiguración del propio estilo.

En algunos enseñantes la figura de acción interna viene marcada por la elipsis y las formas genéricas con una autoría poco clara, esto conforma un medio “tímido” de aproximarse a la actividad enseñante. Se muestra una cierta inseguridad y necesidad de exponer la autoría desde la distancia. Puede deberse a que no disponen de un posicionamiento claro respecto a la enseñanza-aprendizaje del debate y su manera de verbalizar la actividad da cuenta de ello.

Por todo lo dicho, la figura de acción interna conforma un medio para conocer cómo se inscribe el actor en su propio trabajo: su responsabilidad, su mirada sobre el oficio, las variantes de su propio trabajo y puede conformar un espacio para definir y redefinir su propio hacer.

6.3.1.3 Figuras de acción mixtas

La figura de acción mixta, tal y como se ha dicho antes, se encuentra en la intersección de las características de las figuras de acción interna y externa. Los enseñantes tienden a combinar las referencias sobre su hacer y las alusiones a la actividad y/o características de sus alumnos. Hemos visto necesario dar ejemplos de esta figura de acción y mostrar la gama de variantes que hemos encontrado.

En las figuras de acción mixtas se reproducen las mismas formas agentivas de las figuras de acción internas y externas. Con todo, en este tipo de figuras hemos encontrado combinaciones entre las

¹⁰⁰ Se trata de un concepto proveniente de la Clínica de la actividad que presentamos en el marco teórico, apartado 1.4.1

diversas autorías. Por ejemplo, se generan segmentos temáticos en los que: a) se intercalan las figuras de acción internas y externas de forma progresiva. Esto es, un fragmento del segmento temático aborda principalmente el hacer del enseñante y otro la actividad de los alumnos. Ambos fragmentos giran en torno al mismo tema o a la evolución que se produce en dicho tema dentro de una unidad temática y el foco oscila en una dinámica del enseñante a los alumnos o viceversa; b) presencia de ambas figuras de forma imbricada. En este segundo modo el enseñante necesita hablar de la actividad del alumno al hablar de su propia actividad, por lo que ambas actividades son enunciadas de forma conjunta y altamente interrelacionada y c) hemos encontrado otra variedad de figura de acción mixta, se trata de un segmento temático que toma como eje la figura de acción externa y, en un momento particular y en relación a lo que se viene diciendo, el enseñante hace referencia a su propio hacer.

Los enseñantes han producido gran cantidad de figuras mixtas, entre el 30%-56% (ver tabla 21). Entre las diferentes tipologías observadas, la figura de acción mixta en forma alterna (a) aparece de manera puntual y no está muy presente en las verbalizaciones de los enseñantes. La figura de acción imbricada (b) predomina entre las figuras mixtas y especialmente se da en los enseñantes M1, M3 y M6. En cambio en enseñantes como M2, M4 o M5 se observa una tendencia a producir figuras de acción en las que prevalece la figura de acción externa y se introducen pequeños extractos de figura de acción internas (c).

Veamos algunos ejemplos de figuras de acción mixtas:

En el ejemplo 82 podemos observar una figura de acción mixta en la que se alternan la figura de acción interna y externa (a):

82 *“traté de buscar la participación de todos, sabemos que si no algunos estarían callados y otros hablarían todo el tiempo. Y en este debate en mi opinión estaban más callados. La participación de los moderadores también es reducida. Si hubiera estado Lander (uno de los moderadores) como participante hubiera dado argumentos elaborados, otros en cambio... aquí veo a Edurne, también argumentaría bien, pero suele tener una actitud tímida” (M4.11_191)*

En este extracto observamos que M4 comienza por hacer referencia a su propio hacer “traté de buscar la participación de todos” y justifica por qué adquiere esa posición. Posteriormente pasa a hablar de la participación de los alumnos, cerrando de esta manera con las referencias a su hacer y focalizando en el hacer del alumnado “estaban más callados”, “los moderadores”, “Lander”, “otros” etc. Aborda un mismo tema “la participación” desde la responsabilidad del enseñante al respecto y pone de manifiesto su conocimiento sobre el alumnado y la adecuación a la tarea.

En el siguiente ejemplo observamos una figura de acción mixta imbricada (b):

83 *“Le hago un gesto a Urko, siempre le hago un gesto a Urko porque no vocaliza. Y bueno tengo una lucha con Urko y también con otros (...) por temas de vocalización (...) sí, con Urko por temas de vocalización y con algunas chicas, como Jaione y Naia porque cuando hablan ante la clase o leen hablan muy bajo” (M1.4_53-58)*

En este segundo ejemplo se señalan tanto la actividad del enseñante “le hago un gesto”, “tengo una lucha” como la actividad del alumnado “no vocaliza” “hablan muy bajo” y ambas se encuentran en estrecha relación. M1 hace referencia a su hacer habitual que emana de sus preocupaciones en situaciones de oralidad. Esta actividad del enseñante se ve condicionada por la falta de adecuación de las intervenciones del alumnado, por lo que ambas autorías aparecen estrechamente relacionadas.

En el ejemplo 84 encontramos una figura de acción mixta que principalmente es externa y que al final M5 relaciona con su hacer (c):

84 “los alumnos todo el tiempo estaban en contra, cuando Samuel mencionó el debate político y dijo que ellos tampoco llegaban a un acuerdo (...) sí, sí, sí (...) luego cuando hicimos la sesión preparatoria otro mencionó lo mismo y ahí tampoco se dijo nada de llegar a un acuerdo. Entonces yo quizás no mencioné en ningún momento que se tratase de un debate de colaboración” (M5.82_358-360)

En este ejemplo podemos ver que M5 parte de la referencia a los alumnos: “los alumnos”, “Samuel”, “otro mencionó” o “tampoco se dijo”. M5 remarca que los alumnos señalan tipos de debate de confrontación y en su imaginario no contemplan otro tipo de debate. A partir de ahí, M5 señala su actividad y remarca una intervención que ve posible en este momento pero que en el momento de la actividad de aula no constató “yo quizás no mencione que se tratase de un debate de colaboración”. El análisis de las verbalizaciones de los alumnos inspira a M5 a constatar un déficit en su intervención y la necesidad de una mejora.

Los tres ejemplos expuestos muestran la actividad del enseñante en relación a la actividad del alumnado. En el primero de los casos, M4 parte de su hacer/preensión y el principio que lo sustenta y posteriormente caracteriza la intervención del alumnado. En el segundo de los casos, la intervención de M1 se presenta entrelazada y condicionada por la intervención del alumnado; M1 ve necesario actuar dado que los alumnos muestran dificultades en su expresión oral. En el tercer caso, M5 describe la actividad del alumnado y esto le lleva a cuestionarse su actividad y constatar la necesidad de proceder por su parte y llega a identificar una actividad posible.

Las verbalizaciones producidas muestran que la actividad docente está estrechamente relacionada a la actividad del alumno. Poner en palabras su hacer lleva al enseñante a hablar del hacer del alumnado o viceversa y también surge la posibilidad de pronunciarse sobre la actividad conjunta.

6.3.1.4 Figuras de acción externas

En el otro extremo de las figuras encontramos las figuras de acción externas en las que los enseñantes verbalizan dimensiones de la actividad referente desde la actividad de los alumnos (características personales, experiencias del alumno, características de su acción, etc.).

Las figuras de acción externas producidas por estos enseñantes vienen caracterizadas por marcas agentivas en las que el enseñante fija la atención en: 1) un alumno o 2) el grupo en general. Estas verbalizaciones las hemos encontrado relacionadas con el dispositivo activado o el objeto enseñado. La referencia al alumnado se produce de forma concreta “Aimar está leyendo” o se utilizan deícticos o pronombres para referenciarlos “este lo ha traído por escrito”. Por otro lado, se designa al alumnado de forma general “es una clase activa”, “los vi motivados”. Estas citas se dan en la 3ª persona del singular o del plural y señalan la totalidad del grupo, sus características y participación en el debate.

En los análisis realizados observamos que ciertos enseñantes frecuentemente se refieren a la actividad del alumnado. M1 y M5 a menudo señalan el hacer del alumnado en relación a su hacer habitual o a sus características personales. Los enseñantes hablan con gran respeto, sutileza e interés del hacer del alumnado. En el caso de M2 y M4 son abundantes las referencias al alumnado, esto lo podríamos interpretar en algunas ocasiones como respuesta a la dificultad de aproximarse a su propio hacer. Los enseñantes adquieren un rol valorativo y abordan la actividad referente desde lo realizado por el alumnado. Por último, en M3 y M6 observamos figuras de acción externas, aun así su número es más reducido.

Veamos algunos ejemplos de lo explicado previamente:

El ejemplo 85 muestra una figura de acción externa en la que se señala la intervención de un alumno:

85 *“Ugaitz fue valiente cuando contó lo suyo y además se emocionó. Se veía que estaba dolido cuando contó su vivencia” (M5.42_542)*

M5 señala la participación de un alumno y la valora positivamente. De forma explícita nombra al alumno y pasa a describir y a hacer referencia a sus sentimientos en un momento concreto de la actividad referente “cuando contó lo suyo”, “se emocionó” o “se veía que estaba dolido”.

El siguiente ejemplo proviene de una figura de acción externa que hace referencia al conjunto de la clase:

86 *“Por un lado, he visto que han sido sinceros, se notaba que cuando decían “nosotros le haríamos preguntas” las preguntas eran para presionar “¿por qué vienes vestido así?” (...) quiero decir, aceptaron que si alguien viniera vestido de forma distinta lo harían saber” (M1.17_301-305)*

M1 caracteriza la participación del conjunto de la clase. Mediante la 3ª persona del plural “han sido sinceros”, “aceptaron” y “lo harían saber” señala y valora la sinceridad del alumnado al admitir que señalarían al alumno que se vistiese de manera diferente. La exposición de posicionamientos verdaderos y la responsabilidad del alumnado en las problemáticas abordadas conforma un elemento primordial en la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico.

Los ejemplos encontrados en el corpus muestran las diferentes formas que adquiere la verbalización sobre el alumnado. En el primero de los casos M5 pone atención en los sentimientos de un alumno al participar en el debate y valora su valentía. En el segundo caso, M1 aborda la participación del alumnado en general, pone atención en la sinceridad de la clase y remarca la exposición de posicionamientos verdaderos.

Segun hemos visto, constatamos que las figuras de acción externas permiten observar las representaciones que disponen los enseñantes en torno al alumnado. Los enseñantes señalan las intervenciones consideradas remarcables, valoran tanto las participaciones especialmente positivas, como las negativas: intervenciones prolongadas y elaboradas, la presencia de discurso referido, la falta de comprensión de la dimensión del tema que se aborda, etc. En estas verbalizaciones de forma implícita aparece el modelo de debate y el tipo de participación que los enseñantes consideran ejemplar o inadecuado.

Por otro lado, describen los sentimientos y actitudes que observan en el alumnado. Tienden a comparar estos con los conocimientos que tienen previamente y su hacer habitual (la forma en la que se comportan habitualmente los alumnos en el aula, su evolución en los últimos años, etc.) y esto permite definir y redefinir significados en torno a las características de estos.

En definitiva, es importante subrayar que el alumnado conforma para los enseñantes de nuestro corpus un elemento primordial en la actividad de aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su caracterización facilita al enseñante definir, redefinir y complementar conocimientos en torno a ellos. Esto puede ser beneficioso para futuras prácticas del enseñante. Aun así, constatamos que la exclusiva focalización en el alumnado aleja al enseñante del análisis de la propia actividad.

6.3.2 PRINCIPALES FIGURAS DE ACCIÓN Y SU COMBINACIÓN

En este apartado identificamos las principales formas interpretativas que adquieren las verbalizaciones de los enseñantes y las caracterizamos en forma de figura de acción (de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónica y de definición) (Bulea & Frisalone, 2004; Bulea, 2014).

Estas figuras de acción dan cuenta del tipo de relaciones que establece el enseñante con la actividad referente. Esto permite observar si al aproximarse a la actividad referente los enseñantes a) se centran en dicha actividad, la describen, la valoran y la desgranán (de lo ocurrido); b) mencionan un evento pasado singular y significativo con el que relacionan la actividad que se viene observando (evento pasado); c) hacen referencia a su experiencia, esto es, señalan el conjunto de vivencias acumuladas a lo largo de su vida profesional como personal (experiencia); d) relacionan la actividad referente con dimensiones más generales y normas sobre la enseñanza-aprendizaje y teorizan (canónica) o e) observan la actividad referente desde el cuestionamiento, la reflexión y ponen en duda, cuestionan o tratan de redefinir los principios de la actividad referente (de definición).

Recordemos que la utilización de diferentes formas discursivas facilita la producción de diferentes tipos de razonamiento que evidencian la reconfiguración de significados al observar la actividad. Por ello, postulamos que tanto la producción de figuras de acción como las combinaciones que se producen entre dichas figuras pueden desembocar en procesos de desarrollo en los enseñantes.

Para dar cuenta de los resultados, primeramente mostramos una tabla que recoge la presencia de figuras de acción en los segmentos temáticos en forma de porcentaje (6.3.2.1). Se trata de una primera aproximación que ofrece una mirada panorámica (no pretende ser el principal resultado). Posteriormente, pasamos a desgranar dicha información, por un lado, describimos y ejemplificamos cada una de las figuras de acción observada (6.3.2.2). Por otro lado, describimos y ejemplificamos las principales combinaciones observadas en las figuras de acción (6.3.2.3).

En cuanto a los ejemplos utilizados, en el apartado (6.3.2.2) traemos pequeños extractos representativos para que el lector pueda apreciar las características de cada figura. Es común que en un segmento temático se intercalen diversas figuras, por ello, dedicamos el apartado (6.3.2.3) del análisis a dar cuenta de este tipo de combinación y traemos ejemplos que dan cuenta de ello.

6.3.2.1 Principales figuras de acción, presencia y características

Hemos clasificado las verbalizaciones en base a las cinco principales figuras de acción (Bulea & Frisalone, 2004; Bulea, 2014), de esta manera hemos podido cuantificar el número de figuras de acción producidas en la autoconfrontación por cada enseñante y el porcentaje que adquiere cada una.

	M1	M2	M3	M4	M5	M6
De lo ocurrido	69%	94%	51%	64%	63%	37%
Evento pasado	2%	-	-	2%	5%	4%
Experiencia	19%	4%	22%	11%	21%	21%
Canónica	9%	2%	4%	6%	2%	36%
De definición	1%	-	23%	17%	9%	2%

Tabla 22: Figuras de acción de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónica y de definición.

La figura de acción de lo ocurrido conforma una de las figuras de acción más utilizadas por los enseñantes de nuestro corpus. Es la figura más frecuente. En enseñantes como M1, M2, M3, M4 y M5 la producción de dicha figura supera el 50% de las verbalizaciones. El caso de M2 con un 94%, puede dar cuenta de un enseñante (el único del corpus) que tiene pocos años de experiencia en la docencia (3-4 años) y podría ser que este fuera un factor decisivo en la falta de diversidad de figuras de acción.

La figura de acción de lo ocurrido se encuentra muy unida a la actividad referente. Por ello, conforma uno de los principales medios para aproximarse a la verbalización de la actividad. Los

enseñantes disponen de las imágenes que son un soporte y anclaje para tomar la palabra en torno a lo acontecido. Además, esta figura de acción puede tomar múltiples formas y esto facilita a los enseñantes producir verbalizaciones en torno a ella.

La figura de acción de experiencia conforma la segunda figura de acción más utilizada en M1 (19%) y M5 (21%), y en M3 y M6 también es frecuente su presencia (22% y 21%). Se trata de enseñantes que disponen de más de 10 años de experiencia en la docencia. Esto les lleva a disponer de una gran cantidad de vivencias que frecuentemente evocan ante la actividad referente que vienen observando. Esta figura de acción supone establecer relaciones entre la actividad referente y la experiencia, por ello potencialmente puede generar espacios de reflexión.

La figura de acción definición aparece con cierta frecuencia en M3 y M4 (23% y 17%). Se trata de enseñantes que afirman no tener muchos conocimientos en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate. Esto hace que a menudo traten de definir y buscar un sentido en su hacer. Esta figura se encuentra estrechamente ligada al cuestionamiento y a la búsqueda de nuevos sentidos en la actividad.

Encontramos una presencia de figuras de acción canónicas reseñable en M6 (36%). Se trata de un enseñante con características muy marcadas, ya que además de disponer de gran experiencia en la enseñanza-aprendizaje del debate, durante años ha asumido la dirección del centro escolar, ha participado en diversos proyectos de innovación pedagógica y dispone de un amplio bagaje profesional.

Por último, la figuras de acción evento pasado aparece con poca frecuencia y su presencia es casi nula. Esto puede deberse al carácter concreto que adquiere el dispositivo propuesto (enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico: sesión preparatoria, debate en euskera y debate en castellano) y que ésta no sea una actividad habitual o que los enseñantes hayan realizado en otras ocasiones.

Cada enseñante tiende a producir un tipo de figuras de acción. En las verbalizaciones predomina la figura de acción de lo ocurrido y posteriormente, dependiendo de cada enseñante, se observan tendencias a producir figuras de acción de experiencia, de definición o canónicas. Esto se encuentra estrechamente relacionado con el posicionamiento que adquiere cada enseñante al realizar la autoconfrontación y sus experiencias, vivencias, conocimientos y/o características personales de las que parte.

En los próximos apartados pasamos a caracterizar en detalle la presencia, características, peculiaridades e incidencias de cada figura de acción encontradas en los enseñantes, así como las combinaciones que se observan entre las diversas figuras. Por ello, ponemos atención en el desglose de esta información de forma cualitativa.

6.3.2.2 Caracterización de las principales figuras de acción

En este apartado pasamos a caracterizar las principales figuras de acción (de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónica y de definición) según lo observado en las verbalizaciones de los enseñantes de nuestro corpus. Para ello, de forma introductoria recordamos brevemente las características de cada figura de acción y posteriormente ejemplificamos y mostramos las particularidades de cada figura.

I. De lo ocurrido

Esta figura de acción está muy unida a la actividad referente: la describe, caracteriza, valora y proyecta. Se trata de la figura de acción más utilizada en nuestras autoconfrontaciones. Permite describir lo sucedido más allá de lo observable, en contraposición a las técnicas de investigación basadas en la observación externa. Estas descripciones en muchos casos tienen carga interpretativa, ya que tratan de dar sentido a lo que viene sucediendo y son frecuentes las valoraciones en las que se expresa la conformidad y los sentimientos producidos por la actividad. Los enseñantes hablan de las intenciones, razones, decisiones, circunstancias que rodean la actividad y desgranar sus pormenores.

La figura de acción de lo ocurrido se caracteriza por una agentividad marcada en la que se referencia a los participantes de forma explícita “me daba cuenta de que sus turnos de palabra eran breves”. El tiempo verbal también aparece delimitado, principalmente se utilizan formas pasadas “le decían que eso suponía ir a la moda” y en ocasiones también aparecen formas presentes “ha venido uno de la otra clase” en las que el enseñante se sitúa en el “ahora” de la actividad referente. Por otro lado, abundan los deícticos “ahí”, “allí”, “ese” que permiten referenciar la actividad concreta que están visionando en la pantalla. Son habituales las modalizaciones¹⁰¹ pragmáticas “quería”, “pretendía” en las que se señala la responsabilidad que adquiere el enseñante respecto a la actividad y aparecen también modalizaciones apreciativas en las que se valoran los elementos de la actividad referente, “una actividad bonita e enriquecedora”.

Este tipo de figura está estrechamente relacionada con la actividad referente. En nuestro caso la actividad referente está compuesta por tres sesiones: 1) preparación del debate, 2) realización del debate en euskera y 3) realización del debate en castellano. Esto tiene su reflejo en las verbalizaciones y la panorámica temporal que abarca la figura de acción de lo ocurrido. Los enseñantes de nuestro corpus al describir la actividad la abordan desde diversas panorámicas: a) “aquí y ahora” del extracto de video: “uno puede decir que estoy adelantando las conclusiones y es verdad” este ejemplo hace referencia al instante del vídeo que se viene observando en el que el enseñante interviene ante la toma de palabra del alumno; b) generalización de lo ocurrido en una sesión concreta: “en el debate en euskera intervine, ya que pretendía...” se trata de una información que es válida para todo el debate que se analiza y c) lo sucedido en las sesiones y pequeñas circunstancias adyacentes: “los dos querían ser moderadores, en un principio eran más, el día

¹⁰¹ Tipología de modalizaciones definida por Bronckart (2004a)

anterior se presentaron cuatro y les dije que se lo pensarán y finalmente fueron dos” en el ejemplo el enseñante señala el proceso de elección de los moderadores que se produjo el día previo a los debates.

Tal y como hemos visto (ver tabla 22), la figura de acción de lo ocurrido está muy presente en las verbalizaciones de los enseñantes. En el caso de M2 es casi exclusiva su presencia y en el caso de M1, M3, M4 y M5 gran parte de su discurso toma forma de figura de acción de lo ocurrido. En el caso de M6, la figura de acción de lo ocurrido se ve combinada con diversas figuras. En muchos casos esta figura de acción se utiliza para aproximarse a la actividad referente y a partir de ahí a menudo surge la posibilidad de producir otras figuras de acción.

Veamos algunos ejemplos de la figura de acción de lo ocurrido:

87 *“bueno, entonces aquí, yo estoy explicando y ahí, en el power point tengo los apuntes y desde ahí yo leo y desarrollo lo que pone, digo lo mismo con otras palabras” (M1.2_42-45)*

M1 describe lo que observa en las imágenes del vídeo. La presencia de deícticos como “aquí”, “ahí”, “desde ahí” ubica la verbalización en estrecha relación con la actividad referente. La autoría está claramente definida, se utiliza el pronombre “yo” para situar al propio M1 como eje de la acción. Los verbos aparecen en formas presentes “yo leo”, “desarrollo”, “digo” para describir la actividad desde su presente.

En este ejemplo la verbalización del enseñante no se reduce a la descripción de lo meramente observable. Se dispone de una panorámica más amplia de lo que se viene sucediendo y de las dimensiones consideradas importantes por el enseñante. M1 señala que dispone de unos apuntes que utiliza para explicar el power point. M1 esclarece que más allá de leer la información que dispone, la desarrolla y la reformula “digo lo mismo con otras palabras”. Esta descripción ayuda a conocer aspectos que no son observables directamente en la sesión de aula.

En el siguiente ejemplo M2 describe de forma general lo sucedido en el debate en euskera:

88 *“fue un poco raro, pero yo creo que estuve bastante centrado, estuve bastante implicado, y me pareció bastante interesante. Yo creo que me involucré en el debate en euskera. Quería de alguna manera incitarles, para que además de la información que disponían, se pudiera ver ese plus que tenían para aportar” (M2.10_261-266)*

M2 se aproxima a su hacer desde una perspectiva global que abarca la totalidad del debate en euskera. M2 valora el debate, su participación en él y explica sus intenciones. Considera el debate “un poco raro” y lo valora como “bastante interesante”. M2 se ve “bastante centrado”, “bastante implicado” y/o “involucrado” y señala sus intenciones “quería de alguna manera incitarles”, “se pudiera ver ese plus que tenían para aportar”. Como podemos ver, la autoría es explícita “estuve”, “me involucré” y utiliza formas verbales pasadas dando muestra de una actividad pasada finalizada. Cabe subrayar la prudencia con la que se expresa, mediante los adverbios “bastante”, “un poco”

muestra cautela al aproximarse a la valoración de su actividad. Al igual que en el ejemplo anterior M2 menciona elementos no observables externamente.

En el último ejemplo, podemos ver que M3 narra lo sucedido en el debate:

89 *“bueno ahí con un alumno en un momento fue un poco... (...) ya que luego comenzaron que si los punkins... y un alumno empezó que si los punkis para arriba y los punkins para abajo. Pensaba que algunas cosas que decía no iban con el tema” (M3.13_224)*

M3 señala un momento a su parecer remarcable en el debate, alude a la participación de algunos alumnos que orientan el tema de debate a vertientes que el enseñante considera exteriores al tema. M3 mediante el deíctico “ahí” y la referencia temporal “en un momento” fija un momento concreto de la actividad referente que desencadena un tipo de comentarios por parte del alumnado. Se explicita la autoría de los alumnos de forma general “comenzaron” y concretamente la participación de uno de ellos “un alumno empezó”. M3 termina por hacer referencia a su pensamiento en el mismo momento del debate, se sintió en desacuerdo con la participación del alumno “pensaba que algunas cosas que decía no iban con el tema” y manifiesta la incomodidad sentida al respecto.

En los tres ejemplos los enseñantes seleccionan elementos que consideran importantes y los exponen. M1 señala las claves de su hacer y los detalles que lo sustentan en la presentación del PPT. M2 valora el debate y muestra sus intenciones y M3 presenta una situación crítica. Esto supone aproximarse a la actividad referente de manera interpretativa y señalar aspectos considerados significativos. Y por otra parte, ofrecer a la investigación una mirada más amplia y compleja de lo sucedido.

Aun así, se observan diferencias en el tipo de aproximación: 1) en el caso de M1, la figura de acción de lo ocurrido conforma un medio de afirmarse y explicitar los pormenores del propio hacer. Esto le permite reafirmarse en su hacer o generalizarlo; 2) M2 efectúa una valoración general que no entra en los detalles de la actividad y se muestra complaciente con lo observado. En este caso la figura de acción de lo ocurrido deja de lado los pormenores de la actividad. Esto difícilmente puede desembocar en la producción de otras figuras de acción, ya que se muestra una complacencia que no solicita más reflexión al respecto y 3) M3 se aproxima a una situación concreta que le produce inquietud y su verbalización conforma un medio para exteriorizar y problematizar lo sucedido. En este caso la figura de acción de lo ocurrido genera un espacio que posteriormente el enseñante puede retomar (mediante otras figuras de acción) para aliviar su inquietud (proponer alternativas, justificar la inadecuada intervención del alumno, etc.). Por lo ya dicho, la figura de acción de lo ocurrido conforma un trampolín para la producción de procesos reflexivos en torno a la actividad y puede promover la producción de diversas figuras de acción.

