

# Irakasle inklusiboen hasierako prestakuntzan hausnarketa prozesu kolaboratiboen erraztailetzarako gako eta estrategiak

NEREA AGIRRE GARCIA

Zuzendariak  
Agurtzane Martinez Gorrotxategi  
Nagore Iñurrategi Irizar

MONDRAGON UNIBERTSITATEAN doktoregoa lortzeko egindako DOKTOREGO-TESIA

Berrikuntza eta Esku-hartzea Hezkuntza Inklusiboan Saila  
2024ko urriaren 30ean



*Ekhi eta Lurri, existitzearren*

*Josuri, sostengatzearren*

*Etxekoei, zaintzearren.*

“Irakasle inklusiboen hasierako prestakuntzan hausnarketa prozesu kolaboratiboen erraztailetzarako gako eta estrategiak” tesiaren egile den Nerea Agirre Garciak, aipatutako lanaren jabetza intelektualaren eskubideen titularra den aldetik, baimena ematen dio Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultateari tesia jendaurrean zabaltzeko eta kopiak egiteko, beti ere doan eta ikerketa- eta hezkuntza-helburuetarako erabiltzen bada, eta ondoko baldintzak betetzen baditu: egilea nor den adieraztea, helburu komertzialetarako ez erabiltzea, eta jatorrizko lanean oinarritutako lan berririk ez sortzea.

# Originaltasun adierazpena

Nik, Nerea Agirre Garciak, adierazten dut tesi lan hau nire jatorrizko sormen lana dela, ez dela aurretiaz beste agiri edo kalifikazio profesionalik lortzeko erabili. Besteen lan edo ideiak erabili ditudanean, behar bezala aipatu eta erreferentziatu ditut. Honenbestez, lan hau jatorrizkoa dela eta egile-eskubideen legearekin bat datorrela ziurtatzen dut.



# Esker onak

Lerro hauen bidez nire esker onik goxoenak adierazi nahi dizkiet tesi hau egikaritzea posible egin duten guztiei.

Batzuetan gauzak izendatzen saiatzen garen arren, izendaezinak diren hainbat sentipen ditut nigan bizirik, taupaka barren-barrenean, kanpora salto egin nahirik. Hitz bat edo beste jartzen saiatuko naiz, dena barnebilduko ez dudala jakinik.

Hasteko, esker onak Agurtzane eta Nagoreri. Tesian zuzendari izateaz gain, bidelagun estuenak izateagatik. Egunero txunditzen nau zelako edertasunez begiratzen dituzuen pertsonak, zelako sentikortasunaz pentsatu eta tratatu. Zela errazten duzuen bakoitzak beregan sinestea eta bere onena ateratzea. Esan behar dizuet ni neu ere horrela sentitu naizela. Zuen begietatik, gorputz eta ahotsetatik gai ikusi nauzue prozesu guzti honetan, etengabe animatu, jaso eta indartu egin nauzue. Sentipen hau izendatzeko ez baldin bada laguntasuna, ez dut aurkitu beste hitzik. Ezagutu zintuztedan egunetik izan da harreman hau oparia. Arlo profesional nahiz pertsonalean badakit hari honek ez duela puskatzeko arriskurik. Lotzen gaituena asko eta benetan ederra baita. Urte luzez jarrai dezagun elikatzen.

HUHEZIKo unibertso honetan egon dira noski beste pertsona inportante pila bat. Taldeak egiten gaitu eta taldea gara. Beraz, ezingo nuke aurrera egin Hezkuntza Bereziko irakasle taldea aipatu gabe. Zuetariko bakoitza berezia zarete. Ez da erredundantzia, ez da broma. Bakoitzak brilo eta kolore berezi bat daukazue, eta nire bidea beti argitzen duzue. Idu, Rosa, Garazi, Irati eta Isa. Eta orain trintxeraren beste ertz batetik, baina Ana Usabiaga anderea, ezin zaitut aipatu gabe utzi. Denbora luzeagoan edo laburragoz elkarrekin aritu, denen aldetik jasotzen dudana izendaezina da. Hau ere ez nuke jakingo izendatzen, ez baldin bada energia positiboz betetako ahizpatasuna. Beraz, mila esker zuetariko bakoitzari eta denoi.

Taldea esanda, ezin ditut zerrendara gehitu gabe utzi, nire ibilbide honetan modu espezialean babestu eta zaindu nauzuen Alex, Xabi eta Iker. Zinez apreziatzen ditut zuen egoteko, egiteko, eta batez ere izateko moduak. Mimos eta apreziario handiz Mariam Bilbatua ere aipatu nahi dut, bere alboan izugarri ikasteko aukerak eman dizkidalako beti.

Taldeaz harago, urte guzti hauetan lankide mordo bat izan zarete ni babesten eta animatzen egon zaretenak. Tesiari buruz interesez hurbildu zaretenak, espazioa utziz urrundu zaretenak. Baita nire lanak ordezkatu edo hainbat zereginekin lagundu didazuenak. Aran, eskerrik asko oraingoan ere eskutxo bat botatzearren, estimu handiz oroituko dut. Eta noski,

ni ohartu gabe, egin gabe utzi ditudanak zuen ulermen eta maitasun handienaz ulertu eta hartu duzuenak. Beraz, mila esker zuetariko bakoitzari ere.

Huheziri ere, erakunde mailan, nire esker onak eman nahi dizkiot Doktorego Programaren baitan eskaini dizkidan ikasteko, hazteko, garatzeko eta Tesia egiteko aukera guztiengatik.

Lan egun askotan badirudi gure bizitza Huheziko unibertsoan amaitzen dela. Baina ez da horrela, eta ez dadila izan. Kontziliazioaz hitz egiten da askotan, jakinik existitzen ez den zerbait dela. Honi lotuta eta jakinik hitzekin asmatzea ezinezkoa dela, materialki ordainik ez duela eta momentu askotan merezi ote nuen zalantzan jarri dudan arren, esker on hitz batzuk nire familiari.

Josu, emandako sostengua ezin da hitzetara ekarri. Ez da esker onak eman nahi dizkizudala, baizik eta izugarri miresten zaitudala esan nahiko nizuke. Zure eskuzabaltasunak, bizitzari, neuri, umeei eta baita aurkezten diren oztopo guztiei nola begiratzen diezun miresten dut. Bizitza nola bizi duzun egunero sentitu ahal izateak barrutik mugitzen nau. Zugandik ikasteko daukadan guztia islatzen dit, eta honek egunero garatzen eta hobetzen jarraitzeko aukera eskaintzen dit. Nire txarrena ere ezagutu arren, alboan egon eta jarraitzeagatik oso hunkituta eta pozik. Zu eta ni, ni eta zure arteko GU horretatik ateratzen den indar guztiagatik, esker onez beteta sentitzen naiz. Ez daukat hitzik ez baldin bada benetako lotura aske, maitasun sendo eta sana.

Ekhi eta Lurri ia ezin diet hitzik idatzi. Beraiekin askotan hitzak soberan daude. Orain ere. Beraiek bizitza bizi dute. Bizitzari irekita daude. Bizitza deskubritzen eta esploratzen etengabe. Niri bizitzari buruz gauzarik inportanteenak (ber)irakasten. Beraiek inork bezala ematen didate aukera egoteaz gain, izateko. Ni neu izateko. Eta ni neu neure gauza guztiekin naizen bezala izanda ere, inkondizionalki beraien modu hain berezi eta izendaezin horretan ni maitatzeko. Beraz, beren existentzia besterik ezin dut eskertu. Hitza jarri beharko banu bizipoza jarriko nieke Ekhi eta Lurri. Egunero esaten dizuedan arren, gaur eta beti izugarri maite zaituztet.

Etxekoak, askotan itzalean, baina beti nire eta besteen zaintzan. Ezin dut adierazi nolakoa den zaintza hori. Aita eta Amari eskertu nahi diet beti nire erabaki eta bideak errespetatu izana. Ni izaten eta egiten utzi izana. Nigandik egindako guztia ezin da izendatu. Esan gabe esaten diren gauzak badira, baina batzuetan esan ere egin behar dira. Eskerrak emateaz gain, asko maite zaituztedala esatea tokatzen zait oraingoan.

Norbaitekin hitz egin gabe ulertzeko gaitasun eta konexioa baldin badaukat hori Oihana da. Sortu ginenetik batera. Zu barik ez nintzateke ni izango. Beti ahalegindu gara mundu guztiak



ezberdindu gaitzala, bakoitza propio eta bakarra garelako aldarrikatzen. Baina barruak esaten dit ni zu barik ez naizela. Tesian bezala, bizitzan ere zure babesa eta laguntza funtsezkoak izan dira niretzat. Bizitzak gaziak zein gozoak ekarri beti egongo naiz zurekin. Kantuak dioen bezala, beti egongo gara elkarrekin. Beti batera. Elkarrekin indartsuagoak gara eta betirako izango gara.

Iosuri eta familiako besteei ere esker onak. Ez dezazuela pentsa zuetaz ahazten naizenik. Ez da erreza zuek pertsona inportanteen mapatik kanpo uztea. Niretzat inportanteak zarete, eta hori aldaezina da. Eskerrik asko guztiagatik.

Amama, ya no te tienes que preocupar más por mí, he terminado “el trabajo”. Ya sé que eso de no preocuparte por mí es imposible para tí. A veces me pregunto ¿cómo es posible que me quiera tanto? Es una cosa que casi no se puede entender. Pero hoy te lo quiero agradecer. Desde el día que nací y hasta el infinito, llevaré todo el cariño que me has dado junto con el Aittatta durante todos los días y segundos de mi vida. Ser vuestra nieta es de lo más bonito que me ha pasado en la vida. Gracias. Yo también os quiero muchísimo.

Familiatz gain, lagunei ere lerrotxo batzuk eskaini nahi dizkiet. Mila esker hortxe egoteagatik. Han edo hemen, modu batera edo bestera zuen animoak emateagatik eta ni gogoan izateagatik. Mila esker zuen bizitzetan sartzen uzteagatik, lekutxo bat egiteagatik, eta urte batzuk nirekin berriketaldi luzeak, dantzaldiak, parrandak eta begirada konplizeak izateko momentuen zain egoteagatik. Orain esan dezaket bukatu dela fase hau, eta beraz, laster izango nauzue lagun artean baztertxoak nahasten.

Aipamen berezi bat ere, Baneuren arima eta bihotza den Aneri. Askotan gertuan altxorak ditugulako, ia ohartu ez arren. Mila esker zure irekitasunagatik, entzute sakon eta aktiboagatik eta emandako laguntzagatik. Baina batez ere, egiten duzun poesia grafikoagatik.

Ikerlariaren Kaieran (1. eranskinean) jaso dudana bezala, bidaia luzea izan da. Eta niretik asko jarri dudana arren, zuek guztiok barik Tesia ez litzateke posible. Beraz, mila-mila esker bihotz-bihotzez.

# Laburpena

Tesia irakasle inklusiboen hasierako prestakuntzaren eremuan kokatzen da. Arlo honetako literaturak mahaigaineratu du irakasleek geletako aniztasunari erantzuteko diskurtso eta praktikaren artean koherentzia bilatzeko bizi dituzten zailtasunak. Gela taldeen aniztasuna errealitate izanik, lanek erreportatzen dituzte ekitate eta inklusibo printzipioetan oinarrituz, ikasle guztiak gelan elkarrekin aritzearen onurak. Horri erantzuteko, irakasleen prestakuntza programak hezkuntza inklusiboaren markoetatik (ber)pentatu eta artikulatzeko beharra mahaigaineratzen da. Literaturak ildo horretan irakasle inklusiboaren profila irudikatzeko hainbat ahalegin erakusten ditu, gakoaren artean sendotasunez ageri delarik praktikaren gaineko hausnarketaz lotutako kompetentziaren garapena. Hau horrela, praktikaren gaineko hausnarketa prozesuen inguruko literaturak baieztatzen du hausnarketaren dimentsio soziala, besteekin elkarrekintza eta elkarrizketak ahalbideratzen baitu esanahi berrien eraikuntza.

Arloko literaturak eskainitako ekarpenen argitan, eta ikerlari taldean irakasleen hasierako prestakuntzan elkarrekintzan ikasteko eskaintzen diren testuinguruekiko kezkatik abiatuta, ikergaia Practicumaren testuinguruan, egoera praktikoa erreal eta zehatzen gaineko hausnarketa prozesu kolaboratiboekin lotzen da. Lanak eskaini nahi du hausnarketa prozesuaren garapenaren inguruan ulermen zehatz eta sakona, prozesuaren garapenean gakoak izan daitezkeen elementuak identifikatuz eta azalduz. Halaber, hausnarketa prozesu kolaboratiboak sustatzeko ezagutza praktikoa eskuratu nahi da, erraztailetzarako estrategien identifikazioaren bidez. Zentzu horretan Tesi lanaren helburu nagusia da hausnarketa prozesu kolaboratiboaren garapena aztertzea, horien sustapenerako gako eta estrategiak identifikatzeko.

Aipatutako xede horiei erantzuteko kasu azterketa egin da, oinarri soziokulturaletan ardaztutako maila aniztetako analisi kualitatiboa eginez. Egin diren analisiak izan dira: hausnarketa gaien inguruko azterketa tematikoa; baterako ekintzak tematikoki eta partaidetza aldetik zeri erantzuten dion ezagutzeko elkarrekintza segmentuen azterketa; eta tutore nahiz ikasleen mugimendu dialogikoak eta horiek errazteko estrategiak identifikatzeko praktika diskurtsiboen azterketa.

Emaitzek erakutsi dute hausnarketa prozesu kolaboratiboek izaera bikoitza dutela: kognitiboa eta sozioemozionala. Horrek eskatzen du prozesuen erraztailetzarako taldearen garapen zonalde hurbilean lan egitea. Zentzu horretan lanak baieztatu du tutoreak paper garrantzitsua jokatzen duela sostengu emozionalean, parte hartzearen sustapenean eta

egoeraren (ber)interpretazioan lagunduz. Halaber, ikasleek parte hartze aktiboa erakustez gain, mugimendu eta estrategia dialogikoen errepertorioari ekarpen egin diote, besteak beste, elkar laguntza komunitatearen eraikuntzan lagunduz. Ikasleen papera ere funtsezkotzat azaldu da beraz, esanahi partekatuen ko-eraikuntza prozesuan. Ikasleen kasuan, emaitzek agertu dute hausnarketa prozesuan zehar pertsona eta hezkuntzarekiko ulermen markoei lotutako begiradan bilakaera bat gertatu dela, pertsona eta egoeren aurrean errealitateen irakurketa kritiko, global eta konplexuagoak eginaz. Horrek, aurrerabide gisa, atak zabalik utzi ditu hausnarketa prozesuek ikasleengan dituzten eraginez ikertzen jarraitzeko.

# Resumen

La tesis se enmarca en el ámbito de la formación inicial de docentes inclusivos. La literatura en este campo ha puesto de manifiesto las dificultades que experimentan las personas docentes a la hora de buscar la coherencia entre el discurso y la práctica para atender a la diversidad en las aulas. Dado que la diversidad en los grupos de aula es una realidad, los estudios reportan los beneficios que se desprenden del hecho de que todo el alumnado trabaje junto en el aula, basándose en los principios de equidad e inclusión. Para responder a esto, se plantea la necesidad de (re)pensar y articular los programas de formación docente desde los marcos de la educación inclusiva. En esta línea, la literatura muestra diversas iniciativas para esbozar el perfil del docente inclusivo, destacando, entre los aspectos clave, el desarrollo de la competencia relacionada con la reflexión sobre la práctica. Así, la literatura sobre los procesos de reflexión sobre la práctica confirma la dimensión social de la reflexión, ya que la interacción y el diálogo con otras personas permiten la construcción de nuevos significados.

En base a las contribuciones ofrecidas por la literatura del área y partiendo de la preocupación en el equipo de investigadoras por los contextos que ofrecen oportunidades de aprendizaje colaborativo en la formación inicial de docentes, el objeto de estudio se relaciona con los procesos colaborativos de reflexión sobre situaciones prácticas concretas en el contexto del Practicum. El trabajo pretende ofrecer una comprensión clara y profunda sobre el desarrollo del proceso de reflexión, identificando y explicando los elementos que pueden ser clave en el desarrollo del mismo. Además, se busca adquirir conocimientos prácticos para fomentar procesos de reflexión colaborativa, mediante la identificación de estrategias propicias para la facilitación. En este sentido, el objetivo principal de la tesis es analizar el desarrollo de procesos de reflexión colaborativa, identificando claves y estrategias facilitadoras.

Para responder a estos objetivos, se ha realizado un estudio de caso, llevando a cabo un análisis cualitativo en distintos niveles, basado en los fundamentos socioculturales. Los análisis realizados incluyen: un estudio temático sobre los temas de reflexión; un análisis de segmentos de interacción para conocer a qué responden las acciones conjuntas desde el punto de vista temático y de participación; y un estudio de las prácticas discursivas para identificar los movimientos dialógicos de las tutoras y del grupo de estudiantes, así como las estrategias para facilitar estos procesos.

Los resultados han mostrado que los procesos colaborativos de reflexión tienen una doble naturaleza: cognitiva y socioemocional. Esto requiere trabajar en la zona de desarrollo próximo del grupo para facilitar los procesos. En este sentido, este estudio ha confirmado que la tutora desempeña un papel importante proporcionando apoyo emocional, promoviendo la participación y ayudando en la (re)interpretación de la situación. El grupo de estudiantes, además de mostrar una participación activa, ha contribuido al repertorio de movimientos y estrategias dialógicas, ayudando, entre otras cosas, a construir una comunidad de apoyo mutuo. Por lo tanto, el papel del alumnado también se ha revelado como fundamental en el proceso de co-construcción de significados compartidos. En el caso del alumnado, los resultados han mostrado una evolución en cuanto a marcos interpretativos, realizando lecturas más críticas, globales y complejas de las situaciones. Esto ha dejado abiertas las puertas para continuar investigando los efectos que los procesos de reflexión tienen en el alumnado.

# Abstract

The thesis is framed within the field of initial training for inclusive teachers. Literature in this area has highlighted the difficulties teachers face in seeking coherence between discourse and practice when responding to diversity in the classroom. Given the reality of diversity in classroom groups, studies report on the benefits of all students working together in the classroom, based on principles of equity and inclusion. To address this, there is a need to rethink and articulate teacher education programmes within the framework of inclusive education. In this regard, the literature shows several efforts to outline the profile of the inclusive teacher, with a key aspect being the development of competencies related to reflection on practice. Thus, the literature on reflective processes in practice confirms the social dimension of reflection, as interaction and dialogue with others enables the construction of new meanings.

Considering the contributions offered by the literature in this area, and driven by the research team's concern for contexts that offer collaborative learning opportunities in initial teacher education, the research focus is related to collaborative reflection processes on specific practical situations within the context of the Practicum. The main aim of the thesis is to provide a detailed and in-depth understanding of the development of the reflection process, identifying and explaining the key elements in its evolution. In addition, it aims to provide practical knowledge on how to foster collaborative reflection processes by identifying facilitating strategies. In this sense, the main objective of the thesis is to analyze the development of collaborative reflection processes to identify strategies that promote them.

To achieve these objectives, a case study was carried out using a multi-level qualitative analysis based on socio-cultural foundations. The analyses performed include: a thematic analysis of the themes of reflection; an analysis of interaction segments to understand what collaborative actions respond to in terms of themes and participation; and an analysis of discursive practices to identify the dialogical movements of both tutors and students, as well as the facilitation strategies used by both.

The results showed that collaborative reflection processes have a dual nature: cognitive and socio-emotional. This requires working within the group's zone of proximal development in order to facilitate these processes. In this sense, the work confirmed that the tutor plays an important role by providing emotional support, encouraging participation, and helping to (re)interpret the situation. Students, in addition to their active participation,

contributed to the repertoire of dialogical movements and strategies, helping, among other things, to build a community of mutual support. Thus, the role of students was also revealed as fundamental in the process of co-constructing shared meanings. In the case of the students, the results showed an evolution in their interpretive frameworks, leading to more critical, global, and complex readings of situations. This has opened the door for further research into the impact reflective processes have on students.

# AURKIBIDEA

<b>SARRERA</b>	<b>22</b>
<b>1.IRAKASLE INKLUSIBOAREN PRESTAKUNTZA</b>	<b>29</b>
1.1. IRAKASLE INKLUSIBOA	30
1.1.1. Nazioarteko eztabaiden ingurumarian kokatuz	30
1.1.2. Ikasgela inklusiboetan aritu eta ikasleen beharrei erantzuteko laguntza	32
1.1.3. Talkak diskurtso eta praktikaren artean	34
1.1.4. Bateratasuna irakaslearen funtzio sozialaz	35
1.2. IRAKASLE INKLUSIBOAREN PROFIL PROFESIONALA	36
1.2.1. Aurrekariak orubea ezarri	36
1.2.2. Irakasle inklusiboaren profila ardazteko ekarpenak mende hasieratik hona	36
1.3. IRAKASLE INKLUSIBOAREN PRESTAKUNTZA (BER)PENTSATZEKO ELEMENTUAK	41
1.3.1. Prestakuntza ardazteko gakoak	41
1.3.2. Zailtasunak eta aldagai argigarrien identifikazioa	43
<b>2.IRAKASLEEN PRESTAKUNTZAN PRAKTIKAREN GAINEKO HAUSNARKETA ULERTZEKO MARKOAK</b>	<b>47</b>
2.1. SARRERA	48
2.2. IRAKASLE PRAKTIKAREN GAINEKO ATZERABEGIRAKOAK	49
2.2.1. Hausnarketaren inguruko definizio markoak	49
2.2.2. Hausnarketa ezaugarritzeko ereduen bilakaera	52
2.3. AURREKARIAK: AURREKO HAMARKADAN IDENTIFIKATU ZIREN KORAPILOEN GAINEAN EGON DIREN EKARPEN ETA AURRERABIDEAK	56
2.3.1. Hausnarketa prozesuak sustatzeko testuinguru eta estrategiak	56
2.3.2. Ezagutza mota ezberdinen arteko harreman dialektikoa	58
2.3.3. Tutorearen laguntza	59
2.4. HUTSUNE ETA AURRERABIDEEN IDENTIFIKAZIOA	63
	14



<b>3.PRAKTIKAREN ESANAHIAK ELKARREKIN ERAIKITZEKO BATERAKO HAUSNARKETA PROZESUAK</b>	<b>67</b>
3.1. SARRERA	68
3.2. HAUSNARKETAREN DIMENTSIO SOZIALA: ESANAHIEN ERAIKUNTZA KOLABORATIBOA	70
3.2.1. Elkarrekintza ikaskuntza eta garapenaren motor	71
3.2.2. Elkarriketa: ezagutzaren eraikuntzarako tresna	72
3.3. BATERAKO EKINTZAN ELKARREKINTZA ETA ELKARRIZKETA DIALOGIKOA AZTERTU ETA EZAUGARRITZEKO MARKO METODOLOGIKOAK	73
3.3.1. XX.mendeko azken hamarkadetako ekarpenetatik ikaspenak	73
3.3.2. Baterako ekintzan arreta jartzen duten ereduak agerpena	75
3.3.2.1. Interaktibitatearen azterketa	75
3.3.2.2. Elkarrekintza dialogikoaren azterketa	76
3.3.2.3. Elkarriketa dialogikoaren azterketa	76
3.3.2.4. Estrategia (diskurtsibo) dialogikoen azterketa	80
<b>4.IKERKETAREN PLANTEAMENDU METODOLOGIKOA</b>	<b>83</b>
4.1. SARRERA	84
4.2. HELBURUAK ETA IKERGAIDERAK	84
4.3. IKERKETAREN IKUSPEGI METODOLOGIKOA	87
4.4. KASUAREN DESKRIBAPENA	87
4.4.1. Egoera	87
4.4.2. Testuingurua	88
4.4.2.1. Ikerlariaren harremana kasuarekin	90
4.4.2.1.1. Irakasle taldea Ikaskuntza Komunitate Profesional (IKP) gisa	91
4.4.3. Kasuaren mugaketa	95
4.5. IKERKETA EREMURA SARBIDEA ETA PARTE HARTZAILEAK	99
4.6. IKERKETAREN DISEINUA	100
4.6.1. Ikerketa faseak	100
4.6.2. Datuak	102

4.6.2.1. Datuak biltzeko prozedura	102
4.6.2.1.1. 1.mailako informazio iturriak: mintegietako bideo grabazioak	103
4.6.2.1.2. 2.mailako informazio iturriak	104
4.6.2.2. Datuen sistematizazioa	106
4.6.2.2.1. 1.mailako informazio iturriak: mintegietako bideo grabazioak	106
4.6.2.2.2. 2.mailako informazio iturriak	112
4.6.2.3. Datuen analisirako prozedura	117
4.6.2.3.1. Egoera praktikoaren gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisia	117
4.6.2.3.2. Azpi maila anitzetako analisia	120
4.6.2.3.2.1. Egoera praktikoaren gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako lehenengo azpi maila: azterketa tematikoa	120
4.6.2.3.2.2. Egoera praktikoaren gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako bigarren azpi maila: elkarrekintza segmentuen azterketa	133
4.6.2.3.2.3. Egoera praktikoaren gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako hirugarren azpi maila: elkarriketan ematen diren mugimendu dialogikoen azterketa	141
4.7. KALITATE IRIZPIDEAK	145
4.8. KONTSIDERAZIO ETIKOAK	146
<b>5.IKERKETAREN EMAITZAK</b>	<b>149</b>
5.1. SARRERA	150
5.2. EGOERA PRAKTIKOEN GAINEKO BATERAKO HAUSNARKETA PROZESUAREN ANALISIA	151
5.2.1. Egoera praktikoaren gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako lehenengo azpi maila: azterketa tematikoa	152
5.2.1.1. Gaien agerpena	153
5.2.1.1.1. Gaien agerpena Practicumaren hasierako fasean	153
5.2.1.1.2. Gaien agerpena Practicumaren garapen fasean	160
5.2.1.1.3. Gaien agerpena Practicumaren amaierako fasean	168
5.2.1.1.4. Gaien agerpenari lotutako emaitzak laburbilduz	176
5.2.1.2. Gaien agerpenean ematen den bilakaera	177
5.2.1.2.1. Gaien agerpenean ematen den bilakaeraren emaitzak laburbilduz	195

5.2.1.3. Gaien sekuentzializazioa	196
5.2.1.3.1. Gaien sekuentzializazioari buruzko emaitzak laburbilduz	198
5.2.1.4. Azterketa tematikoaren ondorioak: hausnarketa prozesua ardatzu den gaietan hauteman den bilakaera	198
5.2.2. Egoera praktikoen gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako bigarren azpi maila: interaktibitate segmentuen azterketa	205
5.2.2.1. Interaktibitate segmentuek erakusten duten agerpena	205
5.2.2.2. Interaktibitate segmentuen sekuentzializazioaren azterketa	222
5.2.2.3. Interaktibitate segmentuen agerpenaren bilakaera practicumaren faseetan zehar	224
5.2.2.4. Segmentuetako parte hartzeetan ematen den bilakaera	224
5.2.3. Egoera praktikoen gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako hirugarren azpi maila: praktika diskurtsiboaren azterketa estrategia dialogikoen identifikaziorako	227
5.2.3.1. Estrategia dialogikoen erreperetoria	227
5.2.3.1.1. Testuinguru segurua sortzera bideratutako estrategiak	227
5.2.3.1.2. Parte hartzea sustatzera bideratutako estrategiak	229
5.2.3.1.3. Egoeraren interpretazioan laguntzeko estrategiak	230
5.2.3.2. Estrategia dialogikoen bilakaera	232
<b>6.EZTABAIDA</b>	<b>237</b>
6.1. BATERAKO HAUSNARKETA PRAKTIKAREN EZAUGARRITZEA	238
6.1.1. Hausnarketa prozesuaren antolaketa	238
6.1.2. Hausnarketaren edukia	242
6.1.3. Hausnarketa prozesua errazteko estrategiak	243
6.1.4. Garatu den baterako hausnarketaren izaera laburbilduz	247
6.2. BOROBILDUZ	247
<b>7.ONDORIOAK</b>	<b>249</b>
<b>8.ITXIERA</b>	<b>255</b>
<b>9.BIBLIOGRAFIA</b>	<b>259</b>
<b>10.ERANSKINAK</b>	<b>291</b>

# IRUDIEN AURKIBIDEA

1. Irudia: 1. Kapituluaren jasoketa grafikoa	46
2. Irudia: Moonen (2011) input-emaizta ereduaren eskema	54
3. Irudia: 2. Kapituluaren jasoketa grafikoa	66
4. Irudia: 3. Kapituluaren jasoketa grafikoa	82
5. Irudia: Practicum proiektuaren adierazpen grafikoa	90
6. Irudia: IKP bilera IKP_1 BILERA_2016-10-10	99
7. Irudia: Mintegi saioen prestakuntza	100
8. Irudia: Mintegi grabazio adibidea	104
9. Irudia: IKP eztabaida taldea	106
10. Irudia: Kodifikazioa MAXQDA, adibide bat	121
11. Irudia: Azterketa tematikoa: kategoria zuhaitza	122
12. Irudia: Segmentuen kodetzea: 3IK_AM_2E adibidea	134
13. Irudia: Segmentuen kategoria zuhaitza	135
14. Irudia: Sekuentzia mapa: 3IK_AM adibidea	137
15. Irudia: Interaktibitate Segmentuen Hurbiltasun Mapen adibideak	138
16. Irudia: 4. Kapituluaren jasoketa grafikoa	148
17. Irudia: 1. Analisiaren jasoketa grafikoa	204
18. Irudia: 2. Analisiaren jasoketa grafikoa	226
19. Irudia: 3. Analisiaren jasoketa grafikoa	235

# TAULEN ARKIBIDEA

1. Taula: Ezberdintasunen aurrean agertzen diren jokabide eta ondorioak	40
2. Taula: 90. Hamarkadan hausnarketa ezaugarritzeko hainbat taxonomia	52
3. Taula: T-SEDA: dialogoaren kodifikazio eskema	78
4. Taula: Kasuaren mugaketa: arreta jarritako ikasturteak	96
5. Taula: Kasuaren mugaketa: arreta jarritako taldeak ikasturteka	96
6. Taula: Kasuaren mugaketa: ikasturte bakoitzean hautatu diren mintegiak	97
7. Taula: Kasuaren mugaketa eta ezarritako kodeak	98
8. Taula: Ikerketa faseak	101
9. Taula: Mintegietako bideo grabazioen kodetzea eta biltegitratzea	108
10. Taula: Mintegi amaieran ikaskuntza tartearen grabazioen kodetzea eta biltegitratzea	112
11. Taula: Ideario pedagogikoen kodetze eta biltegitratzea	113
12. Taula: IKP saioen grabazioen kodetzea eta biltegitratzea	115
13. Taula: IKP eztabaida taldearen grabazioen kodetzea eta biltegitratzea	117
14. Taula: Mintegi bakoitzaren iraupen minutuak	118
15. Taula: Egoera praktikoa eta beren lanketari lotutako grabazioen minutuak	119
16. Taula: Katetoria sistema: laguntza irakaslearen lana dimentsioa	123
17. Taula: Katetoria sistema: pertsonetikoko ulermen markoa	124
18. Taula: Katetoria sistema: harreman markoak	125
19. Taula: Katetoria sistema: hezkuntzaren ulermen markoa	126
20. Taula: Katetoria sistema: esku-hartze praktikoa edo gelaratzeak	127
21. Taula: Agerpen taula: pertsonetikoko ulermen markoa, hasierako fasea	128
22. Taula: Agerpen taula: pertsonetikoko ulermen markoa, garapen fasea	129
23. Taula: Agerpen taula: pertsonetikoko ulermen markoa, amaiera fasea	130
24. Taula: Gaien sekuentzien mapa: 3IK_HM adibidea	131
25. Taula: Interaktibitate Segmentuen azterketarako katetoria sistema	135
26. Taula: Parte hartze katetoria	140
27. Taula: Estrategia dialogikoen erreperitorioaren zati bat	143
28. Taula: Saioen antolaketa orokorraren estruktura komuna	150
29. Taula: Egoera praktikoen lanketa ikasturte eta fase bakoitzean	150
30. taula: Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana hasierako fasean	154
31. taula: Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa hasierako fasean	157
32. Taula: Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana garapen fasean	161
33. Taula: Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa garapen fasean	164
34. Taula: Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa amaiera fasean	169
35. Taula: Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa amaiera fasean	173
36. Taula: Gaien agerpena: emaitza nagusiak	177
37. Taula: Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana hiru faseetan	178
38. Taula: Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa, kolektiboen ezagutza katetoria hiru faseetan	180
39. Taula: Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa, jokabideak katetoria hiru faseetan	181

40. Taula: Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa, begirada kategoria, hiru faseetan	183
41. Taula: Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana, pentsamendu kritikorako prestutasuna, hiru faseetan	184
42. Taula: Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana, laguntza irakaslearen funtzioak, hiru faseetan	185
43. Taula: Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, hezkuntza helburuak, hiru faseetan	186
44. Taula: Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, ikaste eta irakastea, hiru faseetan	187
45. Taula: Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, printzipio inklusiboak, hiru faseetan	188
46. Taula: Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, testuinguru hezitzaileak, hiru faseetan	189
47. Taula: Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, hezkuntza erantzunak, hiru faseetan	190
48. Taula: Gaien agerpena: harreman markoak, harreman pedagogikoa, hiru faseetan	191
49. Taula: Gaien agerpena: harreman markoak, ikasleen arteko harremanak, hiru faseetan	192
50. Taula: Gaien agerpena: esku-hartze praktikoak edo gelaratzeak, esku-hartze irizpideak, hiru faseetan	193
51. Taula: Gaien agerpena: esku-hartze praktikoak edo gelaratzeak, irakaslegaiaren esku-hartzea, hiru faseetan	194
52. Taula: Gaien sekuentziaren hasierak hiru faseetan	196
53. Taula: Gaien sekuentziaren amaierak hiru faseetan	197
54. Taula: Ikaskuntza errondetan jasotako ekarpenak: begiradan eman den bilakaera	200
55. Taula: Apoi funtzioa betetzen duten segmentuak, agerpena egiten duten egoera kopuruaren arabera	220
56. Taula: Jarraian eta mazitasun handienaz agertzen diren Interaktibitate Segmentuak	223

**SARRERA**

# SARRERA

Ikerlan hau egitera bultzatu nauten xede pertsonal eta akademikoak azalduko ditut hurrengo lerrotan. Hau da, nondik dator irakaslegaien prestakuntzan hausnarketa prozesu kolaboratiboen erraztailetzaren inguruan ikertzeko gogoia.

## **Motibazio pertsonalak eta taldean partekatutako kezkak**

Pertsonalki nire prestakuntza ibilbidea Gizarte Pedagogiaren alorrean abiatu nuen, hezkuntzaren izaera komunitarioa erdigunean jarrita, pertsonen eta batez ere egoera zaugarrienetan aurkitzen diren kolektiboen garapenean eragiteko testuinguru sozialetan arreta jarritz. Prestakuntza aldi honek, ezagutza teorikoak eskaintzeaz gain, bazterketa egoera bizitzeko arriskuan zeuden kolektibo ezberdinekin praktikak egiteko aukerak eskaini zizkidan. Ikaskuntza ugari metatzeaz gain, hezkuntza gizarte eraldaketarako tresna gisa ulertzeko parada oparitu zidan, justizia sozialaren, eskubideen eta ekitateak gidaturiko markoekin lerrotatuz nire ideario pedagogikoa. Irakaslegaien hasierako prestakuntzara salto egitean, nire idearioa ikaste testuinguruetara transferitzeko aukera izan nuen. Irakasle jarduna ikasle guztien hezkuntza eskubide eta testuinguru arruntetan ikasteko aukeren inguruan garatzen hasi nintzen. Ibilbide hau ez nuen bakarrik egin, baizik eta talde eta testuinguru kolaboratibo ezberdinetan. Aldi honetan, Pedagogia inklusiboaren markoetan murgildu eta kultura profesional kolaboratiboen inguruan esperientzia gorpuztuz ikasteko aukera izan nuen. Urte guzti hauetan ikasleak ardatz harturik, ikaste testuinguru eta prozesuetan arreta jartzen duten ikasgaietan urratu dut irakaskuntza eskaintza: adibidez, *Hezkuntzaren erronkak XXI. mendean; Guztiontzako eskola inklusiboan; Aniztasunari erantzuteko printzipio pedagogikoak eta estrategia metodologikoak; Hezkuntzalaguntzaren beharra duten ikasleei emandako erantzun inklusiboak*; praktika profesionala hobetu aldera *Ikasgelan egiten den behaketa irizpide pedagogiko eta didaktiko orokorretatik abiatuta*, eta profil pertsonal eta profesionalaren eraikuntzara bideratutako *Practicum* ikasgai ezberdinetan.

Irakasle gisa Practicumari lotutako eremuetan izugarri gozatzeaz gain, izan ditut bizipen gaziagoak ere. Ikusi izan dut nire burua tutore gisa, haserre, galduta, edo kontrara oso motibatuta etortzen ziren ikasleen bizipenak entzuten, praktiketako eskolaren edo tutorearen gainean aurreiritziz betetako komentarioak moztzen, hausnarketarako galderak talderatu eta defentsiban erantzuten zuten ikasleei azalpen amaigabeak eskaintzen, erlojuari begira eta amaieran beharbada saioa bide onetik eraman ez nuenaren



sentsazioaz. Practicumari lotuta, saioetan zehar nahiz amaitzean, behin eta berriz asaldatu izan nauten galderak izan dira: Nola egin ikasleek bizi dituzten esperientzia praktikoetatik ikasteko? Nola baliatu, nola aprobetxatu bizipen horiek lanbiderako baliagarria egingo zaien ezagutza bilakatzeko? Nola lortu distantzia apur bat hartu eta esperientziaren gainean hausnarketa sakona egitea? Zer eta nola egin ikasle bakoitzak bere esperientziatik eta besteen esperientzietatik beren praktika gidatuko duten irizpideak definitzen laguntzeko? Hausnartu dena airean ez gelditzeko? Zer egin dezaket ikasle guztien ahotsak talderatzeko? Esan dudana lagungarria izan da ikasleentzat edo urrutiegi aritu naiz? Beraz, argian zein ilunean, beti bizi izan dut praktiketako tutore lana galdera eta erronka pertsonal zein profesionalez beterik.

Ikerketa jarduna berriz, Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien (HUHEZI) fakultateko *Berrikuntza eta esku hartzea hezkuntza inklusiboan* ikerketa ildoaren baitan lan egiten duen eta ikerketa eremu gisa ikaste-irakaste prozesuen berrikuntza hartzen duen Beta taldearen barruan abiatu nuen. Taldea eta ikerlariak eraldatzen joan eta gaur egun *Aniztasunari erantzuteko testuinguru osasuntsuak* iker taldeko parte naiz. Betaren erroei jarraipena emanaz, *ikaste testuinguru eta prozesuak* nola *hezkuntza berrikuntza* dira iker taldearen kezka gai nagusi. Iker taldean ildo ezberdinei erantzun arren, Tesi honen aurretik egin diren ikerlanek ere, lan honek bezala, ikaste testuinguruetan jarri dute arreta. Aurreko lanek partekatu dute ikastearen inguruko ulermena: ikuspegi soziokulturala, zeinetan ikaskuntza elkarrekintzan gertatzen dela ulertzen den, eta ondorioz, ikaste testuinguru eta prozesuek honi erantzun behar dioten.

Ikerlari gisa nire xede pertsonal nagusia izan da irakaslegaien hasierako prestakuntzan elkarrekintzan ikasteko eskaintzen ditugun testuinguruaren gaineko ikerketa. Taldean partekatzen dugun hezkuntza berrikuntzarako ikuspegi eta kezka, nire kasuan, nagusiki HUHEZIKo hezkuntza proiektuaz lotu izan da. Zehazki, Hezkuntza Proiektuaren baitan eta ikasketa planaren barruan ikasleei eskaintzen zaizkien testuinguru praktikoek eta bertan burutzen diren praktikaldiek erakarri dute nire arreta aspalditik. Praktikaldi guztietatik, irakaslegaiak prestakuntzaren amaieran egiten zuten praktikaldia bereziki hasi zitzaidan interesatzen. Ikasleekin bere prestakuntza prozesuan zehar ikasturte ezberdinetan hainbat espazio partekatu ostean, azken praktikaldiak izaera berezia zuela sentitzen nuen nire irakasle jarduna garatzerako orduan. Ikasleentzat momentu garrantzitsua zela, eta ondo pentsatu eta zaindutako testuinguru eskaini behar zela ikusten nuen. Hezkuntza Bereziko aipamenean irakasle gisa jarduten genuen irakasle taldean nire sentipenekin bat egiten zuen kezka kolektibo bat zegoela hauteman nuen hasieratik. Gainera, taldean ikaste testuinguruaren inguruko ezagutza akademiko, zein praktiko metatu esanguratsua zegoela

esan behar da. Graduen inplementazioaz batera Hezkuntza Berezia Aipameneko Practicum proiektu pedagogikoaren diseinuan parte hartzeko aukera, nire kezka eta jakin minei erantzuten hasteko ernamuina izan zen. Hainbat urtetan zehar Hezkuntza Berezia aipameneko Practicumean bertan, tutore gisa aritu eta tutore taldea Ikaskuntza Komunitate Profesionala (IKP) eratzeko prozesuan aktiboki parte hartu ostean, garatutako praktikaren inguruan ikertzeko beharra sentitu nuen. Sakonago ezagutu nahi nuen zein zen garatzen genuen jardun praktikoaren esanahia. Hezkuntza Bereziko irakasle taldean ere, interesa partekatua zen. Besteak beste, eta taldean zegoen ezagutza oinarri, honek ere Ikaskuntza Komunitate Profesional (IKP) gisa eratu eta funtzionatzeari eduki eta zentzua emango ziola ikusi genuen. Ikergaiak bere leku naturala aurkitu zuen bertan.

Ingurumari honetan, tesiaren ideia forma hartzen hasi zen. Hasieratik, hitz gakoaren artean presente egon dira: justizia sozialaren markotik eraikitako irakaslearen profil profesionala, praktikaren gaineko gogoeta kritikoa, instrukziotik ikaskuntza dialogikora eta prozesuen erraztailetza. Tesia egiteko aukerak irudikatzen hasi nintzen momentutik, tesiari esker ezagutza praktikoa eraikitzea nahi nuela garbi izan nuen. Hau da, irakasleen prestakuntzan dihardugun profesional gisa, gure lanaz lotutako eta guretzat zein arloko beste profesionalentzat lanabes bilakatu zatekeen ezagutza eraikitzea izan dut xedetzat. Ikasteko aukera emango zidan lana egin nahi nuen, nire lanbideaz gogoeta kritikoa egiten lagunduko zidana, irakasle izatea ikastea ere badela ulertuta hazten lagunduko zidana. Eta baita gure Hezkuntza Proiektua hobetzen lagunduko zuena, Unibertsitate kooperatiboaren eta beraz proiektuaren parte eta erantzukidetasuna izatean, ekarpen kolektiboa egin nahiaz. Izan ere, hezkuntza eraldaketarako prozesu kolektibo baten ondorioz, HUHEZI Fakultatea hezkuntza eredu berria pentsatzen eta inplementatzen joan da. Hezkuntza eredu berritzaileen garapen prozesuetan sakoneko aldaketak egin ohi dira, eta kasu honetan ere horrela izan da. Pertsona erdigunean jartzeko ahalegin berezia egin da eta horretarako eskaini beharreko testuinguruetan pentsatu. Tesian ere, arreta irakaslegaien prestakuntzan eta eskaintzen zaizkien ikaste testuinguruetan eta hauen errazte prozesuetan jartzen denez, berrikuntza prozesuaren etengabeko hobekuntza eta errebisiorako ekarpena egin dezakeenaren konpromisoa ere badago lan hau egitera bultzatu nauten xedeen artean.

Honenbestez, esan daiteke Hezkuntza Berezia aipameneko irakaslegaien prestakuntzan praktikaren gaineko hausnarketa prozesu kolaboratiboen erraztailetzaren inguruan ikertzeko xede pertsonal eta kolektibo banaezinak egon direla. Jarraian, lana egitera bultzatu nauten arrazoi zientifiko akademikoak agertuko ditut.

## **Arrazoi zientifikoaren aurkikuntzak motibazio iturri gisa**

2014-2015 ikasturtean ikerketa gaia aukeratuta, lehen hurbilpena egin nuen bibliografiara hutsune eta aukeren identifikaziorako. Honek, motibazio zientifiko akademikoaren iturburua suposatzen zuen.

Lehen hurbilpen bibliografikoan irakasleen prestakuntza programei zuzendutako kritika ildo bat identifikatu nuen: irakasleen hasierako prestakuntzak izaera teorikoegia izatea, eta ondorioz, irakaslegaien irudikapen, ikuskera eta praktiketan eragin urria izatea (Tardif, 2004). Bestalde, aurkitu nituen ebidentzia zientifikoak azaltzen dutenak irakasle eta irakaslegaiak praktikan mobilizatzen dituzten ezagutzak ez direla teorikoak. Irakasleek, batez ere, jarduten dute norberaren bizi istorioak, eskola biografiak eta ibilbide profesionalean bizi izandako esperientzia zehatzen ondorioz eraikitako irudikapen, sinesmen eta baloreen multzoak gidatuta (Clandinin 1986; Elbaz 1981; Gaete eta Castro, 2012; Zeichner, 1993). Zentzu honetan, ikasleen bazterketa, diskriminazio eta etiketez kezkatutako autoreek beren lanetan, irakasleek gelako aniztasunari erantzuteko zailtasunak sentitzen dituztela erreportatzen zutela deskubritu nuen (Florian, 2013; Minow, 1990; Norwich, 2007; Spratt eta Florian, 2013).

Testuinguru honetan, irakasleen hasierako prestakuntza ereduak unibertsitatean irakatsitako ezagutza akademikoa eskolako praktikara transferitu edo aplikatzera muga ez dadin, teoria eta praktikaren arteko arrakalaz amaitzeko, ezagutza praktikoa eta ezagutza teorikoaren arteko harreman dialektikoaren argitan, praktikako egoera zehatzak aztertu eta esanahi berriz janztea ahalbideratzen duten gogoeta prozesuen sustapenaren aldeko ahotsak aurkitu nituen (Mälkki eta Lindblom-Ylänne, 2012). Baita gogoeta prozesuak garatzeko talde testuinguruaren aldekoak ere (Liakopoulou, 2012). Irakasleen eremuan izan arren, aurkitu nituen irakasleen artean talde gogoeta egiteak ikasleengan izan zitezkeen eragin positiboaren gainean egindako lanak (Ronfeldt et al., 2015). Ildo honek eraman ninduen praktikaren gaineko hausnarketak irakasle, ikasle eta edukiaren arteko harremanean fokalizatzearen garrantziaz hitz egiten zuten lanetara (Borko et al., 2014; Horn eta Little, 2010).

Aurkikuntza hauek eskuartean, irakaslegaien prestakuntzan praktikaren gaineko egoera zehatzen hausnarketa prozesu kolaboratiboaren inguruan ikertzeko nire grina indartu zen. Hemendik aurrera nire ikerketa kezka ardatz hauen gainean marraztu zen: 1) errealitatea kritikoki aztertu eta hezkuntza testuinguruaren ekitatearen alde, hezkuntza eskubideak ardatz, aniztasunean eta testuinguru arruntetan elkar biziz, ikasle guztien parte hartzea, garapena, ikaskuntza eta lorpenak bermatzeko irakasleen prestakuntza; 2) testuinguru

praktikoei lotuta eta taldeko ikaste testuinguruetan, gure kasuan tutore gisa aritzen nintzen Practicum mintegiak; 3) egoera praktikoen gaineko baterako hausnarketari esker esanahi berrien eraikuntza prozesuak; 4) prozesu horien erraztailetza.

Ardatz horiek begi bistan, tesiaren garapenean murgildu eta hurrengo errebisioak honako alderdiak erakutsi zizkidan, besteak beste: 1) aniztasunari erantzuterako orduan irakasleek diskurtso teoriko eta jardun praktikoaren artean koherentziaz aritzeak suposatzen dien erronka erreportatzen jarraitzen dutela (Francis et al., 2020; Messiou eta Ainscow, 2020; Naraian eta Schlessinger, 2017); 2) taldeko ikaste testuinguruei lotuta, hau da, mintegiak bezalako ikaste testuinguruei lotutako erronka gisa taldeko testuinguruetan gogoeta egiteko ikasleen ahotsak erdigunean jartzeko beharra ekartzen dela (Liu, 2017; Saiz-Linares eta Ceballos-López, 2019); 3) taldeko hausnarketa prozesuetan, ahozko elkarrekintzez haratago, talde harreman eta alderdi sozio-afektiboen zaintzari garrantzia emateko beharra agerrarazten dela (Gutiérrez-Santiuste eta Gallego-Arrufat, 2017; Villegas eta Hernández, 2017). Tesiaren garapen fasean, beraz, nire motibazioak hauek bihurtu ziren: a) hausnarketa prozesu kolaboratiboen dimentsio sozialean arakatzea; b) erraztailetzari dagokionean, egoera praktikoen ulermen sakonera bideratutako prozesu kognitiboetan laguntzeaz gain, alderdi sozial eta afektiboak sostengatu eta sustatzeko estrategiak ezagutzea; eta d) prozesuan zehar irakaslegaien begiradan zer gertatzen den ulertzea.

### **Tesi lanaren antolaketa**

Tesi lana zazpi atal nagusitan antolatu da. Lehenengo atalean tesiaren marko teorikoa dago irakurgai. Atal honen xedea izan da ikergaia azterketa eremu akademiko zabalgo baten baitan kokatzea. Horretarako, marko teorikora ekarri dira ikergaiarekin lotuta literaturaren errebisioak eskainitako aurkikuntzak, lanari oinarri teoriko eta kontzeptuala eskaini dioten kontzeptu eta ideia gakoak azalpena. Irakasle inklusiboaren inguruko ikerketa eremuan bilakaera esanguratsua gertatu da; geroz eta ikerketa espezifikoa eta multidimentsionalagoak egin dira. Bilakaera jendartearen eman diren aldaketekin eta baita hezkuntza inklusiboaz lotutako politikekin eman diren hainbat urratsekin modu paraleloan gertatu da. Hau honela, hiru kapitulotan antolatu da marko teorikoa: Irakasle inklusiboaren prestakuntza, Irakasleen prestakuntzan praktikaren gaineko hausnarketa ulertzeko markoak eta Praktikaren esanahiak elkarrekin eraikitze baterako hausnarketa prozesuak. Gaiek ikerketa eremuan aipatutako bilakaeraren aurrean kokatzen gaituzte. Hiru kapituluak josten dituen hariak osotasun oinarri bat eskaintzen du egoera praktikoen gaineko hausnarketa prozesu kolaboratiboak hezkuntza inklusibo, irakasleen hasierako

prestakuntza eta hausnarketa eta pentsamendu kritikorako prestutasunaren markoei lotutako eztabaida akademiko zabalagoan kokatzeko.

Bigarren atalak, 4. kapituluaren planteamendu metodologikoa azaltzen du. Atal honen zio nagusia izan da proposatutako ikerketa helburu eta galderei erantzuteko nolako ikerketa egingo den eta berau nola garatuko den azaltzea. Atal honetan xedatu dira ikerketaren ikuspegia, eta datuen bilketa, analisi eta interpretaziorako teknika eta prozedurak. Atala zazpi puntutan antolatuta aurkituko du irakurleak: sarrera, ikerketa helburu eta galderak, ikerketaren ikuspegi metodologikoa, kasuaren deskribapena, parte hartzaileak, ikerketa diseinua, ikerketaren kalitatea bermatzeko irizpideak eta kontsiderazio etikoak. Atal bakoitzak duen eduki kopuru eta konplexutasuna dela eta, azpi atal ezberdinetan antolatuta aurkezten dira. Esaterako, kasuaren deskribapena atalak, egoera, testuinguruari buruzko azalpenak, eta kasuaren mugaketaz gain, ikerlariak kasuarekin daukan harremana barne biltzen ditu. Ikerketa diseinuaren azpi atala da guztietan hedadura handiena duena eta bere baitan puntu gehien dituena. Izan ere, atal honi ikerketak jarraitu dituen faseen azalpenarekin ematen zaio hasiera, ondoren datuekin zerikusia duten azalpenak garatu ahal izateko. Datuei dagokionean, hauek jaso, sistematizatu, aztertu eta interpretatzeko prozedurak xehetasunez azaltzen dira. Atalaren hedapenean eragina izan arren, zorrotasun metodologikoari lotuta ikerlarien artean hartutako erabakiei egiten die isla, prozedurak xehetasunez deskribatuz.

Tesiaren hirugarren atalean kasu azterketaren baitan burutu diren maila anitzetako analisi kualitatiboen emaitzak aurki daitezke. Analisi bakoitzaren emaitzak aurkezterako orduan, ebidentzia ezberdinak eskaini dira datuek bistaratzeko eta irakurlearen ulermena errazteko, atal bakoitzaren amaieran ideia nagusiak laburbildu dira, eskema grafiko batekin osatuz.

Laugarren atalean, lanak eskaini dituen emaitzen interpretazioari eskainitako atala ondu da, eztabaida atala, hain zuzen ere, 6. kapitulu izendatu dena. Atal honetan azaldu nahi izan dira egindako aurkikuntzen esanahiak, marko teorikoaren arabera testuinguratuz eta egindako errebisio bibliografikoekin harremanetan. Honen bidez, ikerketa helburu eta galderei erantzuna eman nahi izan zaie, emaitzen inplikazioak mahaigaineratuz, eta ikerketaren ekarpen, muga nahiz aurrerabideen inguruan gogoeta eginaz.

Bosgarren atalean, ondorioak jaso dira. Lanari amaiera emateko funtzioa bete du 7. kapitulu izendatutako honek, aurkikuntza nagusiak laburbilduz eta ikerketari lotutako erronka berrien aurrean kokatuz.

Seigarren atalean, lanean zehar aipatutako iturriekin erreferentzia bibliografikoen atala osatu da. APA araudiaren zazpigarren edizioa erabili da atala egiteko.

Zazpigarren eta azken atalean, lana osatzeko esanguratsuak izan daitezkeen eta gorputzean eransteko luzeegiak iritzi diren materialak txertatu dira.

### **Terminologiaren aukeraketa**

Hurrengo lerroetan, lanean zehar terminologiari lotuta egin diren hainbat hautu azaldu nahi dira. Bazterketa sozial arriskuan dauden kolektiboetarako erreferentzia zuzena egiterako orduan, adibidez, *autismoa duten umeak* erabili ordez, *autista den umea* bezalako esakerak erabili dira lanean zehar.

1974. urtean sortu eta hedatu zen autismoa duen pertsona terminoa. Garai historiko hartan estigma zamatsua zen autismoaren diagnostikoa izatea. Honek jendartearen aldetik kolektiboagan eragiten zituen jokabide deshumanizatzaileekin amaitzeko aldarrikapen edo lan ildo bat izan zen, beraz. Gaur egungo eztabaidek mahaigaineratu dute pertsonen ezaugarri edo kondizioez eta identitateez lotutako hainbat [dilema](#) eta [debate](#). Eztabaidek aukera eskaini digute desgaitasunak, besteak beste, generoak, sexualitateak eta arrazak bezala, pertsona baten identitatea definitzen dutela ulertzeko. Ez osotasun batetik, baizik eta kategoria ezberdinen intersekzio edo elkargunetik. Ulertzen dugu pertsonekin harremanetarako, elkarbizitzeko eta elkarrekintzarako oinarritzak dela pertsonak ulertzea (bizipen, esperientzia eta jasandako biolentziak, barne). Desgaitasuna identitatearen baitan kokatzen dituzten markoek inor patologizatu, etiketatu, sailkatu, errudun sentiarazi edo baztertu gabe pertsonengan eta beren bizitzetan arreta jartzen laguntzen digute. Eta irakasle gisa honek aukerak irekitzen ditu pertsona bakoitzaren beharrak identifikatu eta laguntzak doitzeko.

Lanak aukera eman digu Hezkuntza Bereziko irakasle eta ikerlari taldean, Maite Garcia Doktorea zenaren parte hartzeaz egindako ikerketa, eztabaida eta hautuak berreskuratu eta errebisatzeko. Honenbestez, pertsonen gaitasunei erreferentzia egiteko urritasun hitza erabili da eta pertsonen desgaitasun edo urritasunek ikaste testuinguruetan dituzten eraginez aritzeko orduan, desgaitasun hitzaren aldeko hautua egin da. Kolektibo autista erabiltzeko hautua egin da gizarte errealtateen izaera aldakorrari eta egungo eztabaidei so gaudenaren keinu gisa. Hautuaz batera, ikerlari taldean berretsi da pertsonen autodenominazioaren aldeko printzipioa, non ulertzen den pertsona bakoitzak daukala nola izendatua izan nahi duen erabakitzeko boterea. Hauek izan dira lan honetan erabiltzen den lengoia zein posiziotatik erabiltzen dugun, zer lortu nahi dugun eta zein testuingurutan erabiltzen dugun hausnartu ostean egindako hautuak.

1. KAPITULUA

# **Irakasle inklusiboaren prestakuntza**

*La inclusión no es simplemente  
una estructura organizativa,  
sino más bien  
el compromiso de hacer de las aulas,  
los centros escolares y el mundo  
lugares en los que todos los seres humanos  
sean valorados y bien acogidos,  
y donde la diversidad sea considerada  
enriquecedora y positiva  
(Sapon-Shevin, 2013, 84 or.)*

## 1.1. Irakasle inklusiboa

Nazioarte mailako hezkuntza sistema eta erakundeek aniztasunarekin lan egin eta justizia soziala sustatuko duten irakasleen prestakuntza dute amets gai (Cochran-Smith, 2020; Simón et al., 2019). Halabaina, nazioarteko hezkuntza eztabaida eta ikerketen aurkikuntzek sendotasun handiak erakusten dituzte hezkuntza sistemetan ekitatea eta inklusioa bultzatzeko aldaketa esanguratsuen premia mahai gaineratzeko orduan (Calderón eta Rascón, 2024). Atal honetan, figura profesional gisa irakasle inklusiboaren beharra jorratzen da.

### 1.1.1. Nazioarteko eztabaiden ingurumarian kokatuz

2030 Agendak (Nazio Batuen Erakundea, 2018) egungo testuinguruan hezkuntzaren funtzio eta xede soziala honela jasotzen du: guztiontzako kalitatezko hezkuntza inklusiboa erdiestea, ekitatearen printzipio pean, guztiontzako ikaskuntza aukerak modu iraunkorrean sustatuz. Hots, ekitatea da ikasle guztiek aukera irisgarriak eta eskuragarriak izan dezaten alternatibak eskaintzea. Erronka nagusiak ikasle guztien presentzia, parte hartzea, ikaskuntza eta errendimendua ekitatez artikulatzean datza. Ikasle guztiei zor zaie beraien anai-arrebekin, bizilagun, herrikide edo parekideekin hezkuntza testuinguru berak partekatzeko eskubidea. Ikasle guztiei ikasteko gaitasuna aitortzen zaie, baldin eta aukerak eta baldintza egokiak eskaintzen zaizkien. Ikasleen parte hartze aktiboa bilatzen



da; bai beren ikaste irakaste prozesuan protagonista bihurtuz, baina baita arlo pertsonalean eta sozialean ere esperientzia eta harreman asebetegarriak, positiboak eta osasuntsuak eraikitze

ko aukerak eskainiz. Nazioarte mailako hezkuntza erakunde nagusien lan ildo eta jardunari so, esan daiteke bazterketa eta injustizia egoerekin amaitzeko bidean eta inklusiboaren aldeko diskurtsoak sustatuz jarraitzen dutela lanean. Honen adibide ditugu Europar Batasuneko Kontseiluaren 2018ko maiatzaren 22ko gomendioak (Europar Batasuneko Kontseilua, 2018). Baita Kontseilu berak 2019ko urriaren 7an, 2009tik Lisboako Tratatuan bildu eta lotesle bilakatu zen Oinarrizko Giza Eskubideen gutunaren gainean egindako berrespen ariketa, non pertsona guztien, gutxitutako kolektiboetako pertsonak barne, oinarrizko eskubideen bermea azpimarratzen den (Europar Batasuneko Kontseilua, 2019).

Bestalde, Unescok 2018an Bruselaseko Adierazpena luzatu zuen Hezkuntzari buruzko Mundu mailako bilkura egin eta, besteak beste, 2030 Agendan jasotako lan ildo eta helburuen gauzapen mailaren inguruko azterketa egin ostean.

Adierazpenean, helburuen betetze mailaren inguruan kezka agertu zuen. Eta zentzu honetan, Kalitatezko hezkuntza inklusiboa eta ekitatiboa bermatzeko eta guztientzako etengabeko ikaskuntzarako aukerak sustatzeko ekintza kolektiboak indartzeko deia luzatu zuten. Adierazpeneko 3. puntuan honela irakur daiteke:

3. Observando que la inclusión y la equidad en la educación y la formación y mediante ellas es vital para lograr una agenda transformativa, reafirmamos el derecho a una educación segura y de calidad y a un aprendizaje a lo largo de toda la vida, sobre la base de los principios de no discriminación, igualdad de género e igualdad de oportunidades para todos. Además, nos comprometemos a establecer un contexto estratégico y una legislación y políticas adaptadas a las distintas culturas para que nuestros sistemas de educación y formación sean más equitativos e inclusivos y "no dejen a nadie atrás"[...]. (Unesco, 2018)

Erakunde

espezializatuaren eskaintza; eta bestea, existitzen ziren programetan ezagutza espezializatu gisa txertatzea. Hick et al. (2018) autoreen lanak ere berresten du irakasleen prestakuntza programetan hezkuntza bereziari lotutako edukiak gehitzen jarraitzen dela, aniztasunari eta beronen erantzunei lotutako erantzunen afera eta gaiak errotik berplanteatu eta eraldatu gabe irakasleen prestakuntza programetan.

Florian eta Rous-ek (2010) eta Rouse eta Florian-ek (2012) beren lanean argudiatutakoaren arabera, izaera honetako prestakuntzak ahulezia esanguratsuak ditu, aniztasunaz eta inklusioaz lotutako ezagutzak, irakasleek beren praktikan erabili beharreko bestelako ezagutza pedagogikoetatik bereizten dituelako; ondorioz, testuinguratu gabeko ezagutza gisa aurkezten dira.

Structurally, teacher education programs are often based on ideas of different types of teachers for different groups of learners: for example, “primary”, “secondary”, or “subject specialists”, “general” or “special” education teachers. While these programmes may include courses addressing various aspects of diversity or difference, they are often offered as free-standing courses or options within programmes rather than integrated elements of teacher preparation. Even in countries where there are fewer types of programmes leading to qualified teacher status, specialist “options” are often available to enable teachers to undertake further education or higher degree study in particular areas such as special educational needs. However, Winn and Blanton (2005) have noted that separate teacher education programs serve as a barrier to inclusion because they reinforce the idea that different types of courses and qualifications are needed to prepare teachers to teach different types of students. And Young (2008) noted that it perpetuates the problem of teachers feeling inadequately prepared to teach increasingly diverse student groups. (Florian, 2021, 92 or.)

Irakasleen prestakuntzari buruzko eztabaida ikuspegi dualetatik urruntzen da, eztabaida ez baita nola egin irakasleen prestakuntza orokorra eta hezkuntza bereziko irakasleen prestakuntza uztartzeko. Erroan dagoen eztabaida da nola prestatu irakasleak aniztasunari erantzuteko.

### **1.1.2. Ikasgela inklusiboetan ikasleen beharrei erantzuteko laguntza**

Dilema honen aurrean, mende honetako bigarren hamarkadan, irakasleen prestakuntzari lotutako hainbat ikerketa lanetan hasi ziren prestakuntzaren gaia (ber)pentzatzeko eta ikasle guztiak aintzat harturik, modu inklusiboan irakasteak izan ditzakeen esanahien inguruan

ulermen partekatuak eraikitzen (Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012; Allan, 2011; Copfer eta Specht, 2014; Florian eta Rouse, 2010). Garai honetan indarra hartzen dute ikasle guztiei, azpimarra eta salbuespenik gabe (Echeita et al., 2016) zuzendutako proposamen pedagogikoak ezaugarritzen dituzten lanak, jauzi kualitatibo bat irudikatzen baitute ordu arteko ulermen markoetan.

Todos los niños tienen derecho a ser educados juntos, con los demás, sin tener en cuenta sus posibles discapacidades o dificultades de aprendizaje, sino a partir de sus capacidades y sus singularidades. La diversidad existente, real y cotidiana en la escuela no puede tratarse desde la homogeneidad ni desde el trato específico y diferenciador en espacios cerrados y excluyentes, sino desde la tolerancia, la apertura mental, la variabilidad de objetivos, materiales y la aplicación de un sistema flexible y abierto que garantice la progresión de todos y cada uno de los alumnos. (Muntaner, 2014, 65 or.)

Idea hauek oinarri izanik, ikasgela inklusibo eta praktika inklusiboez hitz egiten duten markoak ugaritzen dira. Ikasgela inklusiboak ezaugarritzerakoan (Echeita et al., 2016) aukera anitzez beteriko gelak agertzen dira: zer ikasi, nola ikasi, zein baliabide erabili, nola adierazi, zein komunikazio bide anitzei egiten zaio erreferentzia. Honek eskatzen du gelako espazioak eta denborak antolatzeke modu anitzak eta baita ikaste erritmo anitzak ere. Gela inklusiboetan irudikatzen dira berdinkideekin elkarrekintzan aritzeko espazio eta testuinguru ugari eta anitz. Sapon-Shevin-ek bere obran zehar (2007, 2010, 2013) beste elementu batzuk gehitzen dizkio esandako horri.

Abiaburu moduan hartzen da gela ikasle guztientzat komunitate goxo eta abegikorra izatea, eta horretarako aurreko gakoei beste hauek gehitzen zaizkie: a) kooperazioa lehiaren aurrean; b) ikasleek ez dute komunitatera sarbidea "irabazi" behar; d) ezberdintasunak balioetsi eta hauetaz irekitasunez hitz egiten den giroa sustatzea e) pertsona bakoitza bere osotasun eta identitate aniztasunaren baitan hartzea; f) bazterketa eta zapalkuntzari aurre egiteko ausardia sustatzea; g) talde pertenezia sustatzea, segurtasun fisikoaz gain, segurtasun emozionala eta erlazionala eskainiz.

Ingurumari honetan eta Hezkuntza inklusiboaren ulermenean emandako bilakaerarekin bat, Booth eta Ainscow-ek (2015) marko inklusiboan hezkuntza laguntzat ulertzen den hori berformulatzen dute. Hezkuntza laguntza gisa ulertzen dute eskola batean ikasleen aniztasunari erantzuteke gaitasuna hazten laguntzen duen ekintza oro. Slee-k (2012) adierazi bezala, laguntzaren ulerkera honek "bazterketaren arkitektura" zalantzan jartzen du eta ikuspegi ekologiko batetik eskolaren gaitasunetara bideratzen du arreta ikasle

bakoitzaren eta guztien beharrei erantzun ahal izateko. Laguntzaren ulerker

Laguntza emateko moduei dagokionean, marko honetan kokatzen diren autore eta lanek gela barruan eskaintzen den laguntzaren alde egiten dute eta ebidentziak aurkezten dituzte gela barruan laguntza emateak ikasle batzuen estigmatizazio eta presioaren bizipena murriztu eta beste ikasle askorengan onurak eragiten dituela erakusteko (Rappoport eta Echeita, 2018; Rappoport et al., 2019; Sabando et al., 2017; Sandoval et al., 2019; Sapon-Shevin, 2013; Soldevila et al., 2017).

Mejorar la escuela para un niño con síndrome de Asperger, que tiene habilidades sociales limitadas y necesita amigos, no la empeorará para otros niños; de hecho, tal vez se introduzcan prácticas y cambios que beneficien a muchos más estudiantes. Aplicar una pedagogía más significativa desde el punto de vista cultural, incluso a pesar de que el origen de esta iniciativa sea el gran número de estudiantes hispanos en el aula, resultará en un currículo más rico y completo para todos. Las adaptaciones realizadas originalmente para estudiantes "marginados" son asimismo beneficiosas para otros estudiantes. (Sapon-Shevin, 2013, 72 or.)

Mende honetako hirugarren hamarkadan, ekitatea erdigunean jartzen duen prestakuntza ereduak indar hartu dute Liao et al. (2022) autoreen errebisio lanean jasotzen den bezala. Aipatutako lanean ekitatea irakasleen prestakuntza ardazteko ipar orratz gisa ageri den ereduez hitz egiten da (Liao et al., 2022, 2 or.). "Equity-oriented teacher education" (EOTE) kontzeptua erabiltzen da hezkuntzan eta gizartean ekitatea eta justizia sustatzera bideratutako prestakuntza izendatzeko (Liao, 2021; Liao et al., 2022). Zentzu honetan Cochran-ek (2020) eta Grudnoff et al. (2021) autoreek, besteak beste, ekarpen esanguratsuak egin dituzte irakaslegaiak ekitatea sustatu eta inklusiboagoak izan bide, irakasleen prestakuntzarako hainbat praktika identifikatuz. Ildo honetan, azpimarratzen da irakaslegaien begirada eta jarreran eragin ahal izateko, testuinguru akademikoan gara daitezkeen beste praktika batzuen artean, egoera zaugarrietan dauden edo egon daitezkeen pertsona eta kolektiboekin harremanetan iraupen ertain eta luzeko esperientzia praktikoak izatearen garrantzia ekitate eta ekitate ezaz sakondu ahal izateko (Liu et al., 2020).

### 1.1.3. Talkak diskurtso eta praktikaren artean

Diskurtso teorikoak ildo honetan garapena egin arren, errealitate praktikoei dagokionean, zenbait lanek erakusten dute eskolek bestelako erantzunak antolatzen jarraitzen dutela (Francis et al., 2020; Tarabini, 2016) ikasleak gaitasunen arabera bereiztuz. Soldevilak

(2015) eta Soldevila et al. (2017) autoreek bere lanetan adibidetu bezala, aniztasunari erantzuterako orduan irakasleak baloratzen badu aurkezten zaion egoeraren zailtasunak (umeari atxikitzen zaiona) bere esku-hartze ahalmena gaintzen duela, eta beharrei erantzuteko izaera berezia duen trataera eta profesionala behar duela, ohiko erantzuna jartzen da martxan. Florianek (2013) izendatu bezala, erantzun tradizional, historiko, sistematiko eta berezietara bideratutako erantzun sistemikoa aktibatzen da.

Era honetan, baliabideak modu baztertzailan erabiliz (Camacho-Vallejo et al., 2024; Soldevila et al., 2017) eta aurkezten den erronkaren aurrean hezkuntza praktikak eta eskola hobetzeko aukerak bazter geldituz (Sapon-Shevin, 2013). Hemen Soldevila et al. (2024) autoreek Educación Inclusiva Global lanean, koordinatzaile gisa, lanaren amaiera egiten duten irakurketa:

Así, en lugar de optar por una estrategia organizativa inclusiva de «normalización activa», es decir, que desde el principio entienda «la diversidad como la normalidad» y oriente de forma global y ordinaria a toda la escuela, las familias y la comunidad en su acogida (Simó et al., 2014), en muchos centros educativos se sigue viendo a «los diferentes» de una normalidad imaginada como un «problema» que hay que resolver desde estrategias específicas habitualmente vinculadas a la segregación. (Soldevila et al., 2024, 235 or.)

#### **1.1.4. Bateratasuna irakaslearen funtzio sozialaz**

Diskurtso eta praktikaren arteko talka hauen aurrean, errebisio bibliografikoak erreportatzen du irakasleen papera, ez bakarra, baina bai funtsezkoa dela jendarte justu eta ekitatiboagoari ekarpena egiteko (Carballo et al., 2022; Goodwin eta Darity, 2019; Lipka et al., 2020). Mendearen bigarren hamarkadan zehar ere ugariak izan ziren ideia hau mahaigaineratu zuten lanak (Cochran-Smith eta Demers, 2010; Day, 2019; Gorski eta Pothini, 2014; Kretchmar eta Zeichner, 2016). Praktika inklusiboekin ez bezala, bigarren hamarkadan, bateratasun handia ikusten da irakasleari atxikitzen zaizkion funtzio sozial eta hezitzaileei dagokienean (Herrera et al., 2018). Ordurako irakasleak eraldaketarako aktore gisa irudikatzen dira, ez bakarrik beren garapen eta eraldaketa indibidualari begira daudenak (Smith, 2011), baizik eta parte hartzen duten testuinguru sozialen eraldaketan eta justizia sozialaren egikaritzean gogoan jartzen duten subjektu gisa (Day, 2019; Kretchmar eta Zeichner, 2016; Liu, 2015; McNaughton, 2016; Reagan eta Hambacher, 2021).

## 1.2. Irakasle inklusiboaren profil profesionala

Arestian mahaigaineratutako irakaslearen funtzio soziala ipar, eta egungo testuinguru historiko eta sozio politikoak kalitate eta ekitatezko hezkuntza inklusiboari lotuta aurkezten dituen erronkak kontutan izanik, hurrengo galdera nagusiak hauek lirateke: Zein da eraldaketarako agente gisa irakasle inklusiboaren profil profesionala? Eta nolakoa profil horri erantzuteko prestakuntza?

### 1.2.1. Aurrekariak orubea ezarriz

Esparru honetan azken hamarkadetan egindako ekarpenei leku egin aurretik, erreferentzia eta oinarri gisa, Giroux-ek (1990) laurogeita hamargarren hamarkadan irakaslearen funtzioen inguruan egindako ekarpenak aipatu behar dira. Bere ekarpenen artean, irakasleen funtzioak honela zehaztu zituen: a) ikasleengan gaitasun kritikoa sustatzea; b) curriculuma zalantzan jartzea eta ikasle guztien ikaskuntza sustatuko duen curriculumaren alde egitea; d) eskolako politikak aztertzea; e) ezberdinkeriaaren aurkako salaketa eta eraldaketa sozialaren aldeko diskurtsoa eraikitzea; f) ikaste testuinguru eta egoera anitzen alde egitea ikasle guztiek ikasteko aukera parekideak izan ditzaten; g) ikasleak eraldaketarako agente eta subjektu gisa irudikatzea eta ahotsa ematea; h) munduaren azterketa eta interpretazio kritikorako gaitzea ikasleak; i) gizarte eraldaketarako ekintzak sustatzea. Chubbuck-ek (2010) ñabardurak gehitzen dizkio aurreko ekarpenei eta zehazten du irakasleek gai izan behar dutela ezberdinkeriaaren arrazoi estrukturalak identifikatu eta hauek gainditzeko erramintak/prozesuak artikulatzeko, xedea ikasle guztien ikaskuntza aukerak ekitatez bermatzea izanik.

Justizia Sozialaren ikuspegitik egindako ekarpenak oinarri, nazioarte mailako eztabaiden testuinguruan kokatuz eta ekitate printzipioetan oinarritutako hezkuntza inklusiboaren markoetatik abiatuz, hainbat ekarpen esanguratsu egin dituzte eremuko ikerlari eta adituek irakasleen prestakuntza eta profil profesionalari begira.

### 1.2.2. Irakasle inklusiboaren profila ardazteko ekarpenak mende hasieratik hona

Ekarpenekin hasteko, aipa daiteke, 2006-2010 urteen artean Eskoziako Gobernuak *Praktika Inklusiboen Proiektua*, Scotland's Inclusive Practice Project (IPP), ikerketa eta garapen proiektua finantzatu zuen. Proiektuaren xede nagusia izan zen irakasleen hasierako prestakuntzaren ikuspegia berpentsatzea, irakasleek haur guztien ikaskuntzaz lotutako beharrei erantzun asmoz, kontzientzia, ulermen eta trebetasun handiagoak

garatzea (Rouse eta Florian, 2012). Abiaturuko oinarri gisa hartu zuten ikas talde anitzetan irakasle guztien errendimendu emaitza onak lortzeko gai izan ziren irakasleen praktikak (Florian eta Black-Hawkins, 2010; Florian et al., 2017). Irakasleen hasierako prestakuntzan engaiatutako unibertsitate guztiek ikuspegi partekatua eraiki ahal izateko lan talde bat eratu zen Dekanoen kontseiluko ordezkari eta unibertsitateetako irakasle adituekin. Taldeak lan egin zuen irakasleen profil profesionala definitzeko balio, sinesmen, ulermen marko, ezagutza, trebetasun eta gaitasunen identifikazioan. Ondorio gisa, irakasleen prestakuntza ardazteko *Inklusiorako Markoa, Framework for Inclusion*, delakoa eraiki zuten Pedagogia Inklusiboaren kontzeptua oinarri hartuta. Florianek (2021, 89 or.) *International Handbook of Inclusive Education* liburuan argitaratutako *Handbuch Inklusion international* atalean honela jasotzen dira markoaren oinarriak dauden printzipio nagusiak:

- Irakasleen arteko ezberdintasunak giza garapenaren alderdi arrunt gisa ulertzen dira.
- Irakasle zailtasunak ez dira irakasleen arazotzat ulertzen, irakasle dilema gisa ikusten dira.
- Norbanakoen beharrei erantzuteko laguntza ematean aktiboki bilatzen da irakasleek ez baztertzea eta besteentzat eskuragarri dauden aukeretatik kanpo ez gelditzea.

Ekarpenekin aurrera eginaz, irakasle inklusiboaren prestakuntza eta profilari lotuta ekarpen esanguratsua suposatu zuen “Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” agentziak 2012. urtean kaleratutako *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva* txostenak. Hiru urteko ikerketa prozesuaren ostean, 25 herrialde ezberdinetako ordezkarien partaidetzaz eta irakasleen prestakuntzan engaiatutako pertsonen ahotsak jasoz, identifikatu zuten irakasle ororen profil profesionalaren garapenean ezinbesteko elementuak (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012, 13 or.):

- Irakasleen aniztasuna balioan jartzea: irakasleen arteko desberdintasunak hezkuntza balio eta baliabide dira.
- Irakasle guztiei apoioa edo laguntza ematea: irakasleek ikasle guztien onena espero dute.
- Taldean lan egitea: elkarlana eta talde lana funtsezko ikuspegi dira irakasle guztientzat.

- Irakasleen etengabeko garapen profesionala: irakaskuntza ikaskuntza jarduera bat da eta irakasleek bizitza osoan ikasteko erantzukizuna onartzen dute.

Florian eta Pantić-ek (2017) irakasle inklusiboen ezagutza, trebetasun eta baloreen inguruko bibliografiaren errebisioa eginda, honela laburbildu zituzten talde anitzekin lan egiterako orduan irakasleak izan beharreko profilean aintzat hartzeko elementuak:

- Ezagutza eta trebetasun teoriko eta praktikoak integratzea.
- Harremanak eraikitzea ikaskuntza emaitza hobetzeko.
- Guztiontzako inklusiboa izango den pedagogia garatzeko gai izatea.
- Lankidetzarako gaitasun eta jarrerak.
- Familia inguruneak eta familia anitzekin lan egiteak duen garrantzia aitortzea. Hezkuntza aldaketaren eta honek desabantaila eta eskusio egoeran dauden testuinguruetan dauden ikasteko baldintzetan duen eraginaren ulermen irekia.
- Hausnartzeko eta ikertzeko gaitasuna, balio moralak eta guztiontzako hezkuntzarekiko konpromisoa kontuan hartzen dituen hausnartzeko eta ikertzeko gaitasuna.

Aurreko ekarpenaren ildotik, hurrengo jauzi kualitatibo gisa aipa daiteke, Orozco eta Moriñak (2019) bibliografiaren errebisiotik jasotako ekarpenak laburbilduz, lehen hezkuntzako irakasle inklusiboaren ezaugarriak definitzeko egindako ahaleginak. Giza eskubideen errespetuan eta elkarrekin ikasteen oinarrituz, irakasleak ikaste prozesuen erraztaile gisa irudikatzen dituzte, ikasleekin eta ikasleen artean lotura afektiboak eraikiz, ikasleak ezagutzeko denbora eta espazioa eskainiz eta beren bizitzarako esanguratsuak izan daitezkeen ikaste esperientzia anitz eta malguak diseinatu eta garatu.

