

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2013/2014 ikasturtea

**HEZKUNTZA EMOZIONALAREN MUNDUAN
MURGILTZEN, IRAKASLEEN TENTSIOAK IKERTUZ**

Egilea: Maria Victoria Santin Gutiez

Zuzendaria: Ana Maria Macazaga

Leioan, 2014(e)ko ekainaren 15an

ZUZENDARIAREN ONIRITZIA

EGILEAREN ONIRITZIA

A U R K I B I D E A

Abstract	2
Sarrera	3
1.Esparru teorikoa eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera	4
1.1.Tentsio egoerak eta horien aurrean sortzen diren zailtasunak	4
1.2. Irakasleriaren formakuntzan dagoen esparru pertsonalaren gabezia	5
1.3. Hezkuntza emozionalari zuzenduriko ikuspuntuak	6
1.3.1. Ikuspuntu Teoriko-kontzeptuala	
1.3.2. Ikuspuntu Humanistikoa	
1.4. Ikerkuntzaren helburuak	9
2.Metodologia eta lanaren garapena.....	10
2.1. Metodologia kualitatiboaren zergatiak	10
2.2. Kontestua eta partaideak.....	10
2.3.Informazioaren eskuraketa eta analisisa.....	11
3.Emaitzak	12
3.1. Irakasleari tentsioa eragiten dioten egoerak	13
3.2. Tentsio gorputzean erregistratzen den modua.....	13
3.3. Tentsio egoeren aurrean ematen den erantzuna	14
4.Ondorioak.....	14
4.1. Autoritatearen galera sumatzearen ondorioak	15
4.2. Tentsioa egoerak ikasgelan eta gorputza	15
4.3 Paradigma tradizionalaren presentzia	16
4.4 Hezkuntza emozionalaren beharra hezitzaileen formakuntzan	17
4.5. Prozesuan zehar sorturiko zailtasunak eta lorturiko konpetentziak	17
5.Erreferentzia bibliografikoak.....	19
Eranskinak	
1.eranskina.....	22

Abstract

Palabras clave: *educación emocional, tensión corporal, conciencia corporal, autoconocimiento, formación docente.*

Esta investigación se sitúa en el ámbito de las competencias emocionales de los docentes de Educación Primaria. Se ha planteado como objetivo conocer qué situaciones tensionan al profesorado y cómo responde éste ante ellas. La metodología utilizada ha sido cualitativa. La recogida de información se ha realizado mediante notas de campo elaboradas por los propios docentes. Entre los resultados obtenidos, destaca la percepción de la pérdida de autoridad como factor desencadenante de situaciones de tensión y malestar.

Hitz gakoak: *hezkuntza emozionala, tentsio korporala, kontzientzia korporala, autoezagutza, irakasleriaren formakuntza.*

Ikerkuntza hau Lehen Hezkuntzako irakasleen konpetentzia emozionalen esparruan kokatzen da. Helburua, irakasleen tentsioa eragiten duten egoerek eta horien aurrean euren erantzunak ezagutzea da. Metodologia kualitatiboa erabili da. Informazioaren bilketarako, irakasleek buruturiko landa oharrak erabili dira. Lorturiko emaitzen artean, autoritatearen galeraren sentrazioak sortzen dituen tentsio eta egonezin egoerak azpimarra daitezke.

Key words: *emotional education, body stress, body awareness, self, teachers' training.*

This research is located in Primary teachers' emotional competences. The aim is to know which are teachers stress situations and how do they respond to them. The research uses a qualitative methodology. To collect the information, it has used teacher's camp notes. Among the results, include the perceived of the lack of authority as the origin of the situations that generate stress and teachers' discomfort.

Sarrera

Ikerketa hau, irakasleen kompetentzia emozionalen esparruan kokaturik dago eta ikasgeletan ematen diren tentsio egoerak hartzen ditu ikerketa objektu gisa, irakasleria tentsioan jartzen dituen egoerak ezagutu eta horien aurrean sortzen diren erantzunak ezagutzeko helburuarekin.

Lan honen bitartez, hezkuntza emozionalari eta gorputzaren lanketari sor zaien garrantzia azpimarratzea gustatuko litzaidake. Gaur egunean, krisi handia dago irakasle eta ikasleen arteko harremanetan eta ez dakigu arazo horren aurrean nola jokatu. Egungo ikasgeletan argi ikusi da irakasle askoren tentsioa eta horrek askotan dakarren etsipena. Irakasle eta ikasleen arteko komunikazioa oso zaila da eta gainera, gero eta zorrotzagoa den gizarte batean topatzeak irakasle eta ikasleei presio izugarria eragiten die. Emozioak, sentimenduak eta esperientziak lantzeko aukerak desagertu direla dirudi eta horiekin batera, esparru pertsonala ere.

Gai hau hartzera motibatu nauena, aurreko urtean egindako praktikak dira. Bigarren practicumean zehar, tentsio izugarria eragin zidaten egoerak bizi izan nituen eta hasieran, egoera horiek nire lan egiteko eta egoteko erak guztiz baldintzatu zituzten. Ez nekien nola erantzun eta etxera, etsita eta gogorik gabe heltzen nintzen. Urte horretan, Gorputz Heziketako ikasgaia eduki genuen eta irakasleak gure barrenean murgiltzen eta gure arnasa kontrolatzen erakutsi zigun. Gure gorputza errespetatzearen garrantziaz hitz egin genuen, eta ariketa desberdinak egin genituen. Beraz, practicumak aurrera egin ahala, nire barrenean murgiltzen eta tentsio hori eragiten zidaten egoerak aztertzen hasi nintzen. Nire arnasketan zentratzen joan nintzen eta pixkanaka, tentsio egoerak ekiditea lortu nuen. Horrek, irakasle moduan gure gorputzari erreparatzeak suposatu dezakeen abantailez ohartzea eragin zidan eta horregatik hain zuzen ere, lan hau esparru horretan zentratzea erabaki nuen.

