

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2013/2014 ikasturtea

GIZARTE-ELKARREKINTZA ETA HARREMAN BEHARRIZANAK IRAKASTE- IKASTE PROZESUETAN HAUR HEZKUNTZAN

Egilea: Carolina Ortega Guerra

Zuzendaria: Esther Zarandona de Juan

Leioan, 2014ko Irailaren 2an

ZUZENDARIAREN ONIRITZIA

EGILEAREN ONIRITZIA



AURKIBIDEA

Sarrera	4
1. Marko teorikoa	5
1.1. Gizarte-elkarrekintza irakaste-ikaste prozesuetan	5
1.2. Harreman beharrianak irakaste-ikaste prozesuetan	8
2. Metodologia	12
3. Diagnostikoa	14
3.1. Harreman beharrianen testuingurua: <i>denbora falta</i>	14
3.2. Harreman beharrianak ikasgelan: <i>batzuetan bai, gehienetan ez</i>	16
3.3. Harreman beharrianak errutinetako gizarte-elkarrekintzan: <i>autonomia bakardadea al da?</i>	19
3.3.1. Ebaluatze elkarrekintza segmentua	20
3.3.2. Girotze elkarrekintza segmentua	21
3.3.3. Praktika elkarrekintza segmentua	22
3.3.4. Birpasa elkarrekintza segmentua	22
4. Ondorioak	23
5. Jarraitzeko ildoak	25
6. Erreferentzia bibliografikoak	26
ERANSKINAK	
1. eranskina. Errutinak	31
2. eranskina. Bakearen eguna	32
3. eranskina. Planifikazio ekintzak	33
4. eranskina. Estimulazio goiztiarra	34
5. eranskina. Diskriminazio fonologikoa	35
6. eranskina. Atxikimenduaren adibidea	36
7. eranskina. Lan-txokoa	37
8. eranskina. Ebaluatze elkarrekintza segmentuaren jokabide patroiak	38
9. eranskina. Girotze elkarrekintza segmentuaren jokabide patroiak	41
10. eranskina. Praktika elkarrekintza segmentuaren jokabide patroiak	42
11. eranskina. Birpasa elkarrekintza segmentuaren jokabide patroiak	43

GIZARTE-ELKARREKINTZA ETA HARREMAN BEHARRIZANAK IRAKASTE- IKASTE PROZESUETAN HAUR HEZKUNTZAN

Carolina Ortega Guerra

UPV/EHU

Lan hau esku-hartzearen alorrean kokatzen da: harreman beharrizanen inguruko diagnostiko bat aurkeztzen da. Honen helburua da Haur Hezkuntzako 3 urteko gelan edukiak irakasteko eta ikasteko antolatzen den gizarte-elkarrekintzan agertzen diren harreman beharrizan motak eta horiek noraino eta nola betetzen diren ikustea. Esku-hartzea oinarritzen da orientabide soziokulturalaren konstruktibismoak gizarte-elkarrekintzari buruz egin duen lanean eta baita Garapenaren Psikologiak eta beste diziplina batzuk atxikimenduaz eta harreman afektiboari buruz aztertutakoan ere. Diagnostikoa egiteko prozedura etnografikoak erabili dira, garrantzitsuena behaketa parte-hartzailea. Ondorioetan nabarmenena da eduki eskolarren presioak maiz harreman beharrizanei ez erantzutera eramaten duela eta baita autonomia isolamendu afektiboekin identifikatzen dela ziurtasunaren premiaren kalterako. Azkenik, lan egiteko orduan baliogarriak izan daitezkeen jarraitzeko ildo batzuk nabariak dira.

Haur Hezkuntza, gizarte-elkarrekintza, harreman beharrizanak, atxikimendua eta konstruktibismoa.

Este trabajo se sitúa en el área de una intervención: se presenta un diagnóstico sobre las necesidades relacionales. El objetivo de este ha sido observar que tipo de necesidades relaciones se manifiestan, hasta dónde y cómo se cumplen en la interacción social que se organiza para enseñar y aprender contenidos en el aula de 3 años de Educación infantil. La intervención se basa en el trabajo realizado por el constructivismo de la orientación sociocultural sobre la interacción social y también en lo analizado por la Psicología Evolutiva y por otras disciplinas sobre el apego y las relaciones afectivas. Para realizar el diagnóstico se han utilizado procesos etnográficos, siendo la más importante la observación participativa. En las conclusiones, lo más destacable es que la presión de los contenidos escolares muchas veces conlleva a no responder a las necesidades relacionales y también que la autonomía se identifica como un aislamiento afectivo que es perjudicial para la necesidad de la seguridad. Para terminar, se dan unas pautas a seguir que pueden ser útiles a la hora de trabajar.

Educación infantil, interacción social, necesidades en las relaciones, apego y constructivismo.

This work is placed in the area of an intervention: it is presented a diagnosis about relational needs. the objective of this has been to observe what kind of relationships are revealed, how far they reach and how they are being carried out in the social interaction that is organized for teaching and learning contents in the 3 years old classroom of Infant School. The intervention is based on the work done by the

constructivism of the sociocultural orientation about social interaction and also the researched by Evolutionary Psychology and by other disciplines about attachment and affective relationships. For making the diagnosis, ethnographic procedures have been used, being the most important the participatory observation. In the conclusions, the most noticeable is that the pressure of the school contents often implies that the relational needs are not responded and also that the autonomy is identified as an affective isolation that is harmful to the need of security. Finally, it is given guidelines to follow that can be useful when it comes time to work.

Infant School, social interaction, relational needs, attachment and constructivism.

Sarrera

Gradu amaierako lan honetan harreman beharrianei buruzko diagnostiko bat burutu dut. Haur Hezkuntzako 3 urteko gelan irakasteko eta ikasteko antolatzen den gizarte-elkarrekintzan harreman beharrianez zein toki duten eta nola asetzen diren aztertu nahi izan dut, nire esperientzian ikusi dudanez eta adituek esaten dutenez erlazio premiak oso inportanteak baitira haurren garapen eta hezkuntza prozesuetan (Coll eta Solé, 2001; Erskine, 1997; López, 2008; López, 2009).

Hau aurrera eramateko metodologia kualitatiboaz baliatu naiz. Prozedura etnografikoak erabiliz ikasgelan programazioaren edukiak irakatsi eta ikasteko antolatzen den Gizarte-elkarrekintza aztertu dut eta baita bere testuinguru ere, hau da, eskola, ikasgelan beharritako tekniken, prozeduren zein jokabideen esanguraz ondo jabetzeko.

Historian zehar irakaste-ikaste prozesuak ikertzerakoan edukiak izan dute garrantzirik handiena baina orain harreman afektiboen, emozioen eta harreman beharrianez garrantzia azpimarratzen duten lanek gero eta toki handiagoa dute (Bowlby, 2006; Coll, Colomina, Onrubia, Rochera, 1995; Coll, Martín, Mauri, Onrubia, Solé & Zabala, 2007; Erskine, 1997; Etxebarria & Pérez, 2010; Geddes, 2010; López, 2008; López, 2009; Pikler, 1979; Vygotsky, 2000). Lan hauetan ardatz duen lan hau, ikasgelako Gizarte-elkarrekintzan agertzen diren harreman beharrianez hain zuzen.

Kulturaren seme-alabak garenez, momentu arte kulturak gudan izan duen eragina geletan sustatzen den edukietan oinarritutako Hezkuntza motan islatu da, maiz erlazio premiak eta emozioak aintzat hartu ez dituen, batik bat. Alabaina, Garapenaren

Psikologiak erakutsi digunez bizi ziklo osoan zehar erlazioetako hutsune asko zein arazo ugari haurtzaroan harreman beharrizanetan bizi izandako hutsuneen ondorioak dira (Erskine, 1997; Etxebarria & Pérez, 2010). Horregatik, Haur Hezkuntzan agertzen diren harreman beharrizan nabarmenenak zeintzuk diren detektatzen eta nola tratatzen diren ezagutzen lagundu nahi izan dut lan honetan. Horien artean topatu dudana adierazgarrienerako bat ziurtasunaren premia izan da, zeina erantzunik izan ez duenaren ondorioz, haurrak ziurtasun eza zein bakardadearen esperientzia bizitzera eramandu. Hau guztia gogoan izanda, Haur Hezkuntzaren munduan murgilduta dagoenarentzat baliogarriak izan daitezkeen ildoak proposatuko ditut.

1. Marko teorikoa

1.1. Gizarte-elkarrekintza irakaste-ikaste prozesuetan

Diagnostikoa aurrera eramateko, hainbat autoreen teoriak erreferentzia gisa izan ditut. Horien artean, irakaste-ikaste prozesuetan nabarmenak diren ikuspegi konstruktibistan eta soziokulturalean oinarritu naiz.

Orain arte, kulturak gizakiongan izan duen eragina kontuan izanda (Cubero, 2005; Erikson, 2000; Salinas, 2012; Uriarte, 1998), zenbait autore hezkuntzari erreparatuz, irakasle-ikasleen arteko interakzioei buruzko ikerketa enpirikoak egin dituzte, eskolen geletan antolatzen den gizarte-elkarrekintza hobeto ezagutzeko asmoz (Arrieta, Maiz & Zarandona, 1997; Camps, 2006; Carretero, 2009; Coll, 1992; Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1995; Coll, Martín, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2007; Rosales, Sánchez & Suárez, 1999; Sánchez & Rosales, 2005). Historian zehar irakaste-ikaste prozesuaren garapena nolakoa den aztertzean irakasleak elkarrekintzan betetzen duen papera ikasteko modua aldatu da: ezagutzaren igorle bakarra bezala izatetik, ikaslearen ezagutza eraikitzeke laguntzaile bezala izatera pasatu da (Coll, 1985; Coll, 2004; Coll & Solé, 1990; Coll & Solé, 2001; Coll & Sánchez, 2008).

Halaber, hezkuntzaren inguruan egin diren ikerketa horien arabera, gizartean egon diren aldaketak direla eta, lehen haurra modu pasiboan tratatu arren, berez izaki aktiboa dela baieztatu da (Vigotski, 2000; Wertsch, 1988). Hortaz, ikaslea ez da ikusle

hutsa, ikasgelan bultzatzen den ikaskuntzaren parte-hartzailea baizik (Bruner, 1984; Wells, 2001), ikasleak ez duelako bere ezagutza bakarrik eraikitzen, bere inguruko objektuekin dituen interakzioaren bitartez, baizik eta besteen laguntzaz ere bai (Camps, 2006; Carretero, 2009, Jimenez, 2010; Wertsch, 1988). Hau guztia, Vigotskiren teoriaran sustaturiko irakaste-ikaste prozesuan oso nabaria da. Honek, ume txikiaren garapen kulturala, lehenik eta behin maila sozialean eta gero berriz, maila indibidualean ematen dela defendatu zuen (Vigotski, 2000; Wertsch, 1998). Izan ere, hezkuntzaren ikuspegitik, haurrak besteekin izandako elkarrekintzen bidez, bere ezagutza eraikitzen du (Bigas, 2008; Carrera & Mazarella, 2001; Coll, 2008; Coll, Mauri & Onrubia, 2008; Mercer, 1997; Pons & Serrano 2008). Garapen Hurbileko Eremua (GHE) Vigotskik sortutako kontzeptua da eta honetan datza:

(...)(La zona de desarrollo próximo es) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky 1979 Collek aipatuta, 1985:64).

