

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS. NUEVOS
ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES
I LITERARIS. NOUS
ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA
VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE
JOSÉ ROVIRA COLLADO (EDS.)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE, JOSÉ ROVIRA COLLADO
(EDS.)

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES
DIDÁCTICOS

APRESENTATGES
PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS
DIDÀCTICS

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Telefono: 965 903 480

© Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico,
Dari Escandell Mestre, José Rovira Collado (Eds.)
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-16724-30-7
Deposito legal: A 728-2016

Diseño de portada: candela ink.
Composición: Página Maestra (Miguel Ángel Sánchez Hernández)
Impresión y encuadernación: Imprenta Comercial

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

SABERES Y DIFICULTADES DE SEIS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO EN CONTEXTOS MULTILINGÜES CON LENGUAS MINORITARIAS

Aroa Murciano Eizaguirre
aroa.murciano@alumni.mondragon.edu
Mondragon Unibertsitatea

Arantza Ozaeta Elorza
aozaeta@mondragon.edu
Mondragon Unibertsitatea

Matilde Sainz
Mondragon Unibertsitatea

PALABRAS CLAVE: Formación continua del profesorado, didáctica del debate, autoconfrontación, análisis de la actividad

RESUMEN: Este trabajo analiza las verbalizaciones de seis maestros en el curso de una autoconfrontación sobre sus sesiones de clase para la enseñanza del debate socio-científico en dos lenguas (euskera y castellano). Mediante el análisis de las verbalizaciones, tratamos de identificar los saberes y dificultades que los maestros comparten sobre la enseñanza del debate socio-científico en un contexto plurilingüe con lenguas minoritarias. El interés de la investigación reside en conocer mejor la formación a fin de mejorarla. Se evidencian una gran diversidad de intenciones, de recursos, de cuestionamientos sobre la didáctica del debate y la aparición de forma menos prominente y con carácter valorativo de la enseñanza plurilingüe.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años tanto desde las ciencias de la educación como de las ciencias del trabajo, ha surgido la necesidad de analizar el trabajo docente en su efectividad. La ergonomía y las ciencias del trabajo nos hablan de la falta de coherencia entre el trabajo prescrito (que emana de las leyes, los currículum, los libros de texto, etc) y el trabajo real que se realiza en el aula (Clot, 2001). En el ámbito de la didáctica de la lengua, los trabajos realizados por Canelas-Trevisi (1997) en el contexto suizo muestran también que se produce esa brecha entre lo planificado en el marco de secuencias didácticas y su ejecución. Por lo que se deriva que para poder comprender el trabajo docente y la complejidad del aula, es necesario tomar como eje las prácticas reales y efectivas a fin de avanzar en la investigación y formación didáctica (Bronckart, 2007a).

El avance de las nuevas tecnologías ha posibilitado la utilización de técnicas de videoformación (Gaudin y Chaliès, 2012) para analizar el trabajo docente. Desde las corrientes de la clínica de la actividad se proponen dispositivos como la autoconfrontación o autoconfrontación cruzada (Clot & Fajta, 2001) en los que el actor se sitúa delante de las imágenes de su trabajo

y realizando una entrevista con un investigador-formador, como medios para analizar el trabajo docente en su complejidad.

Nuestra investigación aborda la didáctica del debate socio-científico en un contexto multilingüe como el del País Vasco en el que conviven dos lenguas oficiales, el euskera y el castellano, siendo una de ellas minoritaria. La escuela cumple una labor importante en la normalización de la lengua en los usos lingüísticos que le conciernen. La coordinación entre lenguas es fundamental para maximizar la transferibilidad de conocimientos de una lengua a otra y a su vez garantizar el desarrollo de la lengua minoritaria. A su vez, la enseñanza de un género argumentativo oral como el debate socio-científico supone por parte del maestro destrezas en la gestión de las interacciones en el aula y a su vez la posibilidad de una co-construcción y desarrollo de reflexiones en torno al tema de discusión.