Por otra parte, la figura de acción de lo ocurrido puede conformar un espacio para dar cuenta y exteriorizar el estilo profesional de cada enseñante. Al describir y caracterizar la actividad, los enseñantes valoran dicha actividad y muestran sus formas de hacer, es decir, muestran sus maneras de actuar.

Ciertas verbalizaciones que toman como eje esta figura y que principalmente adquieren una perspectiva valorativa se muestran limitadas para la reconstrucción de significados y la producción de huellas de desarrollo. Algunos enseñantes, como el caso de M2, se quedan en una dimensión meramente descriptiva de la actividad, que en algunos casos se aborda desde la conformidad y no se cuestionan los saberes y la propia actividad. Este tipo de figura de acción de lo ocurrido no genera espacios de reflexión y cuestionamiento.

La figura de acción de lo ocurrido conforma una figura que es necesario analizar en mayor profundidad dado el espacio y la multiplicidad de formas que abarca. Los enseñantes frecuentemente han acudido a esta figura al comenzar a construir significados en torno a la actividad. Se ha manifestado en las verbalizaciones de los enseñantes como una figura de acción muy plástica que se verbaliza de múltiples maneras (comentarios generales, la actividad concreta que se observa en el vídeo, foco en los alumnos, el dispositivo, el enseñante, etc.) y esto ha ofrecido a los enseñantes la posibilidad de abordar los temas en profundidad y desde las dimensiones en las que se sienten cómodos. En definitiva hemos visto que se trata de una figura de acción fértil que se sitúa en el eje de la construcción discursiva sobre la actividad referente y que sería necesario analizar en mayor profundidad.

II. Evento pasado

Hace referencia a una actividad pasada concreta que los enseñantes evocan en relación a la actividad referente. Exige al enseñante relacionar lo visionado con situaciones y acontecimientos pasados. No hemos observado gran presencia de este tipo de figuras de acción. Han sido utilizadas de manera puntual para señalar situaciones pasadas concretas en las que por ejemplo se realiza un debate, se trabaja cierta dimensión argumentativa o se hace referencia a un suceso concreto de algún/algunos alumnos.

La figura de acción evento pasado viene marcada por una temporalidad concreta que adquiere forma narrativa (comienzo, desarrollo y desenlace) y en la que se alude a unas personas y hechos concretos que en la mayoría de los casos se expresan en forma pasada. Veamos un ejemplo:

90 “por ejemplo cuando fuimos a Arantzazu los alumnos interpretaron una obra para trabajar el bullying y la marginación. Allí él tomó la palabra y contó su experiencia” (M1. 20_367-370)

Este es un claro ejemplo de evento pasado en el que se relaciona la actividad referente con la participación de un alumno en una actividad pasada. En el evento pasado la forma predominante es la del pasado “cuando fuimos”, “interpretaron”, “tomó la palabra y contó” que sitúa una acción en un tiempo pasado concreto. Los autores están delimitados, el grupo de la clase “los alumnos” y un alumno concreto “él” y en este caso se concreta el lugar “Arantzazu”. Los hechos han sido narrados dentro de una línea de tiempo finita y con carácter narrativo.

En el siguiente ejemplo se señala una actividad pasada en la que se trabaja el tema de debate la moda de vestir:

91 “cuando hicimos el taller con los de SETEM, realizamos el desglose del precio de unas zapatillas Nike...” (M6.7_157)

El enseñante hace referencia a un taller que realizaron los alumnos. Se fija una temporalidad concreta “cuando hicimos el taller” en la que se habla de un pasado finito y en el que tanto la autoría como la actividad son concretas. Al mencionar “los de SETEM” ha aludido a la ONG visitada y la 1ª persona del plural “realizamos” corresponde al enseñante y al grupo de alumnos. El enseñante explica la actividad realizada y el valor de la información recopilada para el debate. Esta información es relevante para comprender el proceso realizado por este enseñante sobre la moda de vestir.

Estos dos ejemplos dan muestra de la presencia de figuras de acción evento pasado. En el primer caso, M1 trae una experiencia pasada (la actividad en Arantzazu) que relaciona con la actividad referente y compara la intervención de un alumno en ambas actividades. M6 menciona una sesión previa en la que se trabajan ciertas dimensiones del tema de debate. En el primero de los casos, la referencia a la actividad pasada permite a M1 comparar lo sucedido en ambas ocasiones y sacar conclusiones al respecto. M6 introduce en su discurso la referencia a la actividad pasada como medio para justificar y mostrar los conocimientos de que disponen los alumnos respecto al tema de debate.

Observamos que esta figura de acción le ha permitido relacionar la actividad referente con otras actividades pasadas. El enseñante compara y reflexiona sobre los aspectos que se repiten en ambas situaciones o los cambios que se producen de la actividad pasada a la actividad referente. Estas comparaciones permiten configurar y reconfigurar significados en torno a lo sucedido y le han ayudado a moldear su experiencia y dar cuenta o configurar el estilo profesional. Algunos enseñantes han utilizado esta figura de acción para completar su discurso, la referencia a un evento pasado les ha servido como medio para ejemplificar y/o justificar su posicionamiento.

Es señalable la poca frecuencia de este tipo de figuras de acción. Para varios de los enseñantes no es frecuente trabajar el debate y la argumentación con sus alumnos en clase y el tema de la moda de vestir tampoco es habitual en el currículum. Por lo que consideramos que los enseñantes no disponen de muchas vivencias de este tipo y esto pudiera dificultar la presencia de figuras de acción de evento pasado.

III. Experiencia

Hace referencia a la acumulación de conocimientos y destrezas en varias prácticas. Esta experiencia alude a los hábitos en la dinámica del aula, las estrategias que habitualmente utiliza el enseñante, las costumbres y características de los alumnos. Los enseñantes relacionan dimensiones de la actividad referente con la experiencia acumulada. Se trata de una figura de

acción que aparece con cierta frecuencia en los enseñantes M1, M3, M5 y M6 y con menos asiduidad en M2 y M4.

Hemos visto que la figura de acción experiencia viene marcada por una temporalidad no delimitada en la que abundan conectores que marcan la asiduidad, “normalmente”, “habitualmente”, “a menudo”, “permanentemente”, “siempre”, etc., formas verbales presentes y verbos tales como “soler”, “tratar de” que referencian el hábito. La autoría es marcada y aparecen tanto formas singulares como plurales al hacer referencia al enseñante y a los alumnos. Veamos algunos ejemplos:

92 *“la verdad es que no hemos solido hacer muchos debates. Sí que por ejemplo solemos hacer debates sobre la igualdad de género en Educación para la Ciudadanía. Pero se trata de debates más improvisados en los que se pregunta su opinión a los alumnos” (M4.13_228-229)*

En el ejemplo 92 M4 habla de su experiencia al realizar debates. Utiliza el verbo “soler”, “no hemos solido” o “solemos hacer” para señalar su experiencia. La forma plural de debate “debates” da cuenta del carácter generalizado que tiene la verbalización. El enseñante ha utilizado la 1ª persona del plural “hemos solido” en la que incluye al alumnado y a sí mismo.

En el siguiente ejemplo M5 comparte su experiencia respecto a la “escucha”:

93 *“cuando observas la clase, normalmente cuando tú hablas tratan de escuchar más. Por desgracia, cuando hablan ellos suelen estar atentos si es muy interesante lo que cuentan, pero si no, les es más difícil mantener la atención” (M5_80.309)*

En este caso M5 utiliza la 2ª persona del singular “tú hablas” para dar un sentido generalizador a su verbalización. La forma verbal utilizada es el presente que da un valor inacabado a las acciones que describe. En este caso encontramos referencias temporales como “normalmente” y el verbo “soler” que señalan el carácter habitual de lo que ha presentado el enseñante.

Por último traemos un ejemplo de figura de acción experiencia en torno a un alumno:

94 *“quiero decir, es valiente para decir lo que lleva dentro/ también es un poco inconsciente/ ahora como está más tranquilo, suele pensar un poco más las cosas. Aun así es inconsciente, quiero decir, algunas cosas luego se vuelven en su contra” (M1.20_373-377)*

M1 describe las características del alumno mediante la forma verbal presente. Se trata de una verbalización en la que el enseñante ha caracterizado al alumno de forma general en su forma de ser y sus características particulares. “Es valiente”, “es inconsciente” son características que le atribuye al alumno desde un cúmulo de conocimientos y experiencias. La referencia temporal “ahora” señala un presente que conforman los últimos meses y que muestra el seguimiento que ha realizado a la evolución del alumno. Por último, vuelve a aludir un “aquí y ahora” que va más allá de

la actividad referente y que recopila la experiencia acumulada por el enseñante en torno al alumno “algunas cosas que luego se vuelven en su contra”¹⁰².

En los tres ejemplos los enseñantes referencian la experiencia acumulada. M4 señala el tipo de debate que han solido hacer anteriormente. M5 explica la experiencia en la participación y la escucha por parte del alumnado. Y M1 caracteriza un alumno y su hacer habitual. En los tres casos los enseñantes acuden a su experiencia como medio para completar y desarrollar la información que se ofrece de la actividad referente.

La presencia de esta figura de acción permite al enseñante comprender mejor la actividad que analiza y complementar significados en torno a ella. Los enseñantes al comparar la actividad habitual con lo sucedido en la actividad referente observan los cambios producidos y aportan nuevas dimensiones al cúmulo de experiencia. Esta figura permite completar y ampliar los conocimientos acumulados en la experiencia.

En algunos casos se reafirman posturas y presentan modos habituales o se establecen nuevas conexiones que permiten configurar un nuevo hábito. En otros casos pueden contraponerse la experiencia acumulada y la actividad referente, por lo que se genera la necesidad de buscar nuevos sentidos o “normas”. En todos los casos supone abrirse a la experiencia acumulada y establecer conexiones. Por ello, la figura de acción experiencia puede ser idónea para la construcción de significados y la reestructuración de la propia experiencia.

Esta figura de acción pone sobre la mesa el carácter procesual de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y el oficio enseñante. Todos los maestros disponen de experiencias en la aplicación de dispositivos, gestión de los alumnos, conocimientos acumulados sobre un alumno determinado, etc. Esta figura ofrece un espacio para su exteriorización y reconfiguración en relación a la actividad referente acontecida. Esta figura da cuenta del seguimiento y la construcción de conocimiento que el enseñante realiza respecto al alumnado como a otras dimensiones cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

IV. Canónica

Esta figura de acción da cuenta de las construcciones teóricas y principios que sustentan el hacer del enseñante. Es remarcable la presencia de este tipo de figuras en ciertos enseñantes (M6), sin embargo, en líneas generales no abunda en las verbalizaciones. Mediante el uso de esta figura se señala por ejemplo cual debe ser el rol del enseñante en el debate, la forma en la que debe ser abordado el tema de debate, las capacidades y limitaciones de los alumnos, la importancia de los conocimientos previos, la necesidad de tener en cuenta aspectos kinestésicos y paratextuales, discursivos, etc.

¹⁰² En otras palabras, pone de manifiesto que en otra ocasión el alumno ha tenido problemas por sus comentarios.

La figura de acción canónica aparece marcada por una agentividad que aunque puede referenciar el propio hacer, tiende a generalizar y señalar al colectivo de enseñantes “debemos saber”, “la escuela”, “el adulto”, “en la vida” o en referencia a los alumnos “ellos”, “aquellos que tienen pocos conocimientos previos”. Las formas verbales aparecen de forma indeterminada, esto es, no hacen referencia a un pasado o presente concreto, sino a una temporalidad activa “debemos crear un ambiente agradable, un ambiente de confianza”. Es remarcable la presencia de modalizaciones apreciativas en las que se subraya la importancia “es importante” y las modalizaciones deónticas en las que se remarca la obligación social “debemos”, “no podemos/no se puede”.

Veamos algunos ejemplos:

95 *“El problema es cuáles son mis intereses y qué intereses tiene mi colectivo, esto es, si en una escuela hay un posicionamiento crítico ante la vida o hay un posicionamiento humanista, o un posicionamiento democrático, esa será mi marca y tendré que partir de ahí y no de otro lado (...) la escuela es un lugar privilegiado y en gran medida uno de los pocos lugares en la actualidad donde se puede reflexionar sobre ciertas construcciones culturales” (M6.9_242)*

M6 aborda los intereses de los alumnos, plantea una problemática o dilema de la profesión docente y lo resuelve ofreciendo un posicionamiento al respecto. Se cuestiona si hay que focalizar únicamente en los intereses del alumnado o la escuela debe atender a otras necesidades. Contrapone los intereses del enseñante “mis intereses” y los intereses del colectivo como escuela “qué intereses tiene mi colectivo” para afirmar que los enseñantes deben defender los principios que propone la escuela “esa será mi marca y tendré que partir de ahí”.

M6 utiliza la 1ª persona del singular “mis intereses”, “será mi marca” para hacer referencia al colectivo de enseñantes y el posicionamiento que debe adquirir cada enseñante. Su verbalización tiene un carácter generalizador que va más allá de la actividad concreta y que posteriormente con la referencia a “la escuela” explícita. Conjuga los verbos en forma presente “es”, “son”, “hay”, de esta forma da continuidad a la problemática y propone soluciones y las hace presentes. Se trata de problemáticas que en la actualidad repercuten en el profesorado y en la escuela. A su vez, utiliza el futuro “será”, “tendré que partir” para señalar el quehacer de los enseñantes.

En el siguiente ejemplo M1 entrelaza las referencias a la actividad con principios y convicciones más generales:

96 *“bueno, por un lado, estos también hacen lo que nosotros hacemos, dicen lo políticamente correcto. Entonces, ahí es necesario conseguir hablar de los posicionamientos verdaderos. Por ello insistimos en que era importante decir la verdad. Pero lo hicieron bien y reflexionan sobre lo que deberíamos hacer. Si no podrían llegar a decir “todos hacemos lo políticamente correcto” y quedarse en un plano, pero es importante profundizar y darse cuenta de la realidad” (M1.18_318-323)*

En este ejemplo podemos ver la presencia de figuras de acción canónicas intercaladas con figuras de acción de lo ocurrido. Aparecen referencias a la actividad referente como “ahí” o “lo hicieron bien”, aun así, lo expuesto tiene un marcado carácter generalizador. M1 señala una práctica social

extendida que atañe a la enseñanza del debate, de la argumentación, y que va más allá de lo sucedido en el aula “también hacen lo que nosotros hacemos, dicen lo políticamente correcto”. Remarca la importancia de conseguir hablar de los posicionamientos reales de los alumnos y su intencionalidad en ello. Vuelve a traer la actividad referente “insistimos en que era importante decir la verdad” y valora positivamente la participación de los alumnos “lo hicieron bien” y termina por subrayar la importancia de profundizar y tomar conciencia de la realidad.

Aunque en este caso aparezca de forma encubierta, en este extracto encontramos los principios que sustentan el actuar de M1 y él mismo señala cuales deben ser las claves del trabajo enseñante.

En el tercer ejemplo mostramos una figura de acción canónica producida por M6 en torno a las capacidades de los alumnos:

97 “sí? Esto es, yo también tengo que pensar en aquellos que tienen pocos conocimientos previos, han hablado poco sobre ese tema, tienen pocas experiencias y no son intelectualmente tan autónomos y creativos. Yo también tengo que pensar en ellos, entonces aquí se produce un conflicto y es que cuando proponemos una situación muy abierta privilegiamos ciertos alumnos y no otros (...) entonces ahí, yo creo que cuando proponemos algo, debemos de equilibrar la situación, de alguna manera debemos ofrecer algo que sea válido para todos” (M6_7.167-181)

En este caso también se entrelaza una verbalización, que en algunos momentos puede ser muy concreta, con una verbalización general que propone una problemática de la profesión docente y que M6 resuelve con un posicionamiento determinado al respecto.

M6 parte desde la primera persona del singular “yo” para señalar su función en hacer frente a la diversidad. Caracteriza una tipología de alumnado tomando como referencia la realización del debate, posteriormente generaliza esto a una problemática de los enseñantes “cuando proponemos una situación muy abierta privilegiamos ciertos alumnos y no otros”. Esta indefinición “cuando propones”, “privilegiamos ciertos alumnos y no otros” marca una generalización de la problemática que se traspone a M6 y que posteriormente resuelve de forma general y conforma un principio válido para el oficio enseñante “cuando proponemos algo, debemos equilibrar la situación, de alguna manera debemos ofrecer algo que sea válido para todos”.

En todos los casos la figura de acción canónica adquiere un tono generalizador que interpela a la profesión docente y ante la cual se muestra un posicionamiento. En algunos casos viene muy unida a la actividad referente y entrelazada a la figura de acción de lo ocurrido (M1), pero es remarcable su carácter generalizador. La producción de este tipo de figuras de acción está estrechamente relacionada al posicionamiento adquirido por el enseñante, que se caracteriza por un alto grado de seguridad y convicción respecto a su conocimiento y experiencia. Supone la exposición o afirmación de principios y posicionamientos. Por ello, es necesario disponer de saberes y tener una perspectiva amplia sobre el hacer docente que en muchos casos no manifiestan los enseñantes.

La producción de figuras de acción canónicas conforma un espacio para la reflexión en torno al género profesional y el estilo de cada enseñante (Clot & Faïta, 2000). Los enseñantes presentan los

principios que caracterizan la profesión y los critican o ratifican en relación a la actividad referente que se analiza. Esto genera un espacio para la reconfiguración tanto del género profesional, como del estilo de cada enseñante.

Por otro lado, esta figura de acción da cuenta de los saberes praxeológicos¹⁰³ desarrollados en el oficio enseñante y de los diversos dilemas que conciernen al trabajo enseñante. Los intereses de los alumnos, la propuesta de posicionamientos propios y personales, hacer frente a la diversidad del aula, etc. se trata de problemáticas que son parte del oficio y que se formulan desde la especificidad y complejidad del aula. La perspectiva propuesta en los ejemplos analizados está muy unida a la actividad referente y esto permite reflexionar y aproximarse a estas problemáticas de manera *down-top*, esto es, desde un marco más práctico y relacionado con el hacer docente y generalizar y proponer principios teóricos a partir de aquello.

Las verbalizaciones de M1 y especialmente las de M6 corroboran los presupuestos de Shön (1992) al decir que en la práctica hay una *expertise*, esto es, que los enseñantes en la práctica desarrollan una serie de conocimientos del hacer enseñante. Ambos enseñantes formulan, resuelven y se posicionan ante ella de manera que formulan principios sobre la enseñanza-aprendizaje del debate y la educación en general. De esta manera, es interesante la producción de este tipo de figuras, ya que da muestra de los saberes acumulados en la práctica enseñante.

En definitiva, la producción de este tipo de figuras de acción permite: a) exteriorizar y definir las posturas y principios que sustentan el propio hacer y los saberes intrínsecos del oficio docente; b) afirmar y reafirmar los posicionamientos y c) negociar, renegociar tanto el género profesional como el estilo de cada docente.

V. Definición

Recordamos que esta figura de acción da cuenta de la activación de procesos reflexivos por parte del enseñante. Se caracteriza por problematizar, cuestionar y poner en duda la actividad referente. Se parte de una disconformidad hacia lo sucedido que viene en forma de cuestionamiento, duda, insatisfacción y se tiende a formular hipótesis y especular sobre los pasos a seguir o alternativas posibles. Estas alternativas se formulan de manera hipotética y se busca una nueva lógica.

Se trata de una figura de acción que se encuentra muy unida a las tomas de conciencia. En el corpus analizado los enseñantes tienden a encontrar desajustes entre la actividad acontecida y sus intenciones y tratan de buscar respuestas. También sucede al constatar en la actividad referente dimensiones antes no consideradas, esto obliga a los enseñantes a encontrar una nueva lógica y a reajustar sus concepciones y representaciones, sobre su actividad, y/o sobre la actividad del alumnado.

¹⁰³ Saber praxeológico: saberes acumulados en la práctica de la profesión docente (Bronckart, 2007a).

La presencia de esta figura de acción es peculiar, ya que en el discurso de algunos enseñantes apenas aparece (M1, M2, M5 y M6) y en cambio en otros (M3 y M4) tiene una presencia considerable (ver tabla 22). Esta presencia puede estar relacionada con la experiencia y actitud con la que se aproximan los enseñantes a la autoconfrontación y a la actividad referente.

Estas figuras de acción se caracterizan por la presencia de formas condicionales “si hubiera”, “si ellos...”, “podrían...”. Se hace referencia a situaciones concretas donde la agentividad es marcada y en la que aparecen formas verbales presentes y pasadas. Es notable la presencia de modalizaciones lógicas en las que el enseñante se cuestiona su hacer “quizás”, “igual” y modalizaciones pragmáticas en las que los enseñantes muestran sus pretensiones “quería”, “pretendía”.

Veamos algunos ejemplos:

98 *“no sé, tengo mis dudas (...) ya¹⁰⁴ (...) o tal vez es también igual una manera de tranquilizarme (...) hm (...) algo que hago de forma inconsciente para tranquilizarme o para poner las cosas en su sitio o. Voy repitiendo y no sé por qué es. No sé, esa costumbre, será la necesidad de aclarar o no sé (...) hm (...) sí es una costumbre mía” (M3.8_143-153)*

M3 acaba de descubrir en su hacer dimensiones antes no contempladas que parece que no son de su agrado. Señala no saber por qué repite lo que dicen los alumnos y trata de buscar las razones por las que lo hace. En su verbalización indaga sobre posibles razones, pero no llega a definir una resolución o motivo concreto.

En este extracto son remarcables las marcas lingüísticas que muestran probabilidad e incertidumbre “tal vez”, “igual”, “o”, “será”, “si es”. También es remarcable la falta de conocimiento que remarca una y otra vez el enseñante “no sé”. La agentividad es definida “tranquilizarme”, “voy repitiendo” y se utilizan formas verbales presentes mediante las cuales describe la actividad referente y descubre nuevas dimensiones en su hacer.

En el siguiente ejemplo M5 formula la distancia entre lo pretendido y lo que sucede en el aula:

99 *“yo quería coger un tema y desarrollarlo al máximo (...) profundizarlo (...) desarrollarlo sí, profundizarlo. Y entonces pensé “por ahí no se puede”, vale, y pregunté a los alumnos si la camiseta de la escuela suponía ir a la moda, haber si daba más de sí (...) o sea el tema se me terminaba enseguida y yo pretendía coger un tema y en lugar de andar de un lado a otro, quería centrarme en un tema” (M5.79_224-228)*

M5 en su verbalización da muestra de una problemática que no sabe cómo resolver. M5 señala sus intenciones “yo quería coger un tema y desarrollarlo al máximo”, narra la estrategia utilizada (proponer una nueva vertiente) y la contrapone con lo sucedido “el tema se me terminaba enseguida

¹⁰⁴ Como se ha dicho anteriormente, los elementos que aparecen en verde hacen referencia a las intervenciones de las investigadoras-formadoras.

y yo pretendía coger un tema y...”. El carácter reflexivo de esta verbalización viene marcado por la contraposición entre lo programado y lo realmente sucedido, esto da muestra de una especie de contradicción o problemática que el enseñante no consigue resolver y le supone una preocupación.

Se trata de una verbalización en la que se definen tanto los participantes como los tiempos verbales “pensé”, “se me terminaba”. Se observan modalizaciones pragmáticas “yo quería”, “pretendía” que facilitan la contraposición de hechos y pretensiones.

En el siguiente ejemplo encontramos otra figura de acción definición en la que M3 cuestiona su actividad:

100 *“el tema de debate era la moda de vestir y quizás ahí personalicé también (...) ¿te ha parecido correcto luego cuando lo has visto? (...) hombre conozco a los alumnos, llevo dos años con ellos, si hubiera sido un debate, o mejor dicho una actividad muy seria, quizá no haría algo así (...) pero quería un poco que fuera algo cercano, que no fuera esto, esto y esto (M3.24_381-389)*

En esta toma de palabra M3 duda sobre su hacer “quizás ahí personalicé también” y tras la pregunta de la investigadora-formadora justifica su posición y especula sobre lo que haría en otras circunstancias. M3 explica su elección de plantear el tema desde la proximidad del alumnado y señala que en un debate “más serio” (más formal) esto no tendría cabida. En este extracto no se muestra una resolución clara respecto a la problemática propuesta. M3 identifica una posible carencia que posteriormente justifica comparando una actividad “muy seria” (un debate más formal) debate formal con lo realizado en el aula.

En la verbalización encontramos una agentividad marcada que señala el tema de debate, el enseñante y los alumnos. Predominan las formas verbales pasadas “personalicé” y condicionales “hubiera sido”, “haría” que le permiten especular sobre otras casuísticas. Aparecen modalizaciones lógicas en las que M3 muestra dudas sobre su hacer “quizás ahí personalicé también” y cautela en las nuevas propuestas “quizá no haría algo así”. Por último, aparecen modalizaciones pragmáticas en las que da cuenta de sus intenciones “quería”.

Los tres ejemplos expuestos vienen marcados por el cuestionamiento y la realización de hipótesis. Los enseñantes descubren nuevas dimensiones (M3), se sienten disconformes con lo acontecido (M3) y observan diferencias entre sus pretensiones y lo observado (M5). Esto los lleva a procesos reflexivos en los que tratan de dar una nueva lógica o un sentido a lo acontecido. Los ejemplos expuestos se caracterizan por la falta de una resolución definida. Los enseñantes especulan, observan elementos que les molestan, pero no consiguen llegar a una resolución, alternativa o consecuencia definida.

Esta figura de acción da cuenta de un modo de aproximarse a la autoconfrontación. Se trata de enseñantes que no tienen gran experiencia en la didáctica del debate y que no se muestran seguros en su hacer. Es por ello notorio el esfuerzo por construir significados y la falta de un posicionamiento

definido. Conforman intentos por construir o/y reconstruir un estilo profesional propio en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate.

Estas verbalizaciones se encuentran muy relacionadas con la producción de huellas de desarrollo, dan muestra de una ruptura, de una falta de congruencia que los enseñantes tratan de hacer frente pero ante la cual frecuentemente no disponen de respuestas. Se producen situaciones de toma de conciencia o de desequilibrio habituales en los procesos de desarrollo. Este “desequilibrio”, clave en los procesos de transformación, no será suficiente, será necesario que los enseñantes dispongan de medios para hacer frente a esta situación. Ya que sabemos que el mero desequilibrio no ayuda a hacer frente a esta carencia.