Honi erantzuteko, praktika inklusiboak sustatzeko irakasle eraginkorren (“teacher self-efficacy”ren) inguruan Woodcock et al. (2022) autoreek egindako lanetik hainbat elementu gako eta estrategia eratortzen dira. Batetik, lanen emaitzek erakusten dute inklusioa sustatzen duten irakasle eraginkorrek azpimarra jartzen dutela ikaste testuinguruak espazio seguru eta atseginak izateaz gain, dibertigarri eta erakargarriak izatean, non pertsona guztiak zoriontsuak izango diren. Halaber, ebidentziak eskaintzen dituzte praktika zehatzei lotuta honako estrategiek erakusten duten eraginkortasunaren inguruan: ikasle ezaugarrietara egokitutako hezkuntza helburuak ezartzea, ikasle helburuen zehaztapenean engaiatzea, autokontrola eta autorregulazioa sustatuz, malgutasuna, proposamenen aniztasuna eta ikasle guztien parte hartzea eta estrategia kooperatiboen



erabilera. Honen atzean, irakasleen begirada sostengatzen da ikasle guztien arrakastarako potentzialitateetan, indarguneetan oinarritutako ikuspegiari, eta ikasle bakoitzaren eta guztien beharrei erantzun ematean, laguntzak beharren arabera doituz. Zentzu honetan, inklusiboa sustatzen duten irakasleek ulertzen dute ikasle batzuk laguntza esanguratsuagoak behar izatea arrakasta lortzeko eta beste batzuk laguntza minimoa.

Gainera, ikerketa lan multzo handi batek (Hendrix et al., 2018; Moliner eta Doménech, 2020; Puigdemívol et al., 2019) beste irakasle eta eskola nahiz komunitateko agente eta partaide ezberdinekin elkarlanean aritzeko konpetentzien garrantzia adierazten dute.

Badago mende honen hasieratik hona irakasleen hasierako prestakuntzaz garatutako bibliografia orokorraren errebisioak erreportatzen duen funtsezko konpetentzia eta garapenerako elementu gako bat: praktikaren gaineko hausnarketa (Alsina et al., 2017; Chung, 2022; Cubero et al., 2023; Lefebvre et al., 2023; Onrubia et al., 2022; Ullauri-Ullauri eta Mauri-Majós, 2022).

Aipatutako ekarpenak barnebilduz, 2024. urtean argitaratutako “El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos” lana aipa daiteke (Calderón eta Rascón, 2024). Aurreko lanetan bezala, lan honetan ere profila ezaugarritzeko oinarritzeko premisa gisa aniztasuna eta pertsona bakoitzaren berezitasunak balioan jartzen dituzten konpetentziak aipatzen dituzte (De Oña et al., 2024). Ez da harritzekoa, izan ere, irakasleek aniztasunarekiko duten begiradak, beren printzipio pedagogiko eta ondorioz praktikan eragin zuzena baitu (Booth eta Ainscow, 2011; Hart et al., 2004; Jiménez eta Montecinos, 2018).

Aniztasunaren kontzeptio zabal bat hartzen da oinarri gisa (Calderón et al., 2016), normaltasunaren definizioa zalantzan jartzen duena eta aniztasuna existitzea egiten duen elementu bakarra ez dagoela ikasleen ezaugarri biologikoei loturik ulertzea. Irakasle inklusiboak garatu beharreko aniztasunaren ulerkera zabalena eskatzen du ikasle bakoitza ezaugarri, identitate eta behar ugari dituen pertsona gisa ikustea (Abdulrahim, 2024; Sapon-Shevin, 2013). Identitateen eraikuntza, pertsonen arteko elkarreraginek baldintzatzen duten heinean, dinamikotzat ulertzea eta ez kategoria finkoen baitan. Honen arabera, hezkuntza erantzunak anitzak, malguak eta aldakorak izan behar dira ikasleen beharrei erantzun ahal izateko. Jarraian Sapon-Shevin-en lerroak esandakoaren adierazle ditugu:

Adaptar una actividad artística para Jason, quien tiene parálisis cerebral y un uso limitado de las manos, es un buen comienzo... pero que Jason sea un niño afroamericano, musulmán y viva con su madre, y luego llegue a casa con un

adorno de Navidad en el que se lee “Para papá y mamá”, no muestra realmente que se piense en él como un estudiante con muchas características, identidades y necesidades educativas. (Sapon-Shevin, 2013, 72 or.)

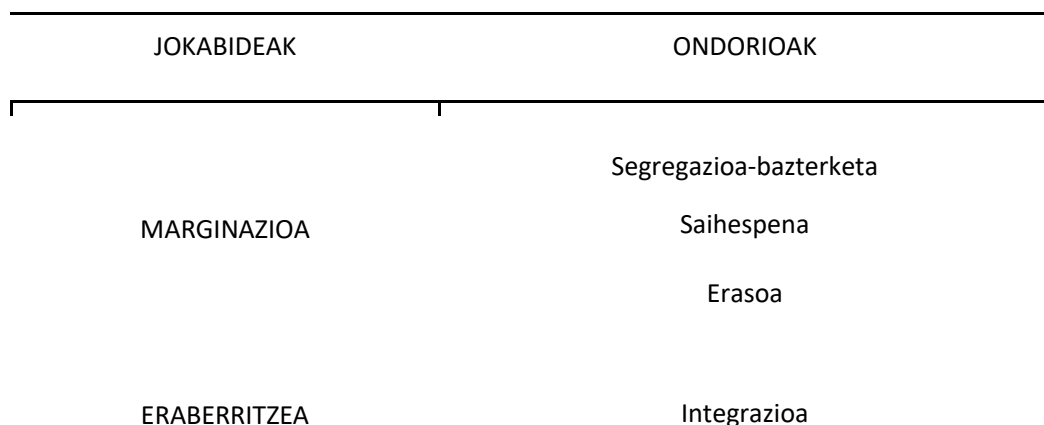
Ondorengo paragrafoa ere adierazgarri da.

Diverse identities are shaped through interactions between individuals, experiences within their communities, neighborhoods, homes, families, friendship networks, people’s histories, and institutions like schools, mosques, churches, and temples. These experiences inform self-concepts, figured imaginations, and views of schooling (Compton-Lilly et al., 2017). Identities develop in “social practice” (Holland et al., 1998, p. 5). These evolutions of self are multifaceted, dynamic, and intertwining rather than fixed and normative (Boveda eta Aronson, 2019; Grant eta Zwi

Halaber, hezkuntza inklusiboaren markoan, eta aniztasunari hertsiki loturik, ezberdintasunak ulertzeko moduak normaltasuna zalantzan jartzeaz gain, ezberdintasunen aurrean posizio zehatz bat eskatzen dio irakasleari: bazterketatik balioespenera doan posizioa. Ildo honetan, interesgarria da Van Der Klift eta Kunc-ek (1994) ezberdintasunen aurrean agertzen diren jokabide edo erantzunak (ezkerrean) eta honek dituen eragin edo ondorioak (eskuinean) azaltzeko egindako ekarpena. 1. Taulan argi irudikatzen da irakaslearen begiradak egin beharreko igarobidea, aniztasun errearen balioespenera erdieste bidean.

## 1. Taula

*Ezberdintasunen aurrean agertzen diren jokabide eta ondorioak*



	Errehabilitazioa
TOLERANTZIA	Etsipena
	Ongura
BALIOESPENA	Balio berdina
	Elkarrekiko onura
	Pertenentzia

---

Oharra: Van Der Klift eta Kunc (1994) RESPONSES TO DIVERSITY taularen itzulpena, egileak egina.

### 1.3. Irakasle inklusiboaren prestakuntza (ber)pentsatzeko elementuak

Aurreko atalean aipatutako konpetentziak elkarbizitzarekin lotutako printzipio sendoetan oinarrituz, praktika inklusiboak garatzeko gako izango dira. Hots, irakaslegaiak, ikasle guztientzat, beren ezaugarriez gaindi, eta bakoitzaren identitate eta ezaugarriak balioetsiz, ikaste testuinguru parte hartzaile eta kolaboratiboak nahiz ikaste esperientzia eta harreman arrakastatsua eraikitze gaituz (Echeita, 2016; Herrera et al., 2018; López-Melero, 2018; Sandoval eta Waitoller, 2022; Slee, 2012). Zentzu honetan, irakasle inklusiboaren prestakuntzaren xede nagusia definitzerako orduan bat egiten dugu Stainback eta Stainback-en (2007) hurbilpenarekin zeinetan azpimarratzen den irakasleen hasierako prestakuntzan hasieratik aintzat hartu beharreko alderdi bat: ikasleak elkarrekin arituko diren testuinguruaren eraikuntzarako prestakuntza, non hezkuntza erantzunak ikasleen gaitasun eta beharrei erantzun eta esanguratsua izateko, beharrezko laguntza eta sostengua eskainiko den.

Ipar honen aurrean, aurkezten zaigun hurrengo galdera honakoa hau da: nolako prestakuntza prozesuak diseina ditzakegu irakasle inklusiboaren profila elikatzeko? Behizadeh et al. (2019) autoreek ohartarazi bezala, irakasleen prestakuntza (ber)pentsatzerako orduan, prestakuntza prozesuak ardaztu eta gidatuko dituzten elementu eta printzipioak argi marraztea ezinbesteko ariketa da. Hau oinarri, eremuko bibliografiaren

errebisioa egin da, eta honek lagundu du jarraian azalduko diren hainbat gako identifikatzen.

### 1.3.1. Prestakuntza ardazteko gakoak

Atal honetan bildu dira prestakuntza ardazteko esanguratsuak izan daitezkeen hainbat ildo eta ezaugarri.

- “Lehenengo pertsonan” (Sierra et al., 2017) garatzen diren prestakuntza esperientzien diseinua. Honek inplikatu du, batetik, prestakuntza proposamenen diseinuan eta gelaratzean irakaslegaiak irakasle gisa beren funtzio sozialaz eta hezkuntzaren xedeez aurrez eraikitako iruditeria dutela aitortzea (Clandinin eta Connelly, 2000; Saiz-Linares eta Susinos-Rada, 2017; Williams eta Grierson, 2016). Eta ondorioz, kontutan hartu beharra irakaslegaiak “nondik abiatzen diren eta non dauden” (Quintar, 1998).
- Ikasleen agentzia eta parte hartzea erdigunera ekartzea (Belavi eta Murillo, 2016; Fielding eta Bragg, 2003; Saiz-Linares eta Susinos-Rada, 2018) testuinguruaren eraldaketaz gain, beren ikaskuntza eta garapen prozesuetan engaiatu eta erantzukizun nahiz konprometzetik aritu ahal izateko (Bolívar, 2013; Bondy et al., 2017; Day, 2011; Hambacher eta Ginn, 2021; Lachuk, 2019; Nias, 1989). Honek eskatuko du irakaslegaiari prestakuntzan zehar beren buruengan arreta jartzeko testuinguruak eskaintzea, eta indargune nahiz ahulgunez beteriko subjektu gisa aitortzea.
- Prestakuntza prozesuak gaikuntza teknikitik harago, eraldaketarako agente izateko igarobide gisa ulerturik, irakaslegaiak boteretzeko (Gaete eta Castro, 2012) espazio eta aukerak diseinatzea. Epistemologikoki eta sozialki ahalduz, geroz eta autonomia profesional handiagoa eskainiz, eta prozesuan zehar ongizate-sentsazioak biziko dituztela zainduz (Gómez Barreto et al., 2014; Manie et al., 2011). Baita erraztu beharko litzateke praktika inklusiboak gelaratzeko irakasle izateko dituzten gaitasunetan sinestea (Woodcock et al., 2022).
- Ume bakoitzaren eskubideak eta ongizatea bermatuko dituen hezkuntza testuinguruak eskaini ahal izateko, irakaslegaien prestakuntzak garapen eta eraldaketa indibidualari erantzuteaz gain (Smith, 2011), parte hartzen duten hezkuntza erakunde eta testuinguru sozialetan eraldaketa prozesuak eta ekitate

printzipio nahiz justizia sozialaren egikaritzea bermatzeko esperientzia, ezagutza eta tresnak eskaini behar ditu (Giroux, 1990; Liu, 2015; McNaughton, 2016).

- Irakasleen prestakuntzak barnebidu beharko luke eskaintzen dituen ikaste testuinguruetan aniztasuna, ezberdintasunak eta normaltasunaren kontzepzio eta eraikuntza sozialaren ulermen kritiko baterako espazio eta aukerak. Ildo honetan, Sapon-Shevin eta Zollers-ek (1999) irakasleen prestakuntzari begira zenbait lan ildo proposatzen dituzte: a) Pertsona bat deskribatzerako orduan normaltasunaren eta ezberdintasunaren ideak eraikuntza sozial gisa ulertzeko azterketak; b) talde eta kolektiboak irudikatzea, baina baita norbanakoak ere, orokortzeak, estereotipoak, aurreiritzi eta etiketatzeak saihesteko; d) identitateak, botere eta pribilegioak, itxarobideak, nahiz arau sozial eta kulturalak ikasle bakoitzak dituen hezkuntza aukerekin nola gurutzatzen diren kritikoki aztertzea; e) pertsonen ahotsak eta biografiak erdigunera ekarri eta entzutea.

### 1.3.2. Zailtasunak eta aldagai argigarrien identifikazioa

Irudikatutako irakasle inklusiboaren profil profesionalari erantzuteko prestakuntza goian aipatutako ardatzen gainean eraiki arren, eremuko hainbat ikerlanek begi bistatik galdu ezin diren hainbat zailtasun eta erronka mahaigaineratzen dituzte. Batetik, lan ezberdinek berresten dute irakaslegaiak ikerketa eremutik eratorritako ezagutza praktikara transferitzeko orduan sentitzen dituzten zailtasunak (Cisternas eta Lobos, 2019; Korsgaard et al., 2018). Baita, diskurtso teoriko eta jardun praktikoaren artean koherentziaz aritzeak suposatzen dien erronka (Messiou eta Ainscow, 2020; Naraian eta Schlessinger, 2017).

Egoera honen aurrean, ordea, argigarri izan daitezke irakasleak pedagogia inklusiboaren garapenean engaiatu eta konprometitzea ahalbideratzen dituzten mekanismoak aztertu dituzten lanak (Göransson eta Nilholm, 2014; Messiou, 2016; Naraian eta Schlessinger, 2017). Izan ere, lan hauek, ondorioztatu dute ikasleekin bizipen zuzena izatea eta harremanaren esperientzian murgiltzea gako inportantea dela. Beste lan batzuek ere erreportatzen zuen irakasleen prestakuntzan esperientzia praktikoak bizitzeko aukerak eskaintzearen garrantzia (Giroux, 1990; Liu, 2015; McNaughton, 2016, Moriña, 2024). Aipatutako lanek agertzen dute, ikasleekin harremanetan jarri, bizipena izan, enpatikoki konektatzeak eta horren aurrean etengabe zer eta nola egin pentsatzeak, irakaslegaien begiradan eragin dezakeela. Hart et al. (2004) autoreek “transformagarritasun” hitza erabiltzen dute bizipen mota honek irakaslearen begiradan aldaketa sustatzeko duen potentzialtasuna azaltzeko. Begirada aldaketa gainera norabide jakin batean: ikasleen gaitasunetan sinetsi, eta irakasleek egiten dutenaren arabera, gaitasun guztiak aldagarriak direla sinesten duen begiradaren norabidean.

Fernández eta Echeitaren (2023) lanean ikasleekin harremanaz hitz egiterako orduan, hezkuntza premia bereziak dituzten ikasletzat hartzen diren horiei egiten zaie erreferentzia, Sapon-Shevin-ek (2013) egindako bidetik. Honela jasotzen dute Fernández eta Echeitak (2023) aipatutako ideia:

Así, identificamos la conexión con el alumnado como un aspecto central. Conectarse con la experiencia específica que podía vivir el alumnado considerado con necesidades educativas especiales, los llevó a cuestionar su práctica. Fue su mirada y empatía hacia ellos como personas singulares cuando esto se hizo posible [...].

La necesidad de enfatizar el valor de cada alumno desde su singularidad ha sido identificada como necesario para el desarrollo de la educación inclusiva (Echeita et al., 2014; Florian, 2014; Muñoz Martínez eta Porter, 2018; Norwich, 2009). Específicamente el alumnado considerado con necesidades educativas especiales se configuró como el posibilitador de parte de estas oportunidades. (199 or.)

Ekarpen hauek aditzera ematen dute irakaslegaien begirada aldaketa ahalbideratu ahal izateko, gela talde anitzetan, hezkuntza laguntza gehien behar duten ikasleekin ere harremanak eta esperientziak bizitzeak izan dezakeen balio formatiboa (Hart et al., 2004; Naraian eta Schlessinger, 2017; Sapon-Shevin, 2013). Hemendik, irakasleen prestakuntzan aintzat hartzeko hainbat elementu berri eratorzen dira aurretik aipatutakoen osagarri:

- Irakaslegaiak prestakuntzan zehar ikasleekin harremanetan jarriko badira, esandakoak eskatzen du irakaslearen aldetik ikasleek parte hartzen duten hezkuntza testuinguruak sakonki ulertzea (Gorichón et al., 2020). Testuinguru horietan ikasle bakoitzak dituen behar zehatzak ezagutzea eta ekitatearen printzipiopean testuinguru guztietan aukerak eskuragarri izateko oztopoen identifikazioan gaitzea (Martínez et al., 2018).
- Banaezinak diren pertsonen eta testuinguruaren ezagutza sakon bat erdiesteko, irakaslegaiak harreman esperientzia ezberdinak bizitzeaz gain, ezinbestekoa izango du jarrera kritiko eta hausnartzailea garatzea, egoera praktikoak esanahiz jantzi ahal izateko (Gaete eta Castro, 2012; Liu, 2015). Esan daiteke beraz, irakasleen prestakuntzan eskaintzen diren testuinguruak lagundu behar dutela norbere irakasle praktika (harremanak, irakaste estiloa) gidatzen duten printzipio ideologiko eta pedagogikoen identifikazio, eta eraginen gaineko kontzientzia

hartzera (Canabal García et al., 2017; Van Manen, 1977). Norbere praktika eta erabakien oinarrian dauden printzipioak, baina norbere emozio, egozpen eta itzarobideen azpian daudenak. Praktikaren kuestionamenduari leku egitea ezinbestekoa bilakatzen du honek: zer, zertarako, zergatik eta nola egiten ari garen galdekatzea, honek gure praktikan norabidea gidatuko duela ulerturik (Murillo eta Hidalgo, 2018). Hots, praktikaren naturalizazioa gainditzeko distantzia hartu eta errealitateak beste ikuspegi batzuetatik sakonki ulertzeko ekintza-ikerketak-ekintzan oinarritutako prozesu eta testuinguruak eskaintzea (Moriña, 2024).

## Laburbilduz

Atal honetara ekarri dira irakasle inklusiboaren profil profesionala eraikitze eremuko ikerlanek egindako zenbait ekarpen. Ekarp horien laburbilduma aurkeztuko da jarraian.

Ikasle guztientzako ikaste esperientzia irisgarriak eta aberatsak eskaintzeak, ikasle guztiak modu iraunkorrean gelako, eskolako eta komunitateko bizitzan partaide aktibo gisa balioetsi eta lan egiteak posizionamendu etiko, begirada, balore, trebetasun, gaitasun eta egiteko modu xorta bat eskatzen dizkio irakasleari. Errebisio bibliografikoak izaera ezberdinetako, baina era berean elkarren osagarri diren eta profilarren mapa irudikatzen lagundu dezaketen alderdien berri eskaini digu:

- Ezberdintasunaren, normaltasunaren eta honekin batera aniztasunaren gaineko ulerkera markoak: arazo gisa ikustetik, natural, positibo eta aberasgarritzat ikustera.
- Ekitate eta justizia sozialaren printzipio etikoak: oztopoen identifikazioaz gain, ikasle guztientzat, testuinguru guztietan aukeren eskuragarritasuna bermatzea.
- Pertsonen ulerkera marko integrala: hutsuneetan oinarritzetik, bakoitzaren gaitasunetatik abiatzera. Kategoria itxi eta finkoetatik, identitate, ezaugarri eta subjektibotasunak modu ireki, dinamikoan ulertzera. Pertsona guztien autodefinizio eta autodeterminazio gaitasunaren aitortza egitea.
- Eskola eta ikasgelaren ulerkera komunitarioa: talde izaera, pertenezia, harreman eta lotura afektiboetatik abiatuta, ikasle guztientzat ikaste esperientzia esanguratsu eta aberasgarrien eskaintza egitea.
- Curriculumaren ikuskera malgua: ikasle guztien gaineko itzarobide positiboetatik abiatuz, ikasle guztientzat hezkuntza erantzun nahiz estrategia anitzak proposatzea.
- Laguntzaren ulerkera: beharrei erantzuteko helburu komuna partekatuz, eragile ezberdinen parte hartze inplikazio eta konpromisoan oinarrituz, eta beraz, paradigma kolaboratiboan kokatuz laguntza ematea. Laguntza irakaslearen funtzioa

norbanakoak izaera terapeutikoaz artatzetik, ikasle guztien gaineko ardura hartu, eta beste tutore nahiz agenteekin batera aniztasunari ahalik eta erantzun globalenak ematea testuinguru naturaletan. Laguntza sistemaren antolaketa curriculumaren eta ondorioz eskolaren eraldaketarako aukerekin lotzea.

- Familiekin aliantzak: parte hartzean, konfiantzan, komunikazioan eta elkarlanean oinarritutako harremanak eraikitzea.
- Komunitatearen beharra: laguntza sare komunitario eta hezkuntza inklusibo globalaren bidean lan egitea.
- Praktikaren gaineko hausnarketa: ekintza-ikerketa-ekintza prozesuetan oinarritzea.
- Ikaskuntza eta garapena: testuinguru bakoitzean agertzen diren indargune eta erronken arabera, garapen eta ikaskuntza etengabeko jarrera izatea.

1. Kapituluari amaiera emateko kapituluaren esandakoaren jasoketa grafikoa ikusteko aukera dago 1. irudian.

## 1. Irudia

### 1. Kapituluaren jasoketa grafikoa





## 2. KAPITULUA

# **Irakasleen prestakuntzan praktikaren gaineko hausnarketa ulertzeko markoak**

*Plantearse problemas a partir de lo que observamos  
pero sin quedar reducidos a lo que se observó,  
sino que ir a lo profundo de la realidad  
y reconocer esas potencialidades que se ocultan,  
que son las que nos van a permitir construir  
un conocimiento que nos muestre posibilidades  
distintas de construcción de la sociedad*

**(Zemelman, 2005, 36 or.)**

## 2.1. Sarrera

Irakasleen prestakuntzan praktikaren gaineko hausnarketaren gainean ikertzeko kezka eztanda mende honen hasieran kokatzen da (Vanegas, 2018). Urte guzti hauetan zehar praktikaren gaineko hausnarketaren ulerkera markoei dagokionean ikuskera ezberdinen ko-existentzia egon den arren, mendearen lehen hamarkadan hausnarketaren ulerkera prozesu kognitibo eta indibidualez harago eraikitze indar eragile bat hautematen da. Mendearen bigarren hamarkadatik aurrera, ikergaiaren inguruko lan gehienetan erreferentziazko markoa hausnarketaren ulerkera kritikoan kokatzen da. Lan garaikideek hausnarketa prozesuak sustatzeko ikaste testuinguru (Zhu eta Chen, 2022) eta estrategietan jartzen dute batik bat arreta (Saiz-Linares eta Ceballos-López, 2019). Azken urteotako lanek aldaketa aldi bat erakusten dute eta talde izaera duten ikaste testuinguru eta strategiak balioesten dira. Kapituluaren amaieran bilakaera honetan egin diren ekarpen eta aurrerabideak garatzen dira eta ikergaiari lotutako hutsuneak identifikatuz amaitzen da.

## **2.2. Irakasle praktikaren gaineko hausnarketa: atzerabegirakoa**

Lehenengo kapituluuan ondorioztatu bezala, esperientzia praktikoaren gaineko hausnarketa sistematikoa ezagutza profesionala eraikitzeko funtsezko bide gisa ulertzen da (Masse-Lamarche et al., 2022; Merellano-Navarro et al., 2019; Ruffinelli, 2017; Schön, 1998; Tardif, 2004).

Hausnarketaren ulerkeran sakontzeko eta gaiaren egungo egoera zein den hobeto kokatzeko atzerabegirakoarekin hasiko gara. Guerrak (2009) 1998-2008 urteen artean egindako azterketa, Vanegasek (2018) 2000-2012 urteen artean egindakoa, Beauchamp-ek (2015) 2005-2014 urteen artean garatu zuena, Ruffinellik (2017) 2009-2014 urteen artean fokoa jarriz egindakoa eta Nocetti et al. (2020) autoreek 2014-2019 urteei begira egindako lanak hartu dira ardatz erreferentziazko beste lanen artean.

Aipatu bezala, mende honen hasieratik hona irakasleen hasierako prestakuntzaz garatutako bibliografia orokorraren errebisioak erreportatzen du praktikaren gaineko hausnarketa funtsezko kompetentzia profesional gisa eta garapen profesionalerako elementu gako gisa ulertzen dela (Esteve eta Alsina 2010; Gelfuso eta Dennis, 2014; Korthagen 2010; Korthagen eta Vasalos, 2005; MacDonald eta Shirley 2009; Melief et al., 2010; Schön, 1998; Wang, 2014). Hausnarketa prozesuetan arreta jarriz eta eremu horri lotuz, atzerabegirako errebisioak erakusten du hamarkadaz hamarkada hausnarketaren gaineko ulermen marko anitzen ko-existentzia. Baita ere, hausnarketa ezaugarritzeko ereduen bilakaera.

### **2.2.1. Hausnarketaren inguruko definizio markoak**

XXI. mende hasieran irakasle praktika eta honen baitan egunerokoan erabiltzen dituzten ezagutzen inguruko ikerketa lerroa elikatzen dituzten lanak badira (Mercado, 2002; Montero, 2001; Tardif, 2004). Garai honetan kokatzen da irakasleen hasierako prestakuntzan praktikari esanahia emateko hausnarketa prozesuen gaineko ikerketa kezka eztanda (Vanegas, 2018). Izan ere, mendearen lehen hamarkadan arreta jartzen duen literaturaren errebisioak zera erakusten du: irakasleen prestakuntza programetan hausnarketaren gaiak presentzia handia eskuratzen duela, eta programa gehienetan elementu gako edo ardatz gisa aurkezten da (Douglas eta Ellis, 2011; Geber eta Nyanjom, 2009; Pedro, 2005).

Hala ere, eta hausnarketaren definizioa eraikitzeke marko guztien oinarrian Dewey (1989) eta Schön (1987, 1998) aipatzen diren arren, anbiguotasunak ezaugarritzen du esparru hau. Horren adierazle honako adibideak:

- Loughran (2002): Hausnarketa praktika eraginkortzat izendatzen du praktika garatu den testuinguruaren ulermena erdiesteak ikuspegi anitzak aintzat hartuz.
- Davis (2006): Hausnarketa produktiboa izendatzen duen horren atzean ulertzen du hausnarketa dela irakaskuntzaren alderdi ezberdinei buruzko ideiak integratzea.
- Postholm (2008): Hausnartzea, garatu ahal izateko, gauzak beste era batera pentsatzea edo ikuspuntu ezberdinetatik begiratzea da.
- Quinton eta Smallbone (2010): urrats jakin batzuk jarraituz auto kontzientziara eramaten duen autoebaluazio prozesu gisa definitzen dute hausnarketa.
- Korthagen (2001, 2010): ezagutza batetik besterako igarobidea ahalbideratu behar du hausnarketak (Gestaltetik eskemara, eta eskematik teoriara).

Garaiko hausnarketa markoei dagokionean beraz, ikuskera ezberdinen ko-existentzia da ezaugarri nagusia. Garai honetako ekarpen nagusiak ezaugarritzerako orduan honako alderdiak aipa daitezke:

- a. Hausnarketaren izaera soziala duten markoak azaleratzen dira, oraindik guztiz finkatu eta errotu barik egon arren. Hau da, oraindik ez dira ekarpen asko azpimarra hausnarketa elkar sostengatu eta elkar hazten laguntzen duten komunitateetan garatzen den praktika sozial gisa ulertzen dutenak (Zeichner eta Liu, 2010).
- b. Garai honetan, eztabaidara ekartzen da hausnarketa prozesuetan alderdi kognitiboek gain alderdi afektiboek jokatzen duten papera (Beauchamp, 2006; Erlandson, 2007; Moon, 2001).

XXI. mendearen bigarren hamarkadan irakasleen hasierako prestakuntzan hausnarketa prozesuen inguruan argitaratutako lanen errebisioek agertzen dute hausnarketaren kontzeptuak irakasleen prestakuntzako programen erdigunean azaltzen jarraitzen duela (Ruffinelli, 2017). Baina, kritikak ere bere lekua hartzen du; izan ere, hausnarketa kontzeptua bera oso presente egon arren, epealdi honetarako hausnarketa prozesuen garapenaren inguruko ebidentzia gutxi biltzen direla agerian jartzen da (Ruffinelli, 2017; Russell, 1994).

Garai honetan, hausnarketaren ulerkeraren inguruan ikuspegi ezberdinen ko-existentziak errealitate izaten jarraitzen du. Definizioen artean, osasungintzako profesionalen

prestakuntza alorretik eratorritako ekarpen eta erreferenteak agertzen dira hezkuntzaren eremuan (Black eta Plowright, 2010; Shaw, 2013).

Epealdi honetako lan gehienetan erreferentziatzko markoa hausnarketaren ulerkera kritikoan kokatzen da. Norabide hartze hau kokatzeko garaiko testuinguru sozioekonomikoari begiratzea ezinbestekoa da. Izan ere, ekonomiaren mundializazio garai betea da. Garaiko intelektualek azaltzen duten bezala (Giroux, 2015; Kincheloe, 2012; McLaren, 2015) bizi den egoera ekonomiko, sozial eta politikoa aldaezintzat aurkezten da. Ekonomiaren mundializazioa sostengatzen duten botere-taldeei gehien interesatzen zaien hezkuntza eredua hezigaiak dagoen egoerara ahalik eta hobekien egokitzen irakasten duena da. Irakasleen trebakuntza ideologia honi eusteko teknikoak izan behar da; ikasleak lan merkatuan lehiatzeko beharrezko dutena eskaintzeko. Gizabanakoak ideologia eta bizimodu sozial jakin batekin bat datozen jakintza, jarrera eta trebetasunez hornitzea izango da irakasleen lana, globalizazioak sortzen dituen kultura homogeneizazioa eta mailaketa sozio ekonomiko izugarriak zalantzan jarri gabe.

Adiera kritikoak ordea, subjektu orori sozialki eraiki diren egoerak aztertzeko ahalmen arrazionala aitortzen dio; hausnarketa kritikorako eta auto-hausnarketarako ahalmena. Autonomia arrazionala bereganatu ahala, ideologiak, sinesmenek eta aurreiritziek ezarri dizkioten mugetatik askatzen joateko ahalmena. Eta munduaren, bere buruaren, egoeren... irakurketa berriak egiteko aukera zabalduko zaizkio; eta harekin batera, ekintzarako eta aldaketarako joera.

Txapel honen pean, eta aurreko hamarkadetan hainbat autorek egindako ekarpen esanguratsuei jarraiki (Brookfield, 1995; Freire, 1968; Mezirow, 1991) hausnarketa kritikotzat ulertzen da norbere praktika zalantzan jartzera bideratutako hausnarketa prozesua eta honekin batera praktika oinarritzen duten sinesmen, irudikapen, balio, ideia eta teoriak zalantzan jartzen dituen. Praktikak zeri erantzuten dion kuestionatzen duena. Fenomenoen konplexutasunean sakontzen duen hausnarketa izateak ezaugarritzen du. Izaera eraldatzailea aitortzen zaio, eraldaketak eragin asmo ditu begiradan nahiz esku-hartze praktikoan. Azken xedea litzateke irakaslegai irizpide pedagogikoak garatzen joatea, bere esperientzia eta erabakiak frogatu, azaldu eta justifikatu ahal izateko (Gaete eta Castro, 2012), praktika oinarritu ez dadin dagoenaren erreprodukzioa edo eta entsegu-akatsa motako dinamiketan. Hausnarketa kritikoaren dimentsio etikoaz hitz egiten dute marko honetan kokatzen diren autoreek, hauek ere hainbat lan aurrekari gisa harturik (Giroux, 1988; Gore, 1993). Izan ere, norbere praktikan arreta jartzerako orduan, bakoitzaren ekintzak besteen ongizate eta garapenean dituen eraginak aintzat hartzea sustatzen da. Ezaugarri honek hausnarketaren ikuskera hau etikoki justizia eta ekitate

printzipioetan oinarritutako hezkuntzaren ulerkerari hertsiki loturik ulertzea egiten du. Mendearen bigarren hamarkadan hausnarketaren definizio markoetan ikuskera kritikoaren zantzu hauek azaldu arren, hainbat autorek lanetako marko teorikoen baitan hausnarketaren ulerkera eta definizioetan zehaztapen ezak eragindako kezka partekatzen dute (Beauchamp, 2015; Collin et al., 2013; Correa-Molina et al., 2014). Egoera honek, esperientzia isolatu eta zehatzetatik harago, hausnarketa prozesuak garatzeko elementu gakoak, testuinguruaren ezaugarriak eta estrategia zehatzen identifikazioa zailtzen duela adierazten dute (Collin et al., 2013).

## 2.2.2. Hausnarketa ezaugarritzeko ereduen bilakaera

Aurreko mendearen azken hamarkadan, hausnarketa ezaugarritzeko hainbat taxonomia proposatu ziren (Hatton eta Smith, 1995; Mezirow, 1991; Zeichner eta Liston 1996), 2. taulan ikusgai.

### 2. Taula

#### 90. Hamarkadan hausnarketa ezaugarritzeko hainbat taxonomia

Autoreak	Eredua	Deskribapena
Mezirow, 1991	Levels of reflection	Non reflective action; habitual action; thoughtful action; introspection; reflective action (content, processes and premise)
Hatton eta Smith, 1995	Types of reflection	Descriptive information; descriptive reflection; dialogic reflection; critical reflection
Zeichner eta Liston, 1996	Categories of reflection	Academic; social efficiency; developmentalist; social reconstructive; generic

XXI. mendeko lehenengo hamarkadan aurreko taxonomiek presentzia galtzen dute, eta hausnarketa ezaugarritzeko erreferentziazko marko errepikatu eta esanguratsu gisa Jay eta Johnsonen (2002) ekarpena azaltzen da. Beren proposamenean hausnarketaren dimentsioetan jartzen da arreta: dimentsio deskriptibo, konparatibo eta kritikoan. Dimentsio deskriptiboan praktikan engaiatuta dagoen pertsonak egoera praktikoak deskribatzen ditu. Konparatiboan egoera (ber)formulatzen du ikuspuntu ezberdinekin eta ikerketen

ekarpenekin erkatu ostean. Dimentsio kritikoan ikuskera berri bat eraikitzen da egoera praktikoak bere baitan dituen inplikazio etiko eta moralak ere aintzat hartuz.

Literaturaren errebisioa eginaz hauteman daiteke hausnarketa ezaugarritu eta izendatzeko ahalegin berezi bat. Esaterako, lan askoren emaitzetan sendotasuna ageri da irakaslegaien hausnarketa ezaugarritzen dutenean: hausnarketaren konplexutasun eta sakontasun maila altuen agerpen urriari egiten zaio erreferentzia (Klein, 2008; Larrivee, 2008; Lee, 2005; Pedro, 2005; Shoffner, 2008; Ward eta McCotter, 2004).

Garaiko bibliografia aztertuz hausnarketa ezaugarritzeko bi ikuskera nagusi identifika daitezke: batetik, Larriveeren (2008) eredua, zeinak hausnarketaren mailaketa continuum gisa ulertzen duen, eta irakaslegaiak aldi berean maila ezberdinetatik igaro daitezkeela defendatu. Eta bestetik, mailaketaren irakurketa linealagoa defendatzen dituzten ereduak (Lee, 2005; Ward eta McCotter, 2004). Eredu hauetan hausnarketa mailakutzen da erreferentzia eginaz "maila baxu eta altuagoei". Maila baxua errelato narratibo edo deskriptiboekin, kuestionatze ezaz eta arreta norberagan bakarrik jartzearekin lotzen da. Hausnarketa maila altua abstrakzioaz, kritika eta arreta gune ezberdinen agerpenaz lotzen da.

Larrivee-k (2008) ordea, honela jasotzen ditu hausnarketa mailen ingurukoak: hausnarketa mailarik ez dago (irakaslegaiak azalpenak edo irtenbideak ematen dituzte), azaleko hausnarketa (estrategiekin lotutako galderak planteatzen ditu irakaslegaiak, adb. nola egin dezaket gatazkak kudeatzeko?), hausnarketa pedagogikoa (irakaslegaiak bere aurreiritziak zalantzan jartzen ditu, bere sinesmen, ekintza eta teorien inguruan galdegiteen du, adb. talde kooperatiboak erabili beharko nituzke?) eta hausnarketa kritikoa (irakaslegaiak bere praktikaren inplikazio etiko eta sozialak kuestionatzen ditu, adb. nire egiteko moduan ikasle guztien ahotsak jasotzen ari ote naiz?).

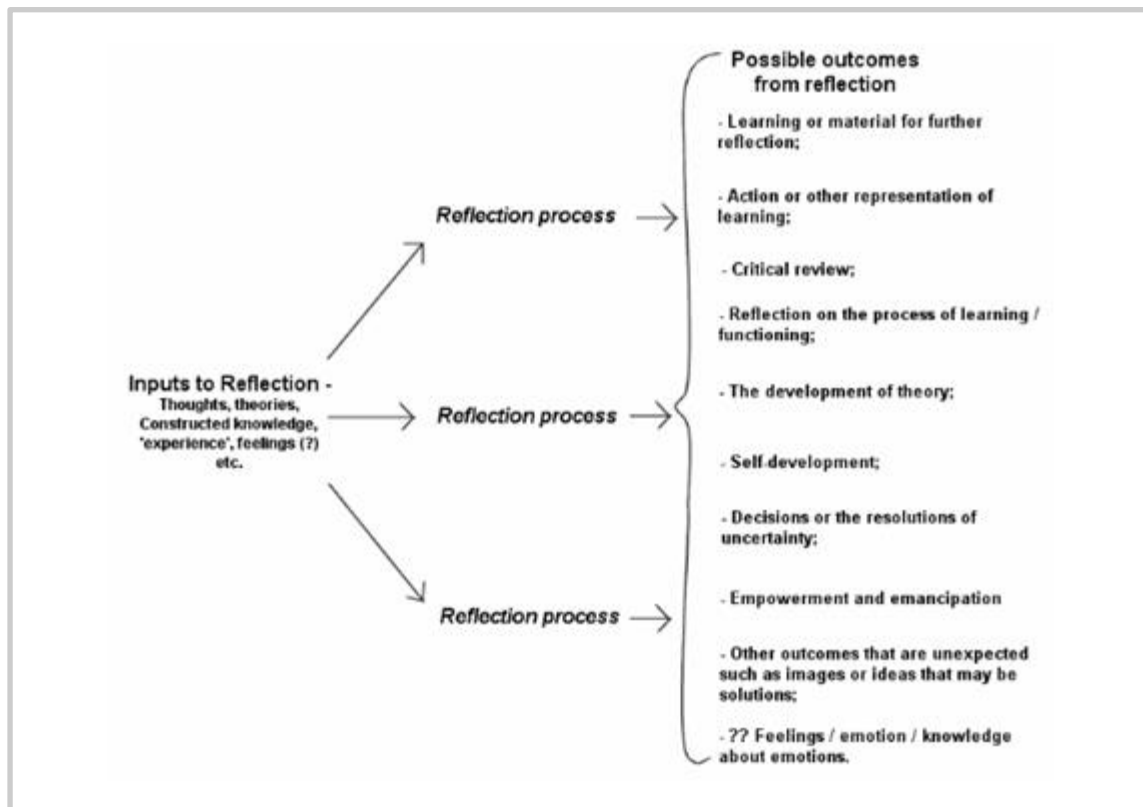
Mende hasieran Monn-ek (2001) bere lanen bidez, autore ezberdinen ekarpenak barne biltzeko ahalegina egiten du. Ikaskuntza prozesuen eta hausnarketa prozesuen arteko loturetan sakontzen du. Ikaskuntza sakonaz eta azalekoaz hitz egin arren ez ditu modu hierarkiko baten irudikatzen baizik eta continuum baten baitan, bakoitza mutur batean. Ildo honetan, ikaskuntza prozesuak azaltzeko etapa ezberdinak izendatzen ditu: errealitate baten hautematea (maila inkontzientean izan arren); zentzua ematea (errealitatea koherentziaz azaltzea); esanahiaren eraikuntza (ideiak elkarlotuz eta egitura sendo batean oinarrituz); eraikitako esanahia transferitzea (lan egin edo erabiltzea); berreraikitzea (eraikitako ezagutza berriak aurreko eskemak eraldatzea eta eskema berri gisa integratzea).

Esanahiaren eraikuntza, transferentzia eta berreraikuntzarako hausnarketaren beharraz hitz egiten du. Hausnarketa sustatzen denean, ikasleak egoera konplexu eta ikaste erronken aurrean kokatzera eraman ohi dela iradokitzen du; eta honek, metakognizio gaitasunak lantzeko aukerak biderkatzen ditu. Baita ikasleak euren ikaskuntzen jabe bihurtu eta esanguraz ikasteko ere. Beraz, hausnarketa prozesuak bultzatzeak ikaskuntza modu sakonagotara eramaten duela argudiatzen du.

Alabaina, hausnarketa prozesuen izaerari dagokionean, hausnarketa beti aurrez daukagun “zerbaitetik” (uste, sinesmen, ezagutza, sentimendu batetik...) abiatzen dela ulertzen du Moon-ek (2001). Eta hausnarketari lotuta proposatzen du “input-emaizta” eredia. Honekin, hausnarketa prozesuak emaitza ezberdinetara eraman dezakeela erakutsi nahi du. 2. irudian ikusi dezakegu Moon-ek (2011) proposatzen duen “input-emaizta” ereduaren eskema:

## 2. Irudia

*Moon-en (2011) Input-emaizta ereduaren eskema*



Garai honetan azaltzen dira hausnarketa ezaugarritzeko mailaketak albo batera utzi eta irakaslegaiak aurkitzen diren momentuetan eta egiten dituzten garapen bideetan arreta jartzearen aldeko ahotsak (Pedro, 2005; Shoffner, 2008).



XXI. mendearen bigarren hamarkadan, hausnarketa ezaugarritzeko aurreko hamarkadan garatutako ikuspegi eta dimentsioetan arreta jartzen jarraitzen da. Ruffinelli-k (2017) egindako errebisio lanen emaitzek agertzen dute ikasleen hausnarketetan gailentzen dela dimentsio deskriptiboa. Honen aurrean komunitate zientifikoak hausnarketa maila konplexu eta sakonagotara iristeko beharra mahai gaineratzen du (Kaasila eta Lauriala, 2012; Marcos eta beste, 2011). Hausnarketa prozesuen ulermenari dagokionean adostasun maila zabala azaltzen da hainbat alderditan: a) hezkuntza praktikaren konplexutasuna eta testuinguru bakoitzean hartzen duen izaera propioa (Lacueva, 2010); b) praktikaren ulerkera horretan oinarrituz, hausnarketa prozesu kokatuen beharra (Moss, 2010); eta d) hausnarketarako ezagutza mota ezberdinen arteko harreman forma horizontalen defentsa (Douglas eta Ellis, 2011; Zeichner, 2010). Korapilo nagusia hausnarketa prozesuetan tutoreak jokatu beharreko rolaren eta andamiozko prozesuen inguruan kokatzen da eta aztertutako lanen emaitzetatik sendotasun ezak identifikatzen dira alderdi honetan (Ruffinelli, 2017).

Mendearen lehenengo bi hamarkadetan garatutako azterlan gehienek izaera deskriptiboa dute (Vanegas, 2018). Ikerketa ildoak dagokionean garai honetan eztabaida zientifikoa 3 ildo hauen bueltan kokatzen da: a) hausnarketa prozesuak sustatzeko faktore kritiko eta estrategien identifikazioa; b) ezagutza mota ezberdinek jokatzen duten papera; eta d) tutorearen rola hausnarketaren egituraketa eta andamiozkoan. Eta aurrerabideen artean ikerketa sakon eta longitudinalen beharra azaleratzen da.

## 2.3. Aurrekariak

Atal honetan, aurreko hamarkadan identifikatu ziren korapiloen gainean egon diren ekarpenak garatzen dira, ondoren hutsuneen identifikazioari leku egiteko.

### 2.3.1. Hausnarketa prozesuak sustatzeko testuinguru eta estrategiak

Azken urteotan practicum deituriko testuinguru praktikoa profesionalen inguruan egindako lanak asko ugartu dira. Lanbiderako igarobide gisa ulertzen da practicum eta oro har lanbidea ezagutzeko, lanbidean murgiltzeko eta erantzukizunak hartzen joateko aukerak suertatzen direla aipatzen da. Zhu eta Chen-ek (2022) practicumak eskaintzen dituen aukerak identifikatzen dituzte beren lanean; bertan, ideia azpimarragarriena practicumak ikaste egoera erreal eta kokatuak eskaintzen dituela da. Kayimak (2022) ildo beretik azpimarratzen du irakasleen prestakuntzak ezinbestean egoera errealei aurre egiteko gaikuntza izan behar duela ipar.

Praktikak errealitate kokatu, konplexu, holistiko eta pluridimentsionalak eskaintzen dizkio irakaslegaiari. Honenbestez, eremu ezberdinei lotutako ikaskuntzak egiteko aukerak zabaltzen dira (Masse-Lamarche et al., 2022): hala nola, a) ikasleen errealitateak eta irakaskuntza testuinguruaren ezagutza garatzeko aukerak; b) norberaren autoezagutza sakontzeko aukerak; d) esperientzia praktikoa esanahiz janzteko aukerak; e) teoria eta praktika uztartzeko aukerak.

Practicumaren testuinguruan beraz bibliografian gako gisa aipatzen diren eta Saiz-Linares eta Susinos-Radak (2018) jasotzen dituzten alderdiak gara daitezke:

- 1) Irakaslegaiak diskurtsotik haratago praktika pedagogiko zehatzak gelaratzen lagunduko duten ikaste testuinguru edo jarduera berritzaileen diseinuan trebatzea (García-González et al., 2018; Herrera et al., 2018; San Martín et al., 2017; Symeonidou, 2017).
- 2) Testuinguru errealean bizitako egoera esanguratsuak ezagutza praktikoa eta ezagutza teorikoaren arteko harreman dialektikoaren argitan aztertu eta esanahi berriz janztea ahalbideratzen duten gogoeta prozesuak sustatzea (Mälkki eta Lindblom-Ylänne, 2012; Saiz-Linares eta Susinos-Rada, 2017).

3) Norberaren rol eta zereginenez, talde edo komunitate ezberdinetako partaide gisa eraikitzen dituen harremanez, nahiz lanarekiko erakusten duen inplikazio eta konpromisoaz jarduteko espazioak sortzea (Beauchamp 2015; Vanegas, 2016).

Praktika testuinguru profesionaletan ezagutzaren eraikuntzarako aztergai izan dituzten lanek mendearen lehen bi hamarkadetan batez ere hausnarketa indibidual eta pertsonalera bideratutako estrategiak gailentzen direla erreportatzen dute (Canabal-García eta García-Campos, 2012; Canabal-García et al., 2017).

Ildo honetan, azken urteetan irakasleen ahotsetan oinarrituz egindako ikerketen emaitzek (Saiz-Linares eta Ceballos-López, 2017) aldaketa aldi bat erakusten dute, talde izaeradun estrategiak balioesten baitute gehienbat tutoreek. Tutoreek agertzen dute hausnarketa sustatzeko izaera indibiduala duten estrategiaz baliatzeaz gain (galdera gidatzaileak, egunerokoen jarraipena...) izaera dialogikoagoa duten estrategiak ere baliatzen dituztela. Irakasleen hausnarketa kritikoa sustatzeko indagazio dialogikoa estrategia gisa erdigunean jartzen dituzten lanek defendatzen dute elkarrizketa bidez eta elkarrekin ezagutza eraikitzeke aukerak zabaldu egiten direla (Canabal-García eta García-Campos, 2012). Ko-eraikuntza prozesuen bidez, partaideen ezinegon, behar eta interesetatik abiatuz eta problematizatuz, ezagutza sakona, taldekide guztien ikuspegiak barne biltzen dituen, gonbaratua eta denek ulertzeko modukoa eraiki daitekeela azaltzen dute.

Elkarrekintzan eta dialogoan oinarritutako estrategia zehatzen artean Saiz-Linares eta Ceballos-Lópezen (2019) lanean tutoreek talde mintegiak azpimarratzen dituzte. Ildo honetan, praktikaren gaineko gogoetan oinarritutako esperientziak aztertu dituzten beste lan batzuetan ere, tutoreek talde mintegiei atxikitzen dioten balioa jasotzen da (Harford eta MacRuairc, 2008; Mosley et al., 2017).

Flores-Lueg (2022) autorearen ikerketaren emaitzek erreportatzen dute ikasleek ere hausnarketarako taldeko mintegiak balioesten dituztela. Izan ere, egoera praktikoak partekatzeak eta besteenak entzuteak norbere praktika aztertzeke lagungarri suertatzen zaie (Turra-Díaz eta Flores-Lueg, 2019). Halaber, ikasleek aipatzen dute errealitate praktiko ezberdinak ezagutzeko aukera ematen diela, eta beste testuinguru batzuetan erabiltzen diren baliabide eta estrategiak ezagutzeko beta. Azkenik, bizipen eta prozesuaren inguruko sentipenei buruz modu askean hitz egin eta korapiloak askatzeko gune gisa egiten dituzten aldeko balorazioak jasotzen dira.

## 2.3.2. Ezagutza mota ezberdinen arteko harreman dialektikoa

Esperientzia praktikoak ezagutza profesionalaren eraikuntzarako duen balioaren aitortza aspaldiko ekarpena izan arren (Dewey, 1989; Kolb, 1984; Schön, 1998), egungo lan garaikideek ere horrela adierazten dute (Masse-Lamarche et al., 2022). Lanotan erdigunera ekartzen dira irakaslegaien erreferentzia esparruak (sinesmen, irudikapen, esperientziak) eta beraien dimentsio subjektiboa eta testuinguratua (Figueroa, 2019).

Lanek erakusten dute irakaslegaiak esperientzia praktikoen bidez eskuratzen dutela ezagutza bat, inplizitua izan ohi dena, esplizitagarria izan daitekeen arren, berbalizatzeke zaila izan ohi dena eta osagai emozionalak izaten dituena (Mauri et al., 2020). Ezagutza praktikoa izendatu ohi da eta irakasle praktika gidatzen duela ulertzen da (Schulman, 1987).

Dimentsio bikoitza aitortzen zaio ezagutza praktikoari: pertsonala eta soziala. Esperientzia praktikoa norberaren bizipenari lotuta dagoenez, bizipen horretan oinarrituz eraikitzen duen ezagutzak badu dimentsio pertsonal edo subjektiboa (Brockbank eta McGill, 2002; Gaete eta Castro, 2012). Esan berri dugun honen ildotik honatx Hizmeri et al. (2020) autoreek egiten duten ideien jasoketa:

En este sentido, podríamos sostener que el saber experiencial es un "conocimiento práctico personal" (Clandinin, 1985; Connelly y Clandinin, 1988), un "saber en primera persona" (Contreras y Pérez de Lara, 2010) o un "saber encarnado" (Johnson, 1989), que no se encuentra al margen del ser y que no se corresponde con algo objetivo e independiente del o de la docente y que puede ser aprendido y transmitido, sino más bien es la suma total de las experiencias del profesor. Por lo tanto, el "conocimiento práctico personal" - más recientemente "experiential knowledge" (Clandinin, 2013) - se encuentra en las situaciones que acompañan las vivencias en el aula y, por lo tanto, se sitúa en el centro de la vida educativa como un saber primordial que media la relación con los demás saberes docentes que la secundan (saberes de la formación profesional, saberes disciplinares y saberes curriculares). (Hizmeri et al., 2020)

Alabaina, esperientzia praktikoa ikastetxeetan, ikasgeletan, hots, testuinguru sozialetan gertatzen da. Eskolan edo gelan komunitate bizitza eta elkarbizitza aurkituko du irakaslegaiak, eta bertan gertatzen diren gauzek berari eta harreman sozialei eragingo die (Freire, 1993; Giroux eta McLaren, 1986; Imbernón, 1999). Ezagutza praktikoaren baitan

badago alderdi bat praktika sozialei lotua. Irakasleek sarritan prozedura zehatzera ekarri ezin duten, inplizitua eta berbalizatzeko zaila den antolamendu eta arau sozialei lotutakoa. Dimentsio soziala duela esaten da, ezagutza praktikoa testuinguru zehatzetan irakasle ikasleen arteko egunerokotasuneko harremanetatik eratortzen diren prozesu sozialei esker garatzen baita (Mercado, 2002).

Hausnarketa prozesuak aztertu dituzten lanetan (López de Arana et al., 2019) emaitzek erakutsi dute esperientzian oinarritutako ezagutzaren inguruan bi joera eman daitezkeela: bata, irakaslegaiak beren aurreko esperientzia eta ezagutzekin loturak bilatzea praktikaren ezagutza ekarriz (Hammernes et al., 2005). Eta bestea, praktikan oinarrituz eraikitako ezagutza (Hammernes et al., 2005) baliatzea, ezagutza akademiko-teorikoak eta praktikoak harremanetan jarriz egoera sakonago ulertu ahal izateko (Clarà et al., 2019; Cochran-Smith eta Demers, 2010; Mauri et al., 2016; Yoon eta Kim, 2010). Ezagutza akademiko-teoriko eta praktikoaren harreman dialektikoaren gaineko zehaztapen gehiago jasotzen dituzten lanetan (Martínez et al., 2019) ezagutza teoriko-akademikoak hausnarketa informatu eta praktika birkokatzen eta esanahi berriz berreraikitzen laguntzen duela erakusten da. Honek bat egiten du Korthagen (2001, 2010) eta Clarà eta Maurik (2010) defendatzen zuten ezagutzen arteko harreman dialektikoaren ideiaz.

Ildo honetan aipagarria da ezagutza teoriko-akademiko eta praktikoaren arteko uztartetarako ikerketa lan zaharragoek (Davis, 2006; Gelfuso eta Dennis, 2014; Harford eta MacRuairc, 2008; Postholm, 2008; Yoon eta Kim, 2010) eta baita garaikideagoek ere (Flores-Lueg, 2022; López de Arana et al., 2019; Martínez et al., 2019) tutorearen laguntza ezinbesteko gisa agertzen dutela. Baita taldearen beraren ezagutza ere (Dewey, 1933).

### **2.3.3. Tutorearen laguntza**

Practicumaren eremuan egindako hainbat ikerketa lanek tutoretza elementu gako gisa agertzen dute (Tejada-Fernández, 2020; Zabalza, 2013). Gainera, lanen corpus zabal batek tutoretza prozesuek irakasleen hasierako prestakuntzan izan dezaketen eragina azpimarratzen dute (Atondo, 2019; Diez-Fernández eta Domínguez-Fernández, 2018; Espinoza Freire et al., 2019; Lira Gonzales et al., 2021).

Errebisio bibliografikoak hala ere, Practicumari lotutako tutoretza eredu ezberdinak erreportatzen ditu (Cid et al., 2011; Martínez-Figueira eta Raposo-Rivas, 2011). Eredu ezberdinen inguruko azalpenak mahai gainean jartzen ditu tutorearen funtzio nagusiak, irakaslegaiekin harremantzeko era eta ikaskuntza prozesuen antolaketa eta ebaluazioa ulertzeko moduen arteko aldeak. Zentzu honetan, tutoretza ereduak bi multzo nagusitan

sailka daitezke: batetik, edukien lanketan eta ondorioz ikasleek lorpen akademikoetan arreta jartzen duten ereduak ageri dira, zeinetan tutorearen aldetik, zereginen antolaketa zehatza, prozesuaren kontrola eta emaitzen kalifikazioa espero den. García-Vila eta Sepúlveda-Ruiz-ek (2022) honela jasotzen dute ikuspegi “akademiko” gisa izendatzen denaren inguruko azalpena:

El tutor o la tutora tiene la llave que abre la puerta del conocimiento, y las prácticas vienen marcadas por las teorías educativas que permiten al estudiante formarse en su campo y limitarse a las situaciones ya establecidas. Una de las labores es asegurarse que el futuro profesional de la educación asimile las herramientas teóricas que le permitan resolver las situaciones que se encontrará. En este caso la evaluación se produce a través de la entrega de tareas por parte del alumnado, las cuales le proporcionan al docente que tutoriza la información necesaria. (6.or)

Eta bestetik, berriz, ikasleen garapenean fokoa jartzen duten ereduak existitzen dira. Ildo honetan, eta Tejada-Fernándezek bere lanean jasotzen duen bezala (2020, 113-114 or.) arreta jartzen da: a) irakaslegaien identitate profesionalaren garapenean, b) konpetentzia profesionalen garapenean; eta d) hausnarketa praktikaren garapenean. Honek, tutoretza lanari dagokionean ikuspegi integrala, ikaskuntzarako testuinguru eta baldintzak zaintzen dituen ikuspegia eta kolaborazioa eskatzen dituelarik (Correa, 2010; Tejada, 2005). Tutoretzaren ikuspegi “gogoetatsua” izendapenez honela azaltzen dute García-Vila eta Sepúlveda-Ruiz-ek (2022):

Desde este enfoque el alumnado tiene una ocasión idónea para analizar, comprender, experimentar, reflexionar e investigar la realidad en la que está trabajando, es por ello, que esta etapa formativa debe apoyarse en un adecuado diseño y planificación y en un sólido proceso de coordinación, tutorización, guía y apoyo por parte del tutor/a académico/a y profesional. (4 or.)

Eredu gogoetatsuaren baitan, bi elementu azpimarragarri ageri dira: batetik, kontrolaren printzipioetatik urrunduz, kolaborazioa. Elementu hau tutoretza ereduaren erdigunean jartzeko beharra justifikatzen da Lizana-Verdugo eta Burgos-Garciak (2022) egiten duten ekarpenaren ildotik:

La colaboración que el tutor/a brinda a los docentes en formación contribuye a adquirir un sentimiento de acompañamiento al educando, asimismo facilita la construcción de una red de apoyo emocional y psicológico, que permitirá al docente en formación afianzar su autoconfianza y adquirir procesos reflexivos (Cid et al.,

2011) que les permitirá transparentar su ejercicio docente, de enseñanza y de aprendizaje. (95 or.)

Bigarren elementuak, praktikaren gaineko hausnarketan oinarritutako tutoretza prozesuei egiten die erreferentzia. Izan ere, hausnarketa prozesuak modu intentzionaletan sustatu eta lagunduak izateak hausnarketarako gaitasunen garapenean eragin positiboak izan ditzakeela berresten dute hainbat lanek (Gelfuso eta Denis, 2014; López de Arana et al., 2019; Martínez et al., 2019; Mauri et al., 2016; Mauri et al., 2017; Mena et al., 2019; Moore-Russo eta Wilsey, 2014). Tutorearen akonpainamendu honek berma dezake esperientzia praktikoa ezagutza profesional bilakatzea.

The pedagogical accompaniment implemented by the tutor teacher is valued as one of the essential components for training (Atondo, 2019; Espinoza Freire et al., 2019), because the tutor teacher becomes the facilitator of the learning processes of the trainees so that they can progressively perform in a more independent manner over time, understanding that it is not enough to control or supervise but that contributing with perspectives of analysis and knowledge that should normally enrich the student's practical experience and stimulate their professional development is required. (Flores-Lueg, 2022, 6 or.)

Hausnarketa garatzeko tutorearen lana ikaskuntza erraztearen ikuspegitik ulertzen da (Espinosa-González eta Leal-Burgos, 2020; Gorichon et al., 2020). Tutorearen funtzio nagusi gisa honakoa har daiteke: "Acompañar al estudiante y realizar un seguimiento de sus prácticas, promover el cuestionamiento de sus concepciones, así como, "provocar la reflexión, la interacción teoría-práctica y comprender el sentido de los fundamentos teóricos". (Mayorga et al., 2017, 43 or.)

Praktikaren gaineko hausnarketari lotuta tutoreen zeregin nagusi gisa ageri da ikasleak engaiatutako egoera dilematikoak aztertzen laguntzea; ulermen sakonera iristea ahalbideratuko dituzten galdera eragileen bidez. Gako gisa identifikatzen dira: entzute aktibo eta irekia, epairik eta soluzio bideak ez eskaintzea eta elkarrizketa egoera dilematiko eta beroni lotutako tentsioetan ardaztea eta ez aurrez zehaztutako marko eta gaitegi estrukturatu eta itxietan. Honetarako ikasleen parte hartzea sustatu eta ahotsak erdigunera ekartzea ezinbestekotzat ulertzen da (Liu, 2017). Jakinik, honek erraztailetzari begira erronka bikoitza suposatzen duela: irekitze aldiei leku egitea, eta elkarrizketa ikasleen egoeretan ardaztu eta beren ahotsak ekartzeko gidatutako aldien arteko oreka bilatzea.

Finan, esan daiteke tutoretzaren ulerkera honek eskatzen duela ikasleengan disonantzia kritikoa sustatzea (Cochran-Smith, 1999), testuinguru praktikoetan gertatzen dena hobeto ulertu eta etengabeko aldaketan murgildutako hezkuntza testuinguruetan ikaskuntzak erraztu ahal izateko (Hargreaves, 1996; Sierra et al., 2017).

Ezagutzaren eraikuntzarako esperientzia ibilbide luzeagoa duen figuraren presentziak izan dezakeen garrantziaz gain, akonpainamendua ezinbestekotzat ulertzen da prestakuntzan engaiatuta dagoen irakaslegaiari testuinguru seguruak eraiki eta sostengu emozionala eskaini ahal izateko (Larrivee, 2008).

Domingo eta Gómezek (2014) kritika egiten zuten emozioek unibertsitate giroan izan duten presentzia apalaz. Honen aurrean, Gorichón et al. (2020) autoreek beren lanean hitz egiten dute kontentziorako espazioen beharraz, zaindutako espazioen garrantziaz non konfiantza giroa gailentzen den. Emaitzen artean, irakasle praktikak agertzen duen konplexutasunaren aurrean eta ikasleen ongizatea bermatu bide sostengu emozionala gako inportantea dela frogatu zuten. Honelaxe erreportatzen dute emaitzetan Gorichón et al. (2020) autoreek beraien lanean:

Descubrimos que la creación de condiciones socio-afectivas adecuadas, un espacio protegido y de diálogo honesto y genuino, la valoración del otro y la escucha atenta (Schuck eta Russell, 2016), eran elementos trascendentales para nuestra comunidad profesional de aprendizaje. Este modelo de diálogo se convirtió en referente para el trabajo con nuestros estudiantes, con lo cual comenzamos paulatinamente a vincularnos de manera más consciente con ellos, mediante una escucha receptiva, atenta y consciente, conocedoras de que los procesos reflexivos solo se desarrollarían cuando los estudiantes fueran puestos en tensión con las preguntas adecuadas. (47 or.)

Ildo honetan, Espinosa-González eta Leal-Burgosek (2020) horrelaxe formulatzen dute egindako ikerketa lanari esker erdietsitako emaitzetan:

Hemos vivenciado y corroborado que cuando nos involucramos con las estudiantes y atendemos a su diversidad e intereses de forma más concreta, generamos mejores condiciones para propiciar reflexión (191-192 or.).

Flores-Lueg-ek (2022) bere lanean, ikasleen ahotsetatik jasotzen du tutoreengandik jasotako laguntzaren gaineko balioespena, eta batez ere, laguntza plano emozionalean kokatzen dute.



Beraz, esan daiteke Nocettik (2016) izendatzen zuenaren ildotik, “faktore afektibo/interpersonala” hausnarketaren erraztaile gisa aurkezten dela, eta honek hausnarketa prozesuen erraztailetza ulertzeko gako edo ikuskera berri baten aurrean jartzen gaitu. Besteren artean, ulerkera honetan kokatzeak tutorearen erraztailetza lanean entzutearen inguruko beste egiteko modu batzuk txertatzea inplikatzeko du: entzute irekia, zintzoa, eskuragarria, enpatikoa eta goxoa, aurrean dagoena “jaso” ahal izateko.

## 2.4. Hutsune eta aurrerabideen identifikazioa

Egindako testuinguraketa lana kontutan hartuz eskuartearen dugun eremuan aurrera egiteko xedez, Masse-Lamarche et al. (2022) autoreek egindako atzerabegirako errebisio lanean testuinguru garaikidean hutsuneak non jarraitzen duen identifikatzen da.

Lehenik eta behin ordea, lanak literaturaren errebisiotik berresten dituen ideiak ekarriko ditugu hurrengo lerroetara.

Lanean esperientzia praktikoak irakasleen prestakuntza eta garapenean dituen eraginak aztertzen dira eta balioan jartzen dira testuinguru praktikoetan, irakaslegaiari aurkezten zaizkien erronkak direla eta, gara daitezkeen trebetasun pedagogikoak. Ez bakarrik erronka erreal eta konplexuak azaltzen direlako, baizik eta testuinguru hauek aukera ematen dutelako ikasleen behar eta eman beharrek erantzunez modu kokatuan ikasteko. Marko honetan lanak berresten du esperientziaren gainean hausnarketa egitearen beharra, esperientzian izandako bizipenak ikaskuntza bilakatu bide. Literaturan azpimarra egiten da hausnarketa prozesuaren bidez, norberak bere burua ezagutu eta praktika sakonki ulertzen lagundu ahal izateko, prozesu, batetik kolektibo eta bestetik, gidatu edo lagunduen beharra. Ulertzen da esperientzia praktikoak beste kide batzuekin partekatzeak norbere praktika beste ikuspegi batzuetatik ulertzen lagundu dezakeela. Prozesuan beharrezkotzat ulertzen den akonpainamendu horretan, literaturak azpimarratzen du konfiantza eta elkarlanean oinarritutako harremanak hausnarketa prozesuak errazteko gako izan daitezkeela. Bidean, errebisioak erreportatzen du ezagutza praktiko eta teorikoa elkarriketan jartzeko beharra, teoriak esperientzia praktikoak interpretatu eta ulertzeko markoak eskaintzen dituela ulertuz. Eta aldi berean, esperientzia zehatzek lagundu dezaketelako hezkuntzaren inguruko definizio, ideia edo teoriak zalantzan jarri, baieztatu, finkatu edo moldatzen. Hausnarketaren abiapuntua egoera praktikoak izan behar duela babesten da, praktika bera dinamiko eta aldakorra dela onartuz. Eta ondorioz, praktikaren gainean hausnartzea etengabeko garapen prozesu gisa definituz.

Errebisio lan honek biltzen ditu bestalde, esperientzia praktikoak irakasleen garapen profesionalean joka dezakeen papera hobeto ulertzen jarraitzeko beharrezko ikerketa ildoak. Lanak aditzera ematen du ikerketa aurrerabide gisa, hausnarketa prozesuek irakaslegaiak beren esperientzia praktikoetatik ikasterako orduan dituzten eraginez ikertzen jarraitzeko beharra. Honi gehitzen zaio ikaskuntza kolaboratiboa oinarri hartuta, taldeko testuinguruetan esperientziak partekatu eta hauen gainean hausnarketa egiteak ulermen sakonagoak erdiesten nola laguntzen duen aztertzeo mahaigaineratzen den beharra.

Bestalde, aipatzen da hausnarketa prozesuek hezkuntza praktikan eragiten dituzten aldaketak aztertzen jarraitzeko beharra. Hala nola, zeintzuk dira hausnarketa kritiko eta sakona sustatzeko metodo eraginkorrenak? Zein baldintzek ahalbideratzen dute hausnarketa prozesuak esku-hartze praktikoan hobekuntzak txertatzeak? Kezka honek bat egiten du Liao et al. (2022) autoreek beren errebisio lanean jasotakoarekin. Izan ere, aipatutako lan honetan ere ekitatera orientatutako irakasleen prestakuntzak irakaslegaiengan dituen eraginez ikertzen jarraitzeko beharra azpimarratzen da.

Ikerlerroen artean aipatzen da baita ere, ikasleentzat erronka suposatu duten egoeretatik nola ikasten duten ikertzea. Ulertu ahal izateko egoera zailek nola ahalbideratu dezaketen ikaskuntza esanguratsua edo oztopo bilakatu. Eta honen aurrean prozesuetan laguntzeko eraginkorrak izan daitezkeen estrategiak identifikatzea.

Proposatzen da sakonago ikertzea teoria eta praktikaren arteko uztarketaz, zein prozesuk laguntzen duen egoera praktikoen ulermenerako marko teorikoen aplikazioa, eta nola esperientziaren gaineko hausnarketak markoetan eragin dezakeen. Ildo honetan mahaigaineratzen da ikaskuntza esperientzialean oinarrituz marko teoriko sendoen eraikuntza ahalbideratzen dituzten metodologia eta ikaste testuinguruaren inguruan ikertzea.

Aipatutako ikerketa ildo hauei, hausnarketaren dimentsio sozialaz lotutako alderdietan ikertzen jarraitzeko beharra gehitu behar zaio (Agirre et al., 2022; López de Arana et al., 2019; Martínez et al., 2019; Zeichner eta Liu, 2010).

Hausnarketa praktika sozial gisa irudikatzen dituzten markoen arabera, prozesua egiteko eskaintzen den testuingurua eta bertan gertatzen diren harremanen garrantzia aintzat hartzea ezinbestekoa da. Esperientzia praktikoak partekatu eta hauen gainean hausnarketa egiteko taldeko testuinguruak eskaintzen dira, besteekin elkarrekintzan eta elkarrizketan parte hartuz, besteen ekarpen eta ikuspegiaren arabera, norberarenak berrikusteko aukera ematen duelako honek. Prozesua baterako ekintza bilakatzen da eta ezagutza elkarrekin eraikiz, bata besteagandik ikasten du, ezagutzak izaera indibiduala eta kolektiboa hartzen duelarik.

Ikuskera honen baitako ikerketa aurrerabideak alderdi ezberdinei lotuta aurkezten dira. Batetik, aipatzen da ikerketa lerro gisa hausnarketa prozesuak talde edo komunitatean burutzean, komunitateak hausnarketa prozesuan dituen eraginak aztertzen jarraitzeko beharra. Zehatzago esanda, talde barruan gertatzen diren harreman, dinamika eta kolaborazio erak aztertzea. Honi beste alderdi bat ere gehitzen zaio, zeinak lotura duen taldean ematen den elkarrizketarekin. Errebisio bibliografikoak planteatzen du taldeko elkarrizketak hausnarketan dituen eraginak aztertzen jarraitu beharra.

## **Laburbilduz**

Atal honetan hausnarketa prozesuen ulerkeran eta ikuspegi ezberdinen bilakaera historikoan sakondu ostean, eta hausnarketa praktika sozial gisa irudikatzen dituzten markotan jarriz, honako ideiak azpimarra daitezke. Hausnarketa prozesua egiteko eskaintzen den testuingurua eta bertan gertatzen diren harremanen garrantzia aintzat hartzea ezinbestekoa da. Esperientzia praktikoak partekatu eta hauen gainean hausnarketa egiteko taldeko testuinguruak eskaintzen dira, besteekin elkarrekintzan eta elkarrizketan parte hartuz, besteen ekarpen eta ikuspegi arabera, norberarenak berrikusteko aukera ematen duelako honek. Prozesua baterako ekintza bilakatzen da eta ezagutza elkarrekin eraikiz, batak besteagandik ikasten du, ezagutzak izaera indibiduala eta kolektiboa hartzen duelarik.

2. Kapituluari amaiera emateko kapituluan esandakoaren jasoketa grafikoa ikusteko aukera dago 3. irudian.

### 3. Irudia

#### 2. Kapituluaren jasoketa grafikoa



### 3. KAPITULUA

**Praktikaren esanahiak elkarrekin eraikitzeko  
baterako hausnarketa prozesuak**

*From a social constructivist perspective, dialogue is a critical activity through which knowledge construction, in the broad sense of meaning making, takes place (Ford, 2012). Dialogue partners must commit to taking turns articulating their own ideas as speakers and seeking to understand their partner's ideas as listeners (Wells, 2007). This dialogicality (Koschmann, 1999) introduces a tension between the effort to enter into a shared understanding (intersubjectivity) and the effort to distinguish one's own thoughts from another's (alterity). As a result, knowledge is constructed between speakers, rather than being transmitted from one to the other.*

**(Rapanta eta Felton, 2021, 479 or.)**

### 3.1. Sarrera

Aurreko kapituloan hausnarketaren gaineko ulermen markoen bilakaera aztertzean jasotzen zen bezala eta Gorichón et al. (2020) autoreek beren lanean erreportatzen duten gisara, gaur egungo hausnarketaren definizioek egoera praktikoen ulermen sakona azpimarratzen dute xede nagusi gisa. Moore-Russo eta Wilsey-ek (2014) "productive reflection" kontzeptuaren definizioari lotuta dauden adostasunak ekartzen dituzte beren lanean. Jasotzen da egoera praktikoen ulermen sakonagoa erdiesteko eta ikuspegi berrietara iristeko, egoeren azterketan alderdi ezberdinak aintzat hartzea duen garrantzia. Modu honetara, ikasleek norbere esperientziekin edo eta hezkuntza komunitatean sendotasunez onartzen diren ideiekin loturak egiten direla ulertzen dute.

Ulermen sakonaren beharra hausnarketaren ernamuinaren, hau da, nondik sortzen denaren ideiarekin lotuta azaldu daiteke. Azalpen honetan uka ezina da Dewey (1989) eta Schön (1992) bezalako autoreek beren garaian egin zituzten ekarpenen balioa, eta gaurdaino duten erreferentzialtasuna. Dewey-en (1989) obran praktika eta pentsamendu gogoetatsua ezaugarritzeko ahalegin etengabea aurki dezakegu. Pentsamendu gogoetatsua ezaugarriak labor eta argi jasotzen dituelakoan hona bere ekarpen bat:

El pensamiento reflexivo implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar un material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. En este sentido, el pensamiento reflexivo conduce a la adquisición de una actitud científica -reflexiva- por parte de los alumnos. (28 or.)

Schön-ek (1992) bere aldetik, eta Dewey-en (1989) ekarpenekin hainbat lotune bilatuz, hausnarketaren definizioaren gako gisa testuinguru profesional zehatzetan irakasleek aurkitzen dituzten egoera arazotsuak kokatzen ditu. Hausnarketaren xedetzat egoera arazotsuen kokatze, azterketa eta estrukturazioa aipatzen ditu.

Los problemas que enfrentan los profesionales en situaciones reales se ubican en lo que denomina "las zonas indeterminadas de la práctica", que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores. Es decir, los problemas relevantes que se enfrentan en el mundo profesional, y en general en los escenarios de la vida real, constituyen situaciones poco definidas o estructuradas, y a menudo plantean dilemas de diversa índole. (Schön, 1992, 23 or.)

Irakasleek egoera hauek etengabe aurkituko dituztela eta, antzua litzateke egoerak ebazteko irtenbide teknikoetan fokatzea, edo eta teoria eta teknikak irakastea testuinguru errealetan aplikatu ahal izateko.

Sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos, pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir", o, dicho de otra manera, "lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar". (Schön, 1992, 23-24 or.)

Honenbestez, esan daiteke hausnarketaren ernamuina egoera bat ulertzeko zalantza, kezka edo zailtasunetik eratortzen dela. Zehatzago esanda, irakaslegaiak testuinguru praktikoan bere iruditeriaz talkan aurkitzen dituen dilemetatik (Russell, 2005): hots, bere irudikapenekin bat ez datozen egoerekin. Dilemak izan daitezke kontzeptualak, pedagogikoak, instituzionalak, etikoak zein botere harremanekin lotutakoak (Zhu, 2017; Zhu eta Zhu, 2018). Egoera horietan irakaslegaiak emozionalki engaiatuta sentituko da (Pérez Gómez, 2019). Egoera hauek gogoeta prozesuen katalizatzaile edo indar gisa ulertzen dira (Saiz-Linares eta Susinos-Rada, 2017, 2018). Saiz-Linares eta Susinos-Radak (2018) beraien lanean honela jasotzen dute:

Un elemento común en la conceptualización de la práctica reflexiva es la noción de situación-problema (Loughran, 2002; Russell, 1994). Parece que el proceso de reflexión se desencadena cuando nuestros esquemas y representaciones, normalmente implícitos, no encajan con alguna situación compleja o problemática de la práctica. El corazón del proceso reflexivo se hallaría en nuestros intentos por comprender y responder a la situación y en el proceso de reestructuración del problema, que se produce tanto en la inmediatez del actuar como después, cuando pensamos acerca de la situación. (395 or.)

Litekeena da ordea, norbere sinesmenekin talka egiten duen egoera baten aurrean aurkitzean, norbere iruditeria aldatu eta berregituratu baino, moldaketa batzuk egiteko tendentzia agertzea. Puntu honetan agertzen da besteek hausnarketa prozesuan jokatzeko duten paperaren inguruko kezka. Hau da, hausnarketaren dimentsio sozialari buruzko interesa.

## **3.2. Hausnarketaren dimentsio soziala: esanahien eraikuntza kolaboratiboa**

Esperientzia praktikoak besteekin zehaztasunez azaldu eta partekatzeak (Connelly eta Clandinin, 1995a) ahots berri bati leku egin diezaiokie. Ekintza bat beste batzuen aurrean azaldu ezean, haizeak eramateko arriskua dauka, ekintza bera eta protagonista bera galduz (Arendt, 1993; Tardif, 2004). Norberak bere burua ikusi eta entzun ahal izateko besteen aurrean jarri behar du. Besteen buruak ikusi eta entzun ahal izateko besteek ere beren ekintza publiko egin behar dute (Arendt, 1993). Honek hainbat inplikazio dakar: a) autokontzientzia (norbere identitatearen kontzientzia izatea eta honek harremanetan eta jardun praktikoan dituen inplikazioen jabe izatea); b) besteen ahotsak nondik datozen epaitu gabe entzuteko interes eta irekitasuna izatea (Dewey, 1933); d) taldeko prozesuarekiko konpromisoa eta talde barruan harreman iraunkorrak eraiki beharra.

Honen aurrean, eta hainbat autore klasikok (Carr eta Kemmis, 1986; Elliot 1990) mahaigaineratu bezala, praktikaren esanahia taldekideen ahotsetatik eta kultura kolaboratibo baten markoan eraikitzeke beharra azaleratzen da. Egoera praktikoa sakonki ulertu eta bere esanahia eraiki ahal izateko, ikaskuntzaren eta ezagutzaren eraikuntza prozesuetan dimentsio soziala erdigunera ekartzen duten ulermen markoek (Collin eta Karsenti, 2011) eskaini dezakete argia. Dimentsio soziala erdigunera ekartzen duten marko garaikideek esanahien eraikuntza kolaboratiboa dela ulertzen dute (Bruno Zenklusen, 2020; Errázuriz et al., 2022). Marko hauek teoria sozio-historiko kulturalaren ekarpenetatik edaten dute (Bruner, 1984; Vigotsky, 1978).



### 3.2.1. Elkarrekintza ikaskuntza eta garapenaren motor

Konstruktibismoaren ikuskeratik ikasleak kognitiboki aktiboak diren pertsonatzat ulertzen dira. Ezagutza berriak eraikitzekeo estrategikoki erabiltzen dituzte beren aurre ezagutzak edo ezagutza inplizituak, barne hartzen dituenak izan dituzten esperientzia sozialak, munduaren gainean dituzten ezagutzak eta baita ikaskuntza jarduerak aurrera eramatekeo dituzten gaitasunak ere (Coll et al., 1993). Ildo honetan Fernandez-Fernandez eta Arandiak (2005) jasotzen zuten bezala, partaideak beren egoera praktikoei buruzko ezagutza esanguratsuen sortzaile eta ekoizleak dira. Ezagutza ez da bilatu edo deskubritzen, eraiki egiten da. Giza errealitatea sozialki eraikitzen den bezala, atxikitzen zaizkion esanahien arabera, hezkuntza errealitateen gaineko esanahiak ere eraiki egiten dira. Eraikitzen den ezagutza ez da absolutua, akumulatiboa edo eta fijo. Garatzen eta aldatzen doa, esanahiak berreraiki baitaitezke errealitateak erakusten duenaren arabera. Ezagutzaren eraikuntza prozesuaren honako ezaugarritzea egiten du Liu-k (2015):

A process of constantly analyzing, questioning, and critiquing established assumptions of oneself, schools, and the society about teaching and learning, and the social and political implications of schooling, and implementing changes to previous actions that have been supported by those established assumptions for the purpose of supporting student learning and a better schooling and more just society for all children. (10-11 or.)

