

Irakasle identitateari hurbilketa bat behaketa autoetnografikoaren bidez

Irati de Pablo Delgado

Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

*Alaitz Tresserras Angulo
Israel Alonso Sáez*

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila
Bilboko Irakasleen Unibertsitate Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

GAKO-HITZAK: Irakasle identitatea. Irakaskuntza-ikaskuntza elkarrekintza. Metodologia autoetnografikoa. Hezkuntza unibertsitarioa.

1. SARRERA

Irakaslegai guztiek hezkuntza unibertsitarioan irakasle izateko antzeko prestakuntza jasotzen dute. Horretarako, konpetentzia zehatz batzuk lortu beharrean daude; horien artean hauexek: elkarrekintza eta komunikazio-prozesuak ezagutu eta gelan aplikatu; bertan ikaskuntza eta bizikidetzara erraztuko duten beharrezko trebetasun sozialak menperatu; eta 6-12 urtetako ikasleen elkarrekintza eta komunikazio-prozesuak erregulatzen jakin (UPV/EHU, 2012/2013). Alabaina, pertsona bakoitzak besteengandik bereizten dituen berezko ezaugarriak ditu eta, ondorioz, irakasteko garaian, modu desberdinetan jokatzeko du. Berezko ezaugarri horiek identitatearen oinarria izanik, modu zehatz batean jokatzeko faktore garrantzitsuak dira eta, beste batzuekin batera, eskola, lekua eta ikasleak adibidez, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan eragina dute. Identitatea, beraz, jokabidearen aldagai bakarra ez izan arren, kontuan hartu beharrekoa da. Pertsona bakoitzak besteengandik bereizten duen berezko identitate bat du, bizitzan zehar izan dituen esperientzien arabera (Bolivar, 2006), eta horrek nahitaez irakaslearen praktika baldintzatzen du.

Irakaslearen jokabidearen eta identitatearen ezagutza eta ulerkuntza prozesu konplexua den arren, artikulu honetan proposatzen da unibertsita-

tean jasotako hasierako prestakuntzan ikasitako konpetentziak indartzeko aukera bat. Azterlan honek praktika behatzeko abagunea eman nahi du, irakasleek zein irakasle gaiak, xede hurbilak planifikatzea ahalbidetuz, beren lana hobetzeko asmoz.

Dakiguna gutxi da, jakin beharko genukeenarekin konparatuz. Badakigu irakaslearen portaera eraldaketa-objektua izan daitekeela. Badakigu bere garapen eta hazkuntza eragina izan dezakegula. Badakigu ere irakasle jokaera egokia praktikatzeko eta aztertzen denean, aldaketa emateko probabilitateak handitzen direla. (Flanders, 1977: 479).¹

Artikulu honetan, EHUko Bilboko Irakasleen Unibertsitateko ikasle batak bigarren praktika aldian burutu zuen interbentzioa eta bizi izan zuen esperientziaren behaketa egiten da. Irakaskuntza-ikaskuntza egoera zehatz honetan, irakaslegaiaren eta ikaslearen ahozko elkarrekintza aztertzen da, irakaslegaiaren irakasle jokabidearen eta identitatearen ezaugarriak ezagutu eta erakutsi nahian. Irakasle gaia izanik aldi berean aztertzailea eta lan honen autorea, metodologia kualitatiboa erabili da, hain zuzen ere, autoetnografia.

2. AURREKARIAK ETA GAIAREN EGOERA GAUR EGUN

2.1. Aldaketak irakasle funtzioan eta prestakuntza beharretan

Gizartea denboran zehar garatuz joan da eta XXI. mendea komunikazio eta teknologia berrien mendetzat jotzen da; garrantzitsuena informazioaren jabetza zen garai batetik komunikatzea eta transmititzea garrantzitsuena den garai batera igaro gara. Ezinbestean, gizartea etengabe aldatzen ari da eta honek hezkuntzara behar berriak dakartza. Ikerketa eta aurrerapen teknologikoen berrikuntzaren ondorioz, irakasleak etengabe ikasten egon behar diren profesionalak dira (Hué, 2008). Gaur egun, ikaskuntza bizitza osoan zehar gertatzen dela onartuz (Ortega, 2005; Espot, 2006). Horrek esan nahi du gizakiok esparru eta egoera desberdinetan dauden erronkei aurre egiten jakin behar dugula, horretarako ezagutzaz gain, tresnak eta gaitasunak ere garatuz. Irakasle batek helburu hau lortu nahian, beharrezkoa du bere burua ezagutzea, alegia, dakiena eta ez dakiena kontutan hartzea, bere praktika aldatu eta testuinguru desberdinetara moldatu ahal izateko. Korthagenek (2010: 87) dioen bezala «irakaslearen etengabeko ikaskuntza bultzatu nahi badugu, hazteko gaitasuna garatu behar dugu». Horregatik, irakasleek beren ikaskuntza helbideratzeko, beren esperientziak egituratzeko eta praktikan oinarritutako teoria eraikitzeke gai izan daitezkeen inbertitu beharra dago.

Hezkuntza unibertsitarioko irakasleek eskoletan burutu beharko duten lanari hurbilketa bat egiten da, ondorioz, irakasleak hasierako pres-

¹ Artikuluko hitzez-hitzeko zitak jatorrizko gaztelarazko testutik egileek euskaratuta.

takuntza honetan, konpetentzia batzuk garatu beharrean daude, besteak beste: ikasgelaren eta horren kudeaketaren ezagutza praktikoa eskuratu; teoria eta praktika ikasgelaren eta zentroaren errealitatearekin erlazionatu; irakasle jardueran parte hartu eta egiten ikasi, praktikatik jardunez eta hausnartuz; eta heziketa-prozesuaren jarraipena kontrolatu eta egin, hain zuzen ere, irakaskuntza-ikaskuntzarena, beharrezko teknika eta estrategiak menperatuz (UPV/EHU, 2012/2013). Baina jendea eta egoerak aldatzen direla kontuan hartzea beharrezkoa den bezala, irakaslearen bizitza profesionalaren etengabeko prestakuntza ere garrantzitsua da, ez soilik hezkuntza unibertsitarioan eskuratutako ezagutzak eguneratzeko eta bakoitzaren curriculuma hobetzeko, baizik eta jardunbidea hobetzeko, ikasleei laguntza egokiagoa eskainiz (Espot, 2006).

2.2. Irakasle identitatearen garrantzia

Ikasleei ahalik eta laguntza hoberena eman ahal izateko, Day-k (2006) esaten du, irakatsi behar dena ezagutzeaz gain, nori irakasten zaion ezagutu behar dela. Halaber, irakasleak zein ikasleak denboran zehar bizitza eta gizarte aldaketengatik aldatzen direla gaineratzen du eta halabeharrez, konexioa mantentzeko helburuarekin, irakasleek beraien berezko identitateak berraztertutako beharrean daudela. Horren haritik, Palmerrek (1998: 2) honako baieztapen hau egiten du: «nire burua ezagutzen ez badut, ezin dut jakin nire ikasleak nor diren, kristal ilun baten atzean ikusten ditut, nire bizitzaren itzal ez berraztertuan; eta argitasunez ikusi ezin ditudanean, ezin diet ondo irakatsi».

Azken bi hamarkadetan irakasle identitatea ikertzeko inguruko interesa handitu da, eta horrek aldaketa soziokulturalekin, hezkuntza hobekuntzeekin eta irakaste-ikaste prozesuekin lotura du. Duela gutxi argitaratutako lan batean, Monereok eta Pozok (2011) esparru honetako ikerketak aztertzen dituzte eta baita aipatu ere, guztietan, irakasle-identitatea prozesu konplexu eta dinamiko bat bezala onartzen dela eta prozesu hori irakasleak bere zeregina duen irudiarekin lotuta dagoela; eta horrez gain, bere oinarrian eta garapenean alderdi kulturek (formazioa, biografia pertsonala, aukerak,...), testuingurukoek (egondako zentroetan), pertsona artekoek (beste lankideekiko eta pertsonakiko harremana, egindakoaren aurrean besteek ematen duten berrelikadura,..) eta pertsona barrukoek eragina dutela.

Identitatea gizarteratze prozesu baten barruan eratzen dela onartzen da, pertsonen arteko harremanak gertatzen diren gizarte-espazioetan, non norberaren irudia, inguruko pertsonen begiramenaren arabera taxutzen den (Cattonar, 2001). Inork ezin du bere identitatea osatu besteengandik isolaturik. Identitatea, orduan, prozesu biografiko, sozial eta interaktibotzat jotzen da. Hori dela eta, Turner, Hogg, Oakes, Reicher eta Wetherell (1987) autoreek esaten duten moduan, garrantzitsua da pertsonak zer-nolako harreman-sareak dituzten jakitea, halakoek identitateari zentzua ematen

baitiote. Identitatea irakasleek dituzten esperientzia pertsonalen, eta inguru sozialaren, kulturalaren eta instituzionalaren arteko elkarrekintzaren emaitza bezala uler daiteke (Slegers & Kelchtermans, 1999), identitatea bizitza osoan zehar garatzen delarik (Erickson, 1968). Ondorioz, identitateak egonkorrak izan beharrean etenak, zatikatuak eta aldaketen eraginaren menpekoak dira (Day & Hadfield, 1996).

2.3. Irakasle identitatea, elkarrekintza eta jokabidea

Irakaslearen jokabidea hertsiki lotuta dago identitatearekin eta hori giza harremanak gertatzen diren testuinguruan sortzen dela esan daiteke. Irakasleek beren eskoletan gertaeren eta portaeren ekintzen inguruko informazioa lortzeko, interakzio-prozesuak azter ditzakete.

Ikasgelako interakzioak aztertzearen helburuak, Flandersen arabera (1977), honako hauek dira: bat, irakasleari bere irakasle-jokabidea² garatzen eta kontrolatzen laguntzea; eta bi, ikasgelako harremanen eta irakaslearen ekintzen arteko erlazio posibleak ikertzeko gaitasuna izatea. Azterketarako teknikak balio dute gertaeren inguruko eta, bereziki, ikasgela barruko komunikaziotik hautatutako elementuak jasoz, irakasleen jokabidearen inguruko informazioa lortzeko: batetik, irakaskuntza-prozedurak hobetzeko; bestetik, etorkizuneko irakasleak prestatzeko; eta azkenik, hezkuntzako emaitzak iragartzeko. Ikasgelako interakzioaren azterketa hasierako prestakuntzara aplikatu daitekeen metodoa da, irakasleei beren lanbidean trebatzen lagunduko dien baliabide gisa.

2.4. Ikerketa ikasgelan

Lan honetan irakaslegaiaren eta ikasleen arteko ahozko elkarrekintzak aztertzen dira, hori dela eta, behatu den errealitatea, ikasgelaren bizitza da. Hain zuzen, ikasgelan gertatzen dira taldearen bizitza osatzen duten eta ikaskuntza prozesuak baldintzatzen dituzten erlazioak, harreman fisikoak, afektiboak eta intelektualak.

Aurreko mendean zehar, ikasgelako errealitate hori ulertzen lagundu dezaketen ikerkuntza eredu³ desberdinak garatu ziren. Eredu ekologikoak

² Flanders-ek (1977) irakasle jokabide esaten die irakasleak ikasgelako elkarrekintzaren testuinguruaren barruan gauzatzen dituen ekintzei.

³ Ikerkuntza eredu sistema edo errealitate konplexu baten eskema teorikoa da, bere ulermenaren eta bere jokabidearen azterketa errazteko egiten dena (*Diccionario de la Lengua Española*, 2001). Gimeno eta Gomez (1996) autoreek *Comprender y transformar la enseñanza* deituriko liburuan ikasgelako bizitza ezagutzeko, interpretatzeko eta bertan esku hartzeko hiru eredu erakusten dituzte: prozesu-produktu eredu, eredu mediazionala eta eredu ekologikoa.

aldeztan du ikasgela dela truke soziokulturalak gertatzen diren errealitatea; eredu horrek eredu mediazionalaren ezaugarri nagusiak onartzen ditu: irakasle eta ikasleen arteko elkarrenganako erlazioen eragina; norbanakoa informazio-prozesadore aktibo delakoan enfasia; eta azkenik, jokabideen azpiko esanahien sorkuntzaren eta trukearen garrantzia (Gimeno & Gómez, 1996).

Ikasgelaren bizitzan ematen den elkarrekintzan, komunikazioa aztertzen denean, elementu asko jaso daitezke, besteak beste, kinesikoak⁴, proxemikoak⁵ eta ahozkoak. Lan hau, Flandersek (1977) dioenari jarraituz, ahozko elkarrekintzaren azterketan oinarritzen da.

Eskola erakundeetan eta ikasgelaren bizitzan, irakaslea eta ikaslea informazio eta jokaera prozesadore aktiboak dira, ez soilik gizabanako isolatu bezala, baizik eta erakunde bateko kideak bezala (Gimeno & Gómez, 1996). Horren arabera, irakasle eta ikasleen arteko kultura berezi bat gartzten da, trukerako testuinguru bat, non rolak eta jokabide ereduak erakusten diren. Modu horretan, baldin eta ikasgelaren bizitza aztertzen ez bada, ezin dira irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak ulertu.

3. METODOLOGIA

3.1. Autoetnografia metodoa irakaskuntza-ikaskuntzaren ikerketan

Etnografia da irakaskuntza-ikaskuntza prozesuen bizitza eta harremanak aztertzeko erabili daitekeen metodoetako bat. Ikerkuntza etnografikoa metodologia kualitatibo⁶ espezifikoko batean oinarritzen da eta Hammersley eta Atkinson (1994: 15) autoreek horren inguruan honako hau esaten dute:

Etnografia (edo «behaketa parte-hartzailea»), soilik, ikerkuntza sozialaren metodo bat da, nahiz eta mota oso arrunta ez izan, informazio iturri askorekin lan egiten duelako. Etnografoak, modu zabal batean edo ezkutuan, pertsonen eguneroko bizitzan denbora luze samar batez parte hartzen du, zer gertatzen den ikusiz, esaten dena entzunez, gauzak galde-tuz; hau da, ahal diren datuak bilduz, berak aztertzeko aukeratutako gaietara argia eman ahal izateko.

⁴ Kinesiak erreparatzen die elkarrekintza komunikatiboan zehar igorleak zein hartzaileak izaten duten gorputz jarrerari eta egiten dituzten mugimenduei (Ciarra, 2009).

⁵ Ciarra-ren (2009) arabera, proxemia solaskideek ekintza komunikatiboan mantentzen duten espazioaren erabilera kulturala da.

⁶ «Metodologia kualitatibo» terminoak, bere esanahi orokorrean, datu deskriptiboak ekoizten dituen ikerkuntzari erreferentzia egiten dio; pertsonen berezko hitzak, ahozkoak edo idatziak, eta azter daitekeen jokabidea (Taylor & Bogdan, 1987, 19-20 orr.).

Etnografia produktu bat izateaz gain, prozesu bat ere bada, giza bizitza ikertzeko modu bat (Goetz & LeCompte, 1988). Metodo honek ahalbidetzen du ikertuak izango diren parte-hartzaileen mundua-ikuskerara irudikatzen duten datu fenomenologikoak eskuratzea.

Halaber, ikerkuntzaren estrategia etnografikoak enpirikoak⁷ eta naturalistak⁸ dira, mundu errealeko agertokietan ematen diren fenomeno zuzeneko datu enpirikoak eskuratzeko, behaketa parte-hartzailerako edo ez parte-hartzailerako jo daitekeelarik. Horrez gain, behaketa etnografikoak izaera holistikoa⁹ du, eta ondorioz, fenomeno orokorren deskribapenak eraiki nahi ditu, testuinguru anitzetan eta jokaeran eragiten duten kausa eta ondorioen konexioak zehaztuz (Goetz & LeCompte, 1988). Velasco eta Radaren (1977) arabera, etnografiak, nagusiki, behaketa parte-hartzailea erabiltzen du; behaketa hurbilaren eta sentikorraren bidez objektibotasuna lortzeko gaitasuna duena, eta era berean, aztergai diren pertsonak beren joaerei ematen dieten esanahiak jasotzen laguntzen duena.

Artikulu honetan, hain zuzen, behaketa autoetnografikoa egiten da, izan ere Scribano eta De Sena (2009) autoreen hitzetan, autoetnografia etnografia mota bat da. Autoetnografia, konstruktibismo sozialaren¹⁰ barruan dagoen ikerkuntza metodologia kualitatiboa da (Gergen, 2009), ikerkuntza metodologia mota horretan, ikertzailea aldi berean subjektua eta objektua izanik (Scribano & De Sena, 2009). Carolyn Ellis-ek (2009: 13), autoetnografia eginez, definizio bat sortzen du: «ni autorea eta historiaren fokua naiz, biak ala biak, kontatzen eta esperimendatzen duena, behatzailea eta behatutakoa, sortzailea eta sorturikoa. Maila pertsonalaren eta kulturalaren arteko elkargunean dagoen pertsona, etnografo baten moduan pentsatzen eta behatzen, eta narratzaile baten moduan idazten eta deskribatzen». Kasu honetan, irakaslegaiak, autorea eta ikerketa objektua, pertsona berbera da. Monetti-k (2009) gaineratzen du autoetnografiak etorkizuneko irakasleei errealitatea ikertzeko, beren irakasle praktiken ekintzak aztertzeko eta prozesu identitarioetan esku hartzeko aukera ematen diela. Helburu hone-

⁷ Esperientziari dagokiona; behaketa bidezkoa (*Elhuyar Zientzia eta Teknologiaren Hiztegi Entziklopedikoa*, 2009).

⁸ Naturalismoak proposatzen du, ahal denean, mundu soziala egoera «naturalean» aztertzea izan behar dela, ikertzaileak hura kutsatu gabe. Prozedura «naturalak» datuak eskuratzeko iturri nagusiak izan beharko lirarteke, eta ez esperimenduak edo prozedura «artifizialak», esaterako elkarrizketa formalak. Horrez gain, ikerkuntza garatzen den tokiaren natura ere kontuan hartzen da. Naturalismoaren elementu gako bat ikertzaile sozialak mundu sozialarekiko «errespetuzko» edo «estimuzko» gaitasuna izan behar duela da (Hammersley & Atkinson, 1994).

⁹ Izaera holistikoa. Etnografiak errealitate kulturala osotasun bat bezala onartzen du, bertan jokaera edo gertakizun bakoitzak esanahi bat du testuinguru globalarekin erlazionatuta (García, 2008).

¹⁰ Konstruktibismo sozialak subjektu indibiduala eta gizartea elkarri lotuak daudela eta bereizezinak direla kontsideratzen du, hots, pertsonak prozesu indibidualen eta beste pertsonekin dituzten elkarrekintzen bidez sortuak daudela baiesten du (Ernest, 1994).

kin Donostiako Magisteritza Eskolan adibidez, hizkuntza multimediekin uztartzen, metodologia hau erabiltzen ari da (Correa, Gutiérrez & Jimenez de Aberasturi, 2010).

3.2. Helburuak

Azterlan honetan, praktiketan dagoen ikasle batek irakasle-identitatearen ezagutzan sakontzen du, eta horretarako, irakaslegai gisa, irakaskuntza-egoera desberdinetan nola jokatzaren duen behatzen da, pertsona bera behatzailea izanik. Azterlan honen helburu nagusiak dira:

1. Irakaskuntza-egoera desberdinetan irakasle gisa protagonistak berezkoak dituen jokabideak ezagutu.
2. Irakasle-egoeran, ikasleekin izaten den ahozko elkarrekintzaren ezaugarriak aztertu.
3. Gaur egungo irakasle-identitatearen ezaugarri batzuk identifikatu.

3.3. Azterlanaren diseinua

Ikerketa honetan 2011. urtean Basauriko Kareaga Goikoa eskolan burututako irakaskuntza-ikaskuntza egoera batean jasotako informazioa aztertzen da. Aipatu agertokian Leioako Magisteritza Eskolako Lehen Hezkuntzako Diplomaturako ikasle batek, 3. mailan eta 2. praktika garaian, diseinatutako hilabete bateko unitate didaktikoa aurrera eraman zuen, eta baita horren bideo grabaketa egin ere. Irakaslegai moduan irakasgai bakoitzaren ematen zuen lehenengo eguna zen eta grabazioa eskola bakoitza hasten zen mementoan gauzatu zen. Egoera horren berezitasunak deskribatze aldera, bideoan grabatutako irakaskuntza-ikaskuntza elkarrekintzaren azterketa egiten da.

Parte-hartzaileak eskola honetako Lehen Hezkuntzako 2. mailako 17 ikasle (8 neska eta 9 mutil) eta irakaslegai bera izan ziren, zenbaitetan, eskolako 3 irakasle parte hartu zutelarik. Irakasleen artean, horietariko bi irakaslegaiaren tutoreak izan ziren eta bestea eskolako irakaslea. Hirurek memento desberdinetan irakaslegai behatu eta lagundu zuten.

3.4. Informazioaren bilketarako teknikak

Azterketarako erabili den baliabidea 2011. urtean irakaslegaiak 2. praktika denboraldian bideokamera batekin ikasgela barruan egindako ikusentzunezko grabazioa izan da.

3.5. Informazioaren analisirako prozedurak

Informazioaren azterketa egiteko, burututako praktika garaiko interbentzioaren grabazioetatik ordu beteko lagina aukeratu da, hain zuzen ere, irakasgai bakoitzeko zortzi minutu eta erdiko zatia.

Informazioaren azterketaren prozedura praktika aldiko ordubeteko grabazioaren transkribapenarekin hasten da. Hori egiteko, pertsona bakoitzari kode bat egokitu zaio: ikasleak (Ik1...ik17), non ikasle bakoitzari esleitu zaion zenbakia alfabetikoki antolatutako haien izenen zerrendari jarraituz egin den; M edo N mutila edo neska den adierazteko; ikasle batzuk direnean (IB) erabili da; irakaslegaiak (Ir); ikasgelako tutoreak, (T1) eta (T2); eta eskolako irakaslea (EI).

Egoeraren grabazioaren transkribapena egin ondoren, ahots guztiak sistema kategorialaren arabera sailkatu eta antolatu dira, metakategoria, kategoria eta azpikategorien arabera. Informazioa antolatzeko eraiki den sistema kategoriala Flanders-en (1977: 59) sistema kategorialean oinarrituta dago (ikusi 1. taula). Sistema horrek ahozko elkarrekintzaren azterketa proposatzen du eta bere ezaugarri nagusia inimizazio eta erantzunen analisia da, hori gizabanako biren edo gehiagoren elkarrekintzaren isla delarik. Sistema honekin inimizazio eta erantzun jardueren arteko oreka erlatiboaren estimazioa inferi daiteke, irakaslearen parte-hartzearen eta ikaslearen parte-hartzearen ehunekoa oinarritzat hartuz.

1. taula
Elkarrekintzaren analisirako Flandersen kategoriak (FIAC)

Habla el profesor	Responde	1. Acepta sentimientos
		2. Alaba o anima
		3. Acepta o utiliza ideas de los alumnos
		4. Formula preguntas
		5. Expone y explica
Habla el alumno	Inicia	6. Da instrucciones
		7. Critica o justifica su autoridad
		8. Respuesta del alumno
Silencio	Inicia	9. El alumno inicia el discurso
		10. Silencio o confusión

4. EMAITZAK

Ondoren, 2. praktika garaian irakaslegai gisa irakaskuntza-ikaskuntza elkarrekintzan erakutsitako jokabidea eta horrek adierazten dituen identitate-ezaugarriak aztertzen dira. Alegia, irakaslegai gisa, elkarrekintza egoeraren arabera erakutsitako jokabideak irakasle-identitatearekin duen lotura aztertzen da.



1. irudia
Aزتتzen den irakaskuntza-ikaskuntza egoera

Sistema kategorialaren arabera informazioa aztertu eta gero, emaitzak honako azpiatal hauetan antolatu dira:

- Irakaslegaiaren inizatiba-jokabidea eta honek erakusten dituen irakasle identitate-ezaugarriak.
- Ikasleen jokabidearen aurrean irakaslegaiak duen erantzuna eta honek adierazten dituen identitate-ezaugarriak.
- Irakaslegaiaren eta ikasleen parte-hartzea eta protagonismoa.

4.1. **Irakaslegaiaren inizatiba-jokabidea eta honek erakusten dituen irakasle identitatearen ezaugarriak**

Irakaslegaiaren inizatiba-jokabideaz hitz egiten denean adierazi nahi da testuinguruaren barruan irakaslegaiak lehenengoko mugimendua egiten duela, lehenengoko pausoa ematen duela, elkarrekintzari hasiera ematen diola, alegia.

Irakaslegaiak elkarrekintza hasten duenean, hiru jokabide nabarmentzen dira: galderak egin, azalpenak eman eta isiltasuna.

2. taula
**Irakaslegaiaren inizatiba-jokabidea
eta azpikategoria bakoitzeko ahots kopurua**

Metakategoria	Kategoria	Azpikategoria (1. maila)	Azpikategoria (2. maila)	Agerpen kopurua	%
Irakaslegaiaren jokabidea eta irakasle identitatea	Elkarrekintza hasten du	Galderak egin	Ikasleen aurrezagutzak ezagutzeko	7	%21,21
			Hausnarketa sustatzeko	6	%18,18
	Azalpenak eman	Guztion artean ezagutza eraikitzea bultzatzen du	7	%21,21	
			Pazientzia erakusten du	1	%3,03
	Isiltasuna eta puntu gorriak erabiltzen ditu	Ikasleen arreta lortzeko	4	%12,12	
			Bere azalpenak eta ikasleen azalpenak entzunarazteko	8	%24,24
Agerpen kopurua GUZTIRA				33	%100

4.1.1. Galderak egitearen jokabidea

Jasotako informazioak erakusten duenaren arabera, irakaslegaiak galderak egiten dituenen bi helburu bilatzen dituela ikusten da: ikasleen aurrezagutzak zein diren jakitea eta hausnarketa sustatzea.

Gai berri bakoitzaren hasieran landuko dituzten edukien inguruko galderak egiten dizkie irakaslegaiak ikasleei. Kasu honetan, hasi duten gaia «esnea eta esnekiak» deiturikoa da eta irakaslegaiak gai horretan agertzen diren marrazkiez galderak egiten dizkie, bertan agertzen diren elikagaien izenak dakizkiten edo ez egiaztatzeko.

«(...) zer jaten ari da?, esan Alain» (Ir), «tostada» (Ik2_M.), «eta tostada zerekin izan daiteke, hemen mahaiian dagoena?» (Ir), «mantequilla» (Ik2_M.), «gurina, oso ondo, gurina, zer gehiago?, Asier esan, zer dago gehiago mahaiian?» (Ir), «esnea» (Ik4_M.), «esnea, primeran» (Ir), «eta jogurta» (Ik3_N.).

Egoera honetan irakaslegaiarentzat ikasleen aurrezagutzak zein diren jakitea garrantzitsua dela ikus daiteke eta ikasleek dakitenaren arabera unitate didaktikoak egokitzen saiatuko dela ondorioztatu daiteke.

Memento batzuetan, ikasleek kontzeptuak gaizki erabiltzen dituztenean, horren inguruko galderak egiten dizkie, haien horretaz hausnartzeko eta esandakoak zuzentzeko aukera emanez. Esate baterako, ikasle bat eguraldia ikustera doanean, berak hodeiak ikusten dituela esatean eta irakas-

leak erantzun hori egokia ez dela konturatzean, beste aukera bat emanez ikasleak esandakoa zalantzan jartzen du.

(Olaiak eguraldia begiratzan du), «hodeitsua» (Ik14_N.), «hodeitsua?, zuk uste duzu horiek hodeiak direla ala izan daiteke lainoa?» (Ir), «lainoa» (Ik14_N.), «gero, orduan, ordu batzuk aurrerago dihoazenean, zer izango da eguzkia ala egongo da hodeitsua?» (Ir), «eguzkia» (Ik14_N.), «eguzkia, oso ondo» (Ir).

Egoera honetan, irakaslegaiak erakusten duen jokabideari erreparatuta, ikasleen hausnartzeko gaitasuna garatu nahi duela ikus daiteke.

4.1.2. Azalpenak eman

Irakaslegaiak azalpenak ematen dituenean alderdi hauek adierazten ditu: guztion artean ezagutza eraikitzea bultzatzen du eta pazientzia erakusten du.

Irakaslegaiak gaia ematen hasten den mementotik ikasle guztiek pixkanaka-pixkanaka ekarpenak egin ditzaten laguntzen du eta beharrezkoa izatekotan informazioa gehitzen du, ezagutzaren eraikuntza guztion artean bultzatuz. Adibidez, ikasleak norberaren testuliburuko marrazki batzuetan agertzen diren elikagai batzuk ikusten ari direnean, irakaslegaiak ikasleak kontura daitezela elikagai guztien artean zer harremana dagoen bilatzen du.

«Gazta» (Ik6_N.), «bai, gazta ere esan dugu, eta zein erlazio izan ditzakete hauek guztiak?, zergatik dago hor, gazta, gurina, jogurta...?» (Ir), «igual da errekreoa» (Ik3_N.), «zer?» (Ir), «igual da errekreoa» (Ik3_N.), «errekreoa izan daiteke, bai, baino..., zergatik egon daiteke..., zer erlazio dute horiek guztiek?» (Ir), «esnekiak» (Ik14_N.), «oso ondo, guztiak esnekiak direla, hau da, guztiak esnearekin egiten dira, bale?» (Ir).

Ondoren, ikasleak elikagai guztiak «esnekiak» direla konturatzen direnean, ikasleek «esnekiaren» esanahia hobeto uler dezaten, ikasleek bere esanahia eraiki dezaten saiatzen da.

«Esnea?» (Ik7_M.), «baino...» (Ir), «actimela?» (Ik3_N.), «quesoa» (Ik17_M.), «gazta ere, beste... actimela beste esneki mota bat, baina esnekiak zer da?» (Ir), «oohh» (Ik3_N.), «gauzak daukatena esnea» (Ik14_N.), «hori da, esnetik ateratzen diren elikagaiak, esnearekin, bai, egiten diren elikagaiak» (Ir).

Ikasgelako interbentzioetan, irakaslegaiak bere helburuak lortzen ez dituenean (edo egoera zehatz bat behin aldrebestuz gero), eta bere barneko amorrua kontrolatzen duenean, egonagarria erakusten duela ikus daiteke.

Adibidez, matematika saioan, buruketa bat gelakide guztien artean ebazterakoan, ikasleak prozesuaz ohartarazten saiatzen da, horregatik, ikasleek emaitzari garrantzia ematen diotenean prozesuaz galdetzen die eta eskatzen diena ulertarazteko mementoan, egonarritsu jokatzen duela ikusten da.

«(...)Ulertzen didazue?, esaten du edo lehenengokoa edo bigarrenkoa, zenbat zutabe ditugu?» (Ir), «lau» (IB), «lau zutabe, ezta?, zenbat dira lehenengoko mailako zutabeak?» (Ir), «hiru» (IB), «aber, aber» (Ir), «hiru» (Ik11_N.), «aber, aber, ulertuko dugu buruketa, hemen ditugu lau zutabe, bai, eta hemen jartzen du: 2A, 2B, 1A, 1B» (Ir), «ya dakit!» (Ik6_N.), «nik badakit» (Ik17_M.), «2B» (Ik7_M.), «bigarren maila B» (IB), «2B» (Ik17_M.), (irakaslegaiak putz egiten du).

Deskribatutako egoera hauetan irakaslegaia ikasleek ezagutza eraikitzeke gida bat bilakatzen dela interpreta daiteke. Era berean, irakaslegaiak ikasgelan hitz egiten saiatzen denean eta aldi berean ikasleak mintzatzen ari direnean, gela kontrolatzeko lasaitasunez jokatzeko du eta teknika zehatz batzuk erabiltzen ditu, hala nola, isiltasuna eta puntu gorrien kartela. Kasu honetan ere, egonagarria irakasle-identitatearen ezaugarritzat hartu behar da.

4.1.3. Isiltasuna eta puntu gorrien erabilera

Informazioa aztertu ondoren, irakaslegaiak isiltasunaren erabilera bi xedeekin lorpenarako erabiltzen duela ikus daiteke: bat ikaslearen arreta lortzeko, eta bi, bere azalpenak entzunarazteko.

Ikasleak elkarrekin lan egiten daudenean eta ikasgelako arauak errespetatzen ez dituztenean, irakaslegaiak hauek bete daitezkeen estrategia desberdinak erabiltzen ditu, horien artean isiltasuna. Isiltasuna ikasleek entzuten ez dutenean eta haien artean hitz egiten ari direnean, beren arreta lortzeko lagungarria du.

Behatutako egoeran irakaslegaia azalpen bat ematen ari denean eta ikasleek arreta jartzen ez dutela konturatzen denean, bat-batean isiltzen bada, ikasleek begirada berreskuratzen duela ikus daiteke. Jokabide honek ikasleek irakaslegaia isilik geratzearen arrazoia ulertu dutela erakusten du, bere gustukoa ez den zerbait egin izanaz konturatzen direlarik. Modu honetan, irakaslegaiak aurretik lortu nahi zuen arreta berreskuratzen du.

«Baina, klaro, lasai lasai egon behar zarete eta nik esaten dudana egin, bale?» (Ir), «bai» (IB) «xxx está tocando (barre egiten du)» (Ik2_M.), «eezz, aber entzun, ez...» (Ir), (irakaslegaiak ikaslearen zarata entzutean isilik geratzen da).

Beste estrategietako bat «puntu gorrien horma-irudia» erabiltzea da. Ikasleak isilik egon behar duten bitartean batek etengabe hitz egiten baldin badu, irakaslegaiak gelako horma-irudi batean puntu gorri bat jarriko dio. Ikasleek jakin badakite horma-irudi horretan idatzita dagoen araua bete behar dela eta errespetatzen ez dutenean puntu gorri bat jarriko zaiela. Jarrerara hau indartu asmoz, astea bukatzean, puntu gorririk ez duten ikasleek diploma bat jasoko dute.

Hurrengo egoeran erakusten den bezala, ikasle bat hitz egiten ari da bere ikaskide batek gela osoari azalpen bat ematen ari den bitartean eta horren ondorioz, puntu gorri bat jarriko zaio.

«Bai?, zu, Iزارo, bazenekien esnearen portzentai handia ura zela?» (Ir), (Izarok buruarekin baietz esaten du), «ze esnea da ura bezala eta egiten da urarekin» (Ik8_N.), «ssshh» (Ir), (irakaslegaiak eskuarekin itxaroteko esaten dio Izarori eta horma-irudian puntu gorri bat jartzen dio Andreari).

Aurreko adibide honetan, irakaslegaiak, bere eta ikasleen azalpenak entzuteko isiltasuna eskatzen du. Era berean, teknikak bilatzen ditu ikasleen artean errespetua bermatu dadin eta ikasgelaren arauak errespetu daitezen, eta horretarako, isiltasunak berebiziko garrantzia du.

4.2. **Ikasleen jokabidearen aurrean irakaslegaiak duen erantzuna eta honek adierazten dituen identitate-ezaugarriak**

Kategoria honetan irakaslegaiak erantzuteak, testuinguruaren barruan, beste pertsona baten iniziatiba jarraituz ekintzara igarotzea, aditzera eman diren ideiei beste batzuk gehitzea, edo horiei erreakzionatzea esanahi du.

Ikaslearen jokabideari begiratzean, honek irakaslegaiaren jokabidean eragina duela erakusten du. Horretarako, atal honetan, ikasleen jokabideak eta honen aurrean irakaslegaiak dituen erantzunak aztertzen dira: ikasleek elkarrekintza hasten dutenean; ikasleek erantzuten dutenean; eta azkenik, irakaslegaiaren erantzunak ikasleen jokabidearen aurrean.

3. taula
Irakaslearen erantzuna ikasleen jokabidearen aurrean eta azpikategoria bakoitzeko ahots kopurua

Metakategoria	Kategoria	Azpikategoria (1. maila)	Azpikategoria (2. maila)	Agerpen kopurua	%
Ikaslearen jokabidea	Elkarrekintza hasten du	Sentimenduen adierazpena		4	%15,38
		Irakaslearekin eta kideekin konpartitu		2	%7,69
	Erantzuten du	Libreki erantzuten du		7	%26,92
Irakaslearen jokabidea eta irakasle identitatea	Erantzuten du	Ikasleen sentimenduak kontuan hartu	Era esplizituan positiboki ebaluatu	8	%30,77
			Era inplizituan zuzendu	2	%7,69
			Baloreak landu	3	%11,54
			Agerpen kopurua GUZTIRA	26	%100

4.2.1. *Ikaslearen jokabidea elkarrekintzari hasiera ematen dionean*

Ikasleek elkarrekintzari hasiera ematen diotenean, bi jokabide erakusten dituzte: sentimenduak adierazten dituzte, eta irakaslearekin eta kideekin esperientziak konpartitzen dituzte.

Ikasleak parte-hartzaile aktiboak dira klasean, ez dute soilik irakaslearen galderei erantzuten, baizik eta era naturalean parte-hartzen dute.

Egoera batzuen elkarrekintza aztertzean, ikasleek sentimenduak adierazten dituztela agerian geratzen da. Klaseko ariketak egitean, ikasleek, zenbaitetan, era natural eta zintzo batean, beraien emozioak edota sentimenduak erakusten dituzte; esate baterako, tutoretzan egindako ariketa batean, emozio handiarekin, oso polita dela eta berriz egin nahi dutela adierazten dute.

«Orduan, orain katuak zarete, ssshhh; orduan, orain berriro dena hasten da, bihurteta, handitzen zarete gero eta gehiago, ia jada zuen altuera errekuperatu duzue eta jada zuek zareten moduan bihurtzen zarete, etxe abandonatutik ateratzen zarete eta gelara bueltatzen zarete, begiak irekitzen dituzue eta zuen ingurura begiratzen duzue» (Ir), «mmm?, ze polita!» (Ik17_M.), «ze polita!» (Ik8_N.), «berriz, berriz» (Ik13_M.), «berriro, berriro!» (Ik8_N.).

Irakaslegaiaren irakasteko moduari erreparatuz, ondorioztatu daiteke ikasleek alderdi emozional horiek adierazten dituztela, hain zuzen ere, klasean eroso sentitzen direlako. Ikasleen jokabide honen aurrean irakaslegai amultsuki jokatzen duela ikusten da.

Ikasleek beren bizipen, gertaera eta esperientziak konpartitzeko gogoia erakusten dute, bai irakaslegaiarekin, zein beste ikaskideekin. Adibidez ondorengo egoeran, ikasle batek, naturalki, eskua altxatu eta ikaskideekin bere anaiaren urtebetetzea zela konpartitu zuen.

«Esan Asier» (Ir), «gaur da nire anaiaren urtebetetzea» (Ik4_M.), «bai?, ze ondo, eta ospatuko duzue?» (Ir), «bai» (Ik4_M.), «ze ondo, zenbat urte bete ditu?» (Ir), «bost» (Ik4_M.), «bost urte jada, mmmm, oso ondo» (Ir).

Kasu honetan, irakaslegaiak ikasleek diotenari arreta jartzen dio, irakasle identitatearen ezaugarri moduan irakasle adikorra dela ondorioztatu daitekeelarik.

4.2.2. *Ikasleen jokabidea erantzuten dutenean*

Irakaslegaiak klasean lantzen ari diren gaiaren inguruko galderak egi-ten ditunean ikasleek libreki eta naturaltasunez erantzuten dute. Kasu honetan, irakaslegaiak testu liburuko orrialdean agertzen denaz galdetzen dienean, haiek espontaneoki erantzuten dute.

«Bueno, eta... orduan horretaz hitz egingo dugu, ezta?, ikusten dugunari buruz, aber, lehenengo orrian, laugarren orrian zer ikusten dugu?, zer dago?» (Ir), «eeehhh...» (Ik17_M.), «neskak jaten...» (Ik8_N.), «jaten gazta» (Ik11_N.), «gazta eta jogurra» (Ik3_N.).

Irakaslegaiak hurrengo orrialdera pasatzeko adierazten duenean, ikasleek aurretik egindako galdera bera formulatuko duela suposatzen dute eta zuzenean orrialde horretan dagoenaz hitz egiten hasten dira.

«Primeran, orain pasatzen gara bosgarren orrira» (Ir), «Txanogorritxu!» (Ik4_M.), «ea, zer ikusten duzue?, altxatu eskua» (Ir), «eta Egipto» (Ik3_N.).

Egoera honetan, irakaslegaiaren galderaren beharrik gabe, ikasleek libreki erantzuteko gaitasuna erakusten dute.

Kasu hauetan, ikasleek galderei libreki erantzuten diotenean, irakaslegaiak horretarako aukera ematen duelako eta jokabide atsegingarria duelako da. Irakaslegaia atsegingarria izatearen ezaugarria, irakasle identitatearen bereizgarri bat bezala agertzen dela ondorioztatu daiteke.

4.2.3. Irakaslegaiaren erantzunak ikasleen jokabidearen aurrean

Irakaslegaiak ikasleen jokabideei erantzuten dionean, ikasleen sentimenduak kontuan hartzen dituela ikusten da eta honen bitartez, irakasle identitatearen hainbat ezaugarri agertzen dira. Hala nola, ikasleen sentimenduak kontuan hartzen dituzenean (ikus 3. taula), hiru estrategia erabiltzen ditu: bat, era esplizituan positiboki ebaluatzen du; bi, era inplizituan zuzentzen du; eta hiru, baloreak lantzen ditu.

Irakaslegaia bere ikaskideekin lan egiten dagoenean, ikasleak eroso sentiarazteko jokabideak erakusten ditu, batzuk, autoestimua igotzeko eta beste batzuk, ordea, haien motibazioa galaraz ditzaketen egoerak saihesteko.

Era esplizituan positiboki ebaluatzen duenean, berrelikadura positiboa erabiltzen du, hau da, ikasleak zuzen erantzuten dutenean, hurrengo hitzak erabiltzen ditu: ondo, primeran eta oso ondo.

«Hurrengokoa Aketx, zenbat puntu deko lehenengoko Ak?» (Ir), «ah, ah» (Ik4_M.), «berrogeita hamar» (Ik6_N.), «berrogeita hamar» (beste ikasle batek), «nik ya» (Ik11_N.), «berrogeita hamar, primeran, jarri berrogeita hamar alboan, zuk jada egin duzu?, ondo, ondo; eta Iñigo, zenbat deko lehenengoko Bk?, zenbat puntu?» (Ir), «hogeita bost» (Ik7_M.), «hogeita bost, primeran, oso ondo, hogeita bost» (Ir).

Erantzun honekin ikasleen autoestimua igotzea lortu nahi duela esan daiteke.

Bestaldetik, bere jarduerari erreparatuz, irakaslegaiak ez duela etengabe zuzentzen esan behar da, era inplizituan egiten baitu. Normalean, zuzendu ohi du euskaraz hitz egiten ari direnean eta ikasleek gaztelania erabiltzen dutenean, kasu horietan, era inplizituan, modu zuzena proposatzen die.

*«(...) Bale, eta orduan, ikusten duguna hemen, zer ikusten dugu berri-
rri?, aber, ea, nork deskribatu ahal dit, orri honetan, seigarren orrian
dagoena?, Iñigo esan» (Ir), «mantequilla!» (Ik7_M.), «gurina, bale, oso
ondo; hauxe gurina da, ezta?» (Ir).*

Modu honetan zuzentzeak, ikasleak motibazioa galaraz ditzaketen egoerak saihesteaz gain, parte-hartzen jarraitzeko aukera bultzatu nahi du, lotsak eta beldurrak ekidituz eta haiekiko jarrera hurbila erakutsiz. Zentzu honetan, irakasle identitatearen ezaugarrietako bat, irakasle-ikasleen arteko elkarrekintza sustatzen saiatzea litzateke.

Lehenago aipatutako bereizgarriez gain, irakaslegaiak, egunero, baloreak lantzen ditu bere identitatearen beste ezaugarri garrantzitsua erakutsiz. Norbaitek hitz egiten duenean errespetatzea edo ikaskideen lepotik barre ez egitea balore bezala agertzen dira, horiek hurrengo elkarrekintzan islatzen direlarik.

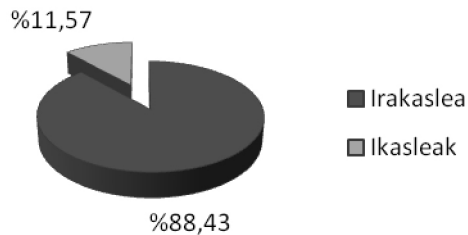
«Ei, ei, ei, Andrea, mesedez, Pablo hitz egiten ari da, ez diogu entzuten» (Ir), «zaintzeko gure bizitza?» (Ik16_M.), «zaintzeko gure bizitza?» (Ir), (Xabierrek barre egiten du), «ei, ei, ei, ez barrerik egin, eh!» (Ir).

Irakasgai batzuetan baloreak era zehatzago batean lantzen dira; adibidez, tutoretza orduan jarduera baten ondorioz sortutako elkarrekintza aztertzean, enpatia lantzen dela ikusten da. Bertan, irakaslegaia ipuin bat kontatzen ari da, eta ikasleak protagonista den animaliaaren paperean jarri behar dira, hasieran saguak direlarik eta gero, katuak.

«Katua zuengana salto egitera prestatzen denean, beraren eta zuen gorputza dardarka egiten hasten da; sentitzen duzue zuen gorputza aldatzen doala, transformatzen; katua txikiagoa iruditzen du eta itxuraz aldatzen du; orain zuen tamaina bera du eta orain txikiagoa da; katua arratoi bihurtzen da eta zuek katuak zarete; nola sentitzen zarete orain handiak zaretela?» (Ir), «oso ondo» (Ik17_M.), «oso ondo, bikain» (IB), «eta orain harrapatuta ez zaudela sentitzean, zer iruditzen zai-zue arratoia?» (Ir), «ondo» (IB), «badakizue zer sentitzen duen arratoiak?» (Ir).

4.3. Irakaslegaiaren eta ikasleen parte-hartzea eta protagonismoa

Kategorizatutako ahots kopuruari erreparatzean, lehenengo grafikoak irakaslegaiaren parte-hartzea ikasleena baino altuagoa dela erakusten du; irakaslegaiak parte-hartzearen %88,43-a duelarik eta ikasleek berriz %11,57-a.



1. grafikoa
Irakasle eta ikasleen parte-hartzearen ehunekoa

Irakaslearen eta ikasleen agerpen kopuru osoa aztertu ostean, orain irakaslegaiaren eta ikasleen inimizazio eta erantzun kopuruari erreparatuko zaio (4. taula). Irakaslegaiak erantzuten duen ekintzen kopurua 28 da eta hasten dituen ekintzak berriz 79. Ikasleei dagokionez, erantzun zein inimiziatzen duten ekintzen kopurua, bietan, 7 da.

Orokorrean pentsa daiteke, irakasleen eta ikasleen ahozko inimizazio ekintzen eta erantzun jardueren artean harreman zuzena dagoela, hau da, emaitzek adierazten badute irakaslegaiak ekintza gehiagori hasiera ematen diola, ikasleen jokabideen artean erantzutea nabarmenagoa izango da. Baina kasu honetan, ez da ematen elkarrekikotasun hori. Aipatu bezala, irakaslegaiak 79 aldiz ematen dio hasiera interakzioari eta 28 aldiz erantzuten du. Hori ikusita, ikasleek erantzun kopuru altuagoa izan beharko lukete eta emaitzek adierazten dute bi jokabide moten kopurua berdina dela. Honekin interpreta daiteke irakaslegaiak orokorrean jarduerari hasiera ematen dion arren, ikasleei ere, ekintzak aurrera eramateko aukera ematen diela.

4. taula
Irakaslearen eta ikasleen hasiera eta erantzun kopurua

Elkarrekintza mota	Agerpen kopurua	%
Irakasleak elkarrekintza hasten du	79	%65,29
Irakasleak erantzuten du	28	%23,14
Ikasleak elkarrekintza hasten du	7	%5,79
Ikasleak erantzuten du	7	%5,79
Agerpen kopurua GUZTIRA	121	%100

5. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Kontuan hartuta lan honetan kasu bakar baten azterketa autoetnografikoa egiten dela, emaitzen eta ondorioen estrapolazioa mugatua da eta ondorio nagusiak hurrengoak dira:

- Irakasle-ikasle interakzioaren azterketatik irakaslearen jokabidea aztertzea eta hau bere identitatearekin harremanean jartzea ez da lan erraza.
- Pertsona bera autore, historiaren gunea, behatzailea eta behatutakoa izanik, Carolyn Ellis-en hitzei jarraituz (2009), emaitzok, identitate pertsonalaren ezaugarrietatik irakasle identitate kulturalaren hainbat ezaugarri erakusten dituzte. Zentzu honetan, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuen ulerkuntzan ekarpen baliogarriak egiten dira.

Azterlan honetan agertu den irakasle identitatearen ezaugarrietako bat, ikasleen aurrezagutze jabetzeko interesa da. Modu honetan, *ezagutza esanguratsua* bultzatzen da. Ezagutza esanguratsua deritzo irakaskuntza-ikaskuntzan ematen den esanahien eraikuntza prozesuari, hau da, ikasle batek eduki bat ikasten duenean eta horri esanahi bat esleitu ahal dionean (Coll, 1988). Baina ezagutza esanguratsua emateko, Collek (1988) baldintza batzuk eman behar direla adierazten du, horien artean, ikasten duenak eduki berria eta ordura arte zekiena harremanean jarri behar duela. Arrazoi horrengatik, ikasleek ezagutza berriak era egokian eskuratu ditzaten, irakasleek haien aurrezagutze jabetzea oso garrantzitsua da, dakiten horretatik abiatuz.

Emaitzetan ikusi den irakaslearen identitatearen beste bereizgarrietako bat, *guztion artean ezagutza eraikitzea* bilatzen duen pertsona dela da. Gaur egun, informazioaren gizartean eta ezagutza ikusteko modua aldatzen eta hedatzen ari den garaian (Kougl, 1997), aztertutako egoeran bezala, pentsamendu kritikoa (hausnarketa) eta irakaslea ezagutza eraikitzearen gidari izatea ezinbesteko baldintzak bilakatu dira (Kougl, 1997).

Irakaslegai gisa, jokabidean memento batzuetan, *pazientzia* somatzen da, hain zuzen, «pazientzia hezkuntzan, emaitzak lortu nahi direnean, konstantziaren eta etorkizun-ikuspegiaren sinonimoa da» Meilanen hitzetan (2001: 44). Irakaslearen pazientzia nabaria da batez ere, ikasleek bizikidetasun arauak errespetatu ditzaten nahi duenean. Urteetan zehar bizikidetasun arauak aldatu diren bezala, baita horiek hausterako orduan irakasleek jokabideek ere jasan dituzte aldaketak; lehen zigorrak erabiltzen ziren nagusi, orain berriz, hemen azterten den egoeran irakaslegaiak egiten duen moduan, ikasle taldeari eta mementoari egokitutako estrategiak bilatzen dira. Zigorren kasuan adibidez, oso garrantzitsua da irakasleak bere jokabidearen arrazoiak azaltzea eta ikaslea beti jokaeragatik zigortzea eta ez pertsona bezala (Espot, 2006). Kasu honetan, *isiltasuna* da erabiltzen den estrategietako bat. Isiltasunaren bitartez, alde batetik, ikasleen arreta lortu nahi da eta bestetik, irakaslegaiaren eta ikaskideen azalpenak entzutea.

Emaitzetatik ateratzen den beste ondorioetako bat, nahiz eta ikasleekin konparatuz irakaslegaiak gehiagotan iniziatiba hartu, honek ikasleen implikazioa ez duela baldintzatzen da, kontrakoa, *ikasleak aktiboak eta parte-hartzaileak* direla ikus daiteke. Ikasleek sentimenduak adierazten dituzte, irakasle eta kideekin bizipenak, gertaerak eta esperientziak konpartitzen dituzte, eta gainera, libreki erantzuten dute. Egoera horretan irakaslegaiak interakzioa bultzatzen du, bere irakasteko ereduaren ezaugarrietako bat erakutsiz eta bide batez, gaur egun geletan nagusi den komunikazioa ulertzeko modua agerian utziz: lehen norabide bakarreko informazio-transferentzian oinarritzen zen prozesua (irakaslearengandik ikaslearengana) zen; irakaslea denbora gehien hitz egiten zuena zen eta ikasleak berriz, pasiboak; eta ikasleak soilik, irakaslearen galdera bati erantzutean hitz egiten zuten (Kougl, 1997). Komunikazioa geletako bizitzaren oinarritzko alderdia izanik, aztertu den egoeran ikasleen parte-hartzea ondo zaintzen dela baieztatu daiteke.

Nolanahi ere, era batean edo bestean jokatzek ikasleek izango duten jokabidean eragina du. Kasu honetan, irakaslegaiaren identitatearen beste ezaugarrietako bat, *parte-hartzea bultzatu nahi duela* da eta horretarako, ikasleekiko jarrera hurbila erakusten du. Hurbiltasuna bilatu nahian, irakaslegaiak ikasleen jokabidea era esplizituan positiboki ebaluatzen du berrelikadura positiboa erabiliz, izan ere, Vigil eta Oller (1976) autoreek esaten duten moduan, berrelikadura negatiboak ez du ikaslearen parte-hartzea bultzatzen.

Horrez gain, aztertutako egoeran, irakaslegaiak era inplizituan zuzentzen duela ondorioztatzen den bezala, irakaskuntzan urteetan egon den *akatsak ikusteko eta zuzentzeko metodologiaren* eraldaketa islatzen da. Lehen akatsa, porrot egitea bezala ulertzen zen, ikasle zein irakasleengan, sarritan, erru sentimenduak sortzen zituelarik, eta aldi berean, ikasleengan akatsak ekiditeko jarrera nabarmenduz (Larrea, 2009). Gaur egun, gero eta gehiago kontuan hartzen ari da, ikaskuntza-prozesuan entsegu eta errakuntzak garrantzitsuak direla, adibidez, Corder-rek (1973) hizkuntzaren ikaskuntzaz mintzatzean horretaz ohartzen da. Behaketa honetan irakaslegaiak ez du errorea porrot bezala ikusten, horren ondorioz, ikasleek beti parte hartzeko gogoia erakusten dute. Aztertu den egoeran, irakaslegaiak akatsak gutxitan zuzentzen ditu eta ikasleek nahi dutena adierazten saiatzeari garrantzi handiagoa ematen diote; izan ere, Burt eta Kiparsky (1974) autoreek dioten moduan, maizegi zuzentzen aritzeak eten egiten ditu ikaslearen esaldiak, pentsamenduaren haria galduz eta esaldi berrien moldaketa oztopatuz.

Irakaslegai moduan, irakasle identitatean agertzen den beste nolokotasun bat, *ikasle guztiarekin baloreak lantzea* da. Hezkuntzak ikasleak bizi-tzarako prestatzen dituen bezala (Delors, 1996), bertan baloreak zein emozioak lantzea oso garrantzitsua da, emoziozko alderdiek lehentasuna izan behar dutelarik (Bisquerra, 2005). Balore edota emozioen artean behaketa

honetan enpatia lantzen dela ikusten da. Huéren (2008) hitzetan, irakasleak ikasleen emozio eta sentimenduak ulertzeko esfortzua egiten duenean, aldi berean, ikasleen enpatiarako gaitasuna handitzen da, honek, komunikazioa errazten duelarik.

Denboran zehar gizartea, hezkuntza, irakaslea, zein ikasten duen pertsona eta horren eraginez irakasle funtzioa aldatzen joan da. Irakasleak gaur egungo gizarteko ikasleei ahalik eta laguntza egokiena eman ahal izateko, identitatea behatu eta ezagutu beharrean daude (Day, 2006). Lan honetan proposatutako behaketen bidez, irakasleak gelako hainbat interakzioetan duen jokabidea eta ikasleen erantzunak ulertzeko aukera izango du; irakasle identitatearen azterketak beraz, autoezagutza sustatu dezakeelarik.

Behaketa honi esker irakaslegai eta ikerketa honen autore gisa, irakasle bezala dituen eta ez dituen ezaugarri edo jokabideez jabetzeko aukera izan du, lehen ezagutzen ez zituen irakasle identitatearen hainbat ezaugarri agerian utziz. Hemendik aurrera, egokiak ez diren jokabideak eraldatzeko aukeren inguruan eta ikasi nahi diren jarrera berrien inguruan hausnarketa sortu daiteke.

Etorkizunari begira, ikasgelako interakzioaren azterketa, irakasleei beren irakaskuntza hobetzen lagunduko dien tresna gisa, hasierako prestakuntzan aplikatzea interesgarria izan daiteke. Honelako ikerlanek, irakasleentzat, irakasle identitatea ezagutzeko oso baliagarriak izan daitezke, irakasle lanaren hobekuntza ahalbidetuz eta gaur egungo ikasleei ahalik eta hezkuntza hoberena helaraziz.

Jasotze-data: 2014/02/21

Onartze-data: 2014/03/27

Abstract

This paper is an autoethnographic observation of the stay in a classroom of second Primary Education during the last period of practice of Elementary Education Degree. The oral interaction between the practice teacher and children is analyzed through ethnographic methodology, using a categorical system based on the proposal of Flanders (1977). The results are useful to know and share some characteristics of the behavior and teaching identity of the author as an apprentice teacher, making it possible to obtain new resources for self-knowledge in her initial training and contributing to the educational community proposals for the improvement of teaching and learning processes.

Keywords: *Teacher identity. Teaching-learning interaction. Autoethnographic methodology. University education.*

Este artículo es una observación autoetnográfica de la estancia llevada a cabo en una clase de 2.º de Educación Primaria durante el último periodo de prácticas del Grado de Educación Primaria. Mediante la metodología etnográfica, se analiza la interacción oral entre la profesora en prácticas y el alumnado, utilizando un sistema categorial basado en la propuesta de Flanders (1977). Los resultados son útiles para conocer y compartir algunas características de la conducta e identidad docente de la autora como aprendiz de enseñante, posibilitando la obtención de nuevos recursos para el autoconocimiento en su formación inicial y aportando a la comunidad educativa propuestas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *Identidad docente. Interacción enseñanza-aprendizaje. Metodología autoetnográfica. Educación universitaria.*

Cet article porte sur une observation ethnographique personnelle de l'expérience vécue dans une classe de cours élémentaire première année, pendant la dernière période de stage du Enseignement Primaire Degré. Moyenant la méthodologie ethnographique, l'interaction orale entre le professeur stagiaire et les élèves est analysée par un système de catégories, basé sur la proposition de Flanders (1977). Les résultats sont utiles pour connaître et partager quelques-unes des caractéristiques de la conduite et de l'identité professionnelle de l'auteur comme apprenti d'enseignant. Ceci permet l'acquisition de nouveaux outils pour la connaissance de soi, dès le début de sa formation, et apporte de même à la communauté éducative, des propositions pour l'amélioration des processus d'enseignement - apprentissage.

Mots clé: *identité de l'enseignant. Interaction enseignement-apprentissage. Méthodologie ethnographique de soi. L'enseignement universitaire.*

BIBLIOGRAFIA

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bolivar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Malaga): Aljibe.
- Burt, M. K., & Kiparsky, C. (1974). Global and local mistakes. *New Frontiers in Second language Learning*, 71-80.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSELF*, (10).
- Ciara, A. (2009). El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en el aula de E/LE. Reflexión y propuesta didáctica. *Máster Oficial «La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera»*, 1-31. Salamanca.

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, (41), 131-142.
- Corder, S. (1973). *Introducing applied linguistics*. New York: Penguin Books.
- Correa, J., Gutiérrez, L., & Jimenez de Aberasturi, E. (2010). Elkarrikertuz egitasmoa: e-paper-zorroa eta ikus-entzunezko narratiba irakasle gogoetatsuaeren hasierako prestakuntzan. *Tantak*, 22(1), 77-9.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madril: Narcea, S.A.
- Day, C., & Hadfield, M. (1996). *Metaphors for movements: accounts of professional development*. London: Falmer Press.
- Diccionario de la Lengua Española. (2001). Real Academia Española: HYPERLINK <<http://www.rae.es/rae.html>> <http://www.rae.es/rae.html> . 2013ko apirilaren 17an kontsultatua.
- Elhuyar Zientzia eta Teknologiaren Hiztegi Entziklopedikoa. (2009). HYPERLINK <<http://zthiztegia.elhuyar.org>> <http://zthiztegia.elhuyar.org>. 2013ko apirilaren 17an kontsultatua.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Ellis, C. (2009). *Autoethnographic Reflections on Life and Work*. Kalifornia: Left Coast Press.
- Erickson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Madril: Taurus.
- Ernest, P. (1994). Variedades de constructivismo: sus metáforas, epistemologías e implicaciones pedagógicas. *Hiroshima journal of mathematics education* 2, 1-14.
- Espot, M. R. (2006). *La autoridad del profesor*. Madril: Grafiás Muriel S.A.
- Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madril: Anaya.
- García, B. (2008). *Posibilidades del método etnográfico para descubrir y redescubrir en el ámbito escolar*. Venezuela: Tecana American University.
- Gergen, K. (2009). *An invitation to social construction*. California: Sage.
- Gómez, P., & Sacristán, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madril: Morata.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Bartzelona: Paidós.
- Harding, S. (1998). *Debates en torno a una metodología feminista*. Mexiko: UAM-X, CSH.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madril: Wolters Kluwe España S.A.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madril: Morata, S.L.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-102.
- Kougl, K. (1997). *Communicating in the classroom*. Illinois: Waveland Press.
- Larrea, K. (2009). Ikasleen hizkuntza erroreak eta hutsegiteak: zuzentzeko proposamena. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 63-78.
- Meilán, M. (2001). *Cómo ser eficaces en la escuela. Enseñanzas prácticas de la experiencia*. Madril: CCS.

- Monetti, E. (2009). ¿Soy yo «esa» profesora de práctica?: un relato autoetnográfico. *2das Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente*, 1-6.
- Monereo, C., & Pozo, J.I. (2011) La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites. Madrid: Narcea.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de educación*, 333(1), 167-175.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Frantzisko: Jossey-Bass.
- Gimeno, J., & Gómez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Scribano, A., & De Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta de moebio*, (34), 1-15.
- Sleegers, P., & Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, 369-374.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- UPV/EHU. (2012/2013). *Euskal Herriko Unibertsitatearen Ataria*. http://www.ehu.es/p200-content/eu/pls/entrada/plew0040.htm_siguiete?p_sesion=&p_cod_idioma=EUS&p_en_portal=S&p_cod_centro=354&p_cod_plan=GPRIMA30&p_anoAcad=act&p_pestanya=6&p_menu=reqs.2013ko_martxoaren_10ean_kontsultatua.
- Velasco, H., & Rada, Á. D. (1977). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vigil, N. a., & Oller, J. W. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language learning*, 26 (2).