En varios de los ejemplos encontramos intervenciones de las investigadoras-formadoras. Se trata de la figura de acción en la que aparecen más intervenciones de las investigadoras-formadoras; estas intervienen para ayudar a desarrollar lo que el enseñante verbaliza.

Como hemos visto, cada figura de acción tiene sus características propias y conforma un medio interpretativo determinado para aproximarse a la actividad. Solicita del enseñante capacidades singulares: conocer, valorar y justificar los pormenores de la actividad propia (de lo ocurrido), disponer de experiencias y relacionarlas con la actividad en curso (evento pasado y experiencia), conocer las características y problemáticas de la profesión enseñante (canónica), cuestionar el propio hacer y tratar de redefinirlo (de definición).

Dedicamos el siguiente apartado a presentar las combinaciones observadas entre las diversas figuras de acción, definimos tres tipologías dependiendo de las combinaciones.

6.3.2.3 Tipología de enseñantes basada en la combinación de figuras de acción

En este apartado nos aproximamos a una tipología de enseñantes en base a la combinación y alternancia de figuras de acción producidas en la autoconfrontación. Pretendemos acercarnos a una visión global de los enseñantes que nos ayude a comprender mejor su actividad.

Para ello presentamos el tipo de combinaciones observadas en nuestro corpus entre diversas figuras de acción. Hemos de recordar que la verbalización de la actividad supone un espacio para la construcción y reconstrucción de significados. Por ello, observar la manera de entrelazar las figuras de acción puede conformar un medio para comprender de qué manera los enseñantes estructuran su discurso y el conjunto de formas interpretativas que le atribuyen a la actividad.

Para facilitar el descargo de los datos se han definido tres tipologías de combinaciones de figuras de acción tomando como referencia los segmentos temáticos. Se ha observado qué figuras de acción aparecen en cada segmento temático y cual es el tipo de combinación predominante entre ellas y, en función de ello, se han clasificado los enseñantes en torno a estas tres tipologías: a) TIPO A: presencia de multiplicidad de figuras de acción, con gran presencia de figuras de acción canónicas

(M1 y M6), se trata de verbalizaciones que desde la resolución definen los principios y quehaceres de la labor enseñante; b) TIPO B: prevalencia de figuras de acción de lo ocurrido, alternadas con figuras de acción de experiencia y de definición (M3, M4 y M5); se trata de un discurso que tiende al cuestionamiento del propio hacer y a la búsqueda de alternativas y c) TIPO C: prevalencia de figuras de acción de lo ocurrido, apenas aparece otro tipo de figura de acción (M2); en este tipo predominan los comentarios generales y expresiones de conformidad respecto a la actividad referente.

En las próximas líneas pasamos a caracterizar y ejemplificar¹⁰⁵ más en detalle las tipologías observadas. Traemos un ejemplo de cada enseñante:

1. Tipo A

Situamos dos enseñante en este grupo, M1 y M6. En el caso de M6 se inscribe de forma notoria y en un menor grado también está presente M1. Se trata de un discurso en el que los enseñantes tienen claro su posicionamiento y lo comparten, justifican y ejemplifican con las investigadoras-formadoras. Toman como referencia los extractos del vídeo que se vienen observando y los relacionan con la experiencia, con un evento pasado; y/o problematizan, generalizan y teorizan las particularidades del oficio docente. El tipo A viene marcado por la multiplicidad de figuras de acción y es destacable la presencia de figuras de acción canónicas.

Los enseñantes que incluimos en este grupo se caracterizan por mantener una postura construida y autónoma; esto supone que se aproximan al hacer y muestran las intenciones, motivos, sustentos conceptuales que se encuentran tras la actividad que observan. Abren un espacio de reflexión que va más allá del propio hacer, y se eleva a los objetivos demandados por la sociedad a la escuela, las características del oficio docente o las características de la sociedad actual.

Las tomas de palabra tienen un alto grado de autonomía y tienden a ser prolongadas. Los enseñantes producen discursos elaborados en los que toman una temática y la elaboran desde múltiples vertientes. Se trata de verbalizaciones que se desarrollan de manera monogenerada, independientemente de la intervención de las investigadoras-formadoras. Por ejemplo, comienzan por hacer referencia y describir las imágenes que observan, posteriormente pasan a problematizar un aspecto clave que ellos mismos resuelven o definen. Las investigadoras-formadoras intervienen de manera puntual para proponer un tema, solicitar alguna aclaración o requerir el desarrollo de ciertas dimensiones. Veamos algunos ejemplos:

En este ejemplo M6 responde a la pregunta de la investigadora-formadora mediante un discurso elaborado y prolongado:

¹⁰⁵ Algunos de los ejemplos traídos han sido abordados anteriormente en los diferentes análisis realizados. En este caso se retoman y analizan desde el contexto del segmento temático para observar la combinación de las figuras de acción.

TIPO A_EJEMPLO M6	
TRANSCRIPCIÓN	FIGURAS DE ACCIÓN
<p>101 “¿qué dirías sobre tu verbalización? (...) Recuerdo que hace algunos años realizamos un estudio para ver cual era el tamaño y las características de nuestras verbalizaciones. Nos dimos cuenta de que el tamaño de nuestras verbalizaciones es enorme, que lo cubre todo. En cuanto a la calidad, la verbalización es muy caótica, por lo que en muchos casos no refleja hacia donde se quiere llevar la conversación, ¿sí?. No sé, en cuanto a lo que tenemos entre manos (referencia al vídeo), yo pienso que hablo demasiado, pero por otro lado, sí es mi responsabilidad imaginar que el enseñante siempre tiene que llevar los temas más allá, entonces ahí hay un equilibrio muy complicado que yo no lograré nunca. No sé hasta que punto tengo que ir más hacia allí o más hacia aquí. Pero para poder llevar más allá a los alumnos el enseñante tiene que participar y de alguna manera siempre tiene que poner ante los alumnos un nuevo problema, reto o una nueva situación a superar, ¿sí? Entonces para superar esto, esto lo hacemos utilizando el lenguaje. Si nosotros no participamos tanto o yo no participo tanto, siempre pienso, y esto es un imperativo categórico, que los alumnos se quedaran en la superficie y no irán más allá (...) ya que claro, aquí podemos pensar, podemos ser muy roussianos y pensar o decir que los alumnos ya saben de por sí, y que dejándolos “a su aire” serán capaces de encontrar las explicaciones que se encuentran tras cada fenómeno, y no es verdad. Los niñ@s no son capaces, los adultos muchas veces tampoco somos capaces de eso. Por consiguiente, nuestro trabajo siempre consiste en, de alguna manera, ayudar, esperar, pero también impulsar. Entonces, yo muchas veces pienso, M6 hablas demasiado o has hablado demasiado, tienes que darles a los alumnos más oportunidades para que hablen, pero se me hace muy difícil encontrar el punto” (M6.4_112-113)</p>	<p>CANÓNICA</p> <p>LO OCURRIDO</p> <p>CANÓNICA</p> <p>LO OCURRIDO</p> <p>CANÓNICA</p> <p>DEFINICIÓN</p> <p>CANÓNICA</p> <p>EXPERIENCIA</p>

Tabla 23: Extracto de combinación de figuras de acción autoconfrontación M6

En este ejemplo, la investigadora-formadora da comienzo a la intervención mediante una pregunta y a partir de ahí M6 elabora una toma de palabra prolongada y autónoma donde muestra un posicionamiento complejo y reflexionado. M6 en su verbalización formula una tensión o dilema que abarca el oficio enseñante y que resuelve señalando los principios que defiende.

M6 construye un hilo argumentativo complejo en torno a la intervención del enseñante en el debate: 1) expone los resultados de un estudio realizado y valora en base a ello su intervención en la actividad referente, “hablo demasiado”; 2) se contrapone a lo anteriormente expuesto y afirma que el enseñante debe gestionar y promover los temas. Esta afirmación le permite problematizar la complejidad de la labor docente y situarse ante ese reto; 3) M6 continua su intervención desmenuzando su posicionamiento. Remarca la importancia del lenguaje y la interacción docente como medio para que los alumnos lleguen a nuevas dimensiones y para reforzar la afirmación expone el posicionamiento contrario y lo rebate; 4) finaliza su intervención haciendo referencia a su experiencia y problematizando el equilibrio en el que se construye.

Utiliza diferentes figuras de acción para sostener y elaborar su posicionamiento. La base de su discurso está compuesto por la figura de acción canónica que da a su verbalización un carácter teorizante y formulador de principios. El resto de figuras de acción sustentan y ayudan a elaborar los principios expuestos.

Así, mediante la figura de acción de lo ocurrido alude a la actividad referente y los dilemas que se le presentan en su hacer. La figura de acción definición le permite hacer conjeturas sobre la posibilidad de adquirir un posicionamiento “roussiano” en el que el alumnado sería capaz de aprender por su cuenta y las limitaciones que acarrea esto. Utiliza esta explicación para reforzar su posición.

Se trata de un discurso que toma como referencia el hacer del enseñante y que a lo largo de las diferentes figuras de acción (canónica, de lo ocurrido, de definición) se mantiene: “realizamos”, “nuestras verbalizaciones”, “hablo demasiado”, “el enseñante”, “podemos pensar”, etc. M6 más allá del propio hacer presenta la labor docente de manera genérica “nuestras verbalizaciones”, “nos dimos cuenta” y define los deberes del enseñante “es mi responsabilidad imaginar que el enseñante siempre tiene que llevar los temas más allá”, “el enseñante tiene que...”. M6 muestra claridad y gran rotundidad que se expresa mediante modalizaciones deónticas como “es un imperativo categórico” o “no es verdad”.

Se trata de un tipo de intervención que muestra gran autoridad y empoderamiento y un conocimiento claro de los retos y principios que deben sustentar el hacer enseñante. Este discurso permite a M6 formular los dilemas que rodean al oficio enseñante y afirmarse y reafirmarse en sus posicionamientos respecto a ellos. La autoconfrontación supone un espacio para explicitar y reafirmar su posición. Esta producción discursiva conforma un medio para la construcción del género profesional. Se trata de una verbalización que marca y justifica cuales deben ser las directrices del hacer enseñante y las problemáticas-dificultades que lo envuelven.

En el siguiente ejemplo mostramos el discurso de M1 que también situamos en este primer grupo. Este enseñante difiere de M6 ya que tiende a unir más su discurso a la actividad referente y a no generalizar de forma tan clara. Aun así, es reseñable su postura como formulador de problemáticas ante la cual propone un posicionamiento concreto.

M1 problematiza y se posiciona ante las posturas “políticamente correctas”:

TIPO A EJEMPLO M1	
TRANSCRIPCIÓN	FIGURAS DE ACCIÓN
<p>102 <i>“¿qué sientes al ver que los alumnos elaboran sus discursos y que hablan de sus valores? (...) bueno, por un lado, estos también hacen lo que nosotros hacemos, dicen lo políticamente correcto. Entonces, ahí es necesario conseguir hablar de los posicionamientos verdaderos. Por ello insistimos en que era importante decir la verdad. Pero lo hicieron bien y reflexionan sobre lo que deberíamos hacer. Si no podrían llegar a decir “todos hacemos lo políticamente correcto” y quedarse en un plano, pero es importante profundizar y darse cuenta de la realidad. Y en este caso sucedió eso, se partía de la afirmación de</i></p>	<p>CANÓNICA</p> <p>LO OCURRIDO</p> <p>CANÓNICA</p>

<p><i>que en la clase no había moda, que todo el mundo se vestía normal. Pero les dije, “si llega alguien diferente, si llega vestido alguien de forma distinta, se puede ver que aquí hay una forma de vestir”. Yo creo que mediante esa afirmación les hice pensar, esa pregunta fue para hacerles conscientes” (M1.18_318-328)</i></p>	<p>LO OCURRIDO</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------

Tabla 24: Extracto de combinación de figuras de acción autoconfrontación M1

La investigadora-formadora da comienzo al turno de palabra con una pregunta. M1 responde y elabora un discurso en torno a ella de forma autónoma. Problematisa y propone un posicionamiento al respecto. En este caso la intervención no es tan categórica como la de M6, pero muestra un dilema del oficio enseñante y una postura al respecto.

M1 elabora un discurso en torno a la argumentación donde se posiciona críticamente ante el discurso políticamente correcto: 1) señala y problematisa la presencia de lo políticamente correcto como una cuestión social que el alumnado reproduce y la escuela debe superar; 2) menciona su estrategia para hacer frente a esta circunstancia y valora la participación de los alumnos como positiva; 3) subraya la importancia de profundizar y permitir que los alumnos se den cuenta de la realidad y 4) termina por ejemplificar un momento concreto del debate en el que pone al alumnado en la tesitura de mostrar sus posicionamientos verdaderos.

Para ello, M1 combina la figura de acción canónica con la figura de acción de lo ocurrido. Mediante la figura de acción canónica remarca un posible dilema de la profesión, los principios que sostienen su posicionamiento y señala cual debe ser la función del enseñante: “es necesario conseguir hablar de...”, “es importante profundizar y darse cuenta...”. La figura de acción de lo ocurrido le permite señalar su esfuerzo, valorar la participación del alumnado y ejemplificar los principios que presenta. Ambas figuras de acción se complementan y ayudan a M1 a exponer y desarrollar su posicionamiento.

En este discurso se entrelaza el hacer del enseñante con el hacer del alumnado. M1 designa la participación del alumnado, “estos también hacen”, y contrapone la función que debe asumir el enseñante, “es necesario conseguir hablar de los posicionamientos verdaderos”, y lo realizado en la actividad referente, “insistimos en que era importante”. Estas referencias permiten a M1 elaborar su discurso y señalar las relaciones que se producen entre la función del enseñante y la del alumno. M1 utiliza modalizaciones deónticas para subrayar y generalizar la función enseñante, “es necesario”, y modalizaciones apreciativas, “es importante”, para remarcar su importancia.

El tipo de figuras de acción producidas permite a M1 formular y señalar una problemática que le parece significativa y mostrar su posicionamiento al respecto. M1 expone un reto y dilema de la profesión formulado desde el hacer docente y la experiencia. La autoconfrontación ofrece un espacio para mostrar las dimensiones intangibles y ocultas del hacer enseñante y explicitar su posición. A su vez, las investigadoras-formadoras llegan a conocer cuales son las preocupaciones de M1 y qué principios direccionan su hacer. Se trata de problemáticas específicas que se perciben en la práctica docente y que pueden ser valiosas para el profesorado.

Tanto la intervención de M6 como la de M1 se caracterizan por exponer, explicar y elaborar problemáticas significativas para el trabajo docente. Ambos maestros muestran dilemas del oficio, los problematizan y muestran una postura al respecto, “la intervención del enseñante para construir conocimiento”, “cómo hacer frente a posicionamientos políticamente correctos”. Los conocimientos y la experiencia que acumulan les permite conocer las particularidades de la actividad docente. Disponen de un estilo elaborado que les permite fijar las claves del hacer docente y formular las problemáticas que lo rodean. Tanto M6 como M1 se sitúan en un posicionamiento de reconfiguración y mejora del género profesional. Estas verbalizaciones conforman una fuente de conocimiento para otros enseñantes y para todo aquel que se interese por la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico.

Como hemos dicho ya, el tipo A conforma un tipo de verbalización que no es muy generalizado en los enseñantes y que da cuenta de un empoderamiento y conocimiento de la práctica profesional. Ambos son precursores y promotores de un saber específico del hacer docente. El tipo de figuras de acción utilizados y la función que cumplen dichas figuras en su discurso da cuenta de ello. La presencia de figuras de acción canónicas marca los principios, y utilizan las diferentes figuras de acción imbricadas en torno a ella para reforzar, ejemplificar y desarrollar sus posturas.

II. Tipo B

En este segundo grupo incluimos tres de los enseñantes (M3, M4 y M5). Se trata de un discurso en el que predomina la figuras de acción de lo ocurrido y frecuentemente se combina con las figuras de acción definición y experiencia. Mediante la figura de acción de lo ocurrido el enseñante describe y valora la actividad referente y la figura de acción definición la pone en cuestión y conjetura nuevas posibilidades. Los enseñantes muestran sus dudas y cuestionamientos y no llegan a formular conclusiones claras o definidas al respecto. También es frecuente la presencia de figuras de acción experiencia en las que se compara el hacer habitual con lo que sucede en la actividad referente. Apenas aparecen figuras de acción canónicas.

Esta tipología se caracteriza, como hemos dicho, por una postura poco definida en la que se cuestiona lo realizado o se muestran dudas o desconocimiento con respecto a cómo actuar. Los enseñantes reflexionan en torno a lo realizado y tratan de buscar una lógica o un sustento, proponen varias posibilidades, pero no llegan a expresar un posicionamiento concluyente. Los enseñantes se encuentran en un proceso conjunto de construcción del discurso y construcción de sentido. Plazaola y Ozaeta (2013) denominan este proceso como “*parole opérante*”¹⁰⁶, “*la parole qui se cherche tout en cherchant à dire quelque chose qu’elle ne sait pas d’avance*” (Plazaola & Ozaeta, 2014:114).

¹⁰⁶ Concepto que las autoras recogen del trabajo de Richir (1988) y que señala la conceptualización desarrollada por Merleau-Ponty.

En muchos casos las tomas de palabra no tienden a ser muy prolongadas. Los enseñantes realizan pequeños comentarios. Es común producir frases inacabadas o afirmaciones en las que se dan ideas por sobreentendidas. Las investigadoras-formadoras intervienen frecuentemente para solicitar que profundicen en ciertas dimensiones y los enseñantes elaboran sus discursos mediante las preguntas y solicitudes de concreción de éstas.

Veamos ejemplos de los enseñantes que hemos situado en esta aproximación:

M4 tras observar un extracto del vídeo habla sobre la participación del alumnado y su gestión:

TIPO B_EJEMPLO M4	
TRANSCRIPCIÓN	FIGURAS DE ACCIÓN
103 <i>"traté de buscar la participación de todos, sabemos que si no algunos estarían callados y otros hablarían todo el tiempo. Y en este debate en mi opinión estaban más callados. La participación de los moderadores también es reducida. Si hubiera estado Lander (uno de los moderadores) como participante hubiera dado argumentos elaborados, otros en cambio... aquí veo a Edurne, también argumentaría bien, pero adquiere una actitud tímida. Nerea también es una chica despierta y estuvo callada. Nerea es muy madura, pero un poco estuvieron que si la cámara no cámara, estuvieron más callados de lo habitual (...) ¿y tú cómo viviste este momento? Claro yo quería, yo decía, bueno esto lo llevaré de una forma distinta, pero dije, bueno seguiré el planteamiento que me he propuesto, para ver lo que da y luego a ver si luego se ambientan. Y quizá no fue, quizá para los resultados que pretendía lograr, no era lo más adecuado. Igual tenía que guiarlo más o no se (...) hm (...) o dar más opciones o igual plantear las preguntas de otra manera (...)hm (...) claro, se sentían forzados, tengo que responder y tengo que decir algo y... ¿no? (M4.11_190-211)</i>	<p>LO OCURRIDO EXPERIENCIA LO OCURRIDO</p> <p>DEFINICIÓN</p> <p>LO OCURRIDO EXPERIENCIA</p> <p>LO OCURRIDO</p> <p>DEFINICIÓN</p>

Tabla 25: Extracto de combinación de figuras de acción autoconfrontación M4

M4 centra su verbalización en torno a la gestión y promoción de la participación. Parte de la referencia a su propio hacer y pasa a focalizar en el hacer del alumnado. La investigadora-formadora interviene para solicitar la elaboración del discurso en torno a su propio hacer y M4 prolonga su toma de palabra y pone atención en sus pretensiones, critica lo sucedido y busca alternativas.

En su intervención M4 expone ideas sobre la promoción de la participación: 1) menciona su intento de fomentarla; 2) señala las consecuencias de su falta de intervención en el alumno; 3) valora de forma general la intervención del alumnado; 4) valora la participación del moderador; 5) conjetura la posibilidad de que el alumno moderador participe como medio para fomentar la participación; 6) valora la participación de determinados alumnos. Se trata de un discurso en el que el enseñante de forma breve señala factores y elementos en torno a la participación.

Posteriormente, tras la intervención de la investigadora-formadora, M4 pone el foco en su propio hacer, rememora las intenciones y la estrategia utilizadas en la actividad referente, la pone en cuestionamiento y busca nuevas alternativas. Esta segunda parte se caracteriza por una toma de palabra poco concreta y la búsqueda de alternativas que no se formulan con claridad. M4 realiza pequeños comentarios sobre los elementos de la actividad referente, no pasa a expandirlos y elaborarlos.

La intervención de la investigadora-formadora resulta clave como medio para que el maestro focalice en su propio hacer. La investigadora-formadora consigue redireccionar la atención sobre el hacer del enseñante, cuestionarlo y buscar nuevas alternativas.

M4 produce figuras de acción de lo ocurrido en las que describe lo sucedido en la actividad referente y las alterna con: 1) figuras de acción experiencia en las que se presentan pequeñas referencias al hacer habitual y características del alumnado y 2) figuras de acción definición, en las que indaga en nuevas maneras de hacer que pudieran ser más efectivas.

M4 configura un discurso muy centrado en la actividad referente. Alude al enseñante y los alumnos de forma concreta, “traté”, “estaban”, “Eduarne”, “Nerea”, etc. Es remarcable el uso de condicionales “si hubiera estado... hubiera dado” y modalizaciones lógicas “quizá no fue...” y pragmáticas “igual tenía que...”, en los que cuestiona su hacer y conjetura y proyecta nuevas posibilidades.

Las referencias al hacer, como hemos dicho anteriormente, en un primer tiempo se formulan desde el hacer del alumnado: “estaban callados”, “si hubiera estado Lander”, “estuvieron más callados de lo habitual”. Tras la intervención de la investigadora-formadora pone atención en su propio hacer “yo quería”, “dije”, “igual tenía que”, etc. En un primer tiempo enfoca las propuestas de cambio en los alumnos y, posteriormente, de manera más clara proyecta nuevas posibilidades en su hacer.

El discurso elaborado por M4 conforma un medio para la construcción de sentido en torno a la actividad referente. M4 utiliza diferentes figuras de acción para describir, valorar la actividad y conjeturar nuevos modos de hacer que le aproximen a sus intenciones. La figura de acción de lo ocurrido conforma un trampolín para la búsqueda de nuevas maneras de hacer que le permitan alcanzar sus objetivos. La descripción de lo realizado le lleva a la autocrítica y a buscar alternativas.

La autoconfrontación abre un espacio para la crítica y la construcción de nuevas posibilidades que en este caso queda inconcluso. Se ha generado en el enseñante una ruptura, una constatación de carencias y necesidades, que eventualmente deberá resolver.

En el siguiente ejemplo M3 menciona sus intenciones y estrategias, cuestiona su hacer y trata de buscar nuevas alternativas:

TIPO B_EJEMPLO M3	
TRANSCRIPCIÓN	FIGURAS DE ACCIÓN
<p>104 “Aquí por ejemplo, ¿qué estas haciendo aquí M3? (...) tratando que hablen, por qué eligen esas marcas de surf, empujándoles a que hablen sobre eso, para que digan algo más (...) claro, muchas veces es eso, lo hago para que los alumnos hablen más, si no se quedarían callados (...) Yo pienso y por eso digo que igual tengo que ser yo la que se calle, que son capaces de hablar más sin que yo pregunte tanto. Y muchas veces también, al hablar “qué diferencias hay entre” yo como que enfatizo “qué diferencia hay entre unas marcas y otras marcas” ahí cambio mi tono (...) ajam (...) ¿por qué? Pues no lo se, pienso que quizá le doy más énfasis por darle más importancia, ¿no? Porque ahí de nuevo por ejemplo he repetido lo que ha dicho el alumno (...) hm (...) no sé (M3.18_310-323)</p>	<p>LO OCURRIDO</p> <p>EXPERIENCIA</p> <p>DE DEFINICIÓN</p> <p>LO OCURRIDO</p> <p>DEFINICIÓN</p>

Tabla 26: Extracto de combinación de figuras de acción autoconfrontación M3

M3 describe y se cuestiona su propio hacer, propone alternativas con gran prudencia y busca comprender el origen de su hacer. Responde a la pregunta de la investigadora-formadora y señala su objetivo, tratar que los alumnos hablen. Ve necesaria su intervención, ya que sino los alumnos no participarían, pero no está conforme con su intervención. Critica y busca nuevas alternativas, considera que si prolongase sus silencios los alumnos participarían más. Continúa y constata cambios de tono en su discurso y se cuestiona por qué los produce.

La investigadora-formadora interviene al comienzo para proponer un tema. M3 responde mediante un discurso breve en el que se aluden aspectos y se suman nuevas dimensiones sin elaborar los mencionados. M3 produce comentarios breves donde se mencionan diferentes aspectos, pero sin gran elaboración.

M3 produce figuras de acción de lo ocurrido en las que señala sus intenciones y describe lo sucedido en la actividad referente y las combina con: 1) figuras de acción experiencia: señala su estrategia habitual y las consecuencias de no utilizar dichas estrategias y 2) figuras de acción definición: cuestiona su hacer y especula sobre nuevas maneras más efectivas de promover la participación.

M3 utiliza una agentividad situada y de manera explícita referencia los diferentes elementos que componen la actividad referente (enseñante, alumnos, etc.): “tratando de que hablen”, “empujándoles”, etc. Es remarcable el uso de modalizaciones lógicas “igual”, “quizá” y modalizaciones pragmáticas “tengo que”, en los que M3 cuestiona su hacer, conjetura y proyecta nuevas posibilidades.

En definitiva, M3 al igual que M4 utiliza las figuras de acción para describir, valorar la actividad referente y conjeturar nuevos modos de hacer que le aproximen a sus intenciones. En este caso se suma el descubrimiento del propio hacer. M3 observa en su actividad aspectos de los que no tenía conocimiento “cambiar el tono” de los que no tenía conciencia y trata de entender por qué los realiza

y qué función pedagógica pueden tener. La figura de acción de lo ocurrido en este caso también lleva al enseñante a la comparación con la experiencia habitual o al cuestionamiento y búsqueda de nuevas maneras. Describir y poner en palabras la actividad referente genera un espacio para la reflexión y el cuestionamiento en los enseñantes. En este caso, cabe subrayar que estos se quedan inconclusos y que los enseñantes lo formulan con gran cautela.