Ikuskera honi teoria soziokulturalak zera gehitzen dio: elkarrekintzak adimen mailan hainbat prozesu sustatzen ditu, eta prozesu hauek ikaskuntza errazten dute (Vigotsky, 1978). Ideia honen arabera ikasleek abiaburuko egoera batetik aurrera egin dezakete, besteekin elkarrekintzan jarriz gero. Shaffer-en (1989) elkarrekintzaren definizioa berreskuratuz zera esan daiteke: elkarrekintza dago partaide ezberdinak jarduera baten bueltan modu koordinatuan ari direnean, elkartruke soziala dagoenean eta sekuentzia bateratua irudikatzen dutenean. Gertaera psikosozial eta linguistikoen kate bat ematen dela azaltzen dute León eta León-Gascónek (2003) eta mahaigaineratzen du elkarrekintza motak ikaste prozesua bera baldintza dezakeela. Ildo honetan Zamora et al. (2018) autoreek elkarrekintza ikaskuntza eta garapenaren ernamuin eta motortzat definitzen dute. Truke horretan ezagutza ez da pertsona batetik bestera pasatzen den objektu bat, elkar truke sozial horretan eraikitzen den zerbait da (Wells, 2004). Hau da, baterako ekintzak ahalbideratzen du praktika kritikoki aztertu, esperientzia eta ikuspegiak partekatu eta esanahi berriak negoziatu eta erdiestea (Krichesky, 2011; Lave eta Wenger, 1991, 2002).

### 3.2.2. Elkarrizketa: ezagutzaren eraikuntzarako tresna

Ikuspegi konstruktibista soziokulturalaren eta ikaskuntza dialogikoaren teorien arabera, elkar truke soziala ardazten duen tresna elkarrizketa da. Hau da, elkarrizketa da elkarrekin pentsatzeko tresna (Alexander, 2008; Mehan, 1979; Mercer, 2000; Wells, 2001). Alexanderrek (2001, 2008, 2017) 2000. hamarkadaren hasieratik garatu zuen bezala, elkarrizketa dialogikoaren potentzialitatea baliatzen da ikasleen pentsamendua suspertu eta zabaltzeko eta haien ikaskuntzan eta ulermenean aurrera egiteko. Irakasleari laguntzen dio ikasleen beharrak eta garapenean emandako pausuak zehatzago identifikatzen. Hau da, elkarrizketak ikaskuntzari ateak irekitzen dizkio (Lefstein et al., 2020; Saunders et al., 2023).

Elkarrizketa ez da ulertzen galdetu-entzun-erantzun ohiko errutina gisa; ez eta eztabaida informal edo ustekabeko elkarrizketa gisa. Ikaskuntza dialogikoaren markoan ulertzen da elkarrizketa baten azpian taldeko elkarrekintza dinamika bat dagoela; elkar trukaketa bat, polifonia (Bajtin, 1972), non begirada kritikoarekin eta norbanakoen ekarpenekin partekatutako esanahi bat eraikitzen doazen.

Elkarrizketa mota hau modu ezberdinetara izendatu izan da: produktiboa (Vrikki et al., 2017; Zhang et al., 2011), generatiboa (Lafferty eta Kopcha, 2016; Lefstein et al., 2020), gogoetatsua (Soysal, 2020) edo dialogikoa (Bansal, 2018), besteak beste. Finean, izendapenak izendapen, esaten ari garena da, egoera praktikoen gaineko hausnarketa esanahi partekatuak eraikitzea helburu duen elkarrizketa dialogikoak ardazten duela (Asterhan eta Schwarz, 2007; Mercer, 2000; Resnick et al., 1993).

There is a growing body of work concerning the features of classroom talk that are productive for learning (Resnick et al., 2015), namely, “dialogic” forms of interaction. These forms include posing open questions, participating in shared reasoning and thinking, and engaging critically but constructively with other perspectives (e.g. Mercer eta Littleton, 2007). (Hennessy et al., 2020)

Elkarrekintza dialogikoan oinarritutako elkarrizketa mota honek bete beharreko baldintzak zehazten ditu Alexanderrek (2017):

- Kolektiboa: helburu eta jardueri elkarrekin erantzuten zaio.
- Norabide biko: partaideek elkar entzuten dute, ideiak partekatu eta ikuspegi alternatiboak aintzat hartuz.
- Sostengatua: ideiak askatasunez mahai gaineratzen dira, beldur barik eta erantzun okerren sentipena gaudituz. Partaideen artean elkar laguntza dago esanahi partekatuak eraikitzeko orduan.
- Eraikitzailea: egin diren ekarpenen gainean eraikitzen da.

- Erabilgarria: erronka eta helburu zehatzei erantzuten dion ikaskuntza ahalbideratzen du.

Lefstein-ek (2006) beste bi baldintza gehitzen dizkio aurreko hauei:

- Kritikoak: errealitateak, ekarpenak kuestionatzen dituena.
- Esanguratsua izatea: gaiarekiko engaiamendua sortzen duena eta norbere ikuspegia eraikitzea ahalbideratzen duena.

Esandakoa, orain arte marko teorikoan egindako ekarpenekin osagarritu nahiko genuke. Izan ere, kontutan hartu behar da elkarriketa ezaugarritzerako orduan, elkarrekintza egoera bat ematen denez, partaideen ekarpenek elkar baldintzatzen dutela (Coll, 2001). Taldeko elkarrekintza prozesuak ez daude aurre zehaztuta, partaideen ekintzen arabera joaten dira forma hartzen (Kemmis et al., 2014). Honek elkarriketan ere eragina izango du: elkarriketak forma ezberdinak hartuko dituela aurreikustea ezinbestekoa izango da, testuinguruaren ezaugarri partikularren eta partaideen ekarpenen arabera (Edwards et al., 2002; Sannino et al., 2009). Honek iradokitzen du beste bi elementu gehitzea aurreko zerrendari: a) dinamikoa, eta b) kokatua.

### **3.3. Baterako ekintzan elkarrekintza eta elkarriketa dialogikoa aztertu eta ezaugarritzeko marko metodologikoak**

Behin elkarrekintzaren inguruan eraiki diren marko teorikoak ezagutu ostean, ekarri nahi dira elkarrekintza eta elkarriketa dialogikoaren azterketari lotuta eraiki diren marko metodologiko eta ekarpen esanguratsuak.

#### **3.3.1. XX. mendeko azken hamarkadetako ekarpenetatik ikaspenak**

XX. mendeko azken hamarkadetan, elkarrekintzaren gaineko azterketa lanei ikuspegi teoriko eta metodologiko ezberdinetatik heldu zitzaion: psikologiaren eremuko teoria konduktistek lotutako lanez gain, soziologiaren eremutik eratorritakoetan ere, aurki ditzakegu Margalef-ek (1997) bere lanean jasotzen duen bezala. Eredu guztiek diskurtsoaren analisisan jarri zuten arreta.

Izan zuen hedapen zabala dela eta, eredu oinarrituz eraiki ziren beste hainbat eta hainbat eredu kontutan izanik, eta ahalbideratu zituen ikaspenak aintzat hartuz, "Flanders interaction model" aipa daiteke. Flanders-ek (1977) Psikologia Sozialaren Teorian oinarrituz, elkarrekintza aztertzeko kategoria sistema proposatzen zuen, gelako

elkarrekintzak ezaugarritu ahal izateko. Abiaburu teorikotzat hartzen da irakasleak agertzen dituen jokabideak eta ondorioz gelan sortzen den giro sozioemozionalak ikasleen jarrera eta ikaskuntzan eragin zuzena duela. Honela jasotzen du Odiri-k (2015) bere lanean:

Interaction Analysis is an analytical observation scheme that gives an insight into what a teacher does while teaching. It is a systematic observation that represents a useful means of identifying, studying, classifying and measuring specific variables as the teacher and his/her students interact within instructional learning situations. It uses a system of categories to encode and quantify classroom behavior of teachers and students. As an observational system, it captures the verbal behavior of teachers and students that is directly related to the social - emotional climate of the classroom. (43 or.)

Flanders-en ereduaz aztertu eta beren lanetan aipatzen duten autoreak ugariak izan dira (Serrano, 2001; Stubbs eta Delamont, 1978; Velasco, 2007; Villalta eta Martinic, 2009). Lan ezberdinetan egiten diren ekarpenak aztertuz, esan daiteke Flanders-en ereduak hainbat ikaspen egiteko aukera ireki zuela. Batetik, ekarpen esanguratsuak egin zituen. Esanguratsuak izan ziren ereduak berak eta ereduaren oinarrituz garatuta beste hainbat lanek egindako ekarpenak: izan ere, irakasle praktikaren hainbat alderdi ulertzeko, ikasleen parte hartzea sustatzeko gako eta eraginei lotutako hainbat ekarpen mahaigaineratu ziren eredu honetan oinarritutako lanei esker. Egin izan zaion kritika nagusia izan da irakaslearen jokabidean fokatu egotea, ahozko elkar trukeak testuingurutik at aztertzea, eta finean elkarrekintzaren ulerkera ez egotea baterako ekintzaren definizioari lotuta.

Velasco (2007) ekartzen duen bezala, goiko ezaugarriak dituzten ereduak elkarrekintza dialogikoaren definizioari berariaz lotutako funtsezko elementuak aintzat hartzea faltako litzateke. Hemen, Velasco (2007) baterako ekintza bera, eta ekintzan partaideek parte hartzeko intentzioa:

[...] la estructura de la interacción se define inicialmente por la intención (usualmente instantánea y sostenida luego) de entrar en acción conjunta con el otro: se trata así de la presencia de dos o más intencionalidades instantáneas: sin intención no hay interacción. Esto es, la existencia de dos o más acciones coordinadas (espontáneamente o no) supone la existencia previa de ciertas intenciones de los sujetos: se trata de una intencionalidad social por su contexto relacional. Así, se puede decir que la interacción manifiesta en su estructura la del mundo simbólico que ambos sujetos están creando, de manera que ver la interacción es ver el mundo propio que existe entre ambos sujetos en ese momento o lapso vital. (2 or.)

Flanders-en ereduak garatu zen momentu historiko beretsuan ikaste irakaste prozesuak azaltzeko ikuskera ekologikoagoek indarra hartu zuten. Elkarrekintza aztertzerako orduan, kontutan hartzea garrantzitsuak izan daitezkeen hainbat aldagai erakutsi zituzten. Esaterako, Tikunoff et al. (1979) autoreek ekarpen esanguratsuak egin zituzten. Taldeko elkarrekintzan gertatzen dena ulertzeko elkar menpeko printzipioari lotutako hiru aldagai identifikatu zituzten:

- Berariaz egoerari lotutako aldagaiak (edukia, espazioa, denboraren antolaketa, jarduera motak).
- Aldagai esperientzialak (ikasle nahiz irakasleek aurretiaz izandako esperientzia eta eraikitako esanahiak).
- Aldagai komunikatiboak (partaideen artean ematen diren elkar truke sozialak).

Garai honetako ikaspen nagusiek eraman zuten hurrengo hamarkadetako ahalegina elkarrekintza marko berri baten pentsatzera elementu estruktural, erlazional eta dialektikoak aintzat hartuz. Ereduen bilakaerak erakutsiko du ikasleei paper aktiboa atxikitzen zaiela (Elbers, 1996; Mercer, 2000; Rogoff, 1990), ez bakarrik entzule edo erantzule gisa.

### **3.3.2. Baterako ekintzan arreta jartzen duten ereduak**

Eredu ezberdinen inguruko azalpenak aurkezten dira jarraian, bakoitzaren ñabardurak ezagutu ahal izateko.

#### **3.3.2.1. Interaktibitatearen azterketa**

Laurogeita hamargarren hamarkadan Coll et al. (1992) autoreek baterako ekintza edo interaktibitatearen analisirako ereduak proposatu zuten. Ereduak ikuskera konstruktibista eta soziokulturala dauka eta xede nagusia da esanahien (ber)eraikuntza prozesuan eman daitezkeen laguntza mekanismoak ulertzea. Baterako ekintzaren analisirako hainbat elementu gako azpimarratzen dituzte autoreek:

- Dimentsio tenporala aintzat hartu beharra: baterako ekintzaren baitan partaideen ekintzak non kokatzen diren aztertzea.
- Baterako ekintza ardazten den edukiaren izaera kontutan hartu beharra.
- Baterako ekintza antolatzeko moduak aztertu beharra, zeinak ikasleak nahiz irakaslea inplikaturik dauden eraikuntza prozesu baten ondorio gisa ulertzen diren.

Analisirako baterako ekintza segmentuak hartzen dira unitate gisa. Baterako ekintza segmentuak ulertzen dira baterako ekintza antolatzeke forma espezifiko gisa. Segmentu bakoitzak erantzuten dio:

- Patroi bati erantzuten dioten jokatzeko moduei.
- Edukiari dagokionean barne kohesioari.
- Jardueraren helburuaren baitan funtzio jakin bati.

### 3.3.2.2. Elkarrekintza dialogikoaren azterketa

Mende berriarekin batera, elkarrekintza ikuspegi globalago baten markoan aztertzearen aldeko ahotsak ageri zaizkigu. Erreferente nagusien artean Alexander aipa daiteke (2001, 2008, 2015, 2017, 2018) zeinak irakaskuntza dialogikoaren markoan gelako elkarrekintzak aztertzeke ekarpen esanguratsuak plazaratzen dituen. Alexanderren markoan ez da soilik fokalizatzen irakaslearen jokabide edo diskurtsoan: ikasleek esaten duten horri garrantzia ematen dio, eta irakasleak ikasleek esaten duten horrekin egiten duen horri. Elkarrekintza dialogikoaren analisirako proposatzen ditu lau erreperitorio (Alexander, 2017): Irakasleentzat antolaketa moduak, irakaskuntzari begirako elkarrizketaz lotutako erreperitorioak, irakasle eta ikasleentzat ohiko elkarrizketaz lotutako erreperitorioa eta ikasleentzat ikaskuntzaz lotutako elkarrizketa ezaugarritzeko erreperitorioa. Horiei, *Education Endowment Foundation* proiektuan (Alexander, 2015) proposatu zituen bi azpimultzo gehitzen zaizkie. Zehazki, irakasleei zuzendutako erreperitorien atalean: galdetzea eta ikasleei beren ekarpenak zabaltzen, eraikitzen eta beren ekarpenetatik ikasten laguntzea (Michaels eta O'Connor-ek (2015) proposatutako bederatzik mugimenduetan oinarrituta). Erreperitorioz gain, irakasleek beren praktika aztertu ahal izateke 61 adierazlez osatutako zerrenda ere proposatzen du.

Bere ekarpenen ezaugarri bereizle bat bada saihestu nahi dela elkarrizketaren potentzialitateak sustatzeko modu zuzen eta bakarra dagoela irudikatzea. Alexanderrek hitz egiten du gelako egoera berezi eta partaideen singularitasunak kontutan hartuz irakasle bakoitzak elkarrizketa dialogikoari lotuta aplikatuko dituen trebetasun eta estrategia pedagogikoen erreperitorio zabalez.

### 3.3.2.3. Elkarrizketa dialogikoaren azterketa

Aurreko ereduaren ildotik, bibliografiaren errebisioan aurkitu dugu elkarrizketa dialogikoa sustatu eta aztertzeke ikuspegi globalagotatik egindako ahaleginak, esaterako tresna eta baliabideen eraikuntzara enfokatuak.

Hennessy et al. (2016) eta Hennessy eta Davis-en (2020) eskutik, nahiz Rojas-Drummond et al. (2020) autoreen ekarpenei esker ildo berri bat irekitzen dela esan daiteke. Aipatutako

autoreen gidaritzapean, 2013-2015 urteen artean eta *Universidad de Cambridge* eta *Universidad Nacional Autónoma de México*ren arteko elkarlanaren ondorioz, Cam-UNAM SEDA (Scheme for Educational Dialogue Analysis) tresna garatu zen. Christine Howe, Sara Hennessy, Neil Mercer, Maria Vrikki eta Lisa Wheatleyek osatutako taldean eta ESRC proiektuan oinarrituz, *Diálogo en el aula: ¿Hace una diferencia en el aprendizaje de los y las estudiantes?* izenburupean, 2015-2017 urteen artean SEDAn oinarrituz CDAS eskema berria garatu zuten. 2021. urtean T-SEDA garatu zuten (Teacher Scheme for Educational Dialogue). Beren markoan elkarrizketa dialogikoaren honako definizioa aurki daiteke:

En el diálogo, los participantes se escuchan unos a otros, contribuyen compartiendo sus ideas, justificando sus contribuciones e involucrándose con los puntos de vista de los demás. En particular, exploran y evalúan diferentes perspectivas y razonamientos. Las preguntas y aportes relevantes están vinculadas entre quienes dialogan, lo que permite que el conocimiento se construya colectivamente dentro de una clase o sobre una serie de clases interconectadas. (T-SEDA Collective, 2021, 5 or.)

T-SEDAk barne biltzen ditu kalitate altuko elkarrizketa dialogikoa sustatzeko eta ikertzeko tresna eta baliabideak. Hauen artean, elkarrizketa dialogikoa aztertu ahal izateko 3. taulan erakusten den kategoria sistema zehatza proposatuz (T-SEDA Collective, 2021, 6 or.).

### 3. Taula

#### *T-SEDA: dialogoaren kodifikazio eskema*

Categorías de diálogo	Contribuciones y estrategias
<p><b>D – Desarrollo de ideas</b></p> <p>Elaboración, desarrollo, aclaración, comentario o desarrollo conjunto de las ideas o contribuciones a la actividad de aprendizaje (p. ej. orales/escritas/otros)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● basarse en ideas / contribuciones previas, propias o de otros, y añadir algo nuevo</li> <li>● aclarar, elaborar, ampliar, reformular las ideas/contribuciones previas, propias o de otros</li> <li>● comentar ideas/contribuciones previas</li> </ul>
<p><b>ID – Invitar a desarrollar ideas</b></p> <p>Invitar a la elaboración, aclaración, comentario o desarrollo conjunto de ideas o contribuciones a la actividad de aprendizaje (p. ej. orales/escritas/otros) propias o de otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● invitar a otros a desarrollar las ideas propias o ajenas</li> <li>● invitar a aclarar una contribución</li> <li>● invitar a otros a manifestar acuerdo o desacuerdo, comparar o evaluar las ideas o puntos de vista de los demás</li> <li>● invitar a otros a mejorar o refinar una idea</li> </ul>
<p><b>R – Rebatir</b></p> <p>Cuestionar, desafiar o manifestar desacuerdo con una idea</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● expresar un desacuerdo total o parcial</li> <li>● poner en duda una idea</li> <li>● desafiar una idea</li> <li>● rechazar una idea</li> <li>● indicar que dos o más de las ideas que se han expresado están en desacuerdo</li> </ul>
<p><b>RE – Razonar de forma explícita</b></p> <p>Explicar, argumentar y/o especular en relación con las ideas propias o ajenas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● explicar, justificar, basarse en evidencias, hacer analogías, establecer disfunciones</li> <li>● pronosticar, conjeturar</li> <li>● especular, explorar distintas posibilidades</li> </ul>
<p><b>IR – Invitar a razonar</b></p> <p>Invita a otros a explicar, argumentar y/o especular en relación con las ideas propias o ajenas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● invitar a otros a explicar, argumentar, basarse en pruebas, hacer analogías, establecer distinciones</li> <li>● invitar a otros a hacer pronósticos, conjeturas</li> <li>● invitar a otros a especular</li> </ul>



Categorías de diálogo	Contribuciones y estrategias
<p><b>CA – Coordinación de ideas y acuerdos</b></p> <p>Contrastar y sintetizar ideas, expresar acuerdo y consenso, o invitar a otros a hacerlo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● llegar a una idea consensuada</li> <li>● evaluar al menos dos ideas distintas mediante comparación/contraste/crítica</li> <li>● juzgar el valor de una idea/un concepto</li> <li>● confirmar un acuerdo / consenso</li> <li>● proponer resolver diferencias y/o acordar una solución</li> <li>● sintetizar, generalizar</li> <li>● invitar a otros a llegar a consenso, evaluar, sintetizar</li> </ul>
<p><b>RD – Reflexionar sobre el diálogo o la actividad</b></p> <p>Evaluar y reflexionar de forma “metacognitiva” sobre los procesos de diálogo o la actividad de aprendizaje; invitar a otros u otras a hacerlo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● hablar sobre las reglas de conversación / reglas básicas</li> <li>● reflexionar (o invitar a reflexionar) sobre el proceso/valor/impacto del diálogo</li> <li>● reflexionar (o invitar a reflexionar) sobre el valor/impacto de una actividad de aprendizaje reconocer explícitamente un cambio de postura</li> </ul>
<p><b>C – Conectar</b></p> <p>Hacer explícito el proceso de aprendizaje vinculando las contribuciones, los conocimientos y las experiencias más allá del diálogo inmediato</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● remitirse a contribuciones anteriores o anticipar preguntas que serán planteadas más adelante</li> <li>● anticipar o remitirse a actividades o conceptos pertinentes</li> <li>● hacer referencia a contextos más amplios que el aula o a conocimientos/experiencias anteriores</li> </ul>
<p><b>G – Guiar la dirección del diálogo o la actividad</b></p> <p>Responsabilizarse de dar forma a la actividad o de enfocar el diálogo hacia la dirección deseada, o utilizar otras estrategias de estructuración para apoyar el diálogo o el aprendizaje. Esta categoría general engloba también contribuciones que ayudan a que el diálogo fluya y pueden mejorar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● incentivar el diálogo entre alumnos</li> <li>● ofrecer tiempo para pensar</li> <li>● proponer posibles cursos de acción o indagación</li> </ul>
<p><b>E – Expresar ideas o invitar a la expresión de ideas</b></p> <p>Ofrecer o dar lugar a contribuciones relevantes para iniciar o promover un diálogo (aquellas no cubiertas en otras categorías)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● estimular la expresión de opiniones, ideas, creencias o ejemplos sin hacer referencia a contribuciones anteriores mediante preguntas abiertas y generales, o haciendo que más personas participen en el intercambio sin invitarles explícitamente a desarrollar/razonar/coordinar/consultar</li> <li>● hacer una contribución relevante, incluyendo respuestas cortas a preguntas cerradas; comentarios en un plenario; ideas enriquecidas, pero que no se relacionan explícitamente a contribuciones anteriores</li> </ul>

### 3.3.2.4. Estrategia (diskurtsibo) dialogikoen azterketa

Elkarrekintza eta elkarrizketa dialogikoaren inguruko bibliografiaren errebisioak erreportatu du, elkarrizketa dialogikoa sustatzeko elementu zehatzak ikergai dituzten lanen ugaritzea.

Lan hauen marko teoriko metodologikoak ikuspegi soziokulturalaren baitan kokatzen direla ikusi dugu. Elkarrekintza dialogikoan oinarritutako elkarrizketa kolektiboa izaki, ulertzen da tutore nahiz ikasleek elkarrizketan zehar hainbat ekarpen egiten dituztela. Ikuspegi soziokulturalaren baitan kokatzen diren lanok, diskurtsoa aztertzerako orduan, analisi unitate gisa, hitzartze indibidualetatik harago, hitzartze sekuentziak hartu ohi dituzte. Sekuentzia horien baitan aztertu ohi dira partaideen diskurtso eta ekarpenak. Ulertzen da ekarpen horiei esker, mugimendu batzuk gertatzen direla elkarrizketan. Mugimenduek elkarrekintzaren baitan funtzio zehatz bat betetzen dute, prozesu kognitibo zein sozialak erraztuz (Resnic et al., 1993).

Lan hauetan ikusi dugu, batez ere, elkarrizketa dialogikoa ahalbideratzeko alderdiei lotutako ezagutza zabaldu ahal izateko tutoreak egiten dituen ekarpenen eremutik abordatzen dela gaia. Kasu hauetan, ulertzen da tutoreak elkarrizketan zehar sortzen diren behar espezifikoak erantzuten diola, baina beti ere helburu edo intentzio jakin batekin.

Hortaz, tutorearen ekarpenak erraztailetzaren markoetatik eta estrategia gisa aztertu izan dira.

Lanen multzoa bere osotasunean hartuta ez da aurkitu argitasun handirik terminologiaren erabileran. Lan bakoitzak izaera propioa izan arren, helburu nagusi berdinari erantzuteko, hau da, elkarrizketa dialogikoa ahalbideratzen duten aldagaiak aztertze, estrategia diskurtsibo, mugimendu diskurtsibo, estrategia dialogiko zein mugimendu dialogiko terminoak erabiltzen direla ikusi baita.

Ekarpenen artean aipa daiteke Onrubia et al. (2022) autoreen lana. Bertan, praktika diskurtsiboak eta estrategiak bereizten dituzte. Praktika diskurtsiboei dagokionean erraztaile gisa honako hauek erreportatzen dituzte: a) problematizazioa, b) argudiatzea, d) loturak egitea (printzipio orokorrekin, kontzeptu orokorrekin eta etorkizuneko testuinguruekin); e) ideien garapena (norberaren ideia garatzea edo eta besteen ideien gainean eraikitzea); f) ikuspegi berriei, edo ordu arte agertu ez diren ikuspegiei leku egitea. Irakasle tutorearen ikuspegitik aztertutako estrategia erraztailei dagokionean beren lanean honako hauek adierazten dituzte: zalantzan jartzea, modelatzea, (ber)kontzeptualizatzea, diskurtso askeari leku egitea, argitzea, ideiak zalantzan jartzea, eztabaidatzea, loturak egitea, alternatibak proposatzea eta laburbiltzea.

Aurreko lanean aipatutakoez gain, Gibbons eta Nieman-ek (2024) zehaztapena aipatzen dute irakasle tutoreak erabilitako estrategia erraztaile gisa. Alexanderrek (2020) berriz, hedapena. Estevek (2007) gehitzen ditu baieztapena, ekarpena galdera eran taldera bueltatzea eta ideien birformulazioa. Marshall et al. (2022) autoreek, aurretik aipatutako hainbat estrategiez gain, arreta jartzen dute fokalizazioan eta ideia nahiz esanahien artean “hariaren” joste lanean. Muhonen et al. (2016) autoreek aurreko lanetako ekarpen asko barnebidu arren, indar egiten dute ikasleen ekarpenen arteko loturetan.

Estevek (2007) estrategia pedagogiko diskurtsibo izendapenez, galdera mota ezberdinen erabileraz eta t-tik T-rako igarobidea deitzen dionaz (norberaren teoria subjektiboak marko teorikoekin lotuz) hitz egiten du.

Lan sorta batek elkarrizketaren dimentsio metakognitiboan jartzen du arreta, non prozesuaz eta lorpenez taldean hausnartzera bideratzen den laguntza (Dawes, 2008; Fisher, 2007; Mercer eta liskala et al., 2011; Van der Veen et al., 2017).

Lefstein et al.-en (2020) lanean jasotzen da orain arte aipatu ez den beste estrategia bat: aurrerabide eta garapen terminoetan feedbacka eskaintzea.

Estrategia zehatzen gaintik, eta aipatu diren lanek ere alderdi hauetan ekarpena egiten duten arren, aurkitu dira hainbat lan eskaintzen den testuinguruaren antolaketa, giro eta harremanen zaintza ere elementu erraztaileen artean aztertu dituztenak (Felton, 2022; Rapanta eta Onrubia et al., 2024).

Ikasleen ekarpena aztertu duten lanak ere aurkitu dira. Lan hauetan aztertu da ikasleen paper aktiboa esanahi partekatuen eraikuntza prozesuetan beren ekarpenen bidez (Boyd eta Markarian, 2015; Cui eta Teo, 2023; Hardman, 2019; Mercer, 2000; Michaels et al., 2008; Nystrand et al., 1997; Rogoff, 1990; Wells eta Arauz, 2006). Ekarpenen artean aipatzen dituzte egiten duten ekarpena egoeren azterketan azalpenak emanaz, beren edo besteen ideiak garatuz, argudioak eskainiz eta balorazioak eginaz.

## **Laburbilduz**

Atal honetan landutako alderdiak azterturik, esan daiteke baterako hausnarketa prozesuan esanahiak elkarrekin eraikitzeak, gutxienez bi alderditan arreta jartzea eskatzen duela. Batetik, elkarrekintzan ematen den baterako ekintzan bertan, non gako bilaka daitekeen ikasleen ahotsak erdigunera ekartzea (Bragg, 2007; Calvo-Salvador eta Susinos-Rada, 2010; Fielding eta Bragg, 2003; Saíz-Linares eta Susinos-Rada, 2018; Susinos-Rada, 2009). Esanahien eraikuntza prozesuan ikasleei erantzukizuna eta ardura aitortuz (Bruno Zenklusen, 2020; Reznitskaya et al., 2009) eta prozesua sostengatua izan dadin testuingurua zainduz (Onrubia et al., 2024).

Eta bestetik, baterako hausnarketa prozesuan edukien inguruan esanahi berriak eraikitzeko gertatzen den horretan arreta jartzea, norberaren, taldean partekatzen denaren eta ezagutza berriaren arteko konexio edo jarraikortasuna egon dadin (Mercer, 2000; Rojas-Drummond et al., 2013, Rojas-Drummond et al., 2020; Wells, 2001). Besteak beste, atal honek erakutsi du gako izan daitekeela ikasleentzat ezagunak diren eduki, ezagutza eta esperientzietatik abiatzea (Mercer, 2000), esanahi berrien eraikuntza sustatzeko ikuspegi anitzei leku egin eta mahaigaineratzen diren ekarpenak problematizatu eta zalantzan jartzea (Onrubia, 1993), ekarpen berriak eskuratzeko Cullen-ek (2002) izendatu bezala “follow-up” edo ekarpenen garapen eta hedapenean arreta jartzea; eta O’Connor eta Michaels-ek (1996) “*revoicing*” izendatutako estrategia ildo gogoan izatea, zeinak ikasleen ekarpenak artikulatu eta berreraikita bueltatzeari egiten dion erreferentzia.

Finean, aipatutako bi prozesuetan arreta jarri eta baterako hausnarketa prozesuak sustatu ahal izateko, funtsezkoa bilakatuko da buru sozial bat irudikatzea, kolektiboa den garapen zonalde hurbilean lan egingo duena (Hernández Rojas, 1999).

3. Kapituluari amaiera emateko kapituluaren esandakoaren jasoketa grafikoa ikusteko aukera dago 4. irudian.

#### 4. Irudia

##### 3. Kapituluaren jasoketa grafikoa



## 4. KAPITULUA

### **Ikerketaren planteamendu metodologikoa**

## 4.1. Sarrera

Lanaren atal honek hainbat azpi puntu barne biltzen ditu. Ikerketaren planteamendu metodologikoarekin hasteko, teoriaren argitan arrazoituak izan diren helburu eta ikergalderak ageri dira. Behin lanaren iparrak zehaztuta, hurrengo puntuan ikerketaren ikuspegi metodologikoari buruzko azalpenak eskaintzen dira. Kasu azterketa izaki, segidan kasuaren deskribapena egiten da, egoera bera definituz, testuinguruari buruzko azalpenak eman eta ikerlariak kasuarekin duen harremana azalduz. Puntu honetan xehetasunak eskaintzen dira ikerlaria partaide den Ikaskuntza Komunitate Profesionalaren (IKP) konfigurazioa eta ikertu nahi den egoerari lotuta, taldean partekatzen den proposamen pedagogikoaz. Kasuari erreferentzia egiten dion puntu honi amaiera ematen zaio kasuaren mugaketari buruzko azalpen eta arrazoibideak eskainiz. Honi jarraiki, ikerketa eremura izandako sarbideaz eta parte hartzaileez hitz egiten da.

Behin helburu eta ikergalderak, ikuspegi metodologiko orokorra, kasua eta parte hartzaileak ezagututa, ikerketa diseinuari eskainitako puntuari egiten zaio leku. Puntu honetan hainbat alderdi ezberdin garatzen dira. Hasteko, ikerketak jarraitu dituen faseak ekartzen dira. Ondoren, datuei buruzko azalpenak garatzen dira. Hemen, datuak jasotzeko prozedurak azaltzen dira, lehen mailako iturrietatik hasi eta bigarren mailako iturriei ere erreferentzia eginaz. Datuak jasotzeko prozedurez ezezik, datuen sistematizazioan jarraitutako urratsak eta hartutako erabakiak aurkezten dira. Honen ostean, datuen analisirako prozedura azaltzen da. Kasu honetan eta maila anitzetan antolatutako analisia izaki, maila bakoitzari lotutako prozeduren azalpen xehea txertatu da.

Ikerketa diseinuari lotutakoak azaldu ostean, ikerketaren planteamendu metodologikoa deritzon atala ikerketaren kalitatea bermatzeko irizpide eta kontsiderazio etikoei lotutako irizpideei buruzko azalpenekin amaitzen da.

## 4.2. Helburuak eta ikergalderak

Tesi-lana gidatzeko helburua eta iker galderak zehazterako orduan literaturak mahaigaineratutako hainbat alderdi hartu dira aintzat.

Batetik, aintzat hartu dira irakasleak aniztasunarekiko duen begiradak, bere printzipio pedagogikoetan eragina duela baieztatzen duten lanen ekarpenak (Booth eta Ainscow, 2011; Hart, 2010; Jiménez eta Montecinos, 2018; Lagos et al., 2022). Eta aurreko ideari lotuta, irakasleen prestakuntzan pertsona bakoitzaren berezitasun eta balioak oinarria hartu eta hauen balioespenera bideratutako begirada lantzearen garrantzia azpimarratzen dituzten lanen ekarpenak (De Oña et al., 2024).

Halaber, aurreko ideiei elkarlotuta, irakasleen prestakuntzari buruz mende hasieratik hona eremuko ikerlanek erreportatu duten ekarpena ere kontutan izan da: hots, errealitateak sakonki ulertzeko praktikaren gaineko hausnarketa garapen profesionalerako gako gisa agertzen da (Esteve eta Alsina 2010; Gelfuso eta Dennis, 2014; Korthagen 2010; Korthagen eta Vasalos, 2005; Macdonald eta Shirley, 2009; Melief et al., 2010; Schön, 1998; Wang, 2014).

Hausnarketaren bidez ikaskuntza sakona nola ematen den aztertu duten lanen ekarpenak aintzat hartuz, kontutan izan da hausnarketak egiten duen garapen bidean arreta jartzearen garrantzia, egoera praktikoen ulermen sakona ahalbideratuko duen esanahien (ber)eraikuntza nola ematen den ulertu ahal izateko (Monn, 2001; Pedro, 2005; Shoffner, 2008).

Hausnarketa prozesuei dagokionean, ikaste testuinguru eta estrategietan arreta jarri duten lanen ekarpenak begi-bistan (Agirre et al., 2022; Flores-Lueg, 2022; López de Arana et al., 2019; Martínez et al., 2019; Turra-Díaz eta Flores-Lueg, 2019; Zhu eta Chen, 2022) hausnarketaren dimentsio sozialean sakontzeko adierazi duten beharra kontutan izan da. Baita, Masse-Lamarche et al. (2022) autoreek prozesuen erraztailetzari begira egindako errebisioak, prozesu kolaboratiboak sostengatu eta lagunduak izateko beharraren inguruan eskaintzen dituen ebidentziak.

Azkenik, baterako ekintzak egoera praktikoen ulermenera bideratutako hausnarketa prozesu kolaboratiboetan taldean gertatzen den elkarrizketari buruzko ekarpenak hartu dira kontutan. Hots, elkarrizketaren helburua praktika kritikoki aztertu eta esanahi partekatuak eraikitzea dela aipatzen dituzten lanek egindako ekarpenak. Elkarrizketa dialogikoaren markoan kokatuz, hausnarketa prozesuetan ematen diren elkartrukeak zehaztasunez ezagutzeko lanek egindako iradokizunak hartu dira aintzat (Alexander, 2017; Lefstein et al., 2020; Rapanta eta Felton, 2022) erraztaileak izan daitezkeen elementuen aurkikuntzan arreta jarritz.

Ildo honetan, jardunean dauden irakasleekin burututako hainbat ikerketek erakutsi dute irakasle taldeetan beren ikasleen ikaskuntzarako laguntzen inguruan modu kolaboratiboan hausnartu eta beren praktika aztertzeak, irakasle praktikaren hobekuntzan eta ikasleen errendimenduan eragin positiboak dituela (Lomos et al., 2011; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008). Honek bide ematen du irakasleen prestakuntzan, hezkuntza praktika inklusiboak erdiesteko, irakaslegaiak hausnarketa kolaboratiboan trebatzeak izan dezakeen garrantzia eta balioa berresteko: bai hasierako prestakuntza prozesuan, eta baita eskolako testuinguru profesionalera jauzi egiten dutenean profesional talde eta komunitateetan lan egiteko.

Aipatu diren alderdiak aintzat hartuz, eta Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean Irakasleen hasierako prestakuntzan Hezkuntza Berezia aipameneko Practicum mintegiek baterako ekintzan gertatzen diren elkarrizketen izaera aztertzeke eskaintzen duen testuingurua aproposa izanik, Tesi-lan honen helburua eta iker-galderak doitu dira.

Tesi honen xede nagusia da hausnarketa prozesu kolaboratiboen garapena aztertzea, horien sustapenerako gako eta estrategia erraztaileak identifikatzeko. Halaber, aurkikuntzak gaiari lotuta egin diren beste ikerketen emaitzekin alderatu nahi dira, ikergaiaren inguruko ikuspegian sakondu eta ebidentzia nahiz ekarpenekin aberastu asmoz.

Tesiaren xede nagusiarri erantzuteke, honako helburu zehatza proposatu da:

**H1.** Baterako hausnarketa prozesua ezaugarritzea. Helburu honen zioa, hausnarketa prozesua nola garatzen den modu argian ulertzea litzateke. Hala nola, prozesuaren antolaketaren izaera, prozesuan sortzen den edukia, partaideen arteko elkarrekintza eta elkarrizketan zehar gertatzen diren mugimendu dialogikoak sakontasunez ezagutzea.

Honek eskatzen du alderdi bakoitza xehetasunez deskribatzea, eta baita hausnarketa prozesuaren garapenean alderdi bakoitzari lotuta gakoak izan daitezkeen elementuen identifikazioa.

Helburu honi erantzuteke iker-galdera hauek konkretatu dira:

H1.G1. Hausnarketa prozesuak zeri erantzuten dio? Zeren arabera antolatzen da? Prozesuak ba al dauka eraginik elkarrekintza eta partaidetza egituretan?

H1.G2. Hezkuntza inklusiboaz lotutako zein gairen inguruan ardatzen dira hausnarketak? Badaude errepikatzen diren gaiak? Prozesuak ba al dauka eraginik aurreiritzi edo parametro normotipikoetan oinarritutako ikuspegietatik umeak beren ezaugarri propioen arabera ezagutu, ulertu eta onartzera bideratutako begiradaren aldaketan?

H1.G3. Hausnarketa prozesuan ematen diren elkarrizketak dialogikoak dira? Zein ekintza diskurtsibo zehatz gertatzen dira? Zertan eragiten dute (zer errazten dute) mugimendu dialogikoek?



### 4.3. Ikerketaren ikuspegi metodologikoa

Hurrengo lerroetan, arestian aipatutako ikerketa helburuari eta galderei lotutako ezagutza eraikitzeke jarraitu den prozesua azalduko da. Ikerketa diseinuaren atzean egin diren hautuak azalduko dira.

Ikerketak badu helburu nagusi bat, hausnarketa prozesu kolaboratiboen garapena aztertzea, hauen sustapenerako estrategia erraztaileak identifikatzeko. Horri erantzuteke xede metodologikoa izan da, "HUHEZIKo Lehen Hezkuntzako Irakasle Graduko Hezkuntza Berezia aipamenerako Practicum III ikasgaiaren irakasle inklusiboaren profilari ekarpen egin eta praktikaren gainean hausnarketa sustatzeko proposamen pedagogikoa" bere testuinguru errealean eta modu sakonean ulertzea. Hau honela, ikerlan honek erantzuten dio kasu azterketaren metodologia kualitatiboari. Izan ere, kasu azterketak ahalbideratzen du fenomeno konplexuak beren testuinguru zehatz eta naturaletan, osotasunez eta berezitasunak ezagutzeko ulertu ahal izatea (Merriam, 2009; Sáez eta Cortés, 2022; Simons, 2009; Stake 1995; Yin 2014).

Hautu honen atzean ez dago begi bistan dauden alderdiak ekarri edo kasuaren deskribapen xehetu bat erdiesteko nahi hutsa; hortaz gain, ikerketak erantzun nahi dio kasuaren azpiko geruzetan gertatzen diren dinamiken interpretazio eta ulermenari, kasua bere osotasunean ulertu ahal izateko. Hemendik ikerketa eremuaren inguruko ezagutza garatu nahi da, esanahi berriak aurkitzeko (Stake, 1995; Williamson, 2018).

Ildo honetan, Stake-n (2010) ekarpenei jarraiki, kasu azterketa intrintseko zehatza, eta deskribatzaile-interpretatzaile baten aurrean gaudela esan daiteke.

### 4.4. Kasuaren deskribapena

Kasu azterketaren inguruan hainbat autorek erakutsi bezala, lehen urrats garrantzitsua izan da kasua mugatzea (Merriam 2009; Sáez eta Cortés, 2022; Simons, 2009; Stake 1995; Yin, 2014). Mugaketak eskatu du lehen-lehenik, kasua bera eta testuingurua bereiztea (Yin, 2014). Hau da, batetik aztertu nahi den egoera definitzea; eta bestetik, egoera gertatzen deneko testuingurua deskribatzea, zeinak egoera hobeto ulertu eta ikerketa garatu ahal izateko informazioa eskaintzen duen. Eta ondoren, mugaketarako irizpideak zehaztea.

#### 4.4.1. Egoera

Irakasle inklusiboaren profila eraikitzeke baterako hausnarketa prozesuen ekarpena aztertu ahal izateko egoera gisa hartu da HUHEZIKo Lehen Hezkuntzako Irakasle Graduko

Hezkuntza Berezia aipameneko Practicum III ikasgai, Practicum hasi eta garatzen den bitartean, egoera praktikoen gainean baterako hausnarketa egiteko fakultatean eskaintzen den ikaste testuingurua eta bertan gertatzen dena. Hau da, praktikaldian zehar fakultatean taldeka burutzen diren mintegietako testuinguruan kokatzen da aztertu nahi den egoera.

## 4.4.2. Testuingurua

Kasua Lehen hezkuntzako gradu Hezkuntza Berezik aipamenean kokatzen da. Kasuko ikasleek aipamen hau burutzen ari diren ikasleek dira eta irakasleek ere aipamenean presentzia handia duten profesionalak dira, graduan zehar.

Lehen Hezkuntzako Gradua 240 ECTS-tako ikasketa plangintzak osatzen du, lau mailatan banatuta, maila bakoitzak 60 ECTS izanik. Kasuaren testuinguruan, oinarriko formazioarekin lotutako materiak lehenengo (42 ECTS) eta bigarren (18 ECTS) mailan aurkitzen dira. Materia didaktiko disziplinarrei dagokionean, hirugarren mailan aurkitzen da zentralizatuta (42 ECTS), baina, lehenengo (28 ECTS), bigarren (28 ECTS) eta laugarren (12 ECTS) mailan ere presentzia daukate. Gaineratzeko, aipamenarekin lotutako materieireferentzia eginez, bigarren (6 ECTS), hirugarren (12 ECTS) eta laugarren (12 ECTS) mailatan dute presentzia. Bukatzeko, Practicum-arekin lotutako kredituak geratuko lirateke. Bigarren mailan hasi (8 ECTS), hirugarren mailan jarraitu (6 ECTS) eta 4. mailan (30 ECTS) amaitzen dira. Gradu bukaerako lana (6 ECTS), izenak dioen bezala, gradua amaitzeko burutu beharreko lanarekin lotzen denak osatzen du gradu osoaren ikasketa plangintza.

Kasuaren testuinguruan, Lehen Hezkuntzako irakaslearen formazioaren baitan, mailaz maila jarraitzen den bidearen argibide batzuk eman nahi dira ondorengo lerroetan, kasua kokatzen den laugarren mailako practicumean gertatzen denari argi izpi batzuk emateko helburuarekin. Azaldu nahi da nola lau ikasturteetan zehar kasuko protagonistak diren ikasle eta irakasleek justizia sozialean oinarritutako kalitatezko hezkuntzara begira jartzeko materiak partekatu dituzten. Hauek dira lau urteetan zehar kasuko ikasle eta irakasle protagonistek partekatzen duten ibilbide akademikoa:

Lehenengo mailan, irailean hasi eta ekainera arte barreiatuta, 18 ECTS-ko lan karga batzen duten hiru materia aurkitzen dira. Lehen Hezkuntzako graduan dauden ikasle guztiek egin beharreko materiak dira. Makrotik mikrorra, ikasle guztien hezkuntza eskubidea bermatzean daukagun ardura eta konpromisoarekiko sentsibilizazio eta gaitzerako proposamen bat da: Lehenengo hiruhilekoan, *Guztiontzako eskola* materia; bigarrean, *Aniztasunari erantzuteko printzipioak eta estrategiak*; eta, hirugarrenean, *Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleei erantzuna eskola inklusiboan*.

Bigarren mailari dagokionean, ikasleek aipamenarekin lotuta materia bat daukate. Bigarren sei hilekoan kokatzen da, otsailtik ekainera arte. Gure kasu konkretuan, Hezkuntza

Bereziko aipamenean, *Laguntza-sistema XXI. mendeko hezkuntza. Esparru barne-hartzailea, esku-hartze esparruak, zereginen profilak* materiarekin (6 ECTS) aipamenari hasiera ematen diogu. Guztiontzako eskola batean laguntza sistemaren izaeraz, laguntza irakaslearen funtzioaz, zein eman beharreko erantzunen inguruan, besteak beste, sakontzeko proposamen bat da.

Hirugarren mailan berriz, bi materia dauzkagu. Alde batetik, *Autodeterminazioa eta bizi kalitatea* (3 ECTS) eta *Laguntza Behar espezifikoiei eman beharreko hezkuntza-erantzuna I* (9 ECTS). Lehenengoak pertsonak erdigunean jarri eta bizi kalitate printzipioan sakontzen da. Bigarrenari dagokionean, adimen urritasuna eta motore urritasuna duten pertsonen kolektiboetan sakontzen da; aurrez aipatutako markoan kokatuta hezkuntza erantzuna artikulatzeko eta ikasle guztien arrakasta bermatzeko proposamenak lantzeko bideak eskainiz. Ikasturte osoan zehar barreatuta daude bi materia hauek. Beraz, irailetik ekainera bitartean ikasleak aipameneko materietan murgilduta daude. Hirugarren mailan eta aipameneko materietan, ikaskuntza zerbitzua metodologia erabiltzen da.

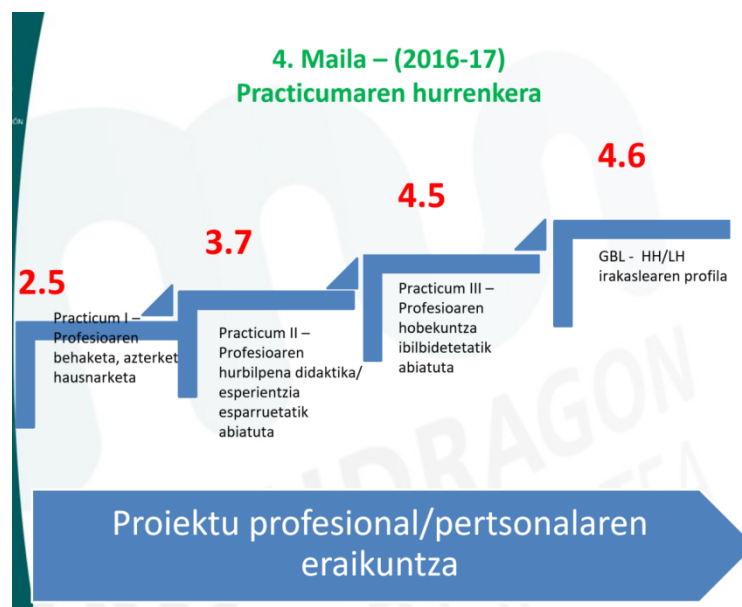
Laugarren mailan, beste bi materia ditugu aipamenean. *I(r)a)kasteko zailtasunetan esku-hartzeko estrategiak* (6 ECTS) eta *Laguntza Behar espezifikoiei eman beharreko hezkuntza-erantzuna II* (6 ECTS). Lehenengoaren helburu nagusia da "ikaste zailtasunak" (dislexia, TDAH, disgrafia, disortografia, diskalkulia...) ikuspegi inklusibo batetik ulertzea. Hots, zailtasunaren fokua ikaste-irakaste prozesua ematen den testuinguruetan eta parte hartzen duten elementuetan egon daitekeela ulertzea. Horrekin haurrek testuinguruetan aurkitzen dituzten oztopoak identifikatuz haur guztien ikaskuntza eta garapen integrala bermatuko duten testuinguru abegikorren diseinu eta aplikaziorako aukerak eskainiz. Bigarrenari dagokionean, Lehen Hezkuntzako Hezkuntza Bereziko irakaslearen lanbide-profilaren markoan, materia honek entzumen urritasuna eta ikusmen urritasuna duten ikasleek aurkezten dituzten laguntza-behar espezifikoiei erantzunean esku-hartzeko eta kolaboratzeko gaitasuna, eta berrikuntza proiektuak zein ikerketarako gaitasuna garatzen lagundu nahi du.

Testuinguruaren zehaztapenekin jarraituz, eta formazio planaren aletzeari bide emanez, practicum proiektua aipatu behar da ezinbestean. Practicum proiektua lehenengo mailatik hasten da eta helburua ikasle bakoitzak proiektu profesional eta pertsonala eraikitzea da. Horretarako, nolako irakaslea den ezagutu behar du eta baita nolako irakaslea izan nahi duen definitzen joan. Proiektua lehenengo mailan hasten bada ere, praktikaldiak bigarren, hirugarren eta laugarren mailan kokatzen dira, bakoitzean iraupena desberdina izanik. Maila bakoitzean praktikekin lotutako materia bat dago, praktikei testuingurua emateko eta materia isolatu bat ez izateko. Bigarren mailan 7 asteko egonaldia burutzen da, Lehen Hezkuntzako gela/talde baten bertako tutorearekin. Bertan profesioaren behaketa, azterketa eta hausnarketa egitea da xedea. Bigarren mailako *Behaketa ikasgelan irizpide*

*didaktiko orokorretatik abiatuta* (6 ECTS) materiarekin lotura dauka eta bertako irakasle taldearekin mintegiak burutzen dira, besteak beste, aipatutako xedeari erantzuteko. Hirugarren mailan, profesiora hurbilpena egitea da xedea didaktika/esperientzia esparruetatik abiatuta. 6 asteko egonaldian proposatzen da Lehen hezkuntzako gela/talde bateko tutore batekin. Kasu honetan ere, *Gizarte-Zientziak, zientzia esperimentalak eta matematikaren ikaskuntza* (6 ECTS) materiarekin lotuta daude praktikak, eta aurreko ikasturtean bezala, materia honetako irakasle taldeak mintegien bidez, besteak beste, garatzen dute materia. Laugarren mailari dagokionean, praktikak pisu handia hartzen dute, 30 ECTS. Testuinguru errealetan burutzen duten egonaldiak 20 asteko iraupena dauka, baina bi txandetan banatzen dira asteok: lehenengo praktika egonaldian 9 aste igarotzen dira, eta bigarren egonaldian 11 aste. Xedea profesioaren hobekuntza egitea da ibilbidetatik abiatuta. Hemen ez dago materia zehatz bat practicumarekin lotuta, practicuma bera da materia eta tutore talde propioa dauka. Ikaslearen jarraipena egiteaz gain, mintegien bidez, praktikaren gaineko hausnarketa egitea dagokio, besteak beste. Aipamen bakoitzak bere prozesua diseinatu eta egikaritzen du. 5. Irudian jasotzen da practicum proiektuaren adierazpen grafikoa.

## 5. Irudia

*Practicum proiektuaren adierazpen grafikoa*



### 4.4.2.1. Ikerlariaren harremana kasuarekin

Ikerlaria Hezkuntza Berezia irakasle taldeko partaide da. Bere jardun profesionala irakasle gisa materia ezberdinetan garatzen du. Lehenengo mailan garatzen dituen materiak hauek dira: lehenengo hiru hilabetean, *Guztionezko eskola* materiala; bigarrean, *Aniztasunari*

*erantzuteko printzipioak eta estrategiak*; eta, hirugarrenean, *Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleei erantzuna eskola inklusiboan* material. Bigarren mailan Practicum I materia garatzen du. Laugarren mailan, berriz, Practicum III Hezkuntza Berezia aipamenean eta Hezkuntza Berezia aipamenean ikasleen Gradu Bukaerako Lanen (GBL) zuzendaritza.

Esan behar da Practicum III materia lehen aldiz, 2012-2013 ikasturtean gauzatu zela Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean Graduen inplementazioaren baitan. Ikasturte horretarako Hezkuntza Berezia ibilbideko irakasle taldeak materialaren diseinua egin zuten, ideiak proiektu pedagogiko batean bilduz. Eta ikerlariak diseinuan eta materialaren gauzapenean parte hartu zuten.

2013-2014/2014-2015 ikasturteen artean Bartzelonako Unibertsitateko Teresa Mauri Majós Doktoreak gidatuko zuen “Ayudas a la construcción del conocimiento en el practicum de maestros: la reflexión conjunta para mejorar la relación teoría – práctica” (EDU2013-44632) Mineco-k Bikaintasun programaren kariatara deitutako I+D+i proiektuan parte hartu zuten Doktoregaiak Hezkuntza Berezia taldeko Agurtzane Martinez Doktorearekin batera.

2015-2016 ikasturteari begira, ikerketaren emaitza nagusiak ikusirik, Hezkuntza Berezia ibilbideko irakasle taldean Practicum III materialarako hasieran garatutako proiektu pedagogikoa errebisatu zen, eta proposamenaren ardatz nagusiak berretsiz, finte lan bat egin zen. Hori izango zen hurrengo lau ikasturteetan (2015-2016/2016-2017/2017-2018 eta 2018-2019), egonkortutako irakasle taldeak garatuko zuten proposamen pedagogiko berritua. Ibilbide guzti horretan eta gaurdaino ikerlaria irakasle taldeko partaide izan da eta Hezkuntza Berezia aipamenean Practicumean tutore gisa aritu da.

#### **4.4.2.1.1. Irakasle taldea Ikaskuntza Komunitate Profesional (IKP) gisa**

Testuinguruan azaldutako eszenatokiaren aurrean irakasle taldeak elkarrekin ezagutza eraiki eta partekatzeko lan testuinguru eta baldintzak sortzearen aldeko hautua egin zuten Practicumaren inplementazioaren hasierako uneetatik. Irakasle taldean hautatu zen ikaskuntza indibiduala eta taldeko ikaskuntza ahalbideratuko zuten espazioa eraikitzea. Eta espazio hori oinarritzea: a) Harreman eta elkarrekintza jarrai eta iraunkorretan; b) apoio afektibo inter eta intra profesionala, elkarren zaintza eta konfiantzan; d) erantzukidetasun kolektibo, konpromiso eta inplikazio maila altuan; e) elkarlanean; eta f) lidergo partekatuan.

Esan daiteke, irakasle taldea egonkorra dela eta Ikaskuntza Komunitate Profesional (IKP) gisa funtzionatzen duela. IKP-aren baitan eraiki eta hezurramitu da ikerketa honen egoera ardazten duen Practicum III materia eta Hezkuntza Berezia ibilbidean honi lotuta garatzen den proposamen pedagogikoa. Honek esan nahi du, taldean adostuak izan direla

Practicumaren antolaketa, irakasle tutoreon zereginekin eta errazte estrategiekin nahiz ebaluazioaren izaerarekin lotutako alderdiak.

Saio presentzial edo mintegietan, bikote pedagogikoaren markopean lan egiten dugu hasieratik, saio guztietan gutxienez bi tutoreen partaidetza ziurtatuz. Gure esku hartzeak modu sistematikoan dokumentatzen ditugu (saioak bidez grabatuz eta oharrak jasoz). Modu jarraituan elkartzen gara eta gure irakasle tutore praktikaz gogoeta kritikoa egiten dugu, beti ere ikasleen ikaskuntza prozesuen errazte lanen hobekuntzara bideratuta.

Behin kokapen eran goiko azalpenak emanda, jarraian ikerketa honen egoera hobeto ulertzen lagunduko duten hainbat xedapen gehitzen dira: hala nola, praktikaldiari lotuta IKPan hartutako erabakiak, ikasleei eskaintzen zaien ikaste testuinguruaren izaeraz lotutako hainbat alderdi eta tutorearen rolaz lotutako azalpen batzuk.

### **Praktika egonaldien izaera**

Practicum III materiari dagokionean, Kasu honetako egoera kokatzen den materia hain zuzen ere, Heziketa Bereziko ibilbidean espezializazioa egiten duten ikasleek, beste ibilbideetan ez bezala, egonaldi biak zentro ezberdinetan burutzen dituzte IKP-ak materiaren hasierako diseinutik horrela erabakita. Lehenengo egonaldia hezkuntza laguntza behar espezifikoak dituzten pertsona eta kolektiboak dauden erakundeetan burutzen dute, eta bigarren egonaldia ikastetxe arruntetan laguntza irakaslearekin batera eta bere lan eremu eta funtzioetan.

Heziketa Bereziko ikasle askok hezkuntza laguntza behar espezifikoak dituzten pertsona eta kolektiboekin harreman gutxi izan ohi dute, eta askorentzat lehen harreman-gerturatzea izaten da.

Lehenengo egonaldia zentro espezifikoetan burutzeko proposamen pedagogikoak testuinguru hauen esangura du oinarri. Izan ere, irakasle gaiek erakundeetan aukera izaten dute: a) harreman egoera errealak bizitzeko; b) erakundeen funtzionamendua eta bertan egiten den lanaren zentzua ezagutzeko; d) profil ezberdinetako profesionalekin elkarlanean aritzeko; e) gizarteratzeko prozesu inklusiboak erraztu dezaketen kalitatezko bizi baldintzen sorrera eta garapenean autodeterminaziorako laguntzen markoa ezagutzeko. Honek, kolektibo ezberdinek behar dituzten laguntzei buruzko ezagutza espezifikoak eskuratzen laguntzen du. Beraz, egonaldi honek etorkizuneko beren lanari begira baliagarriak izango zaizkien irizpideak zehazten hasteko oinarria eskaintzen du.

Bigarren egonaldia ikastetxe arruntetan burutzen dute, hezkuntza laguntza zerbitzuaren eremuan jardunaz, Pedagogia Terapeutiko izendatuta (PT), laguntza irakaslearen eskutik.

Ahal den neurrian zentro espezifikotako lehenengo egonaldian eskuratutako estrategia, teknika eta materialak aplikatuz.

### **Ikaste testuinguruaren izaera**

Ikasleei fakultatean eskaintzen zaien ikaste testuinguruaren helburua da gogoeta prozesuen bidez ikasleek egoera praktikoak interpretatzea, ikuspegi ezberdinak kontutan hartuz, ahots ezberdinak entzunda, arazoaren konplexutasunaz kontzientzia hartuz eta justizia sozialean oinarritutako kalitatezko hezkuntza erantzunen bila errealitateak sakonago ulertzea. Gogoetak eskola inklusiboaren markoan, eta ikasle guztiek testuinguru arruntetan ikasi ahal izateko baldintzen norabidean kokatzen dira.

#### a) Egunerokoa erregistro teknika gisa

IKP osatzen duten irakasle taldean partekatzen den marko honetan oinarrituz, egoera praktikoaren gaineko talde mintegietan hausnarketa prozesua bideratu ahal izateko proposatzen den erregistro teknika egunerokoa da. Egunerokoaren erabilera jarraitu eta sistematikoa proposatzen da; izan ere, idazteak ikusi, pentsatu, sentitu duguna argitu eta zehaztera behartzen gaitu. Idazteak pentsamendua aktibatzen du eta errazten du ideien arteko loturak eta interpretazioak egiten hastea. Ñabardurak, zehaztasunak, deskribapen objektiboak jasotzeko, praktikaren azterketa, proiektzioa eta hobekuntza erraz dezakete talde gogoetarako aukerak irekiz. Halaber, eremu profesionalean bakarka nahiz taldean erabiltzeko tresna aproposa dela ulertzen da. Batetik, bere erabilerak ez du aparteko tresneriarik eskatzen; bestetik, egoera esanguratsuak bere osotasunean irudikatzen ez da egoera gertatu zeneko denbora erreal guztia behar; eta hirugarrenik, idatziz edo irakurriz parteka daitezkeen, norberak bere buruaz erakusten duen horrek izaera sotilagoa hartzen du. Eremu profesionalean alderdi hauek garrantzitsuak izan daitezkeela iritzirik, ikasleak etorkizunean erabilgarri eta transferigarriak izan daitezkeen tresnetan trebatzearen aldeko hautua egiten da.

Proposatzen diren ikerketa-ekintza prozesuek izaera induktiboa dute: ikasleak inplikaturik egon direneko eta esanguratsuak egin zaizkien esku-hartze praktikoetan oinarrituz, beren ezagutza, esperientzia eta eskuratu dituzten teoretatik abiatzen da beti gogoeta. Egoera praktikoak esanahiz berreraiki ahal izateko bi prozesu mota proposatzen dira: batetik, taldeko mintegiak eta bestetik, egunerokoaren gaineko azterketa sistematikoa eta ideario pedagogikoaren (IdP) bakarkako eraikuntza prozesua.

#### b) Taldeko mintegiak

Taldeko mintegietan ikasleei praktika testuingurutik urruntzeko aukera eskaintzen zaie; besteekin batera (ikaskide nahiz irakasle tutoreen laguntzaz), taldean, beren praktikak

aztertu eta gogoeta egiteko espazioak dira mintegiak. Talde txikietan (12-14 ikasleko taldeetan) antolatzen dira ikasleak eta talde bakoitzean bi irakasle tutore izendatzen dira.

Mintegien antolaketari dagokionean honako hezurdura hau dago adostuta IKP-an: lehenik harrera; gero, saioaren irekiera; ondoren egoera praktikoen lanketa; eta amaieran, saioaren ikaskuntzei eskainitako tartea eta itxiera.

Harrerako momentuan, helburuari erantzuteko espazioa alde aurretik antolatu eta prestatzen da (borobilean, denok elkar ikusi eta entzuteko moduan, eta guztientzat toki bat ziurtatuz). Partaide guztiak agurtzen dira, denei ongietorria eman, baita berandu iristen direnei ere, azken hauei saioan kokatzeko beharrezko azalpenak emanaz. Tarte honi dagokionean xede nagusia da saioaren hasieratik giro abegitsu, atsegin eta hurbila sortzea, pertsona bakoitzari taldean bere lekua eginaz.

Harrera egin eta partaide guztiak kokatzeko denbora eman ostean, saioari irekiera ematen zaio ikasleen urgentziei leku eginaz: *“Tutorea: urgentziatzko gairik, norbaitek aurrera egiten uzten ez dion egoerarik? badakizue orain daukazuela tartea taldean partekatzeke”*. Irakaslegaiak praktikaldian erronka praktikoa zein emozional esanguratsuak bizi dituztenez, tarte honekin, hausnarketa prozesuari ekin aurretik, ikasleen ongizate sententzioa bilatu nahi da.

Ondoren, saioaren helburuen esplizitazioari tartea eskaintzen zaio. Egitekoaren zentzu partekatua eraikitzeke momentu gako gisa ulertzen da. Taldea helburu komunari begira jarri, engaiatu eta esanahi berriak eraikitzea ahalbideratuko duen funtsezko zerbait bilatzen da hemen: hain zuzen ere, hizkuntza bateratzea. Denok egoera praktikoen hausnarketari eskainitako mintegien helburuak berdin ulertzen ditugula ziurtatzea. Hausnarketaren izaerari nahiz parte hartzeke moduei dagokionean.

Behin helburuak zehaztuta, ikasleek ekarritako egoera praktikoen gaineko hausnarketei egiten zaie leku. Ikasle guztien egoerak irakurriko direla jakinik, saio batetik bestera, ikasle taldean galdetzen da hurrengo saioan nor irakurri nahi duen, eta konpromiso hori hartu eta zehazten da 3 ikasleren izenak jasoz. Behin saioan, ordena adosten da egoera praktikoa ekarri duten 3 ikasleen artean, eta ordenari jarraiki ikasleek ekarritako praktikako egoera zehatzen gaineko pasartean irakurketa eta lanketa momentua da. Egoera bakoitzari 40-45 minutu inguru eskaintzen zaie, beharren arabera denbora tarte hau luzatu egiten delarik.

Azkenik, mintegiaren amaieran, saioaren ikaskuntzak partekatzeke momentua hartzen da. Saio amaieran saioan ikasitakoak partekatzeke erronda egiten da. Luzatzen den formula edo galdera beti antzekoa da: *“Tutorea: gaurko saiotik zer eramaten dugu? Zerekin gelditzen gara? Zer ikasi dugu?”*. Erronda hauetan partaide guztiei ematen zaie hitza.



d) Ideario Pedagogikoen (IdP) eraikuntza egunerokoen gaineko lan sistematikotik abiatuta

Halaber, ikasleek bakarka beren egunerokoen gaineko azterketa lan sistematikoa egiten dute: bertan jasotako informazio guztia aztertu eta kategorizatzen dute, modu induktiboan praktikaldian zehar arreta non jarri duten antzeman ahal izateko. Prozesu honen bidez, praktikaldiaren lehenengo egonalditik hasita, beren esku-hartzeak zeri erantzun dieten identifikatzen doaz, eta hortik abiatuta, zein norabidetan lan egin nahi duten hausnartu, eta ondorioz, zein aldaketa egin beharko lituzketen pentsatuz. Ikerketa-ekintza prozesuei erantzunaz, ikasleek identifikatutako erronka profesional eta pertsonalei erantzuteko gelarako esku-hartze praktikoa zehatzak diseinatu eta garatzen dituzte bigarren egonaldiko praktikaldian. Etengabe beren praktikaren gainean gogoeta eginaz, bai talde mintegietan eta baita bakarka.

Practicumaren amaieran, eta hasierako prestakuntzaren fasea itxi eta eremu profesionalera iragateko tresna gisa, ikasleek Ideario Pedagogikoak (IdP) eraikitzen dituzte. Idearioan, ekarpenak teorikoki justifikatuz, definitzen dute hezkuntzaren gaineko ulerkera markoa eta zehazten dituzte beren etorkizuneko esku-hartzeak gidatuko dituzten irizpide eta printzipio pedagogikoak.

### **Irakasle tutorearen rola**

Irakasle tutoreon zeregin nagusia da norberaren praktikaren gaineko gogoeta eta hobekuntza prozesuekin lotutako, eta beraz, ikerketa-ekintzan oinarritutako ikaste testuinguruak diseinatu eta ikaste prozesuak erraztea. Irakasle tutoreari norbanakoen eta taldearen garapenean arreta jartzea dagokio. Horretarako hainbat alderdi zaindu behar ditu: a) pertsonen ongizatea; b) talde kohesioa; d) ikaskuntzarako testuingurua eta giroa; e) partaidetzarako eta ikaskuntza dialogikorako estrategiak; e) pedagogia inklusiboaz lotutako hezkuntza ulerkera eta markoak; f) Irakasle Graduan eta Hezkuntza Berezia ibilbidean ikasleek eskuratutako elementu, kontzeptu, teoria eta printzipioekin loturak; g) zeharkako kompetentzien garapena (entzute aktiboa, empatia, komunikazio eraginkorra, ikuspegi globala, gatazken ebazpena eta ikasten ikastea); eta i) prozesuen jarraipen eta ebaluazio formatiboa.

### **4.4.3. Kasuaren mugaketa**

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean Graduen inplementazioaren batera, Practicum III materiarekin sorrerarekin bat 2012-2013 ikasturtean hasi eta 2018-2019 ikasturtera arte modu jarraian garatu da mintegiei lotutako ikaste testuinguru honen eskaintza. Lehen Hezkuntzako Irakasle Graduko Hezkuntza Berezia aipamenean. 2012-2013 / 2013-2014 ikasturteetako datuak kasu gisa aztertuak

izan dira Bartzelonako Unibertsitateko Teresa Mauri Majós Doktoreak gidatutako “Ayudas a la construcción del conocimiento en el practicum de maestros: la reflexión conjunta para mejorar la relación teoría – práctica” (EDU2013-44632) Mineco-k, Bikaintasun programaren kariatara deitutako I+D+i proiektuaren barruan. Beraz, ikerlan honetan, eta kasuaren mugaketarekin lotuz, erabaki da arreta lau ikasturteetan jartzea: 2015-2016 / 2016-2017 / 2017-2018 / 2018-2019 ikasturteetan, hain zuzen ere. 4. Taulan kolorez markatuta ageri dira.

#### 4. Taula

*Kasuaren mugaketa: arreta jarritako ikasturteak*

2014-2015 ikasturtea
2015-2016 ikasturtea
2015-2016 ikasturtea
2016-2017 ikasturtea
2017-2018 ikasturtea
2018-2019 ikasturtea

Kasuaren mugaketarekin jarraituz, esan beharra dago, ikasturte bakoitzean hainbat talde osatzen direla aipamenean matrikulatutako ikasleen arabera. Taldeak osatzen dituzte 12-14 ikasle eta bina tutorek. Ikasturte bakoitzean ikasle talde batean (“T+zenbakia” hemendik aurrera) arreta jartzea erabaki da. Erabaki hau hartzeko Eisenhardt-ek (1989) laginaren inguruan aspaldi eginiko ohartarazpen eta ekarpenak jarraitu dira, laginketa-teknika intenzionala (Buendía et al., 1998) izan delarik. Erabaki hartzea irizpide hauetan oinarritu da:

- Laginaren bolumena: datuen konplexutasuna oztopatzailea ez izateko.
- Aniztasuna: ikasturte eta talde ezberdinak hautatzea, ikasleei dagokionean, profil, harreman, ikaste estilo eta parte hartze dinamika anitzak islatuta egon daitezzen. Eta tutoreei dagokionean, talde mintegietako ikaste testuinguruaren eskaintzan parte hartutako tutore guztien presentzia bilatzea, esperientzia, egiteko modu eta erreperitorio ahalik eta anitzena bildu asmoz.

Irizpide hauen arabera hartutako erabakien ondorioz, 5. taulan ikusi daitezke ikerketan egongo diren taldeak.

#### 5. Taula

*Kasuaren mugaketa: arreta jarritako taldeak ikasturteka*

2015-2016 ikasturtea	T1	T2	
----------------------	----	----	--

2016-2017 ikasturtea	T1	T2	T3
2017-2018 ikasturtea	T1	T2	
2018-2019 ikasturtea	T1	T2	

Aurreko erabakien ostean, datuen bolumenari lotutako beste erabaki bat hartu da. Talde bakoitzak Practicum III ikasgaiaren zehar Hezkuntza Bereziko aipamenean 9 mintegi burutu ditu. Horietatik 4, praktikaldiaren lehenengo egonaldian eta beste 5 bigarren egonaldian zehar, beheko taulan, 6. taulan, jasotzen den bezala. Practicum bere osotasunean prozesu gisa ulerturik erabaki da logika horretan hiru momentu gako markatzea: Practicumaren hasierako fasea, garapen fasea eta amaierako fasea. Ondorioz, hurrengo erabakia izan da ikasturte bakoitzean talde bakoitzak egindako mintegietatik hasiera faseko mintegi bat, garapen faseko beste bat eta amaiera faseko hirugarren bat hautatzea. Hautaketa hau egiteko jarraitu diren irizpideak hauek izan dira:

- Saioan asistentzia esanguratsua egotea: tutoreen aldetik eta ikasleen aldetik talde osoa egotea (atzerrian praktikak egiten dauden ikasleak izan ezik).
- Mintegi batetik bestera gutxienez bi mintegiko tartea egotea.

Honenbestez, 6. taulan ikusi ditzakegu ikasturte bakoitzean hautatu diren mintegiak.

## 6. Taula

*Kasuaren mugaketa: ikasturte bakoitzean hautatu diren mintegiak*

2015-2016 IKASTURTEA								
2015-11-04	2015-11-25	2015-12-09	2016-01-13	2016-03-15	2016-04-08	2016-05-02	2016-05-16	2016-05-23
2016-2017 IKASTURTEA								
2016-11-02	2016-11-23	2016-12-14	2017-01-09	2017-03-14	2017-04-06	2017-05-02	2017-05-09	2017-05-16
2017-2018 IKASTURTEA								
2017-10-17	2017-11-10	2017-11-22	2017-12-13	2018-03-12	2018-03-23	2018-04-09	2018-04-23	2018-05-07
2018-2019 IKASTURTEA								
2018-10-31	2018-11-21	2018-12-12	2019-01-10	2019-03-13	2019-03-27	2019-04-10	2019-05-08	2019-05-29

Erabaki hauek ikasturte ezberdinetan garatutako praktika barnebiltzen dituen kasu azterketaren aurrean kokatzen gaituzte. Hemendik aurrera ikasturte bakoitzean garatutako praktika honela izendatuko da: 1 ikasturtea (1IK), 2 ikasturtea (2IK), 3 ikasturtea (3IK) eta 4 ikasturtea (4IK) kasua, hain zuzen ere. Adibidez, 2IK erabiltzean, 2016-2017 ikasturtean garatutako praktikari egingo zaio erreferentzia.

Ikasturte bakoitzean (IK) hiru mintegi aukeratu direnez lagin gisa, mintegi bakoitza ere modu honetara kodetuko da: Practicum prozesuan zehar kronologikoki garatuta lehenengo mintegiari Hasiera Faseko Mintegia deituko zaie, eta HM kodeei erantzungo die. Kronologikoki hurrengo mintegia Garapen Faseko Mintegia deituko da eta GM kodeari erantzungo dio. Hirugarren eta azken mintegia, Amaiera Faseko Mintegia deituko da, AM kodea erabiliko delarik hau izendatzeko. 7. Taulan orain arte esandakoak jasota aurkitu ditzakegu.

## 7. Taula

*Kasuaren mugaketa eta ezarritako kodeak*

IKASTURTEA	TALDEA	KRONOLOGIA	DATA	KODEA
2015-2016 ikasturtea	T2	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2015-12-09	
		GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2016-04-08	1 IK
		AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2016-05-23	
2016-2017 ikasturtea	T2	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2016-11-23	
		GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2017-04-06	2 IK
		AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2017-05-16	
2017-2018 ikasturtea	T2	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2017-11-22	
		GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2018-03-23	3 IK
		AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2018-05-07	

		HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2018-10-31	
2018-2019 ikasturtea	T1	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2019-01-10	4 IK
		AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2019-05-08	

Ikasturteari eta mintegiari erreferentzia egiten dioten kodeak batera agertuko dira lanean zehar. Honek esan nahi du, adibidez, 2IK\_GM kodea aurkituz gero, 2016-2017 ikasturteko praktikari, hau da, lagin gisa hartutako bigarren ikasturteari eta ikasturte horren baitan Practicumaren garapen fasean egin zen mintegiari ari garela erreferentzia egiten.

## 4.5. Ikerketa eremura sarbidea eta parte hartzaileak

Ikerketa honetan parte hartu dute 51 ikasle eta 8 tutorek. Ikasleak HUHEZIKo Lehen Hezkuntzako Irakasle Graduko Hezkuntza Berezia aipameneko Practicum III ikasgaiaren matrikulatutako eta talde batean taldekatutako ikasleak izan dira. Ikasleak taldekatzerako orduan aintzat hartu dira Practicumeko lehenengo egonaldirako esleitutako zentro espezifikoak eta bazterketa egoeran dauden edo egoteko arriskuan dauden kolektiboak. Taldeak egiterako orduan kolektiboetan ere arreta jartzen da bilatzen delako harreman aukera anitzak islatuta egotea taldean (esaterako, komunikazio bide ezberdinen erabilera). Irizpide honi begiratu zaio taldeak egiterako orduan taldean ahalik eta errealitate eta esperientzia praktikoa anitzen egon ahal izateko. 8 tutore ezberdinek hartu dute parte ikerketan. Kasu guztietan egon da egonaldi bietan erreferentziazko tutore gisa mantendu den pertsona. Egonalditik egonaldira bigarren tutorean aldaketa eman den kasuetan bi izan dira arrazoiak: amatasun baimena kasu batean, eta besteetan taldera inkorporatutako pertsonari trebatzeko aukera eskaintzea.

Ikerketa eremura sarbidea errazteko Hezkuntza Berezia aipameneko ikasle guztiei ikerketaren berri eman zaie prozesua hasi aurretik Practicum III ikasgaiaren aurkezpena egiterako orduan. Ikasleei ikerketarako datuak jasotzeko (saioen grabazioak, beren ekoizpenak jasotzeko) baimena eskatu zaie. Ikasle guztien baimen orriak jaso dira datuen jasoketa baimentzen duen sinadurarekin. Honetarako eranskinen atalean (2. eranskina) gehitzen den dokumentu eredu baliatu da, eta sinatutako dokumentuak artxibatu egin dira.

Ikerketan parte hartu duten tutoreen sarbidea Hezkuntza berezia irakasle taldeko bileretan erraztu da. 6. Irudian IKP bateko argazkian ikusi daitezke taldeko bileran parte hartzen

duten tutoreak. PPT aurkezpen bat baliatuz ikerketa testuinguratu da eta ahozko azalpenen bidez zabaldu da parte hartzeko aukera.

## 6. Irudia

*IKP bilera saio bateko argazkia: IKP\_1 BILERA\_2016-10-10*



Tutore guztiek esplizituki onartu dute ikerketan parte hartzea, mintegi saioen grabazioen prestaketa, gauzatzeko eta datuen sistematizazioan ere, parte hartu dutelarik. 7. Irudian ikusi dezakegu tutore bat saioaren grabaketa prestatzen.

## 7. Irudia

*Mintegi saioen prestakuntza*



Tesiaren egilea ere parte hartzailea izanik, datuen (ber) esanahitze testuinguratu egiteko eta subjektibotasuna gainditzeko, ikerlarien aldetik kuestionamendu sistematikorako jarrera beharrezkoa izan da prozesu guztian zehar. Honetarako, Anguerak (1986) ekartzen dituen estrategia ildoekiko konpromisoa hartu da:

Una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación, preferentemente ideográfica o procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa, acorde, en cualquier caso, con el objetivo planteado y los descriptores e indicadores a los que se tuviera acceso. (24 or.)

## 4.6. Ikerketaren diseinua

Ikerketa diseinuak ahalbideratu du ikerketa lana nola garatuko den zehaztea. Jarraian honi buruzko azalpen eta xehetasunak eskaintzen dira.

### 4.6.1 Ikerketaren faseak

Fase ezberdinak izan ditu prozesuak, bakoitzak helburu bati erantzunaz eta zeregin espezifikoen bidez garatu dena. Beheko 8. taulan jasotzen dira ikerketa honek jarraitu dituen faseak:

#### 8. Taula

##### *Ikerketa faseak*

FASEA	HELBURUA	EKINTZAK	DENBORA TARTEA
<b>Abiatze fasea</b>	Interes pertsonal eta profesionalen identifikazioa eta gaiaren aukeraketa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ibilbide profesionalaren eta ikerketa ibilbidearen errebasoa</li> <li>Tutoreen orientazioak jasotzea</li> <li>Gaiaren aukeraketa</li> <li>Doktorego programan matrikulazioa</li> </ul>	2014 udaberrian
<b>Hurbilpen fasea</b>	Lehen hurbilpena bibliografiara hutsune eta aukeren identifikaziorako	<ul style="list-style-type: none"> <li>Errebisio bibliografikoa</li> <li>Hutsune eta aukeren identifikazioa</li> </ul>	2014-2015 ikasturtean zehar
<b>Kokapen fasea</b>	Ikergaiaren mugaketa, ikerketa helburu eta galderen zehaztapena egiten hastea eta diseinu metodologiko orokorra pentsatzea	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikerketa plana</li> <li>Tutoreen balioespena</li> <li>Datuak jasotzen hasi: baimen eskaera ereduak sortu, mintegiak grabatzen hasi, eta ikasleen IdP guztiak artxibatu (1 egonaldikoak eta 2 egonaldikoak)</li> </ul>	2015 udazkenean
<b>Planifikazio fasea</b>	Datuen bilketarako plana egitea	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plangintza osatu</li> <li>IKP taldean partekatu</li> <li>Datuen jasoketa sistematizatu: kodifikazio sistema zehaztu, bilketarako zeregin eta konpromisoak taldean adostu eta garatu</li> <li>Datuen bilketarako planean beste iturri bat gehitu: IKP saioak eta eztabaida taldea</li> </ul>	2016 udaberrian

<b>Murgiltze fasea</b>	Errebisio bibliografiko hedatuagoa egitea eta honekin batera marko teorikoaren hezurdura irudikatzea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Errebisio bibliografiko hedatua egitea</li> <li>• Marko teorikoaren hezurdura eskema batetara ekartzea</li> <li>• Datuen jasoketaz jarraitu: mintegien grabazioak (amaierako ikaskuntzen zatia barne), ikasleek IdP (egonaldi bietan) eta 2016-2017 ikasturteko IKP saioak eta eztabaida taldea</li> </ul>	2016-2017 eta 2017-2018 ikasturteetan zehar <i>(2018-2019 ikasturtean geldialdia_amatasuna)</i>
<b>Garapen fasea</b>	Marko teorikoa garatzea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marko teorikoa garatzea</li> </ul>	2019-2020 ikasturtean zehar <i>(2020-2021 ikasturtean geldialdia_amatasuna)</i>
<b>Azterketa fasea</b>	Datuen analisiak egitea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datuen analisiak egitea</li> </ul>	2021-2022 ikasturtean zehar
<b>Datu eta teoriaren arteko joan etorrien fasea</b>	Datu eta teoriaren arteko joan etorriekin marko teorikoa elikatu eta datuen analisiak (ber)bideratzea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marko teorikoa elikatzeko bilaketa berriak egin eta gaietan sakondu</li> <li>• Datuen analisiari begira teoriaraino oinarrituz kategoria berriak identifikatu</li> </ul>	2022-2023 ikasturtean zehar
<b>Integrazio fasea</b>	Marko teorikoa eta datuen azterketaren emaitzak modu integratuan garatu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Azterketa bakoitzaren emaitzak garatu</li> <li>• Azterketa guztien emaitzak integratu</li> <li>• Eztabaida</li> </ul>	2023-2024 ikasturtean zehar
<b>Estrukturazio fasea</b>	Lana ataletan antolatu eta barne koherentzia ematea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lan guztia egituratu</li> </ul>	2024 udaberrian
<b>Txosteneratze fasea</b>	Irizpide akademiko eta formatu irizpideak kontutan hartuz lana txosteneratzea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Txostenak eskatzen dituen irizpideak bermatu</li> <li>• Ondorioak idatzi</li> </ul>	2024 udan

Ikerketa diseinuak bere faseekin ibilbide orria ezarri duen arren, prozesuan zehar malgutasun printzipioari erantzunaz (Simons, 2009) aldatzen joan diren elementu nagusiak ikerketa helburu zehatzak eta ikerketa galderak izan dira. Datu eta teoriaren arteko joan etorrien fasea amaitu arte, elementu hauen gainean errebisio, eztabaida eta fintze lan jarrai bat egon da.