De esta manera, el texto que presentamos pretende, mediante el análisis de las verbalizaciones de seis maestros en la entrevista de autoconfrontación, comprender el trabajo docente y la complejidad del aula en la enseñanza del debate socio-científico. Más concretamente tratamos de identificar los saberes y dificultades que los maestros comparten en sus verbalizaciones sobre su hacer docente.

En las siguientes líneas trataremos de enmarcar de forma más extensa el cuestionamiento del que parte nuestra investigación, para posteriormente pasar a presentar el marco metodológico en el que se encuadra. En el apartado de los resultados podrán observar los principales saberes y retos identificados en las verbalizaciones de los maestros y finalmente pasaremos a presentar una serie de conclusiones al respecto.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Análisis de la actividad enseñante

Los últimos años la investigación en el ámbito de la educación se ha centrado cada vez con mayor intensidad en el análisis de las prácticas efectivas del aula, poniendo especial énfasis en el hacer docente (Bronckart, 2007a; 2007b; Bulea & Bronckart, 2010). Esta apuesta por el trabajo de los enseñantes se antepone a la posición sustentada hasta la actualidad en la que el especialista en didáctica se ha encargado de redefinir objetivos didácticos, reelaborar programas y abastecer de instrumentos didácticos al profesorado, considerando el enseñante como mero ejecutor (Bronckart, 2004). Esta posición olvida las modalidades reales, esto es, las formas operacionales que conforman las dimensiones fundamentales del trabajo enseñante. Entre estas modalidades efectivas cabe destacar la segunda transposición didáctica (Bronckart y Plazaola, 1998) a la que procede necesariamente el enseñante, cuando adapta los objetivos y el dispositivo previsto a la complejidad e imprevisibilidad del aula, dando como resultado el objeto tal y como ha sido realmente enseñado-aprendido (Bulea & Bronckart, 2010).

Para abordar esta necesidad de conocer y analizar las prácticas efectivas tomamos como referencia conceptos provenientes de la ergonomía y las ciencias del trabajo. Según esta aproximación se considera que para el análisis de las situaciones de trabajo es necesario poner atención en el ejercicio efectivo de la actividad (Filliettaz, 2005), por lo que es necesario observar la actividad profesional en el propio contexto acontecido y no limitarse a la prescripción. El trabajo realizado no contiene el monopolio de lo real (Clot, 1999), la actividad impedida o imposibilitada, los posibles no realizados y los conflictos vitales conforman una serie de elementos que aunque no son accesibles a la observación directa, alimentan de manera significativa la experiencia de los actores y conforman su actividad. De este modo se considera que la actividad humana no puede explicarse o comprenderse por la mera observación (Clot, 2001).

La autoconfrontación es un dispositivo comúnmente utilizado por la ergonomía y las ciencias del trabajo (Amigues, 2003) para conocer el trabajo efectivo en su complejidad. La inteligibilidad de la acción que emerge, consiste en la reconstrucción de significados con respecto a la actividad y a la situación de trabajo. La autoconfrontación engendra un debate, una controversia en torno a las maneras y condiciones de realización, que hacen emerger una nueva experiencia de la actividad (Bulea & Bronckart, 2012).

En este contexto queda patente que el lenguaje juega un rol fundamental en el análisis de la actividad. Constituye el mecanismo que posibilita el acceso a la actividad y potencialmente, al desarrollo de conocimientos y de competencias praxeológicas de la persona. A su vez, es el instrumento que posibilita la transmisión a los demás (pares, formadores, etc) de las dimensiones de la actividad tematizada (Bulea, 2014). El lenguaje es por su naturaleza el único mecanismo humano que combina indisolublemente dimensiones praxeológicas y gnoseológicas. Esta característica del lenguaje de asociar en sí una dimensión de la actividad, o de la dinámica y una dimensión de conocimiento o de reflexividad posibilita que el lenguaje cumpla la función de mediador entre la actividad general (que comprende la no lingüística) y los conocimientos humanos (más extensamente considerados) (Bulea, 2014).