Terminamos los ejemplos de tipo B y mostramos un extracto de M5:

TIPO B_EJEMPLO M5	
TRANSCRIPCIÓN	FIGURAS DE ACCIÓN
<p>105 “En el debate ¿pusiste atención en las intervenciones de los alumnos? Si se trataba de intervenciones largas o cortas (...) me di cuenta de que sus intervenciones eran breves, era consciente de ello, sus frases eran cortas. Pero claro, como algunos tenían tanto para decir, si a algunos les doy mucho tiempo para hablar los demás se aburren. Cuando yo hablo muchas veces también hacen lo mismo. Sí era consciente de que las intervenciones no eran largas (...) ¿sueles tener ese chip cuando hablan? (...) trato de no cortarles, pero es verdad que es difícil. Algunos toman la palabra y hablan prolongadamente. La otra vez pasó con Bernardo. Comienzan a hablar y no terminan y los demás desconectan y es complicado. Yo sé que se aprende a hablar hablando, pero todos no tienen el mismo tiempo ¿lo entiendes? (...) sí, sí (...) entonces cuando unos hablan mucho, es beneficioso para ellos, pero los demás muchas veces se aburren (M5.80_283-296)</p>	<p>LO OCURRIDO</p> <p>DEFINICIÓN</p> <p>EXPERIENCIA</p> <p>LO OCURRIDO</p> <p>EXPERIENCIA</p> <p>EVENTO PASADO</p> <p>EXPERIENCIA</p> <p>DEFINICIÓN</p>

Tabla 27: Extracto de combinación de figuras de acción autoconfrontación M5

M5 reflexiona sobre las intervenciones del alumnado, constata que en muchos casos son breves y problematiza y señala la desigualdad que se produce entre ellos. M5 muestra las tensiones que se producen en torno a la participación del alumnado y los retos y dificultades que acarrearán al enseñante.

M5 interviene respondiendo a la pregunta de la investigadora-formadora y señala que tiene conciencia de la brevedad de las intervenciones de los alumnos y de la desigualdad que se produce entre ellos. M5 problematiza esta circunstancia y señala las dificultades. En un momento dado interviene la investigadora-formadora para preguntarle sobre la atención que pone en los alumnos. Desde la experiencia explica su estrategia y señala que se trata de un problema que ocurre frecuentemente. M5 termina su intervención formulando la problemática: es importante crear espacios para que los alumnos intervengan pero, ¿cómo hacer para que estas intervenciones sean equitativas?

La investigadora-formadora interviene en dos ocasiones, en ambos casos repite al enseñante la misma pregunta. Esto permite a M5 ofrecer una primera respuesta y completar y desarrollar lo dicho en un segundo tiempo. M5 produce una verbalización poco elaborada que se caracteriza por constatar y describir una problemática que le preocupa.

En la verbalización aparece la figura de acción de lo ocurrido en la que M5 señala su conciencia sobre la brevedad de las intervenciones de los alumnos y posteriormente pasa a desarrollar una reflexión mediante la figura de acción de experiencia y de definición que le permiten exponer aquello que sucede habitualmente en su aula y la problemática que genera. En un momento aparece la figura de acción de evento pasado, M5 señala la participación de un alumno en la sesión preparatoria.

M5 utiliza una agentividad definida en la que se señala a sí mismo, “me di cuenta”, “les doy”, etc. y a los alumnos “algunos”, “se aburren”, etc. y está muy unida a la actividad referente. Al señalar la experiencia acumulada, utiliza referencias temporales como “muchas veces”, o formas verbales indefinidas “trato de no cortarles”, “comienzan a hablar”, etc. También es relevante la presencia de relaciones de causa efecto que adquieren un valor especulativo y de problematización “si a algunos les doy... los demás se aburren”, que permiten formular las dificultades y retos.

La intervención de M5 se encuentra muy centrada en el hacer del alumnado, puesto que la problemática que presenta se genera ahí. Aun así, conforma un aspecto que preocupa y que formula como problemática propia. El foco está en el hacer del alumnado, pero el enseñante se considera responsable.

Estas figuras de acción permiten a M5 reparar en las dificultades y retos observados en la actividad referente y que de forma más general impregnan la dinámica ordinaria del aula. La construcción de su discurso permite a M5 problematizar aquello que sucede en el aula y que le preocupa. En este caso su verbalización se centra en configurar dicha problemática, se abre un espacio para reflexionar y definir en qué consiste el problema y la relación que tiene esto con su hacer habitual. Esta reflexión no alcanza a formular soluciones. M5 no tiene gran experiencia realizando debates y por eso consideramos que se le puede hacer difícil proponer alternativas.

Hemos visto que el tipo de combinación B se caracteriza por la descripción de la actividad referente y la problematización y cuestionamiento de lo sucedido. Los enseñantes al verbalizar la actividad se muestran críticos, observan un hacer que se aleja de sus pretensiones (M4), descubren en su intervención características antes no contempladas (M3) o señalan problemáticas que anteriormente habían constatado y ante las cuales no saben qué hacer (M5). El análisis y caracterización de la actividad real les lleva a cuestionarse y buscar alternativas.

Los enseñantes generan una reflexión que tiende a ser poco desarrollada y esto da muestra de la falta de fuentes de apoyo. La poca experiencia que disponen en la enseñanza-aprendizaje del debate y la falta de conocimientos conceptuales en torno a este les dificulta profundizar y desarrollar su verbalización; asimismo, esa laguna es un obstáculo para mostrar un posicionamiento definido o dar muestras de un estilo propio en la enseñanza-aprendizaje del debate.

En estas intervenciones es remarcable la ruptura o la constatación de carencias y necesidades que los enseñantes deberán resolver. Se genera un espacio fértil para los procesos de desarrollo, los enseñantes se encuentran ante inquietudes y preguntas que necesitan respuesta.

Pasamos ahora a explicar la última tipología.

III. Tipo C

Esta tipología ha sido predominante en M2 y consideramos pertinente conceptualizarla. Se trata de un discurso en el que casi exclusivamente se produce la figura de acción de lo ocurrido. El enseñante se centra en describir los pormenores de la actividad referente y valora sus dimensiones positivas y negativas. Aparece alguna referencia a la experiencia o se observan pequeños intentos de teorización, pero no pasan de ser anecdóticos.

En este caso se trata de tomas de palabra prolongadas en las que el enseñante de forma monologal elabora su discurso. La actividad referente en muchas ocasiones es abordada desde la totalidad de la sesión “en el debate en euskera...”; se realizan valoraciones generales que en muchos casos muestran una postura de conformidad con lo sucedido y no se desarrollan ni cuestionan los principios que sustentan su hacer.

Veamos un ejemplo; M2 señala y valora aspectos que le parecen relevantes del debate realizado:

TIPO C_EJEMPLO M2	
TRANSCRIPCIÓN	FIGURAS DE ACCIÓN
<p>106 “El tema yo creo que ha sido clave. En un principio vi que quizá los alumnos se situaban lejos del tema, pero luego en el debate en euskera por ejemplo, he visto que ellos han relacionado el tema con su entorno próximo, tienen la costumbre de relacionar las cosas con su entorno próximo y eso al final repercute en ellos. Luego por ejemplo, me gustó mucho en el debate en euskera que los alumnos hablasen sobre las actitudes que adquieren ante las personas negras que venden CDs, admitieron que les vacilan. Han aparecido muchas cosas interesantes más allá de la moda de vestir, sobre las actitudes y el modo de actuar que tenemos. Quizás no hemos profundizado tanto en las diferentes vertientes de la moda de vestir, pero sí me parece que hemos podido profundizar en la repercusión que tiene sobre cada uno y me han parecido muy interesantes las conclusiones que han aparecido (M2.5_106-119)</p>	<p>LO OCURRIDO</p> <p>EXPERIENCIA</p> <p>LO OCURRIDO</p> <p>LO OCURRIDO</p>

Tabla 28: Extracto de combinación de figuras de acción autoconfrontación M2

M2 elabora un discurso autónomo en torno al tema de debate. Señala el modo en el que el alumnado se aproxima al tema y la experiencia que dispone en torno a ello. Se trata de un discurso valorativo en el que se explica el tratamiento del tema y se critica la poca diversidad de los temas; sin embargo está conforme dado que se han profundizado y se han expuesto conclusiones interesantes. M2 señala factores y elementos en torno a la construcción del tema y se muestra complacido con lo acontecido. No surgen espacios para el cuestionamiento o el descontento.

M2 plantea y encadena su intervención de forma autónoma. No se observa participación de la investigadora-formadora.

Abunda la figura de acción de lo ocurrido, donde M2 describe y valora lo sucedido en el aula. En un momento dado se hace referencia a la experiencia, para señalar que el alumnado relaciona los contenidos con su entorno próximo. Predomina un tono de conformidad y complacencia con la actividad referente.

M2 frecuentemente se sitúa como observador “vi que” y valora la actividad del alumnado, “los alumnos se situaban lejos del tema”, “ellos han relacionado...”. Aparecen modalizaciones apreciativas “me gustó”, “han aparecido cosas interesantes” mediante las cuales valora la actividad. En ciertos momentos M2 se introduce en la autoría “quizás no hemos profundizado... hemos podido profundizar en”.

La verbalización del enseñante gira principalmente en torno al dispositivo y el hacer del alumnado. En un momento dado vuelve a su propio hacer, pero de forma general se centra en elementos exteriores a él.

La autoconfrontación conforma un espacio en el que M2 describe lo sucedido y expresa su satisfacción al respecto. La producción de la figura de acción de lo ocurrido ayuda a caracterizar la actividad referente e identificar aspectos considerados significativos. Esta caracterización no genera reflexiones complementarias, dado que el enseñante se muestra conforme con lo expuesto.

Esta verbalización supone una aproximación superficial a la actividad referente que no se entremezcla con la experiencia, problemáticas y dificultades que habitualmente acompañan al enseñante. No permiten generar espacios para moldear y definir un estilo profesional propio y se encuentran lejos de “reflexionar” sobre el género profesional.

Focalizar en los pequeños extractos de la actividad que se visualiza y abordarlo desde la complejidad del hacer permitiría al enseñante entrar en detalles. Así mismo, poner el punto de mira en el propio hacer generaría espacios para afirmar, reafirmar, cuestionar o problematizar el propio hacer o problemáticas del oficio.

6.3.3 Huellas de desarrollo

Dedicamos el último apartado del análisis a retomar y recapitular los indicios de desarrollo observados en las verbalizaciones de los enseñantes. Más concretamente, caracterizaremos las figuras de acción previamente analizadas en relación a las huellas de desarrollo. Señalamos en qué medida la presencia de dichas figuras genera espacios para la reconfiguración de significados en torno al propio hacer. Lo hacemos en primer lugar respecto a las figuras de acción internas, mixtas y externas en su relación a la autoría (6.3.3.1) y posteriormente con respecto a las formas

interpretativas que adquiere la verbalización de la actividad mediante las figuras de acción de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónicas y de definición y sus combinaciones (6.3.3.2).

6.3.3.1 Claves de la autoría

Identificar la presencia de figuras internas, mixtas y externas en las verbalizaciones de los enseñantes nos permite conocer el tipo de relaciones que establece el enseñante entre su la actividad referente y el hacer del alumnado. Esto puede conformar un espacio construcción de significados que puede desembocar en procesos de desarrollo en el enseñante.

La producción de figuras de acción internas en sus diversas formas (de lo ocurrido, experiencia, evento pasado, etc.) constituye un indicador de la búsqueda de coherencia en el propio hacer con respecto a la actividad referente, a la actividad habitual o a las proyecciones e intenciones y principios que sustentan el hacer enseñante. Al afirmar-reafirmar el propio hacer, al cuestionarlo o al buscar alternativas, los enseñantes abren puertas a nuevos marcos de acción.

Hemos visto que estas verbalizaciones se pueden dar de manera diferente, desde la 1ª persona al hablar del propio enseñante, el oficio docente o desde una implicación difusa. Cada una de ellas supone una manera propia de aproximarse a los procesos reflexivos. La 1ª persona es la forma más accesible para los enseñantes. La focalización en uno mismo da cuenta y ayuda a configurar el estilo docente. En los casos en los que se hace referencia al oficio docente, esto permite conocer los principios que sustentan el hacer enseñante y da muestra de disponer de autoridad, seguridad y confianza en el propio hacer para cuestionar el oficio y/o redefinirlo o mostrar las claves. La aproximación difusa o poco clara aleja al enseñante de la autoría, por lo que las críticas o las nuevas propuestas no se formulan de forma clara y no queda claro si le incumben o no.

Por todo ello, verbalizar la propia actividad (en cualquiera de sus formas) es el preámbulo, la puerta no sólo para darse cuenta y caracterizar la propia actividad enseñante, sino que posibilita la reflexión sobre su actividad realizada, posibles acciones fallidas, mejoras o cambios o sobre fundamentos teóricos que la sustentan.

Por otro lado, la figura de acción mixta puede conformar un espacio fructífero para la construcción de significados. La actividad enseñante frecuentemente se ve condicionada por la del alumnado. Por ello, verbalizarlo conjuntamente ayuda a disponer de una mirada más integrada de la actividad docente en relación a la actividad del alumno y a tomar conciencia de lo sucedido en la actividad referente o relacionarlo con lo que habitualmente sucede en el aula.

La figura de acción mixta se podrá dar de múltiples maneras (de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, etc.) será necesario que aparezca en sus diversas formas para facilitar procesos de desarrollo. Del mismo modo, hemos distinguido la figura de acción en alternancia, imbricada y consecutiva; en la producción de cualquiera de ellos será importante que se establezcan relaciones entre el hacer del enseñante y el hacer del alumno. Constatamos ciertos peligros y es que se puede

dar el caso de que el hacer enseñante aparezca de forma secundaria o que las referencias al hacer del alumnado conformen un medio para “resguardarse” y evadirse del propio hacer. Por lo que la producción de figuras de acción mixtas debe mostrar estrecha relación entre el hacer del enseñante y el del alumnado para que se configure una mirada más compleja de la actividad docente.

Por último, la producción de figuras de acción externas también puede conformar un espacio para la construcción y reconstrucción de significados y la modificación del hacer enseñante. La caracterización de la actividad del alumnado permite redefinir y completar los conocimientos en torno a ellos y esto puede ser beneficioso para futuras prácticas del enseñante. Puede ayudarle a disponer de una percepción más clara o concreta de las necesidades y características del alumnado y ayudarle a identificar sus dificultades.

6.3.3.2 Formas interpretativas y sus combinaciones

Identificar la presencia de figuras de acción de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónicas y de definición en las verbalizaciones de los enseñantes nos permite conocer el modo en el que se aproximan los enseñantes a su actividad y los espacios de construcción de significados que se generan mediante el discurso.

La figura de acción de lo ocurrido es una figura de acción que tiene un fuerte valor significante. Los enseñantes al nominalizar lo sucedido, seleccionan aspectos que les son significativos y los denotan dando un sentido a lo sucedido (hablan desde el “yo”, “los alumnos”, “lo bien o mal que fue”). Permite al enseñante mostrar sus intenciones, valoraciones, sentimientos y/o pequeñas actividades adyacentes que llevan a retroceder a la actividad acontecida, rememorar lo vivido y al mismo tiempo describirlo desde lo que ve en el “ahora” de la autoconfrontación. Todo esto genera un espacio en el que se promueve generar significados en torno a la actividad referente que se analiza, conocerla mejor y caracterizarla.

Dada la gran presencia de esta figura y su frecuente aparición junto a otras figuras, constatamos que la figura de acción de lo ocurrido conforma una puerta de entrada a otras figuras, y en esto radica su principal valor. La descripción y caracterización de lo sucedido, permite a los enseñantes abrirse a nuevas figuras de acción en las que relaciona la actividad referente con otras dimensiones. Este primer proceso de crear sentido, abre las puertas a configuraciones más complejas.

Agrupamos las figuras de acción de evento pasado y de experiencia, ambas permiten comparar actividades y generar experiencia. Los enseñantes cuando producen figuras de este tipo retoman una experiencia concreta del pasado o el cúmulo de experiencias. Este evento pasado o las alusiones a la experiencia se producen en relación a la actividad referente, por ello, en muchos casos se compara lo sucedido con lo que sucede habitualmente o con lo sucedido en un momento puntual. Esto permite a los enseñantes especular y realizar hipótesis sobre las relaciones o

diferencias que se dan entre los dos sucesos. En definitiva tanto la figura de acción evento pasado, como la de experiencia (aunque sea redundante), dilatan el proceso de construcción de experiencia.

La figura de acción canónica, más que llevar a la construcción de significados, lo que permite es afirmarse y reafirmarse en los posicionamientos propios. Esta figura se caracteriza por permitir negociar y renegociar el género profesional y el estilo y reconfigurar significados en torno a ellas. Por ello muestran los saberes praxeológicos y los principios que sustentan el hacer enseñante y señalan cuáles deben ser sus claves.

La figura de acción definición es la figura de acción que de forma más directa se relaciona con los procesos de desarrollo. En esta figura aparecen procesos de cuestionamiento, crítica y toma de conciencia, creación de hipótesis y de nuevas posibilidades. Esta figura de acción rompe lo habitual o lo conocido y se buscan alternativas, supone una ruptura y la constatación de la necesidad de nuevas claves. Sin embargo, en los trabajos analizados principalmente se genera esta discontinuidad que posteriormente los enseñantes tendrán que superar, solucionar y elaborar. Esto es, los procesos generados en esta figura necesitan un seguimiento y un trabajo propio, por sí solo no conforman un cambio.

Hemos observado que cada enseñante tiende a generar un tipo concreto de figuras de acción. Por ello, el lugar desde el que se aproximan a la autoconfrontación (experiencia, conocimientos, sentimientos o tipo de auto-concepto) les lleva a producir un tipo de figura de acción y no otro. El hecho de que aparezcan diversas figuras de acción en un mismo segmento temático es indicio de riqueza en la toma de palabra del enseñante. En este trabajo hemos identificado tres tipologías que dan cuenta de tres maneras de aproximarse a la actividad y construir significados en torno a ella.

En el tipo A, que se caracteriza por la presencia de multiplicidad de figuras de acción con una gran presencia de figuras de acción experiencia y canónicas, los enseñantes muestran sus principios y critican o caracterizan cuales deben ser las claves del hacer enseñante. Las verbalizaciones producidas en este tipo conforman un medio para la transformación y reconfiguración del género profesional. Los enseñantes disponen de un hacer muy definido y en base a ello fijan los quehaceres y retos del profesorado.

En el tipo B, mediante la combinación de figuras de acción de lo ocurrido, definición y experiencia, los enseñantes cuestionan y buscan alternativas en su hacer. El proceso de "parole opérante" (Plazaola & Ozaeta, 2014) genera una búsqueda de coherencia en el propio hacer. Se generan espacios para la construcción de significados en torno a la actividad que los enseñantes no tienen previamente definido. Se trata de la tipología que más próxima vemos a la generación de hellas de desarrollo, ya que estos enseñantes identifican una serie de lagunas y sienten la necesidad de generar significados.

Por último, en el tipo C predomina la figura de acción de lo ocurrido. El uso de esta figura de acción por sí sola puede conformar un espacio importante para la construcción y reconstrucción de significados en torno a la propia actividad. Sin embargo, para que esta aproximación sea fructífera

será importante el “cómo” de la figura de acción de lo ocurrido. Esto es, sería necesario que se focalice en extractos concretos de la actividad y se desgranase lo sucedido en ellos. Junto a esto, sería necesario focalizar más en el hacer del enseñante y situarlo en el eje del proceso reflexivo. El caso analizado se caracteriza por una aproximación superficial y complaciente con la actividad referente (Tipo C), lo que ofrece pocos espacios para moldear y definir el estilo profesional.

En definitiva, concebimos el desarrollo de manera muy “humilde”, como reconfiguración de significados y entendiendo que las producciones verbales conforman espacios para generar dichos significados. Vemos que algunas producciones son más fructíferas que otras, por ello una y otra vez señalamos la importancia de focalizar en el propio hacer y la aproximación a la actividad desde diversas vertientes interpretativas.

Capítulo 7

Aportaciones a modo de conclusión de esta investigación al estudio de la investigación-formación docente en didáctica de la lengua basada en la actividad profesional

7.1 Introducción

Dedicamos el último apartado de esta investigación a presentar las principales conclusiones de este trabajo y lo hacemos en forma de aportaciones. En los diversos apartados se han presentado ya muchas claves. Este capítulo tiene como objetivo: 1) ofrecer una mirada global en la que se recogen las contribuciones de este trabajo en los diferentes ámbitos abarcados y 2) dar respuesta a las preguntas de investigación propuestas en esta investigación donde nos cuestionamos sobre las características, funciones y valor de la autoconfrontación como herramienta para la formación continua del profesorado y la investigación sobre esta.

Para facilitar la exposición dividimos el capítulo en los siguientes apartados: 7.2) aportaciones a los agentes de la formación y al modelo de formación: presentamos la repercusión que ha tenido el dispositivo aplicado en los agentes participantes en la investigación (enseñantes, investigadoras-formadoras y la formación del profesorado); 7.3) aportaciones a la didáctica del debate socio-científico en un contexto multilingüe: mostramos las principales claves emergidas en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas en contacto en un contexto multilingüe, esto es, los dilemas, estrategias y cuestionamientos que conforman el hacer enseñante en esta disciplina; 7.4) aportaciones a la metodología de la autoconfrontación para la formación: recogemos las claves sobre el uso de esta metodología en dispositivos de formación del profesorado en el marco de la didáctica específica; 7.5) aportaciones a las figuras de acción en el desarrollo docente: mostramos las principales contribuciones al uso de estas categorías de análisis y al tipo de información que arrojan acerca del desarrollo docente; 7.6) aportaciones a la articulación de formación e investigación basada en la actividad del enseñante: mostramos algunas de las contribuciones que genera el uso de métodos como la autoconfrontación en la articulación de la formación-investigación; 7.7) pistas de reflexión para una formación orientada a la actividad profesional docente: señalamos los aspectos a tener en cuenta al utilizar este tipo de métodos en la formación del profesorado y 7.8) contribuciones, limitaciones y propuestas para futuras investigaciones: señalamos los aportes y limitaciones de este trabajo y las dimensiones a profundizar con miras a futuras investigaciones.

7.2 Aportaciones a los agentes de la formación y al modelo de formación

Nuestros resultados muestran que este modelo de investigación-formación ha conformado un proceso en el que el intercambio y la repercusión mutua entre todos los participantes es un elemento transversal. Esta repercusión alcanza tanto a los enseñantes participantes (7.1.1), como a las investigadoras-formadoras participantes (7.1.2) ya que estas interactúan y participan de forma activa en el dispositivo de formación. Esto a su vez ha influido y tiene repercusión en la concepción de los dispositivos de formación (7.1.3). El modelo de formación-colaboración (enseñante, investigador-formador) que hemos utilizado en esta investigación favorece no sólo la participación e interacción entre ambos agentes, sino que los flujos de información puestos en marcha también

favorecen el aprendizaje de ambos colectivos. La investigación con la escuela supone un reconocimiento del saber docente y por consiguiente se tiende a una formación basada en una relación más democrática entre docente y formador. A continuación damos cuenta de las aportaciones en cada uno de ellos:

7.2.1 El impacto en el profesorado en formación

Este dispositivo de investigación-formación ha solicitado del enseñante una participación activa que consiste en el diseño, actividad de aula y reflexión sobre la actividad durante la autoconfrontación. Esta concatenación de responsabilidades ha convertido al enseñante en el eje de su propio proceso y ha posibilitado que éste deje de ser un receptor o un elemento pasivo en su formación. Ello conlleva que tenga que recorrer un itinerario que le encamina a activar sus conocimientos y destrezas, ponerlos en acción, reflexionar sobre ellos y, por último, construir o reformular sus conocimientos y experiencias. Más en concreto, las contribuciones que este modelo aporta a los enseñantes en formación son:

- Los enseñantes han tenido que decidir de qué manera enfocar su actividad de aula en la planificación de las sesiones. Esto les ha supuesto activar los conocimientos, experiencias y estrategias de que disponen sobre la enseñanza-aprendizaje del debate y tomar decisiones al respecto: maneras de entender un debate, tipo de contenidos que se trabajarán en la sesión preparatoria, rol del enseñante en los debates, la introducción de cambios de la misma actividad de una lengua a otra, las vertientes del tema que se abordarán, división del espacio, etc.
- En las sesiones de aula los enseñantes han puesto en marcha lo planificado y se han adecuado a las particularidades y contingencias de la actividad, sumergiéndose en la complejidad y concreción de la praxis. La tarea requiere activar los recursos, principios, saberes praxeológicos y capacidad adaptativa de que disponen los enseñantes.
- Los procesos reflexivos desarrollados mediante la autoconfrontación simple y la autoconfrontación cruzada han llevado a los enseñantes a interpretar, poniendo en palabras su actividad, en una situación real y compleja de enseñanza-aprendizaje. Al enfrentarse a su actividad mediante la observación de un vídeo, más allá de elaborar un discurso basado en el recuerdo o en el resumen de lo acontecido, el enseñante ha revivido la actividad referente en su dimensión temporal (misma duración que la sesión de aula) y se ha convertido en observador de su trabajo. Esto ha situado a los enseñantes en una posición poco usual en la que se genera un espacio para revivir la actividad y observarla como espectador. Desde este posicionamiento el enseñante dispone de una distancia que le permite poner en palabras y analizar la actividad desde lo ocurrido, en relación a su experiencia, establecer relaciones con la “teoría” o tratar de darle un sentido a aquello que

viene sucediendo. Todo ello valiéndose del lenguaje en una situación de interacción con la investigadora-formadora.