## 4.6.2 Datuak

Kasuaren ulermenean sendotasuna ziurtatu asmoz, datuak jasotzeko metodo eta iturri ezberdinak erabili dira. Atal honetan lehenik, datuak biltzeko prozedura azalduko da eta jaso



diren datuak. Eta jarraian, azalduko da datuen sistematizazio prozesua eta erabilitako sistema.

#### **4.6.2.1. Datuak biltzeko prozedura**

Tesiaren helburu nagusiari erantzun asmoz, datu biltzeko 2015eko udazkenean abiatu zen, tesia kokapen fasean zegoelarik. 2016ko udaberrian, planifikazio fasean, datuen biltzeko plana finkatu zen.

Ikerketaren kokapen fasean, baterako hausnarketa prozesuetan jarrita gure fokoak. Baita, irakaslegaien printzipio pedagogikoen. Hau honela, ikerketaren kokapen fasean erabaki zen 2015-2016 ikasturtean zehar Practicum III ikasgaiaren baitan Hezkuntza Bereziko aipamenean, egingo ziren egoera praktikoen gaineko hausnarketarako mintegi guztiak bideoz grabatzea. Baita praktiketako egonaldi bien amaieran eskatuko zitzaizkien IdP idatzizko ekoizpenak artxibatzea.

2015-2016 ikasturtean datuen biltzeko prozesua hasi zen. Prozedurei dagokionean, taldean adostu zen, mintegi bakoitzaren aurretik, talde bakoitzeko tutoreak arduratuko zirela HUEZIKO gela eta baliabideen erreserba gure, bideokamera domestikoak eta tripodeen erreserba egiteaz. Baita ikasleen ekoizpenak jasotzeko eta artxibatzeaz.

2016ko udaberrian, ikerketaren Planifikazio fasean, bi erabaki hartu ziren datuen biltzeko lotuta. Batetik, berretsi zen baterako hausnarketa prozesuei lotutako helburuei erantzun asmoz, mintegien bideo grabazioekin jarraitzea. Nabardura bat markatu zen zentzu honetan: saioen amaieran egiten zen ikaskuntzei eskainitako tartea ere grabatzea. Ikasleen printzipio pedagogikoen jasotzen zituzten IdP-ak, idatzizko produkzioak dokumentatzen jarraitzeko ideia ere berretsi zen. Barne antolatutako begira datuak biltzeko ordu arteko bideo jarraitzea adostu zen taldean, eta baita informazio guztia erregistratu eta gordetzeko arduraren egileak hartzea.

Halaber, IKP moduan funtzionatzen zuen irakasle taldera pertsona berriak gehitzean, pentsatu zen, 2016-2017 ikasturtean, IKP-an garatutako saioak grabatzea eta egoera praktikoen gaineko hausnarketari buruzko ulermenak mahaigaineratzeko eztabaida taldean egin eta dokumentatzea.

Honenbestez, esan daiteke ikerketaren Planifikazio fasean datuen biltzeko plana finkatu zela. Hau honela, eta ikerketaren helburuari erantzun asmoz, hemen jasotzen diren datuen laburpena.

#### 4.6.2.1.1. 1.mailako informazio iturriak: Mintegi guztietako bideo grabazioak

Laginari buruzko azalpenetan esan bezala, lana garatzeko mintegietako saioak bideoz grabatu dira, 8. irudian adibide bat. Ikus-entzunezko material hau izan da lehenengo mailako informazioa. Ikergaiaren inguruko informazio zuzen eta originala eskaini digu iturri honek, grabazioetan ez baita bestelako bitartekotzarik egin, ez eta iturriaren gaineko edizio edo manipulazio lanik egin. Beraz, informazioa bere osotasunean, grabatua izan zen momentuan gertatu zen bezala eskaini digu. Datuak MAXQDA Softwarean gorde dira datuen analisisian erabili ahal izateko.

### 8. Irudia

*Mintegi grabazioaren adibidea*



#### 4.6.2.1.2. 2.mailako informazio iturriak

Bigarren mailako iturri gisa saioen ikaskuntza errondetatik, ikasleen IdP eta IKP-aren eztabaida taldetik ateratako informazioa analisi nagusien bidez aurkitutako emaitzen interpretazioa aberasteko erabili da.

#### Saioen ikaskuntza errondak (SIK)

Mintegi saio guztien amaieran ikaskuntzak jasotzeko erronda bat egiten da. Egoera praktikoen gaineko hausnarketara bideratutako gainerako saioaz batera atal hauek ere bideoz grabatuak izan dira. Bideo grabazio hauen erregistroa egin eta analisi nagusien emaitzak eskuartean, behin eta berriz entzun dira.

Saioen ikaskuntzak jasotzeko errondan “zer da gaurko saiotik ateratzen duzuen? zerekin gelditzen zarete?” bezalako galdera luzatzen dute tutoreek eta partaide guztiei ematen zaie hitza. Ikasleek saioan zehar atera diren hausnarketa gaiei, hausnarketa prozesuan zehar izan dituzten bizipenei, nahiz parte hartzeari egiten diete erreferentzia. Erreportatzen dituzten ikaskuntzen artean bilatu da beste analisisien emaitzak baieztatu, adibidetu edo osatzea.

### **Ikasleen Ideario Pedagogikoak (IdP)**

Hausnarketa prozesuan zehar ikasle bakoitzak bere bizipen, behaketa eta hausnarketak idatziz jasotzeko egunerokoa erabiltzen da erregistro teknika gisa. Praktika egonaldi bakoitzaren amaieran, ikasleei beren egunerokoen gainean azterketa lan sistematikoa egitea eskatzen zaie. Hau da, bakoitzak bere egunerokoa duen informazio guztia aztertu, eta kategorizatu egiten dute. Helburua da prozesu inductibo honen bidez, praktikaldian zehar beren arreta nora bideratu duten edo non jarri duten identifikatu eta beren esku-hartzeak zeri erantzun dien aztertzea. Zertan oinarritu diren aztertzeaz gain, eskatzen zaie hortik abiatuta, zein norabidetan lan egin nahi duten hausnartzea. Baita, beren abiapuntutik iritsi nahi duten horretara iristeko egin behar dituzten aldaketak antzematea. Hautuak printzipio pedagogiko eran formulatu, azaldu eta justifikatzea eskatzen zaie IdP izendatutako lanean. Hau da, IdP-an definitzen du bakoitzak bere hezkuntzaren gaineko ulerkera markoa eta zehazten ditu beren etorkizuneko esku-hartzeak gidatuko dituen irizpide eta printzipio pedagogikoak.

Bigarren egonaldiari begira, eta lehenengo egonaldi amaieran eraikitako idearioan oinarrituz identifikatu dituen erronka profesional eta pertsonalei erantzuteko esku-hartze baten diseinua eta gelaratzea eskatzen zaie. Esku-hartze praktikoa zehatzen diseinu eta garapena taldeko zein bakarkako hausnarketaz lotzen da bigarren egonaldian zehar.

Hau honela, Practicum prozesuaren amaieran, berriro eskatzen zaie egunerokoen gaineko lan sistematikoa eta behin betiko IdP-en eraikuntza eta aurkezpena.

Behin betiko IdP-ak erabili dira bigarren mailako informazio iturri moduan. Behin ideario guztiak esku artean, behin eta berriz irakurri dira ikasleek eraikitako printzipio pedagogikoak eta hauek erabili dira analisi nagusien emaitzak aberasteko. Zehazki, baliatu da lpeek eskainitako informazioa ikasleek praktikari lotutako zein alderditan jarri duten arreta azaldu eta ebidentziatzeko.

### **Ikaskuntza Komunitate Profesionalaren (IKP) eztabaida taldea**

Emaitza nagusien aurkikuntzak osagarritu dira IKP-an 2016-2017 ikasturtean zehar egin ziren saio guztien grabazioekin eta ikasturte berean, zehatzago 2016ko urriaren 23an, IKP-an gauzatu zen eztabaida taldetik ateratako informazioaz, 9. irudian jasotzen da egun horretan. Eztabaida taldean tutoreek eztabaidatu zuten Practicumaren balioaz, hausnarketa prozesuen xede eta izaeraren inguruan. Hausnarketa prozesuen inguruan tutore bakoitzaren eta taldean partekatzen den ikuspegiaren informazioa eskaini du, beraz.

Eztabaida taldearen grabazioa behin eta berriz entzunaz, ikusi da bertan hautemandako ideiek bat egiten dutela hausnarketa prozesuei lotuta behatu diren emaitzekin. Ondorioz, esan daiteke, kasu honetan, emaitzen balidaziorako erabili direla datuok.

## 9. Irudia

*IKP eztabaida taldea*



### 4.6.2.2. Datuen sistematizazioa

Datuen bilketa planaz lotutako erabakiez gain, planifikazio fasean, prozedura eta antolaketarekin lotutako hainbat erabaki ere hartu ziren. Hasteko, aurreko ikasturtean bildutako informazio guztia *TOSHIBA 1* izeneko kanpo biltegi-ragailuan artxibatu zen, eta honen arduraduna tesiko egilea izan zen.

Lan horren ondorioz, dokumentuak kodifikatzeko sistema zehatza eraiki eta finkatu zen. Sistematizazioari lotuta Planifikazio fasean hartutako erabakien arabera, hurrengo fase eta ikasturteetan datuak bildu, kodifikatu eta artxibatuz joan da egilea jarraian aurkezten den sistemaren arabera.

#### 4.6.2.2.1. 1.mailako informazio iturriak: Mintegietako bideo grabazioak

Bideo grabazioak kodetzerako orduan erabili den formula izan da: *ikasturtea-zein fasetako mintegia den-mintegian landu diren zenbatgarren egoera praktikoa den-zein bideotan dagoen-bideoaren iraupena identifikatzeko sistema*. Honek esan nahi du, adibidez, 1IK\_HM\_1E\_1 bideoa 11:00-30:27 kodea erabili denean, lehenengo ikasturteari egiten zaiola erreferentzia (1IK), hasierako mintegiari buruz ari garela esan nahi du (HM), eta zehazki mintegi horretan landu den lehenengo egoera praktikoaari egiten zaiela erreferentzia (1E). Informazio hori 1 bideoan ageri dela eta 11:00 mintuan hasi eta 30:27 minutu arte grabaturik dagoela. Adibide honetan erreferentzia egiten ari garen egoera praktikoa

lanketa garatzen den pasartea bigarren bideo batean ere jarraitzen duela eta jasota dagoela adierazten digu taulan dagoen informazioak: 1IK\_HM\_1E\_2 bideoa 00.00-23:05. Hots, lehenengo ikasturtean garatutako praktikaren baitan, Hasiera faseko mintegiko lehenengo egoera praktikoaren lanketa aurkitu nahi badugu bi bideo horietan izango dugu jasota. 9. Taulan bideo grabazioen kodetzea eta biltegitzea jasotzen da.

## 9. Taula

Mintegietako bideo grabazioen kodetzea eta biltegitratzea

IK	FASEAK	DATA	EGOERAK	KODEA	BIDEO KODEA	BILTEGITRATZEA
1 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2015-12-09	1 EGOERA (1E)	1IK_HM_1E	1IK_HM_1E_1 bideoa 11:00-30:27 1IK_HM_1E_2 bideoa 00:00-23:05	TOSHIBA 1 BILTEGITRAGAILUA
			2 EGOERA (2E)	1IK_HM_2E	1IK_HM_2E_2 bideoa 23:17-30:30 1IK_HM_2E_3 bideoa 00:00-30:30 1IK_HM_2E_4 bideoa 00:00-30:30 1IK_HM_2E_5 bideoa 00:00-09:14	
			3 EGOERA (3E)	1IK_HM_3E	1IK_HM_3E_5 bideoa 10:23-30:30 1IK_HM_3E_6 bideoa 00:00-18:32	
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2016-04-08	1 EGOERA (1E)	1IK_GM_1E	1IK_GM_1E_1 bideoa 07:48-30:30 1IK_GM_1E_2 bideoa 00:00-24:55	TOSHIBA 1 BILTEGITRAGAILUA
			2 EGOERA (2E)	1IK_GM_2E	1IK_GM_2E_2 bideoa 25:22-29:54 1IK_GM_2E_3 bideoa 00:00-29:54 1IK_GM_2E_4 bideoa 00:00-22:48	
			3 EGOERA (3E)	1IK_GM_3E	1IK_GM_3E_4 bideoa 22:49-29:54 1IK_GM_3E_5 bideoa 00:00-29:54 1IK_GM_3E_6 bideoa 00:00-05:47	
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2016-05-23	1 EGOERA (1E)	1IK_AM_1E	1IK_AM_1E_1 bideoa 04:09-30:27 1IK_AM_1E_2 bideoa 00:00-13:30	TOSHIBA 1 BILTEGITRAGAILUA
			2 EGOERA (2E)	1IK_AM_2E	1IK_AM_2E_2 bideoa 13:31-30:29 1IK_AM_2E_3 bideoa 00:00-26:06	
		3 EGOERA (3E)	1IK_AM_3E	1IK_AM_3E_3 bideoa 26:07-30:29 1IK_AM_3E_4 bideoa 00:00-30:30 1IK_AM_3E_5 bideoa 00:00-06:10		
			1IK_AM_3E			

IK	FASEAK	DATA	EGOERAK	KODEA	BIDEO KODEA	BILTEGIRATZEA
	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2016-11-23	1 EGOERA (1E)	2IK_HM_1E	2IK_HM_1E_3 bideoa 06:20-30:31 2IK_HM_1E_4 bideoa 00:00-30:31 2IK_HM_1E_5 bideoa 00:00-29:14	
			2 EGOERA (2E)	2IK_HM_2E	2IK_HM_2E_5 bideoa 29:25-30:31 2IK_HM_2E_6 bideoa 00:00-30:31 2IK_HM_2E_7 bideoa 00:00-27:13	
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2017-04-06	1 EGOERA (1E)	2IK_GM_1E	2IK_GM_1E_1 bideoa 12:33-30:27 2IK_GM_1E_2 bideoa 00:00-30:31 2IK_GM_1E_3 bideoa 00:00-30:31 2IK_GM_1E_4 bideoa 00:00-07:14	
			2 EGOERA (2E)	2IK_GM_2E	2IK_GM_2E_4 bideoa 13:16-30:31 2IK_GM_2E_5 bideoa 00:00-30:31 2IK_GM_2E_6 bideoa 00:00-17:51	
2 IK	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2017-05-16	1 EGOERA (1E)	2IK_AM_1E	2IK_AM_1E_1 bideoa 03:47-10:35 2IK_AM_1E_2 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_1E_3 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_1E_4 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_1E_5 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_1E_6 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_1E_7 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_1E_8 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_1E_9 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_1E_10 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_1E_11 bideoa 00:00-00:32	TOSHIBA 1 BILTEGIRAGAILUA
			2 EGOERA (2E)	2IK_AM_2E	2IK_AM_2E_11 bideoa 01:00-10:35 2IK_AM_2E_12 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_2E_13 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_2E_14 bideoa 00:00-10:35 2IK_AM_2E_15 bideoa 00:00-09:10	

IK	FASEAK	DATA	EGOERAK	KODEA	BIDEO KODEA	BILTEGIRATZEA
3 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2017-11-22	1 EGOERA (1E)	3IK_HM_1E	3IK_HM_1E_3 bideoa 12:00-44:16	TOSHIBA 2 BILTEGIRAGAILUA
			2 EGOERA (2E)	3IK_HM_2E	3IK_HM_2E_4 bideoa 47:31 50:29 3IK_HM_2E_5 bideoa 00:00-39:16	
			3 EGOERA (3E)	3IK_HM_3E	3IK_HM_3E_6 bideoa 00:00-39:16	
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2018-03-23	1 EGOERA (1E)	3IK_GM_1E	3IK_GM_1E_1 bideoa 01:12-30:30 3IK_GM_1E_2 bideoa 00:00-30:32 3IK_GM_1E_3 bideoa 00:00-13:35	
			2 EGOERA (2E)	3IK_GM_2E	3IK_GM_2E_3 bideoa 14:06-30:31 3IK_GM_2E_4 bideoa 00:00-28:38	
			3 EGOERA (3E)	3IK_GM_3E	3IK_GM_3E_5 bideoa 00:00-13:21	
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2018-05-07	1 EGOERA (1E)	3IK_AM_1E	3IK_AM_1E_1 bideoa 15:28-53:23 3IK_AM_1E_2 bideoa 00:00-29:45	
			2 EGOERA (2E)	3IK_AM_2E	3IK_AM_2E_2 bideoa 30:08-53:26 3IK_AM_2E_3 bideoa 00:00-28:14	
			3 EGOERA (3E)	3IK_AM_3E	3IK_AM_3E_3 bideoa 28:26-53:26 3IK_AM_3E_4 bideoa 00:00-04:16	



IK	FASEAK	DATA	EGOERAK	KODEA	BIDEO KODEA	BILTEGIRATZEA
4 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2018-10-31	1 EGOERA (1E)	4IK_HM_1E	4IK_HM_1E_1 bideoa 00:00-30:29 4IK_HM_1E_2 bideoa 00:00-30:32 4IK_HM_1E_3 bideoa 00:00-30:32 4IK_HM_1E_4 bideoa 00:00-03:07	TOSHIBA 2 BILTEGIRAGAILUA
			2 EGOERA (2E)	4IK_HM_2E	4IK_HM_2E_4 bideoa 03:16-30:32 4IK_HM_2E_5 bideoa 00:00-29:02 4IK_HM_2E_6 bideoa 07:22-08:46	
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2019-01-10	EGOERA (1E)	4IK_GM_1E	4IK_GM_1E_1 bideoa 00:00-12:30 4IK_GM_1E_2 bideoa 00:00-12:30 4IK_GM_1E_3 bideoa 00:00-12:30 4IK_GM_1E_4 bideoa 00:00-12:30 4IK_GM_1E_5 bideoa 00:00-01:02	
			2 EGOERA (2E)	4IK_GM_2E	4IK_GM_2E_5 bideoa 01:20-12:30 4IK_GM_2E_6 bideoa 00:00-12:30 4IK_GM_2E_7 bideoa 00:00-03:20	
			3 EGOERA (3E)	4IK_GM_3E	4IK_GM_3E_7 bideoa 04:00-12:30 4IK_GM_3E_8 bideoa 00:00-12:30 4IK_GM_3E_9 bideoa 00:00-08:15	
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2019-05-08	1 EGOERA (1E)	4IK_AM_1E	4IK_AM_1E_1 bideoa 03:55-30:28 4IK_AM_1E_2 bideoa 00:00-30:31 4IK_AM_1E_3 bideoa 00:00-07:00	
			2 EGOERA (2E)	4IK_AM_2E	4IK_AM_2E_4 bideoa 01:22-30:28 4IK_AM_2E_5 bideoa 00:00-09:53	
			3 EGOERA (3E)	4IK_AM_3E	4IK_AM_3E_5 bideoa 23:18-30:28 4IK_AM_3E_6 bideoa 00:00-20:14	

#### 4.6.2.2.2. 2.mailako informazio iturriak

##### Mintegien amaieran ikaskuntzei eskainitako tartearen bideo grabazioak

Mintegien amaieran ikaskuntzei eskainitako tarteen informazio iturriak sistematikoki erregistratu eta gordetzeko erabili den kodetze formula honakoa izan da: ikasturtea-practicumaren zein fasetako mintegiri buruz ari garen-saioaren ikaskuntzei eskainitako tarteari ari gara. Honek esan nahi du 3IK\_AM\_SIK\_4 bideoa 04:39-15:40 kodea ikusiz gero, hirugarren ikasturteaz ari gara, zehazki Practicumaren Amaiera faseko mintegian kokatzen gara, eta mintegi horretako saioen ikaskuntza erronda atalari (SIK) ari gara erreferentzia egiten. Izendapenaren jarraian ageri da bideo grabazioa zehazki zein bideotan eta bideoa zein minutuetan ageri den. 10. Taulan agertzen da aurretik esandakoa.

#### 10. Taula

*Mintegi amaieran ikaskuntzen errondaren (SIK) grabazioen kodetzea eta biltegitzea*

IK	FASEAK	DATA	KODEA	BIDEO KODEA	BILTEGIRAT ZEA
1 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2015-12-09	1IK_HM_SIK	1IK_HM_SIK_6 bideoa 18:34-30:30 1IK_HM_SIK_7 bideoa 00:00-00:27	TOSHIBA 1
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2016-04-08	1IK_GM_SI	1IK_GM_SIK_6 bideoa 05:48-17:27	TOSHIBA 1
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2016-05-23	1IK_AM_SIK	1IK_AM_SIK_5 bideoa 06:10-23:54	TOSHIBA 1
2 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2016-11-23	2IK_HM_SIK	2IK_HM_SIK_7 bideoa 27:29-30:30 2IK_HM_SIK_8 bideoa 00:00-00:41	TOSHIBA 1
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2017-04-06	2IK_GM_SIK	2IK_GM_SIK_6 bideoa 17:52-29:17	TOSHIBA 1
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2017-05-16	2IK_AM_SIK	2IK_AM_SIK_15 bideoa 09:11-10:35 2IK_AM_SIK_16 bideoa 00:00-09:33	TOSHIBA 1

	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2017-11-22	3IK_HM_SIK	3IK_HM_SIK_5 bideoa 39:18-48:34	
3 IK	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2018-03-23	3IK_GM_SIK	3IK_GM_SIK_5 bideoa 14:13-30:11	TOSHIBA 2
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	2018-05-07	3IK_AM_SIK	3IK_AM_SIK_4 bideoa 04:39-15:40	
4 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	2018-10-31	4IK_HM_SIK	4IK_HM_SIK_5 bideoa 29:03-30:32 4IK_HM_SIK_6 bideoa 00:00-07:21 4IK_HM_SIK_6 bideoa 08:46-13:54	TOSHIBA 2
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	2019-01-10	4IK_GM_SIK	4IK_GM_SIK_10 bideoa 00:00-12:30 4IK_GM_SIK_11 bideoa 00:00-02:00	TOSHIBA 2

### Ikasleen ekoizpenak: Ideario Pedagogikoak

Ikasleen idatzizko ekoizpen gisa IdP-ak modu sistematikoan antolatzeko erabili den formula izan da, dokumentu bakoitza honako kodeaz izendatzea: ikasturtea-ideario pedagogikoa-zein ikasleren lana den. Hau honela 2IK\_IP\_I7 kodea ikusiz gero, lagin gisa hartu den bigarren ikasturteko I7 ikaslearen lanari ari gairela erreferentzia egiten. 11. Taulan idearioen kodetze eta biltegitratzea jasotzen da.

### 11. Taula

*Ideario Pedagogikoen kodetze eta biltegitratzea*

IK	IKASLEA	IDEARIO PEDAGOGIKOA (IP)	BILTEGITRATZEA
	I1	1IK_IP_I1	
	I2	1IK_IP_I2	
	I3	1IK_IP_I3	
	I4	1IK_IP_I4	
	I5	1IK_IP_I5	TOSHIBA 1
1 IK	I6	1IK_IP_I6	BILTEGIRAGAILUA
	I7	1IK_IP_I7	
	I8	1IK_IP_I8	
	I9	1IK_IP_I9	
	I10	1IK_IP_I10	
	I11	1IK_IP_I11	
	I12	1IK_IP_I12	

	I1	2IK_IP_I1	
	I2	2IK_IP_I2	
	I3	2IK_IP_I3	
	I4	2IK_IP_I4	
	I5	2IK_IP_I5	
	I6	2IK_IP_I6	
2 IK	I7	2IK_IP_I7	TOSHIBA 1
	I8	2IK_IP_I8	
	I9	2IK_IP_I9	BILTEGIRAGAILUA
	I10	2IK_IP_I10	
	I11	2IK_IP_I11	
	I12	2IK_IP_I12	
	I13	2IK_IP_I13	
	I14	2IK_IP_I14	
	I1	3IK_IP_I1	
	I2	3IK_IP_I2	
	I3	3IK_IP_I3	
	I4	3IK_IP_I4	
	I5	3IK_IP_I5	
	I6	3IK_IP_I6	TOSHIBA 2
3 IK	I7	3IK_IP_I7	BILTEGIRAGAILUA
	I8	3IK_IP_I8	
	I9	3IK_IP_I9	
	I10	3IK_IP_I10	
	I11	3IK_IP_I11	
	I12	3IK_IP_I12	
	I13	3IK_IP_I13	
	I1	4IK_IP_I1	
	I2	4IK_IP_I2	
	I3	4IK_IP_I3	
	I4	4IK_IP_I4	
	I5	4IK_IP_I5	
	I6	4IK_IP_I6	TOSHIBA 2
4 IK	I7	4IK_IP_I7	BILTEGIRAGAILUA
	I8	4IK_IP_I8	
	I9	4IK_IP_I9	
	I10	4IK_IP_I10	
	I11	4IK_IP_I11	
	I12	4IK_IP_I12	

## Ikaskuntza komunitate profesionalean (IKP) egindako saioak eta eztabaida taldearen bideo grabazioak

IKP-an egindako saioei erreferentzia egiteko IKP-saioa formula baliatu da. Honi jarraian saio horren grabazioa aurkitzeko bideo zenbakia eta minutuen iraupena gehitu zaizkio. Honek esan nahi du IKP\_2 SAIOA kodea aurkitzen badugu, 2016ko urriaren hamarrean IKP-an egin zen saioari ari garela erreferentzia egiten. 12. Taulan IKP saioen grabazioen kodetze eta biltegitzearekin lotutako informazioa dago jasota.

### 12. Taula

*IKP saioen grabazioen kodetzea eta biltegitzeak*

SAIOA	DATA	KODEA	BIDEO KODEA	BILTEGIRATZEA
IKP 1 SAIOA	2016-10-10	IKP_1 SAIOA	IKP_1 SAIOA_ 1 bideoa 00:00_08:01	TOSHIBA 1
			IKP_1 SAIOA_ 2 bideoa 00:00_30:24	
			IKP_1 SAIOA_ 3 bideoa 00:00_30:28	
			IKP_1 SAIOA_ 4 bideoa 00:00_30:28	
			IKP_1 SAIOA_ 5 bideoa 00:00_07:24	
IKP 2 SAIOA	2016-10-23	IKP_2 SAIOA	IKP_2 SAIOA_ 1 bideoa 00:00_00:07	TOSHIBA 1
			IKP_2 SAIOA_ 2 bideoa 00:00_00:13	
			IKP_2 SAIOA_ 3 bideoa 00:00_30:27	
			IKP_2 SAIOA_ 4 bideoa 00:00_30:28	
			IKP_2 SAIOA_ 5 bideoa 00:00_01:15	
IKP 3 SAIOA	2016-11-02	IKP_3 SAIOA	IKP_3 SAIOA_ 1 bideoa 00:00_08:29	TOSHIBA 1
			IKP_3 SAIOA_ 2 bideoa 00:00_10:33	
			IKP_3 SAIOA_ 3 bideoa 00:00_10:34	
			IKP_3 SAIOA_ 4 bideoa 00:00_10:34	
			IKP_3 SAIOA_ 5 bideoa 00:00_10:34	
			IKP_3 SAIOA_ 6 bideoa 00:00_10:34	
			IKP_3 SAIOA_ 7 bideoa 00:00_10:34	
			IKP_3 SAIOA_ 8 bideoa 00:00_10:34	
			IKP_3 SAIOA_ 9 bideoa 00:00_10:33	
			IKP_3 SAIOA_ 10 bideoa 00:00_10:34	
			IKP_3 SAIOA_ 11 bideoa 00:00_10:33	
			IKP_3 SAIOA_ 12 bideoa 00:00_10:31	
			IKP_3 SAIOA_ 13 bideoa 00:00_10:33	
			IKP_3 SAIOA_ 14 bideoa 00:00_01:19	

SAIOA	DATA	KODEA	BIDEO KODEA	BILTEGIRA TZEA
IKP 4 SAIOA	2016-11_14	IKP_4 SAIOA	IKP_4 SAIOA_ 1 bideoa 00:00_29:37	TOSHIBA 1
			IKP_4 SAIOA_ 2 bideoa 00:00_29:44	
			IKP_4 SAIOA_ 3 bideoa 00:00_30:20	
			IKP_4 SAIOA_ 4 bideoa 00:00_13:28	
			IKP_ 5 SAIOA_ 5 bideoa 00:00_29:37	
IKP 5 SAIOA	2016_12_05	IKP_5 SAIOA	IKP_5 SAIOA_ 1 bideoa 00:00_29:26	TOSHIBA 1
			IKP_5 SAIOA_ 2 bideoa 00:00_29:24	
			IKP_5 SAIOA_ 3 bideoa 00:00_29:24	
			IKP_5 SAIOA_ 4 bideoa 00:00_29:24	
			IKP_5 SAIOA_ 5 bideoa 00:00_19:07	
IKP 6 SAIOA	2017_02_02	IKP_6 SAIOA	IKP_6 SAIOA_ 1 bideoa 00:00_17:00	TOSHIBA 1
			IKP_6 SAIOA_ 2 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 3 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 4 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 5 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 6 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 7 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 8 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 9 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 10 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 11 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_6 SAIOA_ 12 bideoa 00:00_06:27	
IKP 7 SAIOA	2017_02_07	IKP_7 SAIOA	IKP_7 SAIOA_ 1 bideoa 00:00_17:00	TOSHIBA 1
			IKP_7 SAIOA_ 2 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_7 SAIOA_ 3 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_7 SAIOA_ 4 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_7 SAIOA_ 5 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_7 SAIOA_ 6 bideoa 00:00_17:00	
			IKP_ 7 SAIOA_7 bideoa 00:00_08:10	
IKP 8 SAIOA	2017_03_23	IKP_8 SAIOA	IKP_8 SAIOA_ 1 bideoa 00:00_30:26	TOSHIBA 1
			IKP_ 8 SAIOA_ 2 bideoa 00:00_30:26	
			IKP_ 8 SAIOA_ 3 bideoa 00:00_10:38	

SAIOA	DATA	KODEA	BIDEO KODEA	BILTEGIR ATZEA
IKP 9 SAIOA	2017_04_07	IKP_9 SAIOA	IKP_9 SAIOA_ 1 audioa 00:00_01:33:14	TOSHIBA 1
IKP 10 SAIOA	2017_05_16	IKP_10 SAIOA	IKP_10 SAIOA_ 1 audioa 00:00_ 01:33:02	TOSHIBA 1

IKP-an egin zen eztabaida taldeari erreferentzia egiteko asmatu den kodea IKP\_EZTABAIDA TALDEA izan da. Formularen jarraian ageri da zein bideotan dagoen ikus-entzunezko ebidentzia.

### 13. Taula

*IKP eztabaida taldearen grabazioaren kodetzea eta biltegiratzea*

SAIOA	DATA	KODEA	BIDEO KODEA	BILTEGI RATZEA
IKASKUNTZA KOMUNITATE PROFESIONALEAN EGINDAKO EZTABAIDA TALDEA (IKP_EZTABAIDA TALDEA)	2016-10-23	IKP_EZTABIDA TALDEA	IKP_EZTABIDA TALDEA_2 saioa_5 bideoa 01:15_30:28 IKP_EZTABIDA TALDEA_2 saioa_6 bideoa 00:00_14:42	TOSHIBA 1

#### 4.6.2.3. Datuen analisirako prozedura

##### 4.6.2.3.1. Egoera praktikoaren gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisia

Lanean burutu den lanketa enpiriko edo analisiak hausnarketa praktika garatzen deneko mintegi saioak izan ditu aztergai. 14. Taulan jasotzen da aztertu diren mintegi bakoitzaren iraupen minutuak.

## 14. Taula

*Mintegi bakoitzaren iraupen minutuak*

IK	PRACTICUMAREN HASIERA FASEKO MINTEGIA	PRACTICUMAREN GARAPEN FASEKO MINTEGIA	PRACTICUMAREN AMAIERA FASEKO MINTEGIA
1IK	171:01 min	160:16 min	141:38 min
2IK	146:28 min	162:59 min	163:36 min
3IK	83:46min	147:47 min	159:39 min
4IK	166:19 min	135:47 min	123:17 min

Bideo grabazio hauen gaineko analisiak bere baitan maila ezberdinetako azterketak barnebildu ditu. Analisia hiru azpi maila ezberdinetan egin da: azterketa tematikoa batetik, bestetik elkarrekintza segmentuen azterketa eta hirugarrenik, elkarrizketa dialogikoan ematen diren mugimenduen azterketa.

### Helburua

Analisiak, maila ezberdinetan antolatuta, erantzun nahi dio baterako hausnarketa prozesuaren ezaugarritzeari. Honetarako, datu komun batzuen azterketatik abiatuta, hiru maila ezberdinetan antolatutako azterketa eraman da aurrera.

### Datu komunak analisi maila ezberdinetarako

Lerro hauetan deskribatzen ari garen maila ezberdinetan antolatutako analisia aurrera eramateko, Practicumaren fase ezberdinetan burututako mintegien baitan ikasleek ekarri dituzten egoera praktikoko zehatzen gaineko hausnarketa prozesuen bideo grabazioak aztertu dira. Konkreterik, 12 mintegietan landu diren 31 egoera praktikoko zehatzen gaineko hausnarketa prozesuen grabazioak. Azpian azaltzen da ikasturte (IK) eta mintegi bakoitzaren baitan aztertu diren egoera praktikoko kopurua eta beraien lanketari lotuta aztertu diren grabazioen minutu kopuruak 15. taulan.



**15. Taula***Egoera praktikoa eta beraien lanketari lotutako grabazioen minutuak*

IK	MOMENTUAK	EGOERA PRAKTIKOEN GAINEKO HAUSNARKETA PROZESUA		
		1 EGOERA	2 EGOERA	3 EGOERA
1 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	42:32 min	77:27 min	38:39 min
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	48:37 min	57:14 min	42:46 min
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	39:48 min	43:04 min	41: 02 min
2 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (M)	83:56 min	58:50 min	X
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	86:13 min	65:37 min	X
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	102:09 min	50:30 min	X
3 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	32:16 min	42:14 min	X
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	73:25 min	45:03 min	13:21 min
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	67:40 min	51:32 min	29:16 min
4 IK	HASIERA FASEKO MINTEGIA (HM)	94:40 min	57:42 min	X
	GARAPEN FASEKO MINTEGIA (GM)	65:02 min	27:00 min	29:15 min
	AMAIERA FASEKO MINTEGIA (AM)	56:54 min	38:59 min	27:24 min

Kodetze prozesuan kodetze kolaboratiboaren prozedura jarraitu da (Smagorinsky, 2008). Iker taldeko pertsonen arteko adostasun bateratua oinarritu dira kodetze prozesuak (Creswell, 2014). Prozedura honen baitan, adostasuna ez da bilatu kodifikatzaile bakoitzaren korroborazioaren bidez, iker taldeko partaideen eztabaida kolaboratiboaren bidez baizik. Honek partaideen artean IKP-ko saioretan lanketa bateratuak eta eztabaidari emandako tarreak modu sistematikoan eskaintzea eskatu du

(elkarrekin lan egin, irizpideak bateratu, eztabaidatu, adostasunak erdietsi eta guztizko bateratasuna lortu arte). Prozedura honek lanaren izaerari eta IKP-aren izaerari koherentziaz erantzuten dio. Kode bakoitzaren inguruko eztabaidan oinarritu da eta honek, kodifikazio prozesu aberatsa ahalbideratu du, non, partaideen esperientzia maila ezberdina kontutan hartuz, taldean osagarritasuna eta elkar elikatzea egon den.

Bestalde, analisi bakoitzaren baitan azalduko den moduan, kasu guztietan datuen masa murriztu da, izan mapa edo taula bilakatuz, forma ulergarri eta erabilgarrietara itzultzeko xedeaz (Smagorinsky, 2008).

#### **4.6.2.3.2. Azpi maila anitzetako analisia**

##### **4.6.2.3.2.1. Egoera praktikoen gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako lehenengo azpi maila: Azterketa tematikoa**

###### **Helburua**

Azterketa honen helburua izan da egoera praktikoen inguruko hausnarketa prozesuan datuen artean ateratzen diren elkarrizketa gaiak dagokionean patroia esanguratsurik dagoen aztertzea. Honek, ahalbideratu dezake ikerketaren emaitzak horren arabera interpretatu eta egituratzea. Helburu honi erantzuteko eta Braun eta Clarke-n (2006) ekarpenak jarraiki azterketa tematikoa burutu da.

Gaiekako analisia datu kualitatiboetan patroia errepikakorrak ("gaiak") identifikatzeko teknika gisa erabili da. Gai gisa honakoa ulertu da lan honetan Braun et al. (2019) autoreek definitzen dutenarekin bat:

Se interpretan como manifestaciones de un patrón de significado compartido, estructurado en torno a un concepto o idea central, que funciona como eje. [...] Los temas suelen explicar una gran parte del conjunto de datos y, en muchas ocasiones, representan ideas abstractas que revelan significados implícitos "subyacentes" en los datos, aunque también pueden capturar significados más directos y concretos. (846 or.)

###### **Analisi unitatea**

Azterketa egiteko analisi unitatea izan da kontzeptu baten inguruan esanahi partekatu batekin antolatutako ideien multzoa edo segmentua.

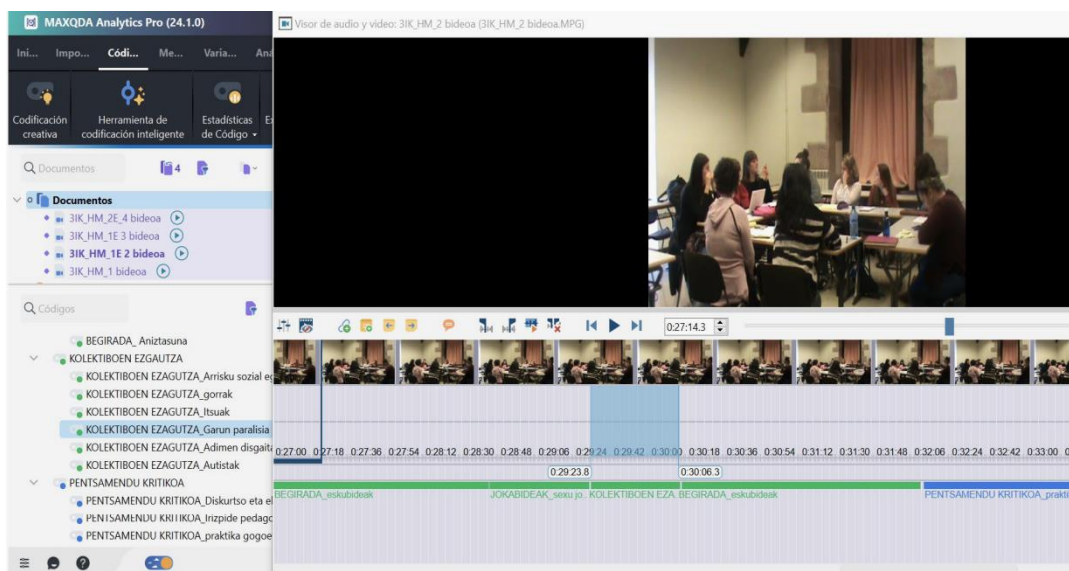
###### **Prozedura**

Jarraitu den prozedura induktiboa izan da eta Braun eta Clarke-k (2006) proposatzen dituzten urratsak jarraitu dira:

1. Datuetara hurbilpena. MAXQDAn dokumentu gisa igotako bideo grabazioak behin eta berriz ikusi eta entzun dira kontzeptu gakoak identifikatuz. Lehenengo urrats gisa, datuak etiketa deskriptiboak erabiliz markatu dira. Urrats honetan aintzat hartu dira honako irizpideak: a) Gaia aztertzen ari garen fenomenoak sakonago ulertzeko garrantzitsua izatea; eta b) Gaia modu errepikakorrean agertzea.
2. Kodifikazioa. Antzekotasunaren arabera etiketak multzokatzen eta bateratzen joan dira. Eta lehenengo kodeak sortzen. 10. Irudian MAXQDAn bideoen etiketatzea jasotzen duen adibide bat gehitu da, argigarri gisa.

## 10. Irudia

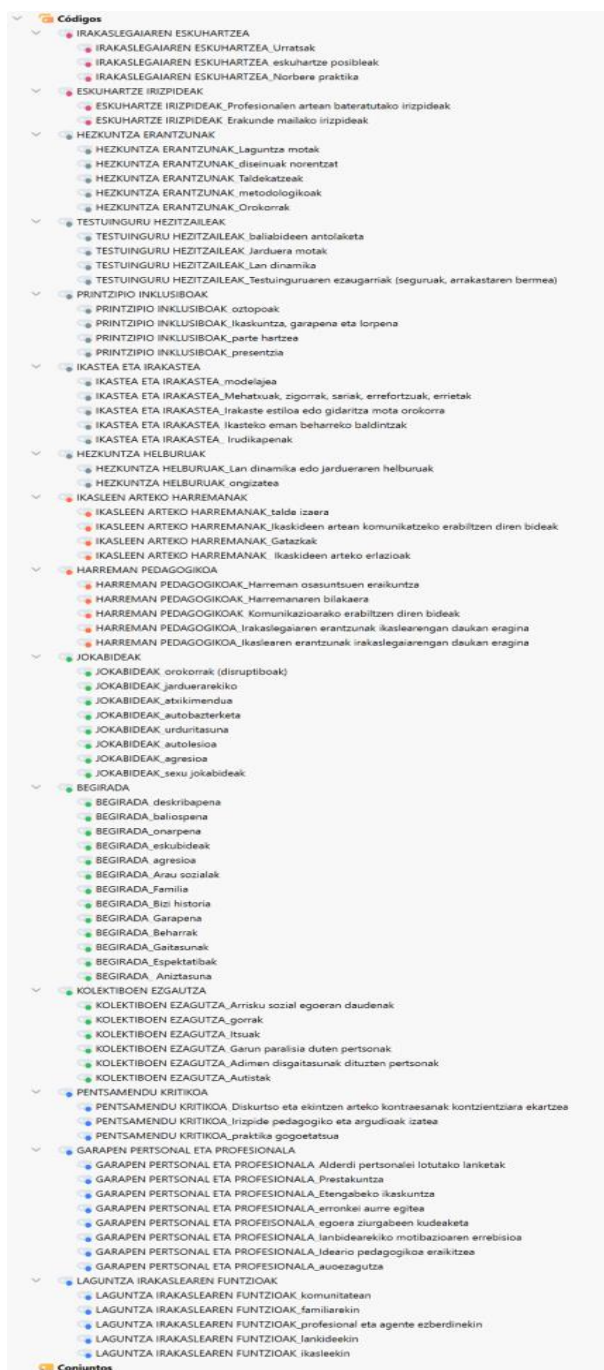
### Kodifikazioa MAXQDA, adibide bat



3. Gaien errebisioa egin da ikertzaile desberdinen artean helburuen arabera gaien pertinentzia baloratzeko.
  4. Kategorizazioa. Kodifikatutako segmentuak sailkatu egin dira. Hainbat joan etorri eginaz, kategorien zuhaitza eratuz joan da. Kategorio zuhaitza MAXQDAtik erakutsi ahal izateko jarraitu diren urratsak: *MAXQDA Analytics Pro (24.1.0)\_códigos\_exportar la lista de codigos\_fichero PNG*.
11. Irudian kategorien zuhaitzaren zati bat gehitzen da irudikatzen laguntzeko.

## 11. Irudia

*Azterketa tematikoa: kategoria zuhaitza*



Kategoria zuhaitza Kategoria Sistema bihurtu ahal izateko, kategoriak eta azpi kategoriak dimentsioetan antolatu dira, eta definizioak gehitu (3. eranskina). Eranskinetan txertatu arren, hona azpira, 16, 17, 18, 19 eta 20. tauletara ekarri da kategoria sistema bere dimensio ezberdinetan antolatuta.

Kategoriak kodetzeko erabili den formula izan da: `Kategoa_azpikategoria`. Beraz, ez da kode sistema bat asmatu beharrik egon.

**16. Taula***Kategoria sistema: laguntza irakaslearen lana dimentsioa*

<b>DIMENTSIOA: LAGUNTZA IRAKASLEAREN LANA</b>		
Testuinguru profesionalean laguntza irakasle gisa garatuko den lana		
<b>KATEGORIA</b>	<b>DEFINIZIOA</b>	<b>AZPI KATEGORIA</b>
LAGUNTZA IRAKASLEAREN FUNTZIOAK	Laguntza irakaslearen egiteko eta zereginak	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ikasleekin</li> <li>● Profesional eta agente ezberdinekin</li> <li>● Familiarekin</li> <li>● Komunitatean</li> </ul>
GARAPEN PERTSONAL ETA PROFESIONALA	Laguntza irakasle gisa aritu ahal izateko garatu beharreko gaitasun, konpetentzia eta alderdiak	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Autoezagutza: norbere beharrak, sentimenduak, beldurrak, ezintasunak, indarguneak, interesak</li> <li>● Egoera ziur gabeen kudeaketa</li> <li>● Lanbidearekiko motibazioaren errebisioa</li> <li>● Erronkei aurre egitea</li> <li>● Etengabeko ikaskuntza</li> <li>● Prestakuntza</li> <li>● Ideario pedagogikoa eraikitzea</li> <li>● Alderdi pertsonalei lotutako lanketak</li> </ul>
PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA	Errealitatearen ulermen kritikorako jarrera kontzientea	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Praktika gogoetatsua: behaketa eta jasoketa sistematikoa, pentsamendu hipotetikoa, hausnarketaren izaera, hausnarketarako espazioak</li> <li>● Irizpide pedagogiko eta argudioak izatea</li> <li>● Diskurtso eta ekintzen arteko kontraesanak kontzientziara ekartzea</li> </ul>

**17. Taula***Kategoria sistema: pertsonetikiko ulermen markoa*

<b>DIMENTSIOA: PERTSONEKIKO ULERMEN MARKOA</b>		
Norbere sinesmen eta iruditeriaren arabera aurrean daukaguna (pertsonekiko, gertaera, ekintza, kontzeptua...) ulertzeko modua eta ematen zaion zentzua		
<b>KATEGORIA</b>	<b>DEFINIZIOA</b>	<b>AZPI KATEGORIA</b>
<b>KOLEKTIBOEN EZAGUTZA</b>	Arrazoi biologiko zein sozialengatik baztertuak izateko arrisku gehien duten pertsona taldeen ezagutza	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kolektibo autista</li> <li>● Adimen urritasunak dituzten pertsonak</li> <li>● Garun paralisia duten pertsonak</li> <li>● Itsuak</li> <li>● Gorrak</li> <li>● Arrisku sozial egoeran daudenak</li> <li>● Retten sindromea</li> </ul>
<b>BEGIRADA</b>	Pertsonekiko eta bere garapena ulertzeko modua	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aniztasuna</li> <li>● Espektatibak</li> <li>● Gaitasunak</li> <li>● Beharrak</li> <li>● Garapena (orokorra, soziala, sexualitatea...)</li> <li>● Bizi historia</li> <li>● Familia</li> <li>● Arau sozialak</li> <li>● Eskubideak</li> <li>● Onarpena</li> <li>● Baliospena</li> <li>● Deskribapena</li> </ul>
<b>JOKABIDEAK</b>	Testuinguru jakin batean ikasleak agertzen duen ekintza edo erreakzio behagarriak, izan berezkoak edo ikasiak, boluntarioak edo inboluntarioak, eta honek irakaslegaiarengan eragiten dituen bizipenak	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sexu jokabidea</li> <li>● Agresioa</li> <li>● Autolesioa</li> <li>● Autobazterketa</li> <li>● Atxikimendua</li> <li>● Jarduerarekiko</li> <li>● Orokorra (disruptiboa...)</li> </ul>

**18. Taula***Kategoria sistema: harreman markoak*

<b>DIMENTSIOA: HARREMAN MARKOAK</b>		
Pertsonen arteko interakzioak		
<b>KATEGORIA</b>	<b>DEFINIZIOA</b>	<b>AZPI KATEGORIA</b>
HARREMAN PEDAGOGIKOA	Ikasle eta irakaslegaiaren arteko lotura hezitzaile eta komunikazionala	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikaslearen erantzunak irakaslegaiarengan daukan eragina</li> <li>• Irakaslegaiaren erantzunak ikaslearengan daukan eragina</li> <li>• Komunikaziorako erabiltzen diren bideak</li> <li>• Harremanaren bilakaera</li> <li>• Harreman osasuntsuen eraikuntza</li> </ul>
IKASLEEN ARTEKO HARREMANAK	Ikasleen artean eraikitako harremanen izaera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikaskideen arteko erlazioak</li> <li>• Gatazkak</li> <li>• Ikaskideen artean komunikatzeko erabiltzen diren bideak</li> </ul>

## 19. Taula

*Kategoria sistema: hezkuntzaren ulermen markoa*

<b>DIMENTSIOA: HEZKUNTZAREN ULERMEN MARKOA</b>		
Hezkuntzaren xedea eta bere gauzapena ulertzeko modua		
<b>KATEGORIA</b>	<b>DEFINIZIOA</b>	<b>AZPI KATEGORIA</b>
HEZKUNTZA HELBURUAK	Hezkuntza praktika norabidetu eta gidatzen dituzten xedeak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orokorrak: Bizi kalitatea, ongizatea, ongizate soziala</li> <li>• Lan dinamika edo jardueraren helburuak</li> </ul>
IKASTEA ETA IRAKASTE	Ikastearen eta irakastearen inguruko ulerkera eta teoriak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irudikapenak</li> <li>• Ikasteko eman beharreko baldintzak</li> <li>• Irakaste estiloa edo gidaritza mota orokorra</li> <li>• Mehatxuak, zigorrak, sariak, errefortzuak, errietak</li> <li>• Modelajea</li> </ul>
PRINTZIPIO INKLUSIBOAK	Elkarbizitzan oinarritutako testuinguruak sortzeko sistema osoei aplikagarriak diren gidalerroak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentzia</li> <li>• Parte hartzea</li> <li>• Ikaskuntza, garapena eta lorpena</li> <li>• Oztopoak</li> </ul>
TESTUNUGURU HEZITZAILEAK	Ikaste irakaste prozesua sustatzeko intentziaz pentsaturiko esperientziak, elementuak, artefaktuak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testuinguruaren ezaugarriak (seguruak, arrakastaren bermea)</li> <li>• Lan dinamika</li> <li>• Jarduera motak</li> <li>• Baliabideen antolaketa</li> </ul>
HEZKUNTZA ERANTZUNAK	Aniztasunaren aurrean hartzen diren erabaki eta artikulatzen diren ekintzak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orokorrak</li> <li>• Metodologikoak</li> <li>• Taldekatzeak</li> <li>• Diseinuak norentzat</li> <li>• Laguntza motak</li> </ul>



## 20. Taula

*Kategoria sistema: esku-hartze praktikoak edo gelaratzeak*

DIMENTSIONA: ESKU-HARTZE PRAKTIKOAK EDO GELARATZEAK		
Egoera bati aurre egiteko urrats espezifikoa		
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA
IRIZPIDEAK	Ekintzen diseinuari lotutako erabakietan kontutan hartzen diren elementuak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erakunde mailako irizpideak</li> <li>• Profesionalen artean bateratutako irizpideak</li> </ul>
IRAKASLEGAIAREN ESKU-HARTZEA	Irakaslegaiak proposatzen dituen ekintzak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Norbere praktika</li> <li>• Esku-hartze posibleak</li> <li>• Urratsak</li> </ul>

5. Analisia. Kategoria bakoitzari lotutako bideo grabazioen segmentuak kodifikatuta izanda, datuen masa forma erabilgarri eta ulergarrietara itzultzea (Smagorinsky, 2008) izan da lehenengo lana. Datuak Gaien Agerpen Tauletara (4. eranskina), Gaien Sekuentzia Mapetara (5. eranskina) eta Hasiera eta Amaierako Sekuentziaren tauletara (6. eranskina) murriztu dira. Prozesu honetan ez da emaitza zehatzik bilatu eta ez da horren arabera hautaketarik egin. Datuen antolaketa sistematikorako lana izan da. Gaien Agerpen Taulak eranskinetan ikusgai izan arren, nola egin diren irudikatzeko, adibide gisa, 21, 22 eta 23. taulak ekarri dira azpiko aldera. Baita Gaien Sekuentzia Maparen adibide bat ere, hauek nola egin diren ikusteko. Zehazki, 24. taulan Gaien Sekuentzia Mapa baten [3IK\_HM] adibidea aurkezten da.

## 21. Taula

Agerpen taula baten adibidea: pertsonetikiko ulermen markoa, hasierako fasea

DIMENTSIOA: PERTSONEKIKO ULERMEN MARKOA														
FASEA: PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN														
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
BEGIRADA	Pertsona eta bere garapena ulertzeko modua	Aniztasuna			X				X					
		Espektatibak												
		Aurreiritziak												
		Gaitasunak		X			X			X				
		Beharrak					X			X	X			
		Garapena								X			X	
		Bizi historia												X
		Familia			X									X
		Arau sozialak								X			X	
		Eskubideak								X			X	
		Onarpena					X	X					X	
		Balioespena												
		Deskribapena		X				X			X			X

**22. Taula**

*Agerpen taula baten adibidea: pertsonetikiko ulermen markoa, garapen fasea*

DIMENTSIOA: PERTSONETIKO ULERMEN MARKOA														
FASEA: PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN														
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
BEGIRADA	Pertsona eta bere garapena ulertzeko modua	Aniztasuna					X							
		Espektatibak									X			
		Aurreiritziak												
		Gaitasunak	X		X	X	X		X		X			
		Beharrak					X		X			X	X	
		Garapena		X					X			X	X	
		Bizi historia		X			X			X				
		Familia			X								X	
		Arau sozialak												
		Eskubideak												X
		Onarpena	X				X	X				X	X	
		Balioespena								X	X			
		Deskribapena								X				

## 23. Taula

Agerpen taula baten adibidea: pertsonetikiko ulermen markoa, amaiera fasea

DIMENTSIOA: PERTSONEKIKO ULERMEN MARKOA															
FASEA: PRACTICUMAREN AMAIERA FASEAN															
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 KASUA			2 KASUA			3 KASUA			4 KASUA			
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
BEGIRADA	Pertsona eta bere garapena ulertzeko modua	Aniztasuna				X			X						
		Espektatibak					X								
		Aurreiritziak								X					
		Gaitasunak			X		X		X			X			
		Beharrak	X	X					X		X	X			
		Garapena							X	X		X			
		Bizi historia	X		X							X	X		X
		Familia	X												
		Arau sozialak													
		Eskubideak													
		Onarpena						X					X	X	
		Baliospena													
		Deskribapena											X	X	

## 24. Taula

Gaien sekuentzien mapa: 3IK\_HM adibidea

HASIERA FASEKO MINTEGIA	
3 IK	
1 EGOERA (1E)	2 EGOERA (2E)
IKASLEAREN JOKABIDEAK_sexu jokabidea	IKASLEAREN JOKABIDEAK_sexu jokabidea
ESKU-HARTZE IRIZPIDEAK_profesionalen arteko bateratasuna	BEGIRADA_beharrak
BEGIRADA_eskubideak	BEGIRADA_gaitasunak
IKASLEAREN JOKABIDEAK_sexu jokabidea	IKASLEAREN JOKABIDEAK_orokorrak
KOLEKTIBOAREN EZAGUTZA_garun paralisi sakona	BEGIRADA_deskribapena
BEGIRADA_eskubideak	IRAKASLEGAIAREN ESKU-HARTZEA_esku-hartze posibleak
PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA_praktika gogoetatsua_hausnarketaren izaera	BEGIRADA_gaitasunak
BEGIRADA_garapena_sexualitatea	HARREMAN PEDAGOGIKOA_harremanaren bilakaera
PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA_praktika gogoetatsua_hausnarketaren izaera	IRAKASLEGAIAREN ESKU-HARTZEA_esku-hartze posibleak
BEGIRADA_garapena_sexualitatea	IKASTEIA ETA IRAKASTEIA_ikasteko eman beharreko baldintzak
BEGIRADA_arau sozialak	HARREMAN PEDAGOGIKOA_irakaslegaiaren erantzunak ikaslearengan daukan eragina
BEGIRADA_garapena_sexualitatea	IRAKASLEGAIAREN ESKU-HARTZEA_urratsak
KOLEKTIBOAREN EZAGUTZA_garun paralisi sakona	HARREMAN PEDAGOGIKOA_irakaslegaiaren erantzunak ikaslearengan daukan eragina
BEGIRADA_eskubideak	ESKU-HARTZE IRIZIDEAK_erakunde mailan
TESTUINGURU HEZITZAILEA-ezaugarriak	PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA_praktika gogoetatsua_behaketa eta jasoketa sistematikoa
BEGIRADA_eskubideak	IRAKASLEGAIAREN ESKU-HARTZEA_urratsak
BEGIRADA_arau sozialak	PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA_Irizpide pedagogiko eta argudioak izatea
BEGIRADA_eskubideak	KOLEKTIBOAREN EZAGUTZA_garun paralisia
BEGIRADA_beharrak	HEZKUNTZA HELBURUA_ongizatea
BEGIRADA_beharrak	PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA_praktika gogoetatsua_behaketa eta jasoketa sistematikoa
TESTUINGURU HEZITZAILEA_lan dinamika	GARAPEN PERTSONAL ETA PROFESIONALA_prestakuntza
HEZKUNTZA HELBURUAK_ongizatea	BEGIRADA_beharrak

PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA_ irizpide pedagogiko eta argudioak izatea	KOLEKTIBOAREN EZAGUTZA_garun paralisia
GARAPEN PERTSONAL ETA PROFESIONALA_ideario pedagogikoa eraikitzea	
BEGIRADA_garapena_sexualitatea	
BEGIRADA_garapena_sexualitatea	
KOLEKTIBOAREN EZAGUTZA_garun paralisi sakona	
BEGIRADA_aniztasuna	
HARREMANAK BERDINKIDEEKIN_ Ikaskideen arteko erlazioak	
TESTUINGURU HEZITZAILEA_ezaugarriak	
LAGUNTZA IRAKASLEAREN FUNTZIOAK_ikasleekin	
BEGIRADA_beharrak	
BEGIRADA_garapena_sexualitatea	
LAGUNTZA IRAKASLEAREN FUNTZIOAK_ikasleekin	
IRAKASLEGAIAREN ESKU-HARTZEA_esku-hartze posibleak	
IRAKASLEGAIAREN ESKU-HARTZEA_norbere praktika	
LAGUNTZA IRAKASLEAREN FUNTZIOAK_elkarlana eskola eta familia artean	
PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA_praktika gogoetatsua_ Irizpide pedagogiko eta argudioak izatea	
IRAKASLEGAIAREN ESKU-HARTZEA_esku-hartze posibleak	
BEGIRADA_garapena_sexualitatea	
BEGIRADA_beharrak	
KOLEKTIBOAREN EZAGUTZA_garun oaralisi sakona	
PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA_praktika gogoetatsua_hausnarketaren izaera	

Behin ikasturte eta mintegi guztietako Gaien Agerpen Taulak (4. eranskina), Gaien Sekuentzia Mapak (5. eranskina) eta Sekuentziaren Hasiera eta Amaiera taulak (6. eranskina) eginda, non egoera praktikoko bakoitzaren gaineko hausnarketa prozesuan agertu diren gaiak jasotzen diren, denbora sekuentzian zehar antolatuta, analisia burutzeko honako hiru alderdi hauetan jarri da arreta, alderdi bakoitzak azterketa urrats propioa izan duelarik:

- a) Gaiak hausnarketa prozesuan zehar egiten duten agerpen errepikatua: identifikatu ahal izateko zeintzuk diren errepikatzen diren gaiak.
- b) Gaien bilakaera Practicum prozesuan zehar: hasiera faseko mintegitik amaiera faseko mintegira, gaiak azaltzerako orduan ematen diren aldaketak ezagutzeko.

- d) Gaiek hausnarketa prozesua garatzen den sekuentzian zehar egiten duten agerpena: egoera aurkeztu eta hausnarketaren sekuentzia hasten den momentuan zein gairekin irekitzen den hausnarketa ikusi ahal izateko, eta egoera baten gaineko lanketa amaitzen den sekuentziako momentuan zein gai motarekin egiten den itxiera ikusteko.
6. Interpretazioa. Behin analisia eginda, datuen esanahia interpretatu da testuinguruan kokatuz.

#### **4.6.2.3.2.2. Egoera praktikoen gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako bigarren azpi maila: Elkarrekintza segmentuen azterketa**

##### **Helburua**

Azterketa honen helburua izan da hausnarketa prozesuan zehar baterako ekintzak zein intentzio edo asmo nagusiri erantzuten dion identifikatzea. Azterketa hau saio bakoitzeko parte hartzaileen baterako jardueran oinarritu da. Aukera eman du parte hartzaileen diskurtsoa agertzen den jarduerari testuingurua jartzeko eta ikasleek egoera praktikoei buruz hausnartzen duten interakzio segmentuak identifikatzeko.

Interaktibitatea honela definitzen da: irakaslearen eta ikasleen arteko baterako jarduera antolatzea, lantzen ari den edukiaren edo zereginaren inguruko ekintza diskurtsiboen nahiz ez diskurtsiboen bidez. Interaktibitate analisiak (Coll et al., 2008; Onrubia et al., 2022) prozesuko saio bakoitza egituratzen duten zatiak edo uneak identifikatzeko teknika bat da. Zati horiek, interaktibitate segmentu izenekoak, bi irizpideren arabera zehazten dira: ikuspegi tematikoa eta partaidetza egitura (Erickson eta Schultz, 2002), inplikatuaren parte hartze soziala mugatzen duten arauen multzoari erreferentzia egiten diotenak eta segmentu espezifiko batean zeregina nola jorratzen duten adierazten dutenak. Horrela, bada, interaktibitate segmentua saioaren zati bat da, non ikuspegi tematikoa eta etengabeko partaidetza-egitura mantentzen den.

##### **Analisi unitatea**

Azterketa egiteko analisi unitatea izan da hausnarketa prozesuaren baitan baterako ekintza antolatzeko moduak edo interaktibitate segmentuak. Galdera gidatzailea hau izan da: egoera praktikoen gaineko hausnarketa prozesuan zehar baterako ekintzak zeri erantzuten dio?

##### **Prozedura**

Jarraitu den prozedura deduktibo-induktiboa izan da, datu eta teoriaren artean joan etorriak eginaz. Prozesu honek abiapuntu moduan hartu du, batetik, marko teorikoan garatutako ekarpenak eta bestetik, tesiaren egileak eta ikerketa taldeak argitaratutako

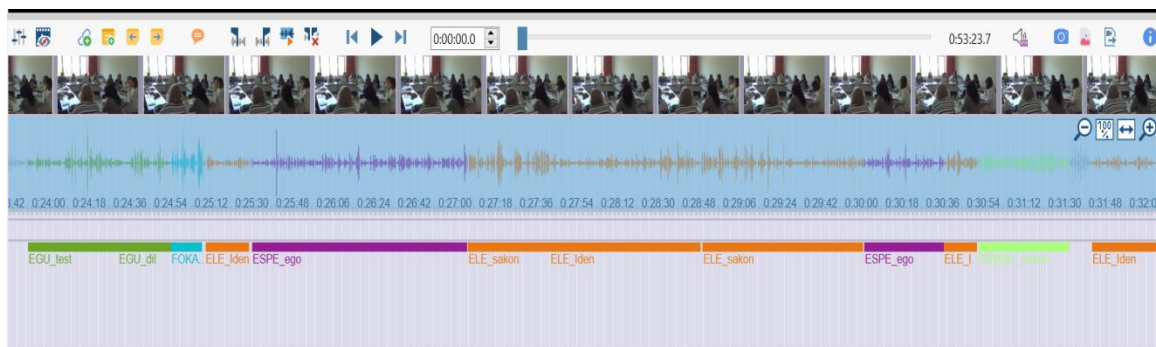
lanak (Agirre et al., 2017a; Agirre et al., 2017b; Agirre et al., 2019; Agirre et al., 2022; Basabe et al., 2016; López de Arana et al., 2019; Martínez et al., 2014; Martínez et al., 2016; Martínez et al., 2019; Mauri et al., 2016).

Urrats hauek jarraitu dira:

1. Datuetara hurbilpena. MAXQDA-n datu gisa erabiltzeko dokumentu eran sartutako bideo grabazioak behin eta berriz entzun dira baterako ekintzak erantzuten dion asmo edo intentzio ezberdinak identifikatuz. Asmoa aldatu den bakoitzean, etiketa kode deskriptiboak erabiliz markatu dira datuak.
2. Kodifikazioa. Etiketa kode bakoitzaren azpian identifikatutako elkarrekintza segmentuak deskribatzea izan da hurrengo urratsa. Behin deskribatuta, kodeak eta beren azpian hautatutako segmentuak behin eta berriz gonbaratu dira. Antzekotasunaren arabera etiketak bateratzen joan dira: hau da, hausnarketa prozesuan asmo berdinari erantzuten dioten etiketen azpian kodifikatutako segmentuak bateratzen joan dira, eta horrela kategoria globalagoak sortuz joan dira. Kategoria hauei kode zehatzagoak atxikitzen joan gara. Beheko irudian ikusi daitekeen moduan, bideo grabazioen gaineko segmentuak kodetzea eskatu du urrats honek. Ikusi 12. irudia [3IK\_AM\_2E]:

## 12. Irudia

Segmentuen kodetzea: 3IK\_AM\_2E adibidea



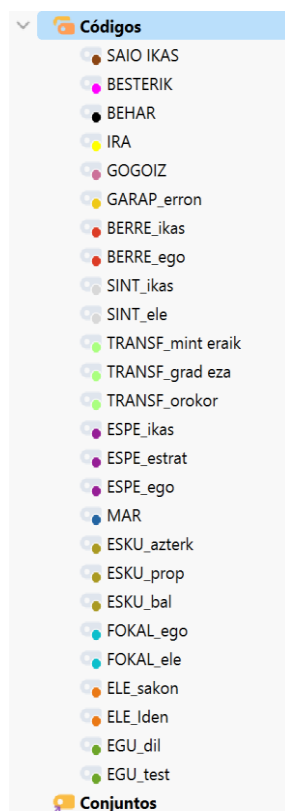
Beste analisietan bezala, kodetze prozesuaren fidagarritasuna bermatzeko, analisisien prozedurari buruzko alderdi komunetan azaldutako kodetze kolaboratiboaren prozedura jarraitu da (Smagorinsky, 2008).

3. Kategorizazioa. Aurreko urratsari esker, kategorien zuhaitza eratu da. Ikusi 13. irudia [MXQDA Analytics Pro (24.1.0)\_códigos\_exportar la lista de codigos\_fichero PNG]:



### 13. Irudia

#### Segmentuen kategoria zuhaitza



Kategorien zuhaitza sistema bihurtzeko jarraitu den urratsa egilearen eskutik burututako antolaketa lana izan da. Honela (25. taula) gelditu da Interaktibitate Segmentuen Azterketarako Kategoria Sistema.

### 25. Taula

#### Interaktibitate segmentuen azterketarako kategoria sistema

INTERAKTIBITATE SEGMENTU NAGUSIAK	AZPI SEGMENTUAK ETA DEFINIZIOA	KODEA
Egoera praktikoa jasotzen den pasartearen irakurketa	Ikasle protagonistak (IP) egunerokoan idatziz jasotako pasarte esanguratsua irakurtzen du	IRA
Egoera argitzea	Pasartean partekatzen den egoerari edo/eta testuinguruari buruzko informazioa ematen da	EGU_test
	Egoeraren alderdi dilematikoa identifikatu edo esplizitatzen da	EGU_dil
Elementu eta hipotesien azterketa	Egoera edo egoeraren alderdi bat ulertzeko gakoa izan daitekeen elementu edo hipotesia identifikatzen da	ELE_iden
	Identifikatutako elementu bat edo batzuk sakonago arakutzen dira	ELE_sakon
Fokalizazioa	Analisiarekin jarraitzeko aurretik aipatu den elementu, hipotesi edo ideia bat ber hartzen da	FOKAL_ele

	Ikasle protagonistak (IP) ekarri duen egoera zehatzera bueltatzen da	FOKAL_ego
<b>Esku-hartzeen azterketa</b>	Deskribatu den esku-hartzea baloratzen da	ESKU_bal
	Deskribatu den esku-hartzearen alderdi bat edo esku-hartze osoa hobetzeko proposamen zehatza(k) luzatzen dira	ESKU_prop
	Deskribatu den esku-hartzearen alderdi ezberdinen azterketa egiten da	ESKU_azterk
<b>Erreferentziako markoaren eraikuntza</b>	Egoeraren ulerkera konplexuagoa errazteko elementu, ideia, irakurketa, hausnarketa eta ekarpen teorikoak marko eran artikulatzen dira	MAR
<b>Esanahien berreraikuntza</b>	Hasierako egoera marko berreraiki batetik berrinterpretatu eta esplizitatzen da	BERRE_ego
	Egoeraren berreraikuntzaz gain, norberaren jokabideez edo testuinguruaz irakurketa berri bat egiten da	BERRE_ikas
<b>Sintetizazioa</b>	Pasartearen lanketan agertu diren ideiak jaso, elkar lotu eta laburpen eran modu sintetikoan azaltzen dira	SINT_ele
	Pasartearen lanketatik ateratzen diren ondorio edo ikaskuntza nagusiak laburbiltzen dira	SINT_ikas
<b>Garapenerako erronken identifikazioa</b>	Garapen profesionalerako arreta edo lanketa gune izan daitezkeen alderdiak identifikatzen dira	GARAP_erron
<b>Esperientzia praktikoekin loturak</b>	Praktikaldi ezberdinetan edo norberaren bizi ibilbidean izandako edo ezagututako antzeko egoera edo esperientziak gogora ekartzen dira	ESPE_ego
	Deskribatutako egoeraren antzeko lan testuinguru praktikoetan ikasitako estrategiak eta beraien aplikazioari lotutako alderdiak azaltzen dira	ESPE_estrat
	Esperientzia praktikoari esker egindako ikaskuntza zehatz bat partekatzen da	ESPE_ikas
<b>Ezagutzaren transferentzia</b>	Deskribatutako egoerarekin lotutako alderdi baten edo batzuen inguruan egiten diren planteamendu teorikoak orokortu eta gogoetagai bihurtzen dira	TRANSF_orokor
	Deskribatutako egoeraren interpretaziorako Graduan zehar jasotako ezagutza teorikoarekin lotura esplizituak egiten dira	TRANSF_grad eza
	Mintegi horretan, edo prozesuko beste mintegi batean eraikitako ezagutza batekin lotura zuzena egiten da	TRANSF_mint eraik
<b>Behar sozioemozionalen esplizitazioa</b>	Taldean egon daitezkeen behar sozioemozionalen esplizitazioari lekua egiten zaio	BEHAR
<b>Hausnarketaren izaeraz ariketa metakognitiboa</b>	Gogoeta prozesuaren izaeraz, zertarako eta nolakotasunaz irizpideak eskaintzen dira	GOGOIZ

#### 4. Analisia. Hiru urrats nagusi eskatu ditu analisiak:

- 1) Datuetan Interaktibitate Segmentuak identifikatuta eta kodetuta, analisia erraztu ahal izateko ikasturte eta mintegi bakoitzeko Interaktibitatearen Agerpen Taulak (7. eranskina) eta Sekuentzia Mapak (8A, 8B, 8D. eranskinak) egin ditu egileak. Egin diren interaktibitatearen sekuentzia mapak nolakoak izan diren ikusteko, adibide gisa, Interaktibitatearen Sekuentzia Maparen 14. irudia [3IK\_AM] aurkezten da jarraian:

### 14. Irudia

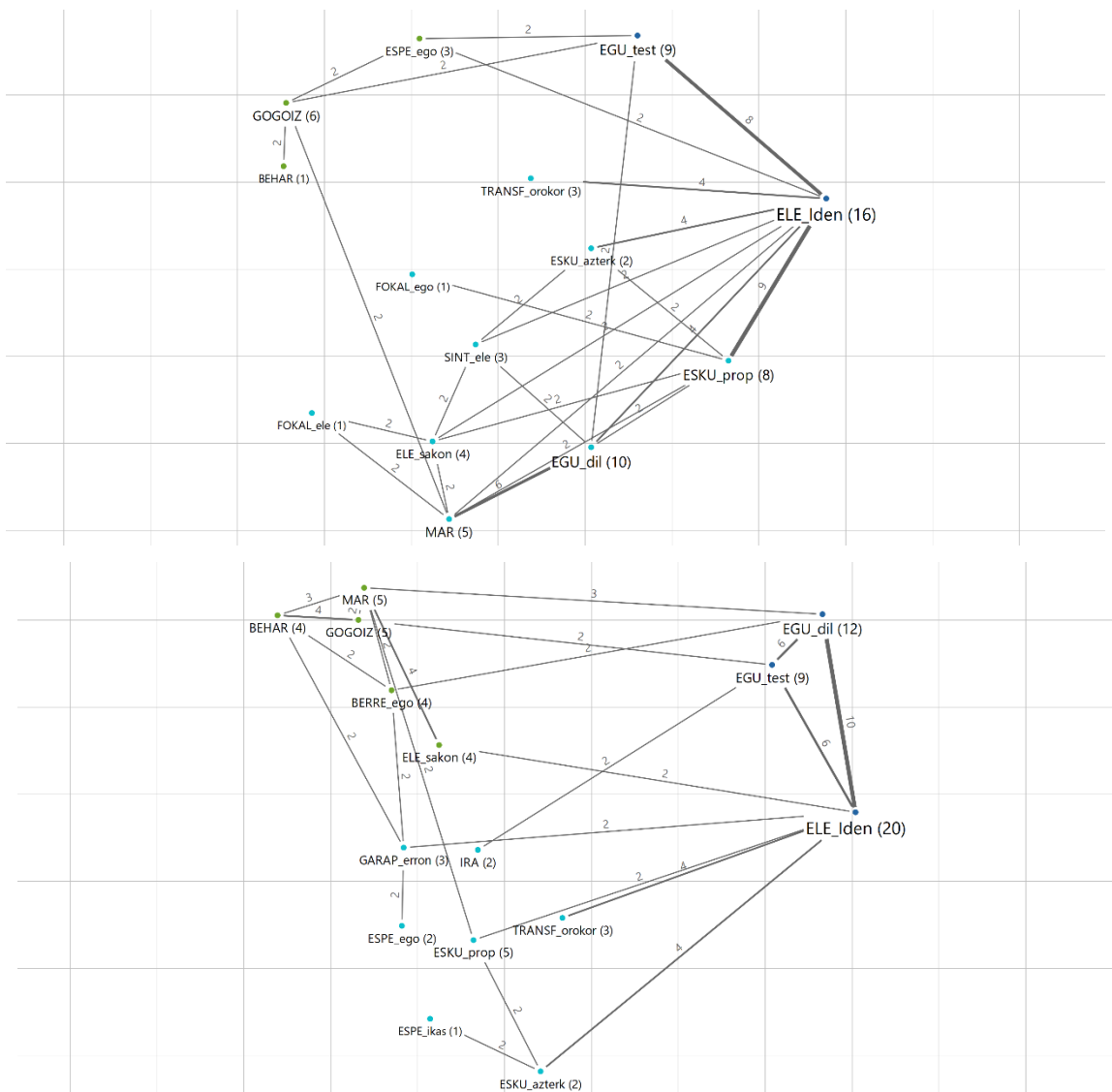
Sekuentzia mapa: 3IK\_AM adibidea

3 IK	
1 EGOERA	2 EGOERA
IRA	IRA
EGU_test	EGU_test
EGU_dit	ELE_iden
EGU_test	EGU_dit
EGU_dit	EGU_test
ELE_iden	ELE_iden
EGU_test	EGU_test
EGU_dit	ELE_iden
EGU_test	EGU_test
ESPE_ego	ESKU_bal
ESPE_esan	ESPE_ego
EGU_dit	EGU_test
ELE_iden	FOKAL_ete
EGU_dit	ELE_iden
EGU_test	EGU_test
EGU_dit	ELE_iden
EGU_test	EGU_dit
EGU_dit	GOGOIZ
GOGOIZ	FOKAL_ego
EGU_dit	EGU_dit
GOGOIZ	ESKU_prop
TRANSF_orko	ESPE_esan
ELE_iden	EGU_dit
EGU_dit	ELE_iden
ELE_iden	ESKU_uterk
ESKU_prop	ELE_iden
ESPE_ego	GARAP_eman
ELE_iden	FOKAL_ego
EGU_dit	BERRI_ego
ELE_iden	EGU_dit
ELE_sakan	ESPE_esan
FOKAL_ego	ESKU_prop
ELE_iden	BERRI_ego
EGU_test	BESTERK
ELE_sakan	ESKU_prop
ELE_iden	ESPE_esan
ESKU_prop	GARAP_eman
ELE_iden	EGU_test
BERRI_ego	ELE_iden
TRANSF_orko	ESKU_prop
ELE_iden	TRANSF_grad
GARAP_eman	ESPE_ego
TRANSF_orko	MAR
ELE_iden	GOGOIZ
ESPE_ego	
ELE_iden	
BERRI_ego	
ESPE_ego	
MAR	
EGU_dit	
ELE_iden	
MAR	
BESTERK	
BERRI_ego	
ESPE_ego	
MAR	
FOKAL_ete	
ESPE_ego	
ELE_iden	
ESKU_prop	
ELE_iden	
ESKU_prop	
BERRI_ego	
GOGOIZ	
ESPE_ego	
ESKU_prop	
ESPE_ego	
ELE_iden	
MAR	

- 2) Analisia osagarritzeko, aurreko mapez gain, Interaktibitate Segmentuen Hurbiltasun Mapak ere egin dira MXQDA-ren laguntzarekin (9. eranskina). Mapa hauek erakusten dute elkarren jarraian agertzen diren segmentuak zeintzuk diren eta zein maiztasunekin ageri diren hurbil. Ikusi azpian, 15. irudian, Interaktibitate Segmentuen bi Hurbiltasun mapen adibideak [MXQDA Analytics Pro (24.1.0)\_Herraminetas visuales\_Mapa de Código\_Proximidad de Códigos\_Distancia máxima (2)\_3IK\_HM\_1E eta 2E]:

## 15. Irudia

### Interaktibitate Segmentuen Hurbiltasun mapen adibideak



- 3) Segmentuen ezaugarritzean sakondu ahal izateko, ageri diren parte hartze era desberdinen azterketarekin osagarritu da analisisia.

Helburua izan da elkarrekintza segmentu bakoitzaren baitan agertzen diren parte hartze egiturak identifikatzea.

Ikaskuntzaren ikuspegi soziokulturalean oinarrituz (Lave eta Wenger, 1991; Vigotsky, 1983), ulertzen da partaide bakoitzaren ekintza kokatua dela, eta besteekin partekatzen duen jarduerari hertsiki loturik dagoela. Honenbestez, parte hartze prozesuak kokatuak, dinamikoak eta aurreikusi ezinak direla ulertzen da. Gainera, elkarrekintzan gertatzen den komunikazioa ez da norabide bakarreko edo mugatuko prozesua; beti dago ahotsen arteko gurutzaketa eta elkar eragina (Bajtín, 1972). Halaber, abiaburuko premisa da ahots guztiek dutela balioa edo partaide guztien ekarpenak esanguratsuak direla esanahien ko-eraikuntza prozesuan.