1.2. La enseñanza de lenguas en contextos plurilingües

La investigación que presentamos se sitúa en el País Vasco, un contexto multilingüe con una lengua minoritaria (euskera). La educación plurilingüe tiene una presencia notoria en nuestro contexto escolar. En la CAV (Comunidad Autónoma Vasca) más del 75% de la población escolar sigue una enseñanza bi/plurilingüe (castellano/ euskera/ inglés) (Idiazabal & Dolz, 2013).

La presencia de diferentes lenguas tanto en la sociedad como en la escuela otorga a la escuela vital importancia, ya que es la escuela la que asume la responsabilidad de la normalización de la lengua en los usos lingüísticos que le corresponden (Sainz, Sagasta, Arexolaleiba, 2005) y además asegura el éxito curricular del alumnado. A falta de dicha intervención educativa difícilmente podrá sobrevivir su uso, pues la población que se escolariza en otra lengua, o exclusivamente en la lengua dominante, irá adaptando todos sus usos a esta última (Idiazabal & Dolz, 2013).

La escuela bi/plurilingüe del País Vasco se caracteriza por el desarrollo de programas de inmersión, en el que cabe destacar el modelo D, donde se toma como principal lengua vehicular el euskera, trabajándose el castellano y el inglés como asignatura. En la aplicación de este modelo el trabajo de cada lengua se planifica de forma poco coordinada. Normalmente se siguen diferentes conceptualizaciones de la lengua y metodologías de enseñanza. En respuesta a este hecho, en el ámbito educativo son cada vez más las voces que critican y desplazan la visión monolingüe de la lengua y apuestan por el tratamiento integrado de lenguas (Etxebarria, 2008; Apraiz, Pérez & Ruiz, 2012; Castellotti, 2006; Pagola, 2010; Idiazabal & Larringan, 2004).

1.3. Debate socio-científico

Definimos el debate socio-científico como un tipo de debate que aborda temas complejos socialmente relevantes desde una perspectiva científica y social (Albe, 2009). Orange (2003) considera que el debate consiste en algo más que un procedimiento metodológico para el trabajo de conocimientos científicos con los alumnos: el debate conforma una dimensión constituyente del conocimiento científico.

Este tipo de debate demanda una aproximación de tipo heurísticos, que se aleja de respuestas a favor/en contra, si/no (Dolz y Schnewly, 1998). En el debate socio-científico se busca trascender de los conocimientos ordinarios al conocimiento científico y fundamentarse en el debate como medio de creación y de desarrollo de problemáticas (Orange, 2003). Se considera que el debate

contribuye al desarrollo del pensamiento en el otro (Dolz, Rey y Surian, 2004). Desde esta perspectiva el debate debe ofrecer la ocasión de desarrollar actitudes de escucha, de cuestionamiento y de reflexión sobre la posición del otro. Larringan (2001) habla de la existencia en el debate de una interacción en la que los participantes se influyen mutuamente. De esta forma las verbalizaciones se construyen en interacción con otros participantes (Garro & Idiazabal, 2011).

El trabajo del debate conlleva el trabajo de dos tipos de conocimientos, conocimientos relacionados con los contenidos y conocimientos en torno a la forma. Es necesario que los participantes dispongan de suficiente información sobre el tema a tratar y que puedan desarrollar un posicionamiento propio al respecto. A su vez, son necesarios una serie de recursos discursivos y lingüísticos para poder participar en el debate; entre otras caben destacar las estrategias interlocutivas (la escucha, discurso referido, reformulaciones, etc.), exigencias discursivas del tema (mantener el tema, orientarlo y reorientarlo, etc.) y exigencia argumentativa del debate (la simple refutación o refutación argumentada, cantidad e interconexión de argumentos, modalizaciones, etc.) (Larringan, 2002).