Nuestros resultados muestran que para varios de los enseñantes la ejecución de las sesiones de aula, en sí misma, ha conformado una vía de aprendizaje y búsqueda de mejora, ya que la experiencia del primer debate los ha llevado a introducir cambios en el segundo debate con la intención de hacer frente a dificultades ya vividas en el primer debate. Esta incorporación de variantes no estaba prevista en el dispositivo de investigación-formación. Los enseñantes han actuado con autonomía y creatividad. Se han apropiado de la propuesta de las investigadoras-formadoras y la han reconfigurado según sus necesidades y criterios.

Analizar la actividad ha permitido observar que el proceso de verbalización, en sí mismo, les ha supuesto un proceso cognitivo complejo que ha llevado a identificar elementos significativos de la actividad acontecida y a tratar de explicar lo que viene sucediendo: mostrar acciones posibles no realizadas, contrastar aquello que pretendían y lo sucedido en el aula, exteriorizar los cambios introducidos, identificar los retos, exponer las estrategias utilizadas, mostrar los principios que sustentan su hacer, etc. La verbalización requiere seleccionar, ordenar ideas y generar un discurso coherente. Esta verbalización conforma un medio para exteriorizar y/o construir o reconstruir una coherencia en el propio hacer, visionar alternativas o tomar conciencia de dimensiones antes no consideradas y reflexionar sobre el propio hacer. Se genera un proceso de construcción-reconstrucción de significado que eventualmente puede desembocar en la producción de huellas de desarrollo, en los que el enseñante configura y reconfigura significados en torno a su trabajo y las situaciones de enseñanza-aprendizaje que analiza. Todos estos procesos conforman una de las principales aportaciones de esta tesis que emanan del tipo de formación que se ha llevado a cabo en esta investigación.

Las verbalizaciones generadas permiten exteriorizar y negociar las características del género profesional y las particularidades del propio hacer. Mediante el acompañamiento de una investigadora-formadora en la autoconfrontación simple y el acompañamiento de sus compañeros en la autoconfrontación cruzada, cada enseñante ha profundizado en la exteriorización, caracterización y reflexión de su hacer en relación a las normas sociales y principios del género profesional. Se ha producido una dialéctica entre el enseñante como individuo "hacedor" concreto y las normas sociales y profesionales que lo rodean.

En definitiva, el principal aporte a los enseñantes ha consistido en enfrentarlos a diversos retos de carácter programático, praxeológico y reflexivo que les han llevado a exteriorizar y activar el *background* de que disponen, ponerlo en práctica y reflexionar sobre él. Esta investigación-formación ofrece a los enseñantes la posibilidad de mostrarse, verse y reconocerse como poseedores de un conocimiento y pericia que es en definitiva eje de sus propios procesos de transformación.

7.2.2 El impacto en los investigadores-formadores

Nuestros resultados muestran que la investigación-formación realizada ha posibilitado a las investigadoras-formadoras: 1) disponer de datos no alcanzables a partir de la observación directa; 2) aproximarse a la complejidad del hacer docente y los retos, estrategias y dificultades que conlleva la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas en la singularidad y complejidad de la praxis; 3) conocer en mayor profundidad los conocimientos existentes en la praxis enseñante y el carácter adaptativo y pericia que conlleva el trabajo enseñante; 4) aproximarse a la zona próxima de desarrollo de cada enseñante y 5) adquirir un rol poco habitual en los procesos de formación en el que el acompañante, promueve la flexibilidad, se adapta y abre espacios formativos con un grupo reducido de maestros.

Las verbalizaciones de los enseñantes sobre su actividad han permitido a las investigadoras-formadoras disponer de datos sobre la actividad del enseñante inaccesibles mediante la observación externa o la entrevista sin imágenes de lo ocurrido. Adoptamos la afirmación propuesta desde la ergonomía y las ciencias del trabajo según la cual la mera observación no conforma un medio suficiente para comprender el trabajo (Clot, 2001a). La actividad real del profesorado está compuesta por una serie de propiedades y condicionantes no directamente observables, por consiguiente, para comprender o explicar la actividad es necesario considerar la manera de vivir y de representarla (Clot, 2001a). Lo real de la actividad es también aquello que no es realizado, lo que se busca hacer sin conseguirlo, lo que a uno le hubiera gustado hacer o lo realizable. Se trata de dimensiones que también son parte de la actividad y que únicamente pueden ser recogidas y dadas a conocer gracias a la verbalización del agente sobre su propia actividad.

Este hecho ha ofrecido a las investigadoras-formadoras la posibilidad de conocer la habilidad y saber hacer que emerge en la praxis y las claves de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas en el marco de la especificidad de la actividad del aula. Esto es, conocer de qué manera los enseñantes entienden el debate, el rol que debe adquirir el moderador, etc. y las funciones que se atribuyen en ello, los modos de actuar que prevén, la realidad a la que se enfrentan y los retos que surgen en su puesta en marcha. Esto supone a su vez, aproximarse a la segunda transposición (Chevallard, 1998) en la que el enseñante configura el objeto a enseñar en su realización.

Este tipo de procedimientos ha permitido a las investigadoras-formadoras dar protagonismo a los enseñantes y situarse en un segundo plano en el que acompañan y promueven la reflexión. Se ha generado un ambiente de confianza que permite que los enseñantes se sientan libres de mostrar sus maneras de actuar, de manifestar sus concepciones y adaptar y hacer propio lo propuesto.

Toda esta información permite aproximarse a la zona próxima de desarrollo de cada enseñante y actuar en ella. Precisamente esta es una de las aportaciones principales de esta metodología. Las investigadoras-formadoras han podido acceder al marco que disponen los enseñantes en cuanto a conocimientos y praxis, así como a los espacios de "ruptura" (cuestionamiento, búsqueda de

respuestas) que se suceden en ellos. Se permite conocer los principios que mueven al enseñante, adecuarse a sus necesidades y actuar en ellas.

7.2.3 El impacto en la investigación sobre la formación del profesorado

Todo lo dicho ya en los apartados anteriores sirve para describir el impacto que consideramos tiene esta investigación en la formación del profesorado. Realizar este tipo de proceso de investigación-formación ha permitido que la formación se realice en contextos reales de aula, que es precisamente el lugar donde se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un tipo de formación que tiene en consideración la complejidad del trabajo docente (Shön, 1992) y que permite abordar en mayor profundidad las dimensiones reales y praxeológicas del hacer enseñante (Bronckart, 2007a).

Este tipo de formación ha posibilitado disponer de datos en el marco de un entorno complejo real de enseñanza-aprendizaje: a) procesos de toma de decisión del enseñante, actividad predominante sobre otras no realizadas pero potenciales; b) las razones encubiertas para la toma de decisiones; c) el conocimiento del enseñante respecto al género enseñado; d) la experiencia y conocimientos del enseñante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; e) las dificultades y dudas a las que se ha enfrentado y la manera de afrontarlas.

Más allá de ofrecer saberes teóricos que no pueden ser directamente aplicables en la ejecución del trabajo profesional, tiene en consideración el trabajo complejo, autónomo y profundo (Shön, 1992) que realizan los enseñantes que a su vez permite discutir dimensiones conceptuales y promover procesos reflexivos. Se trata de un proceso *bottom-up* en el que la complejidad y la peculiaridad de la praxis marca los temas, caracteriza y define los pormenores del trabajo docente. Por ello, las aportaciones se centran en que permite exteriorizar los saberes praxeológicos y conforma un proceso de formación en el que la praxis conforma el eje y el objeto.

Este tipo de formación ha permitido diseñar espacios para aunar discursos y debatir las claves del oficio docente. Ha abierto la posibilidad de plantear la formación de un grupo basado en la actividad de un enseñante de la misma institución. Este tipo de formaciones promueven el trabajo colaborativo entre los enseñantes. Se comparten e intercambian experiencias, se generan espacios en los que unos enseñantes pueden aprender de la experiencia de otro y al mismo tiempo alimentar y construir el estilo de cada enseñante e incluso reconfigurar el género profesional.

Este tipo de procedimientos ha permitido no solo ofrecer espacios de formación, sino que combinada con la investigación conforma un proceso de formación investigada que se retroalimenta y que convierte la formación en un objeto pleno de investigación.

7.3 Aportaciones a la didáctica del debate socio-científico en dos lenguas en contacto

El proceso realizado ha permitido aflorar los elementos comunes del género textual trabajado en la clase por la mayoría de los enseñantes. Ha posibilitado identificar las claves de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas. Ha mostrado la generalidad y especificidad del género de texto a enseñar que a su vez coincide con las características de este género en sus dimensiones teóricas. La proximidad a la praxis ha permitido conocer los detalles de esta didáctica en sus dimensiones más micro y más complejas.

Esta investigación ha posibilitado conocer las múltiples perspectivas, formas de entender el debate y las características de que disponen los enseñantes. Todos los enseñantes han llevado a clase un debate pero han mostrado diversidad de maneras de entender lo que es un debate. Esta diversidad está en estrecha relación con los conocimientos y experiencia que el enseñante posee sobre el género textual y su didáctica. De esta manera, se contemplan diversas formas de interpretar las claves y también la praxis que se genera en torno al género textual y su didáctica en dos lenguas.

Los resultados muestran que disponer de un mayor o menor conocimiento del género textual y de su didáctica o, en su caso del trabajo de diversas lenguas en contextos sociolingüísticos complejos, condiciona el hacer del enseñante. Esto se muestra en los medios utilizados para poner en marcha su práctica, así como los recursos de los que dispone para interpretar, definir o proponer alternativas. Por ejemplo, el tratamiento del tema de debate y el rol del enseñante en los debates han sido concebidos de diversas maneras y los conocimientos más o menos amplios que disponían los enseñantes les han facilitado o limitado las posibilidades que potencialmente tenía el tema “la moda de vestir”.

El acceso a todas estas informaciones es posible gracias a la metodología de la autoconfrontación, ya que todos ellos emergen en la interacción entre: enseñante, investigador-formador y vídeo. Por consiguiente, permiten comprender los motivos, principios, dificultades, retos y cuestionamientos que rodean la enseñanza-aprendizaje del debate en dos lenguas.

Esta metodología ha posibilitado identificar las claves para futuros programas de formación en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas:

- El concepto de “debate” frecuentemente se relaciona con la confrontación de ideas y se ve necesario mostrar que el concepto de “debate” también abarca el intercambio democrático y la co-construcción de ideas, más allá de posicionamientos contrapuestos y polarizados. Por otro lado, ven importante subrayar que el alumnado dispone principalmente de modelos poco democráticos del debate, por lo que relacionan el debate con la discusión, la polémica y las faltas de respeto. En consecuencia una de las labores del enseñante consiste en deconstruir y ampliar la mirada del alumnado hacia debates democráticos en los que se

produce una escucha y participación responsable y por consiguiente el objetivo consiste en construir conocimientos entre los participantes.

- El moderador adquiere una función vital en el debate. Dadas las características del debate socio-científico, la construcción del tema conforma un proceso complejo que solicita reformular, sintetizar, proponer nuevas vertientes, etc. y que únicamente las personas adultas o, en este caso el enseñante, puede realizar. Otras funciones del moderador como la distribución de los turnos de palabra o propuesta de nuevas vertientes conforman roles o tareas que los alumnos pueden realizar. Moderar el debate es una dimensión que los enseñantes tendrán que definir y actuar en consecuencia.
- El enseñante cumple una función vital en la gestión de los temas. Es acompañante, responsable del andamiaje y promotor de reflexión en el alumnado. Para ello, se ve necesario que disponga de una mirada compleja y elaborada de dichas problemáticas de modo que ayuden al alumnado a generar marcos de reflexión y a sustentar y promover pensamiento que vaya más allá de sus posiciones. Esto requiere un arte y destreza para aproximarse a los conocimientos y experiencias del alumnado y direccionarlos a reflexiones más ricas, profundas y complejas. En el caso de la moda de vestir, tomar como referencia los personajes famosos que el alumnado conoce, analizar la procedencia y cantidad de ropa que disponen o reflexionar sobre las atribuciones que disponen respecto a diversas prendas puede conformar un medio para facilitar dichas reflexiones.

Por otro lado, es importante tener en consideración que realizar debates socio-científicos supone enfrentarse al reto de: a) aproximar los temas al alumnado y al mismo tiempo mostrar sus dimensiones globales; b) reaccionar ante posicionamientos políticamente correctos y c) hacer frente al cierre ético de los temas.

- La gestión de la participación es uno de los retos para los enseñantes y más aún en la escuela dado el valor pedagógico que adquiere. En especial conforma un desafío facilitar la participación de todo el alumnado (en su diversidad) y fomentar un equilibrio que permita repartir la palabra y la escucha de manera equitativa entre los participantes.
- La preparación de los debates tiene vital importancia. Abordar dimensiones socio-científicas conlleva que los participantes se informen y analicen desde múltiples dimensiones los temas a tratar. A su vez, el alumnado deberá aprender a construir argumentos y conocer la dinámica que se genera en el debate. Por lo que al hablar con los enseñantes de la preparación del debate se considera imprescindible ver qué posicionamientos muestran y aproximarlos a una mirada que promueva la preparación previa de los temas de debate.

- Los enseñantes participantes han privilegiado las dimensiones mencionadas previamente. Aun así, es importante tener en consideración que existen otras dimensiones que podrían haber sido consideradas como la escucha, las estrategias argumentativas o tipos de argumentos utilizados por el alumnado, que no han sido mencionadas. Todos los enseñantes hablan de la participación del alumnado y bajo ella en algunos casos se guarecen esas otras dimensiones y en otros casos los enseñantes no las contemplan.
- La gestión del plurilingüismo y el trabajo de lenguas en contextos de lengua minorizada es una problemática que ha quedado naturalizada en la escuela y, en consecuencia, pasa en un segundo plano en los enseñantes de nuestra investigación. El trabajo del debate en dos lenguas solicita a los enseñantes disponer de unos principios en torno al trabajo conjunto de lenguas y generar estrategias para promover su aprendizaje. Se deberán encontrar espacios y momentos para ayudar al alumnado a hacer frente a sus dificultades y buscar maneras de conseguir la competencia multilingüe.

7.4 Aportaciones a la metodología de la autoconfrontación para la formación docente

Nuestros resultados muestran que situar la actividad de autoconfrontación en la didáctica de unos contenidos concretos (el debate socio-científico) ha generado un marco específico para la verbalización y reflexión sobre la actividad. Esta especificidad se puede ver como restringida en los casos en los que los enseñantes no dispongan de experiencia en la didáctica de dicho objeto. En nuestra investigación consideramos que, incluso para los docentes que no estén familiarizados con la didáctica propuesta, conforma un espacio de construcción, ya que ha generado contextos para que los enseñantes se cuestionen y se definan en torno a dichas didácticas y, a su vez, para que las investigadoras-formadoras dispongan de información sobre las claves que emergen en torno a ellas.

Los resultados muestran que la autoconfrontación ha tenido un valor formativo. Los enseñantes, al poner en palabras su actividad, han pasado a nombrar lo que observan en las filmaciones y han convocado los preconstructos socio-históricos que traen tras de sí las palabras, llenando de significación el conjunto de acciones que observan. Les ha permitido exteriorizar las estrategias, cuestionamientos y dificultades, buscar alternativas, tomar conciencia de dimensiones antes no consideradas; para así generar la necesidad de respuestas en las que elaboran, crean, ahondan en los conocimientos teóricos y prácticos que disponen y configuran-reconfiguran sus significados al respecto.

Los enseñantes muestran una gran diversidad en las verbalizaciones producidas en la autoconfrontación, tal y como mostramos en el punto 7.3. La participación en las autoconfrontaciones requiere de ellos una capacidad discursiva para nombrar, caracterizar y valorar

la actividad. Esto supone disponer de conocimientos, principios, etc. y exteriorizarlos mediante su discurso.

Los diferentes análisis realizados nos permiten ver que la autoconfrontación conforma un instrumento que permite seleccionar ciertos elementos de la actividad referente que pueden ser significativos. Puesto que se produce en una situación concreta en la que se observa el vídeo dentro de un espacio temporal concreto, los enseñantes deben seleccionar en las imágenes los temas a tratar. La actividad mostrada se compone de múltiples dimensiones que se superponen, por lo que su verbalización obliga a seleccionar ciertas dimensiones que ellos consideraban prioritarias o más interesantes.

Basándonos en nuestros resultados y en base a nuestra experiencia, las actividades que rodeen la autoconfrontación deberían tender a fomentar: a) el desarrollo y contraste de las reflexiones con otros compañeros y expertos para ampliar la mirada, comprender el trabajo real y disponer de otros puntos de vista; b) la creación de espacios en los que los enseñantes se aproximen a dimensiones teóricas que les ayuden a reinterpretar su hacer o buscar respuesta a los cuestionamientos emergidos en la autoconfrontación; c) la realización de actividades de aula posteriores en las que los enseñantes puedan desde los esquemas adquiridos probar y contrastar los posicionamientos y volver a contrastar y construir la actividad referente.

7.5 Aportaciones a las figuras de acción en el desarrollo docente

El análisis de las figuras de acción ha conformado un espacio para la observación de las formas interpretativas que adquiere la verbalización sobre la actividad. Ha permitido conocer: a) en qué medida los enseñantes se sitúan como eje de la actividad referente acontecida y el tipo de relaciones que establecen con el “hacer enseñante” o “el oficio”, así como la responsabilidad y peso del alumnado en dicha actividad (figuras de acción internas, mixtas y externas) y b) el tipo de relaciones interpretativas que establecen los enseñantes con la actividad: 1) comprender y describir la actividad en detalle; 2) completar, redefinir y comparar la experiencia que disponen con la actividad referente; 3) crear experiencia, al relacionar la actividad referente con un evento pasado; 4) definir, redefinir o comparar la actividad referente con los principios de la enseñanza-aprendizaje del debate en dos lenguas y 5) tratar de definir y/o redefinir el sentido de su hacer.

El conjunto de las figuras de acción han dado cuenta de la construcción de significados y reflexiones en torno a la actividad referente y han conformado los indicadores de la aparición de huellas de desarrollo. De esta manera, se ha podido conocer cuáles pueden ser los medios más productivos para facilitar la construcción de significados y la producción de huellas de desarrollo en los enseñantes.

La autoría que atribuyen los enseñantes a la actividad referente es una fuente importante de información. Hemos visto necesario sumar a la tipología propuesta por Bulea y Bronckart (2012) la figura de acción mixta la cual nos ha permitido mostrar que los enseñantes frecuentemente al verbalizar la actividad hacen referencia a su hacer y al hacer del alumnado de manera conjunta.

Las figuras de acción internas, mixtas y externas son espacios valiosos para generar procesos reflexivos y de reconfiguración de significados en los enseñantes. Aun así, cada figura ha cumplido una función distinta y tiene valor propio en el desarrollo del enseñante. Las figuras de acción internas permiten hablar del propio hacer o hacer referencia al oficio enseñante y caracterizar, valorar, cuestionar, realizar hipótesis de las nuevas posibilidades y mostrar las claves del oficio. La figura de acción mixta puede ayudar al enseñante a comprender mejor la dinámica del aula y su función como promotor de esta dinámica, para ello será necesario que el enseñante se atribuya un rol activo en dicho intercambio. La figura de acción externa puede ser valiosa, dado que permite conocer en mayor profundidad el hacer del alumnado, aun así puede quedar limitada a causa de adquirir una postura en la que se sitúe como observador de lo sucedido.

En cuanto a las formas interpretativas que adquiere la verbalización de la actividad, la figura de acción de lo ocurrido ha sido una de las figuras de acción más utilizadas y ha conformado un trampolín para la producción del resto de figuras. Estas descripciones de lo acontecido han permitido desgranar los pormenores de la actividad y establecer relaciones con otras dimensiones y, a su vez, han inducido a producir otro tipo de figuras. Sin embargo, la producción de figuras de acción de lo ocurrido desde una perspectiva complaciente, se puede mostrar limitada para facilitar procesos reflexivos. Las figuras de acción experiencia y evento pasado también han conformado una fuente de reflexión y construcción de experiencia. Generan espacios para comparar e interpretar la actividad referente en relación a actividades pasadas o al cúmulo de experiencia, por lo que estas figuras abren espacios a la reflexividad. La figura de acción canónica y de definición también han generado espacios importantes para generalizar la actividad referente y mostrar las claves de la actividad docente (canónica) o la construcción de una lógica y un sentido en relación a la actividad (definición).

Cada figura por sí sola puede tener su valor con miras al desarrollo. Sin embargo, en los discursos de los enseñantes se ha combinado la presencia de figuras de acción internas, mixtas o externas junto a las diversas formas interpretativas (de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, etc.) que a su vez se alternan entre ellas. Esto es, dentro de los segmentos temáticos encontramos figuras de acción internas, mixtas o externas que a su vez aparecen en forma de figura de acción de lo ocurrido, evento pasado, experiencia, canónica o de definición.

Identificar las combinaciones producidas en el discurso de los enseñantes nos ha permitido ver que los enseñantes muestran ciertos "estilos" en la aproximación a la autoconfrontación. Esto es, que se observan diversas maneras de interpretar la actividad referente y en varios de los enseñantes se observan aproximaciones parecidas. Algunos tienden a utilizar diversas figuras de acción y se observa gran presencia de figuras de acción canónicas para afirmar y reafirmar posturas propias;

hacen referencia a la actividad referente, retoman sus experiencias y señalan las funciones del enseñante; muestran y ratifican sus principios. Otros enseñantes tienden a utilizar figuras de acción de lo ocurrido, experiencia y definición con el objetivo de cuestionar, buscar una lógica y un sentido a lo acontecido en la actividad referente y proponer alternativas y buscar soluciones. En este caso la producción de figuras de acción está direccionada a describir la actividad referente y valorarla y, a partir de ahí, buscar una nueva lógica. Vemos necesario continuar investigando en torno a estos tipos, nos preguntamos si se reproducen en otros enseñantes o si se observan nuevos tipos de combinación de figuras de acción, esta identificación puede ser valiosa para futuros dispositivos formativos, para ver si los enseñantes se mantienen en los mismos tipos de discurso o evolucionan a otros tipos.

El proceso realizado ha permitido definir una serie de claves en torno a las futuras intervenciones de las investigadoras-formadoras en situaciones de autoconfrontación:

- Crear espacios de confianza para que los enseñantes puedan expresar su actividad. Se ve necesario buscar estrategias que ayuden a que el enseñante ponga atención en su propio hacer y se generen espacios de reflexión en torno al género profesional y el estilo de cada enseñante. Es importante también ofrecer a los enseñantes recursos que permitan denominar, valorar e interpretar su actividad. De esta manera, se facilitará la focalización en el propio hacer y la producción de figuras de acción internas.
- Ayudar a establecer inter-relaciones entre el hacer del enseñante y el del alumnado. Para ello será necesario que al observar la actividad referente se ponga la atención y se establezcan relaciones entre el hacer del enseñante y el del alumnado. Cuidar que las referencias al hacer del alumnado adquieran un carácter constructivo con respecto al hacer enseñante. Esto es, observar las relaciones que se producen entre el hacer enseñante y el hacer del alumnado y que esto ayude al enseñante a disponer de una visión más compleja de lo sucedido.
- Impulsar la aproximación a la actividad referente desde múltiples vertientes. La presencia y combinación de figuras de acción conforma un espacio valioso para desencadenar procesos de desarrollo. Permite comprender mejor la actividad referente y se facilita crear procesos reflexivos en torno a ella. Las diferentes figuras emergen del propio enseñante, por ello la intervención directa puede ser forzosa o no natural. Sin embargo, se pueden diseñar entornos de formación que aporten al enseñante recursos tanto conceptuales como lingüísticos para enriquecer sus conocimientos.
- Las diferentes figuras emergen del propio enseñante, por ello, la petición directa de producción de dichas figuras en la autoconfrontación puede ser forzada. El entorno de formación puede activar al enseñante a aflorar sus recursos, tanto conceptuales como lingüísticos, poniéndolos en palabras. Sin embargo, constatamos que conocer las claves del debate socio-científico, la importancia del rol del enseñante-moderador, las claves para el desarrollo del tema, etc. puede

ayudar a los enseñantes a analizar y desgranar su actividad con mayor profundidad. Por ello, será importante disponer de claves conceptuales.

7.6 Aportaciones a la articulación de formación e investigación

Esta investigación ha permitido romper con los roles habitualmente adquiridos por la escuela y la universidad. La escuela no ha conformado un simple espacio para la recogida de datos (Shön, 1992; Lussi & Muller, 2013). Se ha posibilitado la creación de dispositivos de formación que toman como eje la actividad del enseñante y facilitan su transformación. Se han generado espacios para reconocer los saberes praxeológicos desarrollados en el oficio y se han tomado en consideración los conocimientos de que dispone el enseñante y la escuela y la capacidad que pueden tener de generar nuevo conocimiento.

La formación realizada conforma un objeto pleno de investigación. Ha permitido identificar claves para futuros procesos formativos, tanto en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas en contextos multilingües, como en el ámbito de la utilización de las autoconfrontaciones en los dispositivos de investigación-formación. Este proceso de investigación-formación ha permitido conocer las particularidades del uso de la autoconfrontación en los dispositivos de investigación-formación, así como algunas claves sobre la función del investigador-formador, el tipo de procesos que se generan en los enseñantes participantes y las aportaciones de estos métodos de verbalización de la actividad.

El dispositivo propuesto ha permitido articular un proceso formativo junto a uno de investigación. Esto ha supuesto la investigación del propio proceso formativo y ha facilitado disponer de datos que de otra manera no sería posible recoger. Se trata de dimensiones que se retroalimentan mutuamente.

7.7 Pistas de reflexión para una formación orientada a la actividad profesional docente

Nuestros resultados muestran que tomar como eje la actividad docente resulta un medio fecundo para aproximarse a las claves de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos provienen y se ven condicionados por los principios, estrategias, conocimientos praxeológicos de que disponen los enseñantes. Por lo que su reconfiguración y elaboración podrá tener repercusión en dichos procesos y por consiguiente repercutir en el alumnado.

Esta manera de enfocar la formación del profesorado genera espacios en los que el oficio enseñante como tal está presente. En consecuencia los enseñantes se constituyen como miembros

activos de la profesión se convierten en el eje que impulsa la construcción del oficio (Clot & Faïta, 2000). Este tipo de formaciones promueven y se basan en el empoderamiento del enseñante como eje de cambio y promotor de innovación en el aula.