Marko honetan oinarrituz eta hausnarketa prozesu kolaboratiboaren xedea besteak beste ikuspegi ezberdinak mahai gaineratzea izaki, analisi honen bidez aztertu nahi izan da elkarrekintza segmentuetan ematen den polifonia (Bajtín, 1972). Ondorioz, arreta bideratu da parte hartze polifonikora bidean ematen den bilakaeran, Matusov-en (1998) ekarpenekin bat eginaz. Izan ere autoreak azpimarratzen du parte hartzean ematen den eraldaketak adierazten duela jarduera bat aurrera eramateko besteekin elkarrekintzan aritzeko ekinbide ezberdinak. Hau dela eta, ikaskuntza gertatzen da komunitate batean jarduera soziokultural zehatz batean parte hartzeko modu anitzei esker.

Ez da parte hartze era jakin bat bilatu, baizik eta datuen lehen hurbilpenetik egindako ariketa deduktiboan oinarrituz, parte hartze era anitzei egin zaie leku (Dedding et al., 2022).

Parte hartze modu anitzei lotuta, analisisian kontutan hartu nahi izan dira kasuaren berezitasunak. Adibidez, ikasleen artean saio bakoitzean ikasle batzuk hausnartu den egoera praktikoaren protagonistak (IP) edo engaiamendu zuzena izan dutela. Berezitasun hau barnebidu duen eredu baten alde egin da, rolaren arabera ekarpenak noiz eta nola egiten diren eta ikaskuntza aukerak nola sortzen diren sakonago ulertu ahal izateko.

Honetan oinarrituz, eta interaktibitate segmentu guztiak aztertu ostean, hamaika parte hartze kategoria identifikatu dira. Jarraian, 26. taulan, aurkezten dira kategoriak. Kategorien kodeak adierazten du zenbat kide hartzen duten parte (bakarrak A1, bi partaidek A2 edo bi partaide baino gehiagok AM), ikasle protagonistak segmentu horretan parte hartzen ote duen (parte hartzen duenean IPBAI, eta parte hartzerik ez duenean IPEZ), eta segmentuan tutoreak duen parte hartzea (parte hartzen duen kasuetan TBAI adieraziz eta parte hartzen ez duenean TEZ). Informazio hau elkarlotuz sortu dira kodeak. Honek esanahi du A2\_IPEZ\_TBAI kodea aurkituz gero, segmentuan bi pertsonen arteko elkarriketa ematen dela, tutorea eta ikasle protagonista (IP) ez den beste ikasle baten artean, hain zuzen ere. Beste adibide bat jartzearren, AM\_IPBAI\_TEZ kodeak adieraziko liguke segmentuan bi partaide baino gehiagok hartzen duela elkarriketan parte, eta kasu honetan ikasle protagonista elkarriketan engaiatuta dagoela, baina tutorearen parte hartzerik ez dagoela. AM\_IPBAI\_TBAI kodeak berriz, talde handiko parte hartzea egon dela adierazten du, non ikasle protagonista eta tutoreak ere parte hartu duten.

## 26. Taula

### *Parte hartze kategoriak*

A1_IPBAI_TEZ	Ikasle protagonistak hartzen du parte
A1_IPEZ_TBAI	Tutoreak hartzen du parte
A1_IPEZ_TEZ	Ikasle protagonista ez den beste ikaskide batek hartzen du parte
A2_IPBAI_TBAI	Ikasle protagonista eta tutoreak hartzen dute parte
A2_IPEZ_TBAI	Ikasle protagonista ez den beste ikaskide batek eta tutoreak hartzen dute parte
A2_IPBAI_TEZ	Ikasle protagonistak eta beste ikaskide batek hartzen dute parte
A2_IPEZ_TEZ	Ikasle protagonista ez den bi ikaskidek hartzen dute parte
AM_IPBAI_TBAI	Partaide ezberdinek (bi baino gehiagok) hartzen dute parte; ikasle protagonista eta tutoreak barne
AM_IPEZ_TBAI	Partaide ezberdinek (bi baino gehiagok) hartzen dute parte; tutoreak parte hartzen du, ikasle protagonistak ez

AM_IPBAI_TEZ	Partaide ezberdinek (bi baino gehiagok) hartzen dute parte; ikasle protagonistak parte hartzen du, tutoreak ez
AM_IPEZ_TEZ	Partaide ezberdinek (bi baino gehiagok) hartzen dute parte; ikasle protagonistak eta tutoreak ez dute parterik hartzen

Parte hartzeari lotutako datuak murriztu eta antolatzeko Segmentuei lotutako Parte Hartzeen Mapak egin dira batetik (10A, 10B, 10D. eranskinak), eta Segmentu bakoitzean parte hartze erek erakusten duten bilakaera jasotzen dituzten taulak bestetik (11. eranskina).

Analisia burutzeko azaldu berri ditugun hiru urratsak eman ostean, eta behin ikasturte eta mintegi guztietako datuak ordenatuta izanda, analisia burutzeko honako alderdi hauetan jarri da arreta:

- d) Interaktibitate segmentuek kasuan egiten duten agerpena: zein segmentu diren agertzen direnak eta gehien agertzen direnak identifikatzeko.
- d) Interaktibitate segmentuek hausnarketa prozesuaren sekuentzian zehar egiten duten agerpena: egoera praktikoko baten gainean hausnarketa abiatzen denetik hau amaitzen den arteko tartean zein momentutan agertzen den segmentu bakoitza ezagutzeko.
- d) Interaktibitate segmentuek Practicumaren fase ezberdinetan zehar agerpenean egiten duten bilakaera: aztertu den lehenengo mintegitik azkenengo mintegira bitartean interaktibitate segmentuen agerpenean ematen diren aldaketa eta joerak ikusteko.
- e) Interaktibitate segmentuen baitan parte hartze eretan ematen den bilakaera: elkarrekintzan ematen diren parte hartze egiturak polifonikoak diren edo eta prozesuan zehar bide honetan aldaketarik ematen den ikusi ahal izateko

5. Interpretazioa. Behin analisia eginda, datuen esanahia interpretatu da testuinguruan kokatuz.

#### **4.6.2.3.2.3. Egoera praktikoen gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako hirugarren azpi maila: Elkarrizketan ematen diren mugimendu dialogikoen azterketa**

##### **Helburua**

Azterketa honen helburua izan da elkarrizketaren garapenean tutore eta ikasleen mugimendu dialogikoak aztertzea. Ahozko elkarrekintzak aztertu dira mugimendu

dialogikoa errazten duten estrategiak identifikatu asmoz. Mugimendu dialogikoak ikasgelan elkarrizketa irekitzeko erabil daitezkeen estrategia edo tresna diskurtsiboak dira. Horien artean, ekarpenak, argibideak edo elaborazioak lortzea, parte hartzea sustatzea eta ikasleak ebaluatzerara bultzatzea bilatzen duten galderak daude, baita besteen ekarpenei aurre egitea (Cui eta Teo, 2023).

Alexanderren (2020) markoaz bat eginez, kasuan ahalik eta estrategia dialogiko multzo anitzena identifikatu nahi izan da errepertorioa osatzeko asmoz. Errepertorioak beraz, bildu nahi ditu kasuan identifikatutako estrategia dialogikoak, ikaste testuinguru ezberdinetan eta beharren arabera erabiliak izan daitezzen.

### **Analisi unitatea**

Azterketa egiteko analisi unitatea izan da maila diskurtsiboan elkarrizketaren garapenean aldaketa edo mugimendua gertatzen deneko elkarrizketa segmentua. Elkarrizketa gertakari espezifikoan azterketa zehatzak, pertsonen esanahia nola sortzen eta negoziatzen duten ulertzeko bidea ematen du (Mercer, 2004).

### **Prozedura**

Jarraitu den prozedura deduktibo-induktiboa izan da, datu eta teoriaren artean joan etorriak eginaz. Prozesu honek abiapuntu moduan hartu du Davies eta Meissel-ek (2018) eta Hennessy eta Davies-ek (2020) beren lanetan aztertutako elementuak eta Cui eta Teo-k, 2023, Hennessy et al. (2016) autoreek, Martinez et al. (2019) autoreek; Mercer-ek (1995), Michaels eta O'Connor-ek (2012), Nystrand et al. (1997) autoreek, eta Onrubia et al. (2022) autoreek beren lanetan identifikatutako estrategia erraztaileak.

Elementuei dagokienez, autore hauek identifikatu zuten elementuek ikasgelan elkarrizketa substantiboa sustatzeko ahalmena dutela, hala nola benetako galderak, hautemate-galderak, goi-mailako pentsamendu-galderak, landutako azalpenak, esplorazio-elkarrizketak eta arrazoitze-hitzen erabilera. Estrategiei dagokionez, hainbat dira identifikatu direnak ikerketa desberdinetan eta haiek kontutan hartu dira datuekin joan etorriak egin direnean.

Urrats hauek jarraitu dira:

1. Datuetara hurbilpena. Datuak behin eta berriz entzun dira maila dialogikoan gertatzen diren mugimenduak identifikatuz. Datuak etiketa deskriptiboak erabiliz markatu dira.
2. Kodifikazioa. Antzekotasunaren arabera etiketak bateratzen joan eta estrategia dialogiko bihurtu dira. Estrategia dialogikoak kodifikatu egin dira.
3. Kategorizazioa. Kodifikatutako estrategiak sailkatu eta ordenatu egin dira. Prozesuak hainbat joan etorri izan ditu, eta amaieran estrategia dialogikoen



errepertorioa eraiki da (12. eranskina). Errepertorioa irudikatzeko adibide hau txertatzen da jarraian, 27. taulan:

## 27. Taula

### Estrategia dialogikoen errepertorioaren zati bat

KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	HITZ GAKOAK	TUTOREAREN EKARPENEA	IKASLEEN EKARPENEA
Testuinguru segurua sortzea	Mugimendu hauen bidez sostengu emozionala eskaintzen da, modu askean adierazteko aukera eman eta epaitua sentituko ez den testuingurua.	<b>Umorearen erabilera</b>	"txiste, ironia, modu komikoa adieraztea, barre egitea"	T2: Ni ere zuetako batzuk zaratatxoak egiten zaudetenean barrutik munstro bat bihurtzen naiz... horrela egingo nizuke...(keinuak eta soinua: aghhhrrr barrezka)  I denak: barrezka [4IK_GM_2E]	T1: Zein izango zen zure hurrengo erronka edo pausua?  I12: Brometan esaten du: barragama etxean utzi... (denak barrez)...  IP: auto-kontrola eskatuko dit honek [3IK_GM_3E]
		<b>Enpatia erakustea</b>	"denoi sortzen zaizkigu deskolokeak", "lehenengo aldietan normala da"	T1: Zer hausnartu behar dugu (Ipri zuzenduta) egoera honen aurrean? IP: ba uste dut arazo handi bat dudala  T1: ez da arazoa. Denoi ezohiko egoeren aurrean, confort egoera batean ez gaudenean, egoerak kontrolatu ezin ditugunean... denoi sortzen zaizkigu deskolokeak [3IK_AM_2E]  T1: Ez gara ari inor epaitzen, ez egindakoa gaizki dagoela esaten... baizik eta zer egin dudana, zergatik egin dut? aztertu behar dela esaten, beste begi batzuekin begiratu behar dela [3IK_AM_1E]	I8: nik uste lehenengo kasuan normala dela horrela erantzutea; ez da erantzunik onena baina hasieran ateratzen zaizun jokatzeko modua da. Praktikarekin jaango gara hobetzen, beste era batera pentsatzen eta lokatzen [1IK_GM_1E]

		<b>Konfiantza adieraztea</b>	"konfiantzazko giro batean gaude"	T2: kontatu zenezake apur bat ulertzeko... IP: 2 urte ditu eta guztiz itsua da. *** Negarrez hasten da ikaslea.  T2: lasai, horretarako gaude, konfiantzazko giro batean gaude...  IP: ez dakit zergatik egiten dudana negar...  T2: ba seguru sentitzen zarela presionatuta, denok zuri begira, zure praktika aztertzen, gustatzen zaizula dena oso ondo egitea... eta oso ondo egiten duzu. Baina ziurrenik orain sentitzen zara kuestionatuta...  IP: bai, eta gogoratzea...  T2: emozionalidade handiko momentuak izaten dira praktikan bizi dituzuek, eta klaro horiek gogoratzean eta esplizitatzean ere... gure erronka ez da izaten negarrez amaitzea ee... (denek barre). Amaizten dugu negarrez ze normalean ukitzen dugu ukitu behar dugun tekila... [4IK_GM_1E]	
		<b>Laguntza eskatzea eta ematea</b>	"zuen laguntza beharko nuke", "okurrizten zaizue estrategiaren bat?", "lagundu lezoizue", "lagunduko diogu"	T1: Ikaslearekin daukan egoera horretan, harremana erraztu ahal izateko zer proposatzen diozue Dorletari? [3IK_HM_2E]  T1: Nola egin ahal dugu? lagundu lezoizue Maiderreri [4IK_HM_1E]	IP: Ez dakit nola egin eta zuen laguntza beharko nuke [1IK_HM_1E]  IP: Zuek zein estrategia erabiltzen dituzue jakin nahi dut, okurrizten zaizue strategiaren bat? [1IK_GM_2E]

				<p>IP: ez nekien nola egin beregana gerturatzeko T1: bengo talde, lagundu egiazue [4IK_GM_1E]</p> <p>T1 nola lagunduko diogu Amaia? ze berak dio askotan ez dakielako zer egin Lukasekin [4IK_AM_1E]</p>	
		<p><b>Babesa eskaintzea</b></p> <p>Norbanako edo talde batek beste pertsona edo talde bati segurtasunez eta ondoan dagoela sentiarazteko eskaintzako laguntza eta arreta da.</p>	<p>"hemen aukera daukazu egiteko gure laguntzarekin, babestuta", "jaso, batu"</p>	<p>J9: baina benetan beldurra eman zizuna zer izan zen?</p> <p>IP: ba bere agresibitate, handia dela, beste mutil bati ere egin ziola... eske nik ere ez dot agresibo jarri nahi.</p> <p>T1: ez dozu beharko</p> <p>JP: NEGARREZ HASTEN DA</p> <p>T1: lasai, hustu. Normala da ez ondo sentitzea. Oso egoera zailak dira. Pentsatu behar duzuna da seguraski ez zarela zu arrazoi hori egiteko. Momentu honetan zu agertu zara eta forma hori hartu du zuen harremanak. Baina ez da zure pertsona. Igual lanba bot izan daiteke honi buelta nola eman: zuri sufrimendua orintzeko, eta berari ere harreman markoan ekarpena bat egin ahal izateko... baina, batez ere, praktikaldi honetan zuk ikaskuntzaren bat ateratzeko, zure burua ezogutzeko. Zela agresioak jartzeko</p>	

				<p>zaituen hain tenso eta hain uff.. eta hori askatu behar duzu, eta gainera daukazu aukera egiteko praktiketan tutore batekin eta hemen gure laguntzarekin, babestuta. Eta behar baduzu egotea beste puntan, behar duzu egotea best puntan.</p> <p>JP: NEGARREZ GELATIK ATERATZEN DA</p> <p>T1: Norbait zaudete beragandik gertu? ateratzeko beregana? lagundu eta jasotzeko?</p> <p>I4: ATERATZEN DA</p> <p>T1: Gero batuko dugu Amaia, gero jasoko dugu</p> <p>IKASLEAK SARTZEN DIRA</p> <p>T1: Amaia, zer moduz zaudete?</p> <p>[xxx]</p>	
		<p><b>Ongizatearekiko kezka agertzea</b></p> <p>Beste pertsonari nola dagoen galdetzea eta entzutea da, bestearen ongizatearekiko kezka eta sentitzen duenarekiko interesa agertuz.</p>	<p>"nola zoaz?"; "ondo zaudete?"; "zela gelditzen zara?" "zerbait gehiago behar duzue?"</p>	<p>T2: Zer moduz zaudete? ondo gelditzen zara lanketa honekin?</p> <p>JP: Bai</p> <p>T2: Beste zerbait beharko zenuke, gehiago laguntzea, zerbait gehiago, taldeak esatea...?</p> <p>JP: Ez, ondo. lehen baino hobeto</p> <p>T2: Orduan, aurrera jarraitzen dugu iruditzen bazaizu</p> <p>JP: Bai, bai</p>	

				<p>[4IK_HM_2E]</p> <p>T2: Beste batekin jarraitzen dugu? bueno aurretik... zela zaudete Maia? ondo zaudete?</p> <p>JP: Bai</p> <p>T2: Bai?</p> <p>JP: Bai, bai</p> <p>T2: Beste batekin jarraitzen dugu orduan</p> <p>[3IK_GM_1E]</p> <p>T2: zerbait gehiago esan nahi diozue Iradiari?</p> <p>I botzuk: ez</p> <p>T2: Iradia, zuk zerbait gehiago behar duzue?</p> <p>JP: Ez</p> <p>T2: bale ba, ondo. hurregnoa nor da?</p> <p>[1IK_GM_1E]</p> <p>T2: Iratxe, ondo gelditzen zara?</p> <p>JP: bai</p> <p>T2: edo... gehiagorik?</p>	
--	--	--	--	---	--

4. **Analisia.** Datuak murriztu eta ordenatzeko, erreperitorioaz gain, estrategia dialogikoen agerpen taula ere egin da (13. eranskina). Behin hau eginda, analisia burutzeko honako alderdi hauetan jarri da arreta:
  - a) Elkarrizketaren baitan tutoreak baliatutako estrategia dialogikoak identifikatzea eta ikaskuntzaren ulerkeraren soziokulturalaren markoari lotuz, ikasleen aldetik eratorritako ekarpenak identifikatzea.
  - b) Faseetan zehar estrategiek erakusten duten bilakaera aztertzea.
5. **Interpretazioa.** Behin analisia eginda, datuen esanahia interpretatu da testuinguruan kokatuz.

## 4.7. Kalitate irizpideak

Ikerketaren kalitatea bermatzeko, irizpide hauek hartu dira kontuan:

### **Baliozkotasuna**

Barneko baliozkotasuna ziurtatu da kanpoko aldagaien eragina kontrolatuz. Kanpo baliozkotasuna ebaluatu ahal izateko, ikerlan honen emaitzak, aurretiaz antzeko testuinguruetan garatutako azterketekin alderatu dira.

### **Fidagarritasuna**

Azterlan honetan erabilitako datu bilketarako prozedurak aurreko azterlanetan erabili izan dira, eta fidagarriak direla frogatu. Gainera, datuak biltzeko prozedura sistematiko bati jarraitu zaio hasieratik.

### **Zorroztasun metodologikoa**

Hautatutako ikerketa diseinua ikerketa galderei erantzuteko egokiena izan da. Datuen izaerak eta datuak aztertzeko erabili diren metodoek analisi mota ezberdin, baina osagarri erantzuten diete, ebidentzia anitzak eskainiz.

### **Sinesgarritasuna**

Triangulazioari erreferentzia eginez, gure ikerketan datuen, metodoen eta teoriaren triangulazioa baliatu da emaitzak baieztatzeko. Gainera, ikerketa eremuan adituak diren pertsonen datuen analisia errebisatu dute emaitzen sinesgarritasuna ziurtatu asmoz.

Triangulazioari erreferentzia eginez, gure ikerketan datuen iturrien triangulazioa egin da. Alde batetik, urte desberdinetako hausnarketa saio kolektiboak aztertu dira, tutore desberdinek bideratuta. Bestetik, datuak jasotzeko hainbat metodo erabili dira, lehenengo mailako informazio iturriak (bideo-grabazioak) eta bigarren mailakoak

(ikasleen produkzioak, tutoreen ikaskuntza komunitateko saio grabaketak, ikasleek adierazitako ikaskuntzak). Azkenik, ikertzaileen triangulazioa ere aurrera eraman da kategoria sistemak eraikitze eta emaitzak errebisatzeko. Guzti honek emandako informazio horren fidagarritasun eta sakontasuna bermatzea helburu izanik.

### **Transferigarritasuna**

Lanean zehar testuinguruaren eta prozeduren deskribapen xehatuak eskaini dira gainerako ikerlariek aurkituzten transferigarritasuna ebaluatu ahal izateko eta datuen jasoketa eta analisi teknikak pausoz pauso eta zehaztasunez deskribatu dira (prozeduren gaineko azalpenak, kategoria sistemak eskuragarri jarritz, erabilitako tresnak zehaztuz) ikerketa beste testuinguru batzuetan errepikatu ahal izateko.

### **Berrespena**

Datuen interpretazioa egiterako orduan interpretazioen zehaztapen xehatua egin da, aurkitutzak datuetan oinarritzen direla ziurtatzeko, eta ez ikertzailearen joeretan. Kanpoko ikertzaileek ikerketa prozesua ikuskatu dute.

### **Mendekotasuna**

Ikerketa prozesu osoa xehetasunez dokumentatu da, beste ikerlariei azterlana errepikatzeko aukera eta antzeko emaitzen lorpena ziurtatuz.

Kalitate irizpide hauek bermatzen dute ikerketaren zorrotasuna, baliozkotasuna eta fidagarritasuna, ikergaiaren inguruan ekarpen esanguratsua eginaz.

## **4.8. Kontsiderazio etikoak**

Ikerketa honetan hainbat irizpide etiko hartu dira kontuan, parte hartzaileen eskubideen babesa eta errespetua ziurtatzeko. Batetik, *Fakultateko ikasleen baimen orriak* eskuratu dira, kasu guztietan sinatu direlarik. Bestetik, parte hartzaileen anonimotasuna bermatu asmoz, datuak azaltzerako orduan partaide bakoitzari kode bat esleitu zaio. Gainera, lanean zehar ageri diren izen propio guztiak asmatutakoak dira. Azkenik, esan behar da lanak Unibertsitateko Batzorde etikoaren onospena izan duela. Jarraian azaltzen ditugun irizpideen bidez, erakutsi nahi dugu ikerketan etikarekiko konpromisoa:

### **Baimen informatua**

Parte hartzaileen baimen informatua lortu zen *Ikerketa eremura sarbidea* eta *parte hartzaileak* atalean azaldu bezala.

### **Datuen biltegitratze segurua**

Ikerlanari lotutako datu guztiak zerbitzari eta biltegitragailu seguru batean gorde dira, eta bakarrik iker taldeko pertsonak izan dute bertara sarbidea.

### **Anonimotasuna**

Partaide guztien izen propioak aldatu dira beren anonimotasuna bermatzeko.

### **Arriskuen minimizazioa**

Partaideentzat ikerketan parte hartzeak suposa zezakeen arriskuen balorazioa egin zen lana abiatu aurretik.

### **Justizia eta ekitatea**

Parte hartzaileak hautatzerako orduan ez zen inor kanpoan utzi. Lanean ordezkaturako pertsona eta kolektibo guztiek lanaren onurez baliatzeko bideak bermatu eta irisgarri egingo dira.

### **Zintzotasun eta gardentasuna**

Emaitzak modu zintzo eta gardenean aurkezteko konpromisoa hartzen dugu. Ez dago ikerketa honen emaitzetan eragin dezakeen interes gatazkarik egileen aldetik.

### **Batzorde etikoaren errebisioa**

Mondragon Unibertsitateko Ikerketarako Etika Batzordeak errebisatu eta onartua izan da.

### **Kontsiderazio bereziak**

Ikerketan hirugarren gisa arrisku sozial egoeran dauden pertsona eta kolektiboak inplikaturik daudenez, neurri gehigarriak hartu dira. Ikasleekin Datuak Babesteko Erregelamendu Orokorraren lanketa egin da, eta praktikak burutu dituzten zentroetako ikasle eta irakasleen anonimotasuna bermatzeko estrategiak eskaini eta beren lanetan aplikatzea eskatu zaie (asmatutako izenak, siglen erabilera...).

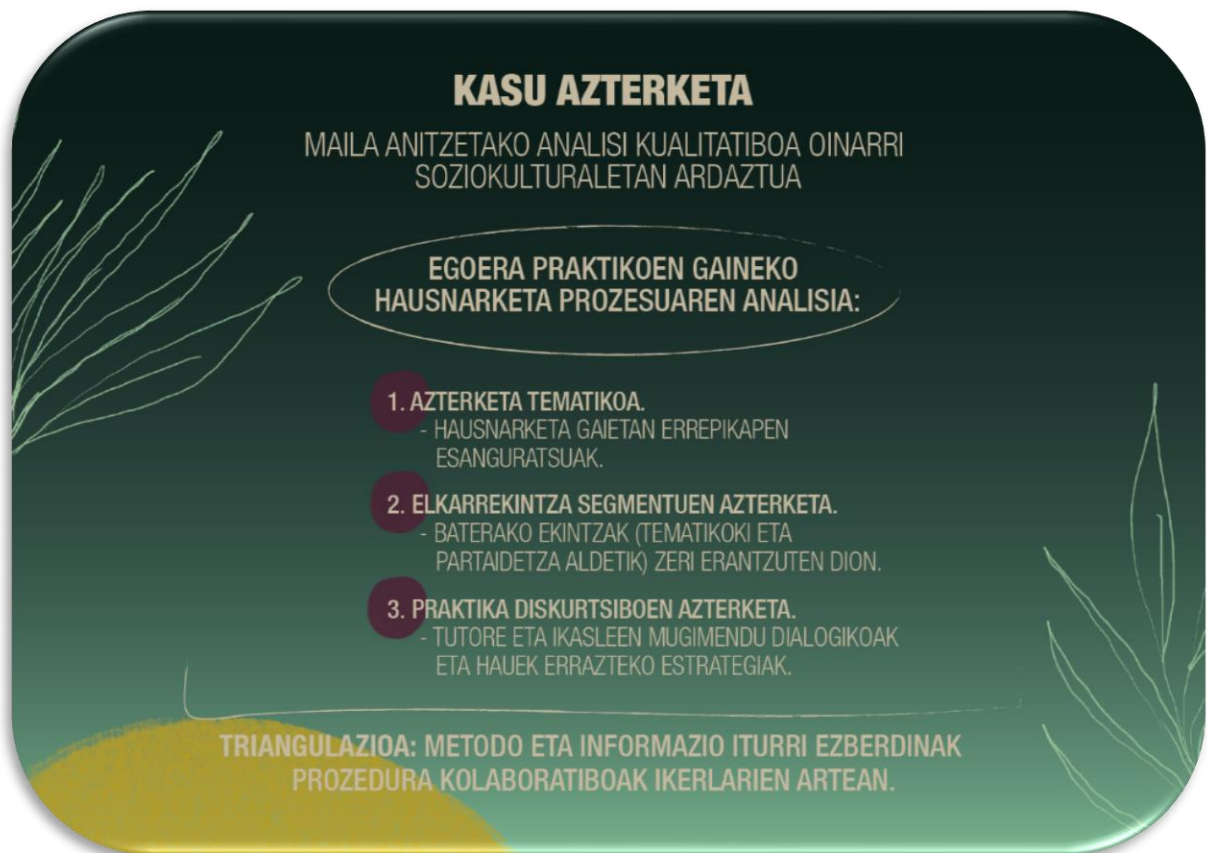
### **Erantzukizun soziala**

Ikerketa honek gizartean duen eragina aztertu da, eta, komunitatearen ongizatea lehenetsi da momentu oro.

Laugarren kapituluari amaiera emateko kapituluan esandakoaren jasoketa grafikoa ikusteko aukera dago 16. irudian.

## 16. Irudia

### 4. Kapituluaren jasoketa grafikoa



5. KAPITULUA

# Ikerketaren emaitzak

## 5.1. Sarrera

Ikerketaren emaitzei eskainiko zaizkie hurrengo lerroak. Ikerketaren planteamendu metodologikoan azaldu bezala, Mondragon Unibertsitateko HUHEZI fakultateko Lehen Hezkuntzako irakasleen prestakuntzaren baitan, Hezkuntza Berezia aipameneko Practicum mintegiak aztertu dira lehen mailako iturri gisa. Zehazki, lau ikasturte (IK) ezberdinetako datuak aztertu dira. Ikasturte (IK) bakoitzean Practicumaren fase ezberdinei (Hasierako Faseari, Garapen Faseari eta Amaierako Faseari) lotutako mintegi bana aztertu dira (HM, GM eta AM). Mintegiek honako antolaketa eta hezurdurari erantzuten diote:

### 28. Taula

*Saioen antolaketa orokorraren estruktura komuna*

Harrera	Saioaren irekiera	Egoera praktikoen lanketa	Saioaren ikaskuntzak eta itxiera
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ongi etorria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Urgentziak</li> <li>Helburuak</li> <li>Antolaketa</li> </ul>		

Mintegien hezurduraren baitan, lehen mailako informazio iturri gisa egoera praktikoen lanketari eskainitako tartek hartu dira. Kasu honetan, guztira, 31 egoera praktikoren gaineko hausnarketa prozesu aztertu dira, 29. taulan ikusi daitekeen bezala.

### 29. Taula

*Egoera praktikoen lanketa ikasturte eta fase bakoitzean*

IKASTURTEA	FASEA/MINTEGIA	1 EGOERA	2 EGOERA	3 EGOERA
1 IK	Hasierako fase	42:32 min	77:27 min	38:39 min
	Garapen fasea	48:37 min	57:14 min	42:46 min
	Amaierako fase	39:48 min	43:04 min	41: 02 min
2 IK	Hasierako fasea	53:56 min	58:50 min	X
	Garapen fasea	76:13 min	65:37 min	X
	Amaierako fasea	102:09 min	50:30 min	X
3 IK	Hasierako fasea	76:30min	42:14min	X
	Garapen fasea	73:25 min	45:03 min	13:21 min
	Amaierako fasea	67:40 min	51:32 min	29:16 min



4 IK	Hasierako fasea	64:40 min	57:42 min	X
	Garapen fasea	65:02 min	27:00 min	29:15 min
	Amaierako fasea	56:54 min	38:59 min	27:24 min

Arreta aipatutako datu eta alderdietan jarrita, ikerketaren helburu eta iker-galderei erantzuteko analisia maila anitzetan antolatu da. Jarraian aurkezten dira azterketa maila bakoitzean aurkitu diren emaitza nagusiak.

## 5.2. Egoera praktikoaren gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisia

Azterketa maila bakoitzetik eratorritako emaitzak, analisi bakoitzean arreta jarri den alderdien arabera aurkeztuko dira. Esaterako, azterketa tematikoaren emaitzak aurkezteko, hausnarketa prozesuaren gaiak egiten duten agerpenei buruzko emaitzak azaltzen dira lehenik. Puntuaren hedadura kontutan izanik, amaieran agerpenak erakutsitako emaitza nagusien laburpena ageri da. Ostean, hausnarketa gaiak erakutsi duten bilakaerari buruzko emaitzak azaltzen dira. Puntu honi ere, laburpen hitz batzuk ematen diote amaiera. Hirugarrenik gaien sekuentzializazioaz lotuta datuek erakutsi dituzten emaitza nagusiak aurkezten dira. Kasu honetan ere, laburpena irakur daiteke. Azterketa tematikoaren atala ixteko emaitza nagusien inguruko sintesi edo jasoketa atala izango du irakurleak irakurgai.

Azterketa tematikoaren inguruko emaitzekin amaitu ostean, elkarrekintza segmentuen azterketak agertutako emaitzen txanda izango da. Emaitza hauei eskainitako atala, azterketak arreta jarri duen lau alderdien arabera antolatu da. Elkarrekintza segmentuen agerpena, antolaketa, bilakaera eta segmentuen baitan ematen diren parte hartze egiturei buruzko emaitzak aurkituko ditu irakurleak.

Aipatutako azterketei lotutako emaitzez gain, ikasle eta irakasleen praktika diskurtsiboak aztertuz mugimendu eta estrategia dialogikoei lotuta egin diren aurkikuntzak azaltzen dira. Kasu honetan, emaitzak antolatu dira honako ataletan: estrategia dialogikoen agerpena eta erreperitorioa, eta estrategien bilakaerari buruzko emaitzak.

### **5.2.1. Egoera praktiko**en gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako lehenengo azpi maila: **Azterketa tematikoa**

Ikerketaren planteamendua atalean azaldu bezala, datuetara hurbildu eta kodifikatu egin dira lehenik. Datu horietan hausnarketa gaiak identifikatzen joatea izan da hurrengo lana. Eta kasuan errepikatzen joan diren gaiekin kategoriak eratu dira. Kategoriek beren artean erakutsitako alderdi komunak aintzat izanda, kategoriak dimentsio ezberdinetan antolatu dira. Prozesu honen ondorioz, bost dimentsioetan antolatutako kategoria zuhaitza eratu da (3. eranskina).

Lehenengo dimentsioa “Laguntza irakaslearen lana” izendatu dena, laguntza irakaslearen praktika profesionalaz lotzen da. Eremu profesionalean laguntza irakaslearen lanbidean aritu ahal izateko gaitasun, kompetentzia eta jarrerak azaldu dira kategoria gisa. Eta baita, berariaz, laguntza irakaslearen funtzio profesionalei erreferentzia egiten dieten gaiak.

Bigarren dimentsioa “Pertsonetikiko ulermen markoa” deitu dena, beste pertsonak behatzeko, ulertzeko eta harremanetzeko irakaslegaiak hartzen duen enfoke edo ikuspegiarekin lotzen da. Bazterketan edo bazterketa arriskuan bizi diren taldeetako parte diren pertsonen berezitasunak ikusteko moduekin lotutako gaiak ageri dira. Baina baita, orokorrean, pertsonak eta beren garapena ulertzeko moduekin, zein jokabideekin lotutakoak.

Hirugarren dimentsio batean, “Harreman markoak” deiturikoan, harremanekin lotutako gaiak txertatu dira. Zehazki, ikasle eta irakaslearen arteko lotura hezitzaileari erreferentzia egiten dieten gaiak, eta baita ikasleen arteko harremanaren izaeraz lotutakoak ere.

“Hezkuntzaren ulermen markoa” deituriko dimentsioak barne biltzen ditu hezkuntzaren xedea eta praktika ulertu eta interpretatu ahal izateko irudikapenekin eta praktikekin lotutako gaiak. Batetik, irakaslegaiak hezkuntza helburuaz, ikasteaz, irakasteaz eta inklusioaz dituzten ideia, sinesmen eta irudikapenekin lotutako gaiak daude. Gai hauez gain, txertatu dira hezkuntza praktikari lotutako beste batzuk: hala nola, ikaste irakaste prozesua sustatzeko intentziorik gabe diren esperientzia, elementu eta artefaktuekin lotutako gaiak. Eta baita, beraraziaz aniztasunaren aurrean hartzen diren erabaki nahiz burutzen diren ekintzei lotutakoak ere.

Azken dimentsio batean, "Esku-hartze praktikoak edo gelaratzeak" izenpean gelaratzen diren ekintzei erreferentzia zuzena egiten dieten gaiak kokatu dira.

Hurrengo lerroetan, egin den azterketa tematikoak erakutsi dituen emaitzak azalduko dira.

Azterketa tematikoa burutzeko datuak murriztu ostean, azterketa tematikoa burutzeko honako hiru alderdi hauetan jarri da arreta: a) Gaiak egiten duten agerpenean; b) Practicum prozesuan zehar, hau da, hasiera faseko mintegitik amaiera faseko mintegira, gaietan ematen den bilakaeran; eta d) Egoera praktiko baten gaineko hausnarketa garatzen den sekuentzian gaiak egiten duten agerpenean.

### **5.2.1.1. Gaien agerpena**

Behin lau ikasturteetan (1 IK, 2 IK, 3 IK eta 4 IK) eta Practicumaren fase guztietan (HM, GM, AM) garatutako egoera praktikoaren gaineko hausnarketa prozesuak (n=31) aztertu ostean, datuek zera erakutsi dute:

Ez da aurkitu Practicumaren fase guztietan errepikatu den gairik. Datuek ezberdintasunak erakutsi dituzte Practicumaren fase bakoitzean. Fase bakoitzaren baitan, ordea, bai aurkitu dira faseko egoera guztietan errepikatu diren gaiak. Honek, fase bakoitza ezaugarritzen lagundu duenez, fasez fase analisiak erakutsitako emaitzak azalduko dira.

#### **5.2.1.1.1. Gaien agerpena Practicumaren hasierako fasean**

Practicumaren hasierako fasean, Laguntza irakaslearen lana dimentsioan eta Pertsonetikiko ulermen markoa dimentsioetan aurkitu dira errepikatzen diren gaiak.

Laguntza irakaslearen lanari lotuta "Garapen pertsonal eta profesionalaz" lotutako gaiak izan dira fase horretan landu diren egoera praktiko guztien hausnarketa prozesuan (n=9/9) agertu direnak. Azterketak gainera, ahalbideratu du garapen pertsonal eta profesionalaz lotutako zein gai zehatzetara bideratu den arreta ezagutzea. Izan ere, datuek agertu dute, autoezagutzarekin zerikusia duten gaiak nabarmentzen direla (n=7/9), erregularutasun gehienaz agertu baitira. 30. Taulan ikusi daitezke aipatutakoa.

## 30. Taula

Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana hasierako fasean

DIMENTSIOA: LAGUNTZA IRAKASLEAREN LANA														
FASEA: PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN														
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
GARAPEN PERTSONAL ETA PROFESIONALA	Laguntza irakasle gisa aritu ahal izateko garatu beharreko gaitasun, kompetentzia eta alderdiak	Autoezagutza: beharrak, sentimenduak, beldurrak, ezintasunak, indargune, interesak	X	X	X	X	X	-			-	X	X	-
		Egoera ziurgabeen kudeaketa	X					-			-			-
		Lanbidearekiko motibazioaren errebisioa						-						
		Erronkei aurre egitea		X				-			-		X	-
		Etengabeko ikaskuntza		X				-			-			-
		Prestakuntza						-		X	-			-
		Ideario pedagogikoa						-	X		-			-
		Alderdi pertsonalei lotutako lanketak						-			-		X	-

Autoezagutzari lotuta, datuek erreportatu dute ikasleek beren beldurrekin lotutako gaiak ateratzen dituztela, batez ere. Beldurrak lotuta ageri dira ikasleen aldetik eztanda edo eta autoeraso nahiz eraso berbal, fisiko zein bien arteko konbinazio eran ageri diren erantzunekin. Ikasleek egoera berri eta ziurgabetzat bizi dituzte eta, batez ere, horrelako egoeretan nola jokatu ez jakitearekin lotzen dituzte ezinegon eta beldurrak, hurrengo pasarteetan ikusi daitekeen bezala:

Egoera Hezkuntza Berezikoko ikastetxe publiko batean gertatzen da. Retten sindromea duen ikasle batekin lotuta dago egoera. Ikasleak sukarrak dauka eta gurasoei deitzen zaie bila joateko. Gurasoek esaten dute zeregin batzuk amaitu ostean joango direla. IP gelditzen da ikaslearekin eta pasilora eramaten du bertan artatu ahal izateko zentroko tutoreek esan bezala.

(...)

T2: Orduan bazegoen aukera pertsona batek horrelako lan goxo bat egiteko hain sukarrak zuen umea zainduz??

IP: Bai eta niri esan zidaten egiteko

T2: Eta zuk egin zenuen. Eta ondo sentitu zinen?

IP: Ba oso urduri, ze egoera horren aurrean ez nekien nola jokatu. Lehenengo aldia zen. Beldurra neukan "que le diera un telele en ese momento". Segurtasun eza eta gehienbat beldurra.

I8: Normala, denok izaten ditugu beldurrak.

I6: Niri antzekoa gertatu zitzaidan. Eta ikaskuntza, nik uste ikasten dela, beharbada lau urte barru normaltzat bizi duzu.

IP: Bai, baina lehenengo aldian ba beti da...

T2: Beldurra normala da. Baina beldurraren atzean egon behar da hor egoteko prestutasun bat. Baina kuriosoena da 12k esaten duen bezala familia epaitzen dugula jakin barik hor zer dagoen... Besteena begiratu ordez goazen gure buruak begiratzea, horrelako egoera baten nola sentitzen naiz? Beldurtuta. Ba hori esatera goazen, eta esan, eta positiboa da. Eta ikasi behar dut hortik. Gure lana zein izan beharko litzatekeen. Independentemente zein den egoera, nik zer egiten dut ume horiek ondo egoteko? Edozein egoera da hezitzailea, bai beraiantzat eta baita guretzat. Guk ere ikasi behar dugu gauza horiek egiten. Ze hori ere bada PT izatea.

[1IK\_HM\_3E]

Egoera gela egonkor batean autista den ikasle batekin gertatzen da. Egun batean, aurretik ezer antzizipatu gabe, zinera joan behar direla esaten diote, IP-k gelatik atera eta zinerako bidea egiten du berarekin. Ikasleak eztanda egiten du eta eztanda egiten duen beste aldi batzuetan bezala bere burua kolpatzen du.

(...)

T2: Zein izan zen zure hipotesia momentu horretan?

IP: Zer ari da gertatzen? Zer ari da esaten? Zinean gaude?!

T2: Eta orain ze hipotesi egiten duzu?

IP: Za ez genuela bidea egin, berari ziurtasuna ematen diona...

I5: Hori beretzat kriston eskema apurketa izango zen.

T2: Halako egoera batean bueltan haginkada bat jasotzea beharbada gutxi da. Onarpenaz ari garen honetan beharbada hori ere onartu beharko genuke.

IP: Nik haginkada onartuko nuke, baina bere burua kolpatzen ikustea ezin dut.

T2: Zer da korapilo handiena sortzen dizuna?

IP: Bera kolpatzen denean. Teorian jakin arren edo dena delakoa, bere kolpeak ezin ditut ikusi, ni naiz.

T2: Hor Aialak lehen esan dizun bezala, beste lanketa mota bat egin beharko duzu. Ez duzu uste?

IP: Bai, beldur handia eragiten dit eta landu beharko dut, bai... badakit autistak diren ikasleekin lan egiteko, eta beste batzuekin, krisiak, autolesioak, kolpeen gaia landu beharko dudala bai, ze ezin dut.. superior a mi momentu hauetan...

[2IK\_HM\_2E]

Adimen urritasunak dituzten pertsona helduen eguneko zentroan kokatzen da pasarte. IP-ak erabiltzaile baten eraso jasotzen du ostiko eran.

T2: Zergatik ekarri duzu egoera hau?

IP: Egun horretan gertatu zen momentu gogorra izan zen. Lehenengo egunetan ere denok adi geunden ze hezitzaileak konturatu ziren nik ile luzea nuela eta tentazioa izan zitekeela beretzat. Baina aurretik ez zen ezer gertatu. astelehenean besteak besarkatu ostean nigana etorri zen enfilatuta eta ostikoak eta jo. hezitzaileak gainetik kendu zidan eta indarra ere erabili zuen horretarako. Orduan ya acojonatzen hasi nintzen... irudikatzen hasi nintzen egunero errepikatu zitekeela hau. Tutoreak esan zidan gelan egongo ez balitz bezala egiteko. Eta ahalegindu nintzen, baina beldurra nuen. Orduan ebitatzeko gauzak egiten hasten nintzen, tentsa, baina bera konturatu zen eta persegitu bezala egiten zidan... Eta ez nintzen ezta ausartzen gela berdinean gelditzen eta beste bati eskatzen nion bera gelditzeko gelan... Eta desatzen nengoen 4ak iristeko eta bera joateko. eta bera joan zenean kriston lasaitasuna sentitu nuen.

(...)

T1: Zu acojonauta zaude eta horregatik ekarri duzu egoera hau, ezta? Guk laguntzeko...

IP: Egia esan atzo trankilago egon nintzen.

T1: Bai, baina zela harremantzen zara berarekin? Acojonotik?

IP: Bai. Beti dago beste hezitzaile bat tarteko, ni ez naiz gelditzen berarekin bakarrik.

T1: Beraz, ez duzu berarekin harreman natural bat, espontaneo?

IP: Ez.

T1: Hipotesien artean elementu hau kontutan hartzea inportantea izan daiteke, ze egunen baten beste bitartekaririk ez badago erasoarena berriz pasatu daiteke...

IP: Baina bat edo beste beti dago...

T1: Bai baina guk gaur lagundu behar dizugu hemendik ateratzen acojono gutxiagorekin. Acojono horrek ez dizulako laguntzen harreman natural bat eraikitzen eta bera ezagutzen. eta horrek ez dizu utziko interpretatzen zergatik harremantzen den atximurkaka edo iletatik tira eginda. Ze beste erabiltzaileak ere acojonatuta daude. Orduan, bere harremanak dira con personas acojonadas.

IP: Eske benetan... Niri erreparoa ematen dit hurbiltzea...

T1: Esan genezake orduan zarela profesional bat besteen erantzunek eragin handia dutena zagan. Horri buelta ematen ikasi behar duzu, eta hori jakinda eta gure lan esparruan erantzunak oso anitzak izango direla. Eta hasi gara esaten onartzen dugula bestea den modukoa, ezta? Beharbada ez dugu ezer berezia egin behar. baina bai ulertu harremantzeko modu hori nondik datorren. Eta horrek lagunduko dizu zuri.

Aurkituko dituzue egoera deserosoak, agresioak.. Etabar.. Eta honek ematen digu aukera gure burua ezagutzeko. Adibidez, orain ikusi dugun moduan, Aialak agresioei beldurra dauka eta hori mutil honek lagundu dio ikusten. Guai. Fabore bat egin dio. Ze etorkizunean lanera doanean badaki agresioek beldurra ematen diotela.

[4IK\_HM\_2E]

Pertsonetikiko ulermen markoaren dimentsioan berriz, datuek erreportatu dute Practicumaren Hasierako fasean "Kolektiboen ezagutzari" lotutako gaiak izan direla fase horretako egoera guztietan agertu direnak (n=9/9). Kasu honetan, datuetan oinarrituz, gaiak arrazoi biologikoengatik baztertuak izateko arrisku gehien duten pertsona taldeen ezagutzarekin lotu dira. Arrazoi biologikoengatik bazterketa arriskuan dauden

kolektiboen agerpenari erreparatuz, kolektibo autistarekin lotutako gaiak izan dira gehien agertu direnak (n=4/9). 31. Taulan dimentsio honen zehaztapenak.

### 31. Taula

*Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa hasierako fasean*

DIMENTSIOA: PERTSONEKIKO ULERMEN MARKOA															
FASEA: PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEA															
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
KOLEKTIBOEN EZAGUTZA	Arrazoi biologiko zein sozialengatik baztertuak izateko arrisku gehien duten pertsona taldeen ezagutza	Kolektibo autista		X		X	X	-				-	X		-
		Garun paralisia duten pertsonak								X	X				
		Adimen urritasunak dituzten pertsonak	X												X
		Itsuak													
		Gorrak													
		Retten sindromea				X									
		Arriksu sozial egoeran													

Kolektiboen ezagutzari lotutako gaiak agertzen dira ikaslearen jokabidea parametro neurotipikoen baitan aurkezten denean, kasu honetan ezaugarri biologiko batzuk direla eta munduari aurre egiteko berariazko ezaugarriak aintzat hartu gabe. Kolektibo autistaren kasuan esaterako, prozesamendu sensorial, kognitibo eta afektiboari lotutako berariazko ezaugarriak eta horrek eragin ditzakeen inplikazioak testuinguruaren irakurketan, harremanetan edo eta jokabide zehatzetan aintzat hartu gabe. Ondorioz, hausnarketa gaiak ezaugarri hauei lotutako gaietara bideratzen dira, batez ere,

definizioak eta ezaugarriak lehen lerroa ekarriz. Jarraian, esandakoa jasotzen deneko hainbat pasarte daude irakurgai:

*Egoera gela egonkorrean kokatzen da. Lotura dauka Zeregin ikaskuntza gela (ZIG) eta gela egonkorrean egoten den 17 urteko ikasle batekin. Ikaslea autista da. Jardueren aurrean ikasleak hezitzailearen baimen edo onarpena bilatzen du etengabe, eta honek kezka eragiten dio IP-ari.*

(...)

*IP: Azken egunetan konturatzen nabil tutoreak agindu pila bat ematen dizkiola. eta orduan izan daiteke ikaslea ohitu dela eta aginduaren zain gelditzen dela.*

*I1: Edo izan daiteke autisten ezaugarri bat, ez?*

*T2: Zer da autismoa?*

*IP: Mota asko daude, enpatia gutxi dute...*

*I3: Beren estrukturak (burua seinalatuz) ez dira oso malguak.*

*I1: Errutinak funtzionatzen dute.*

*I3: Errutinak jarraitu ezean urduri jartzen dira.*

*I6: Gustatzen zaien horretan oso adituak dira.*

*IP: Baina nik 4 edo 5 ditut gelan eta oso ezberdinak dira.*

*T2: Orduan zein da definizioa?*

*I6: Trastorno bat da.*

*I2: Del espektro autista.*

*I7: TEA.*

*T2: Zer esanahi du? pasartea autismoa duten pertsonen eremuan kokatzen da. eta hurrengo bi pasarteak baita. Baina zer da autista izatea?*

*I2: Pertsonak eduki ditzaken ezaugarri batzuk badakizkigu baina definizioa ematen ez.*

*T2: Orduan definizioa zaila egiten zaigu?*

*IP: Ba nik orain pertsona batzuk ezagutzen ditudala ere, ezaugarriak esatea zaila egiten zait oraindik.*

*I5: Eske ezaugarri orokor batzuk egon daitezke, baina gero pertsona bakoitzak bereak ditu.*

*I batzuk: Ados.*

(...)

*T2: Zerekin lotzen duzue autismoa, adimenaz?*

*IP: Nik gehiago emozioekin.*

*I2: Ez dakit ba.. Biekin.*

*I7: Igual teorikoek egin dute definizioa baina gero eskola batera joan eta 5 pertsona baldin badaude bakoitzak bere ezaugarriak izango ditu.*

*I3: Baina uste ezaugarri batzuk badituztela, adibidez oso obsesiboak direla, bakoitzak obsesio ezberdinak eduki arren nik bai ikusten dut orokorrean hori badutela.*

*I2: Nik uste dut ezaugarriak direla izan ditzakeenak eta ez izango dituenak.*

*I6: Garunean desesstrukturazioa eta gauzak globaltasunean ikusteko zailtasunak..*

*T2: Garazi ze iruditzen zaizu Haizearen definizioa?*

*I5: Ironia ez dute harrapatzen gauzak literalki hartzen dituzte.*

*T1: Komunikazio aldetik ere zeozer aipatu duzue...*

*IP: Galdera eta erantzun motzak bai, hitzekoa ez den beste modu batzuetan komunikatzen dira.*



*T2: Garrantzitsua iruditzen zaizue kontutan hartzea Haizeak esaten duen hori? Hau da, beharbada denok ez dugula ez pentsamendua ez errealitatea berdin hautematen eta estrukturatzen? Jasotzen ditugun estimuluak ez ditugula berdin hautematen, estrukturatzen eta beraz denok ez dugula errealitatea berdin jasotzen, palpatzen, bizitzen, adierazten?*

*I3: Nire ustez bai da garrantzitsua.*

[2IK\_HM\_1E]

*Egoera gela egonkorrean kokatzen da. Ikasle batek leiho alboan pasatzen du eguna eta berak bertan egon nahi izaten du. IP-ak hori dela eta ekartzen du egoera.*

*(...)*

*I6: Eta besteek nolako gauzak egiten dituzte?*

*IP: Ba adibidez, psikomotrizitate gelara joan. Baina joaten garenean ere, denak daude jolasten eta bera leihoan.*

*I7: Beharbada leihotik kanpo dagoen zerbaitek bere arreta deitzen du?*

*T1: Baina esan duzu zein zentrotan kokatzen garen, ezta? Eta zentroan nortzuk daude?*

*IP: Autistak diren pertsonak.*

*T1: Eta zer dakigu autismoaren inguruan?*

*IP: Nik ikasi dut daudela gradu pila bat. Hau da, dela mundu bat. Eta beraien artean dira oso ezberdinak. eta honek dauka maila altua*

*T1: Eta gu nola interpretatzen ari gara leihotik begira egoetarena? Zuentzat zer da denbora galtzea?*

*T2: Zentro horietan zein izaten da helburua? batetik, bizitza autonomia izateko gaitasun batzuk garatzea. Eta ze beste helburu?*

*IP: Ahal den neurrian... Eske batzuk iritsiko dira ezta? baina nik ditudan 6 haur horiekin... Ezin da... (Gora apuntatzen du). No se puede aspirar a mucho...*

*I4: Segun eta ze prioridade bakoitzari....*

*T2: Bizi kalitateaz lotutakorik?*

*IP: Bai. Bera zorientsu izatea.*

*T1: Ba agian besteek behar duguna da autismoaren inguruan informazio gehiago ulertu ahal izateko ekartzen diren egoerak ze seguraski badauka zentzu bat leiho horrek Ikerrendako. Eta ez da hainbeste denbora pasatzea. Edo leiho horretan dagoela gauza zehatz bat. Baizik eta horrek izango du esangura bat. Eta hori errespetatzea inportantea izango da Iker ondo egoteko. Eta Iker ondo dagoenean saiatu gaitzek gauzatxo batzuk egiten, psikora jeitsi, errutina batzuk.. baina horretarako ondo egon behar da, eta agian leihoak laguntzen dio ondo egoten. Horrela irakurtzen badugu seguraski leihoa beste modu batean ikusten dugula ezta?*

[4IK\_AM\_1E]

## Laburbilduz

Hasierako fasean, azterketa tematikoak erakutsi duena kokatu behar da praktikaldiaren testuinguruan. Izan ere, ikasleek praktikaldiaren hasierako egonaldia zentro espezifikoetan burutzen dituzte. Gehienentzat lehen aldia da horrelako testuinguru batean eta bertan dauden pertsonekin harreman egoera batean aurkitzen direna. Ingurumari honetan, azterketa tematikoak agertu du gehien agertzen diren gaiek zerikusia dutela parametro neurotipikoetatik aldentzen diren jokabideekin. Autistak diren

ikasleen jokabideen kasuan, jokabidearen interpretazioa ez da egiten ikasleak bizi duen egoera eta testuinguruak beregan sentsorialki sor dezakeen frustrazioaren eta ondoriozko gainkarga sentsorialaren askatze adierazpide gisa.

Fase honetan ikusi da irakaslegaei horrelako egoerak aurrez aurre bizitzeak hainbat sentipen emozional aktibatzen diela. Beren ekarpenek aditzera ematen dute horrelako egoeretan zaila egiten zaiela argi pentsatu, dituzten ezagutzak transferitu ekintzara pasatzeko eta erabakiak hartzea. Aldiz, hausnarketak ahalbideratzen du momentuko bizipen estresantetik aldentzea eta ikasleen jokabidea kolektiboen ezaugarriei eta pertsonen beharrei lotuta egin ahal izatea.

Ikasle protagonistak egoera berrinterpretatzen duen segmentuetan esandakoa adibidetzeko honako ekarpenak aurki daitezke:

*IP: Gaurko hausnarketari esker lortu dut presioa kentzea, eta fokua ikasleagan jartzea eta bere beharretan, lagundu dit posizionatzen irakasle moduan zeri nahi diodan erantzun eta zeri eman lehentasuna. Eta jarraitu behar dudala hipotesiak irekita edukitzen, jarraitu behar dudala behatzen.*

[3IK\_HM\_1E]

*IP: Umearen aldetik lortzen nituen erantzun batzuk, baina orain ikusten ari naiz hain zentratuta nengoela umeari irribarrea ateratzearekin, ez nuela beste ezer ikusten. Ezta umea bera ere ez, ez bere itsutasuna. Eta horrela ezin da askorik egin*

[4IK\_HM\_1E]

#### **5.2.1.1.2. Gaien agerpena Practicumaren garapen fasean**

Practicumaren garapen fasean ere, Hasierako fasean bezala, "Laguntza irakaslearen lana" eta "Pertsonetikiko ulermen markoa" dimentsioetan kokatzen dira fase honetako egoera guztietan (n=11/11) errepikatu diren gaiak. Gaiak ordea, ez dira aurreko fasekoen berdinak. Izan ere, bigarren fase honetan laguntza irakaslearen lana dimentsiotik gehien errepikatzen denak lotura dauka errealitatearen ulermen kritikorako jarrera kontzientearekin eta ez autoezagutzarekin lehen fasean agertu bezala. Pertsonetikiko ulermen markoaren dimentsioan berriz, begiradarekin lotutako gaiak dira faseko egoera guztietan agerpena erakutsi dutenak.

Irakaslearen pentsamendu kritikorako prestutasunaz lotutako gaiak beraz, egoera guztietan agertu dira (n=11/11). 32. Taulan ikusi daitekeen bezala, datuen arabera, nagusiki azaldu diren gaiak praktika gogoetatsuaz izan dute harremana (n=10/11).

## 32. Taula

Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana garapen fasean

DIMENTSIOA: LAGUNTZA IRAKASLEAREN LANA																
FASEA: PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN																
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK				
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA	Errealitatearen ulermen kritikorako jarrera kontzientea	Praktika gogoetatsua: behaketa eta jasoketa sistematikoa, pentsamendu hipotetikoa, hausnarketaren izaera, hausnarketarako espazioak	X	X	X	X	X	–	X	X	X	X			X	
		Irizpide pedagogiko eta argudioak				X	X	–							X	
		Diskurtso eta ekintzen arteko kontraesanak							–							

Praktika gogoetatsua edukiz jantzi dituzten gaiak lotura izan dute batez ere mintegian bertan garatzen den hausnarketaren izaeraz. Hau da, egoera praktikoen gainean burutzen ari diren hausnarketaren xedeak eta ekintza ikerketaren logikak bilakatu dira mintzagai. Baita, prozesuan erabiltzen ari diren egunerokoari buruzko gaiak, behaketa eta informazioaren jasoketa sistematikoari erreferentzia eginaz eta tresna zertarako eta nola erabili daitekeen adibidetuz. Azpian honi lotuta aurkitu diren hainbat pasarte:

Taldea IP-ak ekarri duen egoeraren inguruan aritu da modu librean, tutorearen gidaritza edo laguntza gabe. Orduan tutoreak hitza hartzen duenean hausnarketaren izaera ekartzen du gogora:

T2: Gai izan beharko ginatke ikusteko hau foro bat dela non bakoitza ekartzen duen egoera bat besteekin batera eraikitzen joateko. Zerbait aportatu behar du. Denon artean joan behar gara ikusten zer daukagun esku artean profesional moduan. Eta horren arabera joan pentsatzen zela hobetu daitekeen esku-hartze hori. Ez zatozte bakarrik kontatzera nola zaudeten praktikan. Zatozte ikusi duzuen hori jaso duzuen formazioaz nola lotzen den ikustera. Hemen zaudete kualifikatzen eta ideia horrekin galdetzen dizuet zer den ikusi duzuna. IP-k eman digu ikasleen deskribapen bat, eta nik uste dut interesgarria dela eta aztertu egin behar dugula, hortik ikusteko gure esku-hartzeetan kontutan hartzekoak. Praktikan ikusten duguna ezin dugu mimetizatu, guk irizpide propioa izan behar dugu. Suposatzen da hemendik irten behar dugula irizpide propio batzuekin.

[1IK\_GM\_2E]

---

Egoeraren gaineko hausnarketa markoa ezarri amaitu du tutoreak eta horren ostean interbentzio hauekin amaitzen da prozesua:

T3: Zuendako petardada bat izan arren, horregatik ari gara etengabe eramaten markora, ze zuen praktikari zentzua emango dio markoak. Eta hori garbi baduzue olatuak ez dizu hainbeste eramango. Zuk esan zenezakete irakasle moduan, "badakit zer egiten dudana". Baina ze printzipioen arabera? Nola argudiatzen duzu egiten duzun hori? Eta hor dago formakuntza.

I13: Nire ustez, baita, ikastetxe batean praktika baten eta beste baten artean desadostasunak baldin badaude eztabaidak eman beharko ziren. Eta ez dira ematen. Zer da onena ikaskuntza emateko? Eta ez da horren inguruan eztabaidatzen. Eta gelditzen da konformismo horretan: bale, berak era batera egiten du eta nik beste batean...

T3: Hori da saiatzen garena hemen egiten. Nola konturatzeko zarete zuek zein printzipioen arabera ari zareten? Ba geldialdia egiten dugunean. Bestela arriskua dago bai mimetizazioz irakasleak egiten duena onartzera eta hori erreproduzitzera, eta beste bat da egunerokotasunaren erritmo horretan ez gelditzea.. beraz tarte hauek gelditzeko, hausnartzeko, pentsatzeko.. ezin hobekak dira. Eta eskolatan emango balira, perfekto... Garbi dago zuek eraman behar dituzuela printzipio pedagogiko batzuk, eta bat baldin bada haurren eskubideak bermatzea, hori egon beharko da presente. Beharbada beti ez duzue lortuko, baina presente izateaz gain, kontziente izan beharko zarete. Gero hori testuinguru bakoitzera eramaten edo egoitzen jakin beharko duzue, kamaleoiaren antzera. Eta gainera justifikazio batekin, ez du balio "unibertsitatean esan zidaten".

[2IK\_GM\_1E]

---

Egoeraren gaineko hausnarketa prozesuaren hasieran gertatzen da pasarte hau:

T1: Zertarako gaude hemen? Zein helbururekin?

I1: Alde batetik praktikan zer moduz goazen hitz egiteko, 3 kasu aztertze, 1.go praktikaldian egin genuen bezala, kasuak aztertu eta teoriarekin eta gure esperientziarekin loturak egin, eta horrela ikasten goaz...

T1: Zergatik ekartzen ditugu hiru kasuak? Zertarako?

I5: Prozesuan aurrerapausoak emateko.

*T1: Ados? helburua izaten da zuek hausnarketan trebatzea, teoria eta praktikaren artean uztarketa ahalbideratzeko, egoerak ekarri eta beharbada ez diegu erantzuna emango, baina bai horren inguruan hausnartu, zien adierazle ikusten ditugun, testuinguruak irakurtzen ikasi, eta pausu eman ahal dugun hor, pausuak emateko, gero berriz aztertze...*

[3IK\_GM\_1E]

---

*Aurretik landu den egoera planifikazioaz lotu dute. Helburuen garrantziaz eta planifikazioaren malgutasunaz gelako elkarrekintzei leku eginaz. Hausnarketa prozesuaren bukaeran gertatzen da pasarte hau:*

*T1: Egunerokoetan askok dituzue deskribapenak jasota, baina interesgarria izan daiteke jasotzea zerekin joan naizen ni, zer gertatu da eta horrekiko ze irakurketa egiten dudan nik. Ez ahaztu egunerokoa zertarako den, zuen praktikaren analisirako. Egunerokoan zuek zarete protagonistak, zuek zaudete egoeretan inplikaturik eta hauek gidatzen, beraz hainbat erabaki hartzen joaten zarete: zer nuen planifikaturik, zer gertatu den, eta horren inguruan hausnarketa egitea da. Esku-hartzearen narratiba jasotzea. Batzuetan edukitzen dugu material bat edo zeozer planifikaturik, baina gertatzen den bezala, planifikazioa jartzen baduzu aurretik, hortxe egongo zarete, orduari begira etabar...*

*IP: Nik adibidez aurrekoan ez nuen bete erdiaren erdia ere ez.*

*T1: Ba ez dugunean betetzen erdiaren erdia ere ez, hori ere aztertu egin behar dugu. Denbora gutxi eman diot? Beste ate bat ikusi dut irekitzen eta hori ireki dut? Hori aztertu behar dugu egunerokoan. zergatik luzatu naiz hainbeste? Ba hori, zer neukan pentsatua, zer gertatu da, nola irakurtzen dut. Eta hobekuntzak. Berrito egin beharko banu... Planifikazioari begira, edo nire jarrerari begira, edo ikasleengana zuzentzeko nire moduari begira... Zer egingo nuke, zer ez.... Lanbidean ere honetarako erabili ahalko duzue.*

[3IK\_GM\_3E]

---

Pertsonetikiko ulermen markoaz lotuta, arestian esan bezala, pertsonak eta beren garapena ulertzeko begiradaz lotutako gaiak gailendu dira Practicumaren garapen fase honetan, 33. taulan ikusi daitekeen bezala. Begiradaren barruan, agerpen handiena erakutsi duten gaiek ikasleen gaitasunekin (n=6/11) eta ikasleen onarpenaz (n=5/11) izan dute harremana.

## 33. Taula

*Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa garapen fasean*

DIMENTSIOA: PERTSONEKIKO ULERMEN MARKOA														
FASEA: PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN														
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
BEGIRADA	Pertsona eta bere garapena ulertzeko modua	Aniztasuna					X	-						
		Espektatibak						-			X			
		Aurreiritziak						-						
		Gaitasunak	X		X	X	X	-	X		X			
		Beharrak					X	-	X				X	X
		Garapena		X				-	X				X	X
		Bizi historia		X			X	-	X					
		Familia			X			-					X	
		Arau sozialak						-						
		Eskubideak						-						X
		Onarpena	X			X	X	-			X	X		
		Baliospena						-	X	X				
Deskribapena						-	X							

Gaitasunekin lotutako gaiak landu direnean, ikasleen gaitasunei egin zaie erreferentzia. Alderdi ezberdinetatik egin zaio aurre gai honi. Batetik, azterketa tematikoak erakutsi du gaia jorratu dela ikasle bakoitzak dituen gaitasunetan arreta jarriz; ez bakarrik gaitasun kognitiboetan baizik eta garapenaren beste alderdiei ere erreferentzia eginaz. Bestetik, gaia agertu da gaitasun anitzen ikuspegiuz lotuta, non pertsona bakoitzak dituen gaitasunetan eta berezitasunetan jarri den arreta. Hirugarrenik gaitasun eta lorpenen arteko harremanaz lotuta ageri da gaia. Baita, irakasleak ikasgelarako plangintzak

entsatzerakoan erreferentzia gisa hartzen dituen ikasle eta ikasleen gaitasunen gaia ere. Azpiko aldean esandakoa erakusten duten hainbat pasarte aurkezten dira:

*Egoera ikastetxe bateko gelan kokatzen da. IP errepikatzailea den ikasle bati matematikako buruketak egiten laguntzen ari da.*

(...)

*T2: Ikasleak zer dauka? Esan nahi dut, gaitasunari dagokionez bera gai da egoera horiek ulertzeko?*

*I9: Badauka diagnostikorik?*

*IP: Ez dakit. Dakidan bakarra da errepikatzailea dela. Baina nik uste ulertzeko gai dela, ze ulertu du limoiak eta sagarrak ezin dituela batu.*

*I9: Eta zuk uste benetan ulertzen duela edo deskartez asmatu duela?*

*IP: Nik uste dut momentu horretan ulertzen duela. Baina gero, ahaztu egiten zaio.*

*I6: Matematika ez diren beste gauzak kosta egiten zaizkio?*

*IP: Bai, adibidez euskara bera kostatu egiten zaio. Baina egin dut frogaz gaztelaraz eta euskaraz.*

*I6: Eta gogoratzen da zer egin zuen atzo arratsaldean?*

*IP: Bai. Eta adibidez irteera hurrengo egunean guztiarekin gogoratzen zen .*

*T3: Ikaslea beti egon da eskola horretan?*

*IP: Bai, uste dut baietz.*

*T3: 4.mailan dago. Bere gaitasunekin lotutako zerbait balego, jakingo litzateke.*

*T2: Zuei gertatu zaizue inoiz horrelako ikasle bat kostatzen zaiona?*

*I9: Niri eskolan ez, baina klase partikularra ematen diodanari bai pasatzen zaio. Adoptatua da, duela bi urte etorri da. Eta ahazten zaio. Baina nire ustez pasatu duenagatik da. Ze nire ustez gai da, gaitasunak ditu egiteko. Baina etxean ez du egiten etxean ezin duelako. Ez du onartzen zerbait gaizki egin duela edo hobetu behar dela.*

*T2: Ez daukagu datu asko. Baina ez da izango bakarrik gelan... Txarto bizitzen ari baldin bada etxeko egoera, izan daiteke traumak edo blokeoak izatea....eta ezin dira ulertu. Baina hor daude. Eta horiek umearen memorian etabar eragin dezakete. Oso ohikoa da. Batzuetan eman dezake ondo dagoela, eta modu arruntan funtzionatu, baina trauma hor dago eta izan daiteke bere adierazteko modua. Zure egoerak halako hipotesi batera eraman ahal gaitu. Igual ez da bakarra. Pazientzia behar da. Eta bestalde, inportantea den gai bat: halako egoerak asko izango dituzu zure lanean. Igual ikasi behar duzuna da guk lan egiten dugun jendeaz beren gaitasun eta nola ez, lorpenak beste era batekoak direla. Eta ezingo dugula batzuetan lortu ez dakit ze maila akademiko. Eta gainera hori ez dela interesanteena. Eta askotan denbora asko galtzen da horretan. Eta ezin bada ezin da. Metodologia aldatu beharko duzu. Baina mentalizatu beharko zara ikasleen gaitasun eta lorpenekin lotuta zure lan eremuan ohiko egoera bat izango dela hau.*

[1IK\_GM\_3E]

---

*Laguntza gelan kokatzen da IP-ak ekarri duen egoera. Ikasle batekin matematikako fitxa bat egin bitartean egon den elkarrekintza eta esku-hartzearen ingurukoa da. Laguntza gela eta gela arruntaren artean ematen diren ezberdintasunez ari dira pasarte honetan:*

(...)

*T3: Esan duzue zuentzat inportantea dela helduak umearekin interakzioan pasatzen duen denbora. Orduan, uste duzue laguntza gelan dauden umeek helduarekin interakzio gehiago daukatela?*

*I batzuk: Bai.*

*T3: Eta ez duzu uste gela arruntean ere badaudela ume batzuk helduarekin etengabe daudenak interakzioan?*

*I1: Nik uste baitez. Baina ez da talde guztia.*

*T3: Eta zer egon daiteke horren atzean?*

*I1: Nik behatu dudaren arabera irakasle batzuk klaseak prestatzerako orduan ikasle batzuk eta ikasle batzuen gaitasunak izaten dituzte buruan, eta horren arabera diseinatu saioak. Ikasle horiek dira irakasleaz harreman estuena lortzen dutenak.*

*I8: Bere dinamika aurrera eramaten laguntzen diotenak, eramangarri egiten, lehenengo filan daudenak, gai direnak, horiekin dauka harreman estuagoa.*

*T3: eta horrelako egoeretan non daude laguntza gelako ikasleak?*

*I8: Ba nire kasuan nirekin dago eta horrek oraindik egoera gehiago okertzen du.*

*I14: Ni ez nagoenean beste laguntza irakaslea ez da sartzen gela arruntera.*

*T2: Orduan non egoten da zure ikaslea?*

*T3: Engantxatuta daudenen sare horretan?*

*I14: Ez.*

*I9: Ni nagoenean egoera oraindik bisualagoa da, eta irakaslea guztiz ahazten da ikasleaz. Hala ere nire ikasleak nahiago du gela arruntean egon, ze behintzat kontaktua du bere ikaskideekin.*

*T2: Eta zuek, zuen esku-hartzeetan zertan oinarritu zarete? Zein edo zer eduki duzue buruen?*

*I14: Ba nik ikasle guztiak, baina baita Ane.*

*T2: Orduan esku-hartzea gela arruntean egin arren Ane ere eduki duzu buruan?*

*I14: Bai.*

*T2: Eta besteak?*

*I batzuk: Ikasleak, orokorrean.*

*T2: Gela arrunteko plangintza egitean jartzen da ikasle guztien gaitasunetan arreta?*

*I14: Nik uste dut dinamika batean sartzen direla eta ez dela egiten stop pentsatzeko zer eta zertarako egiten ari naizen. Ni oin adibidez jarri naiz pentsatzen Aneren gaitasunetan, eta laguntza gelan pila bat ikusi dizkiot eta askoz gehiago ateratzen dira. Paroi bat egin beharko litzateke Anerena moduan, gelako besteen gaitasunak ere begiratzeko. Eta Anerenak ez ahazteko eta kontutan hartzeko noski.*

[2IK\_GM\_1E]

Gaitasunekin batera onarpenarekin lotutako gaiak zerikusi dute aurrean ditugun pertsonen ezaugarriekiko, izateko moduekiko, adierazteko moduekiko eta jokabideekiko aurreiritzi, espektatiba eta baldintzekin. Onarpenaz lotutako gaiak loturik ageri dira pertsonetikiko errespetuaz eta batez ere berariaz pertsona bakoitzak duen balioaz. Behean, honi lotutako pasarteak daude irakurgai:

*Ikastetxeko gela arruntean kokatzen da pasartea. Ikasleak sormen jarduera bat burutzen ari dira eta IP-k ekartzen du bere esku-hartzea, zeinetan hasieran ikasleen lanak zuzendu eta berak hobetzen dituen. Honen gainean egiten den hausnarketa jasotzen da hurrengo pasarteetan:*

*IP: Ikasleen lanak nire guraizeekin moztzen, boligrafo gorriaz gainetik zuzentzeko markatzen aritu eta borragomaz marrak*



*borratzen aritu ostean, konturatu nintzen ezin niela umeei eskatu egin ezin zuten zerbaite. Gero hasi nintzen pentsatzen: ahal duten ondoena ari dira. Ezin diet eskatu egin ezin dutena. Eta nik egitea ere ez da bidea. Politagoa geldituko litzateke, baina ez litzateke izango beraiena, izango litzateke nirea.*

*T1: Esan duzun bezala, ezin dugu guk egin beraiena, beraien mailan izan arren. Beste zeozer etorri zitzaizun burura? Onarpenik egon zen?*

*IP: Hasieratan ez, baina gero bai. Orain arte saiatu naiz onartzen euren interesak, euren nahiak, euren gustuak.... Baina orain arte ez dut onartu euren produkzioak. Orain hemen nabil saiatzen onartzen euren produkzioak... Baina kostatzen zait... Baina behin utzi niela, gero ya polita eta dena ikusten nuen.. Eske esaten nuen... Beraiena da, eramango dute etxera, beraiena da, beraiak dira. Euren beharra ez zen borobilak ondo moztea, nire beharra zen. Beraiek oso oso pozik zeuden beraien karpetekin... Beraiek perfektu ikusten zuten..Ggauza da beraien perfektua eta nire perfektua ezberdina dela. eta onarpen bidean lanean ari naizela, baina bidea daukadala aurretik. Konturatzen naiz aurreko urteko praktketan etabar berdina egiten nuela... Baina ez nion buelta ematen... orrian inpultso berdina sentitzen dut baina frenatzen saiatzen naiz.*

*T1: Kasu honekin denok sentitu ahal gara identifikatu ze bestaren onarpenaz doa. Onartzen dut? Eta gure jokabideak kontzientziara ekartzan baditugu eta horiek aldatzeko pausutxoak eman, edozein pausu dira pausu giganteak.*

[3IK\_GM\_3E]

*Gelan gertatzen da pasarte. Ikusmen urritasuna duen ume batekin lotuta. IP beregana gerturatzen da eta ikasleak korrika alde egiten du eta negar egiten du askotan.*

*T1: Nola eraikitzen du ikusmen urritasuna duen ume batek harremana? Ikusmen urritasuna denok landu duzue ezta? Ba lagundu. Gure baino gehiago dakizue...*

*I9: Ba nik uste beretzat kontaktua inportantea izango dela. Begiradarekin ezin du lortu. Ba beste modu batean lortu beharko du ez? Arreta hori lortzeko beste bide batzuk erabiliko ditu.*

*T1: Hizkuntza aldetik zer moduz dabil?*

*IP: Oso gaizki. tumore bat izan zuen eta orain ari da oinez ikasten eta hitz egiten ikasten.*

*T1: Eta zeintzuk dira komunikatzeko moduak ez badago ahozko hizkuntzarik?*

*I9: Gorputza.*

*T1: Eta hauraren berezko komunikaziorako eta lehenengo tresna?*

*I batzuk: Negarra.*

*T1: Hizkuntzarik ez duenak, ba negarrez eskatzea gauzak ba normalena da. Beste kontu bat da guk nola bizi dugun negarra. Nola bizi duzue negarra?*

*I9: Orain hobeto.*

*T1: Baina momentu batean txarto.*

*I9: Bai.*

*I4: Nik be bai.*

*T1: Eta zuk (IP) nola bizi duzu negarra? Jartzen zaitu urduri?*

*IP: Bai.*

*T1: Ahoz eskatuko balu gutxiago?*

IP: Bai.

I7: Klaro eske kasu horretan bere modu berdinean komunikatzen zara.

T1: Eta zer esaten genuen zela baldintza gabeko onarpena? Umea den bezalakoa onartzea. Dauka eskubidea izateko den bezalakoa? Eta komunikatzeko dakien moduan?

I batzuk: Bai.

T1: Orduan nork aldatu behar du?

I batzuk: Guk.

T1: Eske kontatu duzunaren arabera, 3 urte dauka, garapenean atzerapen bat dauka, gainera ikusmen urritasuna... Ez naiz aditua baina ulertuta dudanagatik oso normala da harremanak indibidualak izatea eta ez taldekoak, bestela galdu egiten dira. Gure begirada ere izan daiteke... ez nabil epaitzen baizik eta beste begirada bat ematen. Seguraski guk nahi dugu erantzun mota jakin bat. Baina Ibanek ematen du bere erantzuna. Horregatik hemen gakoa da: gure praktika baloratzen badugu jasotzen dugun erantzunaren arabera, ba gaizki pasatuko dugu egun askotan. Umeek badaukatela eskubidea diren modukoak izateko. horregatik aipatzen dugu baldintza gabeko onarpena. Eta hortik hasten gara lanean. Ez epaitzetik. Eta abiatzen bagara gure kodeetatik, onartu beharrean bera, horrek gure praktika zailduko du.

[4IK\_GM\_1E]

## Laburbilduz

Hasierako eta Garapen Fasean gairik errepikatuenak dimentsio berdinen parte dira: Laguntza irakaslearen lana eta pertsonetikiko ulermen markoa, hain zuzen ere. Fase batetik bestera ordea, egoera guztietan errepikatu diren gaiak aldatzen dira. Hasierako fasean irakaslegaien beldurrekin eta kolektiboen ezagutzarekin lotutako gaiak baldin baziren errepikatuenak, Garapen fasean pentsamendu kritikorako prestutasuna eta pertsonetikiko begirada izan dira.

Datuek erreportatu dute bigarren fase honetan praktika gogoetatsuz lotutako gaiak ekartzen direla, hausnarketaren izaera mintzagai bilakaturik. Emaitzek azpimarra erakutsi dute hausnarketaren xedea irizpide propioen eta printzipio pedagogikoen garapenera bideratzeko egiten den ahalegina.

Gaiak halaber agertu dute pertsonen balioa erdigunean jartzen duen eta baldintzarik gabe onartzen duen irakaslearen begirada pertsonetikiko ulermen markoa ezaugarritzeko gai gako edo garrantzitsu gisa.

### 5.2.1.1.3. Gaien agerpena Practicumaren amaierako fasean

Practicumaren amaierako fasean ere bi gai izan dira lau ikasturteetan garatutako egoera praktikoko guztietan (n=11/11) agerpena egin dutenak. Aurreko bi faseetan aurkitutako emaitzekin bat eginaz, hirugarren fase honetan ere Pertsonetikiko ulermen markoa dimentsioan kokatzen da egoera guztietan errepikatu den gai bat. Gainera, fase honetan, Garapen fasean bezala, egoera guztietan errepikatu den gaiak zehazki,

Begiradarekin izan du zerikusia. Hau da, pertsonak eta beren garapena ulertzeko moduekin.

Bestalde, datuek ezagutarazi dute Practicumaren amaiera fasean, Hezkuntzaren ulermen markoen dimentsioan kokatzen den Hezkuntza helburuen gaia izan dela egoera guztietan agertu dena.

Datuen bidez, 34. taulan pertsonen ulermen markoari lotuta esan direnak erakutsiko dira lehenik. Ondoren, hurrengo taulan Hezkuntza helburuen gaiari lotutakoak azalduko dira.

### 34. Taula

*Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa amaiera fasean*

DIMENTSIONA: PERTSONEKIKO ULERMEN MARKOA																				
FASEA: PRACTICUMAREN AMAIERA FASEAN																				
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK								
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3						
BEGIRADA	Pertsona eta bere garapena ulertzeko modua	Aniztasuna				X		-	X											
		Espektatibak					X	-												
		Aurreiritziak						-		X										
		Gaitasunak			X		X	-	X				X							
		Beharrak	X	X					-	X		X	X							
		Garapena							-	X	X		X							
		Bizi historia	X		X				-			X	X						X	
		Familia	X						-											
		Arau sozialak							-											
		Eskubideak							-											
		Onarpena						X	-					X	X					
		Balioespena								-										
		Deskribapena								-				X	X					

Begiradaren gaiak Practicumaren amaierako fasean izan dituen emaitzei erreparatuz, ikusten da gehien agertzen diren gaiak lotuta daudela, ume bakoitzak bere historia, esperientziak, bizipenak dituela adierazten duten gaiekin, non umeak eskolan agertzen dituen jokabide, adierazpide eta ezaugarriez gain, bizi historiadun pertsona gisa

irudikatzen den (n=5/11). Umeen beharrei (n=5/11) erreferentzia egiten dieten mintzagaiak ere gehien errepikatzen direnen artean ageri dira.

Bizi historiadun pertsonak izendaturiko gaiak lotzen dira pertsonak osotasun batean ikustera zuzendutako begiradekin, zeinak barne biltzen dituen pertsona bakoitzaren bizi historiak eta esperientziak. Mintzagaiak ez dira ikasle bakoitzaren bizi historia sakon eta ñabardurez ezagutzera bideratzen, baizik eta alderdi hori kontutan hartuz. Ikasleen jokabideen interpretazioan ikasleek agertzen dituzten erantzunak bizi dituzten baldintza eta egoerekin loturak bilatzera bideratzen dira hausnarketa gaiak.

Beharrekin lotutako gaiak, ikasleak ongi egoteko behar duten horrekin lotzen dela ikusi da azterketan. Halaber, mintzagaiak beharrak berak izateaz gain, hauen agerpena testuinguruan gertatzen dela ulerturik, beharren identifikazioaren gaia testuinguruaren azterketaz batera ageri da. Datuek eskainitako hainbat pasarte ekarri dira hona esandakoaz lotuta:

*Ikastetxeko gela arruntean kokatzen da egoera. LH 5. mailan IP ikasle bati laguntzen ari da. ikasle honek hasten duen ezer amaitzen ez duelako ekarri du egoera IP-ak.*

(...)

*I8: Zereginekin motibatzeke, bukatze horri zentzu bat ikusi beharko lioke .*

*IP: Amara berri sistema jarraitzen dute eta justu hor egiten duten guztiak dauka zergati bat... Egiten duena doa txikipediara, edo albistegira... Edo... Denak dauka zergati bat.*

*I13: Zergati hori ulertu beharko du.*

*I10: Zereginen beharra ikusarazi beharko zaio.*

*I1: Nik uste jakin behar duela bere betebeharrak eta eskubideak zeintzuk diren. Jakinarazi behar zaio bere betebeharrak...eske denbora galtze konstante hori...ezin da onartu...*

*I6: Joe baina beti gaude esaten horren atzean zeozer egon daitekeela... behar bat, bere historiarekin lotutako zeozer igual... galdera hori egin beharko genuke, ez?*

*T1: Hori da, orain mintegian gaude eta zuk (I6) bide edo hipotesi hori planteatzen duzu, oso ondo.*

*IP: Bai ados... ze nik uste dut bere euskara maila ez dela ona, euskararekiko retxozoa dauka, eta bere familian bizi duten egoerak ez dakit asko laguntzen dion gauzak bukatze horretan...*

*I6: Nik uste hor egon daitekeela gakoa, zuk jakitea umea zergatik dagoen horrela.*

*I5: Jokabide horren zergatia bilatu beharko litzateke.*

*I6: Esku-hartzea pentsatzen hasi aurretik, mugekin pentsatzen hasi aurretik, deskubritzea zergatik daukan jokabide hori, umea hobeto ulertzeko, bere historia eta beharrekin, bestela zaila da.*

*I2: Posible da haur bat ez egotea ohituta esfortzua egitera?*

*T1: Bai posible da. Baita posible da etxean orden, dispertsio hain handia egotea, ez egotea ohitura, arau, ordenik... Eta umeak horrela funtzionatu... Zailtasunen aurrean ez egitea esfortzurik, eta horrek kriston eragina izan dezake bere motibazioan, bere autoestimuan, autokontzeptuan... Hortik tiraka hasten baldin bagara, egon ahal da kriston motxila, bai. Eta honetaz konturatzea inportantea izan daiteke. Horregatik, helburua ez litzateke bakarrik gelan dagoenean zereginak amaitzea, baizik eta patioan,*

*jolasean, harremanetan hasi duen hori amaitzen laguntzea. Nola lagunduko diogu honekin bere motxila kontutan izanda? Hau da hurrengo galdera.*

[3IK\_AM\_3E]

*Ikastetxeko gela arruntean kokatzen da egoera. Alex LH 3. mailan dago eta arrisku sozial egoeran. IP-ak egoeran ekartzen du Asierren ohiko jokabidea zein den: Alex gelatik korrika ateratzen dela eta ikaskidek eta ingurukoak jotzen dituela. Gelan tutoreaz gain beste irakasle bat egoten da Alexek alde egiten duenean bere atzetik ateratzeko.*

(...)

*IP: Askotan uste dut Asierrek nahita egiten duela.*

*T1: Asierren kondukta aktibatzen denean bera kontziente dela uste duzu?*

*IP: Batzuetan bai, eta beste batzuetan ez.*

*T1: Zuk aipuan irakurri duzu “que el entorno soportable es importante, y que la regulación emocional es la causa de la conducta agresiva”. ¿Tiene un entorno soportable para un niño de 9 años?*

*IP: Ez.*

*T1: Hori da, eso no lo soportaria ni...bastante erregulatzen da esaten badizu batzuetan ostras que me he pasado... Galdera bat: berdin begiratzen dituzu lehenengo praktikaldiko hezkuntza bereziko eskolako umeak eta eskola honetakoak?*

*IP: Ba ez.*

*T1: Zergatik? batzuk salbuetsita daude eta beste batzuk ez?*

*IP: Ez eske onartzen nuen askotan ezin zutela ulertu etabar. Baina nik ikusi dut Alex eskolara ondo etortzen.*

*T1: Besteok? lehenengo praktikaldiko umeak eta bigarrenekoak berdin ikusten dituzue?*

*I batzuk: Ez.*

*T1: Eta zergatik?*

*IP: Joe, eske nere kasuan besteek ez zekiten hitz egiten. Eta Alexek badaki.*

*T1: Baina badaki esaten? Badaki esaten daukan guztia? Gauza bat da daukazula hizkuntza, baina beste bat dakizula espresatzen gertatzen zaizun dena. Igual ez dauka repertorio guztia... igual ez daki esaten puta vida... Hori da la regulacion emocional. Zuek badakizue bazterketa arriskuan dauden kolektiboan arrazoiak bi direla, biologikoak eta sozialak. Arrisku biologikoak errazago onartzen ditugu. Badirudi ezta? Ze lehenengo praktikaldiko ume gehienak biologikoak dira... Eta iristen gara ulertzera. Baina sozialekoek ere, badituzte hainbat historio, ezaugarri eta behar ase barik eta horrek bere garapenean eragina dauka. Eta orduan, bizitzan egoteko modu ezberdin bat daukatela. Ume batek zer behar du emozionalki erregulatuta egoteko? Un entorno soportable. Eta hori da beren momentuko historia familiarragatik, tokatu zaien bizitzagatik, aukeratu gabe eta kulpa gabe, arrisku sozialean gertatzen ez dena. Si no hay un entorno soportable, ume horri ezin zaio eskatu erantzutea beste edozein umek erantzuten duen moduan. Si biologicamente es diferente, ume horri ezin diogu eskatu erantzutea beste batek bezala. Itsu bati ezin diogu eskatu ikustea; beste modu batean esploratzen du, beste modu batean jarduten du munduan. Entorno soportable edo favorable hori ez duen ume bati ezin diogu eskatu lasai egoteko. Ez baldin badauka baretasun emozionalik nola egongo da lasai? Ulertzen didazu? Nola tarteka badakiten egoten ondo, jotzen dugu eskatzera ondo egoteko: badakizu egoten ondo, ba egon ondo! Hipotesi hori okerra da. Unidad de psiquiatria dago. Ezin diogu eskatu beste ume bati eskatzen dioguna. Beste modu baten funtzionatuko du, ez hobeto, ez okerrago, beste modu baten. Eta bera eta bere historiaren onarpena hortxe egongo litzateke.*

[4IK\_AM\_1E]

*Ikastetxeko gela arruntean kokatzen da egoera. Ikasle jakin bati lotutako egoera ekarri du IP-ak. Ikaslea errepikatzailea da eta gelan jarrera disruptiboak ditu. Tutoreak gurasoekin bileran adostu zuen ikasgelako jarreraren inguruko ohar bat bidaltzea egunero etxera eta horren arabera etxean ondorioak ezartzea. Ikaslearen jokabideez hitz egiten egon dira taldean.*

(...)

*I3: Eta jarrera horien jatorria badakizue?*

*I2: Sumatzen duzue zerbait?*

*IP: Laguntza gelako irakaslearen eta nire hipotesia da txikitatik nahi duena egin izan duela, eta etxean ordena bat eta arau batzuk ez edukitzean eskolara trasladatu duela .*

*I2: Nire ustez egoera honetan hobe litzateke eskolan gertatutakoa eskolan konpontzea eta etxean ez izatea ondorioak. Ze beharbada egun batean etxean ondo portatu da, baiian eskolan ez, eta etxean ondorioak jasotzean, zaila egingo zaio ulertzea.*

*I9: Lehen etxean ez zioten jartzen ondorioak, baina orain etxean bertan gaziki portatzen bada ondorioak jartzen badizkiote, orain eskolakoa eskolan jarri.*

*I10: Nire ustez limite batzuk oso ondo markatuta egon behar dira limite bezala, eta horiek gaintitzean ondorio argiak egon behar dira. Momentuan eta leku berdinean. Nire ustez ez dauka zentzurik etxean ondorioak jartzeak. Ez du ulertuko.*

*T2: Ia.. baina... ume batek berez zergatik dauka jokabide desegokia? Txarra delako?*

*I batzuk: Behar bat duelako, atentzioa behar duelako.*

*T2: Ba barkatuko didazue, dagoeneko azken mintegia da, eta zuek profesional moduan aztertu beharko zenukete egoera beste modu baten. Zer dela eta? Zein etapetan gaude? 0-7ak zein ezaugarri ditu etapa horrek? Zein behar ditu ume batek? Zer gertatzen da bere oinarrizko behar horiek ziurtatuta ez daudenean? Nolako eragina dauka berak gurasoekin daukan loturak?*

*Zergatik familiari ematen diodan aholku bakarra izan behar da ondorio eta zigorrarekin lotuta? Ez dute ezer gehiago beharko ume hori ondo egoteko? Zer egiten dut nik? Askotan jokabide bat ikusten dugunean, baldin badago oso oso desmadratuta zeozer egiten dugu. Ze ez da oso osasuntsua beretzat. Baina behin hori egiten dugula, zer gehiago behar du ume horrek? Nondik dator bere jokabide hori? Ze beste pautak eman al zaie familiakoei umearekin interakzionatzeko? Mehatxuek, zigorrak, ondorioek ez dute zentzurik, ze ume horrek ez du errurik. Ez da txarra por naturaleza. Eta ez du gertatzen zaion gauza batzuek errurik, bat ere ez. Baina zuek bakarrik zentratzen zarete umearengan eta berak egiten duen horretan. Ume baten kasuan adibidez, baldin badakizue ez dagoela norbait, ba adibidez kasu honetan bezala ez dagoela bere ama, ba hori oso potentia da ume txiki batentzat. Pentsatzen duzuen baina askoz potenteagoa. Eta normala da umea haserre egotea, intseguro sentitzea, eta intseguritate horretatik jardutea. Ze ez dago ondo. Ez da sentitzen ondo. Sentitzen da sentitzen den moduan. Orduan, hobeto sentitzeko joan behar dugu beste leku batzuetara estrategiak jartzera, ez bere buruagan zentratuta. Ze horrekin ez dugu testuinguru aldatzen. Jarraituko du testuinguru berean egoten, baina zigor eta sariekin. Uste dut planteatu dena oso ikuspegi konduktista dela. Eta garbi daukaguna da beharrak sortzen direla testuinguruetan. Ez da umeak duela behar bat, baizik eta sortzen direla testuinguru baten interakzio ezberdinen ondorioz. Aztertu duzuen elementu bakarra izan da umea. Baina eskola inklusiboaren ikuspegitik begiratzen badugu eta esaten badugu behar ezberdinak testuinguruetan sortzen direla. Testuinguretako elementuak aztertu behar ditugu, esku-hartzea non egingo dugun ikusteko. Eta badakizue laguntza irakasle moduan esku-hartzea ez dagoela bakarrik kokatuta umearengan. Daukagu eskola, irakaslegoa, familia eta baita komunitatea. Eta ikusi behar dugu etengabe nola egin umea hobeto egoteko. Begirada zabaldu behar duzue bere beharrei erantzuteko.*

[1IK\_AM\_1E]

Arestian esan dugun legez, Pertsonetikiko ulermen markoaren dimentsioan begiradari lotutako azpi kategoriez gain, datuek erakutsi dute Practicumaren amaierako fasean

Hezkuntzaren Ulermen markoa dimentsioan Hezkuntza praktika gidatzen dituzten helburuekin lotutako gaiak direla faseko egoera guztietan agertu direnak. Honen barruan ongizatea gai gisa agertu da modu errepikatuan eta egoera guztietan. Hezkuntza praktikaren norabidetzeaz lotutako hausnarketak ongizateari lotutako gaiekin lotzen dira, esplizituki honi erreferentzia eginaz. 35. Taula txertatu da esandakoa ikusteko.

### 35. Taula

*Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa amaiera fasean*

DIMENTSIOA: HEZKUNTZAREN ULERMEN MARKOA														
FASEA: PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEAN														
KATEGORIA	DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
HEZKUNTZA HELBURUAK	Hezkuntza praktika norabidetu eta gidatzen dituzten xedeak	Bizi kalitatea, Ongizatea	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X
		Lan dinamika edo jardueraren helburuak		X				-						

Ongizateaz lotutako mintzagaien edukiak lotzen dira ongizatea eta inklusioaren arteko loturekin, eta baita ongizatea eta garapen integral osasuntsuaren artekoekin. Azpian, hainbat adibide irakurgai:

*Ikastetxeko gela arruntean gertatzen da egoera. IP ikasle jakin bati ari da laguntzen. Ikasleak bigarren zikloko curriculum egokitzapena dauka natur zientzietan, ingelesean eta matematikan. Matematika lantzeko laguntza gelara joaten da, baina beste guztia gela arruntean lantzen du. IP-k ekarri duen egoeran deskribatzen du ikasleari laguntzeko bere esku-hartzea: natur zientzietako saioan zelulen inguruan tutoreak ematen dituen azalpenak ikasleari beste era batera esaten dizkio, eta hurrengo klasean, ingeleseko saioan irakasleak ingelesez esaten duena itzultzen dio.*

(...)

*T3: Zergatik dago umea gelan?*

*I14: Besteekin sozializatzeko.*

*IP: Ezer ulertu ez arren, nahiago du gelan egon.*

*T3: Zergatik eskolak erabaki du gelan egotea egon badaiteke laguntza gelan?*

*I3: Integrazioagatik.*

*I14: Egon.*

*T3: Integrazio fisikoa esango dugu orduan. Eta guk zer bilatzen dugu?*

*I batzuk: Inklusioa*

*T3: Eta zer da inklusioa?*

*I10: Integrazio osoa bere beharrak asetuz*

*I11: Denen beharrak asetzea espazio berean .*

*I14: Denok edukitzea aukera berdinak.*

*T3: zertarako aukera berdinak?*

*I14: Garatzeko .*

*T3: Noraino?*

*I3: Ikasle bakoitza ahalik eta gehien.*

*T3: Eta hori ez duzue ikusten?*

*I14: Nik ez.*

*T3: eta zerk fallatzen du zure ustez? Ze gelan badago..*

*I9: Ez dela parte, ez duela parte hartzen .*

*I14: Egokitzea ez dela egokia.*

*T3: Zergatik?*

*I14: Egiten duenak ez du zerikusirik besteenaz beraz berari ez zaio aukera ematen ezertarako.*

*T3: Orduan egokitzeak zeren arabera egiten dira?*

*I14: Alderdi kognitiboak begira eta berari bakarrik.*

*T3: Zeintzuk dira inklusioaren ezinbesteko baldintzak?*

*I14: Arrakasta .*

*T3: Eta horretarako esan duzue ezinbestekoa dela presentzia.*

*I3: Parte hartzea eta garapena.*

*T3: Eta zuen egoeretan baldintza horietatik zeintzuk ematen dira? Presentzia bai, parte hartzea?*

*I batzuk: Ez.*

*T3: Eta garapena? Bere gaitasun guztiak garatzeko aukera?*

*IP: Ez.*

*T3: Hirurak bermatu beharko genituzke presentziak zentzua izateko. Egia da, gelatik ateratzen badituzu atzerapauso handia egiten dugula, behin gelan ditugula beste biak bilatu beharko genituzke, eta ez presentzia kendu. Alejandraren egoera hortik irakur dezakegu. Lehen esan dugun guztia. Bere beharrak, bere garapen erreala brillatu por su ausencia, ze ez du ezer ulertzen...*

*I3: Ikasle gaixoa, ez du ikasiko ezer ez.*

*T3: Ikasle horren ongizateaz lotuta ikusten duzue problema.*

*I3: Ongizatea zentzu guztietan hartuta bai.*

*T3: Eta hortik harago, zer proposatzen diogu Eiderri praktiketan dagoela jakinda?*

*(...)*

*T3: Zuk egin behar duzue ume horren ongizatea bilatzen duen praktika bat aurrera eraman, duzun egoera eta erramintekin. Ez gara ari irakaslearen lana epaitzen, ze berak ditu bere printzipio pedagogikoak, baizik eta ikusten hor zaudeten bitartean umearen ongizatea bermatzeko bitartekoak zaretela. Egiten duguna eta egiten ez duguna kontzientziak egitea da garrantzitsuena, eta jakitea zertan ari garen eragiten, ongizatean edo zertan... Eta arrazoiketa bat egon behar da.*

*IP: Nik erantzukizuna sentitzen dut... baina milagroak ere ezin ditut egin...*

*T3: Ez, ez inork ez dizu hori eskatzen.*

*T2: Ostegunean ze saiatuko zara eskaintzen?*

*IP: Ez dakit...*



I10: Zuk gai bat daukazu prestatuta, baina helburu gisa parte hartzea ere baduzu ezta?

I11: Hori da, ba gai bat izan arren, zentratu umearen ongizatean.

T3: Ikaskideek orain esandakoak zure esku-hartzearen helburuetan kokatzen badituzu horrek norabide bat emango dizu.

[2IK\_AM\_2E]

Ikastetxeko laguntza gelan kokatzen da egoera. Autista den ikasle bati lotuta dago. IP-ak ikaslearekin goizeko errutinak egiteak sortarazten dizkion dilemak ekartzen ditu, izan ere, errutinak eta ordutegiak oso zehaztuta baitaude, baina ikaslearen erreakzioak aurreikusi ezinak egiten zaizkio. Pasarte honen aurretik errutinen beharraz eztabaidatzen aritu dira.

(...)

I8: Eske nik bai uste dut eman behar direla errutinetan aldaketak.

T1: Eta zergatik uste duzu hori?

I8: Bizitzan dena aldaketa konstantean dagoela...

T1: Guk zer bilatzen dugu autistak diren umeekin eurekin lanean gaudenean?

I2: Eroso sentitzea, eta beraien erreakzioak ez ikustea negatibo moduan baizik eta erreakzio moduan.

I5: Nik uste dut kolektibo honekin garun paralisidunekin moduan ez dugula lortu behar gizartera egokitzea, edo esan duzun bezala (I8-ri) dena aldatzen dagoenez horra egokitzen ikastea. Ze horretan saiatzen baldin bazara bere ongizatea ez duzu lortuko, zero.

T1: Kasu honetan, umea ahalik eta autonomoena izateko, sortzen dugu errutina bat. Beste momenturen baten beharbada ikasi beharko du autobusa berak bakarrik hartzen, eta horretarako errutina bat sortu beharko dugu, beharbada hilabetez... Lortzeko berak autobusa hartzea... Eta beste momenturen baten sortu beharko dugu errutina batzuk autobusa ez datorrenean edo antzeko kasuetan zela egin ikasteko, baina umea ezagutzen goazen heinean, bere beharrak ezagutzen goazen heinean, eta beti bera ondo egoteko.

[3IK\_AM\_1E]

Ikastetxean kokatzen da egoera. Arrisku sozial egoeran dagoen ikasle jakin batekin lotzen da. Ikasleak askotan ihes egiten du gelatik, ikaskideak jo eta baita irakasleak ere. Bere ihesaldiak ekiditeko tutoreaz gain beste irakasle bat egoten da gelan. IP-k ez daki bere jokabideen aurrean nola jokatu laguntza gelara datorrenean hobeto egoten dela nabaritzen duen arren.

(...)

T3: Alferrik da alderdi kognitiboa lantzea, edo jarduerak... Umea ez baldin badago ondo...

IP: Lanketa kognitiboa kendu diote jada.

T3: Bai hori kendu diote. Baina eman diote beste zerbait? kontua ez da kognitiboa kentzea, behar duena ematea da. Eta esan dugu, ze behar du? onarpena. Urgentziazkoa da ume horrek baretasuna lortzea. Bestela kronifikatzen joan daiteke. Urgentziazkoa da beraz berak bere burua balioan jartzea. Eske bestela, bere erreferente guztiengandik ari da etengabe mezu negatiboa jasotzen; ez du sentituko inork egiten duenik apustu bat beregatik. Egoera horretan a la mínima ikaskide batek esaten diola zeozker gaizki egin duela, normala da metxa piztea. Badakit, oso konplikatua da. Ez dago bakarrik eskolaren esku-hartzearen menpe. Baina eskolak bai egin beharko luke eskola testuinguru abegikor eta seguru bat izatea beretzat. Eta umeak afektuzko harreman bat behar du. Bestela egingo dugu utzi, eta gelan ez dute jasango bere roioa, baina bera ez da ondo egongo. Gainera eskola honetan ez da bat dagoela horrela eta beste denak baretasun emozionalean, baizik eta .... Bueno... Egoera zaila da... Baina jakin behar dugu batzuetan umeek topatzen dutela beraien lekua eskolan. lasaitasuna eskolan. eta onarpenaren kontua hor daukagu, baina

*kostatzen zaigu segun eta ze ume. Eta zuen printzipioen artean dago umearen onarpena. Baldintza gabeko onarpena.*

*IP: Eske konplexua da, eskolan ume asko daude... Kriston kristoak egoten dira...*

*T3: Baina iritsi zara ikustera kristo horiek direla ume horien adierazteko modua?*

*IP: Bai, bai. Azaldu zidatenean bere egoera hobeto ulertu nuen.*

*T3: Eta ez bazizuten azalduko zer pentsatuko zenuen? Behar dugu detaileak umea onartzeko?*

*IP: Ez...*

*T1: Zure egoerarekin markoa ekarri duzu. Ez badago baretasunik, umea ez dago prest egoteko... Eta erregulazio emozionala da konduktan abiarazle. Orduan gelditzen dena da harreman osasuntsuak eraikitzea berarekin. edukitzea leku bat ondo egoteko. Bere ongizaterako. Eskolara gogoz etortzeko.*

*IP: Etortzen da.*

*T1: Ba orduan zeozer ondo egiten duzue. Gogoz baldin badator, ondo egiten duzue. Igual da onartzen duzuelako gona janztea, pintatzea, onartzen duzuelako ostikada ematea.*

[4IK\_AM\_1E]

## Laburbilduz

Practicumaren amaierako fasean aztertu diren egoera praktiko guztietan agertu diren gaiak erreferentzia egiten diote pertsona bakoitzaren berezitasunei, hauen baitan bizi esperientzia eta inguratzen gaituzten baldintzetan arreta jarriz, eta horrek eragin ditzakeen alderditan. Ikasleen bizipenak agerikoak edo ikusgarriak izan ez arren, eta hausnarketa prozesuan honen detaileetan sartu ez arren, ezinbestekoak direla ulerturik, enpatiazko begirada harkor batekin lotzen dira hausnarketan azaldu diren gaiok, ikasleen jokabideak eta beharrak testuinguruan irakurri eta aztertzeraz sustatuz ikasleen begirada. Gaiak adierazi dute ongizatearen markoarekin lotura esplizitu eta zuzena umeen beharren agerpena testuinguruarekin harremanetan ulertuz eta beharren asebetetzea garapen integral (fisikoa, emozionala, mentala eta sozial) osasuntsuari lotuz.

### 5.2.1.1.4. Agerpenari lotutako emaitzak laburbilduz

Egindako analisiak posible egin du fase bakoitzean egoera praktiko guztietan errepikaturik agertu diren gaien identifikazioa. Emaitzek, gainera, hainbat ñabardura erakutsi dituzte. Azpiko 36. taulan laburbiltzen dira Gaien agerpenaren analisiak eskaini dituen emaitza nagusiak.

### 36. Taula

*Gaien agerpena: emaitza nagusiak*

PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN	PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN	PRACTICUMAREN AMAIERA FASEAN
LAGUNTZA IRAKASLEAREN LANA: GARAPEN PERTSONAL ETA PROFESIONALA Autoezagutza	LAGUNTZA IRAKASLEAREN LANA: PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA Praktika gogoetatsua	HEZKUNTZAREN ULERMEN MARKOA: HEZKUNTZA HELBURUAK Ongizatea
PERTSONEKIKO ULERMEN MARKOA: KOLEKTIBOEN EZAGUTZA Ezaugarri biologikoengatik bazterketa arriskuan dauden kolektiboak	PERTSONEKIKO ULERMEN MARKOA: BEGIRADA Ikasleen gaitasunak eta onarpena	PERTSONEKIKO ULERMEN MARKOA: BEGIRADA Bizi historiadun pertsonak eta beharrak

Hasierako fasean irakaslegaiak praktika testuinguruan kolektiboekin harremanetan jartzen direnean, haiengan hainbat alderdi mugitzen dira, batez ere, beldurrak. Ikasleen jokabideak beraz, norberaren autoezagutzarekin lotuz aztertzen direla erakutsi dute datuek. Hurrengo fasean berriz, hausnarketa prozesuak arreta gunea bideratzen du ikasleen gaitasunetara eta onarpen prozesuaz lotutako mugimenduak hautematen dira gaietan. Amaierako fasean aldiz, ikusi da hausnarketa prozesuak arreta gehien jartzen duela ume bakoitzaren ezagutzan, bere osotasunean ezagutu eta beharren identifikazioa eta asebetetzea ongizatearekin lotuz.

#### 5.2.1.2. Gaien agerpenean ematen den bilakaera

Hurrengo puntu honetan, eta Gaien agerpen datuetan oinarrituz, arreta jarri da Practicumaren garapenean zehar bilakaera erakutsi duten gaietan. Hau da, practicumaren fase ezberdinetan zehar aldaketa erakutsi duten gaietan.

Aurreko analisisian ikusi da *Laguntza irakaslearen lana* dimentsioaren baitan eta *garapen pertsonal eta profesionalari* lotuz, irakaslegaien *beldurrei* lotutako gaiak Hasierako fasean bederen, faseko egoera guztietan agertu direla. Bilakaeran arreta jarriz, datuek erakutsi dute irakaslegaien beldurrei erreferentzia egiten dieten gaien agerpenak faseetik fasera murrizten doazela. Jarraian, 37. taula txertatu da dimentsio honi lotutako fase guztietako agerpena erakusteko.

## 37. Taula

Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana, hiru faseetan

DIMENTSIOA: LAGUNTZA IRAKASLEAREN LANA																																					
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEAN											
GARAPEN PERTSONAL ETA PROFESIONALA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEAN											
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK														
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3												
Laguntza irakasle gisa aritu ahal izateko garatu beharreko gaitasun, kompetentzia eta alderdiak	Autoezagutza: beharrak, sentimenduak, beldurrak, ezintasunak, indargune, interesak	X	X	X	X	X					X	X					X			X	X	X				X			X	X							
	Egoera ziurgabeen kudeaketa	X																																			
	Lanbidearekiko motibazioaren errebisioa																												X								
	Erronkei aurre egitea		X								X																										
	Etengabeko ikaskuntza		X																X										X								
	Prestakuntza									X																											
	Ideario pedagogikoa									X																											
	Alderdi pertsonalei lotutako lanketak										X									X	X								X	X							

Aurrekoaren ildotik, agerpen kopuruan arreta jarri duen analisiak erakutsi du Practicumaren Hasierako fasean *Pertsonetikiko ulermen markoaren* dimentsioan kokatzen den *Kolektiboen ezagutza* gaia, egoera guztietan agertzen zela. Halaber, gaiak lotzen ziren arrazoi biologikoengatik bazterketa arriskua pairatzen duten kolektiboen ezagutzarekin. Datuen bilakaerari so, ikusten da hurrengo faseetan aipatutako kolektiboekin lotutako gaien agerpenak behera egiten duela eta Practicumaren amaiera faserako arrazoi sozialengatiko bazterketa egoerak pairatzen dituzten kolektiboekin lotutako gaiak agertzen direla.

Jarraian, 38. taulan dimentsioarekin lotutako fase guztietako agerpenak ikusi ditzakegu, gaien garapena ikusi ahal izateko.

**38. Taula**

*Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa, kolektiboen ezagutza kategoria, hiru faseetan*

DIMENTSIOA: PERTSONEN ULERMEN MRKOA																																								
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA														
KOLEKTIBOEN EZAGUTZA		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK					
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
		Arrazoi biologiko zein sozialengatik baztertuak izateko arrisku gehien duten pertsona taldeen	Kolektibo autista		X		X	X	-			-	X		-				X																					
Garun paralisia duten pertsonak							-	X	X	-			-										X																	
Adimen urritasunak dituzten pertsonak	X						-			-	X		-																											
Itsua							-			-			-													X														
Gorrak							-			-			-																X											
Retten sindromea				X			-			-			-																											
Arrisku sozial egoeran							-			-			-																X									X		

Dimentsio berdinen barruan, baina kasu honetan *ikasleen jokabideekin* lotutako gaietara erreparatuz, eta bilakaeran arreta jarriz, datuek erakusten dute prozesuan zehar Hasierako fasean ageri diren sexu jokabideak desagertzen direla, eta agerpenen metaketa jokabide orokorri lotutako gaietan gertatzen dela. 39. Taulan bilakaera ikusteko lagungarri diren datuak aurkezten dira.

### 39. Taula

*Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa, jokabideak kategoriatan, hiru faseetan*

DIMENTSIOA: PERTSONEN ULERMEN MRKOA																																					
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEAN											
JOKABIDEAK		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
		Testuinguru jakin batean ikasleak agertzen duen ekintza edo erreakzio behagarriak, izan berezkoak edo ikasiak, boluntarioak edo inboluntarioak, eta honek irakaslegaiarengan eragiten dituen bizipenak	Sexu jokabidea				X			X	X		X																								
Agresioa											X				X																						
Autolesioa					X																																
Autobazterketa											X																										
Atxikimendua																																			X		
Orokorra			X		X	X			X			X					X				X	X	X	X		X	X		X	X		X	X				
Jarduerarekiko	X													X			X										X			X							

*Pertsonetikiko ulermen markoaren* dimentsioan jarraituz, agerpenak erakutsi du pertsonak eta beren garapena ulertzeko *begiradaz* lotutako gaiak Garapen eta Amaiera Faseko egoera guztietan egin dutela agerpena. Fase bakoitzen gai zehatz ezberdinak izan direlarik gehien errepikatu direnak: Garapen fasean *Ikasleen gaitasunak* eta *onarpena*, eta Amaierako fasean *bizi historiadun pertsona* gisa eta *beharrekin* lotutako gaia. Bilakaeraren datuek zentzu honetan eskaini duten ñabardura izan da Hasierako Faseaz lotutakoa. Izan ere, Hasierako Fasean *begiradaz* lotutako gaiak egoera guztietan errepikatu ez arren, honen baitan gehien errepikatu den gaia pertsonen buruzko deskribapen orokorrekin lotu da. Honek esan nahi du begirada barruan bilakaera ematen dela pertsonak begiratzerako orduan beren deskribapen orokorrak egitetik, gaitasun, behar eta bizi historiadun pertsona gisa ezaugarriak ikustera, eta onarpenaren printzipioetan oinarritu. 40. Taulan dimentsioarekin lotutako fase bakoitzeko agerpen taulak ikusi ditzakegu, gaien garapena ikusi ahal izateko.



## 40. Taula

Gaien agerpena: pertsonen ulermen markoa, begirada kategoria, hiru faseetan

DIMENTSIOA: PERTSONEN ULERMEN MRKOA																																								
KATEGORIA BEGIRADA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA														
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK					
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
Pertsona eta bere garapena ulertzeko modua	Aniztasuna			X						X									X												X						X			
	Espektatibak																					X									X									
	Aurreiritziak																																	X						
	Gaitasunak		X			X			X					X	X	X	X	X		X	X								X	X		X	X		X	X				
	Beharrak					X			X	X							X	X			X	X				X	X				X		X	X						
	Garapena								X			X			X		X				X	X							X	X		X	X							
	Bizi historia											X		X		X		X					X	X							X	X	X		X		X			
	Familia			X								X			X						X		X						X											
	Arau sozialak								X			X																												
	Eskubideak								X			X													X															
	Onarpena					X	X					X		X		X					X	X									X					X	X			
	Balioespena																		X	X																				
	Deskribapena		X			X			X			X							X															X	X					

Laguntza irakaslearen lana dimentsio barruan, irakaslearen jarrerei dagokionean pentsamendu kritikorako prestutasunak eta zehazki praktika gogoetatsuak Garapen Faseko egoera praktikoz guztietan erakutsi du agerpena. Gai honi bilakaera terminotan begiratu gero, datuek erakusten dute Hasiera eta Amaierako faseetan egoera guztietan errepikatu ez arren, gai honek agerpen altua erakusten duela beste bi faseetan ere. Honek bilakatzen du praktika gogoetatsuz lotutako gaia prozesu guztian agerpen jarrai eta altuko gaia izatea kasu honetan. 41. Taulan ikusi daitezke hemen esandakoak.

#### 41. Taula

*Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana, pentsamendu kritikorako prestutasuna, hiru faseetan*

DIMENTSIOA: LAGUNTZA IRAKASLEAREN LANA																																					
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN								PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA															
PENTSAMENDU KRITIKORAKO PRESTUTASUNA		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
		Errealitatearen ulermen kritikorako jarrera kontzientea	Praktika gogoetatsua: behaketa eta jasoketa sistematikoa, pentsamendu hipotetikoa, hausnarketaren izaera, hausnarketarako espazioak		X		X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X			X	X	X		X	-	X	X		
Irizpide pedagogiko eta argudioak					X		-	X	X	-							X	X	-							X				X		X	X			X	
Diskurtso eta ekintzen arteko kontraesanak							-			-									-									X			-						

*Laguntza irakaslearen lana* dimentsioaren barruan, *laguntza irakaslearen funtzioak* deritzon gaiak bilakaera terminotan emaitza esanguratsurik erakutsi ez arren, datuek erreportatu dute alderdi komun bat prozesu guztian zehar. Alderdi komuna izan da funtzioen barruan gehien errepikatu den gaia, zehazki *familiekin harremana* izan dela. 42. Taula eransten da jarraian, esandakoaren adierazgarri.

## 42. Taula

*Gaien agerpena: laguntza irakaslearen lana, laguntza irakaslearen funtzioak, hiru faseetan*

DIMENTSIOA: LAGUNTZA IRAKASLEAREN LANA																																					
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN								PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA															
LAGUNTZA IRAKASLEAREN FUNTZIOAK		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Laguntza irakaslearen egiteko eta zereginak	Ikasleekin		X	X	X				X																									X			
	Agente ezberdinekin				X																							X									
	Familiarekin								X				X			X											X						X				
	Komunitatean																											X									

*Hezkuntzaren ulermen markoa* dimentsioaren barruan, berriz, *ongizatea hezkuntza helburu nagusi gisa* ageri da prozesuaren amaierako fasean. Halaber, datuek erakusten dute aurreko bi faseetan ere *ongizatea hezkuntza praktika gidatzen duen helburu gisa* ere ageri dela. Datuek baieztatzen dute beraz, gai honek bilakaera bat egiten duela amaierako fasean erakutsi duen agerpena erdietsi arte. Datuak ikusteko hemen 43. taula.

**43. Taula**

Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, hezkuntza helburuak, hiru faseetan

DIMENTSIOA: HEZKUNTZAREN ULERMEN MARKOA																																					
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA											
HEZKUNTZA HELBURUAK		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
		Hezkuntza praktika norabidetu eta gidatzen dituzten xedeak	Bizi kalitatea, Ongizatea		X	X		X		X	X		X						X			X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Lan dinamika edo jardueraren helburuak	X												X	X		X						X			X											

Hezkuntzaren ulermen markoaren dimentsioan jarraituz, Ikastea eta irakastea gaiak Practicumaren Garapen fasean ugaritzen du bere agerpena, gai zehatzetan gehien errepikatzen dena ikaste eta irakasteari buruzko irudikapenak izan arren, beste azpi kategoriek ere agerpena egiten dute fase honetan. 44. Taulan *ikaste eta irakastea* dimentsioekin lotutako datuak hiru faseetan.

## 44. Taula

Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, ikaste eta irakaste, hiru faseetan

DIMENTSIOA: HEZKUNTZAREN ULERMEN MARKOA																																								
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN								PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA																		
IKASTEA ETA IRAKASTEA		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK					
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
		Ikastearen eta irakastearen inguruko ulerkerak eta teoriak	Irudikapenak	x															x	x		x			x						x									x
Ikasteko baldintzak								x									x												x											
Gidaritza mota	x				x						X						X	x											x											
Mehatxuak, zigorrak, sariak, errefortzuak, errietak	x				x												x									x	x													
Modelatzea														x									x																	

Printzipio inklusiboak mintzagai gisa hartzen diren egoeratan ikusi da, hasierako fasean berariaz *inklusioko baldintzak* hartzen direla mintzagai: hau da, *presentzia, parte hartzea, ikaskuntza eta garapena*. Eta Garapen faseetik aurrera, gaia agertzen den egoeretan aipatutako baldintzak egikaritzeko azaltzen diren *oztopoen identifikazioaz* lotzen dela. 45. Taulan ikusi daiteke esandakoa.

## 45. Taula

Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, printzipio inklusiboak, hiru faseetan

DIMENTSIOA: HEZKUNTZAREN ULERMEN MARKOA																																					
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA											
PRINTZIOPIO INKLUSIBOAK		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
		Elkarbizitzan oinarritutako testuinguruak sortzeko sistema osoei aplikagarriak diren gidalerroak	Presentzia			X																															
Parte hartzea											X																										
Ikaskuntza, garapena, lorpena											X																										
Oztopoak																	X			X									X								

Hezkuntzaren ulermen markoaz jarraituz, baina kasu honetan *Testuinguru hezitzaileen* gaia aipatuz, datuek erreportatu dute fase guztietan agerpena egiten duen arren, Practicumaren hasierako fasean erakusten duela agerpen maila altuena. Fase honetan zein besteetan, gai zehatz errepikatuen *testuinguru seguru eta arrakastatsua bermatzeko hauen ezaugarriak* da. Hau da, ikasleak bare, gustura, ondo sentituko diren eta talde barruan beren arrakasta akademiko zein soziala bermatuko duten testuinguruaren ezaugarriekin lotutako gaiak. 46. Taulan ikusi daitezke datuak.

## 46. Taula

Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, testuinguru hezitzaileak, hiru faseetan

DIMENTSIONA: HEZKUNTZAREN ULERMEN MARKOA																																								
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEAN														
TESTUNUGURU HEZITZAILEAK		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK					
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
Ikaste irakaste prozesua sustatzeko intentzioz pentsaturiko esperientziak, elementuak, artefaktuak	Testuinguruaren ezaugarriak (seguruak, arrakastaren bermea)		X		X	X		X			X				X	X		X		X										X					X			X	X	
	Lan dinamika	X		X	X			X						X			X									X						X	X							X
	Jarduera motak																									X														
	Baliabideen antolaketa					X																																		

Hezkuntza erantzunen gaietara lotuta, ikusten da Practicumaren hasierako fasean hezkuntza erantzun orokorrak ageri direla. Hau da, aniztasunari erantzuteko beharra, eta horri eman beharreko erantzunen ezaugarri orokorrak dira mintzagai. Practicumaren garapen faseetik aurrera, berriz, goranzko bilakaera erakusten dute hainbat gaiak. 46. Taulan ageri den bezala, Garapen Fasean, laguntza motei erreferentzia egiten dieten gaiak ageri dira aurreko fasean ez bezala. Hau da, gai gisa agertzen dira eman daitezkeen laguntza era ezberdinak eduki gisa. Amaierako fasean laguntza motez gain, aniztasunari erantzuteko hezkuntza erantzun metodologikoekin lotutako gaien agerpenak ere goranzko joera erakusten dute. 47. Taula esandakoaren adierazgarri.

## 47. Taula

Gaien agerpena: hezkuntzaren ulermen markoa, hezkuntza erantzunak, hiru faseetan

DIMENTSIOA: HEZKUNTZAREN ULERMEN MARKOA																																								
KATEGORIA HEZKUNTZA ERANTZUNAK		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA														
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK					
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3						
Aniztasunaren aurrean hartzen diren erabaki eta artikulatzen diren ekintzak	Orokorrak		X	X																																				
	Metodologikoak													X															X	X					X					
	taldekatzeak																																							
	Diseinuak norentzat																X	X																						
	Laguntza motak													X	X		X			X									X			X	X	X	X	X				

Harreman markoak dimentsiora salto eginaz, eta Harreman pedagogikoen kasuan, faseen arteko berezitasunei begiratuta datuek erakutsi dute Practicumaren garapen fasean, *Ikaslearen erantzunak irakaslegaiagan daukan eragina* gaiaren joera, aurreko faseaz alderatuta apur bat murrizten dela eta *Irakaslegaiaren erantzunak ikaslearengan daukan eragina* gai zehatzak berriz, gora egiten duela. Harreman osasuntsuen eraikuntza gaiak Practicumaren garapen fasean agerpen esanguratsua egiten du beste faseekin alderatuta. Zentzu honetan esan daiteke Garapen faseetik aurrera arreta jartzen dela errespetuan eta konfiantzan oinarritutako harremanen eraikuntzan; baita, harreman mota hauek eskatzen duten entzute, komunikazio, sostengu eta bakoitzaren berezotasunekiko balioespen erei lotutako gaiak. 48. Taulan ikusi daiteke esandakoa.



## 48. Taula

Gaien agerpena: harreman markoak, harreman pedagogikoak, hiru faseetan

DIMENTSIOA: HARREMAN MARKOAK																																					
KATEGORIA HARREMAN PEDAGOGIKOA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA											
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Ikasle eta irakaslearen arteko lotura hezitzaile eta komunikazionala	Ikaslearen erantzunak irakaslegaiagan daukan eragina	X			X	X								X									X	X								X					
	irakaslegaiaren erantzunak ikaslearengan daukan eragina							X			X			X			X	X								X											
	Komunikaziorako erabiltzen diren bideak	X													X														X			X					
	Harremanaren bilakaera							X			X				X	X																					
	Harreman osasuntsuen eraikuntza										X						X	X		X	X		X	X		X			X			X	X				

Ikasleen arteko harremanak agerpen altuena Practicumaren amaierako fasean egiten du. Batez ere *ikasleen arteko erlazioak* gaia azaltzen da, eta egoera batean gatazken gaiak egiten du agerpena. 49. Taulan esandakoaren ebidentziak.

**49. Taula**

*Gaien agerpena: harreman markoak, ikasleen arteko harremanak, hiru faseetan*

DIMENTSIOA: HARREMAN MARKOAK																																								
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN												PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEAN														
IKASLEEN ARTEKO HARREMANAK		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK					
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
		Ikasleen artean eraikitako harremanen izaera	Ikasleen arteko erlazioak						X						X									X							X			X			X			X
Gatazkak																													X											
Ikaskideen artean komunikatzeko erabiltzen diren bideak																																								

Azkenik *esku-hartze praktiko eta gelaratzeak* izendaturiko bosgarren dimentsioaren barruan, esan behar da datuen arabera *Esku-hartze irizpideei* eskainitako gaiak agerpen baxua erakutsi duela Practicumaren Hasierako eta Garapen faseetan, eta Amaierako fasean agerpen hutsala. Honatx, 50. taulan datuak.

**50. Taula**

*Gaien agerpena: esku-hartze praktikoak edo gelaratzeak, esku-hartze irizpideak, hiru faseetan*

DIMENTSIOA: ESKU-HARTZE PRAKTIKOAK EDO GELARATZEAK																																								
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN								PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA																		
ESKU-HARTZE IRIZPIDEAK		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK					
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
		Hezkuntza praktika norabidetu eta gidatzen dituzten xedeak	Erakunde mailako irizpideak		x																																			
	Profesionalen artean bateratutako irizpideak																																							

Irakaslegaiaren esku-hartzeak ordea, agerpen jarraia erakutsi du fase guztietan, norbere praktikari lotutako esku-hartzea eta esku-hartze posibleen gaitan banatuz agerpena, 51. taulan ikusi daiteke.

## 51. Taula

Gaien agerpena: esku-hartze praktikoak edo gelaratzeak, irakaslearen esku-hartzeak, hiru faseetan

DIMENTSIOA: ESKU-HARTZE PRAKTIKOAK EDO GELARATZEAK																																							
KATEGORIA		PRACTICUMAREN HASIERAKO FASEAN												PRACTICUMAREN GARAPEN FASEAN								PRACTICUMAREN AMAIERAKO FASEA																	
IRAKASLEGAIAREN ESKU-HARTZEA		1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK			1 IK			2 IK			3 IK			4 IK				
DEFINIZIOA	AZPI KATEGORIA	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
Irakaslegaiak proposatzen dituen ekintzak	Norbere praktika			X	X			X	X					X		X	X	X											X						X	X		X	X
	Esku-hartze posibleak				X	X	X	X	X		X	X		X	X		X				X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X
	Urratsak							X						X			X				X														X				

### 5.2.1.2.1. Gaian agerpenean ematen den bilakaeraren emaitzak laburbilduz

Bilakaerari eskainitako atal honetan datuek erakutsi dute gai batzuetan prozesuan zeharreko bilakaera gertatzen dela agerpenari dagokionean.

Laguntza irakaslearen lanaren dimentsioan, datuek agertu dute laguntza irakaslearen funtzioei lotuta, hiru faseetan arreta jartzen dela familiarekin egiten den elkarlanean. Garapen pertsonal eta profesionalaren kasuan, berriz, ikusi da Hasierako fasean egoera guztietan errepikatzen den gaia izan arren, hurrengo faseetan agerpenean behera egiten duela. Pentsamendu kritikorako prestutasunari lotuta berriz, eta praktika gogoetatsuari lotutako gai zehazki errepikatuena izanik, eta Garapen fasean agerpen errepikakorra egin arren, beste fase bietan ere agerpen maila altua eta jarraia erakusten du.

Pertsonetikiko ulermen markoaren dimentsioan, kolektiboen ezagutza hasieran arrazoi biologikoak direla eta bazterketa arriskuan dauden pertsona taldeekin lotzen da eta prozesu amaieran arrisku sozial egoeran daudenean. Begiradari lotuta, deskribapen orokorretatik, pertsonen gaitasun eta baldintzarik gabeko onarpenera, eta ostean pertsonen bizi historiak eta beharrak barne hartzen dituen ikuspegi erantz egiten du bilakaera. Jokabideen kasuan, prozesuan zehar ikasleen jokabide espezifikokoagoak, sexu jokabideak kasu, desagertzen doaz eta jokabide orokorretan jartzen da arreta gehiago.

Hezkuntzaren ulermen markoetara etorritik, datuek agertu dute Testuinguru hezitzaileekin lotutako gaiak, Hasierako Fasean egiten dutela agerpen altuena. Ikaste eta irakastearen inguruko irudikapenek berriz, garapen fasean. Hezkuntza erantzunetik berriz, prozesuak aurrera egin ahala erantzun orokorretatik, erantzun metodologiko eta laguntza mota zehatzetara egiten dute bilakaera. Printzipio inklusiboen kasuan, agerpena apala izan arren, faseen arteko bilakaerak erakusten du, inklusiorako oinarrizko baldintzetatik oztopen identifikaziorako bidea egiten dela prozesuan zehar. Azkenik, dimentsio honen barruan, Hezkuntza helburuekin lotutako gaiak, ongizatearen markoa bere baitan duenak, fase guztietan egin arren agerpena, amaierako fasean, errepikakorra den gaia bihurtzen da, egoera guztietan agertzen delarik.

Harreman markoei eskainitako dimentsioan, batetik, harreman pedagogikoaren baitan datuek erakutsi dute Garapen fasean ematen dela agerpen esanguratsua. Ildo honetan, datuek agertu dute irakaslegaiaren erantzunak ikaslearengan daukan eraginaren gaiak eta harreman osasuntsuen eraikuntza gaiak Garapen fasean egiten duten agerpena esanguratsua dela. Bestetik, ikasleen arteko harremanen kasuan, Amaierako fasean erakusten du besteetan baino agerpen altuagoa.

Esku-hartze praktikoaren dimentsioan, berriz, irakaslegaiaren esku-hartzeaz lotutako gaiak izan dira agerpen jarraia egin dutenak.

### 5.2.1.3. Gaien sekuentzializazioa

Behin gaien agerpenari lotutako datuak azalduta, gaien sekuentzializazioari lotuta analisiak eskaini dituen datuak aurkeztuko dira.

Gaien sekuentzia mapek erakutsi dute hausnarketa praktika garatu den egoera eta fase bakoitzean gaien sekuentzializazioak eskema propioa eta bakar bati erantzuten diola (n=31/31). Ez dira bi sekuentzializazio berdin aurkitu. Behin hau jakinda eta datuen analisisan sakondu asmoz, gaien garapen narratiboari buruzko datuetan nabardurak bilatu asmoz, sekuentzia guztien hasierak eta amaierak aztertu dira.

Gaien sekuentziaren hasierari (sekuentziaren garapenean lehenengo 3 gaiak) erreparatu, datuek zera erakutsi dute (ikusi 52. taula): Practicumaren hasierako fasean sekuentziaren hasieran gehien errepikatzen den gaia ikasleen jokabideekin lotzen da (n=6/9). Practicumaren garapen fasean, irakaslegaiaren esku-hartzea eta begirada gaiak errepikatzen dira gehien fase honetako egoera praktikoaren gaineko hausnarketa prozesuaren sekuentzia hasieran (n=5/11). Amaierako fasean, hausnarketa prozesuari begiratuta, ikaslearen jokabideekin lotutako gaiak ageri dira modu errepikatuenean sekuentziaren hasieran (n= 7 / 11).

### 52. Taula

Gaien sekuentziaren hasierak hiru faseetan

SEKUENTZIAREN HASIERA												
	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
HASIERAKO FASEA	Ikastea eta irakastea	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Begirada	Harreman pedagogikoa	Ikastea eta irakastea		Ikaslearen jokabideak	Ikaslearen jokabideak		Ikaslearen jokabideak	Ikaslearen jokabideak	
	Ikaslearen jokabideak	Begirada	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Kolektiboaren ezagutza	Ikaslearen jokabideak		Irakaslegaiaren esku-hartzea	Begirada		Ikastea eta irakastea	Begirada	
	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Begirada	Laguntza irakaslearen funtzioak	Irakaslegaiaren esku-hartzea		Begirada	Begirada		Irakaslegaiaren esku-hartzea	Ikaslearen arteko harremanak	

GARAPEN FASEA	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Ikaslearen jokabideak	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Garapen pertsonal eta profesionala	Begirada	Hezkuntza helburuak	Harreman pedagogikoa	Testuinguru hezitzailea
	Ikaslearen arteko harremanak	Hezkuntza erantzunak	Harreman pedagogikoa	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Begirada	Printzipio inklusiboak	Harreman pedagogikoa	Garapen pertsonal eta Profesionala	Garapen pertsonal eta profesionala	Begirada	Testuinguru hezitzailea
	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Begirada	Harreman Pedagogikoa	Ikaslearen Jokabidea	Begirada	Garapen pertsonal eta profesionala	Begirada	Hezkuntza Helburuak	Irakaslegaiaren Esku-hartzea	Irakaslegaiaren Esku-hartzea
AMAIERAKO FASEA	Ikastea eta irakastea	Ikaslearen arteko harremana	Garapen pertsonal eta profesionala	Hezkuntza erantzuna	Hezkuntza erantzuna	Ikaslearen jokabidea	Ikaslearen jokabidea	Ikaslearen jokabidea	Ikaslearen jokabidea	Begirada	Begirada
	Ikaslearen jokabidea	Hezkuntza helburuak	Ikaslearen jokabidea	Hezkuntza helburuak	Begirada	Kolektiboaren ezagutza	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Begirada	Begirada	Ikaslearen jokabidea	Ikastea eta irakastea
	Ikastea eta irakastea	Ikastea eta irakastea	Begirada	Ikastea eta irakastea	Testuinguru hezitzailea	Hezkuntza erantzuna	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Ikastea eta irakastea	Testuinguru hezitzailea	Testuinguru hezitzailea	Hezkuntza helburuak

Sekuentziaren amaierari (sekuentziaren amaieran agertzen diren azken hiru gaiari) erreferentzia eginaz, datuek erakutsi dute (ikus 53. taula) prozesuaren fase guztietan alderdi komuna: hiru faseetan, hausnarketa prozesuaren amaieran gehien errepikatzen den gaia Pentsamendu kritikorako prestutasun edo jarrera kontzienteaz lotutakoa da (n=6 /9; n=7/11; n=6/11).

**53. Taula**

*Gaien sekuentziaren amaierak hiru faseetan*

SEKUENTZIAREN AMAIERA												
	1 IK			2 IK			3 IK			4 IK		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
HASIERAKO FASEA	Ikastea eta irakastea	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Begirada	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Ikaslearen jokabidea		Begirada	Garapen pertsonal eta profesionala		Begirada	Irakaslegaiaren esku-hartzea	
	Garapen pertsonal eta profesionala	Garapen pertsonal eta profesionala	Hezkuntza helburuak	Laguntza irakaslearen funtzioak	Testuinguru hezitzaileak		Kolektiboaren ezagutza	Begirada		Laguntza irakaslearen funtzioak	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	
	Harreman pedagogikoa	Garapen pertsonal eta profesionala	Laguntza irakaslearen funtzioak	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Pentsamendu kritikorako prestutasuna		Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Kolektiboaren ezagutza		Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Garapen pertsonal eta profesionala	
GARAPEN FASEA	Ikastea eta irakastea	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Ikaslearen jokabideak	Harreman pedagogikoa	Irakaslegaiaren esku-hartzea		Harreman pedagogikoa	Garapen pertsonal eta profesionala	Begirada	Ikaslearen jokabideak	Harreman pedagogikoa	Ikastea eta irakastea
	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Hezkuntza helburuak	Testuinguru hezitzaileak	Garapen pertsonal eta profesionala	Hezkuntza helburuak		Begirada	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Begirada	Hezkuntza helburuak	Harreman pedagogikoa	Irakaslegaiaren esku-hartzea
	Begirada	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Begirada	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Harreman pedagogikoa	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Begirada

AMAIERAKO FASEA	Ikaslearen jokabideak	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Begirada Testuinguru hezitzailea	Hezkuntza helburuak	Ikaslearen jokabideak	Hezkuntza helburuak	Hezkuntza erantzunak	Begirada Testuinguru hezitzailea	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Hezkuntza helburua
	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Kolektiboen ezagutza	Printzipio inklusiboak	Hezkuntza erantzunak	Garapen pertsonal eta profesionala	Begirada Irakaslegaiaren esku-hartzea	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Harreman pedagogikoa	Begirada Harreman pedagogikoa	Ikastea eta irakastea
	Ikasleen arteko harremanak	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Kolektiboen ezagutza	Printzipio inklusiboak	Hezkuntza erantzunak	Pentsamendu kritikorako prestutasuna	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Irakaslegaiaren esku-hartzea	Harreman pedagogikoa	Begirada Harreman pedagogikoa	Pentsamendu kritikorako prestutasuna

### 5.2.1.3.1. Gaien sekuentzializazioari buruzko emaitzak laburbilduz

Gaien sekuentzializazioaren analisiak erakutsi du aztertu den egoera praktikoa bakoitzean gaien sekuentzia propio eta berezia dela. Sekuentziaren hasiera eta amaieraren azterketak gaien narratibak fase bakoitzean erakusten dituen joerak mahaigaineratu ditu. Practicumaren hasieran sekuentzia abiatzerako orduan ikasleen jokabideei lotutako gaiak ageri dira. Hauetatik abiatzen da beraz hausnarketa prozesua gehienetan. Garapen fasean aldiz, hausnarketaren sekuentzia irakaslegaien esku-hartzeekin edo pertsonarekiko begiradaz lotutako gaiekin hasten da gehienetan. Amaierako fasean berriz, hausnarketa prozesua abiatzeko ikasleen jokabideak ageri dira.

Sekuentziak zein gaiekin amaitzen diren aztertu ostean, datuek erakutsi dute hausnarketa prozesuaren sekuentziaren amaieran gehien agertzen diren gaiek Pentsamendu kritikorako prestutasunaz lotura dutela. Datu hau fase eta egoera guztietan agertu da alderdi komun gisa.

### 5.2.1.4. Azterketa tematikoaren ondorioak: hausnarketa prozesua ardaztu den gaietan hauteman den bilakaera

Gaiek egoera praktikoa egin duten agerpena, Practicumaren fase bakoitzeko fase bakoitzeko gaiek erakutsi dituzten bilakaera joerak eta sekuentziaren abiaburuan eta amaieran agertzen diren gaiak ezagututa, baieztatu daitezke Practicum prozesuan gaien garapenean bide bat agertu dutela datuek. Prozesu horretan, batetik agertu dira fase bakoitza berezi egiten duten elementuak, eta baita hari komunak ere.

Prozesua josteko gisa aurkeztu da praktika gogoetatsua zeina laguntza irakaslearen lanari lotuta eta garapen pertsonal eta profesionalerako gako gisa agertu den. Ikasleen ideario pedagogikoetan aurkitutako printzipio pedagogikoek ere emaitza hau indartzen



dute. Izan ere, ikasleen beren idearioetan norbere praktikaren azterketari erreferentzia egiteko printzipioak eraiki dituzte: hipotesien garrantzirik hasi, behaketaren balioa azpimarratu eta norbere inizatiba, jarrera, sentimenduak eta zalantzak aztertzeko beharra printzipio eran formulatuz, beren hitzetan esandakoaren eta egindakoaren artean koherentzia bilatzeko. Finean, ikasleek printzipioen artean aipatu bezala, prozesuaren amaieran beren ideariora ekartzen dute *“irakasle gisa, ikertzaile gogoetatsu gisa jokatzeari, uneoro norbere praktika kritikoki aztertu eta ikertuz, hots, maila pertsonal zein profesionalean hausnartzea, etengabe hobetu, berriro eta hazkuntza prozesu batean murgilduz”* (3IK\_15).

Praktika gogoetatsua prozesuko lotaile gisa harturik, irakaslegaiaren begiradan eragin nahi da, arreta bideratuz pertsonetara, non pertsonen deskribapen orokorren garrantzirik abiatzen den. Tutoreak deskribapenekin lotuta ezartzen duen markoa har daiteke abiaburu gisa: *“Pertsonak gaitasunetatik edo ezintasunetatik begiratzeari aldeaz ari gara hemen. Profesional moduan, zuek umeak deskribatzen jakitea inportantea da, beren beharrak atenditu ahal izateko. Nola hitz egiten dugu beraien inguruan? Esaten da askotan dira ia ia begetalak. Nola begetalak? Dira pertsonak, eta suerte txarrerako daude horrela. Zer egiten dut nik bera ondo egoteko? Sentitzeko besteek maite dutela? Oinarrizko beharra delako. Zer egiten dut horretarako? Hori da gure lana PT moduan. Gu hor gaudenean izan behar dugu argudio eta indarra borrokatzeko borrokatu behar dena, ikusten baldin badugu umea. Gure lana iritziak ematea, txostenak egitea izango da. Baina beti helburua presente izanda, eta norabidea. Beti umearen alde. Hezkuntza eskubideak dituztelako. Edozein umeri sentiarazi behar diozu taldearen partaide dela, baliagarria dela eta gainera maite dugula. Edozein umeri. Hortik aurrera, iristen den leku arte. Baina horretarako ikusi behar dugu umea”* [1IK\_HM]. Begiradari lotutako norabideak deskribapenetik gaitasunetara eta testuinguruaren baitan beharren identifikazioan arreta jartzera egiten du bidea.

Ikasleen ikaskuntzek gainera emaitza hauek berresten dituzte. Jarraian ikaskuntzak jasotzeko errondetan jasotako hainbat ekarpen txertatzen dira (54. taulan) begiradan ematen doan bilakaeraren adierazgarri gisa:

## 54. Taula

*Ikaskuntza errondetan jasotako ekarpenak: begiradan ematen den bilakaera*

HASIERAKO FASEAN	GARAPEN FASEAN	AMAIERAKO FASEAN
<p>I6: Nik autismoaz lotuta landu dugun egoeran ikusi dut nola egiten dugun pertsonaren deskribapena, ze horrela imajinatzen ditugu. Eta horren arabera batzuetan uste dugu arreta deitzen dabilela eta erantzunak gaizki interpretatzen ditugu. Ze pasatzen dena da ez dugula ezta kontutan hartzen autista dela. Eta kostatzen zaiola testuingurutzera, baimena noiz eskatu, noiz ez... Eta gaur ikusi dut nik ere niretik begiraduta interpretatzen ditudala jokabideak aurrean zein dudan pentsatu gabe [2IK_HM_SAI OEN IKASKUNTZA ERRONDA_I6]</p>	<p>I6: askotan ikasle batzuei gaitasunak kentzen dizkiegula, eta beste batzuei ordea, testuinguruak eskaintzen dizkiegu gaitasunak garatzeko. Eta ateratzen naiz ikasle guztiei eskaintzeak duen inportantzi az [2IK_GM_SAI OEN IKASKUNTZA ERRONDA_I6]</p> <p>I3: Galdera gisa jarri dut hausnartzeko zer da onarpena. Hainbeste esan dugu, nik banuela ideia bat onarpenari buruz, baina errebisatzeko daukadala eramaten dut. Ikasleen onarpena bai, baina zer suposatzen du horrek? edo zeri deitzen diogu onarpena? [1IK_GM_SAI OEN IKASKUNTZA ERRONDA_I3]</p>	<p>I12: Ni gaur konturatu naiz testuinguruan jarri behar dela fokoa, testuinguru behatuz gero, ume horren beharrak identifikatu daitezke, eta hori jakinda gero esku-hartzea diseinatu [1IK_AM_SAI OEN IKASKUNTZA ERRONDA_I12]</p>

Ikasleen idearioetan ere, ikusi da irakaslegaiak begirada honi erantzuten dion hainbat printzipio eraiki dituztela. Ikasleen jarrera epaitzetik eta beren ezaugarri nahiz jokabideak direla, eta etiketatetik harago doan begiradaren beharra aipatzen dute, ikasleak gaitasunak dituen pertsona gisa hautematea eta osotasunean ezagutzea, aniztasuna (lan egiteko erritmo ezberdinak, komunikatzeko modu eta bide ezberdinak, gaitasun ezberdinak) aintzat hartuz, horren arabera beharrak identifikatu eta horiek asetzeari lehentasuna emateko, eta ikasle bakoitzaren gaitasun eta garapenerako egingarriak diren ikas-helburuak definitzeko. Aniztasuna aukera positibo gisa ikusi eta ikasleak bere osotasunean onartzea printzipioen artean kokatzen dute. Onarpena ikasleen ongizate eta garapenerako gako gisa formulatzen duten beren praktikatik eratorri eta aurrerantzean beren hezkuntza praktika gidatu nahi dute printzipioen artean: *“Ikaslearen beharrei arretaz, maitasunez, segurtasunez eta errespetuz erantzun eta onartzean lortuko dugu ikaslearen ongizatea”* (3IK\_I2). Printzipioen artean ageri da baita honek norbere garapenaz izan dezakeen lotura, honako printzipioan ageri den bezala: *“Naizena maitatzen ikasi nahi dut eta horretatik harreman osasuntsuak eraiki, aurreiritzietan oinarriturik egongo ez direnak”* (4IK\_I3).

Hezkuntzaren ulermen markoari lotuta azterketa tematikoaren arabera indarra egiten da hasieran, testuinguru hezitzailearen definizio eta ezaugarritzean, eta ondoriozko honen kontzientzia hartze eta jabetzean. Tutorearen aldetik gisa honetako interpretazio markoak eskaintzen dira norabide honetan: *“Jokabidea ezin dugu isolatu. Ez da hori gertatzen dela, eta listo; pentsatu behar dugu baita zer den guk eskaintzen duguna jokabide hori agertzeko? hau da, zein den gure erantzuna. Batzuetan zaila da ulertzea zer gertatzen den, baina lupaz begiratu behar dugu. Ez fokatzeko ikasleak egin zuen hori konpontzean, baizik eta arreta jartzeko testuinguru horietan izan dezakegun harremanetan, adibidez. Eta horretarako jakin behar dugu ikaslea zerk urduritzen duen, edo zergatik den hori. Ze bestela ez dago modurik. Eta batzuetan guretzat ez dena ezer, berentzat bai da. Izan daiteke janzkera, adina, usaina, ukitzeko modua... ez dakizu zein den bere jokabidea pizten duen estimulua... Beraz, ez da hainbeste moztu jokabidea, baizik eta zela ekiditu. Eta horretarako nola antolatzen dugun daukagun testuinguru edo giro hori, lan eremu hori”* [1IK\_GM].

Testuinguruaren garrantzia azpimarratuta prozesuak aurrera egin ahala hezkuntza erantzunen izaerara jauzia egiten doa, tutoreek artikulatutako interpretazio markoetan ikusten den bezala: *“Umearen aldetik erantzunik jasotzen ez den kasuetan, hezitzailearentzat ere zaila bilakatzen da denbora guztian umearekin harremanetan egotea. Beste era batera antolatzen baduzu testuingurua, agian, beste batzuk ere eman ahal diote apoio hori, ez da izan behar hezitzailea denbora guztian, ze ez da jasagarria. Hori pentsatzea gure esku dago. Eta hori pentsatzeko gure oinarri teorikoak izan behar ditugu. Zeren bila goaz? Zela egiten dut batak bestea laguntzeko? Zela sustatuko ditut nik laguntza eta erantzun horiek?”* [1IK\_GM]

Agertu diren alderdiak aintzat hartuz, ondoriozta daiteke, irakaslegaiak hezkuntza testuinguruaren garrantziaz jabetzen direla, eta honek bete beharreko baldintza komun batzuk definitzen direla. Ikasleen idearioetan aurkitu da testuinguruari erreferentzia egitean ikasleak gustura sentituko diren testuinguruez hitz egiten dutela, ikasleentzat gune seguruak izango direnak, errespetuz tratatuak izango diren testuinguruak, beren emozio eta sentimenduak adierazteko aukera izango duten inguruak, giro ona egongo den inguruneak, ikasle guztientzat irisgarriak eta atseginak izango direnak, eta elkarrekintzan aritzeko aukera eskainiko dutenak. Honela jasotzen da printzipio baten zehaztapenetan: *“Harreman seguruak eta konfiantzazkoak sortuz eta pertsona oro, bere osotasunean ezagutuz, gelako giroa hobetzen da. Espazioa ondo eraikita egoteak eta gustuko lekua izateak gelako giroa hobetzen du. Talde identitatea sortzeak ere, beraien arteko harremana sendotu eta talde giro hobe bat ahalbidetzen du. Beraz, Talde giro osasuntsuak ikasgelako pertsona ororen ongizatea sustatuko du”* (3IK\_I1). Ongizateaz gain, gaitasunak garatu eta garapen integrala bermatu bide antolatzen den testuinguruak duen garrantzia ere, islatzen

dute ikasleek beren printzipioetan: *“gaitasunak garatzeko funtsezkoa da harremanetarako ingurune atsegina eta giro ona egotea”* (2IK\_12).

Testuinguru hezitzaile horren baitan ematen diren hezkuntza erantzunei begira hausnarketa prozesuan arreta bideratu da hezkuntza helburuetara. Ikasleen ikaskuntzek adierazten dute edozein esku-hartze planifikatu edo gauzatu aurretik helburuak argi izatearen inportantzia jabetu direla, printzipio gisa hartzen baitute *“esku hartzeen helburua argi izatea eta ekintza bakoitza zergatik eta zertarako gauzatu nahi den hausnartzea”* (1IK\_11). Helburuen gaiaz gain, ikaste testuinguruari begira egiten den eskaintzaren kasuan, eta mintegietan hausnarketa garapen fasetik aurrera ikaste eta irakastearen inguruan dituzten irudikapenetan zentratzen dela ikusirik, esan daiteke ikasleen ikaskuntzek norabide honetan bide bat egiten dutela, beren printzipioen artean ikaskuntza esanguratsu eta funtzionalari lotutako elementuak jasoz. Hala nola, beren errealitate eta interesetatik abiatzea, elkarrekintzan oinarritutako prozesuak izatea, eta erronka suposatzea bakoitzari garatzeko aukera errealak eskainiz. Finean, *“berdinkideekin elkarrekintzan, beharrezko apoioak eskainiz, hauen artean ikaskidetzan oinarrituak, ikasle guztiei esperientzia esanguratsuak bizitzeko aukerak eskaintzea”* (3IK\_51).

Behin irakaslegaiak prozesuko fase honetan murgiltzen direla aipatu diren gaiez gain, emaitzek erakutsi dute harremanen ulermen markoa dimentsioari lotutako gaiek agerpena egiten dutela. Ildo honetan ikasleen ideario guztietan printzipioen artean harremanei erreferentzia egiten dieten ekarpenak aurkitu dira. Ikasle-irakasle harremanen, irakasleen arteko harremanetan, familiekin elkarlan harremanetan eta ikasleen arteko harremanetan jartzen dute arreta.

Ikasle-irakasle harremanari lotutako printzipioetan harreman horizontalak eta komunikazio asertiboa ageri dira eraiki dituzten printzipioen ardatz gisa. Hizkuntza berbala eta ez berbala, ni mezuak, entzute aktiboa, enpatia eta zintzotasuna aipatzen dira. Irakasle eta ikasleen artean atxikimendu harremana egotearen garrantzia ere ageri da printzipioen artean: *“Ikasleekin atxikimenduzko harreman bat eta testuinguru seguru bat sortzea oso garrantzitsua ikasleen ongizatea bermatzeko”* (3IK\_110). Ikasleen hitzetan jasotzen den bezala *“harremanaren arabera, ikaste prozesua ezberdina izango da eta”* (3IK\_11).

Ildo honetan practicumaren azken fasean, gelako testuinguruan murgilduta daudenean ikaskideen arteko harremanetan ere arreta jartzen dutela adierazi dute datuek. Ikasleen ikaskuntzen artean gatazkei erreferentzia egiteaz gain, berdinkideen arteko harreman osasuntsuak lotzen dira laguntasunaz, onarpenaz, errespetuaz eta elkarlanaz. Printzipioen artean premisa hau ere ageri da: *“Harremantzeko garaian, pertsona orok trebetasunak ditu,*

*batzuk agian zailtasunak izan ditzake edo estrategia beharrak dituzte, baina horrek ez du esan nahi harremantzeko gai ez direnik” (3IK\_I1).*

Datuek agertu bezala, laguntza irakaslearen lana dimentsioaren baitan, eta bere funtzioei erreferentzia eginaz, hausnarketan zehar fase guztietan errepikatzen den gaia familiekin harremana da. Datuen artean aurkitu da Practicumaren hasierako fasean gurasoen esku-hartzean oinarritutako egoera dilematiko bat abiaburu hausnarketa prozesuari esker egoeraren (ber)interpretazioa beste ikuspegi batetik egiten dena. Honela adierazten dute hausnarketa prozesuaren amaieran ikasle protagonistak eta ikaskide batek:

*IP: Pasarteari esker gurasoen paperaren inguruan pentsatzen nuena guztiz aldatu nuen. Guk pentsatzen duguna ez dago beti ondo. Gurasoen egoera ulertu nuen, eta gero konturatu nintzen beraiek egindakoa ondo zegoela, hasieran horrela pentsatzen ez nuen arren...*

*I1: Nik ere hasieran berdina pentsatzen nuen. Baina egia da gurasoek beste ikuspuntu bat dutela. Gu praktiketan gaude eta dena a petxo hartzen dugu, baina beraiek bizi guztia daramate umeekin eta ezagutzen dituzte. Eta seguru egiten dutela ahal duten guztia. Nik hasieran ez nuen horrela pentsatzen.*

[1IK\_HM\_3E]

Practicum prozesuaren amaieran eraikitako idearioetan familiekin harremana gaiak presentzia agertu du. Eraikitako printzipioetan familiaren parte hartzea ezinbestekotzat ulertzen dute ikasleek eta honi lotuta irakasleak harreman sareak eraiki beharra jasotzen dute printzipio gisa: *“Familiarekin harreman eta komunikazio eraginkor bat izatea ezinbestekoa da ikaslearen garapenerako” (3IK\_I10).*

Ondorio hauek irakasleen prestakuntzara begira hainbat alderdi mahaigaineratzen dituzte. Batetik, praktikaldiaren hasieran, aurrean dituzten pertsonak ezagutu beharra, beren berezitasunetatik. Eta honekin batera, bizipen honek eragiten dituen erresonantzia emozionalak aintzat hartzeko beharra, ikasleen garapenaren alderdi pertsonal eta profesionalekin lotuz. Emaitzen arabera mahai gainean jartzen da baita, ikasleak testuinguru arruntetara pasatzean, prozesuaren garapen fasean ikasleak ezagutzeko baliatzen jarraitzeko beharra, baina kasu honetan arreta ikasleen gaitasunetara bideratuz. Harremanei dagokionean, hasierako fasean ikaslearen erantzunak norberagan dituen eraginak aztertzeke momentua izan daitekeen moduan, garapen fasean arreta bideratu daiteke norbere erantzunak ikaslearengan eragiten duen hori aztertzerik eta harreman osasuntsuen markoaren eraikuntzan sakontzen hastea. Honekin batera, ikasleekiko baldintzarik gabeko begiradan eragiten joateko aukerak erakutsi ditu garapen faseak, norbere praktika modu kritikoan aztertzeke xedeari preseski helduz. Azken fasean umeen

ezagutzan sakontzen jarraitzeko ildoaz lanean jarraitzeko beharra aurkeztu dute emaitzek, testuinguru konkretuetan agertzen dituzten beharren identifikazioan eginez indarra. Fase hau ikasleen ongizatea bermatuko duten hezkuntza praktikak lurreratzen hasteko aproposa izan daiteke, arreta hezkuntza helburu, horrekiko koherente diren testuinguru hezitzaile, ikaste esperientzia eta elkarlanean oinarritutako laguntza erantzunetan jarritz.

Azpiko irudian, azterketa tematikoaren emaitzak jaso dituen atalari itxiera eman asmoz, hausnarketa prozesuan edukien aldetik emaitzek erakutsi dituzten ideia nagusiak grafikoki laburbildu dira.

## 17. Irudia

### 1. Analisiaren jasoketa grafikoa



## **5.2.2. Egoera praktikoan gainerako baterako hausnarketa prozesuaren analisirako bigarren azpi maila: Interaktibitate segmentuen azterketa**

Ikerketaren planteamendua atalean azaldu bezala, eta behin datuetara hurbildu, kodifikatu, kategorizatu eta murrizketa egin ostean, analisia egiterako orduan lau alderditan jarri da arreta:

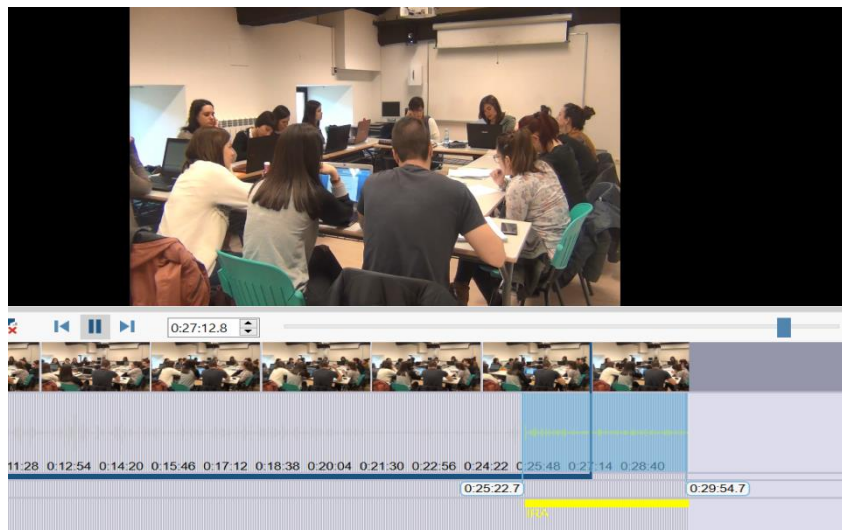
- a) Interaktibitate segmentuek prozesuan zehar egiten duten agerpen errepikatua: ikusi ahal izateko zentzuk diren kasuan zehar errepikatzen diren elkarrekintza antolatzeko moduak.
- b) Practicum prozesuan zehar, hau da, hasiera faseko mintegitik amaiera faseko mintegira, interaktibitate segmentuetan ematen den bilakaera; aztertu ahal izateko elkarrekintza antolatzeko era aldatu egiten ote den prozesuan zehar.
- d) Interaktibitate segmentuek hausnarketa prozesua garatzen den sekuentzian zehar agertzen duten kokalekua; egoera praktiko baten gainerako hausnarketa hasten den momentutik egoera horren gainerako lanketa amaitzen den tarte horretan segmentu bakoitza zein momentutan agertzen den ikusi ahal izateko.
- e) Segmentu barruan ematen den parte hartzearen izaera: elkarrekintzan polifoniarik dagoen aztertze.

### **5.2.2.1. Interaktibitate segmentuek erakusten duten agerpena**

Behin ikasturte guztiak eta fase ezberdinetan zehar landu diren egoera praktiko guztien gainerako hausnarketa prozesuak aztertuta ( $n=31$ ), Interaktibitate Segmentuen Agerpen taulek eskainitako datuetan oinarrituz, esan daiteke existitzen direla fase eta landu diren egoera guztietan agertzen diren interaktibitate segmentuak.

Jarraian, egoera eta fase guztietan ageri diren segmentuen inguruko emaitzak azalduko dira, beraz.

**IP-ak praktikaldian jasotako egunerokotik mintegirako hautatu duen pasartea irakurtzen dueneko Interaktibitate Segmentua [IRA]** egoera praktiko guztietako hausnarketa prozesuan ageri da ( $N=31/31$ ). Segmentu honetan, fase eta egoera guztietan, IP-ak bere praktikaldiko egunerokotik aukeratutako pasartea ahoz goran irakurtzen du eta taldeko partaideek entzun egiten dute.



*13 ikasleak ekarritako egoera:*

**TESTUINGURAKETA:**

*Gela egonkor batean ari naiz nire praktikak burutzen. Gelan, bost ikasle ditugu. Guztiak mutilak eta adin tarte ezberdinetakoak. Guzti hauek autismo maila nahiko handia dutela esan genezake. Gelan, une oro bi irakasle daude eta guztira lau irakasle egiten dute lan goizeko eta arratsaldeko turnoetan.*

**PASARTEA:**

*Nire pasartea, gertaera puntual batetik haratago doa. Zehatzago izateko ikasle baten eta nire arteko harremanaren inguruan doa, azkeneko astean areagotu den egoera bat. B ikaslea, gelako ikasle zaharrena da. Baina irakaslearen menpekotasun handia du gauza guztiak egiterako orduan. Autonomia handirik ez duela esan nezake. Eta ahozko hizkuntzari dagokionez ez da esaldiak esateko gai. Hitz solteak esaten ditu bere interesaren arabera.*

*Goizetan, gelara sartu aurretik ikasleek beren pertxetan jertsea eta txamarrak uzten dituzte. Normalki ni izaten naiz, ikasle honi laguntzen diona. Izan ere, txamarra lekuan uztea txapeletik zintzilik edota motxila*



*zintzilikatzeo lekutik uztea bezalako ekintza sinpleak zail egiten zaizkio. Eta hori irakasten saiatzen ari gara. Aste honetan ordea nirekin ez du ezer jakin nahi. Eta nik Txamarra ondo uzteko esan eta "nononono" esaten jartzen da eta erabat aztoratzen da. Niregandik urruntzeari ekiten dio, une horretan, ni lasai beregana hurbiltzen ahalegintzen naiz era lasai batean eta berriz ere pertxetara gerturatzen ahalegintzen naiz. Baina ikaslea geroz eta gehiago urruntzen da. Hori gutxi balitz, eskutik heltzen badiot fisikoki eramaten ahalegintzeko lurrean etzaten da gora begira eta "nononono" errepikatuz.*

*Beste irakasle batek esaten badio ordea, berehala egiten du. Eta hori gertatu da piktogramak jartzerakoan... batzuetan momentu puntualetan gertatzen zaio irakasle batek esaten badio "nononono" esaten hasi eta ez du egiten. Baina denbora batera berriz normaltasunez jarduten du irakaslearekin.*

*Nirekin ordea ez da hori. Zerbait konstantea da. Eta gainera, beste ikasle batekin lanean ari baldin banaiz niregana etorri eta bultza, edota hanka zapaldu, korrika joan eta hantzerakoak egiten ditu.*

*Egoera honen aurrean, hasiera batean berari esaten nion ez zitzaidala batere gustatzen. Baina ez zuen ezertarako balio. Behin eta berriz esaten banion gainera lurrean etzan eta oihuka hasteko gai zen.*

*Irakasleak azaldu zidan berarekin ere berdin zela hasieran, eta zentroko psikologoarekin hitz egin ondoren denbora batez distantzia bat hartzea gomendatu ziola. Eta nirekin ere hori egiten ari gara. B ikasleari asteazkenetik ahalik eta kasu gutxien egiten saiatzen naiz. Bultzatzera etortzen bazait fisikoki banandu edota lekutik joaten naiz etab.*

*Egia da, badaudela egoera batzuk biak bakarrik egoten garenak. Eta momentu horietan nik uste bera ere jabetzen dela nire beharra duela. Egoera horietan inongo arazorik gabe egoten da nirekin baina...*

*Ondorio moduan, esan behar dut niri nahikotxo kezkatzen nauen gaia dela. Izan ere, ez zait batere gustatzen "ignoratzeko" modua. Baina ez dakit beste modu batean nola aurre egin egoerari. Irakasleak ere esan didate "ignoratzeko" baina, ez diodala berearekin ateratzen utzi behar.*

[2IK\_HM\_1E\_13]

IP-ak bere egunerokotik goian ageri den egoera irakurtzen du ahoz goran, modu jarraian eta azalpenak tartekatuta barik. Egoerak saioa baino lehen Sites gunean igota egon direnez, beste partaideek eskuragarri dituzte. Batzuek inprimatuta ekarritako orrietatik jarraitzen dute irakurketa, beste batzuk ordenagailuan eta beste partaide multzo batek entzunaz.

IP-ak praktikaldian jasotako egunerokotik mintegirako hautatu duen egoeraren pasarte irakurtzen dueneko Interaktibitate Segmentua [IRA] sekuentziaren hasierako uneetan ageri da egoera guztietan. Hala ere, datuek, ezaugarri horren ñabardura bat erakutsi dute: izan ere, egoera batzuetan [2IK\_GM\_1E] eta [4IK\_GM\_1E] hausnarketa abiatzerako momentuan egoera irakurtzeaz gain, hausnarketa prozesuko beste uneren batean ere

irakurtzea eskatzen zaiola ikusi da. Hona hemen egoera bi aldiz irakurtzen deneko adibide bat:

*IP: Ikasle protagonistak (IP) praktikaldian jasotako egunerokotik mintegirako hautatu duen egoeraren pasarte irakurtzen du.*

*T2: Goazen Asierren esku-hartzea aztertzea.*

*I11: Niri gustatu zait ere buruaren gaineko hausnarketa bat egiten duela, bere jokabideak etabar...*

*I14: Nik ikusi dut konturatu dela ez dela epaitu behar aurrean duzuna, ez dakizulako atzean zer egon daitekeen.*

*Eta zuri ere gerta dakizuke.*

*T2: Asierrek ikasleaz egin duena interpretatzeko informazio nahikoa duzue?*

*I11: Nik beharko nuke beste irakurketa bat.*

*IP: Ikasle protagonistak (IP) praktikaldian jasotako egunerokotik mintegirako hautatu duen egoeraren pasarte irakurtzen du.*

*[2IK\_GM\_1E]*

Pasarte honetan ikusten da nola irakurketa bat ez den nahikoa izan eta ikaskide batek horrela eskatuta egoera beste behin irakurtzen den.

**Egoeraren alderdi dilematikoaren identifikazio eta esplizitazioz lotutakoa segmentua** [EGU\_dii] kasu, fase eta egoera guztietan agertzen da, egoera batean izan ezik (n=30/31). Garapen faseko egoera batean [3IK\_AM\_3E] ez da segmentua ageri. Egoera honetan, IP-ak ekartzen duen egoerak zerikusia dauka arrakastaz garatu duen esku-hartze batekin. Kasu honetan beraz, hausnarketa prozesuan zehar baterako ekintza ez da dilemaren identifikaziora bideratzen. Beste egoera guztietan egoeraren alderdi dilematikoaren identifikaziora bideratutako interaktibitateak agerpena egiten du. Kasu batzuetan interaktibitatea IP-ak egoeraren alderdi arazotsua non ikusten duen zehaztera bideratzen da. Beste kasu batzuetan ordea, ikaskideek ekartzen dituzte hausnartzen ari diren egoeraren inguruan ikusten dituzten alderdi dilematikoak.

Hausnarketaren hasierako uneetan aurki daiteke segmentua. Kasu honetan, IP-ak ekarritako egoeraren hasierako ulermenarekin lotura erakusten du segmentuak. Baterako ekintza bideratzen da zehazki IP-ak egoeraren alderdi dilematikoa non ikusten duen identifikatzera. Hau da, zerk eragiten dion egoera modu problematikoan bizitzea. Bizipenari oso lotuta dagoen segmentu gisa ageri da hasierako uneetan, beheko adibidean ikusi daitekeen eran:

*IP-ak ekarri duen egoera ikastetxeko gela arruntean kokatzen da. Jaio zenetik 3 urtez Madrileko ospitalean egon den ume bat da protagonista. 7 organo transplantatu behar izan dizkietenak. 5 urte ditu eta aurten hasi da eskolan. Umea orain dela gutxi hasi da ibiltzen eta sondarik gabe jaten hasi berri da. Ikasturte hasieratik*

*hona ipuin batzuen bidez gaixotasunen eta ospitalean egon behar duten umeen egoerak ekarri dituzte gelara. Orain, esku-hartze gisa, IP eta tutoreak Aneren bizitzaren kontakizuna jasotzen dun ipuina egitea pentsatu dute.*

*(...)*

*IP: Hasieran ipuinarena interesgarria iruditu zitzaidana, baina onartu behar dut hainbat dilema ditudala honekin: zergatik guk egin, eta ez Anek berak? Edo berak eta bere bixkiak? Eta beste ikasleek zer? Ez dakit zenbateraino ari garen ikasle hau nabarmentzen. Berak badaki, konturatzen da bere egoeraz, eta kontatzen du. Nik uste dut bai dela gelan landu beharreko zerbait: Zergatik berak har ditzake batidoak, zergatik eramaten du bere amak besotan...? Baina zalantza sortzen zait nola egin horretan.*

*IB: Nik ipuinarena ideia ona ikusten dut baldin eta guztiek egiten baldin badute. Horrela Ane ez da sentituko ezberdin.*

*IP: Baina eske berea bai da desberdina. Denena da desberdina, baina honena oso desberdina da, delikatu da... Nik ulertzen dut bera bakarrik ezin dela nabarmendu; baina aldi berean honek badauka bere gelakideek ez daukaten faktore bat. Ez dakit, dilema daukat eta horregatik ekartzen dut, ia okurrizten zaizuen moduren bat egiteko...*

[1IK\_GM\_2E]

IP-ak berak egoera irakurtzeaz batera dilema sortarazten dizkieten elementuak mahaigaineratzen ditu.

Hasierako unean agertzeaz gain, hausnarketaren une ezberdinetan jarraitzen du agerpen egiten segmentu honek. Prozesuaren hurrengo uneetan segmentuak beste izaera bat hartzen duela ikusten da, ez dagoena bizipenari hain lotuta. Bizipenaren aurrean nagusitzen dira:

- Problematizazioa: Hipotesi, ideia, elementu, ekarpen, proposamenen aurrean partaideek ikusten dituzten zalantza, kontraesan, argitasun faltak.
- Posizionamendua eskatzen duten kuestioak: toki batean edo bestean posizionatzea eskatzen duten planteamendu, galderak.

Azpian kontraesanekin lotutako pasarte bat txertatzen da aipatu den ideia hau adibidetu asmoz:

*Ikastetxeko gela arruntean gertatzen da egoera. IP ikasle jakin bati ari da laguntzen. Ikasleak bigarren zikloko Curriculum egokitzapena dauka natur zientzietan, ingelesean eta matematikan. Matematika lantzeko laguntza gelara joaten da, baina beste guztia gela arruntean lantzen du. IP-k ekarri duen egoeran deskribatzen du ikasleari laguntzeko bere esku-hartzea: natur zientzietako saioan zelulen inguruan tutoreak ematen dituen azalpenak ikasleari beste era batera esaten dizkio, eta hurrengo klasean, ingeleseko saioan irakasleak*

*ingelesez esaten duena itzultzen dio.*

*(...)*

*I14: Halako egokitzapenak dituzten umeen kasuan, nik orduan ez diot zentzua ikusten ume horiek gelan egoteari. Egoteko denbora guztian laguntza gelan eta listo.*

*I1: Baina egokitzapena... Ez dut oso argi... Baina ulertzen dut izan beharko litzatekeela gelako berdina baino errazago jarrita ez?*

*I10: Nik ikusten dut gelan denak gauza bat egiten eta ume bat koaderno batekin hizkuntza lantzen.*

*I1: Baina hori da ACI bat?*

*T3: Zer da ACI bat?*

*I11: Egokitzapen curricularra.*

*T3: Eta zer da hori?*

*I10: Bere garapenera egokitutako.. Materiala...??*

*I3: Helburu baxuak...*

*I8: Beste maila bat eskatzea.*

*I11: Bere adimen kognitibora egokituta.*

*I13: Osea garapenaren arabera.*

*T3: ACI-a da ikustea ikasle baten gaitasun curricularra non dagoen; kognitiboa esaten dugu askotan, baina curricularra esan nahi dugu, bale? Ze suposatzen da curriculumak kognitibotik harago doala. Orduan egokitzen da gutxienez ziklo bat edo bi ikasturte atzera eginda.*

*T2: Eta zertarako balio behar du ACI-ak?*

*I10: Konpetentziak garatzeko, ez besteen mailan, baina bere erritmoan konpetentziak garatzeko.*

*I11: ACI-a badu helburuak pertsonalizatuak dira, bere beharrei egokituta daude, beraz normala iruditzen zait berak beste zeregin batzuk izatea.*

*I1: Niretzat ez.*

*I14: Bestela kontraesana dago. Ez duzu ikusten (I11i)? Nik orain argiago.... Kognitibotik haratago joan behar zara, umearen eskubide, bizi kalitatea eta hori dena bestela ez da betetzen, ez?*

[2IK\_AM\_2E]

IP-ak ekarri duen egoeraren harira, taldean, ikaskideen ekarpen eta tutorearen parte hartzeaz, egokitzapenen inguruko hainbat alderdi dilematiko mahaigaineratzen dira.

**Pasartean partekatzen den egoerari edo/eta testuinguruari buruzko informazioa ematen deneko Interaktibitate Segmentua [EGU\_test] ikasturte guztietako mintegi eta egoera praktiko guztietan ageri da (N=31/31).**

Interaktibitate segmentu honetan ikasle protagonista (IP) beti egoten da inplikaturik, informazioa bere eskutik iristen delarik. Batzuetan informazioa ikasle protagonistak (IP) ekartzen du eskatu gabe, eta beste kasu batzuetan tutorea, ikaskide bat edo ikaskide

ezberdinen eskaera edo galdera baten ondorioz. Informazioa alderdi hauei lotuta ematen dela identifikatu da:

- Datuak: ikasleen adina, maila, diagnostikoa, etxeko egoera.
- Egoerari buruzko detaileak: noiz, non gertatu zen, zeintzuk zeuden, aurretik zer gertatu zen.
- Aurrekariak: denboran zehar egoera jakin baten aurrean hartu diren erabakiak, egoera gertatu arte adostutako irizpideak, martxan egon diren ekintzak.

Mapetan ikusi da segmentu honek hausnarketa prozesuaren hasierako momentuetan agerpena egiteaz gain, prozesuan zehar momentu ezberdinetan agerpena egiten jarraitzen duela, segmentua ezaugarritzen duen funtzio nagusiari erantzunaz: hots, ekarri den egoera hobeto ulertzea. Beheko adibidean egoera biak islatzen dira: hau da, hausnarketa prozesuaren hasieran segmentua agertzen deneko pasarte bat eta hausnarketak aurrera egin ahala ageri den beste pasarte bat.

*IP-ak ekarri duen egoera ikastetxeko gela arruntean kokatzen da. Jaio zenetik 3 urtez Madrileko ospitalean egon den ume bat da protagonista. 7 organo transplantatu behar izan dizkiotenak. 5 urte ditu eta aurten hasi da eskolan. Umea orain dela gutxi hasi da ibiltzen eta sondarik gabe jaten hasi berri da.*

*Hausnarketaren hasierako momentuetan:*

*(...)*

*IP: ikaskideek jakin nahi zuten etengabe Anek zergatik edaten dituen batidoak eta beraiek sagarra. Aurretik landu ditugu ipuin batzuk. La tirita de no se quien... Eta horrelako ipuintxoak landuta ditugu gelan.*

*I4: Eta batidoena galdetzen dutenean ikaskideek zuek ze erantzun ematen diezue?*

*IP: Eske umeek badakite, baina beti esaten zaie, ba Ane duela gutxi hasi da jaten eta batidoak hartzea beretzat ona da indarrak hartzeko. Eske gainera egia da, gomendatu diote. Adibidez aurrekoan irteera egin genuen eta arratsaldeko lauretan denak zeuden hilda, ba Ane? Zuk pentsa, hainbeste denbora oinez ibili gabe, nola zegoen. Eta gaitasunak baditu edozer gauza egiteko, baina duela gutxi hasi da, asike da edukiko balitu bezala 2 urte edo horrela motrizitate aldetik.*

*Hausnarketa prozesuaren garapenean:*

*(...)*

*IP: Kontutan hartzeko beste kontu bat ere badago. Bere ahizpa bixkia beste gelan dago.*

*I9: Zure ikaslea Madrident ingrestauta egon den 3 urteetan bixkia eta bera batera egon dira?*

*IP: Ez. Ahizpa zaharragoa eta bixkia Donostian egon dira aiton amonekin, eta bera Madrident gurasoekin.*

[1IK\_GM\_2E]

Pasarte hauen aurretik, IP-ak tutoreak eta berak pentsatu duten esku-hartzea azaltzen du eta interaktibitateak beste asmo nagusi batzuei erantzuten die. Esku-hartzearen muinean ikaskideek Aneren bizitzarekiko interesa agertzen dutela

aipatzen du IP-ak. Eta horri lotuta goiko lehen pasarte edo aurkeztu den segmentua dator zeinetan egoeraren testuinguruari buruzko hainbat azalpen eskaintzen dituen IP-ak inork galdetu gabe.

Bigarren segmentu zatian IP-ak ekartzen du esanguratsua iruditzen zaion informazioa egoera hobeto ulertu ahal izateko. Eta Segmentu honetan ikaskide batek galdera luzatzen dio testuinguruari lotuta informazio gehiago eskuratzeko.

Parte hartze era ezberdinak eman arren, pasarte bietan ikusten da baterako ekintzaren helburua egoera hobeto ulertu ahal izateko testuinguruari buruzko informazioa partekatzea dela.

**Egoera edo egoeraren alderdi bat ulertzeko gakoa izan daitekeen elementu edo hipotesi berri baten identifikazioa interaktibitate segmentua [ELE\_iden] ere fase guztietako egoera praktikoa guztietan errepikatzen da (N=31/31).**

Interaktibitateari lotutako parte hartze erari dagokionean, segmentu honetan bi partaide edo gehiagok parte hartzen dute.

Segmentu honek, hausnarketa prozesuaren momentu ezberdinetan egiten du agerpena. Segmentuaren izaera bera hobeto ulertu eta hasierako momentuetan agerpena egiteaz gain, prozesuaren garapenean ere agerpena egiten duela adibidetzeko pasarteak ekarri dira hona azpira:

*T3: Ikusi duzue antzekorik zuen geletan? Hau da, igual ume bat gela arruntean modu batekoa dela eta laguntza gelan beste era batera dagoela?*

*14: Nik esango nuke ditudan ume guztiak. Eta Gradu bukaerako laneko (GBL-ko) taldean ere komentatu izan dugu gai hau.*

*T3: Eta testuinguruari lotutako hainbat gauzari lotuta egon arren, uste duzue izan daitekeela baita laguntza gelan arrakasta bizi izan dutelako? Eta zuek ere zuen aldetik aktibatzen duzuela gogoa, ea ondo ateratzen den, honekin kostatuko zait baina ia oraingoan lortzen duen... Eta zer gertatzen da irakasleekin? Zein espektatiba izan ditu adibidez egoera honetan Ikerrek Oxelekiko?*

*I batzuk: Positiboak, ondo egingo duela...*

*IP: Hori da. Bai hori pentsatu nuen.*

*T3: Eta utzi, eta eman horretarako aukera. esaten ari garen honek teorikoki izen bat zuen, gogoratzen zarete?*

*I14: Pigmalion efektua.*

*T3: Hori da... Nik pentsatzen badut gai dela, jarriko ditut bitartekoak eta lagunduko diot arrakasta lortze bidean...pentsatzen badut ez dela gai, nahi barik ere nire jokabidea baldintzatuta egongo da...*

*IP: Espektatiba positiboak bakarrik ez, ezta? Esaten genuen bezala baita da ez moztea, uztea egiten...*

*T3: Horixe! Eskaintzen ditugun testuinguruak eta espektatibak lotuta daude. Espektatibak arrakastarako beste elementu edo baldintza bat dira.*

[2IK\_AM\_1E]

Pasarte honetan ikasteko baldintzen lanketatik testuinguru hezitzaileak izan beharreko ezaugarrietara egiten da bidea. Hausnarketaren amaiera aldean kokatzen da hautatutako segmentua. Tutoreak, IP eta beste ikaskide batek parte hartzen dute. Kasu honetan ikusi daiteke prozesuaren amaieran oraindik elementu berriak identifikatu eta gehitzen direla hausnarketara: kasu honetan, ikasleak arrakasta bizipena izatearen garrantzia eta irakaslearen espektatibak ikasleekiko.

*Ikastetxeko gela arruntean kokatzen da egoera. Alex LH 3. mailan dago, arrisku sozial egoeran:*

*(...)*

*I9: Ze gauza egiten gustatzen zaio?*

*IP: Nahi duena egitea, hacer lo que le da la gana. Galdetzen diozunean ez du esaten ezer konkretua.*

*T2: Eta zuk zer ikusi duzu gustatzen zaiola?*

*IP: Neska moduan janztea, ezpainak margotzea.*

*T2: Eta nola tratatzen duzue zuek? Mutila izango balitz bezala edo neska...*

*IP: Alex deitzen diogu, eta bestelakoan ez dugu beste distintziorik egiten.*

*T2: Arropak janztea, zer gehiago ikusi duzu zuk gustatzen zaiola?*

*IP: Eske bere gelako batzuk datoz laguntza gelara eta bera batzuetan bai. Beste batzuetan sartu naiz bere gelara apoio moduan eskapatzen delako*

*T2: Eta zer moduz dago laguntza gelan PT-arengana datorrenean?*

*IP: Ondo, nahiko ondo. Batzuetan joan arren, gero etortzen da. Talde txikia da eta nahiko lasai egoten da.*

*T2: Zer esanahi duzu esaten duzunean dagoela nahiko ondo?*

*IP: Lasai dagoela, kaso egiten dizula eta mas o menos kapaza dela lan egiteko.*

*I7: Eta zer da bera urduri jartzen duen hori?*

*IP: Adibidez patioan ondo egon bada gero ondo bueltatzen da. Baina patioan gatazka izan badu, gero.. adios!*

*I7: Baina zer da berari molestatzen diona?*

*IP: Dauka sentazio bat como que jendea dagoela bere kontra, bera jo nahian, bera jarraitzen, orduan fihazioa hartzen du egun batean batekin eta va a por ti.*

*I9: Eta bere gelakideek ze jarrera dute berarekiko?*

*IP: Beldurra diote.*

*I10: Eskolan badauka norbait konfiantzazkoa?*

*IP: Laguntza gelako tutorearekin nahiko harreman ona du.*

*T2: Orduan, badaukagu hor elementu bat, dela PT-arekin dagoela gustura.*

*IP: Bai batzuetan gela uzten dugu irekita eta esaten diogu agobiatzen bazara etorri, eta batzuetan etortzen da.*

T2: *Eta zuengana datorrenean zer egiten duzue?*

IP: *Zuzenean guregana baldin badator hitz egin berarekin ia zer gertatu den, eta lasaitzen saiatu. Baina momentu kritiko baten ostean tokatzen bazaizu zaila da... Ze hasten da dena apurtzen, gauzak botatzen*

T2: *Zer egiten du PT-ak umea bertara datorrenean ondo sentitzeko? Nola harremantzen zarete berarekin, nola komunikatzen zarete.*

IP: *Hitz egiten dugu. Zer gertatu den kontatzeko, zergatik...*

T2: *Izan daiteke entzun egiten duzuela?*

IP: *Bai. Baina beste tutoreak ere entzuten du*

T2: *Epaitu egiten duzue?*

IP: *Ez. Baina tutoreak ezta. Nik uste ikaskideengatik sentitzen dela epaitua, nola beldurra dioten...*

T2: *Gelan epaitua sentitu daiteke?*

IP: *Bai, ikaskideengandik bai.*

T2: *Eta laguntza gelan?*

IP: *Ez. Ze bera eta beste bi datoz. Eta beste biek ez diote ezer esaten.*

I7: *Tutoreak nola entzuten dio? Nola esku-hartzen du berarekin?*

IP: *Tutoreak ere entzuten dio, saiatzen da, egiten du ahal duena...*

T2: *Ez daukagu zalantzarik e. Baina igual gero tutoreak erantzun behar die hogeiri, eta beharbada beti ez dago prest entzuteko. Ez ez daukalako prestutasunik baizik eta ez daukalako aukerarik.*

IP: *Bai, izan daiteke.*

T2: *Aldiz, laguntza gelan beti agertzen zarete prest entzuteko, ez? Ate irekita dauka...*

IP: *Bai, errazagoa da...*

T1: *Zer uste duzue behar duela Alexek?*

I11: *Babesa.*

I7: *Arreta.*

I4: *Onartua sentitzea.*

T1: *Konfiantza, atxikimendua.*

I10: *Segurtasuna.*

I9: *Maitasuna.*

I4: *Umorea.*

T1: *Eta hori lortzen du laguntza gelan?*

IP: *Bai.*

T1: *Ba esan dituzue, elementu klabeak hauek izan daitezke. Ez duzu uste (IP-ri)?*

IP: *Bai.*

[4IK\_AM\_1E]

Pasarte honetan umearen jokabidea ulertzeko gakoak izan daitezkeen elementu ezberdinen identifikazioa egiten da: PT-arekin harremana, umearekiko begirada, entzuteko prestutasuna eta aukera, baldintza gabeko onarpena, batetik. eta bestetik sekuentziaren amaieran umearen beharren identifikazioa elementu gako gisa. Pasarte honetan IP eta tutoreaz gain, ikaskide ezberdinek parte hartzen dute.



**Egoeraren ulerkera konplexuagoa errazteko elementu, ideia, irakurketa, hausnarketa eta ekarpen teorikoak marko eran artikulatzeko intentziorik antolatzen den interaktibitate segmentuak [MAR] egoera guztietan egiten du agerpena, bakar batean izan ezik (N=30/31). Egoera honi [3IK\_AM\_3E] besteei baino tarte laburragoa eskaintzen zaio. Aurretik beste mintegi eta egoeren gainean eraikitako markoak abiapuntu gisa hartzen dira eta interaktibitatea IParen esku-hartzean fokalizatzen da: helburu, laguntza motetan, IPari esku-hartze proposamena norabidetzen lagundu asmoz. Segmentua agertzen den egoeretan arreta jarriz, datuek erakutsi dute segmentu hau bereziki tutorearen parte hartzeak ezaugarritzen duela.**

Hausnarketa prozesuaren erdi inguruan kokatu ohi da segmentu honen agerpena. Hortik aurrera eta sekuentziaren amaiera arte, une ezberdinetan agertzen doan segmentua da Markoaren artikulaziora bideratutakoa [MAR]. Sekuentzia Mapek erakutsi bezala, hausnarketa prozesuaren amaiera ezaugarritzerako orduan agerpen erregularra erakusten duen segmentua da hau.

*Markoa ezartzerako orduan mota honetako interbentzioak egiten ditu tutoreak:*

**1 IK**

*T2: Pertsonak gaitasunetik edo ezintasunetik begiratzearen alde handia da. Profesional moduan umeak deskribatzen jakitea nahi dute, beren beharrak atenditu ahal izateko. Nola hitz egiten dugu beren inguruan? Esaten da askotan dira ia ia begetalak. Nola begetalak? Dira pertsonak, eta para su mala suerte dago horrela. Zer egiten dut nik bera ondo egoteko? Sentitzeko besteek maite dutela? Oinarrizko beharra delako. Zer egiten dut horretarako? Hori da gure lana PT moduan (...) Gu hor gaudenean izan behar dugu argudio eta indarra borrokatzeko borrokatu behar dena, ikusten baldin badugu umea. Gure lana iritziak ematea, txostenak egitea izango da. Baina beti helburua presente izanda, eta norabidea. Beti umearen alde. Hezkuntza eskubideak dituztelako. Edozein umeri sentiarazi behar diogu taldean partaide dela, baliagarria dela eta gainera maite dugula. Edozein umeri. Hortik aurrera, iristen den leku arte. Hori da PT-aren lana. Hemendik a las barricadas.*

[IK\_HM]

*T2: Jokabidea ezin dugu isolatu. Ez da hori gertatzen dela eta listo; pentsatu behar dugu baita zer den guk eskaintzen duguna jokabide hori agertzeko. Zein den gure eskaintza eta erantzuna. Batzuetan zaila da ulertzea zer gertatzen den, baina lupaz begiratu behar dugu. Ez da umeak egin duena konpontzea. Baizik eta nola egin dezakegun umea testuinguru horietan beste modu batera egoteko, beste modu batera harremantzeko. kasu honetan, zelan ekiditu erakusten duen agresibitate hori. Eta horretarako jakin behar dugu zerk urduritzen duen, edo zergatik agertzen den hori. Ze bestela ez dago modurik aldatzeko. Beraz, gakoa ez da nola moztu jokabidea, baizik eta horretarako nola antolatzen dugun daukagun testuinguru, giro eta lan eremu hori*

[1IK\_GM]

T2: Baina zuek bakarrik zentratzen zarete umearengan eta berak egiten duen horretan. Uste dut planteatu dena oso ikuspegi konduktista dela. Eta garbi daukaguna da beharrak sortzen direla testuinguruetan. Ez da umeak duela behar bat, baizik eta sortzen direla testuinguru baten interakzio ezberdinen ondorioz. Aztertu duzuen elementu bakarra izan da umea.

Baina eskola inklusiboaren ikuspegitik begiratzen badugu eta esaten badugu behar ezberdinak testuinguruetan sortzen direla. Testuinguruetakoa aztertu behar ditugu, esku-hartzea non egingo dugun ikusteko. Eta badakizue laguntza irakasle moduan esku-hartzea ez dagoela bakarrik kokatuta umearengan. Daukagu eskola, irakasleak, familia eta baita komunitatea. Eta ikusi behar dugu etengabe nola egin umea hobeto egoteko. Begirada zabaldu behar duzue. [1IK\_AM]

### 2 IK

T2: Gure kolektiboekin ari garenean zapalduen, jodiduen daudenak direla jakinda, gizarteko aukerei dagokionean behintzat... Ba gure markoaren arabera, ez da oso justua gure hipotesiak gainera karga edo pisua beraiengan jartzea.... Arreta deitzen ari direla, probokatzen ari direla, gu neurtzen ari direla pentsatzea mugatua litzateke. Beharretan arreta gehiago jarri beharko genuke, batzuetan beharren espezifikotasunek hainbat gai arakatu eta enpionatzera eramango gaitu... Hipotesiak gurekin, testuinguruarekin, harremanekin, egiten denarekin lotzea interesgarriagoa litzateke. Pertsona bakoitza bere beharrekin da, eta ematen dituen erantzunak guretzat pista zoragarri gisa ikusi beharko genituzke. IP, estrategia batzuekin saiatzen ari zaretela esan duzue, ba orain estrategiak marko honetan koka ditzakezu, onarpenaren, maitasunaren eta bere beharren begirada honetan. [2IK\_AM]

T2: Irakaslearen begiradaz lotutako gakoaren artean onarpenarena atera da. Marko honetan onartu hitzean pentsatzen badugu, ondo hartu da. Gaztelaraz inklusiboa erabiltzen da, baina euskaraz hartu izango litzateke. Taldean hartu, etxean hartu, den bezala hartu, eta ez edozein modutara, ondo hartu. [2IK\_GM]

T2: Guk egin behar dugu ume horren ongizatea bilatzen duen praktika bat aurrera eraman, existitzen den errealitatearekin, egoera eta erramintekin. Zu hor zauden bitartean zu zara umearen ongizatea bermatzeko bitarteko bat. Egiten duguna eta egiten ez duguna kontzientziak egitea da garrantzitsua, eta jakitea zertan ari garen eragiten, ongizatean edo zertan. Gaur batez ere landu dugu helburua dela inportantea, eta gero bitartekoak bitarteko. Pentsatu behar dugu, zer jartzen dugun helburu gisa, zer bitarteko gisa eta zein daukagun aurrean. Protagonista, fokoa, norabidea eta erantzun nahi diogun beharrak. Honek eman ahal dizu zure esku-hartzerako beste marko bat edo beste modu batera begiratzeko aukera. [2IK\_AM]

### 3 IK

T2: Egoeran azaldu da erabiltzailea gelan masturbatu zela, eta ikusi dugu hipotesiak mila egon daitezkeela, baina ze punturaino izan daiteke interesgarria fokoa egun horretan gertatu zen horretan jartzen jarraitzea? Badirudi egun horretako pasarteetan kanpo faktoreak egon zitezkeela guk ezagutzen ez ditugunak eta kontrolatzen ez ditugunak, eta profesionalki egin zen horrek eragina izan ahal izan zuela bere erantzunean. Taldeak proposatu dizu behaketa bidez erregistro bat egitea beharrezkoa zein egoeretan aktibatzen zaion ikusteko eta joatea aztertzen egoera mota ezberdinetan ze beste behar ari diren asetzen... Gero erabakiak hartu ahal izateko. Profesionalki ere interesgarria izan daiteke garatzeko oinarritzko beharrezkoen eta jokabideen apunteak erreparatzea. Baina, gaur inportanteena da ulertzea beharren definizioa gainera aurrean

*ditugun pertsonen ezaugarriekin lotuta irakurri behar dugu, hor kokatuta. Akatsa litzateke guretik irakurtzea, eta pentsatzea denok dugula gaitasun bera beharrianak asetzeko, eta egoerak ez duela baldintzatzen. Ba oraingoan ere ez dugu erantzun bat lortu, baina ikuspegi berri bat zabaldu da hurrengo asteetan behaketa fokoa non jarri jakiteko. [3IK\_HM\_2E]*

*T1: Profesional moduan nola egiten dugu gure ikuspuntu ezberdina duen lankide batekin? Guk uste dugu, denok, nik barne, guk daukagula ikuspegi justuena, demokratikoa, parte hartzaileena, umearentzat onena. baina aurrean suertatzen zaigu bat batean beste pertsona bat ikuspegi ezberdin batekin eta nola egiten dugu? Nola egiten dugu helburu komuna umearen alde partekatua izateko ezberdin pentsatzen dugunean? nola egiten dugu uharte batetik ateratzeko ezberdin pentsatuta? Eta PT moduan egoera honekin aurkituko gara askotan. Eta egon daiteke arriskua zurea bazter uzteko eta besteari "arrazoia" emateko zure printzipioen kontra joan arren. Beraz, honek eskatuko digu oso argi edukitzea gure printzipioak batetik, eta bestetik norberaren identitatearen eraikuntza horretan hau lantzen joatea. Gure ikuspuntua ematen jakitea oso alderdi inportantea da gure lanbidean. eta erabaki asko hartu beharko dituzue bizitzan, eta honekin lotuta dago. [3IK\_GM\_2E]*

*T1: Garapen ebolutiboaren markoan kokatu beharko dugu hau, ezta? 6 urteko umeaz ari zarete. Ez al dugu ikasi 6 urterekin direla muy justicieros? 6 urterekin, garapen ebolutiboan alderdi honi dagokionean non daude? irakasleari salatzeraz joatea normala da? Ba noski! Gainera umeak bere jokabidea modu berbalean edo fisikoan azaldu dezake. Kokatzen garen fase honen aurrekoa, oso gorputzekoa da. eta gero ahozko tasunera igarotzen doaz. Eta 6 urterekin ume batzuk trantsizio horretan egon daitezke. Batzuk oraindik ez dira igual ezta gai bestearen azalean jartzeko, adibidez ulertzeko jotzen badut zer sentituko duen edo jotzen banau zergatik egin duen, garapenean ez dute hainbeste abstrakzio maila. Eta guri dagokigu irakurketa hauek garapenaren terminotan egitea. [3IK\_AM\_2E]*

#### **4 IK**

*T1: Gakoa harremanak eraikitze moduan dago. ze batzuetan agresibitatea da harremanak eraikitze modu bat, por mucho que nos pese. Eta batzuetan, norbaitek ez dakienean nola gerturatu besteengana, horrela egin dezake. Kasu honetan ere, pertsona horrek harremantzeko daukan modua da. Guri dagokigu pentsatzea nola egin dezakezun berarekin harremantzeko. eta berarekin izateko harreman osasuntsu bat harreman positibo bat, eta harreman orekatu bat, eta harreman txulo bat. Segun eta nola ikusten dugun bestea, horrela harremantzen gara. Ikusten baldin badugu parekoa etengabe xixatzen duena, ez gaudenean kristonak liatzen duela, a la mínima eztakit zer egiten duena.. jokatuko dugu más hertzaina, kontroladore, reduktore.. eta egongo gara zain... Como no sabe comportarse y a la mínima va a probar... Egongo gara hor... Con la porra. ulertzen badugu aldiz, zuk hipotesien artean esan duzun bezala, bera dagoela min batekin jasotzen duelako tratu txarra edo ez duina, gainera dagoela ez dakiela harremantzen beste modu batean, ezintasun bat duela harremantzeko. Ba seguruenek kasu horretan gure gerturatzeko modua ez da izango con la porra... Izango da beste era batera... Joe, ez baldin badauka harreman osasuntsuak, joe nik eskainiko diot bat... Ahalegin horretatik jardungo dugu. [4IK\_HM\_2E]*

*T1: Egoerak ekarri duen markoa izan da egiten ditugun ekintzen zergatia. eta horiek nola egin daitezken, edo nola ez... Ze zentzu daukate ekintzek? Zergatik egiten dira? Zeinentzat? Egin behar dira? Beti galderak izan behar du: zein da ekintzaren helburua? Kasu honetan izan ditugu gabonetako apainketak eta Facebookera igo*

den argazkia. Zein da argazkia facebooken jartzearen helburua? Ez da marketina, ze zentroak ez du behar klienterik, baditu bereak. Ez da konpetentzia dutela eta onenak direla erakusteko. bisibilizatzeko da. Gizartean irudi positiboa bueltatzeko. Eta gabonetako apaingarriak egitea berriz? Zertarako? Ba batzuetan kolektiboko pertsona batzuk ez dute parte hartuko asko, edo ez dute ulertuko asko, baina gizartean bertan daudela aditzera emateko beste era edo pista bat izan daiteke. Orduan halako gauzei ere hezitzaile gisa bueltatxo bat ematea inportantea izan daiteke. Lagundu dezake espazio eta denboran orientatzen, zerbait gertatzen dela gizartean, errealitatean kokatzeko pista bat, etxean eta kanpoan biziko dituzten egoerak prestatzen laguntzeko... Beste gauza bat da zenbateraino sartuko garen esplikatzan zer den, zer ez... Ekintzen zergatia da inportantea. [4IK\_GM\_3E]

T1: Denok ez dugu berdin adierazten ondo gaudela. Denok ez gaude ondo. denak ez dira ondo egongo Anerekin eta eskubidea daukate ondo ez egoteko. umee badaukatela eskubidea diren modukoak izateko. Esaten dugunean baldintza gabeko onarpena. Eta hortik hasten gara lanean. Ez epaitzetik. Gure lana da, ondo ez daudenekin ere ondo egotea. gure lana da ume guztiekin ondo egotea. Umeek eskubidea dute nahi duten bezala egoteko. Eskubidea dauka adierazteko ez duela gurekin egon nahi. Baina guri ordaindu egiten digute, guk ez dugu eskubide hori. Guk egin behar dugu ahalegina umeekin ondo egoteko. Eta ez badugu lortzen, ezin da izan porrot profesional bat. Batzuk etengabe bilatzen dugu besteek guri esatea ondo egiten ari garela. Baina beharbada hor jarri behar dugu arreta: zuk gauzak egiten baduzu helburu batekin, printzipio batzuen arabera... Deboluzioa ez bada hain positiboa izan, ba hurrengoan saiatzeko, pentsatzeko zer aldatu, baina ez hartzeko porrot gisa eta hain gaizki sentitu. Profesional gisa lortu beharko genuke lasai egotea eta gure praktika zentratzea umearen beharretan, nahiz eta bera gurekin ondo ez egon. guretzako hori izan behar da asebetegarria. Ez bakarrik gurekin ondo daudenekin lan egitea. Hezkuntza berezian gaude, eta komunikatzeko moduak ezberdinak dira. Eta beste parametro batzuetatik baldin bagoaz gauzak lortzea, ba kasu gehienetan ez dugu lortuko hori. Eta hemen dator galdera: zein da hezitzaile izateko zuen arrazoia? Zergatik nahi duzue izan irakasle? [4IK\_AM\_1E]

Pasarte hauetan, ikasturte eta prozesuaren fase ezberdinetan tutoreek markoa ezartze aldera egindako interbentzioak irakur daitezke.

**Praktikaldi ezberdinetan edo norberaren bizi ibilbidean izandako edo ezagututako antzeko egoera edo esperientziak gogora ekartzen direneko interaktibitate segmentua** [ESPE\_ego] hasierako eta garapeneko fasean egoera guztietan egiten dute agerpena segmentuak. Amaierako fasean, mintegi guztietan agerpena egiten jarraitu arren, ez dira egoera guztietan agertzen intentzio honi erantzuten dioten baterako ekintza antolatze moduak (N=28/31). Honi lotuta, datuek agertu dute amaierako fasean, eta egoera bakar batean izan ezik [3IK\_AM\_3E], beste egoeretan, **deskribatutako egoeraren antzeko lan testuinguru praktikoetan ikasitako estrategiak eta beraien aplikazioari lotutako alderdiak azaltzen direneko interaktibitate segmentua** [ESPE\_estrat] agertzen dela. Beraz, esan daiteke amaierako fasean, esperientziari lotutako egoerez gain, egoera jakin batzuetara praktikaldian eskuratutako estrategiak ekartzen dituztela ikasleek,

interaktibitateak esperientzien partekatze asmoari erantzuten diolarik modu errepikakorrean fase guztietan.

Parte hartze erari dagokionean, segmentu honetan ikasle protagonista ez den beste ikaskide baten parte hartze era nagusitzen da fase eta ikasturte guztietan. Agerpen momentuari dagokionean ez du erregulartasunik erakusten.

*T1: Ikasle autista honen kasuan ikusi da errutina oso egituratu eta zorrotzak behar dituela funtzionatzeko...*

*Beste gauza bat da denboran zehar horiek aztertzen goazen heinean aldaketak egiteko daukagun aukera...Baina beti ere bere beharrak kontutan hartuz eta ez gureak.*

*T3: Lehen jarri duzun liburuaren adibidera bueltatuz, zergatik hautatzen dute beti liburu bera? Obsesioa da? I batzuk: Ez, beharra.*

*I6: Beraiei segurtasuna ematen die. Errutinak ere, ez dago besterik.*

*I5: Niri gogorarazten dit aurreko praktikaldian ezagutu nuen erabiltzaile bat. Panpin batekin kristoren atxikimendua zeukan. Ez zen obsesioa, beharrezkoa baizik.*

[3IK\_AM\_1E]

Pasarte honetan irakur daiteke IP ez den beste ikaskide batek berak bizitako esperientzia praktikoa partekatzen duela.

*Olaia: ba gure gelan bi ikaslerekin adostuta dago, ze beraien beharra da eta behar horri leku bat eman nahi zitzaien, lanak bukatzen dituztenean 5 minutu dutela txoko lasai batera joan eta bertan dauden jostailuekin jolasean aritzeko.*

[3IK\_AM\_3E]

Pasarte honetan irakur daiteke IP ez den beste ikaskide batek, bere esperientzia praktikoa batean oinarrituz, ikasi eta erabili duen estrategia bat partekatzen duela.

Goian azaldutako segmentuek beraz, agerpen errepikakorra agertzen dute aztertu diren ikasturte, Practicumaren fase eta mintegietan landu diren egoera guztietan. Gainerako interaktibitate segmentuak aurreko hauen osagarri gisa ageri dira. Jarraian, 55. taulan, agerpena egiten duten egoera kopuruaren arabera aurkezten dira apoio funtzioa betetzen duten segmentuok:

**55. Taula**

*Apoio funtzioa betetzen duten segmentuak, agerpena egiten duten egoera kopuruen arabera*

Deskribatu den esku-hartzearen alderdi bat edo esku-hartze osoa hobetzeko proposamen zehatza(k) luzatzea [ESKU_prop]	n=25/31
Identifikatutako elementu bat edo batzuk sakonago arakatzea [ELE_sakon]	n=24/31
Gogoeta prozesuaren izaeraz, zertarako eta nolokotasunaz irizpideak partekatzea [GOGOIZ]	n=24/31
Deskribatutako egoeraren antzeko lan testuinguru praktikoetan ikasitako estrategiak eta beraien aplikazioari lotutako alderdien azalpena [ESPE_estrat]	n=23/31
Hasierako egoera marko berreraiki batetik (ber)interpretatzea [BERRE_ego]	n=22/31
Deskribatu den esku-hartzearen alderdi ezberdinen azterketa egitea [ESKU_azterk]	n=20/31
Elementuen nahiz ikaskuntzen sintesia [SINT_ele]	n=19/31
Aurretik aipatu den elementu batean edo egoeran bertan fokalizatzea [FOKAL_ele]	n=17/31
Garapen profesionalerako arreta edo lanketa gune izan daitezkeen alderdien identifikazioa [GARAP_erron]	n=14/31
Deskribatutako egoerarekin lotutako alderdi baten edo batzuen inguruan egiten diren planteamendu teorikoak orokortu eta gogoetagai bihurtzen dira [TRANSF_orok]	n=13/31
Deskribatutako egoeraren interpretaziorako graduan zehar jasotako ezagutza teorikoarekin lotura esplizituak egiten dira [TRANSF_grad eza]	n=13/31
Egoeran fokalizatzea [FOKAL_ego]	n=13/31
Deskribatu den esku-hartzearen balorazioa [ESKU_bal]	n=6/31
Esperientzia praktikoari esker egindako ikaskuntza zehatzak partekatzea [ESPE_ikas]	n=6/31
Egoeraren berreraikuntzaz gain, norberaren jokabideez edo testuinguruaz irakurketa berria egitea [BERRE_ikas ]	n=4/31
Pasarteari lotuta egindako ikaskuntzen sintesia [SINT_ikas]	n=2/31
Mintegietan eraikitako ezagutzei erreferentzia egin edo erabiltzea [TRANSF_mint eraik]	n=2/31

**Laburbilduz**

Analisi honetako datuek eskainitako emaitzen arabera, hausnarketa prozesuan ematen den esanahi partekatuen eraikuntza prozesuan baterako ekintzaren konfigurazioa identifikatutako 13 asmo nagusien arabera ematen da. Hainbat segmentuk agerpen erregularra erakutsi dute aztertutako ikasturte guztietako fase eta egoera guztietan agerpena eginaz. Hala nola:

**IRA** Ikasle protagonistak (IP) egunerokoan idatziz jasotako pasarte esanguratsua irakurtzen du

<b>Egoera praktikoa jasotzen den pasartearen irakurketa</b>	Ikasle protagonistak (IP) egunerokoan idatziz jasotako pasarte esanguratsua irakurtzen du	IRA
---	---	-----

**EGU\_test** Pasartean partekatzen den egoerari edo/eta testuinguruari buruzko informazioa ematen da

<b>Egoeraren ulerkera argitzea</b>	Pasartean partekatzen den egoerari edo/eta testuinguruari buruzko informazioa ematen da	EGU_test
------------------------------------	---	----------

**EGU\_dil** Egoeraren alderdi dilematikoa identifikatu edo esplizitatzen da

<b>Egoeraren ulerkera argitzea</b>	Egoeraren alderdi dilematikoa identifikatu edo esplizitatzen da	EGU_dil
------------------------------------	---	---------

**ELE\_iden** Egoera edo egoeraren alderdi bat ulertzeko gakoa izan daitekeen elementu edo hipotesi berri bat identifikatzen

<b>Elementu eta hipotesien azterketa</b>	Egoera edo egoeraren alderdi bat ulertzeko gakoa izan daitekeen elementu edo hipotesi berri bat identifikatzen da	ELE_iden
--	---	----------

**MAR** Egoeraren ulerkera konplexuagoa errazteko elementu, ideia, irakurketa, hausnarketa eta ekarpen teorikoak marko eran artikulatzen dira

<b>Erreferentziazko markoaren eraikuntza</b>	Egoeraren ulerkera konplexuagoa errazteko elementu, ideia, irakurketa, hausnarketa eta ekarpen teorikoak marko eran artikulatzen dira	MAR
--	---	-----

**ESPE\_ego** Praktikaldi ezberdinetan edo norberaren bizi ibilbidean izandako edo ezagututako antzeko egoera edo esperientziak gogora ekartzen dira

<b>Esperientzia praktikoekin loturak</b>	Praktikaldi ezberdinetan edo norberaren bizi ibilbidean izandako edo ezagututako antzeko egoera edo esperientziak gogora ekartzen dira	ESPE_ego
--	--	----------

Gainerako segmentuen agerpena aintzat hartuz, esan daiteke aurreko segmentuen osagarritze edo apoio funtzioa betetzen dutela, agerpen kopuruen artean ezberdintasunak erakutsi dituzten arren. Honek, segmentu osagarri hauen artean osagarritze lanetan paper esanguratsua bete dezaketan segmentuak zeintzuk diren erakusten du.

### 5.2.2.2. Interaktibitate segmentuen sekuentzializazioaren azterketa

Urrats honetan, egin den analisiaren helburua izan da interaktibitatea edo baterako ekintza hausnarketa prozesuaren dimentsio tenporalean nola antolatzen den ezagutzea. Honetarako, Interaktibitate segmentuen Sekuentzia Mapak eta Hurbiltasun Mapak baliaitu dira.

Interaktibitate Segmentuen Mapetan ikusi daiteke, egoeraz egoera, ikasturte eta fase guztietan interaktibitate segmentuen edo baterako ekintzaren sekuentzia tenporala hausnarketa prozesuan zehar. Hurbiltasun Mapak erakusten dute elkarren jarraian agertzen diren segmentuak zeintzuk diren eta zein maiztasunekin ageri diren hurbil.

Interaktibitate Segmentuen Mapak (8A, 8B, 8D. eranskinak) eskainitako datuen analisiak erakutsi du hausnarketa prozesuaren antolaketa bere dimentsio tenporalean aztertuta, antolaketa sekuentzia osoa ez dela bere horretan errepikatzen ikasturte, fase eta egoera praktikoen artean.

Sekuentzia bere osotara errepikatzen ez dela ikusirik, honek analisisian beste urrats bat ematera eraman gaitu. Hurbiltasun Mapetako datuetan oinarrituz (9. eranskina), aztertu da hausnarketa prozesu bakoitzean zeintzuk diren bata besteagandik jarraian eta maiztasun handienaz agertzen diren Interaktibitate Segmentuak, 56. taulan ikusi daitezke datuok.

#### 56. Taula

*Jarraian eta maiztasun handienaz agertzen diren Interaktibitate Segmentuak*



FASEA	IK	1 EGOERA		2 EGOERA		3 EGOERA	
		Sekuentzia	Maiztasuna	Sekuentzia	Maiztasuna	Sekuentzia	Maiztasuna
Practicumaren Hasierako fasean	1 IK	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik	-	MAR-ESPE_ego	6	ELE_iden-EGU_test	5
	2 IK	EGU_test-TRANSF_orok	3	ELE_iden-EGU_dil	8	x	x
	3 IK	ELE_iden-ESKU_prop / EGU_dil-EGU_test	6	ELE_iden-EGU_test	6	x	x
	4 IK	ELE_iden-ESKU_prop	9	ELE_iden-EGU_dil	10	x	x
Practicumaren Garapen fasean	1 IK	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik	-	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik	-	ELE_iden-ESKU_prop	5
	2 IK	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik	-	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik	-	X	x
	3 IK	ESKU_prop-FOKAL_ele	4	ESKU_prop-ESPE_ego	5	ELE_iden-BERRE_ego	4
	4 IK	ELE_iden-EGU_test	7	EGU_dil-EGU_test	4	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik ua	-
Practicumaren Amaiera fasean	1 IK	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik	-	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik	-	ELE_iden-ESKU_prop	5
	2 IK	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik	-	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik	-	X	x
	3 IK	ESKU_prop-FOKAL_ele	4	ESKU_prop-ESPE_ego	5	ELE_iden-BERRE_ego	4
	4 IK	ELE_iden-EGU_test	7	EGU_dil-EGU_test	4	Ez dago sekuentziarik besteek baino maiztasun handiagoa erakusten duenik ua	-

Datuek aukera eman dute ikasturte bakoitzaren baitan eta Practicumaren fase bakoitzean hausnarketa prozesuaren sekuentzia tenporalean maiztasunik handienaz beren artean hurbil ageri diren segmentuak zeintzuk diren ezagutzeko. Emaitzek ordea, ez dute erakutsi ikasturteen arteko errepikakortasunik.

### Laburbilduz

Sekuentzia Mapek eta Hurbiltasun Mapek eskainitako datuen arabera, Interaktibitate segmentuen sekuentzializazio edo antolaketaren inguruan honakoa esan daiteke: Practicum prozesuaren fase eta egoera praktikoko guztietan, baterako ekintzaren antolaketak era propio eta bereizi bati erantzuten dio.

### 5.2.2.3. Interaktibitate segmentuen agerpenaren bilakaera Practicumaren faseetan zehar

Hurrengo urratsean aztertu da segmentuen agerpena aintzat hartuz, Practicum prozesuan zehar erakutsi duten bilakaera. Zentzu honetan eta Agerpen tauletan jasotako datuen arabera (7. eranskina), Practicumeko faseen artean agerpenean goranzko joera erakutsi duten segmentu motak bi izan dira.

Batetik, goranzko agerpen joera erakutsi du **deskribatu den esku-hartzearen alderdi bat edo esku-hartze osoa hobetzeko proposamen zehatza(k) luzatzen direneko interaktibitate segmentuak** [ESKU\_prop]. Segmentu honek hasierako fasean %5,34 agerpena erakutsi du, garapen fasean %6,67koa eta amaierako fasean berriz %9,76koa.

Oso kopuru apaletan agertzen den arren, fasetik fasera agerpenean goranzko joera erakutsi duen bigarren segmentua **deskribatutako egoeraren interpretaziorako graduan zehar jasotako ezagutza teorikoarekin lotura esplizituak egitera bideratutako interaktibitate segmentua** [TRANSF\_grad eza] izan da. Hurrenez hurren kasuko fase ezberdinetan segmentu honen agerpena %0,62, %1,90 eta %2koa izan da.

### 5.2.2.4. Segmentuetako parte hartze eretan ematen den bilakaera

Segmentuen bilakaeran sakondu nahiak, analisiaren baitan arreta fokua beste elementu batera jaistera eraman gaitu. Segmentuen baitan ematen den parte hartze eretara, hain zuzen ere. Aztertu da segmentu bakoitzean zein den agertzen den parte hartzeko modua (10A, 10B, 10D. eranskinak).

Segmentuen parte hartze erak xeheago aztertuz, datuek bilakaera terminotan hainbat emaitza erakutsi dituzte (11. eranskina). Bi segmentuetan ikusi da parte hartzeari lotutako bilakaera Practicumaren prozesuko fase ezberdinak aintzat hartuz.

**Egoera edo egoeraren alderdi bat ulertzeko gakoa izan daitekeen elementu edo hipotesi berri bat identifikatzen deneko interaktibitate segmentuan** [ELE\_iden] parte hartzeari begiratur gero, datuek erakutsi dute Practicumaren hasierako fasean, segmentu honen baitan talde handiko parte hartze erak [AM\_IPBAI\_TBAl; AM\_IPBAI\_TEZ; AM\_IPEZ\_TBAl; AM\_IPEZ\_TEZ] %25,25ari erantzuten diotela. Garapen eta amaiera fasean berriz, talde handiko parte hartze erak segmentu honen barruan %45,9ari erantzuten diote, aipatutako fase bietan. Ondorioz, esan daiteke hasierako faseetik garapen fasera bilakaera dagoela talde handiko parte hartzea hasierako fasean baino altuagoa bihurtuz.

Azkenik, Practicum prozesuan zehar goranzko agerpen joera agertu duen **deskribatu den esku-hartzearen alderdi bat edo esku-hartze osoa hobetzeko proposamen zehatza(k) luzatzen diren**eko interaktibitate segmentua [ESKU\_prop] segmentuaren kasuan, ikusi da talde handiko parte hartze erak, hau da, partaide ezberdinek parte hartzen duten erak gora egiten dutela [AM\_IPBAI\_TBAl; AM\_IPBAI\_TEZ; AM\_IPEZ\_TBAl; AM\_IPEZ\_TEZ]. Prozesuaren hasieran talde handiko parte hartze erak parte hartze era guztien %16,6 suposatzen zuten eta prozesuaren amaieran %25,7. Beraz, segmentu honi lotuta ere talde handiko parte hartzea amaierako faserako areagotu egiten dela esan daiteke.

### Laburbilduz

Interaktibitate segmentuek Practicumaren prozesuan zehar erakutsi duten bilakaerari dagokion atal honetako emaitzek erakutsi dute, prozesuan zehar **deskribatu den esku-hartzearen alderdi bat edo esku-hartze osoa hobetzeko proposamen zehatza(k) luzatzen diren**eko interaktibitate segmentuak [ESKU\_prop] agerpenean goranzko joera erakusten duela. Hau da, faseek aurrera egin ahala segmentu hau gehiagotan agertzen dela. Gainera, parte hartzeari dagokionean datuek erakutsi dute segmentu honetan faseek aurrera egin ahala talde handiko parte hartze erak ere goranzko joera agertzen dutela. Parte hartzearekin jarraituz, **egoera edo egoeraren alderdi bat ulertzeko gakoa izan daitekeen elementu edo hipotesi berri bat identifikatzen deneko interaktibitate segmentuan** [ELE\_iden] ere, aurrekoan bezala, faseek aurrera egin ahala talde handiko parte hartzeak gora egiten duela ikusi da.

Azkenik, eta agerpen portzentaiak aurreko segmentuenak baino apalagoak izan arren, **deskribatutako egoeraren interpretaziorako graduan zehar jasotako ezagutza**

teorikoarekin lotura esplizituak egitera bideratutako interaktibitate segmentuaren [TRANSF\_grad eza] agerpena fasetik fasera hazten joan dela erakutsi dute datuek.

2. Analisari amaiera emateko esandakoaren jasoketa grafikoa ikusteko aukera dago 18. irudian.

## 18. Irudia

### 2. Analisaren jasoketa grafikoa



### 5.2.3. Egoera praktikoen gaineko baterako hausnarketa prozesuaren analisirako hirugarren azpi maila: Praktika diskurtsiboaren azterketa estrategia dialogikoen identifikaziorako

#### 5.2.3.1. Estrategia dialogikoen erreperitorioa

Mugimendu dialogikoen analisiak lagundu du identifikatzen elkarrizketa dialogikoaren baitan tutorearen estrategia eta egiteko moduak. Eta baita, ikasleek egiten dituzten ekarpen motak ere. Honekin, Estrategia Dialogikoen Erreperitorioa osatu da (12. eranskina). Errepereritotik emaitza hauek eratorri dira.

##### 5.2.3.1.1. Testuinguru segurua sortzera bideratutako estrategiak

Sostengu emozionalaz lotuta hainbat mugimendu identifikatu dira praktika diskurtsiboa aztertzerako orduan.

Mugimendu hori eragin duten estrategien artean, ikusi da tutorearen aldetik, ikasleen sentimendu eta emozioei leku egiten diela, hitza jarriz eta enpatiaz jardunaz. Gainera, aurreko estrategia ildoari jarraiki, tutoreak ikasleek mahaigaineratutako bizipenak ikasteko aukera gisa formulatzen dituela ikusi da.

Tutorearen ekarpenetan identifikatu den beste estrategia bat izan da ikasleen momentuko sentipen eta ongizateagatik kezka azaltzea. Adibidez, egoera praktikoen gaineko hausnarketa prozesu bakoitzaren amaieran ikasle protagonistari ondo gelditzen den eta beste zerbaitetan laguntzarik behar duen galdetuz.

*IP: Ez nekien nola egin beregana gerturatzeko. 2 urte ditu eta itsua da. Lehenengo egunean Ibanekin egon nintzen, eta hitz egiten hasi nintzen eta korrika joan zen. Gero irakasleak kontatu zidan hori egiten duela irakasle guztiak konfiantza hartu arte. eta horrek lasaitu zidan, baina... Hurrengo egunetan ere berdina gertatzen zen. Irakasleari eskatu nion baimena kanpoan gelditzeko. Ez nekien nola gerturatu behar nintzen berarengana.*

*T2: Benga talde, nola egin ahal du? lagundu egiozue IP-ri ...*

*[...]*

*T2: Kontatu zenezake apur bat umearen egoera guk ulertzeko...*

*IP: 2 Urte ditu eta guztiz itsua da.*

*IP NEGARREZ HASTEN DA.*

*T2: Lasai, horretarako gaude, konfiantzazko giro batean gaude...*

*IP: Ez dakit zergatik egiten dudan negar...*

*T2: Ba seguru sentitzen zarela presionatuta, denok zuri begira, zure praktika aztertzen, gustatzen zaizula dena oso ondo egitea... eta oso ondo egiten duzu. Baina ziurrenik orain sentitzen zara kuestionatuta...*

*IP: Bai, eta gogoratzea...*

*T2: Emozionalidade handiko momentuak izaten dira praktiketan bizi dituzuenak, eta klaro horiek gogoratzean eta esplizitatean ere... gure erronka ez da izaten negarrez amaitzea ee... (denek barre). Amaitzen dugu negarrez ze normalean ukitzen dugu ukitu behar dugun tekla... Baina hemen ikasteko gaude. Denok ikas dezakegu zeozer egoera honi esker. Denok.*

*[...]*

*T2: Gainera, ume bakoitza mundu bat da eta ez duzu edukiko teoria bat ume guztientzat balioko dizuna.. Niri ere noski gertatzen zaidala praktiketan gauzak ez dakidanak nola erantzun. Eta orduan zer egiten dut? ba pentsatu eta irakurri, eta balio dizuna probatu. Ume bakoitza mundu bat baldin bada hemendik ezingo dugu atera eta jakin erantzuten momentu oro. Eta hori ez zaigu gertatuko ez orain, ez lan honetan daramazunean urte pila bat, ikasten jarraitu beharko duzu. Ez hartu negatibo bezala, hartu ikasteko gogo bezala. Gainera, denok hartu dezakegu erronka gisa, ze denok jaso dezakegu egunerokoan zer egin dudana, zergatik, zer bilatzen nuen, zer gertatu da, zer aldatu dezaket. Jakiteko zergatik egiten dugun egiten duguna.*

*[...]*

*T2: Zer moduz zaude? ondo gelditzen zara lanketa honekin?*

*IP: Bai.*

*T2: Beste zerbait beharko zenuke, gehiago laguntzea, zerbait gehiago, taldeak esatea...?*

*IP: Ez, ondo. lehen baino hobeto.*

*T2: Orduan, aurrera jarraitzen dugu iruditzen bazaizu.*

*IP: Bai, bai.*

*[4IK\_GM\_1E]*

Tutorearen praktikarekin jarraituz, datuek agertu dute ikaskideen arteko elkar laguntza eta babes ematea sustatzen dituela tutoreak prozesuan zehar.

Ikasleen praktika diskurtsiboetan berriz, zera aurkitu da: tutorearen gidaritza barik, ikasleek taldekideen sostengu emozionalaz zerikusia duten hainbat ekarpen egin dituztela. Hauen artean agertu dira: laguntza praktikoa eskatzea, enpatia erakustea, feedback positiboak bueltatzea eta elkarri babesa adieraztea.

*IP: Ez dakit oso ondo egin nuen, hurrengoan gertatzen bada ez dakit nola egin, zuen laguntza behar dut.*

*[...]*

*I8: Ikasleen arteko gatazkan zu sartu zara eta ume bati aurpegia atera diozu, ikaskideek esan bezala, beharbada ez da modurik onena, ze bere gaitasunak etabar gutxiesten ditugu, baina nik uste lehenengo kasuan normala dela horrela erantzutea; ez da erantzunik onena baina hasieran ateratzen zaizun jokatzeko modua da.*

*Praktikarekin joango gara hobetzen, beste era batera pentsatzen eta jokatzeko. Nik ulertzen dut egin duzuna, eta ziurrenik nik ere horrela egingo nuke, jakin arren ez dela onena. Lehenengoan behintzat bai.*

*I5: Nire ustez egin duzu ondo bukaeran hipotesi bat zabaldu duzulako. Orduan daukazu hipotesi bat zabalik zergatik gertatu ahal zaizkion gatazkak... Eta esku-hartzeko eremu bat eta egunerokoetan jasotzen joateko eremu bat, beraz, hortik tiratu dezakezu.*

[1IK\_GM\_1E]

### 5.2.3.1.2. Parte hartzea sustatzera bideratutako estrategiak

Ikusi da tutoreak parte hartzearen bidez elkarriketaren garapena ahalbideratzeko ekarpenak sortzera bideratutako mugimendu anitz eta ugari eragin dituela. Estrategia zehatzen artean identifikatu dira batetik, partaideen inplikazioa modu esplizituan eskatzea. Honi jarraiki, datuek agertu duten estrategia nagusia izan da galderen bidez ikasleen ekarpenak eskatzea: izan azalpenak, argudioak, proposamenak, iritziak, hipotesiak edo ideien sintesia. Alderdi honi lotuta ikusi da batzuetan parte hartze eskaera zuzendua izan dela, ikasle jakin bati zuzenduz eta beste batzuetan taldera irekiaz.

Eskaerez gain, ikusi da tutorearen bestelako ekarpenek ere leku esanguratsua hartzen dutela: batik bat, ikusi da hipotesiei begira ikasleen ekarpenak (ber)formulatu eta hipotesi berriak sortzerako orduan parte hartzen duela. Baita ideian jasoketa eta sintesiak egiterako orduan ere.

Praktika diskurtsiboen azterketak mahaigaineratu du ikasleak tutorearen gidaritza barik, paper aktiboa betez ageri direla elkarriketaren garapenaz lotutako hainbat alderdietan. Datuek erakutsi dute ikasleek ekarpen egiten dutela honako alderdietan: azalpen eskaerak, hipotesien formulazioan, esku hartze proposamenak egiterakoan, iritziak plazaratzeko orduan eta eztabaidetan. Eztabaidak garatzen diren pasarteetan tutoreek ez dute paper aktiboa agertzen, baizik eta eztabaida garatzeko espazioa uztea izan da identifikatu den estrategia edo egiteko modua.

*IP: Gure ideia da Anek bere bizitzaren ipuina kontatzea besteei.*

*I8: Nik ipuinarena ideia ona ikusten dut baldin eta guztiak egiten baldin badute, horrela Ane ez da sentituko ezberdina.*

*IP: Baina eske bera jada bada ezberdina.*

*I9: Denek egiten badute denek entzungo dute elkarren bizitza eta bera konturatuko da berea ezberdina dela*

*I4: Ba nik ikusten dut. Bakarrik berarena, zergatik? Ba gainerako ikaskideek eskatzen dutelako. Ipuina kontatzeak ez du egingo ezberdin izatea. Jada bada edo egiten du gauza ezberdinak: batidoak hartu.*

*I9: Eta zuk ez duzu uste Josunek kontatzen badu berea, beste bateren batek ez duela nahiko kontatu berea?*

I8: Ba hori, aprobetxatu eta denek kontatzea.

I4: Baina zuk uste denek nahiko dutela?

I7: Ipuina egin dezakete guztiak baina gero nahi dutenek bakarrik kontatu. Beraiek irakurri nahi duten edo ez aukeratzeko aukera emanaz.

I5: Nik ez dut gaizki ikusten berak bakarrik egitea, uste dut Ane jada badela nabarmen bere ezaugarriengatik.

I1: Egin ahal duzue Anerena eta gero ez itxi aukerarik, edonori eman aukera

I5: Ados aurrekoaz.

[1IK\_GM\_2E]

### 5.2.3.1.3. Egoeraren interpretazioan laguntzeko estrategiak

Arestian aipatutako ekarpenetan oinarrituz eta egoeraren interpretazioan laguntzeko estrategiak ere erreportatu ditu azterketak. Zentzu honetan tutoreak baliaututako estrategien artean aurkitu dira elkarrizketa gai edo elementu zehatz batera bideratzea eta galderen bidez ulermena partekatzen dela ziurtatzea. Estrategia nagusien artean identifikatu da azalpenetan oinarritutako ekarpenak ideiak zehazten laguntzeko, kontzeptu teorikoekin loturak egiten laguntzeko, ekarpenen arteko konexioak egiteko eta azalpen zabalak baliautuz interpretazio markoaren artikulazioan laguntzeko. Datuen arabera, tutorea ikasleen ideiak zalantzan jartzen dituen agente gisa ere ageri da. Honetarako baliatzen duen estrategia ikuspegi berriak mahaigaineratzea, edo ikasleek egindako ekarpenaren inplikazioak ispilu eran bueltatzea da.

Egoeraren ulermen sakonagoan laguntzeko estrategia hauen artean ikusi da ikasleek ere, ikaskideen ideiak zalantzan jartzen dituztela. Hala ere, ikasleen diskurtsoetan datuek adierazi duten ekarpen nagusia izan da esperientzia praktikoa ezagunekin loturak egitea.

T2: Informazio gehiago behar duzue irakurri duen egoeraren inguruan? Denok kokatu zarete ze egoera den, ze momentu den?

I denak: Isiltasuna.

T2: Egoera IP-k ekarri du, baina denoi dagokigu lantzea, saioan parte hartzerik ez badago zaila izango da aurrera egitea. Animo! Zer iruditu zaizue ekarri duen pasarte?

I4: Super ondo.

T2: Zergatik?

I4: Ondo deskribatu du, gainera esandakoaren gainean hausnarketa ekarri du.

I11: Beharbada falta da irakaslearen jarrera.

I3: Egoera hori ikusita zuk zer egin duzun...

[...]

T1: Eta zuek zeren arabera egingo zenituzkete taldeak gelan? Nik uste 4 .mailan jada etorri behar zaizkizuela galde horiek... Klase magistralak ematen dituzten eskola batean zergatik daude taldeak?

I4: Esque ya no se lleva banan banan jarrita egotea. Hori lotzen da lehengo eskolekin.



I7: Eske taldeka daude baina ez dator bat egiten dutenaz. Badirudi taldeka jarrita egiten dena berritzaileagoa dela.

T1: Taldekatzeez galdetzen diozue zuen buruei? ondo pentsatuta daude? IP, Oxel zeinekin dagoen jarrita? ondo pentsatuta dago?

IP: Eske Oxel denekin eramaten da ondo...

I1: Nire kasuan bai daude ondo pentsatuta.

I4: Nirean ez. Batek mugikortasun mugatua dauka eta buelta eman behar da irakaslea ondo ikusteko eta entzuteko, eta bat super despistatua dena baita.

T1: LH1ean da hori ezta? eta zer daude azalpen asko?

I4: Irakasleak dexente hitz egiten du.

T1: Kontsigna asko ematen ditu orduan?

I4: Bai, hori da.

I9: Nirean ez dago ondo pentsatuta.

T1: Zergatik?

I9: Ze derrepente aldatzen ditu eta horrela. Aurrekoan ere esan zuen "denbora dexente doaz talde hauetan eta bihar aldatuko ditut taldeak".

I2: Nirean egon zen ordezko bat eta egin zituen taldeak. Baina orain tutorea etorri denean proiektuan zehar konturatu da talde horiek ez dutela funtzionatzen eta aldatu ditu.

T1: Eta zuek zeren arabera taldekatuko zenituzkete? Ana, zuenean proiektuka lan egiten dute ezta? Eta zeren arabera taldekatzen dituzte?

I1: Gela batzuetan bai daude pentsatuta. Adibidez, matematikarako gaitasun ezberdinak dituztenak batuta.

T1: Osea zurean gaitasunen arabera heterogeneotasuna bilatzen dute. Zuek nola egingo zenukete, zeren arabera?

I5: Nirean ondo eramaten direnak eta lanerako bateragarriak direnak. Ez gaitasunen arabera, intelektualki gehien tiratu dezakeenak gutxiago dakienaz eta, horrela ez.

T1: Lanerako konpatibleak zure kasuan.

I8: I5, orduan onak direnak elkarrekin egongo dira ezta? onak onakin... Ez zait iruditzen...

I5: Ez kasu guztietan, baina batzuetan bai. Eske kasu batzuetan zertarako jarri intelektualki asko dakienak matematika beste batekin, gertatu behar dena baldin bada batek egin eta besteak kopiatzea. Orduan, taldean asko jakin ez arren, batera daudenek ondo egiten badute lan eta aurrera egiten badute, hori ere ondo dago nire ustez, ez da ezer gertatzen. Eta besteak bitartean ariketa zailagoak egiten egon daitezke. Oso zaila da denek ariketa berdina momentu berdinean egin ahal izatea.

I7: Nik ondo ikusten dut intelektualki ni baino azpirago daudenekin egotea, baina behintzat ondo eramatea, harreman ona egotea lehenetsiko nuke nik. Ze harreman on batean baldin bazaude, beti funtzionatuko duzu hobeto.

T1: Orduan ikasle batzuk beti bakarrik? irizpide horren arabera, batzuk bakarrik... konplexua da ee...

I9: Bai, nik uste ez daudela irizpide onak edo txarrak, egoeraren arabera dela.

T1: Teorian esaten da ez izatea talde egonkorrak, eta gauza batzuetarako erabiltzea irizpide bat eta beste batzuetarako beste bat.

IP: Bai izan daiteke matematikarako talde mota bat eta linguako ariketak egiteko beste bat.

I2: Hori da. Nire gelan ariketaren bat proposatu nahi dudanean tutoreak esaten dit, itxoin ondo pentsatu behar dugu zein zeinekin jarri. Denetan pentsatzen du, intelektualki, harremanak, batek ez tiratzea beti. Nik horrela

*egingo nuke.*

*T1: Egin behar duzuen da koktelera baten sartu aldagai guztiak, eta mundu guztiak izateko aukera talde horretan izateko presentzia, parte hartzea eta garapena. Ze oso alde handia badago biren artean, beharbada ez da ematen garapena ez batean ez bestean. Eta bestela zaindu behar duzu oso ondo proposatzen duzun zeregina. Ez izateko zeregin bat adibidez bakarrik batek erantzun ahal duena... Adin aniztasunaren kontua adibidez. urte guztian talde berdina mantentzen baduzu harremanak biziatu egiten dira. Baina adin aniztasunaren puntu positiboena dela esaten da dauden diferentziak bai maila kognitiboan, bai sozialean, harremanetan... Bientzat da interesgarria. Ez bakarrik maila bazuenean dagoenarentzat besteagandik ikasteko. Baizik ere besteak ere ditu aukera gehiago finkapenerako, azaltzeko, beste gauza batzuk egiteko. Zaindu behar duzuna da harreman horiek ez estankatzea, ez bakarrik begiratzea mailak. Gauzak oso ondo pentsatuta egon behar dira. Goazen ikustera kasu honetan nola egiten den taldekatzea eta horren baitan ikaskideen arteko tutoretzak zein leku izan dezakeen. Oxel eta Gorkaren kasuan.*

[4IK\_AM\_2E]

## Laburbilduz

Azterketa honek Estrategien Errepertorioa osatzen laguntzeaz gain, emaitzek erakutsi dute tutoreek paper esanguratsua jokatzen dutela baterako ekintzan hausnarketa garatu eta esanahi partekatuen eraikuntzarako baldintzak sortzerako orduan. Gainera, datuek baieztatu dute ikasleek ere beren ekarpenen bidez paper aktibo eta inportantea jokatzen dutela elkarrizketa dialogikoan zehar, ez bakarrik edukiz elikatzeko hausnarketa, baita testuinguru seguru eta sostengatua sortzerako orduan ere.

### 5.2.3.2. Estrategia dialogikoen bilakaera

Behin estrategia dialogikoak identifikatuta, Practicum prozesuan zehar estrategia hauen agerpenean bilakaerarik egon ote den aztertu da (13. eranskina). Estrategia dialogikoen analisiak ahalbideratu du Practicumaren fase ezberdinetan estrategiek egiten duten agerpena aztertzea. Analisi honetako emaitzek mahaigaineratu dute fase guztietan modu kontsistentean ageri diren strategiak zeintzuk diren identifikatzea eta fasearen arabera agerpenean aldaketaren bat erakutsi dutenak.

Bilakaerari lotuta, jarraian azalduko diren strategiak tutoreen aldetik eratorriak izan dira.

Testuinguru seguruaren sorreraz lotutako estrategien artean zera ikusi da: tutoreen aldetik umorearen erabilera modu kontsistentean ageri da ikasturte eta fase guztietan zehar. Hala nola, badaude beste estrategia batzuk fase guztietan ageri direnak, baina ez egoera praktikoa guztietan. Hala ere, aipatutako strategiok prozesuko faseren batean lau ikasturteetan agerpena erakutsi dute. Adibidez, aurkitu dira fase guztietan agertzeaz gain, Practicumaren

hasierako fasean lau ikasturteetan agertzen diren estrategiak: konfiantza giroan aurkitzen direla esplizitatzea, enpatiaz jardutea eta bizipenak ikasteko aukera gisa aurkeztu eta aurrerabideak erronka eran formulatzera bideratutako estrategiak. Tutoreen aldetik eratorritako ikasleen ongizatearekiko kezka ere, aurrekoak bezala, fase guztietan ageri da, baina estrategia honen kasuan Garapen fasean egiten du lautik lau ikasturteetan agerpena. Ikaskideen arteko babesari lotutako estrategia fase guztietan ageri den arren, guztietan egiten du agerpen puntualagoa.

Parte hartzeari dagokionean, tutoreak parte hartzea talde handira irekitzeko baliatzen duen estrategia Practicumaren fase guztietan eta ikasturte guztietan modu kontsistentean ageri da. Hau da, fase guztietan lau ikasturteetatik lautan erabili da estrategia hau. Parte hartze zuzendu edo zehatza eskuratzeko tutoreak baliatutako estrategiak aldiz, hasierako fasean ikasturte guztietan agerpena egin arren, hurrengo faseetan beherezko joera agertzen du. Parte hartzeko inplikazio eta engaiamendua sustatu nahi dituen estrategiak aldiz, fase ezberdinetan egiten du agerpena baina modu puntualagoan.

Elkarrizketa garatzeko ekarpenei dagokionean, ekarpen jakin batzuk eskuratzeko tutoreek erabilitako estrategiek kontsistentzia agertu dute, prozesuaren fase guztietan eta egoera guztietan azalduz: hala nola, azalpenak, hipotesiak eta proposamenak eskuratzera bideratutako estrategia dialogikoak. Sintesiak eskuratzeko estrategiak ere multzo honetan koka daitezke, practicumaren hasierako fasean, 3. ikasturtean estrategia honen agerpenik egon ez den arren. Ekarpentak eskuratzeko estrategiekin jarraituz, datuek bueltatu dutena izan da iritziak eskuratzeko estrategiak Garapen fasean egiten duela agerpen altuena, eta argudioak eskuratzeko estrategiak berriz Amaierako fasean.

Interpretazioan sakontzera bideratutako estrategia multzoa aztertuz, esan behar da tutoreen aldetik kontsistentzia gehien agertu duten estrategiak ikasle ezberdinen arteko ekarpenen artean eta esperientzia praktikoekin loturak egitera bideratutako estrategiak izan direla. Baita interpretazio markoa artikulatzera bideratutako laguntzak ere. Estrategia hauek Practicumaren fase guztietan egin dute agerpena. Kontzeptu teorikoekin loturak egitera bideratutako estrategiak ez ditu aurrekoak bete dituzten ezaugarriak bete; izan ere, fase guztietan agerpena egin arren, Hasierako fasean bakarrik erakutsi du lau ikasturteetatik lautan agerpena. Fokalizazioaren kasuan agerpen kontsistentea Hasiera eta Garapen fasean agertu da, eta problematizazioa berriz, Amaierako fasean. Zehaztapenak egitera eta ulermen partekatua ziurtatzera bideratutako estrategiek berriz, agerpen puntualagoa egin dute eta ezin esan daiteke fasetik fasera bilakaera agertu dutenik.

Ikasleei dagokionean, laguntza eskatu eta emateaz lotutako estrategia fase guztietan azaldu da, eta Practicumaren Hasierako fasean gainera, aztertu diren lau ikasturteetatik lautan.

## Laburbilduz

Azterketaren urrats honek mahaigaineratu du fase ezberdinetan zehar eta lau ikasturteetan modu kontsistentean agertu diren estrategiak zeintzuk izan diren. Hala nola, umorearen erabilera, parte hartzea taldera irekitzea eta azalpen, hipotesi eta proposamenak eskuratzea. Baita, egoera praktikoen interpretazioan sakondu ahal izateko ekarpen ezberdinen artean konexioak egitea, esperientzia praktikoeekin loturak egitea eta interpretazio markoa artikulatzeko azalpenak eskaintzea.

Arestian aipatutako estrategiak fase guztietan ageri arren, horiekin batera fase bakoitzean indar gehiago erakutsi duten estrategiak identifikatu dira. Hasierako fasean, adibidez, indar gehiago erakutsi duten estrategian artean agertu dira: batetik, ikasleen aldetik, laguntza praktikoa eskatu eta ematea. Eta tutorearen aldetik, konfiantza giroan aurkitzen direla esplizitatzea, enpatiaz jardutea eta bizipenak ikasteko aukera gisa aurkeztu eta aurrerabideak erronka eran formulatzera bideratutako estrategiak. Hemen kokatzen dira baita parte hartze zuzendua edo zehatza gidatzeko estrategiak ere.

Garapen fasean berriz, fokalizazioa, iritziak eskatzea eta ikasleen ongizatearekiko kezka dira modu kontsistentean agertu direnak.

Azkenik, Amaierako fasean, fase guztietan agerpena egiten duten estrategiekin batera, argudioak eskuratzeko estrategiak eta problematizaziora bideratutakoa dira kasu guztietan ageri direnak.

3. Analisari amaiera emateko esandakoaren jasoketa grafikoa ikusteko aukera dago 19. irudian.

19. Irudia

3. Analisiaren jasoketa grafikoa





## 6. KAPITULUA

### Eztabaida

## 6. EZTABAIDA

### 6.1. Baterako hausnarketa praktikaren ezaugarritzea

Jarraian, aurreko atalak, hau da emaitzen atalak hausnarketa prozesu kolaboratiboen garapenez eta hauek sustatzeko estrategia dialogiko erraztaileen inguruan eskainitako aurkikuntzen gainean egiten den interpretazio lana aurkezten da. Esanahiak marko teorikoan jasotako ekarpenen eta errebisio bibliografikoarekin harremanetan jartzen dira hurrengo lerrootan. Ikerketa helburu eta galderari erantzuna emateaz gain, emaitzen inplikazioaz, ikerketaren ekarpen, muga eta aurrerabideez egindako irakurketa kritikoa eta gogoetak txertatzen dira.

Atalari hasiera emateko, iker-galderen arabera antolatutako eztabaida ekartzen da hurrengo lerroetara.

#### 6.1.1. Hausnarketa prozesuaren antolaketa

##### **H1. G1. Hausnarketa prozesuak zeri erantzuten dio? Zeren arabera antolatzen da? Prozesuak ba al dauka eraginik elkarrekintza eta partaidetza egituretan?**

Baterako hausnarketa prozesua ezaugarritu eta zehaztutako lehenengo iker-galderari erantzun asmoz, Tesi-lan honetan burutu diren analisiek zera erakutsi dute: eskuartean daukagun kasuan, egoera praktikoa zehatzen gaineko hausnarketak komunak diren asmo jakin batzuei erantzuten diela, egoera bakoitzean hausnarketa prozesuaren antolaketak izaera berezi eta propioa erakutsi duen arren.