2. METODOLOGÍA

El trabajo analiza las verbalizaciones de 6 enseñantes sobre su actividad donde se utilizan dispositivos didácticos para trabajar dos lenguas. Más concretamente queremos saber cuáles son los saberes y dificultades que todos los maestros comparten en la enseñanza del debate socio-científico y la preparación y realización del debate en dos lenguas en un contexto sociolingüístico complejo.

Para poder abordar este cuestionamiento, se ha pedido a seis maestros de contextos sociolingüísticos diferentes (4 maestros en un contexto predominantemente vascoparlante, 1 maestro en un contexto mixto y un último en un contexto principalmente castellanoparlante) que preparen y realicen un debate en euskera y otro en castellano con sus alumnos, según su propio criterio. Estas sesiones de aula han sido filmadas. Posteriormente, mediante la realización de una autoconfrontación, cada uno de los maestros en colaboración de un investigador-formador ha visionado la actividad realizada y la ha puesto en palabras. Estas verbalizaciones de los maestros sobre su propio hacer han sido transcritas y conforman el corpus de análisis de este trabajo.

Para realizar el análisis tomamos como referente una aproximación textual-discursiva en la que en primer lugar se han identificado los segmentos temáticos emergidos en las autoconfrontaciones para posteriormente reconocer los saberes y dificultades que los maestros comparten. Definimos los saberes y dificultades principalmente mediante la identificación de modalizaciones en las verbalizaciones de los maestros, ya que estos elementos discursivos suponen la constatación del posicionamiento del maestro respecto al propósito del contenido temático.

3. RESULTADOS

En una primera aproximación al corpus, hemos identificado los segmentos temáticos de las verbalizaciones de los maestros. Tras cuantificar el número de segmentos, vemos que los segmentos temáticos principalmente tratan sobre el debate y su enseñanza y que de forma mucho más reducida se aborda la enseñanza plurilingüe. En la siguiente tabla pueden observar la cuantificación de los segmentos temáticos con respecto a los principales temas:

	A	B	C	D	E	F
Debate y su enseñanza	19	25	20	55	24	15
Plurilingüismo	2	3	0	7	5	6
Otros temas	7	3	3	28	4	4
Total segmentos temáticos	28	31	23	90	33	25

En todos los casos los segmentos temáticos principalmente giran en torno al debate y su enseñanza. Estas verbalizaciones muestran los elementos principales del trabajo didáctico en la enseñanza del debate: el rol del moderador, el desarrollo del tema de debate, la participación de los alumnos, la gestión de la participación, la organización del debate, etc. Los maestros al hablar del debate y su enseñanza, explican las características del dispositivo activado, sus estrategias, sus aspiraciones y sus dificultades. Las características del contexto sociolingüístico de enseñanza o el hecho de trabajar el debate en dos lenguas, aparecen mencionados con mucha menor frecuencia y en ocasiones de forma transversal. El plurilingüismo toma predominantemente forma valorativa, los maestros comparan los dos debates realizados (primero en euskera y luego en castellano) subrayando las diferencias entre ambos debates y esporádicamente hacen mención de las características sociolingüísticas de los alumnos.

Observamos la aparición de ciertos ejes temáticos que son mencionados por todos los maestros al observar su trabajo. Estos ejes que todos los maestros comparten, en algunos casos se expresan en forma de problemática o cuestionamiento y en otros tienen forma afirmativa o instruccional, manifestándose de esta manera los saberes y dificultades. En los siguientes dos apartados trataremos de ejemplificar los principales saberes y dificultades subrayados por los maestros en torno a la enseñanza del debate socio-científico en primer lugar, y en torno al trabajo en dos lenguas (euskera y castellano) en un contexto plurilingüe posteriormente.

4. SABERES Y DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DEL DEBATE SOCIO-CIENTÍFICO

Al hablar del debate y su enseñanza uno de los aspectos que aparece con más frecuencia en las verbalizaciones de los maestros es la gestión del tema a debatir. Los maestros observan dificultades para hacer avanzar el tema de debate en ciertas direcciones, es unánime el intento de tratar de llevar a los alumnos a reflexiones que vayan más allá de sus propios conocimientos, los maestros remarcan su intento o estrategias para conseguir este fin.