Los procesos de verbalización de la actividad permiten generar espacios para exteriorizar y negociar el propio estilo enseñante y al mismo tiempo compartir e intercambiar con otros miembros de la profesión los conocimientos, estrategias y cuestionamientos para de esta manera alimentar y transformar el género profesional.

La formación orientada a la actividad profesional solicita el intercambio y trabajo colaborativo entre los enseñantes. Esto promueve que la escuela y el claustro de enseñantes sea un espacio en el que se comparten experiencias, conocimientos, vivencias y se alimenten mutuamente. Incluso, en último término, puede conformar un instrumento valioso para la construcción cooperativa y participativa del proyecto de centro (Plazaola, Garro & Ozaeta, 2015).

En la actualidad es cada vez más común la elaboración de comunidades de aprendizaje profesional. La autoconfrontación y la utilización del vídeo pueden aportar un instrumento que permita profundizar en el intercambio de conocimientos y experiencias en dichas comunidades.

7.8 Contribuciones, limitaciones y propuestas para futuras investigaciones

Esta investigación conjuga la aproximación ofrecida desde la ergonomía y las ciencias del trabajo con la didáctica de la lengua en la utilización de la autoconfrontación. El dispositivo propuesto envuelve el análisis de la actividad en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas. A su vez, se han utilizado los principios del interaccionismo socio-discursivo para entender el proceso de verbalización de la actividad. Esto permite entender por qué en su ser la autoconfrontación supone un espacio en el que se pueden generar huellas de desarrollo y exteriorizar y construir el estilo y género profesional.

La investigación-formación realizada nos permite conocer las claves en la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas. Esto puede ser valioso, no para utilizarlo en futuras formaciones en un sentido aplicacionista, sino para tenerlas en consideración como líneas generales a tratar y trabajar. A su vez, los datos obtenidos nos han permitido definir las claves para futuras intervenciones de las investigadoras-formadoras en la utilización de la autoconfrontación como herramienta para la formación. Esto es, conocer qué tipo de verbalizaciones son necesarias promover para facilitar procesos reflexivos en los enseñantes.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, hemos identificado varias:

El análisis se ha limitado a las autoconfrontaciones simples de los enseñantes. Sería necesario contrastar los datos obtenidos con las verbalizaciones generadas en las autoconfrontaciones cruzadas y lo sucedido en el aula. Esto permitiría disponer de una mirada más compleja y completa de la actividad de los enseñantes y de la construcción de significados que se generan en las autoconfrontaciones.

Al analizar las autoconfrontaciones el foco de la investigación se ha centrado en las producciones de los enseñantes. Entendemos la autoconfrontación simple como una actividad dialógica entre investigador-formador y enseñante, por lo que sería necesario caracterizar la intervención de las investigadoras-formadoras y observar la repercusión que han tenido en la construcción del discurso y la producción de huellas de desarrollo.

Vemos necesario ahondar en la construcción temática y discursiva que se produce en la autoconfrontación. Esto es, caracterizar de qué manera se construyen los temas dentro de los segmentos temáticos y de qué manera se retoman los diferentes temas a lo largo de la autoconfrontación. Esto estaría unido a un análisis discursivo más fino en el que especialmente pondríamos atención en la construcción y cohesión nominal. ¿De qué manera y bajo qué denominación son retomados los aspectos mencionados? Profundizar en esta dimensión permitiría conocer de forma más concreta la construcción de significados que se produce en torno a la actividad referente y cómo en el propio transcurso de la autoconfrontación este discurso se construye y completa, en relación a la *parole operante*, entendida la autoconfrontación como espacio de construcción.

La autoconfrontación conforma una herramienta válida y valiosa en los procesos de investigación y formación. Aun así, vemos necesario generar procesos recursivos en los que la actividad real de aula junto a la observación de los vídeos y autoconfrontación, por un lado, se alterne con el trabajo de dimensiones teóricas que ayuden a los enseñantes a mirar su actividad desde nuevas perspectivas y ofrezcan nuevos espacios de cuestionamiento y búsqueda de alternativas. Por otro lado, este proceso a su vez debe venir acompañado de nuevas actividades de aula y autoconfrontaciones mediante las cuales los enseñantes desarrollen una mira profesional (Godwin, 1994) para analizar y verbalizar su actividad.

Esta investigación toma como eje el trabajo del enseñante. Es importante tener en consideración que la labor docente se encuentra en estrecha relación con el alumnado (sus necesidades, los conocimientos que dispone, los procesos que realiza). Por lo que hablar del enseñante intrínsecamente supone hablar del alumnado. Así también, sería interesante poder ahondar en el alumnado, sus conocimientos y percepciones, como otro elemento constitutivo de la actividad referente.

Los resultados obtenidos en torno a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico en dos lenguas ponen de relieve la necesidad de continuar en la investigación de este ámbito. En la actualidad la competencia de pensamiento crítico que afronte los retos medio-ambientales,

migratorios, socio-políticos, económicos etc. hace indispensable continuar trabajando en torno a la argumentación oral y el debate. La escuela apenas ofrece espacios para su trabajo. Desarrollar capacidades críticas requiere gran diversidad de competencias: oralidad, argumentación, escucha, creación conjunta, etc. Por lo que es necesario continuar en la investigación de dicho ámbito.

Las expectativas del dispositivo de formación era recabar más información sobre una de las señas de identidad de la Educación de la Comunidad Autónoma Vasca y Comunidad Foral de Navarra. La enseñanza en dos lenguas en un contexto de lengua minoritaria ha sido una dimensión que en nuestro corpus ha quedado en un segundo plano. Los enseñantes apenas han verbalizado principios, cuestionamientos, estrategias en torno a esta dimensión y los análisis realizados se han adaptado a este hecho. Por lo que conforma una limitación de este trabajo y una necesidad de identificar nuevos objetos de formación e investigación para observar qué principios, estrategias y cuestionamientos emergen en los enseñantes en torno al trabajo conjunto de dos lenguas en contextos de lengua minorizada.

Con este apartado conclusivo hemos recopilado las principales claves observadas y hemos dado respuesta a las preguntas de investigación propuestas en esta investigación de tesis. Gracias al trabajo realizado hemos profundizado en los conocimientos que disponíamos y al mismo tiempo se han generado nuevas preguntas y cuestionamientos a los que deberemos de buscar respuesta.

7.1. Introduction

Nous consacrons la dernière partie de cette recherche à présenter les conclusions principales de ce travail sous forme de contributions. De nombreuses clés ont déjà été présentées dans les différentes sections. Voici l'objectif de ce chapitre : 1) proposer une vue d'ensemble dans laquelle sont exposées les contributions apportées par ce travail aux différents domaines étudiés, et 2) répondre aux questions de recherche proposées dans cette étude où nous nous interrogeons sur les caractéristiques, les fonctions et la valeur de l'auto-confrontation en tant qu'outil pour la formation continue du corps enseignant et la recherche sur ce sujet.

Afin de faciliter la démonstration, nous avons divisé le chapitre comme suit : 7.2) contributions aux agents de la formation et au modèle de formation : nous présentons l'impact de ce dispositif sur les agents participant à la recherche (enseignants, chercheuses-formatrices et formation du corps enseignant) ; 7.3) contributions à la didactique du débat socio-scientifique dans un contexte multilingue : nous montrons les clés principales ayant émergées autour de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique dans deux langues en contact dans un contexte multilingue, c'est-à-dire les dilemmes, les stratégies et les questionnements qui composent le travail enseignant dans cette discipline ; 7.4) contributions à la méthodologie d'auto-confrontation pour la formation : nous y recueillons les clés sur l'utilisation de cette méthodologie dans les dispositifs de formation des enseignants dans le cadre de la didactique spécifique ; 7.5) contributions aux figures d'action dans le développement des enseignants: nous montrons les principales contributions à l'utilisation de ces catégories d'analyse et au type d'information qu'elles apportent sur le développement des enseignants ; 7.6) contributions à l'articulation de la formation et de la recherche axée sur l'activité de l'enseignant : nous montrons certaines des contributions générées par l'utilisation de méthodes telles que l'auto-confrontation dans l'articulation de la formation-recherche ; 7.7) pistes de réflexion pour une formation orientée vers une activité professionnelle académique : nous indiquons ici les aspects à prendre en compte lors de l'utilisation de ce type de méthodes dans la formation des enseignants, et 7.8) contributions, limitations et propositions pour des recherches futures : nous soulignons ici les contributions et les limites de ce travail et les aspects à approfondir dans la perspective de recherches futures.

7.2. Contributions aux agents de formation et au modèle de formation

Nos résultats montrent que ce modèle de recherche-formation a défini un processus dans lequel l'échange et l'impact mutuel entre tous les participants est un élément transversal. Cet impact concerne à la fois les enseignants participants (7.1.1) et les chercheuses-formatrices participantes (7.1.2) puisqu'elles interagissent et participent activement au dispositif de formation. Ceci a influencé et a un impact sur la conception des dispositifs de formation (7.1.3). Le modèle de formation-collaboration (enseignant, chercheur-formateur) que nous avons utilisé dans cette recherche favorise

non seulement la participation et l'interaction entre les deux agents, mais les flux d'informations mis en place favorisent également l'apprentissage des deux groupes. La recherche en collaboration avec l'école suppose une reconnaissance des savoirs pédagogiques et tend ainsi à une formation basée sur une relation plus démocratique entre enseignant et formateur. Ci-dessous, nous rendons compte des contributions apportées à chacun d'eux :

7.2.1 L'impact sur le corps enseignant en formation

Ce dispositif de recherche-formation a sollicité de la part de l'enseignant une participation active consistant à la conception, à l'activité en classe et à la réflexion sur l'activité pendant l'auto-confrontation. Cette concaténation des responsabilités a placé l'enseignant dans l'axe de son propre processus et lui a permis de ne plus être un récepteur ou un élément passif de sa formation. Cela implique qu'il doive parcourir un itinéraire qui l'amène à activer ses connaissances et ses compétences, à les mettre en action, à y réfléchir et, enfin, à construire ou à reformuler ses connaissances et ses expériences. Plus précisément, les contributions que ce modèle apporte aux enseignants en formation sont les suivantes :

- Les enseignants ont dû décider de quelle manière traiter leur activité en classe dans la planification des séances. Cela leur a supposé d'activer les connaissances, les expériences et les stratégies dont ils disposaient sur l'enseignement-apprentissage du débat et de prendre des décisions à cet égard : les différentes façons de comprendre un débat, le type de contenu sur lequel on travaillera lors de la session préparatoire, le rôle de l'enseignant dans les débats, l'introduction de changements de la même activité d'une langue à l'autre, les aspects du sujet traité, la répartition de l'espace, etc.
- Au cours des séances en classe, les enseignants ont mis en œuvre les activités prévues et se sont adaptés aux particularités et aux contingences de l'activité, en plongeant dans la complexité et la précision de la praxis. La tâche requiert l'activation des ressources, des principes, des savoirs praxéologiques et de la capacité d'adaptation des enseignants.
- Les processus réflexifs développés par l'auto-confrontation simple et l'auto-confrontation croisée ont amené les enseignants à interpréter, en mettant leur activité en mots, dans une situation d'enseignement-apprentissage réelle et complexe. En se confrontant à son activité par l'observation d'une vidéo, l'enseignant, au-delà d'un discours basé sur le souvenir ou sur le résumé de ce qui s'est passé, a revécu l'activité de référence dans sa dimension temporelle (même durée que la session en classe) et est devenu observateur de son travail. Cela a mis les enseignants dans une position inhabituelle dans laquelle se crée un espace pour relancer l'activité et l'observer en tant que spectateur. À partir de cette position l'enseignant a une distance qui lui permet de mettre en mots et d'analyser l'activité à partir de ce qui s'est passé, en relation avec son expérience, d'établir des relations avec la

« théorie » ou d'essayer de donner un sens à ce qui se passe. Tout cela, en faisant appel au langage dans une situation d'interaction avec la chercheuse-formatrice.

Nos résultats montrent que pour plusieurs enseignants la pratique des séances en classe a, en soi, défini un parcours d'apprentissage et une recherche d'amélioration, puisque l'expérience du premier débat les a amenés à introduire des changements dans le deuxième débat avec l'intention de faire face aux difficultés rencontrées lors du premier débat. Cette intégration de variantes n'était pas prévue dans le dispositif de recherche-formation. Les enseignants ont agi de manière autonome et créative. Ils se sont approprié la proposition des chercheuses-formatrices et l'ont reconfigurée en fonction de leurs besoins et de leurs critères.

L'analyse de l'activité nous a permis d'observer que le processus de verbalisation, en soi, a supposé un processus cognitif complexe qui a conduit à identifier des éléments significatifs de l'activité et à essayer d'expliquer ce qui se passe : montrer des actions possibles non réalisées, comparer leurs prétentions et ce qui s'est passé dans la classe, extérioriser les changements introduits, identifier les défis, exposer les stratégies utilisées, montrer les principes qui soutiennent le travail enseignant, etc. La verbalisation nécessite de sélectionner, de classer les idées et de générer un discours cohérent. Cette verbalisation constitue un moyen d'extérioriser et/ou de construire ou de reconstruire une cohérence dans le travail enseignant lui-même, d'envisager des alternatives ou de prendre conscience de dimensions non encore considérées et de réfléchir sur le travail enseignant. Un processus de construction-reconstruction de signification est généré, qui peut éventuellement déboucher sur la production de marques de développement dans lesquelles l'enseignant configure et reconfigure les significations sur son travail et les situations d'enseignement-apprentissage qu'il analyse. Tous ces processus constituent l'une des principales contributions de cette thèse qui émanent du type de formation réalisée dans le cadre de cette recherche.

Les verbalisations générées permettent d'extérioriser et de négocier les caractéristiques du genre professionnel et les particularités de la pratique elle-même. Grâce à l'accompagnement d'une chercheuse-formatrice dans l'auto-confrontation simple et à l'accompagnement de ses collègues dans l'auto-confrontation croisée, chaque enseignant a approfondi dans l'extériorisation, la caractérisation et la réflexion de son travail enseignant en lien aux normes sociales et aux principes du genre professionnel. Une dialectique a eu lieu entre l'enseignant en tant qu'individu concret « qui agit » et les normes sociales et professionnelles qui l'entourent.

Finalement, la principale contribution aux enseignants a consisté à les faire se confronter à différents défis de nature programmatique, praxéologique et réflexif qui les ont amenés à extérioriser et à activer l'expérience dont ils disposent, à la mettre en pratique et à y réfléchir. Cette recherche-formation offre aux enseignants la possibilité de se montrer, de se voir et de se reconnaître en tant que détenteurs d'une connaissance et d'un savoir-faire qui constituent en fait l'axe de leurs propres processus de transformation.

7.2.2 L'impact sur les chercheuses-formatrices

Nos résultats montrent que la recherche-formation réalisée a permis aux chercheuses-formatrices : 1) de disposer de données inaccessibles à partir de l'observation directe ; 2) d'approcher la complexité du travail de l'enseignant et les défis, les stratégies et les difficultés inhérents à l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues dans la singularité et la complexité de la praxis ; 3) de connaître plus en profondeur les connaissances existantes dans la praxis de l'enseignement, ainsi que le caractère adaptatif et le savoir-faire inhérents au travail d'enseignement ; 4) d'aborder le domaine du développement de chaque enseignant, et 5) d'acquérir un rôle inhabituel dans les processus de formation dans lequel l'accompagnant encourage la flexibilité, s'adapte et ouvre des espaces de formation avec un groupe restreint d'enseignants.

Les verbalisations des enseignants sur leur activité ont permis aux chercheuses-formatrices de disposer de données sur l'activité de l'enseignant, inaccessibles par le biais de l'observation externe ou d'un entretien sans images de ce qui s'est passé. Nous adoptons l'affirmation proposée à partir de l'ergonomie et des sciences du travail selon laquelle la simple observation ne constitue pas un moyen suffisant pour comprendre le travail (Clot, 2001a). L'activité réelle des enseignants est composée d'une série de propriétés et de déterminants non directement observables ; par conséquent, afin de comprendre ou d'expliquer l'activité, il est nécessaire de considérer la manière de la vivre et de la représenter (Clot, 2001a). La réalité de l'activité est aussi ce qui n'a pu être réalisé, ce que l'on cherche à faire sans y réussir, ce que l'on aurait aimé faire ou ce qui pourrait être fait. Il s'agit de dimensions qui font également partie de l'activité et qui ne peuvent être recueillies et révélées que grâce à la verbalisation de l'agent à propos de sa propre activité.

Cela a offert aux chercheuses-formatrices la possibilité de connaître l'habileté et le savoir-faire qui émergent de la praxis et des clés de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues dans le cadre de la spécificité de l'activité en classe. C'est-à-dire, savoir de quelle manière les enseignants entendent le débat, le rôle que doit jouer le modérateur, etc., et les fonctions qu'ils s'attribuent, les modes d'action qu'ils prévoient, la réalité à laquelle ils sont confrontés et les défis qui émergent lors de la mise en œuvre. Cela suppose d'aborder la deuxième transposition (Chevallard, 1998) dans laquelle l'enseignant configure l'objet à enseigner dans sa réalisation.

Ce type de procédé a permis aux chercheuses-formatrices de mettre en avant les enseignants et de se placer dans un second plan dans lequel elles accompagnent et encouragent la réflexion. Cela a créé une atmosphère de confiance qui permet aux enseignants de se sentir libres de faire part de leurs façons d'agir, d'exprimer leurs perceptions, de s'adapter et de s'approprier ce qui est proposé.

Toutes ces informations permettent de se rapprocher du domaine de développement de chaque enseignant et d'y agir. C'est précisément l'une des principales contributions de cette méthodologie. Les chercheuses-formatrices ont pu accéder au cadre que possèdent les enseignants quant aux connaissances et à la praxis, ainsi qu'aux espaces de « rupture » (questionnement, recherche de

réponses) qui s'y déroulent. Cela permet de connaître les principes qui poussent l'enseignant, de s'adapter à ses besoins et agir en conséquence.

7.2.3 Impact sur la recherche sur la formation du corps enseignant

Ce qui a été exposé dans les sections précédentes permet de décrire l'impact que nous pensons que cette recherche a sur la formation des enseignants. L'élaboration de ce type de processus de recherche-formation a permis la réalisation de la formation dans le contexte réel de la classe, qui est précisément le lieu où se déroulent les processus d'enseignement-apprentissage. C'est un type de formation qui prend en compte la complexité du travail d'enseignement (Shön, 1992) et qui permet d'aborder plus en profondeur les dimensions réelles et praxéologiques de l'agir enseignant (Bronckart, 2007a).

Ce type de formation a permis de disposer de données dans le cadre d'un environnement complexe réel d'enseignement-apprentissage : a) processus de prises de décisions de l'enseignant, activité qui prédomine sur d'autres activités non réalisées mais possibles ; b) les raisons cachées de la prise de décision ; c) le savoir de l'enseignant concernant le genre enseigné ; d) l'expérience et les savoirs de l'enseignant sur le processus d'enseignement-apprentissage ; e) les difficultés et les doutes auxquels il a été confronté et le moyen d'y faire face.

En plus d'offrir des savoirs théoriques qui ne peuvent pas être directement applicables à l'exécution d'un travail professionnel, il prend en compte le travail complexe, autonome et profond (Shön, 1992) réalisé par les enseignants, et qui permet à son tour de discuter des dimensions conceptuelles et de promouvoir des processus réflexifs. Il s'agit d'un processus *bottom-up* dans lequel la complexité et la particularité de la praxis marquent les thèmes, caractérisent et définissent les détails du travail de l'enseignant. Donc, les contributions mettent l'accent sur l'extériorisation des connaissances praxéologiques et constitue un processus de formation dans lequel la praxis constitue l'axe et l'objet.

Ce type de formation a permis de concevoir des espaces pour unir discours et débats sur les clés de la profession enseignante. Cela a donné la possibilité d'envisager la formation d'un groupe basé sur l'activité d'un enseignant du même établissement scolaire. Ce type de formation promeut le travail collaboratif entre enseignants. On partage et échange des expériences, des espaces sont créés dans lesquels certains enseignants peuvent apprendre de l'expérience des autres tout en nourrissant et en construisant le style de chaque enseignant et y compris en reconfigurant le genre professionnel.

Ce type de procédé a non seulement favorisé des espaces de formation, mais, associé à la recherche, il constitue un processus de formation étudié qui se rétro-alimente et qui convertit la formation en un objet complet de recherche.

7.3 Contributions à la didactique du débat socio-scientifique en deux langues qui sont en contact

Le processus réalisé a permis de faire apparaître les éléments communs du genre textuel travaillé en classe par la majorité des enseignants. Cela a permis d'identifier les clés de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues. Cela a montré la généralité et la spécificité du genre textuel à enseigner, qui coïncide avec les caractéristiques de ce genre dans ses dimensions théoriques. La proximité de la praxis a permis de connaître les détails de cette didactique dans ses dimensions les plus micros et les plus complexes.

Cette recherche a permis de connaître les multiples perspectives, les manières de comprendre le débat et les caractéristiques dont disposent les enseignants. Tous les enseignants ont mené un débat en classe et ont montré diverses façons de comprendre ce qu'est un débat. Cette diversité est étroitement liée aux connaissances et à l'expérience de l'enseignant sur le genre textuel et sa didactique. Ainsi, on envisage différentes manières d'interpréter les clés, ainsi que la praxis générée autour du genre textuel et de sa didactique en deux langues.

Les résultats montrent que le fait de posséder une connaissance plus ou moins grande du genre textuel et de sa didactique ou, dans le cas du travail de différentes langues dans des contextes sociolinguistiques complexes, conditionne le travail de l'enseignant. Cela apparaît dans les moyens utilisés pour la mise en œuvre de sa pratique, ainsi que dans les ressources disponibles pour interpréter, définir ou proposer des alternatives. Par exemple, le traitement du sujet du débat et le rôle de l'enseignant dans les débats ont été conçus de différentes manières et les connaissances plus ou moins étendues dont disposent les enseignants ont facilité ou limité les possibilités qui avaient potentiellement pour thème « la mode vestimentaire ».

L'accès à toutes ces informations est possible grâce à la méthodologie de l'auto-confrontation, puisque elles émergent toutes de l'interaction entre enseignants, chercheuse-formatrices et vidéo. Par conséquent, elles permettent de comprendre les raisons, les principes, les difficultés, les défis et les questionnements autour de l'enseignement-apprentissage du débat en deux langues.

Cette méthodologie a permis d'identifier les clés des futurs programmes de formation sur l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues :

- Le concept de « débat » est souvent lié à la confrontation des idées et il est nécessaire de montrer que le concept de « débat » inclut également les échanges démocratiques et la co-construction des idées, au-delà des positionnements opposés et polarisés. D'autre part, ils jugent important de souligner que les élèves ont principalement des modèles peu démocratiques du débat, ce qui associe donc le débat et la discussion, les polémiques et le manque de respect. Par conséquent, l'une des tâches de l'enseignant est de déconstruire et

d'ouvrir le regard des élèves vers des débats démocratiques dans lesquels se produit une écoute et une participation responsable, l'objectif étant donc de construire les connaissances des participants.

- Le modérateur acquiert un rôle vital dans le débat. Compte tenu des caractéristiques du débat socio-scientifique, la construction du sujet constitue un processus complexe qui demande à reformuler, synthétiser, proposer de nouveaux points de vue, etc., et que seuls les adultes ou, dans ce cas l'enseignant, peuvent jouer. Les autres fonctions du modérateur, comme la répartition des tours de parole ou la proposition de nouveaux points de vue, constituent des rôles ou des tâches que les élèves peuvent réaliser. La modération du débat est une dimension que les enseignants devront définir et ils agiront en conséquence.
- L'enseignant joue un rôle vital dans la gestion des sujets. Il accompagne, il est responsable de la structure et encourage la réflexion chez les élèves. Pour cela, il est nécessaire qu'il ait un regard complexe et élaboré sur ces problématiques afin d'aider les élèves à générer des cadres de réflexion et de soutenir et de promouvoir une pensée allant au-delà de leurs positions. Cela nécessite de l'art et de l'habileté pour aborder les connaissances et les expériences des élèves et les orienter vers des réflexions plus riches, plus profondes et plus complexes. Dans le cas de la mode vestimentaire, prendre comme référence les personnages célèbres que les élèves connaissent, analyser l'origine et la quantité de vêtements qu'ils ont ou réfléchir sur leurs affirmations au sujet de différents vêtements peut constituer un moyen de faciliter ces réflexions.

D'autre part, il est important de prendre en considération que mener des débats socio-scientifiques suppose de relever le défi de : a) rapprocher les sujets des élèves et montrer en même temps leurs dimensions globales ; b) réagir aux positionnements politiquement correctes, et c) faire face à l'enfermement éthique des problèmes.

- La gestion de la participation est l'un des défis des enseignants et plus encore de l'école compte tenu de la valeur pédagogique qu'elle acquiert. En particulier, c'est un vrai défi que de faciliter la participation de tous les élèves (dans leur diversité) et d'encourager un équilibre permettant le partage de la parole et l'écoute entre les participants de manière équitable.
- La préparation des débats est d'une importance capitale. Aborder les dimensions socio-scientifiques implique que les participants s'informent et analysent les sujets à traiter à partir de multiples dimensions. À leur tour, les élèves doivent apprendre à construire des arguments et à connaître la dynamique générée dans le débat. En parlant avec les enseignants de la préparation du débat, il est considéré comme essentiel de voir leurs positionnements et de les rapprocher d'une vision qui encourage la préparation préalable des sujets.

- Les enseignants participants ont privilégié les dimensions mentionnées précédemment. Malgré tout, il est important de prendre en considération le fait qu'il existe d'autres dimensions qui auraient pu être prises en compte et qui n'ont pas été mentionnées comme l'écoute, les stratégies argumentatives ou les types d'arguments utilisés par les élèves. Tous les enseignants évoquent la participation des élèves, et dans certains cas, des enseignants défendent ces autres dimensions tandis que d'autres ne les envisagent pas.
- La gestion du plurilinguisme et le travail des langues dans des contextes de langues minorisées est un problème qui passe inaperçu à l'école et, par conséquent, il reste en second plan chez les enseignants qui participent à notre recherche. Le travail du débat en deux langues demande aux enseignants d'avoir des principes quant au travail combiné des langues et de générer des stratégies pour promouvoir leur apprentissage. Il faut trouver des espaces et des moments pour aider les élèves à faire face à leurs difficultés et à trouver des moyens d'obtenir la compétence multilingue.