Irakasleak haurrari hala nola, eskaintzen dion laguntzaren, gelan bultzatzen dituen elkarrekintzen antolaketaren eta interakzioetan ematen diren negoziazioen bidez (Bruner, 2004), jarduera konplexuak ebazteko gaitasuna lortzen du ikasleak (Rogoff, 1993). Horrekin batera, bere burua protagonista bezala hartzen du (Cardena, 1999; Salinas, 2012), eta besteekin izaten dituen elkarrekintzen bidez, bere ezagupenetik zein bizipenetik abiatuta, elkarrekintzaren harreman asimetrikoaren agerpena antzematen da (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1995; Coll, 2004).

Collek eta Solék (2001) aztertu dute, irakasle-ikasleen arteko erlazioan interakziozko mekanismo batzuk oso eraginkorrak direla. Hots, GHE aurrera eramateko eskaintzen den laguntza, haurren beharretara egokituta egotea ezinbestekoa dela eta era berean, laguntza emateari uztea, ikaslea bere ikaste prozesua jarrai dezan (Coll & Solé, 1990; Deval, 2005; Fernández & Melero, 1995; Kazulin, 2000; Sánchez, García, Rosales, De sixte & Castellano, 2008). Brunerrek (1984) laguntza ematearen orekaren garrantzia aipatzen du bere teoriaran adierazitako “aldamioen” metaforaren bitartez. Horretan, umeari bere ikaskuntzan laguntzen diotenen laguntza eskaintzeari zein uzteari islatzen baitu. Dubrowskyk, Iglesiasek, Faríasek, Martínek eta Saucedok (2002), irakaslea

ikaslearen ikaste prozesuaren laguntzailea izateaz gain, kulturaren eragilea ere dela azpimarratzen dute, eskolaren testuinguruan bai inplizituki bai esplizitoki jakintza soziokulturalaren bitartekaria delako. Collek eta Solék (2001), hori kontuan harturik, nahitako hezkuntzaren bidez, alegia, helduak laguntza sistematikoaren bidez, ikasleak garapen aberasgarria duela aipatzen dute, honek ikasketa dependentziaz modu autonomora bultzatzera lortzen baitu. Izan ere, aztertu da, GHE aurrera eramaten denean, irakaslea gidatzailearen rola izatetik, laguntzailearena izatera pasatzen dela, ikaslearekiko elkarrekintza etengabea mantenduz (Arrieta & Maiz, 2000; Coll, Martín, Mauri, Onrubia, Solé & Zabala, 2007; Coll, Onrubia & Mauri, 2008; Cubero, 2005).

Baina batzuetan laguntzat hartzen dena ez da egokia izaten haurren garapenerako zein hezkuntzarako: haurrak txikitan ikasteko erraztasun handiagoa duelakoan askotan Haur Hezkuntzan gehiegizko estimulazioa bultzatzen da, haurrek gehiago eta hobeto, ikasiko dutela pentsatzen delako. Baina errealitatean garapenaren eta hezkuntzaren ikuspegitik, haurren erritmoa errespetatzea oso inportantea da (Pikler, 1979; Iturbe, 2007). Haatik, denboraren poderioz gizartean egon diren aldaketengatik, irakaste-ikaste prozesurako baliogarriak izan daitezkeen teoria ugari, horien artean konstruktibismoa, agerian geratu dira, hezkuntza gero eta trinkoagoa izaten ari baita. Kontzeptu eskolarraren irakaskuntza, gero eta gehiago lantzen ari da, pentsatzen baita haurrak txikitan kontzeptuak modu errazagoan barneratzen dituztela eta ondorioz, helduen etengabeko estimulazioa beharrezkoa dela (Pikler, 1979).

Hori guztia dela eta, irakasleek irakaskuntza gidatuaz baliatzen dira kontzeptu asko lantzeko, ikasleek bizitzarako baliogarriak izan daitezkeen bestelako alderdiak alderatuz. Iturbek (2007), orain arte irakaskuntza alderdi akademikoan oinarritu dela eta eskolan beharrezkoak diren alderdi emozionala zein afektiboak alderdi akademikoak baztertu dituela azpimarratzen du. Horien garrantzia ez da berez kontuan hartu, izan ere, gure kulturak koefiziente intelektuala lehentasun bezala hartu du eta beharrezkoak diren horien gainean azaldu da. Lópezen (2009) esanetan, gizakiaren gaitasunak ez dira soilik metalinguistikoak, interakzioetan beti emozioak, sentimenduak eta afektua antzematen direlako. Hortaz, elkarrekintzetan, nabarmendu daitezkeen horiek, haurren garapenean eragin zuzena dute, umeen elkarrekintzetan

azalarazten diren emozioak harremanetan dituzten beharren isla baitira (Etxebarria, Fuentes, López & Ortíz, 2003; Geddes, 2010; Goleman, 1996; López, 2008; López, 2009; Suárez, 2004).

1.2. Harreman beharrianak irakaste-ikaste prozesuetan

Irakaste-ikaste prozesuan antolatzen den gizarte-elkarrekintzan sortzen diren harreman beharrianak aztertzeko, ikerlariek lehenik haurra jaiotzen denetik izaki soziala dela eta bizirauteko giro sozialaren beharra daukala kontuan hartu da (Ochaita & Espinosa, 2004; Shaffer, 2000; Vila, 2000). Egin diren ikerketen artean, Erskinek (1997), Etxebarriak eta Pérezek (2010) eta López (2008) harremanetan izaten diren bizipenen garrantzia hala nerabezaroan nola helduaroan eragin zuzena dutela frogatu dute. Hortaz, prozesu luze horretan, bizi zikloan, nabarmenak izan daitezkeen arrakasten edota zailtasunen jatorria zein den argitzeko, haurtzaroaren garapenaren inportantzia antzeman da (López, 2008; Robinson, 2012). Lópezek gai hau aztertu duenean, atxikimenduak eta oinarri afektiboak erlazioetan duten garrantzia nabarmendu du.

Bowlbyk (2006) haurtzaroan ematen diren harreman afektiboak pertsonen jarreretan eragina dutela frogatuz, atxikimenduaren teoria bultzatu zuen. Haurren harreman beharrianak aztertu dituen autore garrantzitsuenetariko honek, haurrak txikitan bere ondoko pertsonekin dituen harreman afektiboen ondorioz, haiekiko atxikimendua izaten duela defendatu zuen (Oliva, 2004). Era horretan, gaur egun agerian dauden teoria ugarien oinarrien eragilea da, izan ere, honek afektibitatea azpimarratuz, ikerlariek horren oinarriaren garrantziaz ohartaraztea eragin du.

Ainswothek, Bowlbyren teoria kontuan harturik, horren inguruan hainbat ikerketa egin zituen eta atxikimendu mota ezberdinak adierazi zituen, ziurra eta ekiditen, iraunkorra eta nahastuta dena, hots, atxikimendu ez ziurra (Geddes, 2010). Halaber, Ainswothek atxikimendu motak umeak testuinguruan izaten dituen erlazio ezberdinetan nabarmenak direla azaldu zuen (Geddes, 2010). Ume txikiak hasieran, besteengandik dependentzia izan arren, bere autonomia garatzen du (Falk, 2009), elkarrekintzetan

besteengandik lorturiko konfiantza zein seguritateari esker (Oliva, 2004). Hasieran, haurrak daukan mugitzeko gaitasun eza dela eta, bere gorputzak, inguruko pertsonen zein objektuekiko hurbilpena behar du. Bere beharrak batez ere zaintzan oinarritzen direnez, interakzio horiek bere beharrak asetzeko burutzen dira. Modu horretan, berarekin kontaktu zuzena dutenek bere atxikimenduaren hastapena eragiten dute (Wallon, 1980).

Alabaina, umeak bere mugitzeko gaitasuna garatzen duen heinean, beste lekuetara desplazatzeko aukera duela, bere harreman zirkulua zabaltzen doa eta ondorioz, bere afektuzko harremanak ugaritzen dira, gero eta pertsona gehiagorekin erlazionatzen baita (Kostelnik & Whiren, 2009; López, 2008). Prozesu honen zehar, bere autonomia garatzeko, lehenengoz haurra besteen menpe egon behar da, gero ingurukoek eskainitako eta emate-uztearen laguntzaren bidez, menpe egotetik, independente izatera pasatzeko. Hebek (2010) adierazten du, Collek, Colominak, Onrubiak eta Rocherak (1995) aipaturiko interakziozko mekanismoak ez direla umearen garapenean nabarmenak diren bakarrak. Hebek, erlazio afektiboak kontuan izanda, ingurukoek umeari ematen dioten segurtasuna ere, honen garapenean zein bizitzan aurkeztuko zaizkion egoerei aurre egiteko ezinbestekoa dela aipatzen du.

Bestalde, haurrak elkarrekintza mota ezberdinen bidez bere ezagutza eraikitzen duela eta horietan ematen diren erlazio premiak nabarmenak direla, horri erreparatzen dioten autoreen artean, gogoan izan dudana Erskine (1997) izan da. Izan ere, harreman beharrianak hobeto definitu zein landu dituen autoreenetariko bat da. Honen arabera, erlazio premiak ez dira Maslowren piramidean azaltzen diren oinarritzko premien bezalakoak, hau da, elikadura, atsedena eta abarrekoak (Rigo, 2013). Halere, Erskinek (1997) horiek beharrezkoak direla azpimarratu arren, harreman beharrianak gizakion bizi kalitaterako ere antzeman behar direla adierazten du. Honek eta beste aditu batzuk egin dituzten azterketa kualitatiboetan, harreman beharrian ugari nabarmendu badituzte ere, gizakiaren bizi ziklo osoaren zehar nabarmenak diren batzuk azpimarratu dituzte, zeinetan beste autore batzuk, Erskine (1997), Etxebarria eta Pérez (2010), Goleman (1996), López (2009), Robinson (2012) eta Gardner (2005), horren inguruan euren teorien agerpena islatu duten, harreman beharrianak, adimen emozionala, hezkuntzaren premiak, sormena eta adimen anitzak batik bat. Segurtasun

beharra horietariko premia bat da eta lan honi dagokionez kontuan hartzekoa da Lópezek (2008) beharrizan honi buruz azaltzen duena: bai koefiziente intelektualarentzat bai inteligentzia emozionalarentzat ezinbesteko alderdia dela, ez baituelako bakarrik haurraren garapenean eragina baizik eta, pertsonaren bizi zikloa osoaren zehar. Haurraren harreman beharrizanetan azaltzen den beste behar bat, beste pertsonen inizatiba hartzearena da (Erskine, 1997). Batzuetan umeek berenganatu duten atxikimendu mota dela eta, ziurra ala ez ziurra, pertsonekin izandako harremanen, lanean, ikasketetan eta abarretan, izango duten arrakasta edo porrota ematen da (Geddes, 2010). Hori dela eta, atxikimendu ez ziurra dutenek, maiz eurek ekintzak burutu baino lehen, besteen inizatiba behar izaten dute, euren buruan ziurtasuna sentiarazteko. Beraz, beste pertsonen inizatiba hartzearen beharra izateak, besteen laguntza jasotzea eta konfiantza osoz burutu nahi dena modu seguruan egitea eragin dezake.

Hezkuntzaren eremuan gaudelarik, gelan azalerazten diren esperientziak, bertako giroan eta erlazioetan mesede egin dezaketenez, Erskinek (1997) eta honen teorian lan egiten ari diren Etxebarriak eta Pérezek (2010), aipatzen dituzten beste beharrizan batzuk aintzat hartzekoak dira ere bai, hortaz, merezi du tarte bat ematea banan-banan azaltzeko:

- **Bizipen elkartrukatzaren beharra:** honen bidez, ikasgelako gizarte elkarrekintzetan, gizarte horren parte direnen arteko antzekotasunak agerian uzten dira, hobeto ezagutzen dira eta era berean, giro erosoagoan murgil daitezke. Horregatik, haurrak gainerako gizakiok bezala, bere esperientzien partekatu beharra dauka.
- **Balioztatzearen beharra:** beste batentzat pentsatu, egin eta sentitzen dugun guztiak zentzu bat duela eta baliagarria dela (gurea delako) esperimentatzeko beharra da. Aldi berean, pentsatzen, egiten eta esaten duen guztia zentzua duenaren beharra daukala ere adierazten du, balioztatzearen beharra hain zuzen. Izan ere, pertsonok gure buruarekin ondo sentitzeko, gure bizi ziklo osoan zehar inguruan daudenen arretaren eta onarpenaren beharra dugu. Alegia, gure afektuzko harremanen barruan daudenean oniritzia behar dugu, gure interesak garrantzitsuak direla sentitzeko, eta pentsatzen dugun horretan benetan sinesteko.

- **Dependentziaren premia:** gure gizartean autonomia bizitzeko ezaugarri garrantzitsua dela islatu arren, bai ume txikiek bai helduak direnek, beti beste norbaiten menpe egotearen beharra dute. Beraz, gizakia bakarrik ez dagoela sentitzeko, beti norbaiten presentzia behar gisa hartzen du, besteen gain-begirada eta seguritatea sentitzea eta horietan talka egitea baita gizakion beste beharrizanetariko bat.
- **Afektu adieraztearen beharra:** ez dugu afektua jasotzeko beharra bakarrik, baita afektua beste bati eman eta adierazi beharra ere. Hala ere, gizakia murgildu den kultura dela eta, horretan azaleratutako ohiturak eta arauak barneratu ditu, zeinak bere nortasunean zein izaeran eragina izan duten (Wallon, 1980; Rogoff, 1993; Paulou, 2004). Horien artean, afektuaren kasua ematen da, honen adierazpena beharrezkoa izan arren, ez da guztiz ontzat hartu. Afektuaren adierazpena islatzearen beharra daukagu, sentimendu zein emozio horiek adieraztea eta kontrolatzen jakitea ezinbestekoa delako (López, 2008). Haurtzarotik sentimenduak nola adieraz daitezkeen eta horiek barnean ez mantentzeko nola atera daitezkeen irakatsiz gero, bestelako beharrak bezala, etorkizuneko harremanetan eta lan profesionalean izandako arrakastan hauteman daiteke (López, 2009; Erskine, 1997).
- **Auto-definizioaren beharra:** gure izaera adieraztean besteen onarpena jaso behar dugunean ematen da. Besteengandik ezberdintzeko (“nik hau uste dut”, “hau gustatzen zait”...) eta identitate propioa garatzeko behar dena.
- **Zirrara eragin beharra:** besteen interesa zein arreta lortzearen premia da. Honek besteen jarreretan, afektuan eta abarretan eragina izatea eta haien erantzuna eskuratzea du oinarri. Esaterako, ume bat triste dagoenean segurtasun afektiboaren eta bere sentimenduen ulermenaren beharra du. Hori modu osasuntsuan lantzen ez baldin bada, haurrak jarrera problematikoak gara ditzake, besteen jarreretan talka egiteko eta euren arreta deitzeko.

Harreman beharrizan hauen guztien asetze mailak, irakasleak ikasleekiko harremanetan jokatzeko duen rola araberakoa izango da (James, 2003). Irakaslearen

papera Bowlbyk (2006) azaltzen duen moduan, atxikimenduzko papera jaso dezake, zeina segurua ala ziur gabea izan daitekeen.

Hori dela eta, haurren bakardadearen eta beldurren aurrean, irakasleak euren laguntzazko eta konfiantzazko rola betetzea du betekizun (Geddes, 2010; Iturbe, 2007). Bakoitza murgiltzen den testuinguruaren ondorioz, bizipen ezberdinak izango dituela kontuan hartuz (Carrera & Mazzarella, 2001; Rogoff, 1993), irakasleak gelan bultzatuko dituen elkarrekintza moten partaidetza bizipen horien arabera izango da (Bujan, 2005; Elboj, Saso, Puigdellivol eta beste batzuk, 2002; Paniagua & Palacios, 2005; Romero, 2009). Izan ere, gelan ikasitakoa adieraztea ala ez, ez du jakitearen gaitasunarekin zerikusirik izaten, adierazteko eta erlazionatzeko gaitasunarekin baizik (Uriarte, 1998). Horretan, nabarmenak dira aurretik dituzten esperientziak, afektuzko bizipen horiek, euren artean desberdinduko dituzten sozializatzeko gaitasun ezberdinak baitira (Parcker & Goicoechea, 2000).

Hortaz, elkarrekintzak ematen direnean, sentimenduak agerian daudelarik, umeei bestekin erlazionatzearen bidez eskuratutako emozioak, euren bizipenen oroitza eragingo dituztenak izango dira. Bestetik, horiek izaten edo izango dituzten harremanen isla izango dira, izan ere, euren jarreretan aurretik eta momentuan jasotzen duten segurtasuna, konfiantza eta afektua, horien jarrakortasunaren emaitza izango dira (Erskine, 1997).

2. Metodologia

Diagnostikoa egiteko metodologia kualitatiboa erabili dut. Prozedura eta teknika etnografikoez baliatu naiz, hala nola, dokumentuen azterketa, elkarrizketa erdi egituratuak, elkarrizketa ez formalak eta behaketa parte-hartzailea.

Behaketa parte-hartzaileari dagokionez behaketa orokorra eta espezifikoa egin dut, hau da, alde batetik, ikasgelako gizarte-elkarrekintzaren antolaketa eta zentroko funtzionamendua zein baloreak orokorrean behatu ditut. Bestetik, programazioaren eduki batzuk irakatsi eta ikasteko antolatzen den gizarte-elkarrekintzaren behaketa espezifikoa egin dut, zehazki "errutinak" (1. eranskina) lantzeko antolatzen den gizarte-

elkarrekintza (11 saio) eta diskriminazio fonologikoa lantzeko antolatzen dena (8 saio). Saio hauen garapena eta bertan agertzen diren elkarrekintza motak arakatu ditut, bakoitzean azaltzen diren erlazio premiak eta irakasleak nola tratatzen dituen aztertzeko. Horretarako, bertako testuingurua kontuan harturik, ohar literalak hartu ditut, non, esan eta egin den guztia apuntatu dudana, komunikazioaren osagai ez linguistikoak ere jasoz: hitzen doinua, erritmoa, abiadura, soinuak (barreak, negarrak...), keinuak, isiluneak, etenaldiak, hurbiltasuna eta urruntasuna espazioan. Aspektu hauek guztiek inportanteak dira, harremanen ikuspegitik hitza laguntzen dutelako eta pertsonaren gogo-aldarteaz zein emozioei eta sentimenduei buruzko informazioa mezuari gehitzen diotelako .

Era berean, gizarte-elkarrekintza aztertzeko orduan, hezkuntza eraginaren mekanismoei buruzko ikerketak gogoan izan ditut eta bertan erabilitako azterketa sisteman oinarritu naiz (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1995; Coll, Onrubia & Mauri, 2008). Lan hauetan gizarte-elkarrekintzaren bidez, irakasleak nola laguntzen duen eta laguntzeari nola uzten dion aztertzeko da, kasu bakoitzean gertatzen dena behatzen da batik bat. Hau da, irakasleak irakaste-ikaste prozesuan “aldamioak” nola doan jartzen zein kentzen eta horretarako antolatzen duen gizarte-elkarrekintza nolakoa den. Nik egindako azterketan prozesu horretan sortzen diren harreman premiak behatu ditut: zeintzuk diren, nola agertzen diren eta zein trataera ematen zaien.

Gorago aipatutako saio batzuetan, “errutinak”, gizarte-elkarrekintza aztertzeko autore hauek euren azterketa sisteman erabiltzen duten azterketa unitatetako bat erabili dut, elkarrekintza segmentuak hain zuzen:

En una primera aproximación, puede decirse que, cada vez que se produce un cambio en la manera como está organizada la actividad conjunta de los participantes, se inicia un nuevo SI. Los SI se definen por el conjunto de actuaciones esperadas o esperables, y por lo tanto aceptadas o aceptables, de los participantes; cuando, en el transcurso de un SI determinado, los participantes exhiben comportamientos que no forman parte del conjunto de actuaciones esperadas, se producen rupturas, bloqueos o discontinuidades en la actividad conjunta y surgen llamadas de atención de los propios participantes sobre lo inadecuado de dichos comportamientos (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1995: 255).

Aurreko aipuan esaten dena jarraituz, elkarrekintza segmentu bakoitzaren helburua edo funtzioa eta partaideen jokabide patroiak aztertu ditut.

Beste aldetik, diagnostikoa egiteko gizarte-elkarrekintzaren azterketa honetaz aparte gelako diskurtsoen irakasle-ikasleen estrategiak, gelako diskurtsoan irakasle-ikasleen artean ematen den ulermena eta haien jarrerak nolakoak izan diren ikusi dut, ondoren haurren beharrak zeintzuk diren azaltzeko. Diagnostikoa, ikastetxe itunduan eta erlijiosoan egindakoa da, 25 umez osaturiko Haur Hezkuntzako bigarren zikloko 3 urteko gelan hain zuzen.

3. Diagnostikoa

Diagnostikoaren aurkezpena egindako azterketen arabera antolatu dut, hots, ondoko hiru atal hauetan: harreman beharrizanen testuingurua, harreman beharrizanak ikasgelan eta harreman beharrizanak errutinak irakaste-ikasteko antolatzen den gizarte-elkarrekintzan. Atal bakoitzaren izenburuaren ondoan, modu laburrean azterketa bakoitzaren ondorio azpimagarriena azaldu dut.

3.1. Harreman beharrizanen testuingurua: *denbora falta*

Eskolaren funtzionamendua begiratzuz gero, denbora falta da irakasleen artean dagoen larritasunetariko bat. Izan ere, zentroan edukien aldetik presio handia dago. Maisu-maistrek adierazi bezala hasieran ikasgelan bultzatzen zen hezkuntza askeagoa zen, ebaluazio notetan 6 atal gutxi gorabehera eskatzen zirelako. Baina, denbora aurrera egin ahala, hezkuntza gero eta zorrotzago bilakatu da, orain notetan 20 atal baino gehiago agertzen dira eta.

*“Umeak dira. Denbora izan behar dute jolasteko eta haien artean erlazionatzeko”
(Ikasgelaren tutorea)*

Honekin lotuta kontraesanak antzematen dira, eskolaren helburuen, idatzita dagoenaren eta errealitatean egiten denaren artean. Adibidez, ikastetxearen helburuetan ondoko hau dago:

Respeto: actuamos con miramiento, consideración, cordialidad, deferencia y una especial carga de sensibilidad hacia los demás.

Dimensión individual: La afectividad, la autoestima, el esfuerzo, el amor al trabajo, la constancia, el afán de superación, trabajo en equipo.

(Hezkuntza Proiektua)

Bere ohizko ekintzetan gero eta autonomia haundiagoz jokatzeari, gero eta segurtasun afektibo haundiagoa lortzea eta ekimenerako ahalmenak eta norberarekiko konfidantza garatzea.

(Ikastetxearen Haur Hezkuntzako helburu orokorrak)

Baina eduki eskolarrak presio handia igortzearen eraginez, azpimarratu gura den garapen integrala, errespetuaren zein banakako dimentsioen baloreak alde batera geratzen dira. Beste aldetik, autonomia bultzatzea helburu oso inportantetzat hartzen bada ere (irakasleen irizpide nagusietariko bat da), ikasgelan nabaritzen den presio hori dela eta, ez da lortzen. Gelan, askotan ekintzak bakarrik burutzearekin eta harreman beharrezan ez izatearekin erlazionatzen da autonomia. Alegia, irakaslearen hitzen edo bestelako komunikazioaren (ez berbazkoa) sostengurik gabe, elkarrekintzarik gabe, umeei jardura burutu behar izaten dute, euren burua erabat bakarrik ikusita. Gizarte-elkarrekintza aztertzean honek emozio ezberdinak sortzen ditu: beldurra, tristura...

Momentuz garrantzitsua da azpimarratzea edukien presioaren eraginez (denbora falta) gorago aipaturiko helburuak (afektua, lanarekiko maitasuna, errespetua, segurtasun afektiboa...) ez direla askotan betetzen, behin baino gehiagotan oihuak, umeen erritmoa bortxatzea, errietak, emozioei kasurik ez egitea (negarrak, beldurrak...) antzematen baitira. Hau dela eta, ondoko atalean zehatzago ikusi ahal izango denez, irakasleek kontraesanak bizitzen dituzte:

“Hezkuntza proiektua dago, baina ez dugu jarraitzen”, “Bakoitzak nahi duena egiten du” (Ikasgelaren tutorea, 2014-02-17).

Edukien presioarekin ari naizela (denbora falta), eskola honetan koordinatzaileak fitxak banatzen dituela aipatzekoa da. Honek banatutako kopurua dela eta, irakasleek nahitaez presio handia jasotzen dute fitxen kopurua “bete” behar delako ikasgelako eta hauren erritmoa kontuan hartu gabe.

Esan beharra dago, sumatzen den denbora falta eta presio hau, ez dela soilik edukietara mugatzen. Irakasleek umeen kopurua zailtasun bezala ere aipatzen dute:

“Teoria oso polita da, baina 25 umerekin errealitatea bestelakoa da” (Ikasgelaren tutorea)

Irakasleek uste dute, ume asko euren ardura izateak Hezkuntza oztopatzen duela, umeen kontrolpean eta arreta izateko gelan planteatzen dizkieten arauak betearaztea zailagoa egiten zaielako. Zailtasun honek batzuetan agertzen diren oihuak eta forma txarrak baieztatzen du.

Halaber, denbora eza ematen da eskolan aste bereziak antolatzen direnean. Izan ere, egun hauetan irakasleek ohiko jardueraz gain, denbora laburrean hainbat ekintza, materiala eta abar prestatu behar dituzte. Kasu hauetan, ikasgelaren irakasleak denbora gutxiago du ikasleen erlazio premiei erantzuteko, prestaketa hauetan zentratuta baitago (2. eranskina: bakearen eguna).

3.2. Harreman beharrianak ikasgelan: *batzuetan bai, gehienetan ez*

Aurreko atalean ikusi dugunez irakasleek presiopean lan egiten dute, horregatik ikasgela barruan agertzen diren harreman beharrianak batzuetan asetzen dira, baina gehienetan ez, sarritan, irakaslea ez baitago beharrian hauei erantzuteko moduan. Ikasgelaren giroan adibidez, denbora falta da antzematen den ezaugarri nabarmena. Egunean eta lantzen ari diren gaiaren zehar, burutu beharreko ekintza guztiak direla eta, maiz elkarrekintzen antolakuntzan presioa nabaria da. Gaia lantzen den lehenengo egunetan, irakaslea lasaiago dago *“Gaur libre”* (tutorea, ahots zein aurpegi alaitsuarekin) eta honen eraginez, umeei txokoetan jolasten uzten die. Baina, gaia garatu eta aurrera egin ahala, larritzen hasten da:

“¡Qué estrés! Ikusi duzu zenbat fitxa dauden egiteko? Ez daukagu denborarik”
(Tutoreak esandakoaren doinuan nekea agertzen du, 2014-03-19)

Irakaslearen hasierako jarrera umeei ahal dutena errespetatzea izan arren *“Guztiak ez ditugu egingo. ¡Pobrecitos míos!”*, eduki eskolarrak burutu ahala, irakaslearen jarrera aldatzen da, presa eta estresa gertatuz:

“Benga! Denok egin behar duzue. Nor falta da?” (Keinuak eta hitzaren doinua kontrakoa esaten dute, keinu irribarretsua eta doinua oso agudoa da, ohikoa baino agudoa. Gogortasuna eta urduritasuna sartzen du, 2014-03-24)

Kasu horretan, haurren jarreretan beldurra eta ezin egona agertzen da: korrika joaten dira ezkutatzera beldur aurpegiak edo geldirik, blokeatuta gelditzen dira zer egin jakingabe. Hori dela eta, egoera horretan nabarmenak diren premiak, ziurtasun beharra eta balioztatzearen beharrak dira.

Dena den, azaltzekoa da, aipatutakoa ez dela salbuespena, egunero ikasgelan burutzen duten planifikazio ekintza (3. eranskina) guztietan agertzen dira asetzen ez diren harreman beharrizanak.

Aipagarria da, bereziki estimulazio goiztiarrean¹ (4. eranskina) eta diskriminazio fonologikoan² (5. eranskina) hain zuzen, agertzen diren erlazio premiak. Aspektu hauek ez dira egunero egiten, baina egiten direnean, irakasleak eduki horietara planifikatu duena, modu zorrotzean zein gogorrean eramaten du aurrera. Kasu hauetan, negarra, beldurra, larritasuna eta abar askotan ikusten zein sentitzen dira. Izan ere, irakasleak ez die mezu horiei erantzuten, berriro ere erantzunik ez duten segurtasun eta balioztatze beharrizanak agertuz.

Estimulazio goiztiarrari dagokionez, gauza bera gertatzen da, haurrek gogoz kontra jotzen dute, askotan negar egiten dute ekintza batzuk burutzen dituztenean igelarena egiten dutenean adibidez (igelak bezala salto egin), orduan irakaslea lasaitzen (erantzuten) saiatzen da:

“Ez da ezer!”, “Benga ez dago presarik” (Ahots gozoaz, baina eurengandik urrun egotearen eraginez, hau da, eurengana hurbildu gabe, espaziotik urrun egoteagatik eta kontaktu fisikoa ez izateagatik, ez dira lasaitzen, 2014-03-26)

Halere, haur batzuk egiten jarraitzen dute, negarrez hasten dira ala gogoz gabe burutzen dute ekintza, egitera behartuta ikusten baitute euren burua. Egoera horretan bakardadea, beldurra, nekea eta segurtasun falta nabariak direnez, agertzen diren eta

¹ Irakasleak proposaturiko zirkuitua eta ekintzak modu autonomoan aurrera eramatean datza. Egunero egin behar bada ere, astean bizpahiru aldiz burutzen da.

² Ikastetxeak planteatutako metodologia horren bidez, umeek morfemak zein grafemak ikastea lortu nahi du. Hasieran erlazio beharrizanak errespetatu arren, denboraren poderioz ase gabe geratzen dira.

erantzunik ez duten harreman beharrianak, segurtasun beharra, afektu beharra, auto-definizio beharra eta balioztatzearen beharra direla aipa daiteke.

Diskriminazio fonologikoari erreparatuz gero, hasieran modu dibertigarrian zein askean planteatutako ekintza izan da:

“Ez da derrigorrezkoa, nahi badute egiten dute eta ez badute nahi ez dute egiten. Honetan sartzea eta haiek ezagutzen hastea da garrantzitsuena. Umeak dira eta bakoitzak heldutasun maila desberdina du” (2014-02-26).

Alabaina, azkenean lehen umeentzat interesgarri eta berria zena, parte-hartzeko libre izatetik beharrezkoa izatera pasatzen da (gero eta eduki eskolar gehiago), haurren beharrak kontuan hartu gabe. Ondorioz, egitera derrigortzeaz gain, umeen artean begi-bistan dauden beldurrak (okertzeari beldurra, errieta jasotzeari beldurra...) eritmo errespetatzearen beharra, auto-definizioaren premia zein segurtasunaren premia agerian uzten dituzte:

Irakaslea: *Bueno. Egingo duzu?* (Haserre aurpegiarekin eta oihuka)

Ume 1: Isilik, baietza ematen dio buruarekin (Beldurtuta, dardaka, ia negar egiten)

Irakaslea: *Chicos! Denok egin behar duzue. Ez baduzue egiten, ezin zarete klasean egon* (Mehatxu tonuarekin, poliki-poliki eta ahots altuarekin esandakoa)

Umeak: Isilik (batzuk ikaratuta eta beste batzuk aspertuta).

(2014-03-24)

Bestetan, edukiak hain eskolarrak ez direnean (jolasak, kantak, ikus-entzunezkoak...), aurkezten den giroa, umeen harreman beharrianak mesede egiten die, esaterako afektu adierazteko premiari, zirrara eragitearen beharriari eta bizipen elkartrukatzearen beharriari, giroa berez lasaiagoa eta erosoagoa baita.

Aipagarria da bestalde, gelan dauden ume gehienek aurreko kurtsoan bertara joandakoak direla eta gutxi batzuk aldiz, bertara joaten diren lehen aldia dela. Irakaslearen hitzetan eta portaeran autonomiatzat ikasgelako arauak betetzea, irakaslearen aginduak betetzea eta adierazpen emozionalik ez egiteko, oro har harreman beharrianak ez agertzea hartzen duela, euren arteko berezitasunak egiten ditu:

“Ume gehienek aurretik etorrikoak dira eta beste batzuk, etortzen diren lehen aldia da. Nabaritzen da. Aurten etorri direnei gehiago kostatzen zaie, behar gehiago dituzte”
(Ikasgelaren tutorea)

Gehienetan, aurretik eskolara joan ez direnen harreman berrizanez erantzuten die, negar egiten dutenean afektua emanez, laztanduz edo besarkatuz. Besteen kasuan berriz, holako eskaerak gertatzen direnean, gehienetan ez du erantzuten eta ondorioz, ume batzuen tristura antzematen da (aurpegiari eta negarretan). Hori dela eta, nabarmenak diren premiak, afektu adieraztearen beharra, segurtasun premia, auto-definizioaren beharra eta zirrara eragin beharra izaten dira (6. eranskina: atxikimenduaren adibidea).

Orain arte ikusi dugun bezala, umeen harreman premiak batzuetan asetzen diren arren, gehienetan hori ez da gertatzen. Esaterako, umeak txokoetan ipini aurretik, irakasleak bakoitzean egingo dutenaren azalpena ematen du. Batez ere, umeek lan- txokoan burutu behar dutena ulertzen ez duten, adibideak eta azalpenak ematen ditu. Baina, haur guztiek ez dute ondo ulertzen eta horren eraginez, ekintzan zer egin behar duten ez jakiteagatik egiteari uzten diote. Orduan, irakasleak kasu batzuetan laguntzen die, baina beste batzuetan ez die ez euren zalantzei ez kezkei jaramonik egiten. Ondorioz, haurrak galduta sentitzen dira eta irakaslearen zain gelditzen dira, zer egin behar duten ez dakitelako (7. eranskina). Kasu horietan antzematen diren erlazio premiak zirraren, talka egitearen eta segurtasunarenak izaten dira.

3.3. Gizarte-elkarrekintzan harreman beharrianak aztertzeko irakaste-ikaste prozesua errutinetan: *autonomia bakardadea al da?*

Ikasgelan, askotan ekintzak bakarrik burutzearekin eta harreman beharrianak ez azaltzearekin erlazionatzen da autonomia. Alegia, irakaslearen hitzen edo bestelako komunikazioaren (ez berbazkoa) sostengurik gabe burutu behar izaten dute jarduerak umeek, beraien burua erabat bakarrik ikusita. Gizarte-elkarrekintza aztertzean honek emozio desberdinak sortarazten dituela (beldurra, tristura, haserrea..) eta harreman beharrian batzuk erantzun gabe uzten dituela ikusiko dugu.

Ondoren, errutinak irakaste-ikasteko antolatzen den gizarte-elkarrekintzaren deskribapena azalduko dut. Horretarako, elkarrekintza segmentuak aztertuko ditut eta haietan zein beharrizan agertzen diren eta irakasleak nola tratatzen dituen (ikusi metodologia atala) ere bai. Lau elkarrekintza segmentu agertu dira, non, horietako bakoitzean betetzen den funtzioa eta nabarmentzen diren jokabideen patrioiak adieraziko diren: ebaluazio elkarrekintza segmentua (ES), girotzeko ES, praktika ES eta birpasa ES.

3.3.1. Ebaluatzeko elkarrekintza segmentua

Segmentu honen funtzioa, ume zehatz baten, makinistaren³, autonomiaren eta hainbat ekintzen ebaluazioan datza⁴. Eguneroko errutinen lehen atal honek, umeak izaten duen erritmoaren araberako iraupena izaten ohi du. Alabaina, lantzen diren eduki eskolarren kopurua eta irakasleak horiek lantzen direnean izaten duen jarrera zein espazioaren kokapena dela eta, negarrak, ikara, tristura... nabarmenak dira. Irakasleak eurengandik urrun dagoenean⁵, umeek beldurra, bakardadea, segurtasun eza, afektibitate falta eta abar agertzen dute auto-definizio beharra, segurtasun beharra eta afektu egitearen beharra agerian utziz. Irakasleak hurbil dagoenean, berriz, ez dira harreman premiak antzematen, segurtasuna, zirrara egitearen premia eta auto-definizioaren beharra, hobeto asetzen baitira. Partaideen jokabide patrioiak ondoko taulan agertzen dira (8. Eranskinean banan-banan azaltzen dira)

1. Taula: ebaluatzeko elkarrekintza segmentuaren partaideen jokabide patrioiak

IRAKASLEA	MAKINISTA
Hasiera eman	
	Jarraitzen du (pozik, gogoekin eta azkar)
	Burutzen du (gogotsu, urduri/ kezkatuta)
Bere gauzetan	

⁴ Begiratu 1. eranskinaren lehenengo 3 atalak: zerrenda pasatu, zenbat falta diren esan eta asteko egunak.

⁵ Umeek ekintza zehatz batzuk burutzen dituztenean (gelaren aurreko aldean, arbelaren aurrean), irakasleak ez da euren ondoan kokatzen (klasearen atzeko aldean egoten da besta gauzak egiten, materiala antolatzen, gurasoen oharrak irakurtzen...).

	Bere bila eta bere zain dago (serio, larrituta, urduri eta beldurtuta)
Ez da konturatzen	
Konturatzen denean hasiera ematen dio hurrengo ekintzari	
Zuzentzen du jarduera galdera zehatzen bidez	
	Jarraitzen du (larrituta)
	Ez daki (kezkatuta)
Laguntzen dio	
	Jarraitzen du (kezka eta beldurrarekin/pozik eta alaitu)
	Ez daki (kezka, presioa, bakardadea eta tristura)
Ez dio laguntzarik eskaintzen	
Berriro hasteko adierazten dio	
	Ez du erantzunik ematen (ezin egona, ikara eta tristura)
Errieta bota eta rola kentzen dio	
Umea jesartzen du eta berak ekintzarekin jarraitzen du	

3.3.2. Girotzeko elkarrekintza segmentua

Ebaluatzeko ES bukatutakoan, askotan girotzekoarena sustatzen da. Honetan, ⁶ondo pasatzea eta guztien partaidetza lortzea du helburu. Eduki eskolarrak alde batera geratzen dira, abestien bidez beste eguneroko edukiak lantzeko. Umeen harreman beharrianak ez dira agerian geratzen, irakasleak asetzen baititu (guztiekiko hurbiltasuna, kontaktu fisikoa eta afektibotasuna antzematen delako). Partaideen jokabide patrioiak (9. eranskina):

2. Taula: girotzeko elkarrekintza segmentuaren partaideen jokabide patrioiak

IRAKASLEA	UMEAK
Hasiera	
	Jarraitzen dute (irribarretsu eta pozik)
Kantatzen hasi	Kantatzen hasi (disfrutatzen eta adi jarraitzen)
Hurrengo ekintzari hasiera ematen dio	

⁶ Begiratu 1. eranskinaren 4. atala: eguraldia

3.3.3. Praktika elkarrekintza segmentua

Ikasgelan aurretik landuriko edukiak praktikatzean datza praktikaren segmentua. Honetan⁷, irakasleak era lasaiagoan, umeei ikasitakoa ebaluatzen du. Alabaina, batzuetan presioa nabarmena da, lantzen diren eduki eskolarrak behar bezala ikasi ez direlako. Umeek bai zalantzak izateari kezka baita okertzeari beldurra ere diete eta horrekin batera, hainbat erlazio premia agerian geratzen dira, balioztatzearen beharra, auto-definizioaren beharra eta segurtasun eza. Kasu batzuetan hori gertatzen bada ere, guztien partaidetza bultzatzen delarik, maiz giroa nahiko hurbila eta euskarri modukoa da. Partaideen jokabide patrioiak ondokoak dira (10. eranskina):

3. Taula: praktika elkarrekintza segmentuaren partaideen jokabide patrioiak

Irakaslea	Umeak
Hasiera	
	Jarraitu (seguritatearekin)
	Makinista okertzen da (kezka)
Laguntzen dio	
	Burutzen jarraitzen du (seguru eta alai)
Hurrengo zereginari hasiera ematen dio	

3.3.4. Birpasa elkarrekintza segmentua

Birpasa ES eduki berrien birpasa lantzen da⁸. Sarri helburu nagusia, guztien partaidetza bultzatzea da, elkarren arteko ikasketa gauzatzeko. Baina, gainerako ekintza askotan bezala, eduki eskolarren ebaluazioa ere ematen da. Ebaluazio horrek, askotan edukiak ikasiak izatea eskatzen duenez, umeei hurrengo egoerak bizitzen dituzte: beldurra, presioaren aurrean antsia, nekea, kezka, eta aspertzea. Ondorioz, segurtasun eza, zirrara eragin beharra, auto-definizioaren premia eta bizipen elkartrukatzaren beharra nabarmenak dira.

Haatik, bestetan ez dira erlazio premiarik nabarmentzen, irakasleak asetzen dituelako, giro lasaia, adiskidetsua, eroso eta dibertigarria sustatzen baita. Ondoko taulan partaideen jokabide patrioiak (11. eranskina).

⁷ Begiratu 1. eranskinaren 5. atala: menua

⁸ Begiratu 1. eranskinaren 6. atala: hiztegia

4. Taula birpasa elkarrekintza segmentuaren partaideen jokabide patroiak:

IRAKASLEA	UMEAK
Hasiera	
	Jarraipena (presio, kezka eta negargurarekin edo pozik)
	Makinistak ez du jarraitzen (ikaratuta)
Errieta botatzen dio	
Laguntzen du	
	Makinistak jarraitzen du (beldurtuta eta kezkatuta)
	Makinistak ez du jarraitzen (ikara, antsia eta beldurra)
Talde handiari galdetzen dio	
	Jarraitzen dute makinista bakarrik utziz (kezka, negarra eta antsia)
Premiatzen die	
	Makinistak taldearekin burutzen du (alaitsu eta gogotsu)
Irakaslea behatzen eta animatzen du	
	Bukatzen dute (presioarekin eta giro ezezkorrarekin ala pozik eta irribarretsu)
Hurrengo eginkizunari hasiera ematen dio	

4. Ondorioak

Goian aurkezturiko diagnostikoa gogoan izanda, bertan aipaturiko atalak ondorio gisa hartu ditut, gero horietan nabariak diren erlazio premiak adierazi ahal izateko:

i. Denbora falta:

- Eduki eskolarren kopuruak eta ume kantitateak eragiten duten presioa harreman beharrizanei ez erantzutera eramaten du.
- Nabaritzen den denbora falta da irakasleek jasotzen duten presioaren emaitza. Horrek, emozioak ez lantzea eta horiek tokirik ez izatea ekartzen du.
- Irakasleak, ez ditu bere harreman beharrizanei erantzuten eta ondorioz, ez ditu, umeen erlazio premiak behar bezala asetzen. Gizakiak bere bizi ziklo osoan zehar erlazio beharrizanak izaten ditu, batzuetan horiek ez asetzea pertsonaren bizitzan modu ezberdinetan islatzea suposa dezake, esate baterako, arrakasta lanean, porrota erlazioetan...
- Irakasleen kontraesanak eta koordinazio falta, ikastetxeak ezarritako helburuak (errespetua, dimentsio indibiduala zein autonomia) ez betetzea eragiten du.

i.i. Batzuetan bai, gehienetan ez

- Eduki eskolar gutxi lantzen direnean ez denez presioa nabaritzen eta denbora gehiago dagoela sentitzen denez, haurren premiak asetzen dira
- Erlazio beharrak ase gabe gelditzen dira eduki eskolar askoren presioa ematen denean. Horiek antzematen direnean, haurrek harreman beharrizanak adierazteko aukerarik eta ase gabe gelditzen dira.

i.i.i. Autonomia bakardadea al da?

- Eguneroko praktikan autonomia harreman beharrizanak ez izatea da, alegia, isolamendu afektiboarekin identifikatzen dena da.
- Segurutasunik gabe, ez dago inolako autonomiarik. Behaketetan ikusten da segurtasun beharrizanari erantzuten ez zaionean zailtasun gehiago dutela haurrek bakarrik jarduteko: beldurra, negarrak agertzen dira eta irakaslearen laguntzaren beharrizan handiagoa.
- Hurrei helduak bezala tratatzen zaie. Bizi garen kulturaren sentimenduen adierazpena ez da ontzat hartzen eta hauxe bera transmititzen da harreman beharrizanei lekua uzten ez dien hezkuntza.

Diagnostikoan ikus daiteke nola autonomia errutinako ekintza gehienak bakarrik burutzearekin erlasionaturik dagoela eta irakaslearen presentzia espazioan batzuetan ez dela oso nabarmena. Izan ere, irakasleak agerian dauden erlazio premiak ez erantzutearekin umeez horiek ez izatea lortzea nahi du, hau da, erlazio beharrizanak ez izatea autonomia izatearekin erlasionatzen du.

Hortaz, eduki eskolarrak, eskolaren helburuak, umeen kopurua, egun berezietan ematen diren ekintzak eta autonomia ulertzen den moduan sustatzea ekartzen duten presioa eta hori guztia lantzeko dagoen denbora eza dela eta, gehienetan haurrek izandako harreman beharrizanak ez dira asetzen. Diagnostikoaren arabera, nabariak izan direnak dira:

- Bizipenak elkartrukatzeko beharra: Umeez besteekin izan ditzaketen antzekotasunak ezin dituzte ikusi, gelaren gizartea ez dute hobeto ezagutzeko aukerarik eta ezin dira horren parte sentitu, aurretiko esperientziak adierazteko aukera ez zaielako eskaintzen.
- Balioztatzearen beharra: Umea pentsatzen, uste, sentitzen eta egiten duen guztia besteentzat esanguratsua zein baliogarria izan daitekeena alde batera geratzen da. Ikasgelan dauden arauak bete behar dira, bere barnean dituen

kezkak, zailtasunak, ideiak... kontuan hartu gabe.

- Dependentsiaren beharra: Irakaslearen presentzia ez izateagatik ziurtasun eza, bakardadea, beldurra... gauzatzen du. Esaterako, irakasleak bultzaturiko autonomian sortarazten diren negarrak, ikarak, kezkak, larritasunak eta afektu beharra.
- Afektu adierazteko beharra: Afektua jasotzeko baina ere emateko premia ez da asetzen, horretarako ez baitago denborarik. Hori dela eta, nekea, ziurtasun eza, bakardadea, afektu eza... nabariak dira.
- Auto-definizio beharra: Haurrak diren moduan erakusten dutenean, hots, euren harreman beharrezanekin, ez dira onartuak izaten. Bete behar diren arauak eta edukiak haiek adierazitakoa baino lehentasun handiagoa duelako. Ondorioz, euren erritmo indibiduala, ideiak, sormena, kezkak, beldurrak eta abar alde batera geratzen dira.

5. Jarraitzeko ildoak:

Orain arte aipatutako marko teorikoa, aztertutako diagnostikoa eta azaldutako ondorioak gogoan izanda, Haur Hezkuntzan bai niri bai bertan lan egingo dutenei ere baliogarriak izan daitezkeen jarraibide batzuk adieraztea garrantzitsua dela uste dut:

- Irakasle gisa gure erlazio premiak kontuan hartu behar ditugula:

Bizi ziklo osoan zehar ematen direla eta horiek behar bezala asetzen ez badira gure osasunaren eta bizi zein lan kalitatearen kalterako izan daitekeela gogoan izatea: gaixoaldi-bajak, oihuak, umeen erlazio premiak ez asetzea...

- Beste irakasleekin harremanak estutzea haiek egoera larrietan gure sostengua izan ahal direlako.
- Etekina atera ahal zaizkien egoerak baloratzea:

Batzuetan presioa eta eduki eskolar askoren lanketa egoerek eskaintzen dituzten aukerak alde batera uztea eragiten dute. Ondorioz, horiek guztiak beste modu batean burutzea eta gauzak beste ikuspuntu batetik ikustea baliogarria izan daiteke. Esaterako, landu behar diren fitxak gelan txokoetan egin beharrean, patioan eta ohikoa ez den

materialarekin.

- Umeak txikiak direnean dena nahiko arin ikasi arren, umeak direla gogoratu: umeei ezin zaie helduei eskatzen zaien beste eskatu (eduki eskolarrak).

Bibliografia

- Arrieta, E. Maiz, I & Zarandona, E. (1997). Mecanismos de influencia educativa en los intercambios diádicos -profesora/alumno/a- en un aula de preescolar. *Revista de Psicodidáctica*, 3, 83-91, 2014-03-06an hartua, hemendik:
<http://www.redalyc.org/pdf/175/17517792007.pdf>
- Arrieta, E. & Maiz, I. (2000). Interacción social y contextos educativos. *Revista de Psicodidáctica*, Nº9. 2014-01-20an hartua, hemendik:
<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/117/113>
- Bigas, M. (2008) Glosas didácticas. El lenguaje oral en la escuela infantil. *Revista electrónica internacional*. Bartzelona. 2013-12-26an hartua, hemendik:
<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Bowlby, J. (2006). *Los vinculos afectivos: formación, desarrollo y perdida*. Madril: Morata
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madril: Alianza
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Bartzelona: Gedisa.
- Bujan, K. (2005). Giza baliabideak materialak eta baliabide funtzionalak ikastetxean. *Eskola-antolaketa. Udako Euskal Unibertsitatea*. Bilbo: RGM
- Camps, A. (2006). El aula como espacio de investigación y reflexión. *Investigaciones en didáctica de la lengua*. Bartzelona: Graó
- Cardena Hernandez, U. (1999). *El autoconocimiento y autoestima en el contexto. En el desarrollo de la madurez personal*. Malaga: Aljibe
- Carrera, B. & Mazarella, D. (2001). Vygotsky enfonque sociocultural, Nº13. *Instituto pedagógico de caracas: Upel Educere artículos*,
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós
- Coll, C. (1985). *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Psicología de la Educación*. Universidad de Barcelona: Anuario de Psicología, Nº 33. 2013-12-29an hartua, hemendik:
[file:///C:/Users/carol_000/Downloads/88472%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/carol_000/Downloads/88472%20(1).pdf)
- Coll, C. (1992). Didáctica de los procedimientos/Distintas formas de elaboración y gestión. *Aula de Innovación Educativa*. Bartzelona: Graó
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. COMIE-n (ed.), *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. (15-56). México, DF: Comité Mexicano de Investigación Educativa. 2013-12-26an hartua, hemendik: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE_04.pdf
- Coll, C. Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, en *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*. Madril: Alianza
- Coll, C., Colomina, C., Onrubia, J. & Rochera, MªJ. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación de los mecanismos de influencia educativa*. Bartzelona. 2014-03-23an hartua, hemendik: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48416>

- Coll, C. & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. Coll, C, Palacios, J., Marchesi, A-n, *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 2. Psicología de la educación escolar. Madril: Alianza
- Coll, C., Matín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Bartzelona: Graó
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, I. (2008a). *Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza*. Universidad de Barcelona: Revista de educación. 2013-12-26an hartua, hemendik: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008b). Presentación. El análisis de la interacción profesor-alumno: líneas de investigación. Revista de educación. Universidad de Barcelona. 2014-01-13an hartua, hemendik: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Bartzelona: Graó
- Deval, J. (2001). *Hoy todos son constructivistas*. Venezuela: Educere. 2001. 2014-02-19an hartua, hemendik: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf>
- Dubrovsky, S., Iglesias, A., Farías, P., Martín, E & Saucedo, E. (2002). La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar. *Anuario*, Nº6. 2013-12-28an hartua, hemendik: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n06a24dubrovsky.pdf
- Elboj, Saso, Puigdemívol, I. & beste batzuk. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Bartzelona: Graó
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Bartzelona: Paidós Ibérica
- Erskine, R.G. (1997). Methods of an Integrative Psychotherapy. R.G. Erskine-n, *Theories and Methods of an Integrative Transactional Analysis. A Volume of Select Articles* (pp.28-29). San Francisco: TA Press. Itzulpena Necesidades relacionales. Artículos de Psicoterapia alternativa. 2014-05-28an hartua, hemendik: <http://www.integrativetherapy.com/es/articles.php?id=21>
- Etzebarria, I., Fuentes, López, F., MªJ. & Ortiz, MªJ. (2003). *Desarrollo afectivo y social*. Madril: Pirámide. 67-121
- Etzebarria, Y. & Pérez Onraita. F. (2010). *Lo que necesitamos de las relaciones*. 2014-05-28an berreskuratua, hemendik: <http://www.integrativetherapy.com/es/articles.php?id=71>
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Infancia*, Nº116. 2014-02-03an hartua, hemendik: http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/21/Los_fundamentos_de_una_verdadera_autonom%C3%ADa_Judit_Falk.pdf
- Fernández Berrocal, P. & Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madril: España Editores S.A. (198-205)
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Bartzelona: Paidós Ibérica
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Bartzelona: Graó
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Bartzelona: Kairos
- Goñi, A. (1998). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madril: Fundamentos.
- Hebe Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre la teoría y la práctica. *Revista Aula de infantil. Ámbito 0-6*. Nº53. Bartzelona: Graó
- Iturbe, X. (2007). Harreman afektiboen garrantzia lehen adinean. *Hikhasi aldizkaria*. 2014-02-08an hartua, hemendik: <http://www.hikhasi.com/artikulua/1456>
- James, J. (2003). *El lenguaje corporal: Proyectar una imagen positiva*. Bartzelona: Paidós
- Jimenez Segura, F. (2010). Mapas conceptuales: Reflexión educativa desde la concepción constructivista sociocultural del aprendizaje. *Innovaciones educativas*. 2014-01-

04an hartua, hemendik:

http://www.uned.ac.cr/ece/images/revista/numero%2012%202010/07art_innova_edu03_2011.pdf

- Kazulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos, la educación desde una perspectiva sociocultural*. Bartzelona: Paidós Ibérica
- Kostelnik, M. & Whiren, A. (2009). *El desarrollo social de los niños*. Madrid: Paraninfo S.A.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia*. Madril: Piramide
- López, F. (2009). *Las necesidades en la educación*. Madril: Morata
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós
- Ochaita, E. eta Espinosa, A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Mcgraw-Hill/Interamericana de España S.A.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*. Universidad de Sevilla. 2014-05-14an hartua, hemendik: <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000636/recursos/r-9.pdf>
- Parcker, M. & Goikoechea, J. (2000). *Sociocultural and constructivist Theories of learning: Ontology, not just epistemology*. *Educational psychologist*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Palacios, J. & Paniagua, G. (2005). *Organización de las actividades del aula. Respuesta educativa a la diversidad* (201-214). Madril: Alianza
- Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Bartzelona: Graó
- Pons, R. & Serrano, J. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replantamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.13, Nº38. Mexico: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. 2013-12-28an hartua, hemendik: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003802>
- Pikler, E. (1979). Importancia del movimiento en el desarrollo de la persona. *Revista la Hamaca*, Nº9. 2014-01-05ean hartua, hemendik: <https://docs.google.com/document/d/1ZQzAz2mA30tW74nikc9jabOdUa0L7NOFKXWMSneQQgw/edit>
- Robinson, K. (2012). *El elemento*. 2014-07-03an hartua, hemendik: file:///C:/Users/carol_000/Downloads/El%20elemento%20de%20Ken%20Robinson.pdf
- Rigo, E. (2013). Una teoría de la motivación: Maslow y su pirámide. *Mediciencia*. 2014-03-03an hartua, hemendik: www.mediciencia.com/una-teoria-de-la-motivacion-maslow-y-su-piramide/
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Bartzelona: Paidós Ibérica
- Romero, G. (2009). *La importancia de organizar espacios en el aula. Innovación y experiencias educativas*, Nº45. 2014-01-20an hartua, hemendik: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15501102.pdf>
- Rosales, J., Sánchez, E & Suárez, S. (1999). *Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer cultura y educación. Fundación infancia y aprendizaje*, 71-89. 2014-01-05ean hartua, hemendik: http://aiape.usal.es/docs/interaccion_profesor_alumno.pdf
- Salinas, N. (2012). *Ensayo: Paradigma-Sociocultural y Paradigma Constructivista. Tecnología educativa*. 2013-12-28an hartua, hemendik: <http://tecnologiaeducativazac.blogspot.com.es/2012/04/ensayo-paradigma-socio-cultural-y.html>
- Sánchez, E & Rosales, J. (2005). *La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula*. Universidad de Salamanca: Fundación

- infancia y aprendizaje. 2014-02-12an hartua, hemendik:
http://aiape.usal.es/docs/practica_educativa.pdf
- Sánchez, E., García. J.R., Rosales, R., De sixte. R & Castellano. N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, Nº346. 2014-02-03an hartua, hemendik:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_04.pdf
- Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson
- Suarez, M^ªA. (2004). *El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula*. Tabanque, Nº18. 2014-02-03an hartua, hemendik:
[file:///C:/Users/carol_000/Downloads/Dialnet-ElColorDeLasEmocionesYEITratamientoDelConflictoEnE-1138359%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/carol_000/Downloads/Dialnet-ElColorDeLasEmocionesYEITratamientoDelConflictoEnE-1138359%20(1).pdf)
- Uriarte, J. (1998). Habilidades sociales. Goñi, A.-n, *Psicología de la educación sociopersonal* (113-136). Madril: Fundamentos.
- Vigotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Bartzelona: Crítica.
- Vila, I. (2000). Haur Txikien Heziketa. Haur Hezkuntza aztergai. Ikastolen Elkartearen Jaturndietan. *Hik Hasi Aldizkaria*, 46, 23-24. 2014-03-01an hartua, hemendik:
<http://www.hikhasi.com/artikulu/524>
- Wallon, H. (1980). *Psicología y Educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madril: Pablo del Río
- Wells, G. (2001). *Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Bartzelona: Paidós
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Bartzelona: Paidós. 2014-02-04an hartua, hemendik:
http://books.google.es/books?id=Od8h33WWk_0C&printsec=frontcover&dq=Vygotsky+y+la+formaci%C3%B3n+social+de+la+mente&hl=es&sa=X&ei=mvHYU4-0LMSl0QWi7ICYBQ&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=Vygotsky%20y%20la%20formaci%C3%B3n%20social%20de%20la%20mente&f=false

ERANSKINAK

1. eranskina. "Errutinak"⁹

<p>1. Zerrenda pasatu</p>	<p>Ikasleen izenak zein argazkiak agertzen diren zerrenda "irakurri" behar du makinistak. Izen batzuen ondoan argazkien falta nabarmena da, irakasleak izen horien izenen "irakurketa" lortu nahi baitu.</p>
<p>2. Zenbat falta diren esan</p>	<p>Ikastetxera nortzuk ez diren joan eta kopuru horri dagokion zenbakia adieraztean datza.¹⁰</p>
<p>3. Asteko egunak</p>	<p>Abesti bat kantatu ostean, zein egun den eta horretan zer egingo duten aipatzea.</p>
<p>4. Eguraldia</p>	<p>Leihotik begiratu, zer eguraldi egiten duen esan eta irakaslearekin batera, ikasgelako ume guztiek eguraldi horri dagokion abestiak kantatzen hasten dira.</p>
<p>5. Menua</p>	<p>Irakasleak egun horretan bazkalduko dutena plateraz plater azaltzen du, makinistak janarien irudietatik egokiak hartzeko, gero menu kartan itsasteko.</p>
<p>6. Hiztegia</p>	<p>Lantzen ari den gaiaren inguruan hainbat irudien izenak aipatzean datza. Bai bakarka (soilik makinista), bai taldeka lantzen da.</p>

⁹ Goizero, ikasgelara heldutakoan makinistak betetzen dituen ekintzak.

¹⁰ Batzuetan, adierazitako zenbakia arbelean idazteko aukera eskaintzen die irakasleak. Nahi ez izanez gero, honek erabaki horren aurrean errespetua aurkezten du.

2. eranskina. Bakearen eguna¹¹

Bakearen egunean¹² errutinen azken atala, hiztegia, lantzen ari direla, hurrengo egoera aurkezten da:

Makinista: *Burua* (Aurpegi alaiaz eta tonu erdi altuan)

Irakaslea: *Ondo! Benga hurrengo!* (Tonu agudoan eta alaitsuan)

Koordinatzailea: Bat-batean, klaseko atea jotzen du. *Atera behar zarete.* (Oso azkar esaten du, ahots urduriarekin)

Irakaslea: Benga, trena egin! Patiora goaz. (Oso serio esaten du, ahots urduriarekin)

2014ko otsailean

Makinista egun horren “protagonista” izan arren, egun berezia dela eta, egiten ari dena egiteari utzi behar du, egun horretako programazioa ezberdina delako.

¹¹ Egun bereziak ospatzen direnean, errutinak ez dira gainerako egunetan bezala lantzen, izan ere, egun horrek duen “garrantzia” dela eta, ekintza gehienak presaka lantzen dira eta beste asko, berriz, egin gabe geratzen dira.

¹² Bakearen eguna ospatzen den egunean ez zen ospatu, antolatzeke denbora falta izan zenaren ondorioz.

3. eranskina. Planifikazio ekintzak¹³

Egunero maiz lantzen den planifikazioa hurrengo da:

- I. Errutina (30-40 min)
- II. Komuna
- III. Ipuina (5 min)
- IV. Txokoak¹⁴ (45-55 min)
- V. Gaileta/patioa (30 min)
- VI. Txokoak (15-20 min)
- VII. Jantokia
- VIII. Siesta
- IX. Komuna
- X. Ipuina (4-7 min)
- XI. Txokoak (30-40 min)
- XII. Gaileta/patioa (30 min)
- XIII. Etxera.

Halere, batzuetan eskolarentzat garrantzitsuak diren edukiak lantzen dira, estimulazio goiztiarra eta diskriminazio fonologikoa¹⁵ hain zuzen, zeinak modu zorrotzean eta gogorrean burutzen ohi diren.

¹³ Egunero lantzen ohi dituzten ekintzak.

¹⁴ Kurtso hasieran gelako umeak taldetan banatuta egon arren, behaketa egiten hasi eta gero horiek alde batera geratu ziren. Era horretan ume bakoitza gura zuen txokoan lan egin zezakeen: lan-txokoan, puzzle txokoan, etxean eta liburutegian/ordenagailuan.

¹⁵ Aurreirakurketa eta aurreidazketa lantzeko ikaskuntza mota.

4. eranskina. Estimulazio goiztiarra¹⁶

Aprendizaje desarrollo neurológico (Guraso batzarrarako)

Los últimos avances confirman:

- los genes o la herencia desempeñan un papel importante en el primer desarrollo. Esto es la plataforma inicial.
- El entorno tiene mucha influencia en el desarrollo.

LA ESTIMULACIÓN consiste en dar al cerebro lo que necesita para desarrollarse.

La estimulación actúa favoreciendo las conexiones neurológicas, es decir, creando una buena RED NEUROLÓGICA.

GLEN DOMAN lo que propone es una red sistemática para la estimulación. Para llegar a la excelencia social, cognitiva y motrid.

El programa consiste en crear las actividades teniendo en cuenta:
Frecuencia, duración, intensidad.

PROGRAMA DE MOVILIDAD

Las actividades en una media de 20 a 30 minutos diarios serian:

- Escalera de braquiación
- Arrastres
- Gatear
- Caminar
- Rodar
- Equilibrio

¹⁶ Kurtso hasierako bileran gurasoei eskainitako dokumentua

5. eranskina. Diskriminazio fonologikoa¹⁷

Batzuetan, diskriminazio fonologikoa lantzen denean umeen harreman premiak asetzen dira, irakasleak horiei erantzuna ematen dielako:

Irakaslea: *1º platera... Pura!* (hasieran ahots suabea eta gero fortea, aurpegi alaia eta maitekorra)

Umeak: *PU-RE-A* (denak batera esaten dute txalotzen duten bitartean, ahots fortearekin)

Irakaslea: *Bai! Oso ondo* (oso altu esaten du. Eskuak nahiko mugitzen ditu eta aurpegian poza nabarmentzen da)

Umeak: isilik begiratzen diote (batzuk arro eta pozik, beste batzuk urduri hurrengo egin nahi dute)

(Menua lantzen, 2014-03-19)

Besteetan, ordea, horiek ez dira asetzen, euren arteko elkarrekintza ziurra ez delako:

Irakaslea: *“Gaurko makinistaren lehenengo letra zein da?”* (Serio eta ahots urduriarekin)

Umea(k): *“Jon”* (oso azkar eta erdi baxu, beldur izango balira bezala)

Irakaslea: *“Jo” da* (irribarretsu baina errieta tonuarekin)

Umea(k): *“Bai”* (ahots urduria eta baxua, batzuk isilik daude kezka aurpegiarekin)

(Hizkiak lantzen¹⁸, 2014-03-26)

Irakaslea: Haiengana hurbildu eta hiztegiaren txartela hartzen du (begiratzen die haserre aurpegiarekin erantzun bat eskatzen egongo balitz bezala)

Umea(k): *Arraina!* (gutxi batzuk esaten dute, ahots baxuan eta kezka aurpegiarekin)

Irakaslea: *Benga!* (tonu forte zein haserrean, txaloka keinua adieraziz)

Umea(k): *A-RRAI-NA!* (Bat izan ezik, denek txaloka eta ahots altuarekin egin dute)

Irakaslea: *Egingo duzu?* (erdi oihuka eta errieta egiten ari denaren aurpegiarekin)

Umea(k): Baietz erantzuten dio buruarekin (aurpegi tristearekin, negargura dauka)

Irakaslea: *Ez baduzue egiten ezin zarete gelan egon!* (ahots baxu eta nekearekin)

(Hiztegia lantzearen adibidea, 2014-03-24)

¹⁷ Jarduera ezberdinen bidez, alegia, hitzen banaketaren edota hizki batetik abiatuta hitz ezberdinak pentsatzearen bitartez, aurreirakurketa zein aurreidazketa sustatzen da.

¹⁸ Jolas moduan, makinistaren lehenengo hizkia zein den identifikatu behar dute, gero horrekin hasten diren beste hitzak pentsatzeko.

6. eranskina. Atxikimenduaren adibidea

Aurreko kurtsoan eskolara joandako umeez, maiz harreman beharrianak badituzte ere ez dute irakaslearengandik erantzunik lortzen:

Haurra: *Ama* (erdi negarrez)

Irakaslea: Beste alde batera begiratzen du edo besteekin hitz egiten du (haserre aurpegia)

Haurra: irakasleari begira negarrez segitzen du negar egiteari utzi arte

(2014-03-19)

Haurra: aurreko adibideko haur bera negarrez

Irakaslea: umeari begira gelditzen zaio (axolagabetasun aurpegiarekin)

Haurra: negarrez gogorrago

Irakaslea: buruarekin ezetz keinuaz eta etsipen keinuarekin

Haurra: jarraitzen du negarrez. *Triste* (ahots baxua eta dardatiarekin)

Irakaslea: beste leku batera joaten da

(2014-03-25)

7. eranskina. Lan-txokoa

Haurrak lan-txokoan daudenean eta irakasleak aurretik eman dituen azalpenak ulertu ez dituztenean, batzuetan irakasleak laguntzaren bidez euren premiei erantzuna ematen die:

Umea: bere begira gelditzen da zalantzak izango balitu bezala.

Irakaslea: ohartzen da eta berriro azaltzen dio.

Umea: ulertzen du eta fitxa egiten jarraitzen du.

Irakaslea: bere ondoan igarotzen da laguntzaren beharra asetzeko.

Gehienetan, aldiz, irakasleak zailtasun zein behar horiei ez die erantzuten:

Umea: irakasleari begira gelditzen da zalantzak izango balitu bezala.

Irakaslea: beste gauzak egiten edo beste leku batera begira dago.

Umea: berari begira jarraitzen du.

Irakaslea: ez da ohartzen.

Umea: aspertzen hasten da eta beste leku batera begiratzen du. Beste txokoetan bere ikaskideek egiten dutena behatzen du.

Irakaslea: errieta botatzen dio lana ez egiteagatik eta jarraitzeko esaten dio.

Umea: egiten du.

Irakaslea: errieta botatzen dio txarto egiteagatik.

8. eranskina. 1. Taula: ebaluatzeko segmentuaren partaideen jokabide patrioiak

- Hasiera eman/Jarraitzen du:

Ume guztiak amantala jantzi bezain pronto, irakasleak errutinaren lehengo ekintzari hasiera ematen dio modu indartsuan *“Benga hasi”* edo *“hasiko gara”* esanez. Gelako ume guztiak, makinista izan ezik, lurrean jesartzen dira triangelu alderantzikatua osatuz. Makinistak irakasleak emandako hasiera zerrenda bete behar duenaren erreferentzia delarik, pozik eta gogoekin (nahiko azkar) aulki batean igotzen da hala nola, bere gelakideei zein irakasleari bizkarra emanez, gelakide izenen zerrenda arbelaren goialdean itsatsita baitago.

- Burutzen du/Bere gauzetan dago:

Gehienetan, irakaslea berarengandik urrun dagoen bitartean makinista jarduera burutzen du, hau da, umea gogotsu, pozik, urduri edo kezkatuta, bere betebeharra aurrera eramaten ari dela, irakasleak gelaren txoko batean bere gauzak egiten dago.

- Bere bila eta zain dago/Ez da konturatzen

Maiz, makinistak jarraitzen ez dakienean negarrez hasi edo beldur aurpegia adierazten du¹⁹. Dakienean eta bukatzen duenean aldiz, gelditzen da, buelta ematen du eta bere ikaskideekin batera irakaslearen zain geratzen da (serio, larrituta eta urduri), bere inizatiba beharko balute bezala. Irakasleak hasieran ez da horretaz ohartzen, beste gauzak egiten ari baita.

- Konturatzen denean hasiera ematen dio hurrengo ekintzari/Zuzentzen du galdera zehatzen bidez:

Minutu batzuk pasata, irakasleak isiltasuna eta euren begirada (larritasuna, asperraldi zein beldurra) nabaritzen duela, batzuetan, hurrengo ekintzari hasiera ematen dio, bere zain egon diren denborari erreparatu gabe (erlazio premiak kontuan hartu gabe). Beste kasuetan, laguntza ematen dio (aurpegi alaitu eta tonu agudoarekin zein haserregarriarekin) piztak emanez edo zuzenean emaitza esanez.

¹⁹ Makinistaren papera betetzen duten batzuk, behin baino gehiagotan ekintza egiten ez dakitenez negarrez hasten dira. Begiratu 1. eranskinean zerrendaren atala

- Jarraitzen du/Ez daki:

Erantzuna jasotzen ez duenean, makinistak (larrituta atzera begiratzen du irakasleak adi dagoen ala ez ikusteko) edo oso kezkatuta jarduera arin burutzen du adierazi beharrekoa disimuluz ez esanez edo nahiko kezkatuta irakasleari begira hasten da berriro galdetzen egongo balitz bezala.

- Laguntzen dio/Jarraitzen du:

Umeak laguntza jasotzen duenean, ekintza jarraitzen du:

Irakaslea: Zer gertatzen zaizu? Ez dakizu? (Ahots tonu altuan eta aurpegi haserrearekin)

Makinista: Isilik berari begira (kezka aurpegiarekin)

Irakaslea: Zein da lehenengo hizkia? (Ahots agudoarekin esaten du beste gauzak egiten ari den bitartean, ez dio aurpegira begiratzen)

Makinista: "I" (beldurturik)

Irakaslea: Bai! "I" ... (tonu gozoan esaten duen bitartean, irribarretsu begiratzen dio)

Makinista: "Ir.." (oso pozik erantzuten du)

Irakaslea: Bai! Oso ondo (alaitsu eta irribarretsu esaten dio)

(2014/02/11)

- Ez daki/Ez dio laguntzarik ematen:

Beste batzuetan aldiz, umea ez dakienean (kezka eta presioa) irakasleak ez dio laguntzarik ematen, irakasleak umea bakarrik uzten du (galduta, bakarrik, triste...) eta bere gauzak egiten jarraitzen du.

- Berriro hasteko adierazten dio/ Ez du erantzunik ematen

Umeak ez duenez ezer egiten, irakasleak berriro hasteko esaten dio (animatzen saiatzen da tonu ezezkorrarekin zein aurpegi serioarekin). Haurra hainbeste denbora egon denez laguntzarik gabe, ez du erantzunik ematen (ikara, ezin egona eta tristura nabarmena da).

- Errieta bota eta rola kentzen dio/Umea jesartzen du eta berak ekintzarekin jarraitzen du

Irakaslea dagoen lekutik makinista dagoen lekura joaten den bitartean (gorputz mugimendu zakarrarekin eta bortitzarekin), errieta botatzen dio (oso haserre, erdi oihuka). Bete behar duen papera betetzen ez duenez, rola kentzen dio, jesartzen du lurrean gainerako umeekin (modu gogorrean zein haserrean) eta berak jarraitzen du zerrenda pasatzen (irribarretsu eta ahots urduriarekin).

Irakaslea: *Zer? Esango duzu?* (errieta ahotsa zein aurpegiarekin)

Makinista: Isilik (berari begira, negargurarekin)

Irakaslea: *Ez baduzu esaten, ezin zara makinista izan* (Berarengana doa azkar eta haserre. Aulkitik jaisten du indarrez)

Makinista: negarrez hasten da *“ama”* esanez (dardaka dago)

(2014-03-27)

Egoera hau zerrendaz aparte ere nabarmentzen da zerrendaren eta matematiken ostean lantzen den asteko egunen ekintzan.

Irakaslea: *“Benga! Asteko egunak!”* (sarrera ematen du ahots fortearekin zein gogotsuarekin)

Makinista: *“Astelehena, astearte...”* (oso beldurtuta esana betetzen du. Tonu erdi baxuan eta kezka aurkegiarekin)

Irakaslea: Behatzen du beste leku batetik (oso serio gelako mahai batetik oharrak zen dituen bitartean)

Umeak: *“Astelehena...”* (oso baxu abesten dute, ezin dutelako parte hartu)

Irakaslea: *“Zein egun da gaur?”* (tonu altuan eta serio)

Umea: *“Astelehena”* (oso baxu eta ikara aurpegiarekin erantzuten du)

Irakaslea: *“Begira!”* (Kortxoan dauden asteko egunak seinalatzen ditu, erdi oihuka hitz egiten dioenean)

Umea: Isilik (kezkaturata dagoela, ez du erantzuten. Isilik irauten du bere begira)

Irakaslea: Berriro hasi (ahots nekearekin)

Umea: *“Astelehena, astearte...”* (larriturik abesten du irakasleari zein asteko egunen trenari begira dagoen bitartean)

2014/05/08

9. eranskina: 2. Taula, girotzeko segmentuaren partaideen jokabide patrioiak

- Hasiera/Jarraitzen dute:

Irakaslea kasu honetan beti makinistarekin batera, gelako ume guztien aurrean kokatzen da. Hasiera emateko egiten duen eguraldiari abestuko dutela esaten die (pozik, aurpegi alaitsuarekin eta ahots suabearekin) eta hauek gehienetan irribarretsu baietza ematen diote.

Irakaslea: Abestuko diogu euriari? (Tonu alaian eta irribarretsu)

Umeak: bai! (Pozik, batzuk bere zain eta beste batzuk irribarretsu)

- Kantatzen hasten da/Guztiek abesten dute/Hurrengo ekintzari hasiera ematen dio:

Denak batera (ume guztiak) hainbat kanta abesten hasten dira (disfrutatzen, adi egoten, irribarre egiten...)

Irakaslea: Euria da ´ta euria da, jeiiiiiii, euria da ´ta.... (Keinuak eta ahots altuan zein alaian)

Umeak: Euria da ´ta... (berak egindako zein esandako guztia imitatzen dute)

Irakaslea: Oso ondo! (pozik eta irribarretsu)

2014-02-10

Horren ostean, hori bukatutzat ematen dela adierazteko, irakasleak hurrengo ekintzari hasiera ematen dio.

10. eranskina. 3. Taula: praktika segmentuaren partaideen jokabide patrioiak

- Hasiera/Jarraitu

Irakasleak hurrengo ariketari sarrera ematen duenean, bai bera bai makinista lekuz desplazatzen dira, menua itsatsita dagoen kortxorantz abiatuz. Talde handiak, aldiz, eurengana segitzen du begirada lekutik mugitu barik. Irakasleak egun horretan izandako menua plateraz plater adierazten duen bitartean, makinistak aurrean dauzkan plateren artean, irakasleak azaldutakoen irudiak zalantzarik gabe, oso ziur, hartzen ditu gero kortxoan dagoen menuaren kartan itsasteko.

- Makinista okertzen da/Laguntzen dio

Kasu gehienetan, makinistak jarraian egiten du zeregina, baina batzuetan arazoak izaten ditu, ohartu barik plateraren irudi egokia hartzen ez baitu. Egoera horren aurrean, kezkatzen delarik, irakaslearen ala ikasleen laguntza eskaintzen zaio, arazoaren ebazpena emanez *“Hori ez da. Okela! (irakasleak seinalatzen dio txartela)”*(2014-06-06).

- Burutzen jarraitzen du/Hurrengo zereginari hasiera ematen dio.

Laguntza jasotzeari esker umea era seguruan eta alaitsuan jarraitzen du ekintzarekin. Horren ostean, irakasleak hurrengo ekintzari sarrera ematen dio pozik eta indarrarekin.

11. eranskina. 4. Taula: birpasa segmentuaren partaideen jokabide patroiak

- Hasiera/Jarraipena

Irakaslea birpasa segmentuari sarrera ematen dionean bi egoera aurkez daitezke: bata, makinista irakaslea bere ondoan izanda ekintza osoa burutzearena edo, makinistak beste ikasgelako guztiei zuzenduriko jolasarena.

Alde batetik, irakasleak hasiera adierazi bezain pronto, makinistak zeregina betetzen du. Hiztegia arbelean itsatsita dagoenez oso arin aulkian igotzen da. Bere gelakideei bizkarra emanez eta irakaslearen ondoan egonda, hiztegiari begira gelditzen da. Sarri, irakasleak umearen eskua indarrarekin hartzen du hiztegiaren marrazki bakoitza seinalatzeko eta honek horiei dagozkien izenak esateko. Makinista egoera hau ematen den gehienetan, presioa dela eta isilune asko egiten ditu, beldurtuta, kezkatuta eta negargurarekin.

Beste aldetik, makinistak ekintza jolas moduan zuzentzen duenean, irakasleak hasiera ematerakoan, poz-pozik aulki batean jesartzen da bere gelakideen aurrean egoteko. Irakasleak hiztegiaren txarteltxoak eman eta ekintzarekin hasten da makinista.

- Makinistak ez du jarraitzen/Errieta botatzen dio

Batzuetan, makinista bera ekintza jarduten ari dela, ikaratuta gelditzen da, tokatzen zaion irudia edo izena ezagutzen ez duelako. Irakasleak oso haserre eta oihuka errieta botatzen dio, onartzen ez duelako askotan gelan landuriko edukiak oraindik ikasiak ez izatea: *“Benetan. Oraindik gaude horrela? Zenbat aldiz egin dugu eta oraindik ez duzu ikasi?”*.

- Laguntzen eta behatzen du/Makinistak jarraitzen du

Irakasleak zailtasunak dituela ikustean laguntzen dio, hitzaren lehenengo hizkiak esanez ala zuzenean horren emaitza emanez *“Loooo. Lora-sorta”*. Makinistak laguntza jaso arren, oso kezkatuta eta beldurtuta jarduerarekin jarraitzen du.

- Makinistak ez du jarraitzen/Talde handiari galdetzen dio

Makinistak negargurarekin edo negarrez hasten da, antsia eta ikararen ondorioz, ezin du hitzik esan. Jarraitzen ez duela, irakasleak oso haserre eta azkar aulkitik jaisten du eta gelako beste umeei ahots alaitsuarekin galdetzen die.

- Jarraitzen dute/Bakarrik utzi

Haiekin burutzen du ekintza modu alaitzuan eta ondo erantzuten dutenez, “oso ondo”, “primeran” esanez premiatzen die. Makinista beste umeekin jesarrita dagoela, negarrez eta antsiarekin, bakarrik uzten du irakasleak.

- Makinistak taldearekin burutzen du/Irakaslea behatzen eta animatzen du

Galdetzen die eta besteek erantzuten diote, jolasean daudela denek oso pozik eta gogotsu parte hartzen dute. Bitartean irakasleak begiratzen eta animatzen die.

- Bukatzen dute/Hurrengo eginkizunari hasiera ematen dio

Bukatzerakoan, makinistak hasieratik irakaslearekin burutu badu jarduera presioa eta giro ezezkorrarekin hurrengo egiten hasten dira. Jolasa egitekotan, denek pozik, irribarretsu eta gogotsu errutinekin bukatu eta komunera joaten dira.