Ejemplo 1

La maestra D explica a la investigadora-formadora lo que vienen observando en el video. Se trata de un extracto del debate en euskera en el que se observa que la maestra pregunta a uno de los alumnos por la ropa de marca que lleva.

D: lo de mencionar Astore lo hice para ver si se daban cuenta, pero no (...) en ese momento lo hacía a propósito, para hacerles darse cuenta (G-417)

Ejemplo 2

El maestro C tras observar en el video cómo cuestiona al alumno sobre quien publicitaría mejor unas zapatillas deportivas Messi o el propio maestro, explica el rol del maestro en la posibilitación del desarrollo del tema de debate.

C: el maestro debe saber que mapa tiene en la cabeza, cual es el mapa del tema de debate y que aspectos se quiere privilegiar y cuales no (A-159)

En el primer ejemplo podemos ver cómo el maestro nos habla de su intención inconclusa de desarrollar el tema de debate en cierta dirección. El maestro en su hacer tiene una clara direccionalidad “hacerles darse cuenta”, admite a su vez que no consigue mostrar al alumno que su propia forma de vestir sigue ciertas directrices de la moda. En el siguiente ejemplo el maestro desde su verbalización nos muestra la orientación de su hacer con respecto a la conjetura de gestionar el tema. Se remarca la importancia de que el maestro de un rumbo al tema de debate “saber que aspectos se quiere privilegiar”, para ello es fundamental conocer el mapa que conforma el tema de debate y de esta manera hacer emerger ciertos elementos en el transcurso del

debate. Vemos que en ambos ejemplos al efectivizar la gestión del tema de debate se propone una direccionalidad como estrategia principal para posibilitar el desarrollo del tema de debate y la creación de conocimientos.

Otro de los principales elementos emergidos en torno al debate y su enseñanza es el rol de moderador. Es común a todos los maestros mencionar este rol y asignarle importancia en la realización del debate. Aunque existen divergencias en el grado de implicación del alumno en esta función, todos los maestros remarcan la necesidad de que ciertas funciones de moderación las cumpla el propio maestro.

Ejemplo 3

La investigadora-formadora pregunta a la maestra por las imágenes que están observando, en las que aparece la maestra reformulando y completando las palabras de un alumno.

B: pues no se, un poco trataba de rellenar huecos, no se, ese era mi objetivo. Claro, estos (señala a los moderadores) quizá necesitaban una preparación mejor.(R-226)

Ejemplo 4

El maestro C da una explicación a la investigadora-formadora tras observar en el video un extracto en el que presenta el tema de debate a los alumnos.

C: plantear el tema, replantearlo, darle un contexto, re-dirigir lo dicho anteriormente, quiero decir que esas funciones yo creo que las debemos de realizar nosotros (A-126)

En el ejemplo 3 la maestra muestra su intento por llenar los vacíos que los alumnos moderadores crean. Observa que el rol de moderador no es ejecutado adecuadamente y es el maestro el que completa las carencias; se cuestiona si quizá debía preparar más a los alumnos. En el cuarto ejemplo, el maestro, desde la rotundidad del “deber”, define las funciones del moderador con respecto al desarrollo del tema de debate. Es el maestro el encargado de plantear, replantear y dirigir los temas. De esta forma vemos que todos los maestros establecen una interrelación entre el rol del maestro y el del moderador, y consideran el propio maestro como pieza fundamental para garantizar las funciones de moderador.

De forma generalizada, al tratar el debate y su enseñanza los maestros hablan de la necesidad de facilitar la participación de los alumnos. Existe una intención generalizada de los maestros y en algunos casos se muestra preocupación o dificultad para poder posibilitar la participación de todos y cada uno de los alumnos en el debate.

Ejemplo 5

La maestra D observa un extracto de video y se lo explica a la investigadora-formadora. En el video se divisa a la maestra preguntando a los alumnos sobre sus conocimientos previos sobre el debate y en un momento dado dirige la pregunta a una alumna en concreto.