7.4 Contributions à la méthodologie de l'auto-confrontation pour la formation des enseignants

Nos résultats montrent que le fait de mettre l'activité d'auto-confrontation dans la didactique de quelques contenus concrets (le débat socio-scientifique) a généré un cadre spécifique pour la verbalisation et la réflexion sur l'activité. Cette spécificité peut être considérée comme limitée dans les cas où les enseignants n'ont aucune expérience de la didactique dudit objet. Dans notre recherche, nous considérons que même pour les enseignants qui ne sont pas familiers de la proposition didactique, celle-ci constitue un espace de construction, puisqu'elle a généré des contextes pour que les enseignants se remettent en question et se définissent autour de cette didactique et, à leur tour, pour que les chercheuses-formatrices aient des informations sur les clés émergeant autour d'elles.

Les résultats montrent que l'auto-confrontation a eu une valeur formatrice. Les enseignants, en mettant leur activité en mots, ont ensuite nommé ce qu'ils ont observé dans les films et ont convoqué les préconstruits socio-historiques générant la parole, donnant ainsi une signification à l'ensemble des actions qu'ils observent. Cela leur a permis d'extérioriser les stratégies, les questionnements et les difficultés, de rechercher des alternatives, de prendre conscience de dimensions qui n'étaient pas prises en compte auparavant, pour générer ainsi le besoin de réponses dans lesquelles ils élaborent, créent, approfondissent leurs connaissances théoriques et pratiques et configurent-reconfigurent leurs significations à ce propos.

Les enseignants montrent une grande diversité dans les verbalisations produites dans l'auto-confrontation, comme nous l'avons montré au point 7.3. La participation aux auto-confrontations demande de leur part une capacité discursive pour nommer, caractériser et valoriser l'activité. Cela suppose d'avoir des connaissances, des principes, etc., et les extérioriser à travers le discours.

Les différentes analyses effectuées nous permettent de constater que l'auto-confrontation est un outil permettant de sélectionner certains éléments de l'activité de référence qui peuvent être significatifs. Comme cela se produit dans une situation concrète dans laquelle on visionne la vidéo dans un espace temporel concret, les enseignants doivent sélectionner dans les images les sujets à traiter. L'activité présentée est composée de multiples dimensions qui se superposent, ce qui oblige la verbalisation à sélectionner certaines dimensions qu'ils considèrent prioritaires ou plus intéressantes.

Sur la base de nos résultats et de notre expérience, les activités autour de l'auto-confrontation devraient tendre à encourager : a) le développement et la comparaison des réflexions avec d'autres collègues et experts pour élargir la vision, comprendre le travail réel et avoir d'autres points de vue ; b) la création d'espaces dans lesquels les enseignants abordent des dimensions théoriques qui les aident à réinterpréter leur travail ou à chercher des réponses aux questions soulevées dans l'auto-confrontation ; c) la réalisation d'activités postérieures en classe dans lesquelles les enseignants peuvent, à partir des schémas acquis, tester et comparer les positionnements, et comparer à nouveau et construire l'activité de référence.

7.5 Contributions aux figures d'action dans le développement des enseignants

L'analyse des figures d'action a défini un espace d'observation des formes interprétatives acquises par la verbalisation de l'activité. Cela a permis de savoir : a) dans quelle mesure les enseignants se placent comme axe de l'activité de référence réalisée et le type de relations qu'ils établissent avec « le travail d'enseignant » ou « le métier », ainsi que la responsabilité et le poids des élèves dans cette activité (figures d'action internes, mixtes et externes), et b) le type de relations d'interprétation établies par les enseignants avec l'activité : 1) comprendre et décrire l'activité en détail ; 2) compléter, redéfinir et comparer leur expérience avec l'activité de référence ; 3) créer de l'expérience en associant l'activité de référence à un événement passé ; 4) définir, redéfinir ou comparer l'activité de référence aux principes de l'enseignement-apprentissage du débat en deux langues et 5) essayer de définir et/ou de redéfinir le sens de leur travail.

L'ensemble des figures d'action ont rendu compte de la construction des significations et des réflexions autour de l'activité de référence et ont défini les indicateurs de l'apparition de marques de développement. De la sorte, il a été possible de savoir quels peuvent être les moyens les plus productifs pour faciliter la construction de significations et la production de marques de développement chez les enseignants.

La qualité d'auteur attribuée par les enseignants à l'activité de référence est une source d'information importante. Nous avons jugé nécessaire d'ajouter à la typologie proposée par Bulea et Bronckart (2012) la figure d'action mixte qui nous a permis de montrer que lorsque les enseignants verbalisent l'activité, ils font fréquemment référence à leur travail et au travail des élèves en même temps.

Les figures d'action internes, mixtes et externes sont des espaces précieux pour générer des processus réflexifs et de reconfiguration de significations chez les enseignants. Pourtant, chaque figure remplit une fonction différente et a sa propre valeur dans le développement de l'enseignant. Les figures d'action internes permettent de parler du travail-même ou de faire référence au métier d'enseignant et de caractériser, de valoriser, d'interroger, d'émettre des hypothèses sur les nouvelles possibilités et de montrer les clés du métier. La figure d'action mixte peut aider l'enseignant à mieux comprendre la dynamique de la classe et son rôle en tant qu'initiateur de cette dynamique ; pour cela, il sera nécessaire que l'enseignant joue un rôle actif dans cet échange. La figure d'action externe peut être précieuse, car elle permet de connaître plus en profondeur le travail des élèves, même si elle peut être limitée en raison de l'acquisition d'une posture dans laquelle elle est placée en tant qu'observatrice de ce qui s'est passé.

En ce qui concerne les formes interprétatives acquises par la verbalisation de l'activité, la figure de l'action occurrence a été l'une des figures d'action les plus utilisées et a constitué un tremplin pour la production des autres figures. Ces descriptions de ce qui s'est passé ont permis d'égrener les détails de l'activité et d'établir des relations avec d'autres dimensions et, à leur tour, d'inciter à produire d'autres types de figures. Cependant, la production de figures de l'action occurrence à partir d'une perspective complaisante peut être limitée pour faciliter les processus de réflexion. Les figures d'action expérience et événement passé ont également été une source de réflexion et de construction d'expérience. Elles génèrent des espaces de comparaison et d'interprétation de l'activité de référence en lien avec les activités passées ou avec l'ensemble des expériences, ce qui permet à ces figures d'ouvrir des espaces à la réflexivité. La figure d'action canonique et la figure définition ont également généré des espaces importants pour la généralisation de l'activité de référence et montrer les clés de l'activité d'enseignement (canonique) ou la construction d'une logique et d'un sens en relation avec l'activité (définition).

Chaque figure à elle seule peut avoir une valeur dans une perspective de développement. Cependant, dans le discours des enseignants la présence des figures d'action internes, mixtes ou externes se sont mélangées avec les différentes formes d'interprétation (d'occurrence, d'événement passé, d'expérience, etc.), qui, à leur tour, alternent entre elles. C'est-à-dire que dans les segments thématiques, nous trouvons des figures d'action internes, mixtes ou externes qui apparaissent à leur tour sous forme de figure de l'action occurrence, d'événement passé, d'expérience, canonique ou définition.

Identifier les combinaisons produites dans le discours des enseignants nous a permis de voir que les enseignants montrent certains « styles » dans l'approche de l'auto-confrontation. C'est-à-dire que

l'on observe différentes manières d'interpréter l'activité de référence et que des approches similaires sont observées chez plusieurs enseignants. Certains ont tendance à utiliser diverses figures d'action et il y a une grande présence de figures d'action canoniques pour affirmer et réaffirmer leurs propres positions ; ils se réfèrent à l'activité de référence, reprennent leurs expériences et soulignent les fonctions de l'enseignant ; ils montrent et ratifient leurs principes. D'autres enseignants ont tendance à utiliser les figures de l'action occurrence, expérience et définition dans le but de s'interroger, de chercher une logique et un sens à ce qui s'est produit dans l'activité de référence, et de proposer des alternatives et de trouver des solutions. Dans ce cas, la production de figures d'action a pour but de décrire l'activité de référence, de l'évaluer et, à partir de là, de rechercher une nouvelle logique. Nous pensons qu'il est nécessaire de poursuivre les recherches autour de ces types, nous nous demandons s'ils se produisent chez d'autres enseignants ou si de nouveaux types de combinaison de figures d'action sont observés ; cette identification peut s'avérer utile pour de futurs dispositifs de formation, pour voir si les enseignants restent dans les mêmes types de discours ou évoluent vers d'autres types.

Le processus élaboré a permis de définir une série de clés autour des futures interventions des chercheuses-formatrices en situation d'auto-confrontation :

- Créer des espaces de confiance pour que les enseignants puissent exprimer leur activité. Il est nécessaire de chercher des stratégies permettant à l'enseignant de porter son attention à son propre travail et de créer des espaces de réflexion sur le genre professionnel et le style de chaque enseignant. Il est également important de proposer aux enseignants des ressources leur permettant de désigner, d'évaluer et d'interpréter leur activité. De la sorte, il sera plus facile de se concentrer sur le travail en lui-même et la production des figures d'action internes.
- Aider à établir des interrelations entre le travail de l'enseignant et des élèves. Pour cela, il sera nécessaire qu'à l'observation de l'activité de référence on soit attentif et que des relations soient établies entre le travail de l'enseignant et des élèves. Il faudra veiller à ce que les références au travail des élèves soient constructives par rapport au travail de l'enseignant. C'est-à-dire, qu'il faudra observer les relations qui se nouent entre le travail de l'enseignant et le travail des élèves et que cela aide l'enseignant à avoir une vision plus complexe de ce qui s'est passé.
- Encourager l'approche de l'activité de référence à partir de plusieurs points de vue. La présence et le mélange des figures d'action constituent un espace précieux pour entraîner les processus de développement. Cela permet de mieux comprendre l'activité de référence et de favoriser la création de processus réflexifs autour de celle-ci. Les différentes figures émergent de l'enseignant lui-même, de sorte qu'une intervention directe peut être forcée ou non naturelle. Cependant, des environnements de formation peuvent être conçus qui fournissent à l'enseignant des ressources conceptuelles ainsi que linguistiques lui permettant d'enrichir ses connaissances.

- Les différentes figures émergent de l'enseignant lui-même, de sorte que la demande directe de production de ces figures dans l'auto-confrontation peut être forcée. L'environnement de formation peut inciter l'enseignant à faire apparaître ses ressources, tant conceptuelles que linguistiques, en les mettant en mots. Cependant, nous avons constaté que le fait de connaître les clés du débat socio-scientifique, l'importance du rôle de l'enseignant modérateur, les clés du développement du sujet, etc., peut aider les enseignants à analyser et à égrener leur activité plus en profondeur. Il sera donc important de disposer de clés conceptuelles.

7.6 Contributions à l'articulation de la formation et de la recherche

Cette recherche a permis de rompre avec les rôles habituellement acquis par l'école et l'université. L'école n'a pas défini un simple espace pour la collecte de données (Shön, 1992, Lussi & Muller, 2013). Elle a rendu possible la création de dispositifs de formation prenant comme axe l'activité de l'enseignant et facilitant sa transformation. Des espaces ont été créés pour reconnaître les savoirs praxéologiques développés dans le métier, et les connaissances de l'enseignant et de l'école ont été prises en compte ainsi que la capacité qu'ils ont de générer de nouvelles connaissances.

La formation réalisée définit un objet de recherche complet. Cela a permis d'identifier les clés pour des processus de formation futurs, tant dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues dans des contextes multilingues que dans celui de l'utilisation de l'auto-confrontation dans des dispositifs de recherche-formation. Ce processus de recherche-formation a permis de connaître les particularités de l'utilisation de l'auto-confrontation dans les dispositifs de recherche-formation, ainsi que quelques éléments clés sur le rôle du chercheur-formateur, le type de processus généré par les enseignants participants et les contributions de ces méthodes de verbalisation de l'activité.

Le dispositif proposé a permis d'articuler un processus de formation avec un processus de recherche. Cela a supposé l'étude du processus de formation lui-même et a facilité l'obtention de données qu'il serait impossible de collecter autrement. Il s'agit de dimensions qui se rétro-alimentent mutuellement.

7.7 Pistes de réflexion pour une formation axée sur l'activité professionnelle enseignant

Nos résultats montrent que le fait d'axer l'activité d'enseignement s'avère être un moyen productif pour aborder les clés des processus d'enseignement-apprentissage. Ces processus proviennent des principes, des stratégies et des connaissances praxéologiques des enseignants, et en sont

conditionnés. Par conséquent, leur reconfiguration et leur élaboration pourront avoir un impact sur ces processus et, donc, sur les élèves.

Cette approche de la formation des enseignants génère des espaces dans lesquels le métier d'enseignant en tant que tel est présent. En conséquence, les enseignants exercent la fonction de membre actif de la profession et deviennent l'axe qui encourage la construction du métier (Clot & Faïta, 2000). Ce type de formation favorise et s'appuie sur l'émancipation de l'enseignant en tant qu'axe de changement et promoteur de l'innovation en classe.

Les processus de verbalisation de l'activité permettent de créer des espaces pour extérioriser et négocier le propre style de l'enseignement tout en partageant et en échangeant avec d'autres membres de la profession les connaissances, les stratégies et les questionnements pour ainsi alimenter et transformer le genre professionnel.

La formation orientée vers l'activité professionnelle requiert l'échange et le travail collaboratif entre les enseignants. Cela favorise le fait que l'école et le corps enseignant soient un espace dans lequel on partage des expériences, des connaissances, un vécu qui s'alimentent mutuellement. Et en définitive, cela peut même être un outil précieux pour la construction coopérative et participative du projet d'établissement (Plazaola, Garro & Ozaeta, 2015).

Actuellement, le développement de communautés d'apprentissage professionnel est de plus en plus courant. L'auto-confrontation et l'utilisation de la vidéo peuvent constituer un outil permettant d'approfondir l'échange de connaissances et d'expériences dans lesdites communautés.

7.8 Contributions, limitations et propositions pour des recherches futures

Cette recherche réunit l'approche proposée par l'ergonomie et les sciences du travail avec la didactique de la langue dans l'utilisation de l'auto-confrontation. Le dispositif proposé implique l'analyse de l'activité autour de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues. On a également utilisé les principes de l'interactionnisme socio-discursif pour comprendre le processus de verbalisation de l'activité. Cela permet de comprendre pourquoi l'auto-confrontation est un espace dans lequel se créent des marques de développement et dans lequel on extériorise le style et le genre professionnel.

La recherche-formation réalisée nous permet de connaître les clés de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues. Cela peut s'avérer précieux, non pas pour les utiliser dans de futures formations dans un sens applicationniste, mais pour les prendre en compte en tant que lignes générales à traiter et à approfondir. Quant aux données obtenues, elles nous ont permis de définir les clés pour les futures interventions des chercheuses-formatrices dans l'utilisation de

l'auto-confrontation en tant qu'outil de formation. C'est-à-dire, connaître quel type de verbalisations il est nécessaire de promouvoir pour faciliter les processus de réflexion chez les enseignants.

Quant aux limites de ce travail, nous en avons identifié plusieurs :

L'analyse s'est limitée aux auto-confrontations simples des enseignants. Il serait nécessaire de comparer les données obtenues avec les verbalisations générées dans les auto-confrontations croisées et ce qui s'est passé dans la classe. Cela permettrait d'avoir un regard plus complexe et plus complet sur l'activité des enseignants et de la construction de significations générées dans les auto-confrontations.

En analysant les auto-confrontations, la recherche s'est concentrée sur les productions des enseignants. Nous comprenons l'auto-confrontation simple comme une activité dialogique entre chercheur-formateur et enseignant, et il serait donc nécessaire de caractériser l'intervention des chercheuses-formatrices et d'observer les répercussions qu'elles ont eues dans la construction du discours et la production de marques de développement.

Nous pensons qu'il est nécessaire d'approfondir la construction thématique et discursive qui se produit lors de l'auto-confrontation. C'est-à-dire, de caractériser la manière dont les thèmes sont construits dans les segments thématiques et comment les différents sujets sont repris tout au long de l'auto-confrontation. Cela serait en lien avec une analyse discursive plus fine dans laquelle nous ferions particulièrement attention à la construction et à la cohésion nominale. De quelle manière et sous quelle dénomination les aspects mentionnés sont-ils repris ? L'approfondissement de cette dimension permettrait de connaître plus concrètement la construction des significations qui a lieu autour de l'activité de référence et de comprendre comment, au cours même de l'auto-confrontation, ce discours se construit et complète, en lien avec la parole opérante, l'auto-confrontation comme espace de construction.

L'auto-confrontation est un outil valable et précieux dans le processus de recherche et de formation. Malgré cela, nous pensons qu'il est nécessaire de générer des processus récursifs dans lesquels l'activité réelle en classe, l'observation des vidéos et l'auto-confrontation alternent avec le travail de dimensions théoriques qui aident les enseignants à voir leur activité sous de nouvelles perspectives et offrent de nouveaux espaces de questionnement et de recherche d'alternatives. D'autre part, ce processus doit être à son tour accompagné de nouvelles activités en classe et d'auto-confrontations à travers lesquelles les enseignants développent une orientation professionnelle (Godwin, 1994) pour analyser et verbaliser leur activité.

Cette recherche est axée sur le travail de l'enseignant. Il est important de prendre en compte le fait que le travail d'enseignement est en relation étroite avec les élèves (leurs besoins, leurs connaissances, les processus qu'ils effectuent). Parler de l'enseignant suppose donc intrinsèquement de parler des élèves. Aussi, il serait intéressant de pouvoir approfondir les

connaissances et les perspectives des élèves, en tant qu'élément constitutif de l'activité de référence.

Les résultats obtenus autour de l'enseignement-apprentissage du débat socio-scientifique en deux langues soulignent la nécessité de poursuivre les recherches dans ce domaine. À l'heure actuelle, la compétence de la pensée critique qui se confronte aux défis environnementaux, migratoires, sociopolitiques, économiques, etc., rend indispensable la poursuite du travail autour de l'argumentation orale et du débat. L'école offre à peine des espaces pour y travailler. Développer des aptitudes critiques requiert une grande diversité de compétences : oralité, argumentation, écoute, création en commun, etc. Il est donc nécessaire de poursuivre les recherches dans ce domaine.

Le dispositif de formation avait pour objectif de recueillir plus d'informations sur une marque d'identité de l'Éducation dans la Communauté autonome basque et de la Communauté forale de Navarre. L'enseignement en deux langues dans le contexte d'une langue minoritaire est une dimension qui est restée dans un second plan dans notre corpus. Les enseignants ont à peine verbalisé des principes, des questionnements, des stratégies autour de cette dimension et les analyses réalisées se sont adaptées à ce fait. Ce qui limite ce travail et exige l'identification de nouveaux objets de formation et de recherche pour observer quels principes, stratégies et questionnements émergent chez les enseignants autour du travail conjoint de deux langues dans des contextes de langue minorisée.

Par le biais de cette partie conclusive, nous avons rassemblé les principales clés observées et nous avons répondu aux questions de recherche proposées dans cette thèse. Grâce au travail réalisé, nous avons approfondi nos connaissances et, en même temps, nous avons créé de nouveaux questionnements et interrogation auxquels nous devons chercher à répondre.

BIBLIOGRAFÍA

Albe, V. (2005) Un jeu de rôle sur une controverse socio-scientifique actuelle: une stratégie pour favoriser la problématisation? *Problème et problématisation ASTER* N°40

Albe, V. (2009a). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Albe, V. (2009b) L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques? Quelles mises en formes scolaires? *Éducation et didactique* vol 3- n°1

Albe, V. & Simonneaux, L. (2002) L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole: quelles sont les intentions des enseignants? *Sciences, techniques et pratiques professionnelles*. ASTER N°34

Amigues, R. (2003) Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skhole, hors-série* 1, 5-16.

Apraiz, M.V.; Pérez, M. eta Ruiz, T. (2012) La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación* N°59 P: 119-137.

Arregi, A., Badiola, N., Elozegi K., Iriondo I., Ruiz Bikandi, U., Zulaika T. & Plazaola, I. (2013) Irakasle hasiberriaren esperientzia. Prestakuntza eta prestakuntzaren ikerketa. A beginner Teacher's experience. Training and research on training. *Ikastaria* 19; 139-169.

Azkarraga, J. (2011) *Euskal Harriak. Trantsizio sozio-ekologikorako gogoetak*. Alberdania.

Azpeitia, A., Alonso, I. & Garro, E. (2013) Profesionalizazio-bidea eraikitzen. Irakasle hasiberri baten autokonfrontazio-elkarrizketaren azterketa. *Ikastaria* 19; 171-196.

Badiola, A, Etxeberria, L., Murciano, A. & Rota, G. (2013) Biografia laburra testu-generoaren didaktika eleanitza D.B.H. 4.mailan. *Apraiz-Zumalabe Mintegia*. Eusko Ikaskuntza

Bota, C. (2009) La médiation langagière: praxeologie et Gnoseologie. *Estudios Lingüísticos/Linguistic Studies*, N°3: 119-133.

Bota, C., Bronckart, J.-P., Bulea, E., Deschoux, C.-A., Durand, M. & Plazaola, I. (2006) Pour une intelligibilité de l'agir au service de la formation et du développement. In. C. Bota, M. Cifali & M. Durand Recherche, Intervention, Formation, Travail. *Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes. Carnets des sciences de l'éducation*. Cahier n°110, 83-110.

Bronckart, J.-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne. Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2001) "S'entendre pour agir et agir pour s'entendre" - In : J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.). *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles: De Boeck, pp. 133-154.

Bronckart, J.-P. (2002) La explicación en psicología ante el desafío del significado. *Estudios de psicología*. N° 23, 387-416

Bronckart, J.-P. (2004a) *Actividad verbal, textos y discurso. Por un interactionismo socio-discursivo*. Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J.-P. & LAF (2004b) Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, N°103

Bronckart J-P (2005) Les différentes facettes de l'interactionisme socio-discursif. *Calidoscopio* N°3: 149-159.

Bronckart, J.-P. (2007a) El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*. 19 (2), 123-134.

Bronckart, J.-P. (2007b) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart (2007c) Las teorías científicas ante los problemas formativos. Contribución al debate ¿Qué teoría necesitamos en educación? *Cultura y educación*, 19 (3), 219-226.

Bronckart, J.-P. (2010) Une introduction aux théories de l'action. *Carnets des sciences de l'éducation*. Université de Genève.

Bronckart, J.-P. (2013) Démarches réflexives et formation des enseignants. *Ikastaria* 19, 345-348.

Bronckart, J.-P. & Bulea, E. (2010) Praticien réflexif ou praticien discursif ? *Education Canada*. Vol. 49 (4) 50-54.

Bronckart, J.-P. & Bulea E. (2011) Como o psiquismo humano se torna histórico-cultural? As contribuições da análise saussuriana às teses desenvolvimentais de Vigotski. *Cadernos CENPEC* Vol. 1 N° 1: 147-166.

Bronckart, J.P. & Bulea, E. (2015) ¿Hay algo más natural que el multilingüismo?. In. Gacia-Azkoaga I. & Idiazabal I. *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

Bulea, E. (2007) Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative. *Tesis doctoral*: Université de Genève.

Bulea, E. (2009) Type de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des figures d'action. *Estudos Lingüísticos*, 3, Edicoes Colibri/CLUNL: 135-152.

Bulea, E. (2014) *Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Presses Académiques Francophones. Allemagne.

Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA*, 1 - N.º 1, 43-60.

Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2012) Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raído, Dourados*, V.6, N.11:131-149.

Bulea, E. & Fristalon I. (2004) Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In Bronckart et al. "Agir et discours en situation de travail" *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, N°103: 213-262.

Canelas-Trevisi, S. (1997). La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe. *Tesis doctoral*. Université de Genève : FPSE.

Cassís Larraín, J. (2011) Donald Schon : una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás Empresarial* Vol. 3 N°5 54-58

Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues- principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 319- 331

Cenoz J. & Gorter, D. (2015) Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In: J. Cenoz & D. Gorter (Ed), *Multilingual Education. Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.

Chevallard (1998) Analyse des pratiques enseignantes et didactiques des mathématiques: l'approche anthropologique. In *Actes de l'université d'été Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques*. La Rochelle: 91-120.

Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et action sur soi - In : J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles: De Boeck, pp. 133-154.

Clot, Y. (2001b) Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler* 6: 31-54.

- Clot, Y. (2005) Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité ? *Symposium international « Artefacts et collectifs (ARTCO) Action située et théories de l'activité*. Marcy l'Étoile
- Clot, Y. & Faïta. D. (2000) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4: 7-42.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G. & Scheller L. (2000) Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.
- Coutinho, M.A. (2005) Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica, Ciências da Linguagem* Nº19/1 :73- 88.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- Cummins, J. eta Swain, M. (1986). *Bilingual education: aspects of theory, research and practice*. Essex : Longman Group.
- Díaz, N. & Jiménez-Liso, M.-R. (2012) Las controversias sociocientíficas: temáticas e importancia para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. Nº9 (1) 54-70.
- Dolz, J. (1995) L'apprentissage des capacités argumentatives. Étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez les enfants de 11-12 ans. In J.-P. Bronckart (Éd.), *Psychologie des discours et didactique des textes. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°61:137-169.
- Dolz, J. (1996) *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Gobierno de Navarra.
- Dolz, J. (2011) Elkarriketa *Argia astekaria* (2010.01.10)
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2016) Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. In: V.Lussi Borer & L. Ria. *Apprendre à enseigner*. Paris: Presses universitaires de France 107-123.
- Dolz J., Moro, C. & Pollo, A. (2000). Le débat régulé: De quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 39-59.
- Dolz, J. & Pasquier, A. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte, *Repères*, 10, 163-179.