Sarrera honekin amaitzeko, adierazi nahiko nuke ikerketa lau atal desberdinetan banatuta dagoela: lehenengoan, marko teorikoa bereizten da, non, nire ikerketaren aurrekariak eta egungo egoera agertzen diren. Honetan, hiru nukleo bereizten dira: tentsio egoerak eta horien aurrean sortzen diren zailtasunak; irakasleriaren formakuntzan dagoen esparru pertsonalaren gabeziaren justifikazioa, irakasleriaren ondoeza azaltzen duena eta azkenik, hezkuntza emozionalari zuzenduriko ikuspegiak. Azken honetan, bi ikuspuntu bereiziko dira: alde betik, Bisquerra erreferentziaz hartzen duen ikuspuntu teoriko-kontzeptuala

eta beste alde batetik, Palomeroren perspektiba humanistikoa. Bigarren atal batean, metodologia kualitatiboaren zergatia eta emandako pausuak azaltzen dira. Hirugarren atalean, emaitzak bereiztu daitezke, zeinetan irakasleek emandako landa oharretatik egindako analisitik ateratako informazioa bereizten den. Azkeneko puntuan ondorioak daude non, alde batetik ikerketa objektua eta prozesuari erreferentzia egiten zaion, eta beste alde batetik, prozesuan zehar jasotako zailtasunak eta eskuraturiko konpetentziak azaltzen diren. Ikerketaren azken puntua, erreferentzia bibliografikoak dira.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala: aurrekariak eta egungo egoera

Azken urte hauetan, nork bere burua ezagutzeko eta bere gorputza errespetatzeko denbora desagertu da, eta estresa eta emaitza onak lortzeak suposatzen duen tentsioak gure bizitzaren jabe bihurtu dira. Dinamika produktibo honetan hezitzaile askok ez dute euren lanaren esker onik ikusten, Administrazioaren menpe sentitzen dira eta ez dute euren buruak zaintzeko denborarik ematen. Azkenean, estres eta tentsio horiek, irakasleen desorientazioa eta hondatzea dakarte.

1.1.Tentsio egoerak ikasgeletan eta horien aurrean sortzen diren zailtasunak

OME-k (1988) (Osasunaren Mundu Erakundea) aktibitate produktibo eta profesional guztietan lanarekin erlazionaturiko gaixotasunak identifikatzen ditu. Erakunde honek, hezkuntzako irakasleriaren artean, osasuna kaltetu dezaketen adierazle batzuk identifikatu ditu. Besteak beste, honako hauek bereiz daitezke:

- Ikasleriaren aniztasunari erantzuteak suposatzen duen tentsioa
- Disziplinarekin loturiko arazoak
- Familiekin sortzen diren gatazkak
- Ikaskuntza defizitak

Ildo honi jarraituz, kontutan hartzekoa da Luengo Sánchez-ek (2008), egin zuen ikerketa. Autore honek, 2007-2008 ikasturtean, esparru profesionalean autoezagutza lantzeko intentzioarekin, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako irakasleei zuzenduriko programa hezitzaile batean, diagnostiko bat burutu zuen zeinetan parte-hartzaileek euren gelako-

Gradu Amaierako Lana. Bilboko irakasleen Unibertsitate Eskola

egunerokotasunaren garapenean topa zezaketen zailtasunak ezagutu nahi zituen. Lorturiko emaitzak, OME-k bildutakoaren antzekoak izan ziren:

- Ikasleekin sortzen diren konflikto desberdinetan jarrera kontrolatzea
- Ikasleenganako ulermen falta
- Aniztasunari erantzuna eman ahal izatean zailtasunak
- Segurtasun eza
- Nekea
- Bestelakoak

Eguno gizartean badirudi irakasleen rola gero eta garrantzi gutxiago duela eta haienganako errespetua galduz doala. Autoritatea irakasleentzako segurtasun tresna zen eta hura partzialki edo guztiz galtzean, irakasle askorentzat segurtasun falta adieraz dezake. Horren aurrean, askotan zigorrak ezartzen dira, baina horiek ez dute ikasleengan errefortzu positiborik eta berriro ere, hasierara itzultzen dira. Horren eraginez, arazoak konpondu nahi dira kontrol neurriak indartuz. Hezkuntzaren munduan sartuta dauden pertsonentzat, ez da arraroa izango ikasgela batean sartzea eta irakaslea euren ikasleak oihukatzen ikustea, ikasgelako kontrola galdu duela ikusita (Palomero, 2009)

Ikus daitekeenez, irakasleak nekatuta daude egunero ikasgeletan sortzen diren arazoei erantzuna emateko ezgai sentitzen direlako. Euren burua galdua ikusten dute, ez dakitelako euren emozioak nola kontrolatu eta tentsio egoeren aurrean nola jokatu. Beraz, ondoriozta dezakegu, irakasleek egungo ikasgeletan topatzen dituzten zailtasunak, euren ongizate fisiko eta psikologikorako kaltegarriak direla eta horrek euren garapen pertsonalari eta profesionalari mugak jartzen dizkiola, izugarritzko eragin negatiboa izanik (Martín Lopezek eta Santaló Burrullek 2007). Orduan, egoera horren aurrean, zer egin daiteke?

1.2.Irakasleriaren formakuntzan dagoen esparru pertsonalaren gabezia

Autore asko dira, irakasleek ikasgeletan pairatzen dituzten tentsio egoerak euren formakuntzan esparru emozionalaren gabeziarekin lotzen dutenak (Naranjo,2004; Bueno, Teruelo eta Valero, 2005; Martín López eta Santaló Burrull, 2007; Brockbank eta McGill,

2008; Luengo Sánchez, 2008; Palomero, 2009; Sarasola eta Von Sanden, 2011). Formakuntza tradizionalan, ez zaio garrantzirik ematen irakasleak bere burua ezagutu, bere ezaugarriak ikertu eta tentsio egoeren aurrean nola sentitu eta jarduten duen aztertzeari. Zentzu honetan, Zabalzak (2004:105) irakaskuntzaren aktibitatean dimentsio pertsonalaren garrantzia azpimarratzen du:

“(…) la dimensión personal puede generar perturbaciones en la comunicación, en las relaciones, etc., afectar de una manera muy clara al tipo de docencia que se puede hacer, pues hay ciertas cualidades personales que serían muy importantes someter a chequeo por parte de los propios profesores, para saber qué me está pasando a mí o por qué me molesto tanto o por qué lo paso tan mal o por qué estoy tan angustiado con relación al trabajo que estoy haciendo en las clases; aunque insisto, no tenemos muchas posibilidades de poder trabajar en esos aspectos”

Irakasleek, euren egunerokotasunean erabiltzen dituzten konpetentzia emozionalak, ikasi duten moduan erabiltzen dituzte. Aurreko autorek esaten duenarekin jarraituz, kontuan hartu behar da irakaslea esparru familiar eta hezkuntza sistema eta sistema sozial batean murgildurik hezitu dela. Gune horietan, eta ez hainbeste Unibertsitatean, irakasleak konpetentzia emozional eta sozialekin erlazionaturiko gaiak eskuratu ditu: emozioak ezagutu eta horiek ezkutatzen, erregulatzen edo erreprimitzen saiatu; politikoki zuzena izatea edo bere izaera den moduan aurkeztea; dibertsitatea onartu edo etsai moduan ikusi; arazoak modu konstruktiboan edo suntsitzailean konpondu eta abar. (Palomero, 2009). Ildo horretatik esan dezakegu irakasleen formakuntzan, esparru pertsonala ezabatu dela eta hori aldatzetik hasi behar da (Sarasola eta Von Sanden, 2011).

1.3. Hezkuntza emozionalari zuzenduriko ikuspuntuak

Hezkuntza emozionala, hezkuntza prozesu jarraia da eta konpetentzia emozionalen garapena biltzen du. Konpetentzia hauek, pertsonen garapen integralaren oinarritzko elementuak dira eta bizitzarako prestatzen gaituzte. Honen guztiaren helburua, garapen pertsonala eta soziala handitzea da (Bisquerra, 2005). Konpetentzia honen garapena fokatzeko modu desberdinak daude. Perspektiba edo fokatzeko teoriko-kontzeptualetan oinarrituriko formakuntzetatik hasita, norbanakoaren esperientzia emozionala partekatzea ahalbidetzen duten espazioak sortzean zentratutako perspektiba humanistiko bateraino.

1.3.1. Ikuspuntu Teoriko-kontzeptuala

Bisquerran oinarrituriko ikuspuntu Teoriko-kontzeptuala jarraituz, Muñoz de Moralesek (2005), atentzio berezia jartzen du irakasleen formakuntzan sartu beharreko hiru kompetentzia emozionalen garapenean: ezagutza emozionala, erregulazio emozionala eta aurre egitea.

Ezagutza emozionalak, norik bere emozioak eta gainontzekoenak ezagutzeari egiten dio erreferentzia; pentsamenduak, emozioak, sentimenduak eta jarrerak bereizteko kapazitatearekin. Neuro-zientzian egindako ikerkuntzak, arrazoia eta emozioen arteko interakzio sakona adierazten du eta honek, gorputzean jasotzen den guztiak burmuinean daukan eragina erakusten du. Aurkikuntza hauetatik abiatuta, hezkuntza emozionalean sartzeko prozesuan garrantzitsua litzateke, pertsonak euren egoera emozionalen kontzientzia hartzea, horiek euren gorputzean erregistratzen diren moduak ikertzeko eta horrek euren pentsamendu eta jarduteko eratan izan ditzakeen ondorioez jabetzeko. Irakasleen formakuntza prozesuetan, hezkuntza emozionalari loturik dauden helburuak hauek lirateke: pentsamendu jakin batzuekin erlazionaturik euren gorputza eta emozioen egoeraz kontzientzia hartzea; euren ezezko pentsamendu ohikoez ohartzea eta aztertzea ea pentsamendu horiek euren gelan egoteko eta jarduteko erarekin erlazioa daukaten eta azkenik, interakzio sozialean eraikitzen dituzten esanahi pertsonalez ohartzea. Beraz, laburbiltzeko, kapazitate honekin bilatzen dena irakasleak bere emozioen eta prozesu mentalez kontzientzia hartzea da eta horiek ikasgelako interakzioan daukaten eraginak ikusi eta aztertzea.

Erregulazio emozionala, egoera emozional negatibo batek eragindako jarrera aldatzeko kapazitatea da. Eskola aktiboetan aurrera eramaten den esperimentazioaren bidezko irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan oinarritzen da, zeinak Piageten garapen moralen ikuspuntutik abiatzen den. Kompetentzia honen ikuspuntutik, baloreak egoera konplexuetan subjektuak erabiltzen dituen kriterioak dira. Subjektuak, moral autonomoarekin bere baloreen jerarkia eraikiko du, zeinak egoera konplexu horietan erabaki kontziente eta autonomoak hartzeko erraztasuna suposatuko duen. Erregulazio emozionalarekin lotuta, irakasleen formakuntzan planteatzen diren helburuak hauek lirateke: tentsio egoeren aurrean, gure prozesu mentalek sortzen dituzten erreakzio emozionalez kontzientzia hartzea; pentsamendu negatiboen atzean dauden sinesmenak aztertzea; berregitura kognitiboen bitartez emozio negatiboak positibo bilakatzea eta azkenik, erlaxazio teknikan (arnasketa ariketak, adibidez) entrenatzea.

Aurre egitea, Lazarus-entzat (2000) gure ongizate eta eguneroko bizitzarako beharrezkoa da. Honen helburua, emozio negatiboen sorrera ekiditea eta sortu direnak erregulatzea da. Aurre egiteari buruz hitz egitean, pertsonak estres psikologikoa gainditzeko egiten duten esfortzuari buruz ari gara. Izan ere, aurre egite horrek emaitza onak lortzen dituenean, tentsio eta estutasun emozionalaren arazoak desagertu egiten dira. Bi aurre egite mota bereiz daitezke: alde batetik, emozioetan zentratutako aurre egitea bereizten da, zeinetan pentsamendu negatibo edo egoera gatazkatsuekin bat datozen emozioak kontzientzia hartzen den eta beste alde batetik, arazoen konponketarekin lotura duen aurre egitea, zeina interakzio interpersonalean sortzen diren esanahi pertsonalak eta emozioak erregulatu ostean ematen den.

1.3.2. Ikuspuntu Humanistikoa

Norbanakoaren esperientzia emozionala partekatzea ahalbidetzen duten espazioak sortzean zentratutako perspektiba humanistikoan, bost jarrera oinarritzko hartzen dira, kompetentzia emozionala eta soziala garatzeko (Palomero, 2009):

Disposizio fenomenologikoa: norbanakoaren mundu kognitibo-emozionala eta jarrerazkoa somatzeko kapazitatea da. Nork bere burua ezagutzea, onartzea eta bere esperientziaren ardura hartzea suposatzen du. Kompetentzia sozial eta emozionalak subjektuaren autoezagutzarekin erlazionaturik daude. Bakoitzak bere espektatibak zeintzuk diren ezagutzea berebizikoa da gainontzekoekin enpatia lortzeko.

Autonomia: irakasleriaren autonomia, ikasgelan eta ikastetxea nork bere jarrera zuzentzeko kapazitateari egiten dio erreferentzia. Askotan, urduri eta etsituta dauden irakasleak topatzen dira, euren buruak ikaskuntza-irakaskuntza prozesua gidatzeko ez-gai ikusten dituztelarik. Gehienetan, etsipen sentimendu hau, irakasleen izaera, hezkuntza sistema eta familien inguruko kexekin aurkezten da. Perspektiba humanistiko baten ikuspuntutik, irakasleen autonomia sustatzea egunerokotasunean topatzen diren arazoaren aurrean euren bakarrik erantzunak bilatzean datza. Horrek, arazoaren azterketa prozesuan laguntzea eskatzen du, euren sentimenduak eta bizipenak partekatzeko aukerak eskaintzen zaizkielarik, kontzientzia eta aspektu afektibo eta kognitiboen integrazioa bultzatuz, amaieran erantzuna topatuko dutelarik.

Ardura: irakasleak bere sentimenduei, pentsamenduei eta jarrerei erantzuteko kapazitatea da. Honakoa, inteligentzia intrapersonala eta interpersonalekin erlazionaturik dago. Zenbaitetan, irakasleak arazoak eduki ditzake kapazitate hau onartzerako orduan eta

Gradu Amaierako Lana. Bilboko irakasleen Unibertsitate Eskola

horrek bere esperientziaren ardura bere ikasle, kide, instituzio eta abarren portaeran jartzera bultzatu dezake.

Kriteriorako independentzia: norbanakoak bere identitatea sortzeko kapazitatea da, bere izaera, esperientzia eta formakuntzatik abiatuta. Planteatzen dena da, irakasle bakoitzak bere indarguneak eta ahulguneak ezagutzea, egin dezakeenaren limiteak aztertzea eta horren arabera jardutea. Irakaslea ez da jakituek edo sistemak idatziriko metodologia baten arabera eraiki eta gidatu behar, lan egiten dabilen inguruneke baldintzak kontuan izanda horietara egokitu eta horiekin batera lan egiten saiatu.

Kooperaziorako disposizioa: irakasleak taldean lan egiteko, talde horrekin partekatzen dituen balore eta helburuez ohartzeko eta talde horren funtzionamenduan duen influentziaz ohartzeko kapazitatea da. Metodo aktiboen erabilera, adierazpen askatasuna eta afektuak, iritziak eta esperientziak partekatzea, talde baten partaide izatearen sentimendua piztu dezakete.

1.4 Ikerkuntzaren helburuak

Arestian aipaturiko bi ikuspuntuetatik ateratako ekarpenetatik eta hezkuntzaren ulertze humanista eta integraletik (Naranjo, 2004) abiatuta, ikerkuntza hau kontzientzia emozionalaren esparruan kokatzen da, ikasgeletan sortzen diren tentsio egoeren aurrean gorputz kontzientziaren erabilerari garrantzia emanez. Gizabanakoak bere tentsioaren arazoak zeintzuk diren jakin behar du, baldin eta tentsio hori gailendu nahi badu. Gure gorputza ideia eta emozioen garraioa da eta norbanakoaren bizipenak, gorputzean plasmaturik daude (Fast-ek, 1996)

Beraz ikerketa honetan, Lehen Hezkuntzako irakasleengan zentratuz, ikasgelaren egunerokotasunean ematen diren tentsio egoerak hartuko dira aztergai, helburuak hauek izanik:

- Irakasleari tentsioa eragiten dioten egoerak ezagutzea.
- Tentsio hori gorputzean erregistratzen den modua ezagutzea.
- Egoera horien aurrean ematen den erantzuna.
- Estrategia berriak proposatzea, autoezagutza eta ongizatera deribaturik daudenak.

2 Metodologia eta lanaren garapena

2.1 Metodologia kualitatiboaren zergatiak

Ikerkuntza honek perspektiba kualitatibo batetik abiatu da, helburuak ez baitira kuantifikatzaileak. Perspektiba honetan, pertsonak ikerketa objektu izatetik, gizarte errealitate konkretu batean txertaturik bizi diren subjektuak izatera igarotzen dira (Denzin eta Lincoln, 2012). Honek, pertsona bakoitzaren prisma indibiduala eta dagokion giza konplexutasuna kontuan hartzera derrigortzen du ikerketa. Horretaz gain, testuinguru material eta instituzionala ere kontuan izatera behartzen du, baina hura manipulatu gabe. Hau da, ikerketa mota hauetan ikertu, elkarrizketatu, grabatu, deskribatu, interpretatu eta baloratu egiten da (Eisner, 1998).

Perspektiba kualitatiboak errealitatearen ikuskera multiplea eskatzen du, hau da, ikertuko den fenomeno ezin da bere ekintza kontestutik atera. Horrek, ikuskera holistikoa edo integrala adierazi nahi du (Guba eta Lincoln, 1983). Ikertzailea eta ikerketa objektua elkar-erlazionaturik daude eta baloreak, datuen interpretazioan presente daude.

2.2 Kontestua eta partaideak

Ikerkuntza Leioako Haur eta Lehen Hezkuntzako zentro txiki batean eraman da aurrera. Eskola publiko hau gune periferiko batean kokaturik dago, Leioako hiriburutik hamabost minutuetara. 173 ikaslek eta 20 irakaslek (lau gizon eta hamasei emakume) osatzen dute eta guztira hamaika gela daude. Zentroa osatzen duten familiak erdi mailako egoera ekonomikoan kokaturik daude eta oso inplikaturik daude euren seme-alaben ikasketekin. Ikastetxeak B eredia eskaintzen du eta bere tamainagatik, gune nahiko familiarra dela esan daiteke. Hala ere, nahiz eta ikasleen kopurua handiegia ez izan, aniztasun handia dago eta horri erantzuna emateko, PT-ak, orientatzaileak eta errefortzu irakasleak daude. Ziklo bakoitzeko irakasleak, astero biltzen dira klaustroetan eta ebaluazioak hurbiltzen direnean, astean birritan ere bil daitezke.

Arestian aipatutako aniztasuna horretan, ikasle etorkinak eta ikaskuntzan zailtasunak aurkezten dituzten ikasleak bereizi daitezke, besteak beste. Horri erantzuna emateko errefortzu irakasleak eduki arren, baliabide falta nabaria dago.

Lau irakasle (emakumezkoak) hartu dute parte ikerketa honetan. Irakasle bat seigarren mailako tutorea da eta zentroan hiru urte daramatza. Bere karrera profesionalean hirugarren zikloan aritu da batez ere, eta gustura sentitzen da. Ikasleen etengabeko

Gradu Amaierako Lana. Bilboko irakasleen Unibertsitate Eskola

hausnarketa sustatzen du, ematen ari diren materiaren inguruan galderak planteatuz. Ikasleak, gehienetan txokoetan antolatzen ditu bere ustetan, talde lana indibiduala baina askoz hobea delako. Irakasleen ikasketa-erritmo maila desberdinak errespetatzen saiatzen da eta guztien aurrerapena bilatzen du. Berarentzako, errespetua oso balore garrantzitsua da eta errespetu faltak ematen direnean, ikasleekin horren inguruan berba egiten du eta euren familiak abisatzen ditu. Autoezagutza garatzeko zenbait ikastaroetara joan da eta berak dioen moduan, oraindik ere asko dauka ikasteko.

Beste irakasle bat, Lehen Hezkuntzako lehenengo mailako tutorea da eta zentroan hamar urte daramatza. Lehenengo zikloan gustura sentitzen da eta nahiago ditu lehenengo bi zikloak, hirugarrena baino. Nahiz eta azken urteotan bere metodologian zenbait aldaketa sartu, oraindik ete paradigma tradizionala nabaritzen zaio eta ikasleen lan indibiduala asko sustatzen du. Bere autoritatea markatu eta zigorretara jotzen du ikasleak era ez-egokian portatzen direnean.

Hurrengo partaidea ere lehenengo zikloko irakaslea da, baina kasu honetan bigarren mailako tutorea. Zentroan zortzi urte daramatza eta bere bizitza profesionalean ziklo guztietan aritu da. Irakasle honentzat, disziplina oso garrantzitsua da eta bere autoritatea askotan markatzen du. Hezkuntza emozionalaren munduarekin kontaktu gutxi eduki du baina horretan sartzea gustatuko litzaioke.

Azkenik, Haur Hezkuntzako bost urteko gelako tutorea dago. Zentro honetan hamabi urte daramatza eta ume txikiekin lan egitea izugarri gustatzen zaio. Bere ikasgelako aniztasuna errespetatzen saiatzen da eta bere ikasleen jakinminari erantzunak ematen ahalegintzen da. Talde handian lan egitea gustatzen zaio eta berarentzat nor bere barrenean gertatzen denaz kontzientzia hartzea garrantzitsua da.

2.3 Informazioaren eskuraketa eta analisisa

Informazioa eskuratzeko aurrera eramandako prozesuan, ondorengo pausu hauek bereizten dira: lehenbiziko pausua Lehen Hezkuntzako irakasle boluntarioak bilatzea izan zen, ikerketan parte hartzera gonbidatuz. Irakasleekin kontaktuan jartzeko, korreo bat bidali zitzaien (eranskinak I). Korreo horretan, ikerkuntzaren helburua azaldu zitzaien, honakoa gelan ematen ziren tentsioen inguruan zela adieraziz. Hasiera batean, Lehen Hezkuntzako irakasleen parte hartzea soilik bilatzen zen, baina boluntario gutxi aurkeztu zirenez, bigarren pausuan, korreoa zentroko irakasle guztiei bidali zitzaien (Haur eta Lehen Hezkuntza). Izan ere, kontuan hartu behar da, ikerkuntza kualitatiboa oinarri ahul

Gradu Amaierako Lana. Bilboko irakasleen Unibertsitate Eskola

eta iradokizun malgu eta ikerkuntzaren egoera konkretuetara moldatuta hasten dela (Taylor eta Bodgan, 1986).

Hirugarren pausuan, korreoa irakurri ostean boluntario aurkeztu ziren lau irakasleekin, bilera bi antolatu ziren. Lehenbiziko bileran, seigarren mailako eta Haur Hezkuntzako irakasleak bildu ziren seigarren mailako gelan, eta bigarren batean, lehenengo zikloko bi irakasleak, lehenengo mailako gelan. Bilera horietan, beraien parte hartzeagatik eskerrak eman ostean, alde batetik, datuak biltzeko bi aste edukiko zituztela adierazi zitzaien eta beste alde batetik, informazioa jasotzeko prozedura “landa oharrak” izango zela adierazi zitzaien, dokumentu horretan zer erregistratu eta nola erregistratu zezaketen adieraziz:

-Zeintzuk egoerek eragiten didate tentsioa?

-Zelan erregistratzen dut tentsio hori nire gorputzean?

-Zein erantzun ematen dut tentsio horren aurrean? (kolpe bat eman, oihukatu eta abar)

-Non ikasi dut nik erantzun hori ematen?

Laugarren pausuan, epea igarota, euren emaitzak korreoz entregatu zituzten.

Informazioaren analisiak planteaturiko aspektuen inguruan, foku komunak bilatzea suposatu du eta ikerketa objektuari erantzuna ematen dioten egoerak eta erantzunak bilatu dira. Prozesu honetan ez da lau subjektu hauek erregistraturiko egoera bat bera ere ez deuseztatu, ikerkuntza kualitatiboen pluraltasuna mantentzeko (Taylor eta Bodgan, 1986). Beraz, lehenbiziko pausua irakasleen erantzunak irakurri eta horietatik, tentsioa eragiten zien egoera komuna biltzea izan zen. Gero, egoera horretan irakasleak nola sentitzen diren adierazi da. Jarraitzeko, tentsioa eragiten dien egoera desberdinak deskribatu dira eta horietako bakoitzean irakasle bakoitzaren erantzuna jazo da.

3. Emaitzak

Puntu honetan aurkezten diren erantzunek, alde batetik, Haur eta Lehen Hezkuntzako geletan tentsioa eragiten duten egoeren arteko desberdintasunak irudikatzen dituzte; beste alde batetik, nork bere subjektibitatearen arabera emandako erantzun desberdinak ere deskribatzen dituzte. Arestian aipatu den moduan, ikerketa subjektuak kontestu desberdinetan kokaturik daude (Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako lehenengo eta hirugarren zikloa), eta hori jazotako emaitzetan nabaria izan da.

Emaitzak atera aurretik, ikerketa honen xedeak gogoratzea komenigarria litzateke: irakasleari tentsioa eragiten dioten egoerak ezagutzea; tentsio hori gorputzean

Gradu Amaierako Lana. Bilboko irakasleen Unibertsitate Eskola

erregistratzen den modua ezagutzea eta egoera horien aurrean ematen den erantzuna ezagutzea.

3.1 Irakasleari tentsioa eragiten dioten egoerak.

Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleen artean, tentsioa eragin dieten egoerak deskribatzerakoan, desberdintasunak agertu dira. Hala ere, egoera amankomun bat identifikatu dute, zeinak tentsioa eragiten dien: ikasleak, eurak azalpen bat eman bitartean, hitz egiten hasten direnean, kasurik egin gabe.

Irakasleak egoera honen aurrean, deseroso eta autoritatea galtzen daudelako sentsazioa nabaritzen dutela adierazi dute. Urduri eta tentsioan somatzen dira eta zenbaitetan galdata ikusten dute euren burua, frustraturik, zer egin ez jakinik. Jarraian, ikerketaren pluraltasuna mantentzeko, irakasleek identifikaturiko beste tentsio egoera batzuk deskribatuko dira:

Haur Hezkuntzako irakaslea, ikasle hiperaktiboak urduri daudenean, bera ere urduritu egiten da. Egoera hau, inpotentzia sumatzearekin erlazionatzen du .

Lehen Hezkuntzako lehen zikloko bi irakasleek hurrengo egoera desberdin hauek identifikatu dituzte: ikasleak berain kideak molestatzen dituztenean, txandak errespetatzen ez dituztenean, egia kontatzen ez dutenean, arauak errespetatzen ez dituztenean eta abar. Egoera hauek, autoritatea galtzearekin eta errespetu faltekin erlazionatzen dituzte.

Hirugarren zikloko irakaslea: ebaluaketetan, gurasoen bileretan, ikasleei gauza berriak planteatu behar dienean eta ikasleen errespetu faltekin urduritu eta tentsioan jartzen da. Egoera hauek, autoritatea galtzearekin eta errespetu faltekin erlazionatzen du ere.

3.2 Tentsio hori gorputzean erregistratzen den modua ezagutzea.

Lau irakasleetatik, soilik bik adierazi dute nola eragiten dieten tentsio egoera horiek euren gorputzean:

Haur Hezkuntzako irakasleak, sabeleko eta buruko minarekin amaitzen du eguna.

Seigarren mailako irakasleak, hanketan, eskuetan eta bularrean nabaritzen du tentsio hori eta egoerak ez badu hobetzen, zorabiatu ere egiten da.

3.3 Tentsio egoeraren aurrean ematen duten erantzuna

Parte hartzaileek emandako erantzunek erakusten dute Haur Hezkuntzako irakasleak bere arnasketan lasaitasuna bilatzen duen heinean, Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloko bi irakasleek ez dutela euren gorputzak transmititzen dien informazioari erreparatzen eta era ia automatikoan zigor tradizioaletan oinarrituriko erantzunak ematen dituztela. Seigarren mailako irakasleak, zenbaitetan, isiltasunera jotzen du lasaitasuna lortzeko estrategia moduan. Jarraian, irakasleek emandako erantzunak aurkezten dira, zehaztasun osoz:

Haur Hezkuntzako irakaslea, umeak lasaitzen saiatzen da lehenbizi. Musika lasaigarria jartzen die eta beraiekin hitz egiten saiatzen da. Bitartean, bere arnasketan zentratzen da eta burua zurian jartzen saiatzen da. Ez bada nahikoa, klasetik irteten da bere arnasketan zentratzen jarraitzeko.

Erabiltzen dituen beste teknika batzuk hauek dira: abestea, keinu bat egitea edo barre egitea. Teknika desberdin hauek, berak buruturiko hainbat ikastaroetan eta bere esperientziak emandakoak dira.

Lehen zikloko irakasleak, euren ikasleekin eztabaidatzen saiatzen dira. Arau komun batzuekin funtzionatu behar dutela adierazten diete. Solasak ez badu eraginik, euren autoritatea markatzen dute, azken iritzia irakaslearena dela adierazi egiten dute. Honekin ere ez badute euren espero duten emaitza lortzen, ondorioak ezartzen dituzte, adibidez, umeak gelatik kanporatzea, patiorik gabe uztea, kopiak bidaltzea, etxera deitu edo nota bat bidaltzea.

Hirugarren zikloko irakaslea, berriz, isildu egiten da eta hitz egiten dauden ikasleak begiratzen ditu. Ikasleek, bere begirada nabaritzen dutenean isildu egiten dira eta orduan irakasleak bi bide har ditzake: zenbaitetan, azalpenarekin jarraitzen du intzidentzia hori alde batera utziz; beste batzuetan, euren atentzioa deitzen du eta/edo klasetik irteteko eskatzen die.

4 Ondorioak

Egindako azterketa teorikotik eta jasotako emaitzetatik abiatuta, ikerkuntza honen bitartez lorturiko ondorioak hauek lirateke:

4.1 Autoritatearen galera somatzearen ondorioak

Hauteman daitekeenez, pertsona bakoitzak bere tentsio uneak ditu eta norbanakoak egoera horien aurrean bide desberdinak bilatzen ditu, horietatik aldendu nahian. Bide horiek, beraien izaera eta esperientziak emandakoak dira. Ikerketa objektuek, tentsioa eragiten dieten egoera komuna identifikatu dute. Horren aurrean, jarduteko era desberdinak agertu dira: Haur Hezkuntzako irakaslea bere arnasketan zentratzen da; Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloko irakasleek, teknika tradizioaletara jotzen dute eta seigarren mailako tutoreak, isiltasunera jotzen du edota beraien atentzioa deitu. Erantzun anitz hauen aurrean, honako galdera hauek planteatu daitezke: Zer gertatuko litzateke irakasle hauei euren testuingurua aldatuko bagenie? Hau da, irakasle bakoitza bere kidearen klasera joango balitz eta autoritate galera hori nabarituko balu? Erantzun berdina emango luke? Zergatik? Non dago haientzat autoritatea galtzearen muga? Zergatik jartzen dira hain urduri autoritatea galtzen daudela somatzean?

Emaitzek erakutsi dute autoritatearen galera somatzea, ikerkuntza subjektuen tentsio eragilea dela. Hala ere, lau irakasle hauek ez dute adierazi ea autoritatearen kontzeptua zalantzan jartzen duten, edota zein den eurak autoritatea ulertzeko daukaten modua. Ildo honetatik, Carbok (2008) bere “Cuadernos de Pedagogía” artikuluan autoritatearen inguruan egin zuen berba. Horretan adierazi zuen, irakasleriak botera eduki arren, irakasle guztiek ez dutela autoritaterik. Irakasleriak boterea dauka instituzioak eman diolako baina autoritatea, ikasleek soilik eman diezaioke. Carbó-rekin bat eginez, Barbenari (2013) egindako elkarrizketa batean ere, honek irakasleriak instituzioak emandako boterea duela azpimarratu zuen, baina irakasleek autoritatea bilatzen dutela eta autoritate hori ikasleriak emango diela baldin eta koherentzia, limiteak eta haienganako errespetua transmititzeko kapazak badira.

4.2 Tentsio egoerak ikasgelan eta gorputza

Lau irakasle hauetatik, bik bakarrik adierazi dute euren gorputza tentsioa eragiten dieten egoeren aurrean sortzen zaien egonezinaren errezeptore moduan ikusten dutela. Honek, irakasleen formakuntzan gorputza alde batera uzten dela pentsatzera eramaten gaitu eta konkretuki, ez dela tentsio egoeren aurrean erlaxatzeko balio dezaketen tekniken berri ematen. Ikerketa honen bitartez gure gorputzaren barrenean gertatzen denari garrantzia ematen saiatu naiz. Barreneko sentimendu eta emozio horiek entzutera gelditu eta euren

agertzearen zergatiak aztertu. Tentsioan egoteak, gure jarduteko era baldintza dezake eta gure osasunerako kaltegarria suertatu. Baina tentsio hori saihestu edo askatzeko, lehenbizi, gure burua egoera horretan nabaritu behar dugu eta horretarako, gure gorputzari denbora eskaini behar diogu. Arnasketa ariketak egitea, esaterako, egoera horietan oso komenigarria da (Muñoz de Morales, 2005), Haur Hezkuntzako irakasleak egiten duen moduan. Pagés eta Reñe-k (2010) adierazi zuten irakaskuntzak, irakasleriak ezagutu, onartu eta erregulatu beharreko karga emozionala eragiten duela eta horretarako arnasketan zentratzea, teknika eraginkorra izan daitekeela.

Arnasketa ariketak egiteaz gain, irakasleek “landa oharrak” teknika aurrera eraman dezakete ere. Ikerketan parte hartu duten lau emakumeak, erregistro horiek eramatean, euren egoeraren kontzientzia hartu dute bere garapen pertsonala eta profesionalari ekinez. Giroux-ek (1990) adierazi zuen, idazkerak irakasleriaren garapen profesionalean laguntzen duela, euren adimenean dauden ahulguneak, kontraesanak eta funts ezak agerian utzi eta euren ekintzak gidatzen dituelarik, norik bere atzealdeetan egiten duena ezagutzeko aukera emanaz.

4.3 Paradigma tradizionalaren presentzia

Irakasleek, tentsio egoeren aurrean emandako erantzunak (zigorrak, oihuak eta abar) aztertuta, paradigma tradizionalan hezitako irakaslerian pentsatzera bultzatzen gaitu. Hezitzaileak eskoletara heltzean (praktikara), errealitate aldakor, konplexu, gatazkatsu, zehaztugabe, aberats, kontziente eta inkontziente baten aurrean topatu dira. Irakasleria galduta eta ikasle eta gurasoen aniztasunari erantzuteko instrumenturik gabe topatu da (Sarasola eta Von Sanden, 2011). Ikerketa honetan parte hartu duten irakasleak, tentsio egoera horien aurrean norik bere teknikak erabili ditu horietatik aldendu ahal izateko. Hala ere, eurekin hitz egitean, askotan une horietan galduta sentitzen direla adierazi dute. Urduri jartzen dira eta teknika tradizionalak etortzen zaizkie burura: zigorra ezarri, oihukatu, ikaslea klasetik kanporatu, etxera daitu, kopiak egiten jarri, arbelera atera eta abar. Momentu horiek deserosoak izaten dira eta euren burua babesik gabe ere ikus dezakete, nondik jo ez dakitelarik. Zenbaitetan, egoerak hobetzen ez badu, etsituta ere senti daitezke eta eguna amaitzean, egoera aztertu ostean, irtenbideak bilatzean erantzunik gabe topatzen dira.

4.4 Hezkuntza emozionalaren beharra hezitzaileen formakuntzan

Etorkizunari begira beharrezkoa da hezitzaileen formakuntzan, hezkuntza emozionala sartzeari (Bueno, Teruelo eta Valero, 2005; Brockbank eta McGill, 2008). Sarasola eta Von Sanden-ek (2011) adierazi zutenarekin bat nator. Idazle hauen esanetan, gizakia ez da bakarrik pentsatzen duen eta arrazionala den izakia. Gizakiak sentitu, sentimenduak, motibazioak eta barne mundua ere baditu eta barne mundu horren arabera funtzionatzen du.

4.5 Prozesuan sorturiko zailtasunak eta lorturiko konpetentziak

Ikerketa honen ondorioekin amaitzeko, alde batetik, prozesuan zehar eduki ditudan zailtasunak azpimarratu nahiko nituzke. Lehenbiziko oztopoa gaia zentratzean izan zen. Hezkuntza emozionala oso zabala da eta nik aspektu ugari ukitu nahi nituen. Baina aurreko urtean edukitako practicum esperientzia dela eta, tentsioa eta horrek irakasleen egunerokotasunean eduki ditzakeen ondorioak oso interesgarria izan zitekeela iruditu zitzaidan. Gainera, aurtengo praktikak ikastetxe bereberetan egin ditudanez, beharrezkoa izango nuen informazioa modu errazean lortuko nuela pentsatu nuen. Zoritxarrez, gauzak ez ziren hain errazak izan; bigarren oztopoa ikerkuntza honetan parte hartuko zuten subjektuak topatzea izan zen. Espero nituen baino boluntario gutxiago aurkeztu ziren eta horren eraginez, datuak ateratzea lan zaila izan da. Eurek eskainitako informazioa, espero nuena baino urriagoa izan da haientzat ekintza berria delako eta azken batean, berain intimitatearen parte bat delako eta ez daudelako ohituta bere mundu emozionala besteekin partekatzen. Honek, Palomerok (2009) proposaturiko bost jarrerekin lotura zuzena dauka, konkretuki, kooperaziorako disposizioarekin.

Beste alde batetik, lan honetan eskuratu beharreko konpetentzien artean, hasteko egoera berrietara ohitu behar izatea ez dela lan erreza izan adierazi nahiko nuke. Emaitzak lortu nituenean, ez nekien nola aurreratu informazio horrekin eta tentsioan jarri nintzen. Horietatik lana egiten jarraitu behar izateak, etsitzeko gogoak ekarri zizkidan. Baina tutorearekin zenbait bilera egin ostean, aurrera jarraitzeko eta egoera berri honi aurre egiteko kemena eman zidan.

Ildo honetatik, era hain autonomoan lan egitea ere erronka handia izan da. Lan honek suposatzen duen pisua kontuan harturik, hasieran presio handiarekin nabaritzen nuen nire

Gradu Amaierako Lana. Bilboko irakasleen Unibertsitate Eskola

burua ez nekielako idazten nondik hasi. Gainera, nire lehenbiziko ikerketa izan da eta eremu guztiz berria. Lan ona burutu nahi nuen eta hainbat aldaketa egin behar izan ditut, lan mota honen egitura jarraitu ahal izateko.

Horretaz gain, gai honen inguruan agertzen den informazioa kudeatzerako orduan ere, zenbait oztopoei aurre egin behar izan diet. Informazio anitza agertzen da, bai berria baita errepikatzen dena ere. Autore askok hitz egin dute hezkuntza emozionalaren inguruan eta artikulu ugari dago. Beraz, ideiak elkarlotzea eta informaziorik esanguratsuena aukeratzea ere, erronka gogorra baina aldi beran, interesgarria izan da.

Oro har, ikerketa honek argi erakutsi dit, alde batetik heziketa prozesuari begira, asko daukadala oraindik ikasteko. Planteatu ditudan oztopoen aurrean, etsituta eta gogorik gabe ikusi dut nire burua hainbatetan.

Beste alde batetik, egungo hezkuntza sisteman lanean dauden profesionalek, bere hezkuntza emozionalean gabezia nabariak pairatzen dituztela. Ez dakite gorputzak bidaltzen dizkien seinaleak interpretatzen (batzuek ez dute horietan erreparatzen) eta gelan une deseroso eta tentsio handikoak bizi dira. Norik bere gorputza eta buruak esaten dionari kasu egitea berebizikoa da, bai gure ongizaterako baita zoriontsu bizitzeko ere.

Eskerrak

Egia aitortu behar badut, ez dakit nondik hasi eskerrak ematen. Jende asko lagundu nau ikerketa honen sorkuntzan eta nirekin egon dira hasieratik.

Hasteko nire familia eta lagunak eskertu nahiko nituzke, nire umore aldaketak jasateagatik eta laguntza behar izan dudanean, laguntzeko prest egoteagatik.

Horretaz gain, ikerkuntza honetan parte hartu duten lau irakasleak ere eskertu nahiko nituzke, beraien daturik gabe ez legokelako emaitzarik egongo.

5 Erreferentzia bibliografikoak

- Abraham, A. (1982). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa
- Barbena, T. Una experiencia de intervención socioeducativa desde la actitud gestáltica. *Tesina AEGT*
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Brockbank, A eta McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Bueno, Garcia, C.; Teruelo, Merelo, P. eta Valero, Salas, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 169-194
- Carbó, J.M. (1999). Autonomía, autoestima y responsabilidad. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 284, 82-85.
- De Pagés i Bergés, E. eta Reñé i Teule, A. (2008). *Como ser docente y no morir en el intento. Técnicas de concentración y relajación en el aula*. Barcelona: Grao.
- Denzin, N. eta Lincon, Y (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Eisner, W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paídos.
- Fast, J. (1996). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- Freire, P. (1999). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Garcia LLamas, S.L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: UNED
- Giroux, S. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Lazarus, R.S eta Folkman, S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Luengo Sánchez, P.L. (2008). *Educación y gestalt* Tesina A.E.G.T.

Gradu Amaierako Lana. Bilboko irakasleen Unibertsitate Eskola

Martín, López, E. eta Santaló, Burrull, M. (2007). *Gestalt y trabajo corporal con docentes*. Tesina A.E.G.T.

Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 115-136.

Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*: Vitoria: La Llave

O.M.E. (1988). Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud. Ginebra.

Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.

Sarasola, M.R. eta Von Sanden, C. (2005). Cuatro pilares para la formación integral del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, (3), 20-23.

Sarasola, M. eta Von Sanden, C. (2011). Una visión integral de la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55-4, 2-10.

Taylor, S.J. eta Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.