D: yo normalmente trato de dar prioridad a los alumnos que menos hablan. Por eso cuando vi que María, que normalmente no participa mucho, tenía la mano levantada le pedí que hablase. Y luego lo que me pasó con Juan fue que toma la palabra muy a menudo, comienza a hablar y se alarga tanto que no se cómo cortarle. A veces no suelo saber cómo cortar. (G-117)

Ejemplo 6

La maestra A explica a la investigadora-formadora las conclusiones a las que llega tras observar su trabajo docente en el video.

A: (...) y entonces digo, entonces yo me callaré más y con esos silencios a ver si consigo que los alumnos participen (M-419)

En el ejemplo 5 la maestra nos muestra su constante esfuerzo para facilitar la participación de los que habitualmente menos participan, priorizándolos en el orden de turnos de palabra. Así

mismo se constata la dificultad de gestionar la participación de forma equitativa a causa de la excesiva acaparación de la palabra de ciertos alumnos. En el ejemplo 6 la maestra habla de su intento de posibilitar la participación de los alumnos, mediante la estrategia de prolongar sus silencios. En este caso vemos que es compartida la problemática de posibilitar la participación de los alumnos y son muy diversas las aproximaciones a su resolución, no hay una única estrategia que todos los maestros compartan.

5. SABERES Y DIFICULTADES EN EL TRABAJO EN DOS LENGUAS (EUSKERA Y CASTELLANO) EN UN CONTEXTO PLURILINGÜE

Focalizando ahora en las verbalizaciones en torno a la enseñanza plurilingüe, vemos que todos los maestros remarcan la introducción de variantes en el dispositivo didáctico del primer debate (en euskera) al segundo (en castellano).

Ejemplo 7

El maestro E viene explicando a la investigadora-formadora su rol en la realización del debate y pasa a explicar los cambios realizados del debate en euskera al de castellano.

E: quizá en el debate en euskera dejé prolongarse demasiado los temas, pero claro, como tenían la mano levantada y por no cortar lo dejé así. En el debate en castellano en cambio lo corté, fue más vivo y lo aceptaron (...) gestioné mejor los tiempos en el debate en castellano, quiero decir, menos tiempo pero mejor gestionado (J-192)

Ejemplo 8

La maestra B junto con la investigadora-formadora observan el comienzo del debate en castellano en el que se aprecia que los alumnos continúan en sus sitios habituales sin posicionarse de forma especial para el debate.

B: ahí pensé, bueno no los voy a cambiar, los dejaré tal y como están y haber si de esta manera... (R-333)

En el ejemplo 7 el maestro habla de la transformación del dispositivo didáctico del primer debate al segundo, se utiliza la experiencia del primer debate para hacer una gestión más ajustada de los tiempos en el segundo debate. En el ejemplo 8 la maestra explica que deja a los alumnos en su sitio, sin colocarlos en círculo como lo hizo en el anterior debate, para de esta manera facilitar su comodidad y fomentar su participación. Por lo que vemos, es común entre los maestros la introducción de cambios entre el debate en euskera y el de castellano. Los maestros utilizan la experiencia en el debate en euskera para mejorar la realización del debate en castellano, haciendo la producción en una lengua valiosa para el trabajo del mismo género en otra lengua.

Las menciones sobre el plurilingüismo predominantemente toman forma valorativa. Los maestros tienden a comparar la realización de los dos debates, es unánime la afirmación de que existe una mejora del primer debate al segundo:

Ejemplo 9

La maestra B junto con la investigadora-formadora observan el extracto de video del debate en castellano en el que se advierte el posicionamiento del aula previo comienzo del debate. La maestra compara la realización de los dos debates.

B: en este caso vi a los alumnos más tranquilos. No tenía muy claro como se apañarían en castellano, pero vi que lo hicieron muy bien. Con respecto a la actitud, los vi más tranquilos (R-348)

Ejemplo 10

El maestro E explica a la investigadora-formadora su percepción genera al poner en marcha el video del debate en euskera.