Dolz, J., Rey, N. & Surian M. (2004) Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, N°146, 5-15.

Dolz, J. & Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Éditions.

Durand, M. (2008) Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Paru dans Education & Didactique*. 2, 69-93.

Durand, M. (2015) Autoconfrontation et analyse du travail : réflexion méthodologique. *L'analyse du travail en recherche et formation dans les métiers de l'éducation*. Séminaire Études doctorales Université de Genève.

Elortza, I. (2006) Ikastolen "Eleanitz" Proiektua: Euskara ardatzat duen eleaniztasuna. *Jakingarriak* 57: 22-27

Elortza, I. (2011) Elebitasunetik eleaniztasunera. Ikastolen "Eleanitz-english" Hezkuntza Berrikuntza Proiektua: oinarriak, bilakaera eta ekarpenak (1991-2010). *Tesis doctoral*.

España & Prieto (2009) Educar para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. N° 6 (3): 345-354.

España E. & Prieto T. (2010) problemas socio-científicos y enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Investigación en la escuela*. N° 71: 17-24.

Etxarte, A. (2006) Hizkuntza Tratamendu Bateratua (HTB) Hegoalde Ikastolan. *Jakingarriak* 57: 28-35

Faiña, D. & Vieira, M. (2003) Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19 :1 123-154

Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 89 : 121-142.

Fasel Lauzon, Pochon-Berger, E. & Pekarek Doehler, S. (2008). Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? *Babylonia* 3/08:46-51.

Filliettaz, L. (2002) *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Éditions Nota bene.

Filliettaz & J.P. Bronckart (2005) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 37-55). Louvain-La-Neuve: Peeters.

Fandin, S. (2015) Trois approches contrastées de la vidéoformation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. In. Ria L. *Former les enseignants au XXIème siècle*, 1, De Boeck, pp.151-159.

Flandin, S., Leblanc, S. & Muller, A. (2015) Vidéoformation « orientée-activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? In. V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Friedrich, J. (2001) Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In Baudoin, J.-M- & Friedrich, J. *Théories de l'action et éducation. Recherche & Formation* Vol. 39 Bruxelles, De Boeckj Université 93-112

Friedrich, J. (2014) *Le savoir faire : un savoir implicite, tacite, caché ? Débats actuels en théorie et en pratique*. Curso de la Universidad de Ginebra UNIGE Maîtrise Universitaire en Sciences de l'Education- Formation des Adultes

Gagnon, R. (2010) Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. *Tesis doctoral*: Université de Genève.

Gagnon, R. (2015) Quelques éléments de réflexion autour de la double triangulation dans la compréhension de pratiques en formation et en classes de langue. *Formation et pratiques d'enseignement en questions* N°18 125-141.

Gagnon, R. & Dolz, J. (2009) Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première : une étude de cas sur l'argumentation orale. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck 221-244.

Gagnon R. & Dolz, J. (2010) El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje* N°38 (2): 497-527.

Gagnon R. & Erard (2010) Comment organiser une progression pour l'enseignement de l'argumentation à l'école obligatoire? In Jean-Louis Dumortier, Juilien Van Beveren & David Vrydaghs. *Actes du 11° colloque de l'AirDF Curriculum et progression en français*.

Gajo (2013) La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? In. J. Dolz & I. Idiazabal I. (Ed.) *Enseñar (Lenguas) en contextos multilingües*. EHU argitalpenak.

Garcia Azkoaga, I. (2003) Kohesio anaforikoa hiru testu-generotan. Adinaren araberako garapenaren azterketa. *Tesis doctoral*. UPV/EHU.

García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. Wiley-Blackwell.

Garro, E. (2007) Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa. *Tesis doctoral*. UPV/EHU.

Garro, E. (2008a) *Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa*. Bilbao: UPV-EHU argitalpen zerbitzua.

Garro, E. (2008b) Diskurtso erreferituaren erabilera jendaurreko debateetan. *Gogoia*, 8 (1), 25-62.

Garro, E. & Idiazabal, I. (2005) Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. Azterketa eta didaktika. *Ikastaria*, 14, 43-54.

Garro, E & Idiazabal, I. (2011). ¿Para qué utilizan los jóvenes el discurso referido? Análisis de debates públicos en euskara. Lorda, CU (coord.) *Polifonia e intertextualidad en el diálogo*, Madrid: Arco libros.

Garro, E. & Perez Lizarralde, K. (2009) La reflexión sobre la práctica de la maestra como instrumento de formación profesional en la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral en Educación Infantil. In Bretones Calleja et al. (Ed), *Applied Linguistic Now: Understanding Language and Mind/ La Lingüística Aplicada actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente*. (pp.407-417) Almería: Universidad de Almería.

Garro E. & Sainz Osinaga, M. (2015). Estudio del input de una maestra en un aula de Educación Infantil bilingüe euskera-castellano. In: Garcia Azkoaga, I. eta Idiazabal, I. (E.d) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. 101-122.

Gaudin, C. (2014). Vidéoformation au plan international : quelles nouvelles voies ? Quelles recommandations, quelles zones d'ombre et perspectives ? *Conférence de consensus de la Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXIe siècle », La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? Quels scénarios ? Pour quels effets ?* Lyon, France, 23 janvier.

Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices: revue de littérature et zones potentielles d'étude. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115-130.

Gaudin, C. & Flandin, S. (2014) La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques ? quels scénarios ? pour quels effets ? Présentation croisée d'un état de l'art. *Former les enseignants au XXIe siècle*. IFÉ. Lyon

Gil, D. & Vilches, A. (2006) Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº42: 31-53

Giraldo, M., Robledo, S.-M. & Uribe, S.-M. (2014) Argumentos de estudiantes de cuarto grado en torno a la experimentación en animales y humanos, como asunto socio-científico. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.

Genesse, F. (2004) *What do we know about bilingual education for majority language students?* Handbook of Bilingualism.

Godwin, C. (1994) Professional vision. *American Anthropologist*, 96, 606-633.

Goigoux R., Margolinas C. & Thomazet, S. (2004) Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'imagé de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie* 57 (1)

Goigoux R. (2005) Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français In A. Mercier & C. Margolinas (Eds.) *Balises en didactique des mathématiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

Goigoux R. (2007) Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique* vol. 1 n°3

González Pérez, T. (1994) Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N°21 175-198

Grosjean, F. (1992) Another view of bilingualism. *Cognitive processing in Bilinguals*.

Harris, R.-J. & Nelson, E.-M. (1992) Bilingualism: not the exception any more. *Cognitive processing in Bilinguals*.

Hartmut R. (2011) Aceleración social : consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada. *Persona y Sociedad Universidad Alberto Hurtado* Vol. XXV N°1 9-49

Hodson, D. (2013) La Educación en Ciencias como un llamado a la acción. *Archivos de Ciencias de la Educación*. N°7 (7)

Hofstetter R. & Schneuwly B. (2009) Transformations des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation. *Raison éducatives*. Bruxelles: De Boeck.

Idiazabal, I. (1983) La compréhension de structures à fonction casuelle en Basque. *Tesis doctoral*. Université de Genève.

Idiazabal, I. & Dolz, J. (2013) Diversidad lingüística y formación plurilingüe. In. J. Dolz & I. Idiazabal I. (Ed.) *Enseñar (Lenguas) en contextos multilingües*. EHU argitalpenak.

Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2003) Las estrategias de imagen en los debates. Una insuficiencia pragmático-discursiva de adolescentes no entrenados. In G. Luque; A. Bueno & G. Tejada (Eds.) *Las lenguas en un mundo global. Languages in a global world. Actas del XX Congreso anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (pp. 37-43). Jaen: AESLA & Universidad de Jaén.

Idiazabal I. & Larringan L.M. (2004) "La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo". In A. M. Lorenzo, F. Ramallo & X.P. Rogríguez-Yanez (Eds.) *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism, 2002*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade da Vigo, 2004, 611-628.

Idiazabal I & Larringan L.M. (2005) La construcción discursiva del tema en dos debates con jóvenes: consideraciones para la caracterización y la enseñanza del debate. In J.M. Oro, J. Varela & J. Anderson (Eds.) *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas* (pp. 197-207). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Idiazabal I. & Manterola, I. (2009) Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa *Euskara*, 54, 2-1: 463-504.

Idiazabal, I., Manterola, I. & Diaz de Gereñu, L. (2015) "Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe" In. Gacia-Azkoaga I. & Idiazabal I. *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Euskal Herriko Unibertsitatea. 39-59.

Jaubert, M. & Rebiere, M. (2002) Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? En J-C. Cahbanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF, 163-186.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2004) Quelques fonctions de l'activité langagière en français. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Québec.

Juaristi, P. (2006) Hizkuntza aniztasuna Europar Batasunean. *Euskera* 2: 893-917

Lacoste, M. (2001) Peut-on travailler sans communiquer?" In. A. Borzeix, B. Fraenkel. *Langage et travail. Communication, cognition, action*. CNRS, Paris 1-28.

Laplante, B. (1993) Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française: le cas d'une enseignante, *The Canadian Modern Language Review*, 49,3: 567-586.

Laplante, B. (2000) Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences: des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques. *The Canadian Modern Language Review*, 57,2: 245-271

- Laplant, B. (2004) *Apprendre à parler sciences en immersion: implications pour les autres matières*.
- Larringan, L. (1996) Testu-antolataileak bi testu motatan; testu informatiboan eta argudiapen-estuan. *Tesis doctoral*. UPV/EHU.
- Larringan, L.M. (2001). *La enseñanza del debate: aviso para navegantes*. No publicado.
- Larringan, L.M. (2002). Debate con jóvenes: introducción, tema y tarea. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29, 21-31.
- Laurens V. (2013) Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant. *Tesis doctoral*. Université Sorbonne Nouvelle-Paris.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N° 6, 11-33.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*. 5 (1), 58-78.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2014) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18:7, 655-670.
- Lussi, Borer V. & Muller, A. (2013) Accompagner et susciter le développement de l'activité des enseignants débutants: quels enjeux pour la recherche et la formation? *Colloque inaugural de la chaire Unesco "Former les enseignants au XXIe siècle"* <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/+Valerie-LUSSI-BORER-+> (29.11.2018)
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2014) Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *Activités*, 11(2), 129-142.
- Lussi Borer, V. & Muller, A. (2015) Conduire une enquête collaborative sur un thème professionnel. Former les enseignants dans les établissements scolaires: vers une nouvelle aire de professionnalisation? *Colloque de la chaire Unesco "Former les enseignants au XXIe siècle"* <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Former-les-enseignants-dans-les> (29.11.2018)
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L. & Saussez, F. (2013) Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité. *Symposium REF (Réseau international de recherche en Éducation et en Formation) 2013* Ginebra

- Lussi Borer, V., Yvon, F. & Durand, M. (2015) Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In. Lussi Borer, Durand, M. & V., Yvon, F. *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck. 7-29
- Machado, A., Lousada, E., Baraldi, G. & Rodrigues M.-I. (2004) Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interaccionismo sociodiscursivo. *Calidoscópico* Vol. 2 N2: 89-96.
- Manterola, I. (2010) Euskarazko murgilketa Haur Hezuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa. *Tesis doctoral*. UPV/EHU.
- Marmy Cusin, V. (2012) Développer et comprendre de pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire. *Tesis doctoral*. Université de Genève.
- Masgrau Juanola, M., & Falgàs Iern, M. (2013). Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastaria*, 19, 97–137.
- Messias, C. (2013) O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação. *Tesis doctoral*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Miranda, F. (2008) Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo_ que relações? *Estudos Linguísticos Edições Colibri/CLUNL*, Lisboa: 81-100.
- Murciano, A., Sainz, M. & Ozaeta, A. (2015) ¿Qué dicen los maestros sobre su propia actividad? Análisis de las verbalizaciones de profesores de Educación Primaria sobre el rol del moderador en el debate. *XXXIII Congreso Internacional AESLA La comunicación multimodal en el siglo XXI: Retos profesionales y académicos* (Madrid). <http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/02/12.pdf> (29.11.2018)
- Murciano, A., Ozaeta, A. & Sainz, M. (2016a) Saberes y dificultades de seis maestros de Educación Primaria sobre la enseñanza del debate socio-científico en contextos multilingües con lenguas minoritarias. In. Díez Mediavilla A., Brotons, V. , Escandell, D. & Rovira J. *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Universidad de Alicante.
- Murciano, A. Ozaeta, A. & Sainz, M. (2016b) Análisis de la actividad enseñante de 6 maestros de Educación Primaria en la enseñanza del debate socio-científico. *Simpósio Internacional de Ensio de Língua Portuguesa + Fórum Ibero-Americano de Literatura* (Braga)
- Murciano, A. Ozaeta, A. & Sainz, M. (2017) Proceso de reflexión de enseñantes en nuevos contextos formativos: roles del formador. *CIMIE17 Investigación e Innovación*. Bilbao.
- Nonnon, E. (1996) Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration. *Langue française*, N°112: 67-87.

Nonnon, E. (1999) L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, Vol. 129: 87-131.

Nonnon, E. (2004) Écouter peut-il Être un objectif d'apprentissage? *Le Français aujourd'hui* N° 146: 75-84.

Nóvoa, A. (2009) Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Orange, CH. (2003). Débat scientifique dans la classe problématisation et argumentation : Le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 37.

Ozaeta, A. (2009) Aguirre Asteasukoaren eracusaldiak: sermoia mintzaira-ekintzaren produktu historiko gisa. *Tesis doctoral*. UPV/EHU.

Ozaeta, A., Sainz, M. & Murciano, A. (2015) La autoconfrontación cruzada como instrumento de desarrollo profesional. Análisis desde las "figuras de acción". In García-Azkoaga I. eta Idiazabal I. *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. EHU 123-146.

Pagola, J. (2010). Hiru hizkuntzen arteko elkarreragina: bigarren hizkuntzatik ama hizkuntzara. *Ikastaria*, 17, 121-154.

Perez Lizarralde, K. (2014) Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntzaren lanketa eskolan sustatzeko. Praktika gogoetatsuan oinarritutako prozesu baten azterketa. *Tesis doctoral*. Mondragon Unibertsitatea.

Perez Lizarralde, K., Sainz Osinaga M. & Ozaeta, A. (2012). La entrevista formativa sobre la acción, una herramienta eficaz en la formación reflexiva del profesorado. In, Ruiz Bikandi y Plazaola (Eds.). *El aula como ámbito de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. Vº Seminario. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

Petuya, A. & Zabala, O. (2006) Euskarazko irakaskuntza iparraldean. *Jakingarriak* 57: 40-43.

Périsset, D. & Lehmann, L. (2010) Les recherches sur les formations à l'enseignement: perspectives et prospectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 32 (1) 5- 18

Plazaola, I. (1993) Analyse du fonctionnement de trois types de discours en basque : éléments historiques et linguistiques pour une didactique des formes verbales et des marques de personne. *Tesis doctoral*.

Plazaola, I. (2007) Elkarrizketa *Euskonews & Media*.

Plazaola, I. (2010) « Irakaslearen berbaldia ikaslearen ikaskuntzen eraiketan : hizkuntza eta ikasgaiaren uztartzea ». Donostia : *Xangorin-Hik Hasi*. 2010 ; 41-51.

Plazaola, I., Elozegi, K., Ruiz Bikandi, U., Arregi, A., Badiola, N., Iriondo, A. & Zulaika, T. (2013) Irakasle hasiberriaren esperientzia. *Ikastaria 19*, 139-169.

Plazaola, I. & Friedrich, J. (2005) Comment l'agent met-il son action en mots? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In. Filliettaz, L. & Bronckart, J.P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain, Peeters, BCILL.

Plazaola, I., Garro, E. & Ozaeta, A. (2015) La escuela como lugar de formación: hacia un cambio de su cultura de acción (no publicado)

Plazaola, I. & Ozaeta, A. (2014) Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation. *Activités*, vol 11 N°2, 112-128.

Plazaola, I. & Ruiz Bikandi, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. In Ruiz Bikandi, U. & Plazaola I. (Ed.) *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. EHU: Donostia.

Plazaola, I., Ruiz Bikandi, I., Iriondo, I., Zulaika, T., Sainz Osinaga, M., Ozaeta, A., Garro, E., Alonso, I., Azpeitia, A. & Murciano, A. (2015) Análisis de las actividades típicas de la enseñanza de lenguas. Un proyecto científico de conocimiento y formación del profesorado. *VII. Seminario El aula como ámbito de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua*. Aretxabaleta.

Pradas, R. (2010) El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas. *Cultura y Educación*. Vol. 22 N°1 21-36.

Ramirez de Okariz, I. (2016) *40 urtean euskal gizartean eragiten Irakasle Eskola-Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)* Mondragon Unibertsitatea.

Ria, L. (2014) Néopass@ction, un outil de vidéoformation des enseignants. In. Perrin, N. L'activité: une référence pour la formation? *Educateur 5/2014*: 9-10.

Ria, L., & Leblanc, S. (2011) Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants!: enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172.

Richir, M. (1988) *Relire la « Krisis » de Husserl*, Esprit, 129-151.

Riestra, D. (2010) El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. In: V. Castel & L. Cubo de Severino. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina*. Editorial FFyL: Mendoza 1129-1138

Rix, G. & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. *6ème Congrès Européen de Science des Systèmes*.

Rodriguez, C. & García M.J. (2017) La enseñanza de la comprensión lectora en los maestros noveles: autoconfrontación y análisis del discurso docente *VIII Seminario Internacional: El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua*. UVIC

Ruiz Bikandu, U. & Arregi, A. (2012) Formación de profesores de lengua: características de la actividad del novel. *XIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (SEDLL). Sevilla.

Sainz Osinaga, M. (2002) Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika. *Tesis doctoral*. Donostia: Erein.

Sainz Osinaga, M. (2004) Trabajar la lectura y la escritura, en Educación Primaria, desde la diversidad. *Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria, Aulas de Verano, MEC*, 137-168.

Sainz Osinaga, M. (2010) Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral por medio de contenidos del currículum en contextos escolares plurilingües. *Actas del Congreso II. Congrès International de Didactiques. L'activitat del docent : Intervenció, Innovació, Investigació*. Girona Nº 460

Sainz Osinaga, M., Azpeitia, A., Garro, E. Ozaeta, A., & Sagasta, P (2011). *Nola artikulatu jakintzarloa eta hizkuntza? Zenbait lanabes eskolan erabiltzeko*. Andoain: Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua. SS-1601-2011

Sainz Osinaga, M., Garro, E. & Ozaeta, A. (2011) Pistes por une formation des enseignant·s à la didactique de l'oral du basque, langue minorée, en contexte d'immersion. *Cahiers de Linguistique Française*, 37 (2), 137-149.

Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Azpeitia, A. & Alonso, I. (2012). Debate sozio-zientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: sekuentzia Didaktiko baten proposamena. *Ikastaria 18*, 153-178.

Sainz Osinaga, M. & Ozaeta, A. (2013) Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel. *Ikastaria 19*: 197-220

Sainz Osinaga, M., Ozaeta, A. & Garro, E. (2010) Ahozko hizkuntza lantzen: Haur Hezkuntza hasi eta unibertsitateraino. *Hik Hasi 25.monografikoa*. Donostia: Xangorin.

Sainz Osinaga, M., Ozaeta, A. & Garro, E. (2013) (ed.). Irakasleen prestakuntza eta prestakuntzaren ikerketa: hautu teorikoak, metodologikoak eta esperientziak. *Ikastaria 19*.

Sainz Osinaga, M. & Sagasta, P. (2004) Eleaniztasunaren kompetenziaren arkitektura eta konplexutasuna. *HIZPIDE* 55: 60-78.

Sainz Osinaga, M. eta Sagasta Errasti, P. (2005). Enseñando historia ¿enseñamos lengua? La integración de la lengua y las áreas del currículum en programas de inmersión. *Inmersió Lingüística*, 7, 49-64.

Sainz Osinaga, M., Sagasta, P. & Arexolaleiba, J. (2005) L'apprentissage-enseignement des langues et l'avenir des langues minorisées d'un point de vue holistique, *XII. Colloque ISLRFeko Jardunaldiak, Euskal Herriko Ikastolen konfederazioa*, 213-251.

Sagasta, P. eta Etxeberria, L. (2008). ¿Qué transfieren los alumnos al castellano cuando el aprendizaje lo realizan en euskera? In R. Monroy; A. Sánchez *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos*. Murcia Editum: 171-178.

Sagasta, P. & Sainz Osinaga, M. & (2006) Gure ikastetxeanhezkontza-proiektu eleanitza eraiki nahi dugu: lagungarri izan daitezkeen hainbat alderdi. *Jakingarriak* 57: 56-61.

Santagata, R. (2015) The wonders of video: key research-based considerations about its effective use in teacher-learning research and practice. *VII. Seminario El aula como ámbito de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua*. Aretxabaleta.

Sarda, J. & Sanmartí, A. (2000) Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*. Nº18 (3) 405-422.

Saussure, F. (1954) *Curso de lingüística general*. Editorial Losada: Buenos Aires.

Saussure, F. (2004) *Escritos sobre lingüística general*. Editorial Gedisa: Barcelona.

Simonneaux, L. & Simonneaux, J. (2005) Argumentation sur des questions socio-scientifiques. *Didaskalia* Nº27: 79- 108.

Schneuwly, B. (2000) Les outils de l'enseignement-Un essai didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. Nº 22:19-38.

Schneuwly, B. (2008) Vygotski, lécole et lécriture. *Université de Gèneve. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Nº118.

Schneuwly, B. (2012) Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön? Pédagogies en développement*. De Boeck 73-92.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009) *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: PUR

Sherin, E. & van Es, A. (2009) Effects of Video Club participation on teachers' professional vision. *Journal of teacher education*. Vol.60 N°1:20-37.

Shön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación Barcelona: Paidós

Tardif, M. (2012) Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif ». In Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön? Pédagogies en développement*. De Boeck 47-72

Theureau, J. (2010) Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "Cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*. N° 2: 287-322.

Van, Es., Tunney J., T. Goldsmith L. & Seago N. (2014) A framework for the facilitation of teachers' analysis of video. *Teacher Education* Vol. 65(4) 340-356

Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux C. (2007) Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. *Raison Educative*. De Boeck.

Vilà, M. & Castellà, J. (2012). Argumentar y debatir con más de 25 en clase. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 423: 55-60.

Volóschinov, V. (2014) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Vygotsky L. (1997) *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Editorial la pléyade.

Yvon, F. (2010) Sources et concepts de la clinique de l'activité. In F. Yvon & F. Saussez (Ed.) *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Canada: PUL, 141-147.

Yvon, F. & Garon, R. (2006) Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant: l'autoconfrontation croisée. *Recherches Qualitatives*. Vol. 26: 51-80

Yvon F. & Saussez S. (2010) *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Canada: PUL

ANEXOS

ANEXO 1: Propuesta llevada a las escuelas

ANEXO 2: Permiso de grabación

ANEXO 3: Encuesta sociolingüística

ANEXO 4: Consigna previa a la autoconfrontación

ANEXO 5: Consigna previa a la autoconfrontación cruzada

ANEXO 6: Transcripción autoconfrontación M1

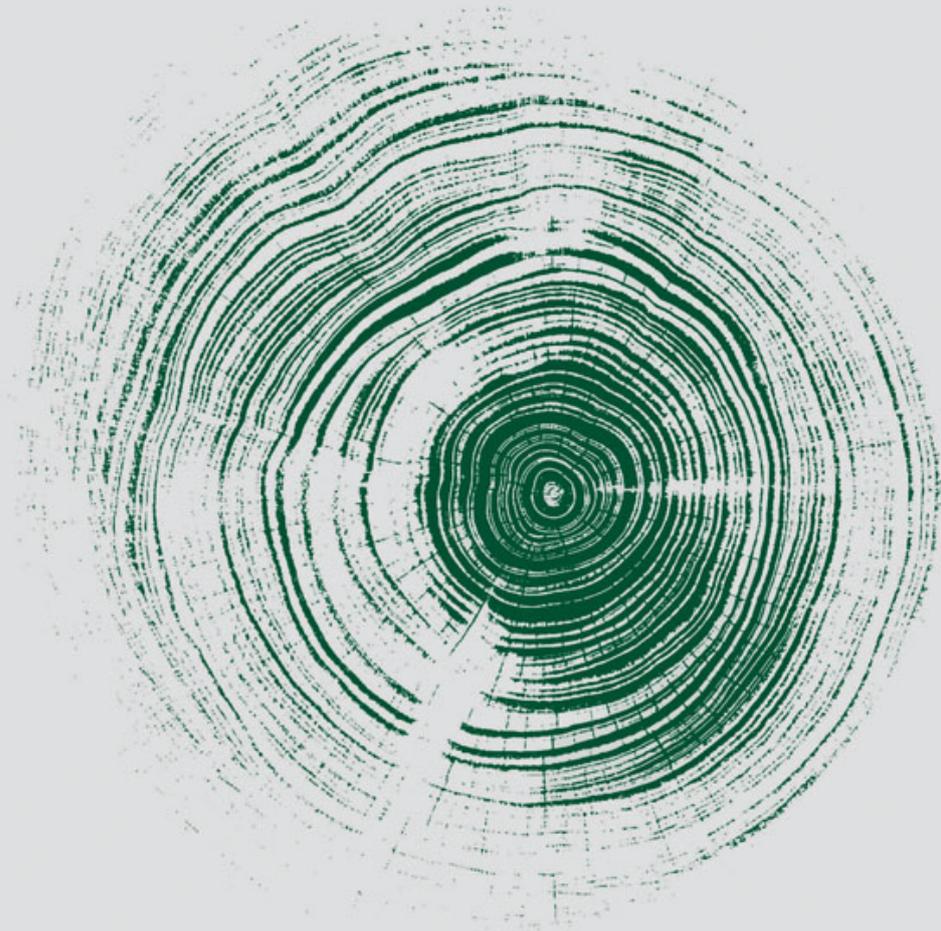
ANEXO 7: Transcripción autoconfrontación M2

ANEXO 8: Transcripción autoconfrontación M3

ANEXO 9: Transcripción autoconfrontación M4

ANEXO 10: Transcripción autoconfrontación M5

ANEXO 11: Transcripción autoconfrontación M6



MONDRAGON
UNIBERTSITATEA

HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN