

Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel¹

(Language teacher training. Characteristics of the activity of an experienced teacher and a novice teacher)

Sainz Osinaga, Matilde; Ozaeta Elorza, Arantza
Mondragon Unib. HUHEZI. Grupo Miker. Dorleta Auzoa s/n.
20540 Eskoriatza
msainz@mondragon.edu ; aozaeta@mondragon.edu

Recep.: 15.01.2013

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 197-220] Acep.: 18.09.2013

Este trabajo se enmarca en la formación continua del profesorado de lengua y en el análisis del trabajo del enseñante. Se analizan las verbalizaciones de dos profesores de Educación Primaria durante dos sesiones de autoconfrontación. Nos fijamos en las actividades típicas que los enseñantes identifican. Se aprecian en ambos diferencias reseñables. La discusión recoge las virtualidades de la autoconfrontación como instrumento de formación del profesorado.

Palabras Clave: Autoconfrontación. Formación permanente de profesores de lengua. Actividades típicas. Debate socio-científico.

Lana hizkuntzako irakasleen etengabeko prestakuntzan kokatzen da, baita iraskaslearen lanaren azterketan ere. Bi irakaslek bere jardueraren gainean autokonfrontatu direnean ekoiztu duten berbaldiaren analisisa egiten da. Irakasle bat eskarmentu handikoa da eta beste bat laburrekoa, eta biak landu dute debate sozio-zientifikoa. Analisisan irakasleek beren berbaldietan identifikatzen dituzten ekintza tipikoei erreparatzen diegu. Hausnarketak autokonfrontazioak irakasleen prestakuntzarako eskaintzen dituen aukerak jasotzen ditu.

Giltza-Hitzak: Autokonfrontazioa. Hizkuntza irakasleen etengabeko prestakuntza. Ekintza tipikoak. Debate sozio-zientifikoa.

Ce travail est réalisé dans le cadre de la recherche de nouvelles méthodologies pour la formation des professeurs de langue. Nous y analysons concrètement les discours produits par deux professeurs (l'un expérimenté et l'autre débutant) de l'Enseignement Primaire pendant l'auto-confrontation portant sur leur activité en classe. Nous observons les activités typiques qu'ils identifient ainsi que les circonstances et variantes de ces activités.

Mots-Clés : Auto-confrontation. Formation permanente des professeurs de langue. Activités typiques. Débat socio-scientifique.

1. Este trabajo se está realizando gracias al proyecto de investigación concedido por la Diputación Foral de Guipúzcoa dentro del programa competitivo "Ikasmina" (2011-12) y a la ayuda de MINECO (EDU2012-37889).

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se quiere hacer incidencia en el trabajo de los profesores, aspecto que queda a menudo en la sombra en una investigación en educación que se orienta a los trabajos sobre la actividad del alumno.

El punto de partida para la formación y la investigación es el trabajo concreto realizado en el aula. La ergonomía del trabajo nos aporta una distinción capital entre trabajo prescrito y trabajo real, es decir:

[...] cette conception théorique du travail et des moyens de travail est [...] ce que l'on nomme le travail prescrit, c'est-à-dire la manière dont le travail doit être exécuté : manière d'utiliser les machines, les outils, temps imparti à chaque opération, modes opératoires et consignes à respecter. A ce travail prescrit ne correspond jamais le travail réel, c'est-à-dire celui qui est exécuté par l'ouvrier ou l'ouvrière. (Daniellou et al. [1983, p. 39]) (citado por Fajta 1989 : 1)

Por otro lado, se postula el propio trabajo como objeto de estudio para la construcción de la profesionalidad enseñante. ¿Se podría conocer qué tipo de formación resultaría más beneficiosa como mecanismo de aceleración de la profesionalidad en el caso de los profesores no experimentados?; y de manera complementaria, ¿Cuáles son las actividades que los profesores experimentados críticos y creativos realizan? ¿Se podrían polinizar las prácticas de los noveles con éstas? ¿Qué aportación en cuanto a innovación pedagógica pueden hacer los noveles cuando entran en el oficio?

En este artículo se realiza un análisis exploratorio de las verbalizaciones de dos profesores, uno experimentado y otro novel. Dichas verbalizaciones provienen de dos sesiones de autoconfrontación (visionado de la propia actividad de clase, grabada previamente en videocámara) con las investigadoras-formadoras a fin de explorar en las maneras de describir la actividad de ambos. Los dos profesores han diseñado juntos una sesión para enseñar el debate socio-científico y la han llevado a clase simultáneamente, utilizando el mismo material didáctico. Después de dicha sesión de clase, ambos se han autoconfrontado a su propia actividad, primero de manera individual y, en una segunda etapa, junto con otras dos profesoras de ciclo, en una autoconfrontación cruzada.

Presentamos los primeros hallazgos de dichas autoconfrontaciones llevadas a cabo sobre la actividad realizada en dos clases de 6º de Educación Primaria durante la preparación y la puesta en marcha de dos debates (uno en euskara y otro en castellano) sobre la moda en el vestir.

El análisis de la actividad humana, tal y como se considera la actividad enseñante, requiere de nuevos instrumentos de análisis, puesto que la acción humana no puede conocerse a partir de la pura observación; los motivos, los objetivos, las preocupaciones del actor quedan en gran medida ocultos para el observador (Wright von, 1971, citado por Plazaola y Ruiz Bikandi, 2012). La metodología utilizada, la dinámica de la autoconfrontación, concede al agente la oportunidad de dar sentido a su actividad, puesto que conoce las claves de lo vivido.

Estos estudios investigan los “saberes de la acción” y tratan de dar luz en la búsqueda de nuevos paradigmas que nos ayuden a construir la profesionalidad del enseñante, y en concreto el de lenguas. Siguiendo a Plazaola y Ruiz Bikandi (2012) este planteamiento formativo requiere un acoplamiento con la investigación y convierte la formación en un objeto pleno de investigación.

2. LA AUTOCONFRONTACIÓN

La autoconfrontación consiste en visionar la grabación en vídeo que las investigadoras-formadoras externas han filmado durante las sesiones de clase del enseñante y ofrece a éste la oportunidad de confrontarse a su propia actividad y de revivir lo vivido (Amigues, Faïta y Saujat, 2004), para así identificar los objetivos que orientan sus acciones y analice aquellas acciones que quiera resaltar y proyecte nuevos retos sobre su actividad docente en acciones futuras. El sujeto se descubre, se reapropia de su propia actividad, a través del visionado de su propia acción.

La teoría que subyace al hecho de que una persona se enfrente a su actividad (autoconfrontación) por medio del lenguaje y a la creencia de que esta actividad pueda tener incidencia en su actividad futura se explica por medio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, de tal manera que para Vigotsky (1934/1984) cuando el pensamiento se transforma en lenguaje, el pensamiento se reorganiza y se modifica (Amigues, Faïta & Saujat, 2004). Para ello es necesario crear un contexto de diálogo que le permita al enseñante revivir lo vivido, en el marco de una nueva actividad que proyecte al futuro.

El registro en vídeo del trabajo de un profesional constituye una referencia observable de su actividad inicial. Las relaciones posibles entre los enunciados de un enseñante, las acciones y las situaciones de referencia pueden ser en sí mismas objeto de estudio y de debate, a través del reconocimiento de la pluralidad de voces y de signos que componen la dimensión concreta de los cambios verbales.

En el curso de la autoconfrontación emergen experiencias pasadas, modos de hacer habituales, acciones posibles que podrían hacerse de otra manera, acciones no llevadas a cabo, etc. En el curso de su actividad el sujeto se descubre a sí mismo. Se intenta que el actor tenga una actitud de sorpresa ante él mismo, ante las justificaciones y análisis de su actividad, para que, eventualmente, las ponga en duda.

La situación privilegiada que se analizará no está definida *a priori*, se construye en la interacción entre actor y el formador. Se deduce que la autoconfrontación tiene una naturaleza eminentemente dialógica (Clot eta Faïta 2000, Clot 2008).

Se distinguen distintos tipos de autoconfrontación, dependiendo del objetivo: a) las que ponen el foco en la formación; b) las que lo ponen en la investigación de la formación; c) las que se hacen para recoger corpus para utilizar en el video

formación; d) la autoconfrontación con objetivos evaluativos (sobre los tipos de autoconfrontación) (Bulea y Bronckart, 2010 y Rix 2010).

