

¿QUÉ DICEN LOS MAESTROS SOBRE SU PROPIA ACTIVIDAD? ANÁLISIS DE LAS VERBALIZACIONES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EL ROL DEL MODERADOR EN EL DEBATE

AROA MURCIANO, MATILDE SAINZ OSINAGA Y ARANTZA OZAETA
Mondragon Unibertsitatea

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el ámbito de la formación del profesorado y parte de la necesidad de estudiar el trabajo didáctico efectivo de los docentes (Bronckart, 2007). En concreto, se analiza el discurso de cuatro profesores al visualizar la filmación de su propia actividad en el aula, en una situación en la que se debate sobre un tema de orden socio-científico. El análisis parte de los tópicos que los profesores verbalizan sobre la enseñanza de este género textual. De esta manera se pretende comprender qué aspectos del debate y sobre el rol del moderador emergen de las expresiones de los maestros sobre su actividad. En último término, tratamos de discernir cuáles son características del rol del moderador que son conocidas y aceptadas socialmente por el grupo de profesores como género profesional (Clot & Faïta, 2000).

Palabras clave: Actividad del enseñante, debate socio-científico, autoconfrontación, formación del profesorado, rol del moderador.

ABSTRACT

This paper sets off from the need to analyse effective teaching practices in teacher training (Bronckart, 2007). More specifically, it studies the verbal comments of four teachers as they watch some video recordings of themselves (self-confrontation) in a socio-scientific debate. The topics mentioned by the teachers in relation to this text genre are examined. The aim is to understand which aspects related to the debate and to the role of the moderator emerge in their discussions and to describe the main features of moderating both as a professional genre and as a socially accepted teaching practice (Clot & Faïta, 2000).

Keywords: Teachers activity, debate socio-scientific, self-confrontation, teacher training, moderate.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las ciencias del trabajo han propuesto el uso de diferentes dispositivos de formación para el análisis de las prácticas reales y situadas (Bronckart, 2007). En formación del profesorado, estos dispositivos enfrentan a los enseñantes-participantes con situaciones de actividad reales grabadas en vídeo, por ejemplo, con el fin de tomar conciencia de ciertas características de la profesión (Bulea & Bronckart, 2012) y, en última instancia, de transformar el trabajo (Clot & Faïta, 2000). El uso de estos dispositivos permite que afloren verbalizaciones que completan la caracterización de la propia actividad docente y que no podría ser comprendida en su totalidad con la mera observación de ésta (Clot & Faïta, 2000; Clot, 2001).

Este trabajo se enmarca en el ámbito de la formación de enseñantes y analiza la toma de palabra de 4 maestros al confrontarse con la preparación y la realización de un debate socio-científico en euskera y otro en castellano. En primer lugar, enumeramos los principales tópicos¹ o segmentos temáticos que emergen de las verbalizaciones de los docentes. En segundo lugar, realizaremos un análisis más detallado de los contenidos y formas que adquieren las expresiones realizadas sobre el tópico del rol del moderador.

2. MARCO TEÓRICO:

¹ Nuestra definición de tópico es la de Berthoud y Mondada (1995). Estos autores señalan que el tópico es el resultado de una construcción y estructuración discursiva del mundo en espacio intersubjetivo, es decir, un producto de una elaboración colectiva. En este sentido, el tópico emerge en el acto de enunciación y se transforma a medida que se despliega o que se encadena a otros tópicos.

Se apuntan brevemente algunos conceptos que fundamentan este trabajo:

- *Actividad real en el aula*. Los dispositivos de formación, desde la evolución de las disciplinas específicas, como desde el cambio de paradigma en la formación del profesorado, se focalizan en la actividad real del aula (Bronckart, 2007). Este cambio conlleva la adaptación de nuevos dispositivos de análisis de las prácticas proveniente de las ciencias del trabajo, mediante los cuales los participantes se enfrentan a situaciones de actividad real (propias o de compañeros de trabajo) y son llevados a verbalizar procesos, transformaciones, contradicciones y/o controversias del desarrollo de la experiencia profesional individual o colectiva (Clot, 2005).

- *Autoconfrontación*. En el marco de la clínica de la actividad (Clot & Faïta, 2000), la técnica de la autoconfrontación consiste en la filmación de secuencias de actividad de trabajo, para después presentar estas secuencias a los trabajadores concernientes y organizar un debate reflexivo con el investigador-formador (autoconfrontación simple). El objetivo de esta técnica no es el relato al detallado del transcurso de lo vivido en una acción particular, sino en conocer la actividad en toda su complejidad, en sus diferentes modalidades de concepción y de realización por diversos trabajadores, y en sus dimensiones efectivas (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000; Bulea & Bronckart, 2012).

- *Verbalizaciones*. Las verbalizaciones resultantes de la autoconfrontación constituyen una reconstrucción de significados con respecto a la actividad y de las situaciones de trabajo (Bulea, 2009). Estas tomas de palabra surgen de la interacción entre el video, el formador-investigador y el propio agente.

- *Género profesional y estilo*. El género profesional retiene la memoria impersonal de un medio social. El género conforma la parte sub-entendida de la actividad, aquello que los trabajadores conocen, ven, esperan, aprecian o temen; aquello que les es común y los reúne bajo condiciones reales de vida; lo que saben que deben hacer mediante una comunidad de evaluación presupuesta. A su vez el estilo implica la transformación de los géneros profesionales en la historia real de la actividad en un momento de la actividad en función de las circunstancias. Cada sujeto interpone entre sí y el género colectivo que moviliza sus propios retoques del género (Clot & Faïta, 2000; Clot, Faïta, Fernández y Scheller, 2000).

- *La enseñanza del debate socio-científico*. Este tipo de debate aborda temas complejos de la relación ciencia-tecnología-sociedad y trata de abordar las “preguntas vivas” presentes en la sociedad (Dolz & Schneuwly, 1998). Este tipo de problemática demanda un debate de tipo heurístico y se aleja de un acercamiento dicotómico de controversia a favor/en contra o verdadero/falso (Albe, 2009). El moderador es uno de los principales elementos del debate, estructura el desarrollo de la situación, evidencia la posición de diferentes participantes y facilita los intercambios. Él distribuye los turnos de palabra y regula los intercambios. El moderador presenta y cierra el debate, problematizando y exponiendo las cuestiones generales a tratar. Se considera que contribuye al “desarrollo” del pensamiento en el “otro” (Dolz, Rey y Surian, 2004)

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo tiene por objeto explorar las verbalizaciones de cuatro docente de 6º curso de Educación Primaria del País Vasco, en el marco de un curso de formación continua sobre la enseñanza multilingüe en torno al debate socio-científico (Albe, 2009; Sainz et al., 2012). El debate versa sobre el tema: “¿Hay que seguir los imperativos de la moda?”, primero se ha

realizado en euskera y posteriormente en castellano, en un intervalo de una semana, en tres escuelas de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra.

Las verbalizaciones de los docentes se produjeron en el transcurso de una autoconfrontación simple después de planificar y llevar a cabo dichos debates. El corpus analizado en este trabajo se compone de 5 horas de grabación que han sido transcritas mediante el programa *express scribe*.

Las preguntas que orientan este trabajo son: a) qué tópicos emergen cuando los enseñantes hablan sobre la argumentación oral en forma de debate (Garro, 2007); b) qué contenidos tipo surgen en torno al rol del moderador y cuáles de ellos son compartidos por los enseñantes y c) qué figuras de acción (Bulea & Bronckart, 2012) se observan en el curso de la autoconfrontación sobre el rol del moderador, es decir, cómo organiza el profesor su discurso en torno a sus experiencias, a los saberes adquiridos y amalgamados en forma de figuras canónicas, a lo que ha ocurrido concretamente en un momento dado, etc. y qué similitudes y diferencias encontramos entre los enseñantes.

Para responder a estas preguntas, se sigue el siguiente proceso: a) dividimos la transcripción en fragmentos para identificar la progresión interactiva; b) identificamos en el discurso del enseñante los tópicos mencionados en torno al debate; c) agrupamos las verbalizaciones de los diferentes maestros en relación con un mismo tópico y d) analizamos los segmentos temáticos identificados en función de las cinco grandes configuraciones lingüísticas que se corresponden con la forma de interpretar la actividad (Bulea & Fristalón, 2004; Bulea, 2009): figuras de acción de ocurrencia, evento pasado, acción de experiencia, acción canónica y definición. En este trabajo realizaremos un análisis exhaustivo de la forma que toma uno de los tópicos comunes en las verbalizaciones de los cuatro maestros y que consideramos central en la conceptualización teórica del debate y su enseñanza: el rol del moderador.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En un primer acercamiento al corpus, se procede a analizar los segmentos temáticos que emergen en todo el discurso de los cuatro profesores. Un análisis general muestra que todos los enseñantes hablan de los siguientes aspectos del debate y su enseñanza: el rol del moderador, el tema de debate, las interacciones entre los participantes y la preparación del debate. Emergen otros temas también, pero sólo los mencionan tres de los cuatro maestros: la estructura del debate, la capacidad argumentativa del alumno, la enseñanza bilingüe y el clima del aula. Dos profesores mencionan aspectos paratextuales: la tonalidad de la voz y la postura corporal; y finalmente, solo un enseñante trae a su discurso los aspectos comunicativos (adecuación al receptor...) y la organización espacial de la clase.

Desde esta perspectiva general este estudio se centra sobre todo en el análisis detallado del siguiente segmento temático: *el rol del moderador*.

El rol del moderador

La figura del moderador y su desempeño son determinantes en el desarrollo del debate y efectivamente, así lo consideran todos los enseñantes de nuestro corpus. Aun así, hay poco consenso sobre las atribuciones que se le conceden a esta figura, entre otras: a) velar por el

desarrollo del tema de debate (acercar el tema a los alumnos, conocer el mapa de subtemas a tratar, mostrar aspectos del tema que no ven los alumnos, cuestionar la necesidad de cerrar o no los temas, actuar ante la desviación temática, perseguir y facilitar el tratamiento del tema en su profundidad, etc.); b) identificar las características discursivas que se le atribuyen al rol del moderador (reformular, orientar, reorientar, longitud de su discurso); c) velar por el mantenimiento de la situación comunicativa; d) perseguir el desarrollo de conocimientos (en todos los alumnos); e) realizar la apertura y el cierre del debate (relacionado con un mayor o menor andamiaje a los alumnos); f) garantizar la participación de todos los alumnos mediante diversas estrategias (preguntar a los que no hablan, considerar como adecuadas todas las participaciones...) y otras estrategias (repartir turnos de palabra, como volver a un orden, cómo finalizar el debate, etc.). Observamos, una vez desglosados los segmentos temáticos sobre el moderador, que existen diferencias reseñables entre la manera en que los maestros describen su papel, tanto desde el tipo de discurso que utilizan (experiencial, teórico...), como con respecto a la división de subtemas en torno a su función.

Observamos dos grandes tendencias. Por un lado, vemos que tres de los cuatro maestros manejan un discurso principalmente narrativo, que se focaliza en la descripción de la actividad pasada (objeto de análisis) y en algunos casos, de las experiencias habituales. El discurso de estos maestros se encuentra muy unido al momento de la actividad, mostrando por tanto un alto grado de contextualización. Utilizan principalmente la primera persona del singular y sólo de forma esporádica, se hace referencia a la primera persona del plural (el oficio de docente). Aunque en algunos casos los alumnos aparecen referenciados con formas plurales (desde una generalidad), abundan las referencias personales. Respecto a las formas verbales, predomina el pasado y encontramos algunas formas verbales del presente que muestran el “hábito”. En el discurso de estos maestros abundan las modalizaciones apreciativas en las que hay una vinculación directa con el mundo subjetivo del propio maestro: “me gustó”, “lo hicieron adecuadamente”, “es interesante”, “quizá no se les puede pedir más”, “me sentí tan mal”. También encontramos modalizaciones pragmáticas que parten de la propia actividad y que toman forma de pretensión: (“querer”) “yo quería que todos participasen”, o mediante formas condicionales “si tuviera claro hasta donde quiero llegar”, “podría ser muy cerrado...”. Estos maestros abordan el rol del moderador desde un reducido número de temas (sub-tópicos), y es la participación de los alumnos el sub-tópico más mencionado.

Por otro lado, está el cuarto docente, que toma la actividad como objeto de reflexión y su discurso toma forma de construcción teórica. La lógica de la actividad aparece en algunas situaciones descontextualizada, con valor general. En este segundo caso, la agentividad toma forma plural, y la mayor parte del discurso se elabora desde un “nosotros” que representa a la profesión docente y que incluye al propio docente. Se hace referencia a los alumnos principalmente en plural, y se muestran sus características de forma generalizada. La forma verbal predominante es el presente; se realizan modalizaciones deónticas y pragmáticas. Este maestro evalúa los elementos del contenido temático centrándose en los valores, opiniones y reglas que constituyen el mundo social: “el maestro debe participar y poner ante los alumnos nuevos problemas y retos”. Respecto a las modalizaciones pragmáticas, identificamos los verbos modales “deber” y “tener que”: “nosotros debemos plantear y replantear los temas”. En cuanto al rol del moderador, este se aborda desde un amplio número de temas (sub-tópicos), y son especialmente destacables las funciones del maestro respecto al tema de debate: acercamiento del tema a los alumnos, la apertura y cierre del tema del debate, el favorecimiento del desarrollo de conocimientos...

En último lugar, cabe mencionar que en todas las verbalizaciones aparecen una serie de cuestionamientos, en forma de pregunta, con forma condicional o mediante modalizaciones: “quizá..., no se...”. Temas que toman forma de cuestionamiento o controversia en torno al rol del moderador que son mencionados por la mayoría de los maestros: “¿quién cierra los temas?”, “¿quién propone y elabora los temas?”.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar, cabe destacar que todos los maestros hablan de la enseñanza del debate y del debate como género textual (11 tópicos). Estos tópicos abordan principalmente la adaptación pedagógica realizada por los maestros para la enseñanza de este género; se narra la actividad realizada, se evalúa, se plantean nuevas posibilidades didácticas, se explican las formas habituales y se exponen las pretensiones.

En las verbalizaciones de los maestros se atisba cierto modelo social de referencia común -el género textual argumentativo del debate-, al mismo tiempo que proponen diferentes directrices pedagógicas para su enseñanza. En el caso del rol del moderador, todos los maestros hacen mención a un maestro-moderador que dirige el debate, por lo que el moderador cumple una función pedagógica. Cada maestro atribuye al moderador diferentes funciones, en algunos casos, relacionadas con aspectos pedagógicos generales, pero que también tienen que ver con la enseñanza del debate (posibilitar la participación) y en otros casos, con la especificidad del mismo (apertura y cierre del debate, desarrollo del tema, mantenimiento de la situación comunicativa). Todos los maestros subrayan la necesidad de facilitar la interacción entre los participantes, proponiendo diferentes estrategias y medios para posibilitarla (andamiaje del maestro, silencio del maestro...). A su vez, todos hacen referencia al tema de debate, pero en este caso tanto la conceptualización del propio tema como la de su enseñanza toma diferente forma. En algunos casos, el tema de “la moda” se considera un tema caduco, poco posibilitador de debate, en el que su desarrollo únicamente depende de los conocimientos de los alumnos. En otros casos, en cambio, se describen las múltiples aproximaciones que ofrece el tema y se sitúa el maestro-moderador como posibilitador para “llevar los alumnos más allá”. Por lo que vemos, aunque cierto número de tópicos en torno al debate y su enseñanza son abordados por todos los maestros, toman carácter y formas muy distintas en las verbalizaciones de cada uno de ellos.

Finalmente, siguiendo con el análisis detallado realizado *respecto al rol del moderador*, podemos ver que en el discurso de cada maestro predomina un tipo de figura de acción. Tres de los cuatro maestros sustentan su discurso principalmente en figuras de acción de acontecimiento y experienciales, con un discurso muy ligado a la propia actividad a analizar y desde la primera persona. Estos maestros producen figuras de acción definición a posteriori, como consecuencia de la narración de la experiencia. El cuarto maestro, utiliza predominantemente figuras de acción canónicas y de definición, hablando desde un “nosotros” y definiendo de forma rigurosa las funciones del moderador en el debate.

De esta manera vemos que el análisis de las verbalizaciones sobre la actividad permite reconstruir significados con respecto al hacer del docente y sus situaciones de trabajo, y nos permite comprender en mayor profundidad las conceptualizaciones de los objetos a enseñar que sustentan la actividad docente. Esta primera aproximación nos ha llevado, además, a una serie de nuevas preguntas de investigación, como qué posible relación existe entre la subdivisión de los tópicos y la abundancia y diversidad de figuras de acción. Por último, en

futuros trabajos nos gustaría añadir el factor del bilingüismo que aunque se ha mencionado, no se ha tenido en cuenta en el análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Albe, V. 2009. *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Berthoud, A.-C. & Mondada, L. 1995. Traitement du topic, processus énonciatifs et séquences conversationnelles. *Cahiers de Linguistique Française*, 17, 205-228.
- Bronckart, J.-P. 2007a. Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. In D. Riestra (Ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*: 167-186. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. & Bulea, E. 2009. Praticien réflexif ou praticien discursif? *Education Canada*, 49(4) : 50-54.
- Bulea, E. 2009. Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des figures d'action. *Estudos linguísticos*, 3 : 135-152.
- Bulea, E. & Fristalon, I. 2004. Agir, agentivité et temporalité dans un débat radiophonique: figures de dialogue et de dialogisme". *Langue Française*, 65 : 92-102.
- Clot, Y. 2001. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146-1 : 17-25.
- Clot, Y. 2005. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* : 37-55. Louvain-La-Neuve: Peeters.
- Clot, Y. y Faïta, D. 2000. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4 : 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernández, G. y Scheller, L. 2000. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1. Recuperado el 20 de mayo de 2014 de: <http://pistes.revues.org/3833>
- Dolz, J. & Schneuwly B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditions.
- Dolz, J., Rey, N. y Surian M. 2004. Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, N°146 : 5-15.
- Garro, E. 2007. Jendeurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa. *Tesis doctoral (UPV-EHU)*
- Sainz Osinaga, M., Garro, E., Ozaeta, A., Azpeitia, A. & Alonso, I. 2012. *Debate sozio-zientifikoa herritar kritikoa formatzeko lanabes: sekuentzia Didaktiko baten proposamena*. *Ikastaria* 18: 153-178.[El debate socio-científico como instrumento para la formación del ciudadano crítico: propuesta de una Secuencia Didáctica]