E: el debate en euskera o en castellano; fueron una evolución. En castellano fue más vivo que en euskera. (J-113)

En el ejemplo 9 la maestra habla de su percepción sobre lo observado en el debate en castellano. Tenía dudas sobre si los alumnos se desenvolverían adecuadamente, pero observa que lo hicieron bien, subrayando que en general la actitud fue mejor. En el ejemplo 10 también se realiza una comparación entre los dos debates, se presenta la continuidad entre los dos debates como una evolución, considerando el segundo debate más activo. Al comparar los dos debates los maestros tienden a valorar más positivamente el resultado obtenido en el debate en castellano, realizado en segundo lugar.

6. CONCLUSIONES

Primeramente cabe destacar que mediante los ejemplos analizados, hemos podido advertir que los maestros al observar su actividad en la enseñanza del debate socio-científico y ponerla en palabras dejan a la vista los presupuestos y concepciones que sustentan su hacer docente, descubriendo así los saberes y dificultades en la enseñanza del debate socio-científico en un contexto plurilingüe.

Con respecto a la enseñanza del debate socio-científico, hay un amplio abanico de intenciones, de recursos, de cuestionamientos sobre su didáctica. En cuanto a la enseñanza plurilingüe, podemos ver que tiene menor presencia en las verbalizaciones de los maestros, por lo que relacionamos esto con la menor concreción en el hacer didáctico de los maestros.

Los contenidos y formas lingüísticas de las verbalizaciones muestran gran diversidad para poder observar su hacer. Ciertos maestros se posicionan desde el saber y muestran sus estrategias y preconceptos a la hora de actuar; otros en cambio se encuentran en la búsqueda, nos hablan de lo que pretendían hacer, de los medios activados para ello, de sus insatisfacciones y dificultades. Aun así es remarcable que todos los maestros comparten la fijación por ciertos contenidos temáticos. Consideramos estos contenidos temáticos como saber o conocimiento socialmente compartido que conforman un saber o conocimiento común sobre cómo debe trabajarse el debate.

La identificación de estos elementos centrales nos parece una fuente interesante para mejorar formación inicial y continua del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBE, V. (2009). Enseigner des controverses. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skhle, 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.
- BRONCKART, J.-P. & LAF (2004). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 103.
- BRONCKART, J.-P. (2007) Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. In D. Riestra (Ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp.167-186) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRONCKART, J.-P. (2007) El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 19(2), 123-134.

- BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 1998, n° 97-98 : 35-58.
- 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*. Vol.6-11: 131-149
- 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.
- CANELAS-TREVISI, S. (1997). La transposición didáctica dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe. *Tesis doctoral*. Université de Genève : FPSE.
- CASTELLOTTI, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues-principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 319-331.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- (2001) Clinique du travail et action sur soi. In J.M. Baudouin & J. Friedrich *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur. 255-277.
- CLOT, Y. & FAITA, D. (2001) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- DOLZ, J. & SCHNEWLY B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF Éditions.
- 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.
- ETXEBERRIA, L. (2008) Hizkuntzen arteko harremanak. *Hik Hasi*. 40-56.
- FILLIETTAZ & J.P. BRONCKART (2005) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 37-55). Louvain-La-Neuve: Peeters.
- 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.
- 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 dialogo*, Madrid: Arco libros
- 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. & DOLZ, J. (2013) Diversidad lingüística y formación plurilingüe. In J. Dolz & I. Idiazabal I. (Ed.) *Enseñar (Lenguas) en contextos multilingües*. EHU argitalpenak.
- LARRINGAN, L.M. (2002) Debate con jóvenes: introducción, tema y tarea. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 29, 21-31.
- 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.
- PAGOLA, J. (2010). Hiru hizkuntzen arteko elkarreragina: bigarren hizkuntzatik ama hizkuntzara. *Ikastaria*, 17, 121-154.
- SAINZ, 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.