3. LAS ACCIONES TÍPICAS DEL ENSEÑANTE

Retomamos la idea de la identificación de las acciones típicas del enseñante, que definimos como aquellas acciones que éste realiza y se denominan “típicas” por el hecho de que han sido construidas históricamente por los enseñantes y son identificables por este colectivo y también por la sociedad. Esta manera de contemplar la actividad del profesor está basada en la teoría de la acción humana (Dewey, 1925). Esta teoría rechaza la estructuración de las actividades fuera de su contexto natural. Nuestras actividades se desarrollan gracias a “saberes hacer” adquiridos sin que en su desarrollo haya necesariamente la intervención de una esfera consciente; se trata de atribuir un “aire de familia” en algunos fenómenos, situaciones o acciones. Es una percepción, y se crea antes que la toma de conciencia.

La tipicidad se relaciona con la recepción de regularidades temáticas, interpretativas y prácticas: aquellas que revelan la estabilidad y la recurrencia del mundo objetivo, instituido socialmente y compartido intersubjetivamente, o aquellos de un mundo subjetivo, construido a través de la génesis de una situación biográfica (Shütz, 2007, citado por Cefaï, 1994). En el contexto de la autoconfrontación, la tipificación consiste en que la persona entrevistada diga lo que está realizando en la imagen sobre su actividad realizada y que es proyectada en el vídeo. Según Cefaï (1994) la tipificación existe ya y puede tener diferentes fuentes: (a) puede basarse en la sociedad y (b) en las características biográficas de la persona. Las actividades típicas están relacionadas con las acciones, los nombres (quién, a quién, cómo, qué, etc.). Las personas tenemos tendencia a buscar regularidades: necesitamos de los principios de regularidad, estabilidad y permanencia y, desde temprana edad, realizamos estas configuraciones, cuando vemos o percibimos algo lo relacionamos con algo semejante ya conocido, de ahí la atribución de ese “aire de familia”. Esta percepción del mundo social no es en principio una actividad intelectual, sino que está relacionada y surge de la experiencia. Las acciones típicas existen ya antes de ser mediatizadas por el intelecto.

4. EL OBJETO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EL DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO

Los maestros autoconfrontados han llevado a cabo una sesión de clase preparatoria de un debate socio-científico que continuará con la realización posterior de dos debates (el primero en euskara y el segundo en español) sobre el tema de la moda, que implica distintos aspectos (económicos, ecológicos, sociales) que no pueden ser tratados si no es por medio de planteamientos complejos que trascienden respuestas maniqueas e individuales.

No debemos obviar que los retos a los que se enfrenta nuestra sociedad globalizada (la crisis energética, los debates socio-éticos, etc.) no encontrarán una

respuesta adecuada sin individuos críticos y bien preparados que sepan hacer frente, dentro de una comunidad, a los retos científicos junto a los sociales. Para entender la ciencia, los alumnos deben estudiarla en cuanto a actividad social, a fin de que comprendan que el conocimiento científico se establece colectivamente y vean que la actividad científica se actualiza tanto social como políticamente. Así pues es importante saber hacer preguntas para llegar a entender qué intereses subyacen en la actividad científica (Driver, Leach, Millar & Scott, 1996). Para dar una respuesta a esta situación compleja, la escuela deberá formar ciudadanos críticos que sean capaces de actuar en las situaciones nuevas que la sociedad del futuro planteará. El debate se revela como la referencia intelectual, lingüística y también empírica para ayudar en este proceso. Nos referimos al debate dialógico y filosófico que va más allá de la mirada individual, parcial (sí/no; bueno/malo) y sabe plantear y encontrar una verdad más grande e integradora.

En este sentido, para la didáctica del debate habría que abandonar el tipo de debate más habitual en los medios de comunicación, donde en lugar de construir y desarrollar el conocimiento, lo más importante es la confrontación y el intento de invalidar el punto de vista del otro. En el tipo de debate socio-científico que proponemos el objetivo principal es avanzar entre todos los participantes en la elaboración y construcción conjunta del tema controvertido, en definitiva, incidir en la indagación y el conocimiento más que en atacar al interlocutor (Dolz et al., 2004; García, 1980). Distinguimos pues entre debate competitivo y debate colaborativo (Fasel, Pekarek y Pochon-Berger, 2009). Con este fin, es imprescindible escuchar a los otros y avanzar tomando en cuenta lo dicho por el interlocutor, es decir, construir espacios comunes partiendo del punto de vista del otro. En resumen, el diálogo y el dialogismo están en la base del debate (Authier-Revuz, 1985). Sabemos que los estudiantes jóvenes no entrenados en el debate no utilizan los mecanismos de justificación y negociación (el discurso referido, los mecanismos de cortesía, etc.) según la pragmática del género (Garro, 2008; Larringan, 2002; Idiazabal y Larringan, 2003; Idiazabal y Larringan, 2005; Garro e Idiazabal, 2005); y, por lo tanto, parece necesario un dispositivo didáctico en el que se tengan en cuenta los aspectos lingüísticos, discursivos y enunciativos del debate socio-científico. Es en este marco dónde hemos inscrito la didáctica del debate que los profesores de nuestro trabajo enseñan en la sesión de clase que se ha grabado en vídeo y a la que se han autoconfrontado.

5. METODOLOGÍA

5.1. Objetivos

En este trabajo se persiguen dos propósitos: (a) identificar *las acciones típicas* que resultan relevantes para la didáctica de las lenguas, en concreto para la didáctica del debate socio-científico, partiendo de las actividades reales de un profesor experto (P1) y de otro novel (P2) en sus respectivas clases y (b) de manera más transversal y a largo plazo, explorar en la construcción de otros métodos de formación que toman como eje la propia actividad.

5.2. El corpus y su proceso de recogida

El corpus analizado se ha recogido en el marco de un curso de formación continua dirigido a cuatro profesores de 6º de Educación Primaria de una ikastola de Guipúzcoa. La escuela, situada en un entorno altamente vascofono con un 70,12 % de población hablante en euskara, sigue un programa plurilingüe: euskara, castellano e inglés). La propuesta de formación partió del grupo formador-investigador y se consensuó con el equipo directivo y con los profesores. La formación se desarrolló a lo largo de nueve meses del curso 2011-2012. De los cuatro profesores dos han sido grabados durante las sesiones de clase, se han autoconfrontado individualmente a su actividad y han participado junto a los otros dos enseñantes en las sesiones de autoconfrontación cruzada. Los cuatro han asistido a los seminarios de formación sobre el debate socio-científico. Los dos profesores grabados cuentan con distinto bagaje: uno de ellos (P2) tiene 3 años de experiencia docente y el otro (P1) 30 años; los otros dos enseñantes (P3 y P4) han seguido el mismo programa formativo que los anteriores pero de manera más autónoma, no se han grabado sus clases, aunque sí han participado en las sesiones de autoconfrontación cruzada y en los seminarios de formación. Los seminarios se han planificado para dar respuesta a los obstáculos observados en el alumnado y también en respuesta a la demanda manifestada por el profesorado durante las sesiones de autoconfrontación y de autoconfrontación cruzada. El tema para el debate socio-científico “la moda en el vestir” fue elegido por el profesorado, a propuesta de las formadoras-investigadoras. Primero han realizado el debate en euskara, y después en castellano, en un espacio de dos semanas. En este trabajo se han analizado dos horas de autoconfrontación (una con cada profesor, P1 y P2) sobre el visionado de la actividad de cada uno de ellos en su clase. Cada profesor, por su cuenta, ha visionado tres horas de clase que fueron grabadas (1 hora de preparación del debate socio-científico sobre “la moda en el vestir”, 1 hora del debate en euskara y 1 hora del debate en castellano). En el momento de la autoconfrontación individual, cada profesor ha elegido algunas secuencias que desea comentar con las formadoras en la sesión de autoconfrontación. La consigna proporcionada por las formadoras-investigadoras ha sido la siguiente: *“Elige de este vídeo los cinco minutos que quieras comentar con nosotras sobre tu actividad”*. Cada enseñante ha realizado el visionado del vídeo antes de ser autoconfrontado. Las autoconfrontaciones se han grabado en vídeo, es decir, el diálogo entre el docente y dos formadoras-investigadoras delante de las imágenes del vídeo de las tres sesiones mencionadas. Son esas verbalizaciones, transcritas² utilizando el programa Transana, las que constituyen el corpus analizado en este trabajo.

2. Para la transcripción de las sesiones se han seguido las siguientes directrices definidas por el grupo de investigación MIKER:

Para la transcripción se respeta la forma oral, intentando hacerla comprensible: separando las palabras, eligiendo el modelo estándar en caso de duda, etc. El corpus analizado ha sido traducido del euskara por las autoras de este trabajo y se ha intentado hacer una traducción lo más fiel posible. Para su mejor comprensión se han utilizado los siguientes símbolos:

- ::: = sílaba prolongada
- aaa = se dice simultáneamente
- /// = silencio o interrupción
- (5") = 5 segundos
- xxx = sílabas incomprensibles

5.3. Criterios de análisis

Partiendo de la definición de Cefaï (1994) hemos querido conocer y analizar aquellas acciones típicas que los dos enseñantes identifican y tipifican en relación a la enseñanza-aprendizaje del debate socio-científico. El análisis de las acciones típicas consiste en identificar y etiquetar las acciones y por último, identificar y describir las disposiciones (las circunstancias que envuelven la actividad tipificada) que acompañan a cada acción. Nos fijamos, por una parte, en la manera en que el profesor autoconfrontado identifica, denomina (le da nombre) y caracteriza la actividad; esta manera de denominar y de tipificar (caracterizar) pone de relieve los rasgos más destacados que tiene la actividad a la que se refiere, en base a su experiencia profesional (memoria movilizada por la acción), a sus rasgos personales y también a su pertenencia a un colectivo de enseñantes que actúan de cierta manera en entornos profesionales semejantes. Por esa razón podemos encontrar correspondencias con una práctica social de la profesión de enseñante, es decir, podrían tratarse de un género social del oficio de profesor (Clot, 2001). Siguiendo a este autor, se trata de una clase de memoria movilizada por la acción. Memoria que es impersonal y colectiva y que capacita para la actividad en situación: maneras de comportarse, maneras de dirigirse, maneras de comenzar y de finalizar una actividad, maneras de dirigirse con eficacia a su objetivo.

La acción de tipificar, de definir lo que el profesor hace en un momento dado, puede ser el resultado de su propia iniciativa (monogenerado) y/o también el resultado de la interacción de las formadoras-investigadoras con el profesor (poligenerado). Nos interesan las acciones típicas que los profesores ponen de manifiesto en sus discursos basándose en sus representaciones y experiencias sobre la didáctica del debate socio-científico. Asimismo, nos parece de interés el análisis contrastivo entre las tipificaciones que realizan ambos profesores.

Las acciones típicas que analizamos han sido identificadas por las formadoras-investigadoras. Para ello se han tenido en cuenta los siguientes criterios: la manera en que el profesor autoconfrontado resalta o enfatiza algún aspecto de su actividad, por medio de reformulaciones, repeticiones, definiciones, ejemplos, etc.; la manera en que el enseñante reencuentra algún objeto teórico en los objetos de enseñanza que circulan en su clase (Bronckart y Bulea, 2010); la capacidad de identificar los obstáculos que se presentan en la realización del debate; la capacidad de identificar los objetos más relevantes del debate como género social, etc. Como se observará en el análisis, algunas de estas actividades típicas son generadas por el autoconfrontado a requerimiento de aclaración de la formadora y otras por propia iniciativa. Las intervenciones de la formadora varían según el tipo de interlocución: a veces son preguntas explícitas (¿qué piensas sobre el tema?) y otras surgen de un comentario que el enseñante ya ha realizado (P1: “Bueno esto es mi chapa” (declara al verse dando la explicación en la grabación de vídeo; a lo que la F-I responde: “¿te ha parecido una chapa?”).

Para el análisis de las disposiciones que el profesor autoconfrontado subraya en torno a estas actividades típicas, nos basamos en los criterios de contenidos de los temas movilizados (Bulea y Fristalon, 2004) adaptados a nuestro corpus:

A1: Evocación de las disposiciones³ que pueden influir en la ejecución de la tarea, la significación que el profesor le atribuye

- Disposiciones externas (material, parámetros espacio-temporales, otros...)
- Disposiciones internas (capacidades y recursos del agente)

A2: Evocación del desarrollo de la tarea

- Segmentos de tratamiento temático que se refieren a la preparación de la tarea: apelación a actividades realizadas en el pasado, apelación a las condiciones de la tarea (organización, cooperación...)
- Segmentos de tratamiento temático que se refieren a la realización efectiva: adecuación al alumnado, aclaración de dudas...
- Segmentos de tratamiento temático que se refieren al alumnado (apelación a lo que éstos hacen, dificultades, logros...)
- Segmentos de tratamiento temático que se refieren a posibles desarrollos de la tarea

A3: Percepción sobre el curso de formación

6. ANÁLISIS

En el análisis de las autoconfrontaciones hemos identificado, entre otras, cuatro actividades típicas sobre la didáctica del debate socio-científico que ambos profesores autoconfrontados comparten: 1) Introducir la secuencia de aprendizaje; 2) Presentar el tema a debatir; 3) Enseñar y aprender el debate y 4) Gestionar el debate. Llamaremos P1 al profesor con larga experiencia y P2 al novel; a las formadoras-investigadoras las denominados F-I.

En un primer paso analizamos las diferentes actividades típicas en cada uno de los profesores y en un segundo paso realizamos un análisis comparativo de las percepciones de ambos profesores.

6.1. Actividad típica: Introducir la secuencia de aprendizaje

P1

Comienzo de la autoconfrontación. El enseñante busca en la grabación la secuencia que le interesa en el vídeo. Elige el momento de apertura de la sesión de clase. En la imagen se ve el alumnado sentado en sus mesas y el profesor hablando de pie ante ellos ayudándose de una presentación en power point. La presentación ha sido preparada por ambos profesores, y recoge aspectos a tener en

3. Las autoras Bulea y Fristalon (2004) denominan a estos criterios "determinantes". En nuestro trabajo hemos adoptado provisionalmente el nombre de disposiciones que son aquellas circunstancias que envuelven la actividad tipificada.

cuenta para participar en un debate. El profesor se fija en que él está hablando y dice lo siguiente:

(36-46)

P1: /.../a bueno esto es mi “chapa”/.

F-I: ¿te ha parecido “chapa”?

P1: Quiero decir que hablo yo solamente/ de forma sintética/ bastante sintética/ porque lo preparamos y está sintetizado/ pero bueno normalmente no lo preparamos así/ con el power point// ahora tenemos/ lo tenemos nuevo y ahora estamos aprendiendo a utilizarlo//ee (mira el vídeo) bueno, entonces a ver/ por aquí/ yo estoy explicando// y ahí tengo en el power point los apuntes y ahí los leo y los desarrollo //lo mismo dicho con otras palabras/ y los alumnos están atentos/están concentrados.

El enseñante tipifica su acción utilizando un lenguaje informal, “chapa” por “explicación” (quizás reproduciendo la jerga del oficio) y, en respuesta a la pregunta de la formadora (poligenerado) reformula como: “yo hablo solo”, “estoy explicando”. Por otro lado, el enseñante tipifica claramente esta actividad fijándose en los siguientes aspectos: habla él solo, de manera sintética, desarrolla el contenido, reformula lo ya dicho, se ayuda de un soporte visual (PPT) donde tiene los apuntes y necesita de una preparación previa (no se puede improvisar). Atendiendo a dichas características, se trata del habla del profesor “no dialógica”, construida, pensada y programada según unas directrices para su clase, a su vez recogidas en un soporte visual escrito que le sirve de apoyo y regula su exposición. No se trata de una toma de palabra larga y continuada, sino de algo sintetizado y que necesita de un tratamiento específico, como es la reformulación.

Respecto a las disposiciones que acompañan a esta tipificación observamos:

- a) en cuanto a las disposiciones externas hace referencia a la preparación de la tarea y también a que el material que están utilizando es nuevo;
- b) evoca las disposiciones internas cuando se refiere al aprendizaje que están realizando los profesores para utilizar la pizarra digital, y también cuando hace referencia a la percepción que tiene de sí mismo cuando se ve en el vídeo “se ve raro”;
- c) sobre su propia actividad, esta sesión de clase fue preparada por los profesores del mismo curso en cooperación y
- d) sobre la actividad de los alumnos, se fija en ellos cuando habla sobre la percepción que tiene acerca de su interés y concentración y asimismo, cuando quiere conocer lo que han entendido para adecuarse a ellos.

Por último, queremos destacar que aunque las formadoras no han realizado todavía ninguna intervención formativa directa con los profesores, este profesor presenta como nuevas algunas de las actividades que han realizado, tales como, la utilización del PPT “normalmente no lo preparamos así” (40). Podemos inferir que los cambios son previos a la formación.

P2

Comienzo de la autoconfrontación, el P2 negocia cómo proceder, la consigna de autoconfrontarse parece ser difícil u oscura para él. El profesor elige los minutos iniciales de la sesión, y coincide con el P1 en dar importancia al comienzo de la clase y a la presentación del objeto a enseñar.

(43-61)

P2: Bueno// esperad un poco/ os voy a decir qué parte [del vídeo] he elegido/ ¿cómo queréis que lo hagamos?/

F-I: Sí/ lo que tú hayas preparado.

P2: Vale/ bueno yo/ he pensado un poco del 2º minuto al 7º si tengo que elegir 5 minutos/ (...)bueno es el comienzo del tema// también veo que los alumnos están un poco/ ya introduciéndose en el tema/ y entonces eso / me parece bastante interesante/ pues bueno/ por mi parte por ejemplo/ he utilizado como apoyo el powerpoint/ lo he utilizado mucho/ para hacer la presentación/ entonces sí para atraer a los alumnos y creo que es un sistema adecuado/ luego vamos de uno en uno explicando cada cosa / entonces los alumnos están entendiendo mejor qué información/ qué quieren hacer/ / luego al leer los alumnos [se refiere a que los alumnos van leyendo en voz alta los puntos del powerpoint] ellos un poco ya están trabajando sobre eso y bueno/ eso me parece bastante interesante// y yo también bueno/ un poco me parece que estoy poniendo ejemplos y eso al final les sirve de ayuda los veo bastante bien.

Se trata del comienzo de la autoconfrontación, donde las formadoras-investigadoras y el profesor acuerdan cómo se llevará a cabo el proceso. El profesor toma la palabra y explicita lo que ve en el vídeo. Identificamos la actividad típica de introducir el tema que él mismo define como “es el comienzo del tema” de manera autogenerada. Caracteriza dicha fase en términos de presentar los puntos del PPT de uno en uno conjuntamente con los alumnos, ya que son éstos los que los leen en voz alta. No hay reformulación de los mismos pero sí valora esta actividad como positiva. Por último, llama la atención la abundancia de modalizaciones (“un poco”, “bueno”...) que pueden responder a la dificultad que entraña comprender en qué consiste autoconfrontarse o a un estilo de hablar poco asertivo. Ahí “me parece que estoy poniendo ejemplos” teniendo en cuenta que esta actividad es fácilmente identificable y que ha visionado el vídeo de antemano.

Respecto a las disposiciones, observamos:

- a) las externas donde se centra en el papel del PPT, que declara haberle sido de ayuda y de haberse apoyado mucho en él para realizar la tarea;
- b) Respecto a las disposiciones internas la emocionalidad del enseñante es muy positiva ya que todas las acciones que ha realizado le parecen adecuadas (el poner los ejemplos, la utilización del PPT para atraer la atención de los alumnos, la distribución de los contenidos en el PPT);
- c) En cuanto a la realización efectiva reenvía a la manera de aprender de los alumnos cuando dice que va explicando punto por punto y de esta manera comprenden mejor la información y lo que tienen que hacer. El profesor con-

sidera asimismo que los alumnos al leer los puntos del PPT están trabajando dando de hecho que entienden, que no tienen dudas sobre los aspectos presentados y esta manera de trabajar (que los alumnos lean los puntos del PPT, hacerlo más participativo, en vez de leerlos el profesor) le parece interesante y

- d) sobre la actividad del alumno, pretende atraer a los alumnos mediante el PPT, los alumnos comprenden mejor de esta manera (cuando leen ellos el texto) y los alumnos con la lectura están trabajando ya el tema. Llama la atención la ausencia de datos para sustentar la afirmación de que los alumnos están comprendiendo.

Se puede extraer una visión superficial del aprendizaje, al presentar la acción de leer como condición suficiente para trabajar el tema. En la verbalización parece entreverse que explicar es condición suficiente para entender, sin tomar en cuenta cómo perciben los alumnos los objetos a enseñar, qué tipo de obstáculos encuentran, etc.

6.1.1. Análisis contrastivo y crítico de las tipificaciones de los dos profesores

Tal y como se observa en los análisis realizados en los puntos anteriores, el profesor experimentado da mucha más información sobre la tipificación de “la manera de introducir la secuencia de aprendizaje”. El P1 considera que es una exposición en la que habla el solo, es algo preparado (pasado y ¿basado en el escrito?) y reformula. El P2 menciona que “es el comienzo del tema”. La explicación del enseñante, al comienzo de la clase, es una actividad institucionalizada que tienen por objeto desplegar los instrumentos de enseñanza, tales como los soportes materiales, las consignas y las maneras de trabajar. Supone la puesta en acción de medios que funcionan en diferentes registros semióticos: la distribución de la clase (la manera de situarse del enseñante y los alumnos), los textos u otros soportes para escribir de diferentes formas (el encerado, las diapositivas, hojas, libros, cuadernos, etc.), el discurso del enseñante (lo que dice, su corporalidad, su desplazamiento en el espacio). Por otra parte, también implica con frecuencia una regulación: darse cuenta de los obstáculos de comprensión de los alumnos, darse cuenta de que algunos elementos del dispositivo no han sido suficientemente explicitados; repite y precisa, introduce nuevos elementos, corrige algunas dificultades de comprensión, siempre utilizando las diferentes modalidades semióticas que están a su disposición (Schneuwly, 2009). Siguiendo estos presupuestos teóricos, consideramos que las representaciones del P1 se corresponden con uno de los gestos didácticos fundamentales del profesor, el identificado como “puesta en marcha del dispositivo didáctico”.

Por otro lado, ponemos de relieve la disposición sobre la percepción que tienen ambos profesores sobre los alumnos. A este respecto, resaltamos varias diferencias: el P2 presupone varios comportamientos acerca de sus alumnos, “que los alumnos comprenden mejor de esta manera” (leyendo de uno en uno los textos del PPT) y que “con la lectura están trabajando el tema, lo han comprendido”; sin embargo, no menciona ninguna intervención con ánimo de cer-

ciorarse de que efectivamente esto ocurre de esa manera en la realidad. Por el contrario, el P1 se manifiesta más cauto, ya que en referencia a sus alumnos menciona dos aspectos, el primero, que los alumnos están atentos y concentrados, actitudes fácilmente observables y la segunda, que en el repaso quiere conocer lo que han comprendido los alumnos.

6.2. Actividad típica: Presentar el tema a debatir

P1

El profesor no habla de una secuencia del vídeo en concreto, se centra en el tema del debate, delimita los momentos que quiere comentar y los contextualiza trayendo a la memoria las disposiciones que le parecen oportunas. Es por eso que, tal y como vemos a continuación, hemos elegido diferentes secuencias para su análisis. En todas ellas observamos una preocupación constante, que tiene que ver con la relevancia que le da este profesor al tema a debatir: los alumnos tienen que tener de qué hablar. Su preocupación radica en que le pareció, ya desde el principio, que el tema propuesto por las formadoras (la moda en el vestir) podría resultar un tema lejano para el alumnado.

(163-169)

P1: /.../Cuando planteasteis el tema /me pareció muy lejano para estos/ muy lejano/por eso tuve la pretensión de dirigir el tema desde su experiencia/ a partir de su propia ropa/lo demás me parecía muy lejano/ me parecía importante empezar desde un tema cercano/ y entonces saqué el tema/ a ver si en casa tenéis discusiones sobre la ropa/ y eso era para que hablaran sobre algo seguro/ eso no estaba en el papel, pero claro/...

386-414

F-I: Que piensas sobre el tema/cómo ves el tema/ le han sacado rendimiento/ ¿lo ves adecuado para los alumnos?

P1: La verdad es que el tema / veo que es un poco lejano para los alumnos/ .../ por eso intenté// .../ y enfoqué sobre las diferencias/ enfoqué un poco hacia eso porque era más vivencial para los alumnos/ porque lo demás el tercer mundo/ sí que lo trabajamos un poco/ pero les quedaba un poco lejos/entonces trajeron información / ellos la presentaron/el profesor 2 preparó información sobre ADIDAS y no se cuántos alumnos/ y ya teníamos información en caso de que no surgiera otra/pero me di cuenta de que ellos sacaron información/ ... algunos sacaron esos datos/ ellos sacaron esa información/.../luego el valor que tiene eso/ hablar de esa manera quiero decir/ además del tema/ participar de esa manera/ es positivo/ y además se ve que actúan tranquilos

F-I: ¿Te extrañó eso?

P1: Eee/ que estuvieran tan tranquilos si/ .../ fueron desarrollando el tema/ uno un tema/ el otro añadía algo/ daban ejemplos/ .../ entonces ocurrió lo contrario pues que China/ es pobre o no es pobre/ como pueblo o considerando los habitantes/Ana dijo que/"como nación no es pobre"/ ya hay más pobres/ estuvo bien/ y entonces surgió el debate .../ sus opiniones fueron propias/ quiero decir que no eran opiniones oídas en casa sino elaboradas por ellos mismos / .../

(496-505)

F-I: ¿Qué efecto crees que tuvo repetir el mismo tema en el debate en euskara y en castellano?

P1: Repetir/ por eso intenté cambiar un poco/ para que no resultara la repetición del mismo tema/ he cambiado un poco e introdujeron temas nuevos intenté que fuera dinámico/no sé/los dos debates fueron completamente diferentes/ aquí surge un tema y luego / depende de lo que hagamos pues claro se inclina en una dirección u otra/

El enseñante tipifica, a requerimiento de las formadoras, el tema a debatir y centra su observación en el tema propuesto por las formadoras-investigadoras “la moda en el vestir”. Según su criterio el tema le pareció lejano y trata de acercar al alumno partiendo de su experiencia y, de esa manera, que puedan hablar sobre “cosas seguras”. Reconoce que esta aportación no estaba pensada “eso no estaba en el papel, pero claro...”. Entendemos que el profesor tipifica el “tema” de la siguiente manera: tiene que ser un tema al alcance del alumno, el tema tiene un desarrollo a lo largo del debate (una dinámica), el participar en un debate supone aportar ideas propias (no lo ya escuchado en casa, ni tampoco lo políticamente correcto), es necesario orientar el tema en diferentes direcciones, los participantes van añadiendo ideas y ejemplos a lo ya dicho, no resulta interesante la repetición de lo ya dicho, los temas pueden adoptar puntos de vista diferentes.

En las disposiciones observamos que este profesor:

- a) atendiendo a disposiciones externas, da gran importancia al tema y considera que por ello es necesario adaptarse a las circunstancias de la clase; matiza, añadiendo que el tema en el debate tiene un desarrollo; prevé que el mismo tema en castellano se les va a hacer repetitivo e introduce algunas variantes con la finalidad de que resultara más dinámico y, por último, menciona que los temas pueden ser tratados desde diferentes puntos de vista;
- b) atendiendo a la realización efectiva, considera que el tema en un debate es muy importante y que es necesario que los alumnos tengan cosas de que hablar; habla sobre la gestión del debate, reconoce que en el debate en castellano gestionó mejor los tiempos,

[...] en el debate en euskara no sabía cuánto darían de sí los temas, y como tenían las manos levantadas decidí continuar con el debate; luego en el debate en castellano, una vez vista la experiencia anterior y como ya tenían la marcha cogida, y que los tres tiempos estaban marcados ya corté y así el de castellano fue mejor;

- c) acerca de las disposiciones internas, demuestra que sabe alejarse de una visión aplicacionista de la enseñanza. Ya que, a pesar de que las formadoras-investigadoras externas han llevado una propuesta, él tiene e impone su propio criterio en su clase, adecuándose a las necesidades de los alumnos;
- d) respecto al tratamiento temático que reenvía a los alumnos, se fija y valora las aportaciones y matices que los alumnos realizan sobre el tema “Ana

dijo que/“como nación no es pobre”/ ya hay más pobres/ estuvo bien”; distingue las aportaciones oídas en casa o convencionales (“políticamente correctas”, que menciona en otro momento) de las aportaciones propias de los alumnos y las valora positivamente.

P2

El P2 no se centra en una secuencia concreta, prefiere hablar de las limitaciones que observa en el tema propuesto para el debate, que comparte con el P1.

(101-119)

P2: Sí/eso es/ lo que nosotros hemos presentado sobre todo// y bueno y bueno vosotras/ como nos disteis el tema (...) lo hemos preparado entre yo y éste [se refiere al trabajo conjunto realizado con el profesor 1] / y entonces no hay:::/ yo creo que ha sido adecuado/ y que ellos se han implicado.

F-I: El tema sí P2: El tema yo creo que ha sido clave / al principio yo veía que igual no era/ lo tomarían como algo lejano / pero luego en el de euskera [se refiere al debate en euskera] por ejemplo/ he visto que al final ellos han conseguido traer el tema un poco a nuestro entorno/ ¿verdad?/ ellos tienen la costumbre de relacionar con las cosas de nuestro entorno/ su cercanía en esa lejanía/ verdad/ y eso al final eso tiene que ver también en ellos/ y entonces pues:::/ por ejemplo me gustó mucho que en el de euskera/ pues lo negros/ pues los negros que andan vendiendo los CDs y eso qué actitud toman respecto a ellos/ verdad/ que si les vacilan no sé y eso/ han aparecido muchas cosas interesantes: aparte de las modas de vestir/ luego las actitudes que tomamos y como solemos andar ¿verdad?/ igual no ha sido tan profundo/ hasta dónde hemos llegado con las modas de vestir/ pero sí me parece profundo/ pues nuestro entorno como influye en cada uno un poco// y todas esas conclusiones que se han sacado también/ me han parecido muy interesantes.

El P2 evoca el trabajo conjunto con el P1 pero no llega a tipificar o caracterizar aspectos relativos al tratamiento y adecuación al tema, sugiere que tuvo sus dudas al comienzo, cuando el tema fue propuesto por las formadoras, y parece inferirse las reservas que los profesores tenían respecto al tema propuesto y que el P1 ha declarado. El P2 comienza directamente valorando el tema como “adecuado” y reenviando a los alumnos “ellos se han implicado”.

Se observan las siguientes disposiciones:

- a) Las disposiciones externas se refieren al tema que el profesor vuelve a retomar como “clave”;
- b) reenvía a lo que los alumnos hacen en el debate en euskera (creía que les quedaría lejos pero han relacionado el tema con su entorno). Valora que los alumnos hayan sido capaces de relacionar el tema con la realidad próxima “ellos tienen la costumbre de relacionar con las cosas de nuestro entorno” y declara haberle gustado mucho algunos ejemplos que aparecieron en el debate en euskara. Valora también hasta donde han llegado en

el tema de la moda, considera que aparecieron otros temas más profundos y las conclusiones que se sacaron (cómo influye el entorno en cada uno de nosotros).

El P2 no incluye referencias acerca de su actividad, de sus decisiones, pensamientos, anclajes; solamente habla sobre el tema y los alumnos.

6.2.1. Análisis contrastivo y crítico de las tipificaciones de los dos profesores sobre “presentar el tema a debatir”

El P1 focaliza en la adecuación al alumno (acercando el tema a la experiencia del alumno con la pretensión de que puedan participar todos, “que hablen de cosas seguras”). Este acercamiento conlleva que el profesor debe improvisar la primera parte del debate y este planteamiento pone de relieve las capacidades y recursos del profesor puesto que parte de un subtema que no estaba previsto debatir. Con ello vemos que es capaz de tomar decisiones propias y estratégicas, diferentes a lo preparado conjuntamente con los otros profesores del mismo nivel, adecuándose a sus alumnos. Por otro lado, da información precisa sobre el tiempo de gestión de la tarea y se refiere a su práctica pasada (debate 1 en euskara) y utiliza esta experiencia para introducir mejoras en la gestión del tiempo y de los turnos de palabra del debate 2, en castellano.

El P2 se centra sobre todo en las disposiciones externas, especialmente en el tema. Presume que el tema les quedará lejos pero a lo largo de los debates observa que los alumnos han sabido conducir el tema acercándolo a sus experiencias, incluso considera que han salido temas interesantes sobre las actitudes. Sin embargo, el P2, a pesar de haber percibido al principio las dificultades que podía presentar el tema, no interviene, deja la responsabilidad del tema en manos de los alumnos que en su opinión han sabido salir airosos, por su propia pericia.

El P2 a diferencia del experimentado no hace ninguna intervención para poner el tema del debate al alcance de los alumnos. Esta sería una de las diferencias más relevantes entre ambos profesores: la intervención del experto ante las dificultades de los alumnos y la falta de intervención en el novel.

6.3. Actividad típica: Enseñar y aprender el debate

P 1

El profesor está visionando la fase de preparación del debate en clase. La formadora-investigadora le pregunta si le ha parecido suficiente la formación que han recibido los alumnos. En este contexto emerge la actividad típica de “enseñar y aprender el debate”, donde el P1 despliega su saber experiencial a requerimiento de la formadora.

(64-76)

F-I: Respecto a la preparación/ em/ aquí es la preparación del debate verdad/no sé si después de ver o comparar con lo que luego ha sucedido/no sé si te parece suficiente [esta preparación]/...

P1: No/ aquí ha sido la primera vez/ y claro/ nosotros hemos realizado el debate en el 5º curso sí/ lo hicimos dos o tres veces/ en torno a un libro y// una vez hicimos un juicio/ pero bueno era semejante/ y luego realizamos como un par de debates/y entonces ahora le hemos dado importancia a estas normas/ la preparación:/participar:/ el tema no consistía solamente en presentar el tema/e/ y tuvo su influencia/influyó/mencionar estos puntos influyó para que luego los alumnos estuvieran tan formales y levantando la mano para participar y/ eso/ la explicación de esos puntos ayudó// son unas cosas que siempre decimos pero aquí las formulamos de esa manera tan formal/ fue una ayuda para después para cuando llegó el día/ pues tuvieron un buen comportamiento.

(77-88)

F-I: Pero ellos [los alumnos]/ ya sabían cosas del curso pasado/ crees que las recordaron

P1: A ver/ estas cosas el orden del debate que hay que pedir que hay que respetar/ si/antes también ya lo hemos visto/igual/bueno insisto mucho en lo de pronunciar bien//pero no dicho de una manera tan clara/esta vez lo hemos hecho así/claro lo hemos cogido de la guía del profesor/eso es lo que hemos planteado/antes pues no se/ bastante a salto de mata no/lo hacíamos cuando surgía la ocasión/y esto fue ya de una manera premeditada//y aquí eso/ se aclaran las dudas que surgen//

El enseñante resalta en dos secuencias de la transcripción (67-76 y 78-88) la importancia de la preparación del debate y compara esta preparación con las preparaciones de los debates realizados en el curso anterior; expresa con detalle que las intervenciones realizadas en este taller se diferencian de las anteriores en: la intencionalidad, esta vez ha sido una preparación formal y dentro de un programa previsto, en otras ocasiones ha actuado de manera esporádica y sin una preparación previa “a salto de mata”; cree que gracias a esta manera “intencionada y programada” nueva de actuar ha tenido más éxito en los alumnos, ya que identifica en ellos buen comportamiento e interés por el tema; el éxito también lo atribuye a que han extraído el material utilizado de una guía didáctica. Este hecho lo interpretamos como una atribución de autoridad y eficacia a los materiales didácticos y, en concreto, al libro de texto que han utilizado para extraer los contenidos del debate a trabajar. Además el alumno ha tenido la oportunidad de resolver las dudas que van surgiendo; reconoce que antes también han trabajado algunos aspectos de la oralidad, tales como la pronunciación pero de manera esporádica.

En resumen, el profesor tipifica de la siguiente manera la enseñanza-aprendizaje del debate: necesita de una intencionalidad y es necesario seguir un proceso. El material didáctico es importante. Existen unas normas “sociales” que hay que trabajar (las normas están recogidas en el PPT y antes también las han trabajado: respetar las intervenciones, el orden del debate, la pronunciación, etc.

Acerca de las disposiciones distinguimos lo siguiente:

- a) respecto las disposiciones externas, manifiesta que ha sido la primera vez que lo han hecho de esta manera (tan planificada) aunque otros años también han trabajado el debate de otra forma; apela al material didáctico que les ha servido de apoyo y ayuda para la preparación del debate; apela también a experiencias pasadas;
- b) respecto a las disposiciones externas, fundamentalmente se apoya en su experiencia anterior como profesor, incorporando en su relato las experiencias pasadas sobre el trabajo del debate y comparándolo con lo que han hecho en esta ocasión;
- c) apelación a realización efectiva y adecuación al alumno “mencionar estos puntos sirvió para que los alumnos estuvieran tan formales, levantando la mano para participar”; ve la ventaja que el actuar de esta manera le ha dado la oportunidad de ayudar a los alumnos en sus dudas “se aclaran las dudas que surgen”.

Resaltamos los cambios operados por el enseñante respecto a ediciones anteriores en las que han realizado debates en la clase, los cambios son relevantes: no consistía en presentar solo el tema, le damos importancia a esas normas, etc. Estos cambios los podríamos atribuir, al igual que hemos visto en el punto anterior, a una nueva aportación de los enseñantes a la nueva situación formativa.

P 2

(78-97)

F-I: El material que has preparado te parece adecuado.

P2: Sí

F-I: La manera en que lo presentaste.

P2: Jujum/ bueno/ las nuevas tecnologías nos han ayudado mucho a la hora de presentarlo no?/ al fin y al cabo preparar un powerpoint y luego poder verlo todos y eso es muy adecuado/ y eso por ejemplo nos ha ayudado mucho/ y:: sobre todo/ yo creo que para ellos esas preguntas también han sido de ayuda/ para empezar/ para introducirse en el tema// y luego cuando se ha hecho [el debate] en castellano yo quería un poco/ darle otra vuelta a eso/ porque claro sino/ si se hacen las mismas preguntas un poco/ se limitaba [el debate]/ se repite siempre lo mismo y no se despierta su interés/ entonces introduje otro dato/ esos otros datos/ los que tenía preparados y fue para cuando en el debate si se quedaban un poco callados pues cómo hacer frente a eso verdad?/ un poco para empujarles a ellos a los alumnos/ y entonces/ en el de euskera no tuve necesidad de utilizarlos y en el de castellano los utilicé/ un poco/ pues bueno/ para sustentarlo más en la realidad o bueno/ para tener datos precisos verdad/ y entonces eso nos ha valido un poco también/ para hacer frente a eso// y bastante a gusto/ a decir verdad estos datos les han parecido bastante reales a los alumnos/ me parece que ha sido bastante verdad.

Dentro de esta actividad de “enseñar y aprender el debate” el P2 o novel se centra directamente en las disposiciones sin hacer una caracterización de lo que supone enseñar y aprender el debate. No apela a su memoria o experiencias pasadas, de manera que postulamos que el P2 está trabajando el debate en clase por primera vez:

Se han observado las siguientes disposiciones

- a) Disposiciones externas, el profesor menciona que las nuevas tecnologías les han sido de gran ayuda en la presentación de los puntos a tener en cuenta y las características del debate. Relaciona el material reenviando a los alumnos al referirse al PPT como soporte adecuado para que puedan verlo todos los alumnos. El P2 otorga asimismo un espacio considerable a la cuestión de las preguntas: las que el grupo de profesores pensó para guiar el debate (son siete preguntas, ¿dónde se fabrica la ropa?). Afloran asimismo “otros datos” que el profesor novel preparó con el fin de avivar el debate si éste perdía su dinámica. Los datos recogen ciertamente cifras sobre la producción de ropa y calzado por grandes marcas, dónde y quién las confecciona;
- b) Estas disposiciones externas se relacionan con otras internas donde aflora la emocionalidad positiva del profesor que valora estos materiales y su adecuación con el alumnado como “muy adecuado”. También la previsión de preparar las preguntas;
- c) respecto a la realización efectiva habla sobre los cambios que produjo de un debate a otro, al introducir los datos como una especie de estrategia preventiva (creía que los alumnos se podían aburrir repitiendo los mismos temas en los dos debates) y
- d) afloran así las disposiciones internas en forma de recursos del agente, que hace cambios de un debate a otro, o de una lengua a otra, para despertar el interés del alumnado dando así cuenta de una visión estratégica (por sí los alumnos se quedaban en silencio y para provocar su participación). En el debate en euskara no fue preciso utilizar estos datos pero en castellano los utilizó para que se fundamentaran más en la realidad. Apela a los resultados positivos que tanto las preguntas como la introducción de los datos han tenido.

Afirma que el material les pareció a los alumnos bastante real pero se trata de un juicio que el profesor emite, pues nos hay ningún turno de preguntas-respuesta profesor-alumno que sustente tal afirmación.

6.3.1. Análisis contrastivo y crítico de las tipificaciones de los dos profesores sobre “Enseñar y aprender el debate”

El P1 centra la actividad típica con referencias a debates realizados en el pasado y da a conocer su conocimiento íntimo sobre el debate construido por medio de su experiencia, afloran también las variantes del debate, a la vez que es

crítico con las experiencias anteriores que fueron llevadas a cabo sin la sistematización que se ha planteado fruto del curso de formación. Valora asimismo la eficacia de la sistematización apelando las actitudes que ha observado en los alumnos “influyó para que los alumnos estuvieran tan formales levantando la mano para participar”. Otra vez aparece la adecuación al alumno (se aclaran las dudas que surgen). En resumen, el P1 ancla su actividad en su experiencia, en recursos propios, capacidades y estrategias.

El P2 ancla su actividad en las disposiciones externas, tales como el material, las preguntas, los datos. Introduce variantes de un debate a otro que interpretamos como estrategias preventivas para que los debates no resulten repetitivos.

6.4. Actividad típica: Gestionar el debate

P1

El profesor ha nombrado dos alumnos para que realicen el rol de moderador. Su función consiste en conceder los turnos de palabra. El profesor ante el visionado del vídeo se centra en el debate y delimita la acción de los moderadores para fijarse en el rol que ejercen y la importancia que él le atribuye a la gestión del debate. Justifica las decisiones que ha tomado y las acciones que ha realizado el mismo como participante en el debate, asumiendo el rol de “director”.

(158-169)

F-I: has visto todo

P1: Si, si, este es el debate en euskara/.../los moderadores daban la palabra pero en realidad yo fui el director del debate/es decir/yo guiaba el tema y cuando veía que el tema ya se había agotado cambiaba de tema y cuando daban la oportunidad pues proponía un tema nuevo/realicé este papel/es decir/yo actué como director (...) vosotras cuando planteasteis el tema/claro/me pareció muy lejano para estos/ por eso tuve la pretensión de introducir el tema de su ropa/partir un poco de su experiencia lo demás era un tema lejano/ y entonces/ me pareció muy importante algo cercano/ y entonces a ver/ introduje el tema/ a ver si en casa tenían discusiones/ y eso era para que hablaran de cosas seguras/ eso no estaba en el papel/ pero claro/

El enseñante se refiere al rol de los moderadores (dos alumnos han realizado el rol de moderador). En sus palabras se puede entrever que, no ve factible que sus alumnos puedan ejercer el rol de moderador en un debate social al uso, en todo el sentido de la palabra, puesto que ve la necesidad de que alguien ejerza las labores de lanzar nuevos temas de debate cuando el vigente pierde fuerza, de reformular algunas aportaciones, de sintetizar, de destacar lo ya dicho, etc., (acciones que realiza el enseñante durante el debate aunque no los verbaliza de esta manera). Ante este dilema, el enseñante asume el rol de “director” del debate, es decir, improvisa un nuevo participante –él mismo– que pueda ejercer ese rol sin que se resienta el rol de moderador de los alumnos, que solamente se encargan de distribuir los turnos de palabra. Por otro lado, hemos visto en otro punto

que el enseñante tenía dudas acerca del tema de debate y es por eso que su empeño como “director” del debate consiste –ya en el momento del debate– en acercar el tema a la experiencia del alumno. En definitiva busca la manera de introducir al alumnado en el tema de debate y que además tenga ideas que aportar, es decir, que el alumnado se sienta “seguro” con lo que dice.

Consideramos que el profesor tipifica la gestión del debate de la siguiente manera: la gestión del debate es fundamental y es responsabilidad del moderador (director). El moderador debe intervenir cuando el tema se repite o se agota, es su función avivar el debate relanzando nuevos temas, reformular algunas aportaciones, sintetizar, desatacar lo ya dicho. Los temas a debatir deben de ser cercanos a la experiencia o conocimiento de los participantes.

Respecto a las disposiciones observadas:

- a) disposiciones externas, importancia de la gestión del tiempo didáctico;
- b) disposiciones internas, capacidad y recursos del profesor cuando adopta decisiones tales como cambiar el tema cuando estaba agotado, conocimiento del alumno y adecuación a sus conocimientos, se basa en la experiencia anterior para realizar nuevos planteamientos, en el 2º debate realiza cambios basándose en la experiencia del debate anterior en euskara;
- c) adecuación al alumno, quieren que los alumnos hablen de cosas que conocen, de cosas seguras, adecua el tema al alumno, empieza por dar la palabra al alumno, a modo de entrenamiento, para romper el hielo, su pre-tensión es que hablen todos, concede la palabra a todos los alumnos.

P2

120-140

F-I: Y quizás no preveías que el tema fuera a expandirse tanto.

P2: Eso es/ eso es/ yo tampoco preveía / que llegaría hasta los alumnos ¿verdad?/ igual al principio yo tenía mis dudas/ y yo veía que quizás se limitaría a esas siete preguntas/ y que quizás se quedara ahí ¿no?/ y por ejemplo en el [debate] de euskara/ yo realicé algunas intervenciones/ un poco porque quería centrar el tema hacia ellos/ y en el de castellano intenté hacerlo menos/ porque veía que ellos ya sabían por dónde iban/ y quería que ellos fueran los participantes principales/ habiendo dos moderadores/ para ver un poco ellos qué podían hacer ¿no?/ y entonces su participación ha sido distinta/ en euskara y en castellano ha sido distinta/ en el de euskera vi que al principio tenían más cosas que decir/ como al final son 20 personas [se refiere el número de alumnos]/ veía más ganas de decir/ y en castellano en cambio vi que se dio más información importante y no decir por decir/ esto es/ que en el de euskera vi más cosas como “yo también estoy de acuerdo con lo que dice X”/ vi mucho de eso/ sin meterse en profundidades/ y en el de castellano igual/ se expresaron más/ o se alargaron más/ quizás esa diferencia...

Respecto a la actividad de gestionar el debate, el profesor novel centra su atención directamente en las disposiciones, sin tipificar o caracterizar cómo contem-

pla esa cuestión. Tampoco sabemos dónde ancla dicha actividad: no parece que la centre en la epistemia de la experiencia, puesto que deja a los alumnos el rol de gestores del debate “para ver un poco ellos que podían hacer”, pero tampoco lo hace en otras epistemias teóricas. Las disposiciones que emergen sobre esta actividad típica son las siguientes:

- a) respecto a la realización efectiva reenvía a la adecuación del tema al alumno cuando verbaliza que realizó algunas intervenciones en el debate¹ para orientar el tema hacia el alumnado;
- b) disposiciones internas relativas a la toma de decisiones estratégicas afloran otra vez, en castellano intervino menos porque los alumnos ya sabían cuál era la dinámica del debate;
- c) reenvía a lo que hacen los alumnos cuando se refiere a la distinta participación que han tenido en un debate y en otro.

Son muy interesantes las observaciones sobre los alumnos en los dos debates en los que se refiere al bilingüismo: a pesar de que el castellano es la L2 de la mayoría de los alumnos los resultados son más satisfactorios para el profesor.

6.4.1. Análisis contrastivo y crítico de las tipificaciones de los dos profesores sobre “gestionar el debate”

La actividad realizada por el P2 se ciñe a los criterios asumidos por los profesores respecto a la preparación del debate (que nombrarían dos moderadores para que distribuyeran los turnos de palabra). De esa manera, deja el desarrollo del debate en manos de los moderadores y su intervención es voluntariamente esporádica. El P1, sin embargo, se autodenomina “director” del debate a la vista de que los alumnos no tienen suficiente capacidad para gestionarlo. Dicho de otra forma, mientras el P2 intenta intervenir lo menos posible (“porque veía que ellos ya sabían por dónde iban”). El P1, sin embargo, pone en evidencia su experiencia ya que sabe que un alumno de 12 años no es capaz de gestionar un debate, tal y como él entiende la gestión del debate. Con esto afloran los conocimientos y las representaciones que cada uno tiene sobre el debate (su gestión, los objetivos). No sabemos a qué responde la constante delegación que el P2 hace de la gestión del aprendizaje, que parece bascula una y otra vez en los alumnos. Esto lo justificamos por una carencia de intervención didáctica que no sabemos si es atribuible a su condición de profesor novel o a la falta de conocimiento sobre las características del género del debate.

7. DISCUSIÓN

Una vez realizado el análisis retomamos para su discusión dos aspectos: el primero, sobre el valor de la autoconfrontación como metodología formativa y el segundo, las similitudes y diferencias de las actividades típicas del profesor novel y del experimentado.

La autoconfrontación es un instrumento de atribución de sentido a lo hecho, puesto que ofrece un entorno de análisis de su actividad a los profesores, que hablan sobre su actividad real y sobre las actividades de sus alumnos. El enseñante encuentra un entorno para conocer y desarrollar sus capacidades praxeológicas (Bulea & Bronckart, 2010): (a) la capacidad de reencontrar los objetos teóricos en los objetos de enseñanza que circulan en su clase; (b) la capacidad de poner en correspondencia los objetos prescritos y los realmente enseñados; (c) la capacidad de identificar los obstáculos que se presentan en la realización del debate, las resistencias de los alumnos y (d) la capacidad de identificar las habilidades que pone en marcha para remontar esos obstáculos. En concreto, observamos en nuestros profesores que identifican el estatus de las diferentes tareas implicadas en la enseñanza del debate (la importancia del tema, el rol del moderador, la necesidad de intervenir cuando el tema se ha agotado, etc.), se fijan y subrayan los múltiples recursos utilizados para ajustar sus actividades a las capacidades de los alumnos y atender a sus objetivos teniendo en cuenta los obstáculos que los alumnos muestran a lo largo del debate (acercar el tema a los alumnos, improvisar actividades intermedias no planificadas, etc.), la necesidad de atender a la diversidad del alumnado (ingeniarse para buscar estrategias en las que puedan participar todos los alumnos, por lo menos una vez; tener en cuenta la L1 de cada alumno, etc.). Asimismo, desde una visión histórica de su desempeño como profesores, reconocen haber introducido novedades en su intervención didáctica (nuevos materiales de apoyo, sistematización en la enseñanza, etc.). Por todo ello, pensamos que la autoconfrontación aporta nuevas maneras de concebir la formación inicial y permanente del profesorado y también aporta a las formadoras información valiosa sobre las razones no observables que sustentan las actividades de los profesionales de la enseñanza.

En segundo lugar tomamos en consideración, las similitudes y diferencias encontradas en la tipificación de las actividades sobre el debate socio-científico del profesor experimentado y el profesor novel. Recordamos que ambos profesores han programado conjuntamente las sesiones de la secuencia de enseñanza sobre el debate y han utilizado los mismos materiales de apoyo (el PPT, las preguntas, etc.). Ambos profesores han identificado y resaltado acciones típicas semejantes y esto nos lleva a realizar la primera valoración sobre esta coincidencia. A la luz de los estudios sobre la didáctica del debate, diremos que las acciones típicas identificadas son algunos de los nudos gordianos de la didáctica de este género. Sin embargo, a la luz de las autoconfrontaciones, sabemos que ambos profesores han realizado actividades diferentes y que cada uno de ellos ha interpretado su actividad de manera distinta, tal y como hemos explicado en el análisis. Nuestro análisis apunta a que el profesor experimentado muestra en el discurso sobre su actividad un desarrollo avanzado de las capacidades praxeológicas de los enseñantes (identifica los obstáculos y pone en marcha estrategias para su resolución, sabe eludir el trabajo prescrito, identifica objetos teóricos en su clase, etc.). El profesor novel se encuentra en vías de desarrollo de algunas de estas capacidades. Respecto al objeto de enseñanza, el profesor novel no especifica la actividad concreta y situada que es el debate. Sin embargo, el profesor experimentado, muestra una visión más elaborada, fundamentada y específica del debate y también en referencia a la adecuación del alumno. Diríamos que

al novel le falta sustentar y razonar sus acciones en base a lo que es el discurso argumentativo en forma de debate. El maestro experimentado reconoce haberse servido de experiencias pasadas sobre el debate para construir esta nueva intervención, profundiza en el objetivo didáctico del trabajo sobre el debate en la escuela fijándose de manera patente en las características de las respuestas de sus alumnos, Resultan de gran interés los cambios que el P1 ha realizado en su actividad antes de que las formadoras hayan intervenido de manera explícita en el centro. Dichos cambios y su fundamentación son conocidos para las formadoras-investigadoras gracias a la autoconfrontación. Volvemos a recordar la insuficiencia de la observación para conocer la actividad humana y sus razones. En este caso a los profesores autoconfrontados se les brinda la oportunidad de dar sentido a su actividad. En este esfuerzo, aparecen, tal y como se ha visto, cambios de la organización de un debate a otro (del de euskara al de castellano), un cambio en la gestión del tiempo para que todos los alumnos pudieran participar, la planificación en base a dar más o menos autonomía a los alumnos y por tanto, la menor participación del profesor, etc.

Dada la diferencia de las tipificaciones entre ambos enseñantes sería interesante profundizar en la incidencia que las distintas tipificaciones pueden tener en el aprendizaje de los alumnos. Para ello necesitaríamos analizar en profundidad las producciones del alumnado, objeto de otra investigación que abordaremos más adelante.

Queda también como objetivo a largo plazo: conocer qué tipo de formación resultaría más beneficiosa como mecanismo de aceleración de la profesionalidad en el caso de los profesores noveles, que podrían complementarse con las aportaciones de profesores experimentados.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGES, R.; FAÏTA, D. & SAUJAT, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignant et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57 (1)/469, 41- 44.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1985). La représentation de la parole dans un débat radiophonique: figures de dialogue et de dialogisme". *Langue Française*, 65, 92-102
- BULEA, E. & FRISTALON, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In J.P. Bronckart (Ed.). *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 103, 213-262.
- & BRONCKART, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, 1, 43-60.
- CEFÄI, D. (1994). Type, Typicalité, Typification. La perspective phénoménologique. In B. Fradlin, L. Quéré & J. Widmer (Dir.). *L'enquête sur les catégories*. *Raisons Pratiques* 5, 105-128.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée. Une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 6-146, 17-25.

- DEWEY, J. (1925). *Experience and Nature*. New York : Dover.
- DOLZ, J.; REY, N. & SURIAN, M. (2004) "Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre", *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15.
- DRIVER, R.; LEACH, J.; MILLAR, R.; SCOTT, P. (1996). *Young People's Images Of Sciences*, Buckingham, UK.
- FASEL LAUZON, ; PEKAREK DOHELIER, S. et 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.
- GARCIA, C. (1980). Argumenter à l'oral. De la discussion au débat. *Pratiques*, 28, 95-124.
- GARRO, E. (2008). Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa, Bilbao: UPV-EHU argitalpen zerbitzua. Doktorego tesiak saila.
- ; IDIAZABAL, I. (2005). Debateak 10 urteko bi ikasle talde elebidunetan. Azterketa eta didaktika. *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 14, 43-54.
- 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 (Dir.). *Las lenguas en un mundo global. Languages in a global world. Actas del XX Congreso anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, Jaen: AESLA & Universidad de Jaén, 37-43.
- ; — (2005). "A propos de la structure périodique des énoncés. Un outil pour la didactique des débats scolaires". In J.L. Halté & m. Rispaïl (Dir.) *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris: L'Harmattan, 91-103.
- LARRINGAN, L.M. (2002). "Debate con jóvenes: introducción, tema y tarea". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29, 21-31.
- LEBLANC, S.; GOMBERT, P ; DURAND, M. (Eds.) (2004). *Réfléchir les pratiques. Sport, éducation, formation*. Version CDRom. École Nationale de Voile & IUFM de Montpellier.
- PLAZAOLA, I. & RUIZ BIKANDI, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. In: U. ruiz Bikandi y I. Plazaola (Ed.). *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. EHU: Donostia.
- RIA, L.; LEBLANC, S.; SERRES, G. & DURAND, M. (2006). Recherche et formation en "analyse de pratiques". Un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51: 43-56.
- SHÜTZ, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. Préface et traduction de Thierry Blin. Paris: La Félin.
- VIGOTSKY, L.S. (1934/1984). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.