Egindako analisisien arabera, hausnarketa prozesuak funtzio ezberdin eta elkar osagarriari erantzuna ematea bilatu du. Batetik, egoera praktikoa argitzera bideratu da prozesua: pasarteak irakurriz, testuinguruari buruzko informazioa osatuz eta egoeraren alderdi dilematikoak esplizitatuz. Bestetik, bilatu da egoerak ulertu ahal izateko elementu gakoak aztertzea: gakoak identifikatuz, hipotesi eta galderen bidez analizatu eta ikuspegiak trukatu. Hirugarrenik, hausnarketa prozesua bideratu da egoerak ikuspegi konplexuagoen arabera interpretatzera. Azkenik, hausnarketa prozesuan zehar ikasleen esku-hartzei begira laguntza praktikoa eskaintzera bideratu da. Emaitzen arabera, halaber, prozesuan zehar ariketa metakognitiboari leku egin zaio, hausnarketaren izaeraz aritzeko espazioak sortuz.



Jarraian xedatuko da hausnarketa praktika, erantzun nahi izan dion funtzioen arabera nola ezaugarritu den.

#### **a) Egoera praktikoak argitzea**

***Ni gaur konturatu naiz kontua ez dela erantzun bat ematea “ya”, testuinguruan jarri behar dudala arreta, umearen beharrak ondo identifikatu ahal izateko [3IK\_AM\_I10]***

Datuen arabera, hausnarketa prozesuan zehar eta Practicumaren fase guztietan, behin eta berriz bilatu da ikasleek ekarritako egoerak argitzea. Kasu honetan ikusi da egoera argitzeko prozesuan bi alderdi aintzat hartu direla: a) irakaslegaiak egoera praktiko jakinen aurrean sentitzen dituzten gatazkak zehaztea, b) egoera testuinguruan kokatu eta ulertu ahal izateko informazio adierazgarria mahaigaineratzea.

Egoera praktikoak argitzeko ahaleginean beraz, hausnarketa prozesuan zehar bilatu da irakaslegaiak egoera praktiko jakinen aurrean sentitzen dituzten gatazkak esplizitatu eta zehaztea. Ikusi da egoeraren alderdi dilematikoaren identifikazio eta esplizitazioaz lotutakoa segmentuen bidez [EGU\_dil] bilatzen dela identifikatzea, batetik, egoerak ikasleei sorrarazitako gatazka kognitiboa. Hau da, bere zein ideia, sinesmen, pentsaera edo interesekin egin duen talka. Ikusi da, baita, maila kognitiboan ezezik, maila emozionalean sortzen diren bizipenak mahaigaineratzea bilatu dela. Hots, talka kognitiboaz gain (Loughran, 2002; Schön, 1987), protagonistaren inplikazio subjektiboa edo binkulazio emozionala bilatu da (Saiz-Linares eta Ceballos-López, 2019).

Ekarritako egoerak ulertu ahal izateko, bestalde, datuek erakutsi dute egoera praktikoak testuinguratzeko ahalegina, zeina prozesuko fase guztietan ematen den. Ezaugarri hau ikusi da pasartean partekatzen den egoerari edo/eta testuinguruari buruzko informazioa ematen deneko Interaktibitate Segmentuetan [EGU\_test]. Tutoreak erabili duen estrategia nagusia izan da egoera garatzen den testuinguruari buruzko informazioa eskatzea. Gehitu behar da, datuen arabera, ikasleek ere paper aktiboa erakutsi dutela testuinguruari buruzko azalpen eskaerak egiterako orduan

#### **b) Elementu gakoak aztertzea**

***Hausnarketak lagundu dit pentsatzen nuena aldatzen, fokoa jartzen, konturatzen, begirada zabaltzen eta lehen ikusten ez nuena ikusten [3IK\_HM\_SAI OEN IKASKUNTZA ERRONDA\_I5]***

Hausnarketa praktikaren ezaugarritze lanaz jarraituz, esan behar da egoera argitzera bideratutako ahaleginaz gain, hausnarketa praktika ezaugarritu duela ahalegin interpretatiboak. Hau ikusi da elkarrekintza bideratu delako batez ere, egoera edo egoeraren alderdi bat ulertzeko gakoa izan daitekeen elementu edo hipotesi berrien

identifikaziora [ELE\_iden] eta Egoera ber interpretatzeko marko baten artikulaziora [MAR], zeinetan tutoreak azalpenak eskaini dituen, ekarpenen artean loturak eginaz eta ideiak hedatuz.

Datuen arabera, egoeraren azterketa bideratu da egoeran eragina izan dezaketen elementuen analisira. Batez ere bilatu da ahalik eta ikuspegi ezberdin gehien mahaigaineratzea, izan galdera edo hipotesien bidez, eta ikasle nahiz tutorearen aldetik ekarpenak eginaz nahiz ideiak problematizatuz. Aukerak sortu dira bakoitzak bere errealitate eta esperientzia nahiz ezagutzetatik ikuspuntu ezberdinak plazaratzeko. Hau ikusi da, batez ere, ikasleen aldetik praktikaldi ezberdinetan edo norberaren bizi ibilbidean izandako edo ezagututako antzeko egoera edo esperientziak gogora ekartzen direneko elkarrekintza segmentuetan [ESPE\_ego].

Prozesu honetan datuek erakutsi dute ikuspegi ezberdinen artean gatazkak sortzen direla, baita ulermena partekatzeke momentuak ere. Eta finean, elkarrekin egoera bera ulertzeko elementu berriak agertzen direla, konplexuagoak diren beste ikuspegi batzuei leku eginaz. Hau lerrotzeko da indagazio prozesu kolaboratiboaren ezaugarriekin (Short et al., 1999; Wells, 2001) non indagazioa ikaskuntza sakon eta aktiboaren ikuspegiarekin lotzen den.

Eraginen artean, ikasleek alderdi interpretatiboan izandako parte hartzeari lotutako datuek erakutsi dute Egoera edo egoeraren alderdi bat ulertzeko gakoak izan daitekeen elementu edo hipotesi berri bat identifikatzen deneko interaktibitate segmentuan [ELE\_iden] Practicumaren faseek aurrera egin ahala, talde handiko parte hartzeak gora egiten duela.

#### **d) Esku-hartze praktikoekin laguntzeko proposamenak partekatzea**

##### ***Hemen bata besteari laguntzeko gaude [4IK\_GM\_SAI OEN IKASKUNTZA ERRONDA\_I12]***

Ikasleek ekarritako egoera dilematikoen aurrean, hauek argitu eta elementu gakoak aztertzeaz gain, datuek erakutsi dute prozesu guztian zehar egon dela laguntza praktikoari bideratutako elkarrekintza. Hau ikusi da batez ere Deskribatu den esku-hartzearen alderdi bat edo esku-hartze osoa hobetzeko proposamen zehatza(k) luzatzera bideratutako interaktibitate segmentuetan [ESKU\_prop]. Funtzio honi erantzuten dion elkarrekintza segmentuetan ikusi da esku hartzeaz lotutako proposamenak luzatu arren, elkarrekintza ez dela bideratu hauen baloraziora, honi lotutako segmentuek agertu duten agerpen baxua delarik honen ebidentzia.

Laguntza praktikoa Practicumaren hasierako faseetan honetara bideratu da nagusiki: mintegitik mintegirako tarte horietan, ikaslea bere testuinguru praktikora bueltatzean, behaketa egiterako orduan begirada non jarri, zein fokoa gehitu eta behatutako informazioa

nola sistematizatu. Practicumaren azken fasean, ikasleak beren esku-hartze diseinuak aurrera eramaten dauden aldia izaki, laguntza praktikoari eskaintako elkarrekintzak goranzko joera agertu du, eta laguntza horren izaeran aldaketa bat gertatu da. Laguntza praktikoaren baitan aurreko faseetan agertutako elementuak agertzeaz gain, Egoeraren antzeko lan testuinguru praktikoetan ikasitako estrategiak eta beraien aplikazioari lotutako alderdien azalpenak [ESPE\_estrat] goranzko joera erakutsi dute. Ikasleek testuinguru praktiko ezberdinetan ikasitako estrategia zehatzak proposatzeko joera agertu dute.

Honek baieztatzen du taldeko mintegien inguruan ikasleen ahotsak jasotzen dituzten lanek diotena: ikaskideen egoerak eta beste testuinguru batzuetan erabiltzen diren estrategiak ezagutzeak, norbere eta besteen praktika aztertzen laguntzen duela (Flores-Lueg, 2022; Turra-Díaz eta Flores-Lueg, 2019).

Bestalde, taldeko partaideen arteko truke eta laguntzan oinarritutako praktika honek erantzuten dio irakasle eta eskola nahiz komunitateko agente eta partaide ezberdinekin elkarlanean aritzeko konpetentziaren garrantziari (Hendrix et al., 2018; Moliner eta Doménech, 2020; Puigdelívol et al., 2019), zeinaren bidez irakasleek elkar laguntza printzipioetan oinarrituz eta umearen ongizatea erdigunean jarriz elkarlanerako jarrera proaktiboa izatea espero den.

#### **e) Hausnarketaren izaeraz ariketa metakognitiboa egitea taldean**

*Geldialdiak behar dira kontzienteki egiten dugunaz gain, inkontzienteki egiten dugunaz konturatzeko, eta egiten duguna izendatzeak asko laguntzen du [2IK\_GM\_SAI OEN IKASKUNTZA ERRONDA\_19]*

Esan behar da, kasuko proposamen praktikoaren izaera ikusirik, ikaskideen artean emandako laguntza ez dela egon irtenbide edo soluzio konkretu batetara bideratuta. Momentu askotan, eta batez ere hasierako fasean ikasleek beren artean ideia ezberdinak proposatu arren, tutoreak prozesuko momentu askotan aprobetxatu du Gogoeta prozesuaren izaeraz, zertarako eta nolakotasunaz irizpideak partekatzeak, [GOGOIZ] segmentuetan eta praktika gogoetatsuari lotutako gaiak Practicum prozesuaren fase guztietan agertu duen maila altua honen adierazle. Segmentu hauetan tutoreak proposamenen izaeraz egindako ekarpen nagusiak izan dira: hausnarketaren xedea gogora ekartzea eta azpimarratzea helburua ez dela irtenbide edo soluzio bat aurkitzea, horretarako funtsezkoa baita testuingurua eta umeak askoz hobeto ezagutzea. Tutoreak ekarpen mota hauez gain, lehen lerrora ekarri du irakaslegaiak berak, testuinguru praktikoa ondo aztertu eta ezagutu ostean, irizpide pedagogikoetan oinarrituz erabakiak hartzearen garrantzia.

Honek erantzuten dio irakaslegaiak beren esperientzia eta erabakiak hartu, azaldu eta justifikatu ahal izateko irizpide pedagogikoak garatzen joatearen garrantziari (Gaete eta

Castro, 2012). Guztiz lerrokatzen da norbere praktika etengabe aztertu eta honetarako praktikarekiko jarrera gogoetatsua erakusten duen irakaslearen profilararekin (Alsina et al., 2017; Chung, 2022; Cubero et al., 2023; Florian eta Pantić, 2017; Lefebvre et al., 2023; Onrubia et al., 2022; Ullauri-Ullauri eta Mauri-Majós, 2022).

### 6.1.2. Hausnarketan edukia

**H1. G2. Hezkuntza inklusiboaz lotutako zein gairen inguruan ardazten dira hausnarketak? Badaude errepikatzen diren gaiak? Prozesuak ba al dauka eraginik aurreiritzi edo parametro normotipikoetan oinarritutako ikuspegietatik umeak beren ezaugarri propioen arabera ezagutu, ulertu eta onartzera bideratutako begiradaren aldaketan?**

Bigarren iker-galderari lotuta, emaitzek aditzera eman dute, batetik, Practicumaren hasierako fasean batez ere, irakaslegaien beldur, ezintasun eta erronkek leku esanguratsua hartzen dutela hausnarketa gaien artean. Emozioak garapen pertsonal eta profesionalerako iturburu gisa ulertu dira (Seyri eta Nazari, 2023). Honek erantzuten dio egoera praktikoei irakaslegai edo irakasle hasiberriengan sortarazten dituen erresonantzia emozionalak aintzat hartzearen garrantzia azpimarratzen duten markoei (Nazari eta Karimpour, 2022; Nazari et al., 2023). Izan ere, identitate profesionalaren eraikuntza bidean, autoezagutzarako aukerak zabaltzen dituzte (Mehdizadeh et al., 2023).

Irakaslegaien emozioak ezezik, ekarritako egoerak ulertu eta testuinguratzeko orduan, emaitzen arabera, prozesuaren hasieran ahalegina bideratu da testuinguruak umeen jokabide eta sortzen diren egoeretan eragina duela ikusaraztera. Zentzu honetan, testuinguruaren antolaketaz lotutako elementuetara bideratu da arreta. Prozesuak aurrera egin ahala, egoeraren testuinguruak ulertu ahal izateko antolaketa, inplikaturako pertsonen arteko harremanak eta eskaini diren hezkuntza erantzunak ekarri dira. Aipatu diren elementuez gain, egoeraren argitzeaz lotuta, datuek erakutsi dute esanguratasunez agertu den beste gai bat ere: umearen ezaugarriak, hain zuzen ere. Emaitzen arabera, gainera, prozesuan zehar umeen ezaugarriari lotutako arreta alderdi ezberdinetan jarri da: hasierako fasean, bazterketa arriskuan dauden kolektiboetara bideratu da hausnarketa eta pertsonaren deskribapen orokorrean jarri da indarra. Prozesuak aurrera egin ahala ordea, datuek agertu dute pertsonen ezaugarri eta beharrak modu zehatzagoan identifikatu asmo duen ikuspegiarantz bilakaera.

Testuinguruari nahiz umearen ezaugarriari lotutako aldagai hauen ezagutza ez da modu isolatuan egin; tutoreak aldagaiak elkarreaginaren ulerkera markoan aurkeztu ditu. Etengabe ekarri du hezkuntza praktikaren konplexutasuna, talde guztietan existitzen den

aniztasuna eta ondorioz, testuinguru jakinetan agertzen diren ikasleen beharrei erantzun emateak suposatzen duen erronka.

Hausnarketa praktika ezaugarritu duten alderdi hauen arabera, beraz, baieztatu daitezke kasu honetan, testuinguruaren eta umearen ezagutzari lotutako gaiak hezkuntza praktikari lotutako erabaki hartze prozesu konplexuen aurrean funtsezko osagai gisa aurkeztu direla (Sánchez Fuentes eta Duk, 2022).

Honek bat egiten du hezkuntza praktika inklusiboak bermatzeko, testuingurua eta umea sakonki ezagutzea funtsezko elementutzat aurkezten duten markoekin (Gorichón et al., 2020; Sapon-Shevin, 2013; Slee, 2012; Stainback eta Stainback, 2007). Ikuspegi honen arabera, ezinbestekoa da testuinguruaren eta umearen ezagutza sakona, batetik, ikasleen beharrei propio erantzun ahal izateko. Ildo honetan, behar sozial eta emozionalak ere kontutan hartu behar dira, hauek ikasleen ongizatean eta ikaskuntzan zuzenki eragiten baitute (Darling-Hammond et al., 2020). Halaber, testuinguruaren eta umearen ezagutza sakonak ahalbideratuko du hezkuntza erantzun malgu, anitzak, aberatsak, aukeratzeko aukerak eskaintzen dituztenak eta elkarlanean oinarrituak bideratu ahal izatea (CAST, 2018; Coll, 2018; Finkelstein et al., 2019; Muntaner eta Forteza, 2021; Tomlinson, 2019). Eta, baita, ikasle guztien parte hartze, ikaskuntza eta lorpenak erdiesteko aukerez gain, eskolan ikasle guztien arteko elkarbizitza eta harreman positiboak esperimendatzeko aukerak bermatzea (Barrios et al., 2022; Porter et al., 2021). Hausnarketara gai hauek ekartzea funtsezkotzat agertu da beraz aurkikuntzen artean.

Kasua ezaugarritu duten hausnarketa gaiei lotutako emaitzek erantzuten diote haur guztien beharrei erantzun asmo dion irakasle sentikorraren profilari, zeinak besteak beste, umea eta bera inguratzen duen guztiarekiko, bere bizi historia, ezaugarri eta baldintza konkretuekiko, umea berezi eta bakar egiten duen horrekiko interes sakona, harmena eta onarpen osoa agertzen duen (van Manen, 1998). Ikasleekin eta ikasleen artean lotura afektiboak eraiki, ikasleak ezagutzeko denbora eta espazioa eskaini eta beren bizitzarako esanguratsuak izan daitezkeen ikaste esperientzia anitz eta malguak diseinatu eta garatzen dituen irakasle inklusiboaren ezaugarriekin bat dator esandakoa (Orozco eta Moríña, 2019).

### **6.1.3. Hausnarketa prozesua errazteko estrategiak**

**H1. G3. Hausnarketa prozesuan ematen diren elkarrizketak dialogikoak dira? Zein ekintza diskurtsibo zehatz gertatzen dira? Zertan eragiten dute (zer errazten dute) mugimendu dialogikoak?**

Tesi-lana gidatu duen hirugarren iker-galderari dagokionean, estrategia diskurtsibo erraztaileen artean, ikusi da tutoreak bere ekarpenen bidez, aztergai den egoerari lotutako

elementu eta ideien azalpenak, argudioak, esku-hartze proposamenak, iritziak, hipotesiak edo ideien sintesiak generatzeko orduan lagundu duela. Identifikatu diren estrategia diskurtsibo nagusiak izan dira galderak, fokalizazioa, ideien zehaztapena, ideiak zalantzan jartzea, hipotesi eta ikuspegi berriak mahaigaineratzea, ekarpenen birformulazioa edo revoicing-a eta ideien jasoketa. Estrategia hauez gain, datuek azpimarra jarri dute tutoreak teoriarekin, esperientzia praktikoekin eta besteen ekarpenekin loturak egiterako orduan jokatu duen paper aktiboan, batetik. Eta azalpen zabalen bidez marko interpretatiboen artikulazioan izandako paperean. Ezaugarri hauek begi-bistan, baieztatu daitezke tutoreak paper esanguratsua izan duela baterako hausnarketa prozesuan alderdi kognitiboei lotutako alderdien errazte lanetan. Hau lerrotzen da, batetik, baterako hausnarketa gidatzeko tutorearen laguntza gako gisa adierazi duten lanekin (Harford eta MacRuairc, 2008).

Alderdi kognitiboetan laguntzeaz gain, ikaste testuinguru segurua sortzeko baldintzak errazterako orduan ere, ekarpena egin du tutoreak. Datuek erakutsi dute tutoreak zentzu honetan baliatu duen estrategia nagusia izan dela sentimendu eta emozioei leku egitea, hitza jartzea eta empatia nahiz epaiketa bariko ulermena adierazteko honen esplizitatzea egitea. Honek erantzuten dio baterako hausnarketa prozesuan dimentsio sozioemozionalak duen garrantziari (Onrubia et al., 2024).

Zentzu honetan, Practicum prozesuaren hasierako fasean estrategia erraztaile gisa agertu da tutoreak ikasleei konfiantza giroan aurkitzen direla esplizitatzea, empatiaz zuzentzea, bizipenak ikasteko aukera gisa formulatzea, ikasleen arteko elkar laguntza, babes ematea eta zaintza sustatzea. Honek erantzuten dio ikasleekiko errespetu eta kezkan oinarritzen diren pedagogia sentikor eta harkorrei, zeinak defendatzen duten printzipio horien balioa harreman esanguratsuak eraikitzerako orduan (Carter eta Darling-Hammond, 2016; Irvine, 2003). Ildo honetan, eta kasuan ezaugarritu duen strategiarekin bat eginaz, emozioekiko sentikortasun hori esplizitu egitea, ikasleei printzipio hauek modu kontziente baten transmititzeko modua bilakatzen da (Carter eta Darling-Hammond, 2016; Villegas eta Lucas, 2002). Eta zentzu honetan irakaslegaiak bizi duten horren arabera, eskoletan umeei lanean ari direnean testuinguru goxo eta abegikorra eskaintzearen garrantziaz jabe daitezke (Sapon-Shevin, 2007, 2010, 2013).

Hasierako faseko berezitasunez gain, estrategia dialogikoen artean aurkitu da prozesu guztian errepikatzen den beste ezaugarri bat. Baterako hausnarketa prozesu bakoitzaren amaieran egoeraren protagonista izan den ikaslearen ongizatearekiko kezka azaltzen baitu, ekarri duen egoera praktikoko dilematikoaren gainean egin den hausnarketaren ostean nola gelditzen den galdetuz. Ekarpen hauek lerrotzen dira irakasleen hasierako prestakuntzan irakaslegaiak bizi dituzten egoera dilematikoen karga kognitibo zein

emozionala aintzat hartzera, eta Kasuko emaitzek erakutsi duten bezala, eskaintzen zaizkien ikaste testuinguruetan akonpainamendu mota ezberdinak barne biltzea, sostengu emozionala barne (Sørensen eta Bjørndal, 2021).

Irakasleen hasierako prestakuntzarekin jarraituz, bizitakoak lagundu dezake ume bakoitzaren balioa agerian jarriko duen, elkar zaintzan eta elkarbizitzan oinarrituko diren gela komunitateak eraikitzen ikasi behar duen irakaslearen profileen landu behar den horretan (Darling-Hammond et al., 2023), ulertzen baita umeen garapena eskaintzen zaien testuinguru eta laguntza baldintzen arabera izango dela. Ondorioz, irakasleari ere badagokio umei segurtasun fisikoa, identitarioa, talde pertenezkoa eta harreman positiboaren eraikuntzarekin batera, segurtasun eta ongizate emozionala bermatzea (Osher et al., 2016).

Bestalde, egoeraren interpretazioan laguntzeko tutorearen aldetik identifikatu diren estrategia diskurtsibo nagusiak izan dira galderak, fokalizazioa, ideien zehaztapena, ideiak zalantzan jartzea, hipotesi eta ikuspegi berriak mahaigaineratzea, ekarpenen birformulazioa edo revoicing-a eta ideien jasoketa. Estrategia hauez gain, datuek azpimarra jarri dute tutoreak teoriarekin, esperientzia praktikoekin eta besteen ekarpenekin loturak egiterako orduan jokatu duen paper aktiboan.

### ***Momentuaren berezitasuna kontutan hartu behar da [IKP\_2016-10-23\_EZTABAIDA TALDEA\_T2]***

Alderdi kognitibo eta sozioemozionalean sostengua eskaintzeaz gain, baterako hausnarketa prozesuak sustatzeko, beste lanetan (Cui eta Teo, 2023; Gibbons eta Nieman, 2024; Marshall et al., 2022; Muhonen et al., 2016; Onrubia et al., 2022) jaso ez den eta esanguratsua izan daitekeen estrategia bat identifikatu da Kasu honetan.

Datuen artean, ikusi da tutoreak mugimendu diskurtsibo dialogikoen artean, testuinguru eta egoera praktikoa, nahiz bertatik eratorritako zailtasunak eta erronkak ikaskuntzarako aukera gisa aurkezten dituela. Irakaslegaiak prestakuntza prozesu batean murgilduta dagoela ulertzen da, eta arreta ez da bideratzen hutsune eta akatsetara; baizik eta bere ikaskuntza eta garapenerako baliagarriak izan daitezkeen alderdi eta aukerak azpimarratzen dira.

Honek bat egiten du prestakuntzaren baitan irakaslegaien prozesuak garapen terminotan ulertzen dituzten irakurketekin non, umeen garapenean bezala etapa ezberdinetatik igarobide gisa ulertzen den (Darling-Hammond et al., 2023). Hau da, norbere buruan zentratutako ikuspegitik, ikasleengan arreta jartzearaino; ikasle izan zireneko bizipenetan eta eraikuntzetan oinarritzetik, ezagutza mota ezberdinetan oinarritutako ikaste eta irakastearen irudikapenetara; eta esku-hartzeetan beren ekintzetan arreta jartzetik ikasleen

ikaskuntza esperientzia eta prozesuetan jartzera igarobide gisa ulertzen den. Igarobidea prozesu gisa termino hauetan irudikatu eta aurrez pentsatzeak, ikasleek bizipen positiboak izateko aukerak handitzen ditu, eta honek era berean, identitate profesionalaren eraikuntzan positiboki (Darling-Hammond et al., 2023; Manie et al., 2011) eta modu ahalduntzailean (Gómez Barreto et al., 2014) eraginaz.

Ulerkerak honek bat egiten du ikasleen agentzia eta parte hartzea erdigunean kokatzen dituzten ahotsekin (Belavi eta Murillo, 2016; Fielding eta Bragg, 2003; Saiz-Linares eta Susinos-Rada, 2018). Irakasleen prestakuntzan diharduten profesionalak honek eskatzen die, kasuan ikusi den bezala, irakaslegaiak beren ikaskuntza eta garapen prozesuetan engaiatu eta erantzukizun nahiz konpromenez aritzeko gai irudikatzea (Bolívar, 2013; Bondy et al., 2017; Day, 2011; Hambacher eta Ginn, 2021; Nias, 1989). Eta baita, Kasuan ikusi den legez, prestakuntza prozesuan zehar euren buruengan arreta jartzeko testuinguru eta aukerak eskaintzea.

***Hausnarketa zuek (tutoreek) bideratu arren, gure artean elkar banatzen ditugu ideiak, iritziak, galdetzen dugu elkar, zalantzak sortzen dira, eta nahiz eta txikitxoak izan hortik eraikitzen ditugu ideia berriak [2IK\_GM\_SAIOKO IKASKUNTZEN ERRONDA\_I14]***

Tutorearen laguntza ezezik, emaitzen arabera, taldearen esperientzia eta ezagutza ere funtsezko gisa agertu dira baterako hausnarketa prozesuan. Ikasleek batez ere esperientzia eta estrategia praktikoen bidez eta hipotesien bidez egiten dute ekarpena. Honek lagundu du ikuspegi ezberdinak mahaigaineratzen eta ezagutza ezberdinen artean loturak egiterako orduan (Dewey, 1989). Esperientzia zehatzek, konkretu eta orokorraren arteko mugimenduak eta ikasteko aukerak ireki dituztela esan daiteke (Gibbons eta Nieman, 2024).

Estrategia dialogikoen identifikazioari esker, esan daiteke baterako hausnarketan parte hartzen duten partaideen ekarpenek potentzial dialogikoa lortzen duela testuinguru parte hartzaile, horizontal eta demokratikoaren baitan (Fielding, 2009). Non talde komunitatearen izaera eta erantzukidetasunak lekua duten. Honek erantzuten dio ikasleen parte hartzea erdigunean jarri eta irakasleen prestakuntza tutore eta ikasleen arteko harreman berriak eraikitzearen aldeko ekarpenekin (Bragg, 2007; Fielding, 2009; Fielding eta Bragg, 2003; Susinos-Rada, 2009). Honek lan eremura ere transferentzia izan dezan.



#### 6.1.4. Garatu den baterako hausnarketaren izaera laburbilduz

Eztabaidan jasotakoaren arabera, gauzatu den hausnarketa praktika honako alderdiek ezaugarritu dutela baieztatu daiteke: a) izaera dialogikoa izatea, elkarrekintza eta elkarriketa bidezko ezagutzaren eraikuntza sustatu delarik; b) esanguratasuna bilatzen duena, irakaslegaien testuinguruekin lotutako egoera eta ekarpenak sustatuz; d) galdera eta hipotesiak gako izatea, hauek ideia eta ikuspegiak trukatzeko lagungarri, eta aldi berean, galdera, hipotesi eta ikuspegi berrien sorburu gisa ulertuz; e) kolaboratiboa izatea, baterako ekintzan eta parte hartzean oinarrituz ko-eraikiz ezagutza.

Ezaugarri hauek erantzuten diote teoria sozio-historiko kulturalaren printzipio nagusiei (Bruner, 1984; Vigotsky, 1978) eta esanahien eraikuntza kolaboratiboren ulkerari (Bruno-Zenklusen, 2020; Errázuriz et al., 2022), zeinetan elkarrekintza eta elkarriketa diren ikaskuntza eta garapenaren motor (Alexander, 2008; Zamora et al., 2018) eta ezagutza ez den objektu estatiko bat, baizik eta elkar truke sozial horretan eraikitzen den zerbait (Wells, 2004).

Kasu honetan, berriaz, ko-eraiki den ezagutzak erantzun dio eskola inklusiboarekin eta ikasle guztiek testuinguru arruntetan ikasi ahal izateko irakasleen begirada eta praktikari. Hau da, hausnarketa ardaztu duten edukiak lerrokatu dira testuinguru arruntetan gelako aniztasunari erantzuteko begirada duen irakasle inklusiboaren profilarekin (Finkelstein et al., 2019; Heyder et al., 2020; Lautenbach eta Heyder, 2019; Naraian eta Schlessinger, 2017; Sapon-Shevin, 2013).

## 6.2. Borobilduz

Lan honek argitara ekarri du beste lan batzuetan jasotakoa baieztatuz, egoera praktikoen izaera konplexu eta pluridimentsionala (Masse-Lamarche et al., 2022), eta ondorioz, hausnarketa prozesuen konplexutasun eta dinamikotasuna (Dewey, 1989; Tessema, 2008; Van de Pol et al., 2010).

Hausnarketaren ezaugarri nagusi gisa agertu da beronen xede nagusia izan dela ikasle guztiek testuinguru arruntetan ikasteko eskubide eta aukeren markoan kokatutako egoera praktikoko dilematikoen alderdi ezberdinak aintzat hartuz, ikuspegi ezberdinak trukatzuz eta kuestionamenduaren ondorioz ulermen sakona eta honen (ber)interpretazioa (Moore-Russo eta Wilsey, 2014). Honetarako prozesuak erantzun dio egoera praktikoen testuinguraketa, argitze eta elementu gakoiei lotutako indagazio prozesu kolaboratibo bati. Egoera praktikoen ulermen sakona erdiesteko elementu gakoien artean ezagutza ezberdinen arteko harreman dialektikoa aipatzen duten lanei jarraiki (Clarà et al., 2019; Cochran-Smith eta Demers, 2010; Mauri et al., 2016; Yoon eta Kim, 2010). Kasu honetan emaitzek erakutsi

dute ezagutza praktikoa eta Graduan zehar eraikitako ezagutza teorikoa harremanetan jartzeko ahaleginak, prozesuak aurrera egin ahala harreman dialektiko honen agerpen handiagoa erreportatuz.

Ezaugarri nagusi hauen baitan, lanak erakutsi du egoera praktikoen ulerkera sakona erdiesteko hausnarketa prozesu kokatuen beharra (Moss, 2010). Emaitez argia eman diote prozesuen ezaugarritzeari, lehen lerroa ekarriz prozesuaren izaera bikoitza: kognitiboa eta sozioemozionala (Muhonen et al., 2016; Onrubia et al., 2024). Ildo honetan lanak baieztatu du tutoreak paper garrantzitsua jokatzen duela (Flores-Lueg, 2022; López de Arana et al., 2019; Martínez et al., 2019). Honekin batera ikasleen ekarpena ere funtsezkotzat azaldu da (Liu, 2017).

Kasuan aurkitu dira errebisio bibliografikoan identifikatu diren eta erraztaileak izan daitezkeen hainbat elementu: helburuaren arabera ikaste testuinguruaren antolaketa, hausnarketaren xede partekatu eta argia, ikasleen ongizatean oinarrituz hausnarketarako testuinguru segurua eta elkar laguntza komunitatea sustatzera bideratutako estrategiak eta parte hartzean oinarritutako elkarrizketa. Izaera dialogikodun estrategia hauetan aurkitu da ikasle guztiek parte hartu ahal izateko saiakera etengabea, parte hartzeko modu ezberdinak balioetsiz, ezagutza mota ezberdinak aitortuz, ekarpenen artean loturak bilatuz eta norbanako zein taldean prozesuaren dinamikan sortutako beharren arabera laguntza ematea modu malguan ajustatuz (Dedding et al., 2022).

Lanak funtsezkotzat agertu du aipatutako ezaugarriak betetzen dituen hausnarketa praktika gauzatzeko dimentsio soziala abiaburu, taldearen garapen zonalde hurbilean lan egitea (Hernández-Rojas, 1999). Hau da, taldeak, elkarrekintzari eta laguntzari esker izan dezakeen garapenaren potentziala kontutan hartzea. Garapen espazio hori, soilik, kolaborazio, elkarrekintza eta baterako ikaskuntzari esker lor daitekeela.

Lanak ildo honetan mahai gaineratzen du baterako hausnarketa prozesuak sustatzeko eta koeraikuntza prozesu bikoitza aurrera eramateko, taldean garatu, eta ikaskuntza maila indibidualean gertatzeaz gain, maila kolektiboan garatu eta ezagutza era berriak ahalbideratzeko "Buru Soziala" irudikatzeak izan dezakeen interesa. Hots, taldea garapen potentziala duen buru gisa irudikatzea baterako hausnarketako prozesua kolektiboa, kokatua, sostengatua, esanguratsua, dinamikoa, eraikitzailea eta kritikoa izan dadin (Alexander, 2017; Lefsteinen, 2006).

7. KAPITULUA

# Ondorioak

## 7. ONDORIOAK

Lanaren helburutzat irakasle inklusiboen prestakuntzan egoera praktikoen gaineko hausnarketa prozesu kolaboratiboen garapena aztertu, eta hauen sustapenerako estrategia erraztaileak identifikatzea izanik, analisisien emaitzek bistaratu dutena kontutan hartuta eta eztabaida atalean datuak eta beren inplikazioak interpretaturik, hurrengo lerroetan ondorioei egingo zaie leku.

Lanean zehar hausnarketa prozesu kolaboratiboak sustatzeko hainbat gako eta estrategia identifikatu dira. Honek irakaslegaien prestakuntzarako inplikazio zuzenak dituela baieztatuz, ondorioen atalean hausnarketa prozesu kolaboratiboiei zein irakasle inklusiboen prestakuntzari egingo zaie aipamen.

Hausnarketa prozesu kolaboratiboan dagokionean, lanean ikusi da irakaslegai zuzenki eragiten dien esperientzien gainean eraiki dela ezagutza. Halaber, esperientzia ezagunetara joan etorriak modu errepikakorrean gertatu dira hausnarketa prozesuan zehar. Honek agerian jarri du hausnarketa prozesu kolaboratiboak sustatzerako orduan, esperientzia praktikoa ikaskuntza prozesu guztian zehar intenzionalki baimentzeko beharra, aurretik daukagun ezagutza eraldatzeko potentzialitatea duela argudiatuz. Hots, testuinguru praktikoa errealean eta esperientzian oinarrituz, kompetentzia pertsonal eta profesionalen garapen esanguratsuan eragin daiteke: praktika ere, bada ezagutzaren iturri. Irakasleen prestakuntza ardazten dituzten hezkuntza proiektuetan, ikaskuntza esperientzial eta sakonak baimentzen dituzten metodologiaren aitortzarako bidea berresten du honek. Eta ondorioz, prestakuntza programak testuinguru praktikoei lotutako ezagutza, metodo eta balioen gainean hezur mamitzeko erronka.

Hausnarketa prozesuen dimentsio sozialari dagokionean, lanari esker ezaugarritu diren prozesuek erakutsi dute hausnarketa prozesu kolaboratiboak ez direla prozesu determinatuak. Testuinguru, baldintza, harreman eta partaideen ekarpenen arabera moldatzen dela elkarrekintza eta baita esanahi partekatuen eraikuntza prozesua ere. Honek eskatzen duelarik malgutasunez doitzea sostengu eta laguntza. Hau posible egin ahal izateko, lanak berretsi du mota honetako prozesuek helburu eta xede argiak eta planifikazio eta estrukturalazio zaindua eskatzen dutela.

Prozesuen dimentsio sozialean sakontzeak argitara ekarri du hausnarketa prozesu kolaboratiboak parte hartzean oinarritzen direlarik, partaide bakoitzak elkarrekintzara zer ekartzen duen ulertzearen garrantzia. Honekin batera, gaketat ondoriozta daiteke engeiatutako partaide guztiek hausnarketa prozesua batera egin eta kolaboratiboa izateari ematen zaion balioa. Honi lotuta, ekarpen orori egiten zaion lekua eta ematen zaion balioa.

Honek eramaten gaitu parte hartzeaz hitz egiterako orduan, arreta ez fokalizatzea parte hartzearen kuotetan, baizik eta parte hartzerako eskaintzen diren aukera eta hauen erraztailetzan.

Irakaslegaien ikaskuntzei lotuz, eta honekin batera pertsonetikiko ulermen markoaren baitan begiradan egiten den ñabardurak ere hainbat ondorio ateratzen ditu argitara. Ikerlanak erakutsi du marko inklusibora egiten den hurbilpena ezin dela izan teknikoa, testuinguru bakoitzaren konplexutasunari lotuta dagoela, dimentsio anitz sartzen direlarik jokoan. Honek justifikatzen du bazterketa modu guztiekin amaitu eta ikasle guztientzat testuinguru arruntetan ikasteko aukerak bermatzeko irakasleen aldetik gaitasun anitzak eskatzen dituela kontutan hartzea.

Irakasle inklusiboaren profila marrazterako orduan, lanak iradoki du, errebisio bibliografikoan jasotzen diren beste hainbat kompetentzia, trebetasun, eta jarrerekin batera, besteekin harremanetan jarri, eta hortik pizten diren emozioak bizi eta sentitzetik jaiotzen diren balioetatik ikasteko gaitasuna. Bide honetan, praktikaldiaren lehenengo egonaldia zentro espezifikoetan egiteak ekar ditzakeen potentzialitate eta aukerak balioztatu dira.

Aurreko ideiarekin lotuz, gainera, Kasuan ikusi den bezala, irakaslegaiak testuinguru arruntetan, gelan egin dituzten praktketan, hau da, gela talde anitzetan umeen beharrei erantzuteak suposatzen duen konplexutasuna bizi izan dute beren egoera praktiko eta dilemetan agertu bezala. Gelan gertatu diren harreman esperientzia batzuk, aurrez eraikitakoa zalantzan jartzen lagundu dute, eta galdera berrien aurrean kokatu. Hausnarketa prozesuari esker, esan daiteke bizipen horrek ahalbideratu duela begirada aldatzen joatea eta aniztasunean bizitzeko testuinguru osasuntsuen markoetan hasia beren esku-hartze praktikoak proiektatzen. Honek, berresten du ezagutzaren eraikuntzak duen dimentsio erlazionala irakaslegaien prestakuntzan zein praktikaldien diseinuan kontutan hartzearen garrantzia.

Halaber, testuinguru arruntetan izan dituzten esperientzietatik abiatuz, etengabe mahaigaineratu dira paradigma kolaboratiboan oinarritutako harreman markoak. Izan gelako umeen artean eta baita profesional zein hezkuntza komunitateko agenteen artean. Parte hartzea eta elkarlana azaldu dira helburu partekatutzat ume guztien ongizatea, garapen integrala eta inklusiorako oztopoen ezabatzerako gakoaren artean. Errealitateaz hainbat talka identifikatu ostean, hemendik ondoriozta daiteke eskolako kide guztien funtzioak, ekitatea eta justizia ipar orratz hartuta berpentsatzeko beharra.

Testuinguru praktikoetan kokatuz, eta bertan bizi izandako egoera dilematikoetatik abiatuz hausnarketa prozesu kolaboratiboak ezaugarritzerako orduan, elementu gakotzat agertu dira tutoreen aldetik jasotako sostengua eta laguntza. Pertsonen alboan kokatzea eta

laguntza ematea emozionalki ere, prozesu exigenteak dira. Tutoreen aldetik egiteko modu kontsistente eta egonkorak antzeman dira zentzu honetan. Honek, tutore taldea Ikaskuntza Komunitate Profesional (IKP) gisa aritzearen garrantzia berresteko bidean ebidentziak eskaintzen ditu. Zaintzan eta elkar laguntzan oinarritutako espazio bat izatearen garrantzia, garatutako hezkuntza praktika aztertzeke eta hezkuntzaren gaineko ikuskera modu partekatuan eraikitzen joateko. Finean, ikasleen ikaskuntzan eragin nahi duen proiektu pedagogiko bat egikaritzeko, etengabeko elkarlan eta hausnarketa kritikoan oinarrituz.

Lanaren planteamendu metodologikoak aukera eman digu maila anitzetako analisia burutzeko, non irakaslegaiari eskaintzen zaien ikaste testuinguruei lotutako gakoak identifikatu ahal izan diren, hausnarketa prozesu kolaboratiboak ezaugarritu eta erraztailetzarako estrategia diskurtsibo dialogikoak identifikatu. Esan daiteke beraz, maila makrotik mikrorra azterketa holistiko eta xehea baimendu duela metodologiak. Bide honetan gakotzat identifika daiteke hasierako datuen *corpusa* emaitzetan bihurtzeko prozesuan, datuen bilketa eta analisisiaz gain, datuen murrizketa prozesu sistematiko eta antolatuetan jarri den arreta, datuak ulergarri eta erabilgarri bilakatzeko.

### **Ekarpenak**

Lanaren ekarpen nagusi gisa emaitzen izaera azpimarratu behar da. Emaitzek izaera deskriptiboa gainditu dute, hausnarketa prozesu kolaboratiboen ezaugarritzea teorikoki eztabaidatuz eta estrukturalak izan daitezkeen elementuak identifikatuz.

Hausnarketa prozesu kolaboratiboen zentzuan sakontzen jarraitzeko ekarpenak egin ditu lanak: marko teorikoan irakasleen prestakuntzaren baitan honen beharra argudiatzeaz gain, hausnarketaren ulerkera markoen errebisio historikoa eginaz. Hausnarketa prozesuen dimentsio soziala hobeto ulertzeko ekarpen teorikoez gain, lanak lagundu du elkarrekintzaren funtzioak hobeto ulertzen. Funtzio horien baitan elkarrizketa modu dialogikoan errazteko, orain arteko lanek erreportatuko ekarpenak baieztatzen eta aberasten lagundu du ikerlanak. Hausnarketa prozesu kolaboratibo eta dialogikoek irakaslegaien begirada aldaketan dituzten eraginak ikertu dituzten ikerlanen *corpus* oraindik hasiberriari ere, zentzu batean ekarpen egin dio lanak. Izan ere, ikasleen ekarpen, egoeren berinterpretazio eta ikaskuntzetan arreta jarriz, begiradan gertatu den bilakaera baieztatu baita. Hau honela, lana batzen zaio hausnarketa prozesu kolaboratiboen erraztailetzaren ikuspegitik ekarpena egin nahi duten ikerketa ildo emergenteei (Gibbons eta Nieman, 2024), zeinetan prozesuak ezaugarritu eta estrategia erraztaileak identifikatzeko, irakasle, ikasle eta edukiaren arteko harremana jartzen duten erdigunean, kasu honetan egin den bezala.

Ekarpenen transferigarritasuna ere azpimarra daiteke: izan ere, irakaslegaien hasierako prestakuntzan aplikatzeaz gain, hausnarketa prozesu kolaboratiboak errazteko beste testuinguru batzuetara transferigarriak dira lan honek eman dituenak. Ekarpinak balia daitezke profesionalen hasierako nahiz etengabeko prestakuntzan praktika gogoetatsua oinarri soziokulturalen gainean ardaztu nahi dituzten proiektu edo egitasmo pedagogikoetan.

Ekarpen metodologikoei dagokionean, datuen kodetze prozesuak erakutsi du ez dela izan informazioa mekanikoki antolatze prozesu tekniko hutsa: kasu honetan, kodetze kolektiboak lagundu du taldearen enfoke teorikoak argitzen. Izan ere, kodifikazio prozesuetan agerian gelditu dira ikertzaileen ikuspegi teorikoak, beste ikuspegi batzuk baztertu gabe. Kategoriekin zuhaitzak eratu direnez gainera, honek ikerlarien teoriak gain, teoriaren baitako printzipioak eta hauen arteko loturak agerian jartzen lagundu du prozesuak. Honek eskatu du ikerlarien aldetik etengabeko hausnarketa bat, hautatutako kategoriek aztergaia nola islatzen dutenaren inguruan eta erabaki hartze konstantea datuen estrukturazioaz. Kodetze ariketa lanaren ikuspegi teorikoaz lerrotatuta egon dela ondoriozta daiteke: hau da, ikuspegi soziokulturalari erantzun diola. Baiezatu da ikerlarien artean esperientzia maila ezberdinak izan arren, ikerlari guztien ezagutzak kontutan hartuz, kodetzea izan daitekeela esanahiak elkarrekin eraikitze modua.

### **Mugak**

Datuen jasoketan eskuratutako datu guztiak aintzat harturik eta bolumenaren dimentsioa baloraturaz, lehenengo mailako informazio iturri gisa, ikasturte bakoitzean *Practicumaren* fase bakoitzean garatutako mintegi bana aukeratu zen. Datuen bolumena zein den eta hautaketa bat egin dela jakinik, fase bakoitzean garatutako mintegi guztiak aztertzeak emaitza indartsuagoak ahalbideratuko lituzke.

Bestalde, tesi lan honetan falta izan da ikasleen ahotsak jasotzea behin Practicum prozesua amaituta, emaitzak protagonistekin alderatu ahal izateko.

### **Aurrerabideak**

Aurrerabide gisa identifikatu diren ildoen artean aipatu behar da hausnarketa prozesu kolaboratiboek ikasleen ikaskuntzan duten eraginaren azterketa. Ikerketa ildo emergentea izaki, interes handikoa izan daiteke komunitate zientifikoan zentzu honetan ekarpen egin ahal izateko ikertzen jarraitzea. Ikasleen prozesuaren ikerketa longitudinalagoa eskatuko luke honek, hausnarketa prozesu kolaboratiboa hasi aurretik abiaburuko egoera zein den jasoz, prozesuan zehar egiten den bilakaera ikertuz eta prozesuaren amaierako ikaskuntzei

erreparatuz. Izaera longitudinaleko azterketaz gain, ildo honek eskatuko luke ikasleen ahotsak jasotzeko teknikak ikerketa diseinuaren hasieratik kontenplatzea.

Emaitzek erakutsi dutenez kasuan aztertutako hausnarketa prozesuak ikasleen pentsamendu kritikorako prestutasunean eraginik izan duenik, aurrerabide gisa interes handiko iker lerroa litzateke modu kontzienteago batean prozesu mota honek ikasleen pentsamendu kritikorako jarrera kontzientean dituen eraginak aztertzea.

Aurretik esandako honi loturik, intereskoa litzateke hausnarketa prozesu kolaboratiboek ikasketa planean zehar duten presentzia eta izaeraren azterketa egitea. Ezagutza berria eraikitzen doan heinean testuinguru ezberdinen eskaintza modu koherente batean txertatu ahal izateko irakaslegaien prestakuntza prozesuan zehar.

Honekin batera, interesgarria litzateke hausnarketa prozesu kolaboratiboen ebaluazioaren gainean arakutzen jarraitzea. Badago ikerketa *corpus* bat porfolioa bezalako tresnen ahulguneak erreportatzen dituen (Alsina, 2013). Aztertu berri dugun kasuan ez da porfoliorik erabiltzen: praktika prozesuaren gaineko dokumentatze lana egunerokoen bidez egiten da. Eta ekintza ikerketa prozesuari lotutako ekoizpenak berriz Ideario Pedagogikoak (IdP) dira. Lan honek erakutsi dituen emaitzen argitara, eta hausnarketa prozesuen helburu nagusia narratiba erreflexiboa zein praktika diskurtsiboa hobetzea ez dela kontutan izanik, ebaluazio irizpide eta tresnen inguruan sakontzea komeniko litzateke. Ildo honetan autorregulazio gaitasunaren garapena nola enfokatu argitzea komeniko litzateke lehen lehenik.

Kontutan izanik eremuko adituen artean hainbat lanetan hauteman dela irakaslegaiak lanbideratzean, hau da, irakasle lana garatzen hasten direnean hausnarketak beste leku bat hartzen duela (Crichton eta Valdera Gil, 2015; Diez-Fernández eta Domínguez-Fernández, 2018; Flores-Lueg, 2022), aurrerabideen artean etengabeko prestakuntza profesionalaren joko zelaiak kokatuko genituzke hainbat erronka. Irakasle hasiberrien kasuan sostengu eta akonpainamendua nola egin arakutzen jarraitzea ezinbestekotzat aurkezten da. Espezializazio eta teknifikazio programez gain, hasierako prestakuntzan eraiki dituzten ezagutza, printzipio eta irizpide eta praktikaren artean gertatzen diren disonantzia horien aurreran nola lagundu arakatzeko litzateke aurrerabidea. Nola egin eskolako testuinguruan hausnarketa partekaturako komunitateak eraiki dezaten modu iraunkorrean eta jasangarrian elkarrekin hausnartzeko. Honek eskatuko luke praktika komunitate eta ikaskuntza komunitate profesionalen (IKP) inguruan egin diren ekarpenen errebisio sendo bat, horren gainean, hausnarketa prozesu kolaboratiboen erraztailetzaz eta eskola bezalako testuinguretan hausnarketa prozesu kolaboratiboak egikaritzeko baldintzen sorreran irakasleen ahalduntzeaz sakondu ahal izateko.



## 8. KAPITULUA

### **Itxiera**

## 8. ITXIERA

Aniztasunean bizitzeko testuinguru osasuntsuen alde lan egiten dugu. Baina beti daukagu ikasteko. Bidaia honek ere zerbait erakutsi digu. Ikaspen txiki baina esanguratsuen artean ikasi dugu norberaren ezaugarri eta historia pertsonalek ere, baldintza dezaketela emango ditugun erantzunak. Honek, ezinbestean eramaten gaitu egoera praktikoen gainean hausnarketa egiterako garaian etengabe arreta testuinguruan jartzera eta pertsonaren abiapuntua esploratzera. Lanak lagundu digu ikusten bide horretan kontzientzia gaitasuna garatzea eta norberagan fokoa jartzea ezinbesteko urrats direla. Honek bat egiten du pertsonaren ikuspegi globalarekin, zeinaren atzean pertsona gisa eta izaki sozial gisa garatu beharreko alderdiak aintzat hartzen dituen. Honek azaltzen du garapen pertsonalaren alderdietan arreta jartzeko ekina, pertsonen arteko harreman markoetan kokatu eta norbere buruaz galdegiteko grina, eta norbere burua eta besteak zaintzeko ardura. Iritzi kritikoa izateko gai izatea, erantzukizunak hartzea, eraldaketa sozialean inplikatzeko. Atertiboki komunikatzeko, lankidetzan eraginkortasunez jardutea, erronka sozialen aurrean elkartzasunez jokatzeko. Ekitate printzipioetan oinarritu eta justizia sozialari erantzunaz aritzea. Pertsonen eskubideak bermatu, beren beharrei erantzun eta komunitateko kide gisa arlo guztietan garatzearen alde lan egiten duena. Hezkuntza eskubideak bandera gisa dituen. Aniztasunean eta elkarbizitzan sinistu eta bizi dena. Ikasle guztiei ikaskuntzarako bizi esperientzia aberatsak izatea ahalbideratuko diona. Pertsonen zorion eta ongizatea lehenetsiz. Van Manenekin bat (1998), pedagogia besteen hazkuntzarekiko lilura dela sinesten dugu. Gure lanak liluratzen gaitu. Konpromiso aritu eta ikastera bultzatzen gaitu, egunero.

Ezin dugu ukatu ordea, honek ikaskuntza eta ahalduzko prozesu bat eskatzen duela; eta ez prozesu indibiduala hain justu. Izaki sozial gisa garatzen garen heinean, pertsonen eta jendartearen garapena ere prozesu kolektibo gisa ulertzeko hautua egiten dugu. Lan honi esker, irakasleen hasierako prestakuntzan eskaini nahi ditugun ikaste testuinguru kolaboratiboen inguruan ezagutza berriak eskuratu eta talde gisa gure buru bihotzak indartu ditugu. Lanean jarraitzeko gogo kolektiboa metatu dugu. Valliant-ek (2024) ekartzen duen bezala, curriculumez gaindi, zer eta nola irakatsi kuestionatzen jarraitzeko grinean beste txinparta bat suposatu du lanak taldearentzat. Aurreko tesi, ikerketa eta lanen katebegi, lan honek taldean gehien asaldatzen gaituen alderdia kuestionatzen jarraitzeko gogoan eragin du; hezkuntzaren zertarakoak, hain juxtu. Ekinez eta mimoz bidea urratzen jarrai dezagun...

*Para cosechar las revoluciones aún pendientes*

*hagamos como aquella jardinera*

*que se dedicaba con delicadeza,*

*compromiso y perseverancia*

*a sembrar rebeldías.*

*(@soysantimorales)*



## 9. KAPITULUA

### **Bibliografia**

## 9. BIBLIOGRAFIA

- Abdulrahim, N. A. (2024). Troubling teacher preparation: Intersections of identity, diversity, and inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104414>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Agirre, N., Lejardi, A., Martínez, A., eta López de Arana, E. (2017a). Aprendizajes y retos desde el análisis de la interacción, las ayudas de la tutora y el tipo de reflexión del alumnado en un proceso de reflexión conjunta en el prácticum de educación infantil. XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: "Recursos para un prácticum de calidad" [Aktak], Poio (Pontevedra), Uztailak 5, 6, eta 7, 317-329. or. ISBN 978-84-8408-372-6.
- Agirre, N., Martínez, A., López de Arana, E., Bilbatua, M., eta Lejardi, A. (2017b). Hausnarketa partekatuan oinarritutako praktikak: egoera errealean azterketa irakasleen prestakuntzako practicumean. *TANTAK*, 29(2), 47-67. <https://doi.org/10.1387/tantak.17666>
- Agirre, N., López de Arana, E., eta Martínez, A. (2019). Orquestando contextos educativos para la formación de futuros docentes reflexivos. XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: "Presente y retos de futuro" [Aktak]. Poio (Pontevedra), Uztailak 10, 11 eta 12, 1417-1437 or. ISBN 978-84-09-12890-7
- Agirre, N., López de Arana, E., eta Martínez, A. (2022). Elementos facilitadores para la resignificación de la práctica educativa en estudiantes universitarias de Educación infantil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 103-128. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662022000100103&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100103&lng=es&tlng=es)
- Alexander, R. J. (2001). *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Blackwell Publishers.
- Alexander, R. J. (2008). *Essays on Pedagogy*. Routledge.
- Alexander, R. J. (2015). Teaching and Learning for All?. In S. McGrath, eta Q. Gu, (Eds.), *Routledge Handbook of International Education and Development* (118-133 or.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315797007>
- Alexander, R. J. (2017). Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk. Diálogos.

- Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
- Allan, J. (2011). Responsibly Competent: Teaching Ethics and Diversity. *Policy Futures in Education*, 9(1), 130-137. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.1.130>
- Alsina, A., Ayllón, S., Colomer, J., Fernández-Peña, R., Fullana, J., Pallisera, M., Pérez-Burriel, M., eta Serra, L. (2017). Improving and evaluating reflective narratives: A rubric for higher education students. *Teaching and Teacher Education*, 63, 148-158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.015>.
- Andrews-Larson, C., Wilson, J., eta Larbi-Cherif, A. (2017). Instructional Improvement and Teachers' Collaborative Conversations: The Role of Focus and Facilitation. *Teachers College Record*, 119(2), 1-37. <https://doi.org/10.1177/016146811711900201>
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42171>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Asterhan, C. S. C., eta Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 626–639. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.626>
- Atondo, E. (2019). El distanciamiento entre la teoría y la práctica en la labor docente, un reto para las escuelas de profesorado. *Revista Currículum*, 32, 183-194. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.10>
- Bajtín, M. M. (1972). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bansal, G. (2018). Teacher discursive moves: Conceptualizing a schema of dialogic discourse in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 40(15), 1891-1912. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1514543>
- Barrios, Á., Cañadas, M., Fernández, M. L., eta Simón, C. (2022). It is never too early: social participation of early childhood education students from the perspective of families, teachers and students. *Education Sciences*, 12(9), 588-605. <https://doi.org/10.3390/educsci12090588>
- Basabe, A., Agirre, N., eta Martinez, A. (2016). El punto de vista de la escuela en la formación de los maestros. Aportaciones y nuevos retos formativos. *Aula de innovación educativa*, 256, 21-25.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature* [Doktorego-tesia]. McGill University. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/w0892q316>

- Beauchamp, C. (2015) Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Behizadeh, N., Thomas, C., eta Behm Cross, S. (2019). Reframing for Social Justice: The Influence of Critical Friendship Groups on Preservice Teachers' Reflective Practice. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 280–296. <https://doi.org/10.1177/0022487117737306>
- Belavi, G., eta Murillo, F. J., (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.001>
- Black, P. E., eta Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258. <https://doi.org/10.1080/14623941003665810>
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024003>
- Bondy, E., Beck, B., Curcio, R., eta Schroeder, S., (2017). Dispositions for Critical Social Justice Teaching and Learning. *Journal of Critical Thought and Praxis* 6(3), 1-16. <https://www.iastatedigitalpress.com/jctp/article/id/542/>
- Booth, T., eta Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE
- Booth, T., eta Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Borko, H., Jacobs, J., Seago, N., eta Mangram, C. (2014). Facilitar el desarrollo profesional basado en vídeo: Planificación y orquestación de discusiones productivas. In S. Li, E. Silver, eta S. Li (edt.), *Transforming mathematics instruction: Multiple approaches and practices* (259-281 or.). Springer International Publishing.
- Boyd, M. P., eta Markarian, W. C. (2015). Dialogic teaching and dialogic stance: Moving beyond interactional form. *Research in the Teaching of English*, 49(3), 272–296. <https://www.jstor.org/stable/24398703>
- Bragg, S. (2007). Student voice» and governmentality: the production of enterprising subjects?. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 343-358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Braun, V., eta Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>



- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., eta Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (edt.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (843-860 or.). Springer Singapore.
- Brockbank, A., eta McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Ergodebooks.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Bruno Zenklusen, M. V. (2020). Interacción y comprensión: la reformulación docente como estrategia de interacción verbal en la universidad. *Lenguaje*, 48(1), 60–83. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i1.7332>
- Buendía, L., Colás, P., eta Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Calderón, I., Calderón, J. M., eta Rascón, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45-60. <http://doi.org/10.14201/teoredu20162814560>
- Calderón, I., eta Rascón, M. T. (koord.) (2024). *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos*. Octaedro.
- Calvo-Salvador, A., eta Susinos-Rada, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(3), 75–88. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20684>
- Camacho-Vallejo, S. Collet-Sabé, J., eta Soldevila-Pérez, J. (2024). Are Spanish schools for inclusion? A systematic review of the measures in response to diversity. *Pedagogia i Treball Social. Revista de ciències socials aplicades*, 12(2), 29-45. <https://www.researchgate.net/publication/380576291>
- Canabal-García, C., eta García-Campos, M. D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 215-235. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6129>
- Canabal-García, C., García-Campos, M., eta Margalef-García, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educacional*, 56(2), 28-50. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496>
- Carballo, R., Molina, V. M., Cortés-Vega, M. D., eta Cabeza, R. (2022). Students with disabilities at university: Benefits and challenges from the best faculty members' experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 110-125. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031104>
- Carr, W., eta Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Falmer, Lewes.

- Carter, P., eta Darling-Hammond, L. (2016). Teaching diverse learners. In D. H. Gitomer, eta C. Bell (ed.), *Handbook of research on teaching* (5. ed., 593–638 or.). American Educational Research Association.
- CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chubbuck, S. M. (2010). Individual and Structural Orientations in Socially Just Teaching: Conceptualization, Implementation, and Collaborative Effort. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 197–210. <https://doi.org/10.1177/0022487109359777>
- Chung, E. (2022). Effecting Change in Teachers' Epistemological and Pedagogical Beliefs about Vocabulary Learning and Teaching: The Role of Dialogic Reflection. *Sage Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440211071084>
- Cid, A., Abellás, A., eta Campos, S. (2011). La tutoría en el Practicum: revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417900>
- Cisternas, T., eta Lobos, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361–385. <https://doi.org/10.1080/03626784.1985.11075976>
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom Practice. Teacher images in action*. The Falmer Press.
- Clandinin, D. J., eta Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clarà, M., eta Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia Y Aprendizaje*, 33(2), 131–141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. M., eta Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1702120>

- Cochran-Smith, M., eta Demers, K. (2010). Research and Teacher Learning: Taking an Inquiry Stance. In O. Kwo (ed.), *Teachers as Learners. CERC Studies in Comparative Education*, (26). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9676-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9676-0_2)
- Cochran-Smith, M., eta Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues that Divide. *Journal of Teacher Education* 63(4), 237–244. <https://doi.org/10.1177/002248711244651>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y práctica docente. *Aula de innovación educativa*, 102, 71.
- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó: La Personalización del Aprendizaje*, 3, 5-11.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., eta Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., eta Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Coll, C., Onrubia, J., eta Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educacion*, 346, 33-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591898>
- Collet, J., Naranjo, M., eta Soldevila, J. (koord.). *Educación Inclusiva Global*. Octaedro
- Collin, S., eta Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: the how and why. *Reflective Practice*, 12(4), 569-581. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.590346>
- Collin, S., Karsenti, T. eta Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Connelly, F. M., eta Clandinin, D. J. (1995). Personal and professional knowledge landscapes: A matrix of relations. *Advances in Contemporary Educational Thought Series*, 15, 25-38.
- Contreras, D., eta Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Copfer, S., eta Specht, J. (2014). Measuring Effective Teacher Preparation for Inclusion. *International Perspectives on Inclusive Education* 3, 93-113. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003021>
- Correa, E. (2010)eko ekainak 30 eta uztailak 1, 2). *Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia*, VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior, Barcelona.
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., eta Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios pedagógicos*, 40, 71-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Creswell, J. W. (2014): *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.

- Crichton, H., eta Valdera Gil, F. (2015). Student teachers' perceptions of feedback as an aid to reflection for developing effective practice in the classroom. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 512–524. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1056911>
- Cubero, R., Cubero, M., eta Bascón, M. J. (2023). How might we explain what is happening here? Help offered by Practicum Tutors in Preservice Teacher Education. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 357-376. <https://doi.org/10.6018/rie.517801>
- Cui, R., eta Teo, P. (2023). Thinking through talk: Using dialogue to develop students' critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 125, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104068>
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2), 117-127. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.117>
- Darling-Hammond, L., Newton, S. P., eta Wei, R. C. (2013). Developing and assessing beginning teacher effectiveness: the potential of performance assessments. *Educ Asse Eval Acc*, 25, 179–204. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9163-0>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., eta Flook, L. (2023). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Davies, M., eta Meissel, K. (2018). Secondary students use of dialogical discussion practices to foster greater interaction. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 53(2), 209-225. <https://doi.org/10.1007/s40841-018-0119-2>
- Davis E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- De Oña, J.M., Vila, E., eta González, A. (2024). La inclusión en la universidad y desde la universidad: una mirada desde la formación inicial de profesionales de la educación. In I. Calderón eta M.T. Rascón (koord.) *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos* (149-169 or.). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/15225-0>
- Dedding, C., Groot, B., Slager, M., eta Abma, T. (2022). Building an alternative conceptualization of participation: from shared decision-making to acting and work. *Educational Action Research*, 31(5), 868–880. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2035788>

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Di Stefano, M., eta Pereira, M. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo y Seña*, 8, 317-340.
- Diez-Fernández, Á., eta Domínguez-Fernández, R. (2018). El Tutor Universitario como Impulsor del Aprendizaje Reflexivo de los Alumnos Durante las Prácticas Docentes. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 311-328. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>
- Domingo Roget, À., eta Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Douglas, A. S., eta Ellis, V. (2011). Connecting Does Not Necessarily Mean Learning: Course Handbooks as Mediating Tools in School–University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 465–476. <https://doi.org/10.1177/0022487111413605>
- Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, «Voz y quebranto». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>
- Echeita, G., Sandoval, M., eta Simón, C. (2016ko martxoaren 16-18). *Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas*. IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down. Salamanca.
- Edwards, A., Gilroy, P., eta Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. Routledge.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://doi.org/10.2307/258557>
- Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–71. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237>
- Elbers, E. (1996). Cooperation and social context in adult-child interaction. *Learning and Instruction*, 6(4), 281-286. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00016-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00016-3).
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Erickson, F., eta Schultz, J. (2002). ¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos problemas y métodos en el Análisis de la competencia social. In M. Cole, Y. Engeström, eta O. Vásquez (koord.), *Mente cultura y actividad: Artículos seminales del laboratorio de cognición humana comparativa*, (18-25 or.). Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Erlandson, P. (2007). *Docile bodies and imaginary minds: On Schön's reflection in action*. [Doktorego tesia]. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/8474>

- Errázuriz Cruz, M. C., Davison, O., Cocio, A., eta Fuentes, L. (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas? *Estudios pedagógicos*, 48(1), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100191>
- Espinosa-González, X. C., eta Leal-Burgos, D. E. (2020). Self-study: Comprensión de nuestras prácticas reflexivas pedagógicas y el modo de promoverlas en las futuras educadoras de párvulos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(1), 173-194. <https://doi.org/10.35362/rie8213679>
- Espinoza-Freire, E. E., Ley-Leyva, N. V., eta Guamán-Gómez, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de ciencias sociales*, 25(3), 230-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026746>
- Esteve, O. (2007) El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? In Mondragon Unibertsitatea, *Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Arrasate: Mondragon Unibertsitateko argitalpen zerbitzua.
- Esteve, O., eta Alsina, Á. (2010eko otsailak 3-6). *De las experiencias a la conceptualización o aprender de la práctica*. [Kongresuko ponentzia] CiDd: II Congrès Internacional de Didàctiques, Girona.
- Europar Batasuneko Kontseilua (2018). Recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=ET](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=ET)
- Europar Batasuneko Kontseilua (2019ko urriak 7). Décimo aniversario de la Carta de los Derechos Fundamentales: el Consejo reafirma la importancia de los valores comunes de la UE. <https://europa.eu/!pj38WD>
- Fernandez-Fernandez, I., eta Arandia, M. (2005). *Hezkuntzako ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik: errealitatea pentsatuz eta eraldatuz*. Udako Euskal Unibertsitatea.
- Fernández, M. L. M., eta Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva : la transformación de un centro educativo. *Teoría de la educación: Revista Interuniversitaria*, 35(1), 1-22. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Fielding, M. (2009). Purposes an Possibilities. In H. Daniels, H. Lauder, eta J. Porter (edt.), *Educational Theories, Cultures and Learning. A Critical Perspective* (101-116 or.). Routledge
- Fielding, M., eta Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Pearson Publishing.
- Figueroa, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, 64, 143-165. <https://doi.org/10.29393/Pa64-6PIFC10006>

- Finkelstein, S., Sharma, U., eta Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631. <https://doi.org/10.1080/03004430701378985>
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya.
- Flores-Lueg, C. (2022). Reflective Processes Promoted in the Practicum Tutoring and Pedagogical Knowledge Obtained by Teachers in Initial Training. *Education Sciences*, 12(9), 583. <https://doi.org/10.3390/educsci12090583>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo?. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752907>
- Florian, L. (2021). The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, eta R. Zahnd, (koord.) (2021). *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (89-105 or.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>
- Florian, L., eta Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., eta Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2. ed). Routledge.
- Florian, L., eta Pantić, N. (edt.) (2017). *Teacher education for the changing demographics of schooling*. Springer.
- Florian, L., eta Rouse, M. (2010). *Teachers' professional learning and inclusive practice*. Routledge.
- Francis, B., Taylor, B., eta Tereshchenko, A. (2020). *Reassessing «Ability» Grouping*. Routledge.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (7. ed.). Siglo XXI.
- Gaete, M., eta Castro, A. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 307-322. <https://www.scielo.br/j/ep/a/by3bk9hVPpYQ7csJrzxQ3jn/?format=pdf&lang=es>
- García-González, C., Herrera-Seda, C., eta Vanegas-Ortega, C. (2018). Teacher Competences to Inclusive Pedagogy. Considerations from Chilean Teacher Educators' Experiences. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>

- García-Vila, E., eta Sepúlveda-Ruiz, M. P. (2022). El sentido de la tutorización en el desarrollo del practicum: Acompañar y facilitar en el proceso de adquisición de competencias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5826>
- Geber, H., eta Nyanjom, J. A. (2009). Mentor development in higher education in Botswana: How important is reflective practice? *South African Journal of Higher Education*, 23(5), 894-911. <https://doi.org/10.4314/saihe.v23i5.48807>
- Gelfuso, A., eta Dennis, D. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Gibbons, L. K., eta Nieman, H. J. (2024). Examining the facilitation of generative teacher workgroup conversations. *Teaching and Teacher Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104524>
- Giroux, H. (1988): *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey Publishers
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Graó.
- Giroux, H. (2015). La guerra del Neoliberalismo contra la Educación Superior y el rol de los intelectuales públicos. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(34), 5-16. <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/44>
- Giroux, H., eta McLaren, P. (1986). Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213–239. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.trr1473235232320>
- Gómez-Barreto, I. M., Lledó-Carreres, A., Perandones-González, T. M., eta Herrera-Torres, L. (2014). El empoderamiento como estrategia de éxito en la formación inicial del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD: Revista de Psicología*, 1(7), 151–160. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.786>
- Goodwin, A. L., eta Darity, K. (2019). Social justice teacher educators: what kind of knowing is needed? *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 63-81. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550606>
- Göransson, K., eta Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings- a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gore, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. Routledge.
- Gorichon-Gálvez, S., Pérez-Lorca, A., Yañez-Pérez, M., eta Roberts-Rivera, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque



- de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(1), 31-50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>
- Gorski, P. C., eta Pothini, S. G. (2014). *Case Studies on Diversity and Social Justice Education*. Routledge.
- Grudnoff, L., Dixon, H., eta Murray, J. (2021). The power of inquiry in equity-oriented teacher education. *Beijing International Review of Education*, 3(3), 368-386. <https://doi.org/10.1163/25902539-03030004>
- Guerra-Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 243-260. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Gutiérrez-Santiuste, E., eta Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1169-1186. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000401169&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401169&lng=es&tlng=es)
- Hambacher, E., eta Ginn, K. (2021). Race-Visible Teacher Education: A Review of the Literature From 2002 to 2018. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 329-341. <https://doi.org/10.1177/0022487120948045>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., eta Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling-Hammond eta J. Bransford (edt.), *Preparing Teachers for changing world. What Teachers should Learn and be able to do* (358-389 or.). Jossey Bass
- Hardman, J. (2019). Analysing student talk moves in whole class teaching. In N. Mercer, R. Wegerif, eta L. Major (edt.). *International handbook on dialogic education* (152-166 or.). Routledge.
- Harford, J., eta MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., eta McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Open University Press.
- Hatton, N., eta Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hendrix, N. M., Vancel, S. M., Bruhn, A. L., Wise, S., eta Kang, S. (2018). Paraprofessional support and perceptions of a function-based classroom intervention. *Preventing School Failure*, 62(3), 214–228. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1425974>
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., eta Barrera, M. J. (2016). Developing a coding

- scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Hennessy, S., eta Davies, M. (2020). Teacher professional development to support classroom dialogue. In N. Mercer, R. Wegerif, eta L. Major (edt.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (238-253 or.). Routledge.
- Hennessy, S., Howe, C., Mercer, N., eta Vrikki, M. (2020). Coding classroom dialogue: Methodological considerations for researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100404. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100404>.
- Hernández-Rojas, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 86. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208604>
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., eta Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Heyder, A., Südkamp, A., eta Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs?. *Learning and Individual Differences*, 77, 101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Hick, P., Solomon, Y., Mintz, J., Matziari, A., Ó Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., eta Margariti, D. (2018). *Initial Teacher Education for Inclusion: Phase 1 and 2 Final Report to the National Council for Special Education. NCSE Research Report*, 26. <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2018/09/NCSE-Teacher-Education-Inclusion-Phase1-2-RR26-for-webupload.pdf>
- Hizmeri, J., Contreras, G., Aparicio, C., Otondo, M. eta Espinoza, J. (2020): Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>
- Horn, I. S., eta Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Rutinas y recursos para el aprendizaje profesional en las interacciones de los profesores en el lugar de trabajo. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- liskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., eta Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21, 379–393. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.002>
- Imbernón, F. (1999). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. *XXI. Revista de educación*, 1, 59-68.

- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Teachers College Press.
- Jay, J., eta Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Jiménez, F., eta Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Johnson, N. E. (1989). Mediating representations in knowledge elicitation. In D. Diaper (ed.), *Knowledge elicitation: principle, techniques and applications* (179–194 or.). Ellis Horwood.
- Kaasila, R., eta Lauriala, A. (2012). How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts?. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633992>
- Kayima, F. (2022). The Role of Reflective Practice in Mediating Development of Pre-Service Science Teachers' Professional and Classroom Knowledge. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 18(1). <https://doi.org/10.21601/ijese/11364>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., eta Bristol, L. (2014). Researching as a Practice-Changing Practice. *Changing Practices, Changing Education*, 179-204. [https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4_8)
- Kincheloe, J. (2012). *Teachers as Researchers (Classic Edition). Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203801550>
- Klein, S. R. (2008). Holistic reflection in teacher education: issues and strategies. *Reflective Practice*, 9(2), 111-121. <https://doi.org/10.1080/14623940802005384>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Köpfer, A., Powell, J. J. W., eta Zahnd, R. (ed.) (2021). *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>
- Korsgaard, M., Larsen, V., eta Wiberg, M. (2018). Thinking and researching inclusive education without a banister-visiting, listening and tact as a foundation for collective research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 496-512, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1469680>
- Korthagen F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum.
- Korthagen F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

- Korthagen, F. A. J., eta Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kretchmar, K., eta Zeichner, K. (2016). Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 417-433. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1215550>
- Krichesky, G. J., eta Torrecilla, F. J. M. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 65-83. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3934351.pdf>
- Lachuk, A. J. (2019). Introduction to Yearbook on Emotions in Teaching and Teacher Education for Social Justice. *Teachers College Record*, 121(13), 1-14. <https://doi.org/10.1177/016146811912101301>
- Lacueva, A. (2010). Escaping from the routine: Ideas and actions of integral teaching trainees in/on their natural science classes. *Revista De Pedagogía*, 31(1), 61-96. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S079897922010000100004&lng=es&tlng=](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922010000100004&lng=es&tlng=)
- Lafferty, K. E., eta Kopcha, T. J. (2016). Patterns of generative discourse in online discussions during the field experience. *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(1), 63-85. <https://www.learntechlib.org/primary/p/149739/>
- Lagos, N. G., Garay, V. V., Morales, P. E., Núñez, M. A., Arévalo, A. R., Soto, V., Nilo, R. I. D. C., Troncoso, I. S., Gallardo, A., Reinoso, D. J., eta Díaz, P. A. (2022). Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: análisis bibliométrico y temático (2011-2020). *Perspectiva Educacional*, 61(2), 90-116. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1273>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teacher's level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lautenbach, F., eta Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: A systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Lave, J., eta Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Lefebvre, J., Lefebvre, H., Gauvin-Lepage, J., Gosselin, R., eta Lecocq, D. (2023). Reflection on teaching action and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104305>

- Lefstein, A. (2006). *Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach*. (working papers in urban language literacies; 33). King's College London.
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., eta Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- León, J. A., eta León Gascón, J. A. (edt.) (2003). *Conocimiento y Discurso: Claves para Inferir y Comprender*. Pirámide.
- Liakopoulou, M. (2012). The role of field experience in the preparation of reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(6), 42–54. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.768060891403208>
- Liao, W. (2021). Equity-oriented teacher education: Introduction to the special issue. *Beijing International Review of Education*, 3(3), 323-325. <https://doi.org/10.1163/25902539-03030006>
- Liao, W., Wang, C., Zhou, J., Cui, Z., Sun, X., Bo, Y., Xu, M., eta Dang, Q. (2022). Effects of equity-oriented teacher education on preservice teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103844>
- Lipka, O., Khouri, M., eta Shecter-Lerner, M. (2020). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982-996. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750>
- Lira-Gonzales, M. L., Pellerin, G., Araújo-Oliveira, A., eta Collin, S. (2021). Sostener la práctica reflexiva de los futuros docentes: el rol de la retroacción del supervisor. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 23. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8609>
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135-157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.839546>
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18(6), 805-820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Liu, A., Toma, S., Levis-Fitzgerald, M., eta Russell, A. A. (2020). The role of a summer field experience in fostering STEM students' socioemotional perceptions and social justice awareness as preparation for a science teaching career. *Berkeley Review of Education*, 9(2). <https://doi.org/10.5070/B89244648>
- Lizana-Verdugo, A. eta Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>
- Lomos, C., Hofman, R. H., eta Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools.

- Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722–731.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.003>
- López de Arana, E., Martínez, A., Agirre, N., eta Bilbatua, M. (2019). More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars. *Reflective Practice*, 20(6), 790-807.  
<https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1690982>
- López-Melero, M. (2018). Educar como proceso de transformación en la convivencia. *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 92(2), 17-28.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6627814>
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.  
<https://doi.org/10.1177/00224871020530010>
- MacDonald, E., eta Shirley, D. (2009). *The mindful teacher*. Hawker Brownlow Education.
- Mälkki, K., eta Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.492500>
- Manie, N., Bossel, V., eta Van den Wijngaard, O. (2011). Helping students help themselves: Advising as empowerment. *Academic Advising Today*, 34(3).  
<http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Helping-Students-Help-Themselves-Advising-as-Empowerment.aspx>
- Marcos, J., Sanchez, E., eta Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538269>
- Margalef, R. (1997). Nuevas tendencias en evaluación: Propuestas metodológicas alternativas. *Bordón*, 49(2), 131-136.
- Marshall, T., Keville, S., Cain, A., eta Adler, J. R. (2022). Facilitating reflection: a review and synthesis of the factors enabling effective facilitation of reflective practice. *Reflective Practice*, 23(4), 483-496. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2064444>
- Martinez, A., López de Arana, E., Usabiaga, A., Agirre, N., Jiménez, O., Salegi, E., eta Bilbatua, M. (2014). Proyecto Prácticum: Escenario múltiple de práctica reflexiva. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, "Personas y Sociedades Conectadas. Aportaciones de ISCAR Ibercat 2014*, 11(2), 99-104.  
[https://www.researchgate.net/profile/Elena-Lopez-De-Arana-Prado/publication/311451832\\_Proyecto\\_Practicum\\_Escenario\\_multiple\\_de\\_practica\\_reflexiva/links/5a5f82dfa6fdcc21f4857933/Proyecto-Practicum-Escenario-multiple-de-practica-reflexiva.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elena-Lopez-De-Arana-Prado/publication/311451832_Proyecto_Practicum_Escenario_multiple_de_practica_reflexiva/links/5a5f82dfa6fdcc21f4857933/Proyecto-Practicum-Escenario-multiple-de-practica-reflexiva.pdf)

- Martínez, A., Mauri, T., Colomina, R. M., Agirre, N., Clarà, M., Bilbatua, M., Onrubia, J., Lopez de Arana, E. (2016a). Prácticas de reflexión colaborativa en el análisis de casos reales en el Practicum de la formación inicial del profesorado. *Revista del CIDUI*, 3, 1-11. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/970/936>
- Martínez, A., Iñurrategi, N., Basterretxea, I., eta Gaztañazatorre, I. (2018). Un modelo de Formación docente para la Justicia Social. La metodología de ApS y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. In A. Vila Sánchez, *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (561-574 or.). Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- Martínez, A., Agirre, N., López de Arana, E., eta Bilbatua, M. (2019). Analysis of interaction patterns and tutor assistance in processes of joint reflection in pre-service teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 389-401. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1639259>
- Martínez-Figueira, E., eta Raposo-Rivas, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 97 - 118. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6163>
- Masse-Lamarche, M. H., Nunez-Moscoso, J., eta Núñez-Díaz, C. (2022). El rol de la experiencia en el aprendizaje de la profesión docente: una revisión de la literatura. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5050>
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41(5-6), 326-349. <https://doi.org/10.1159/000022595>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., eta Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 287–309. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., eta Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427–443. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>
- Mauri, T., Colomina, R., Onrubia, J., eta Ginesta, A. (2020). La contribución de la reflexión conjunta entre tutores y estudiantes al desarrollo del conocimiento práctico en el prácticum de formación de maestros. In C. Lindín, M.B. Esteban, J.C.F. Bergmann, N. Castells, eta P. Rivera-Vargas (edt.) (2020). *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (199-210 or.). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/164637>
- McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 29-66. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

- McNaughton, S. M. (2016). Critical reflection: Scaffolding social responsiveness for first-year students. *Reflective Practice*, 17(3), 296-307. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1159551>
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Mehdizadeh, M., Pourhaji, M., eta Derakhshan, A. (2023). Evolution of communities of practice, realignment of possible selves, and repositionings in EFL teacher professional identity development: a longitudinal case study. *The Language Learning Journal*, 52(3), 336–348. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2163685>
- Melief, K., Tigchelaar, A., eta Korthagen, F. A. J. (2010). Aprender de la Práctica. In O. Esteve, K. Melief eta A. Alsina (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (19–38 or.). Octaedro.
- Mena-Marcos, J., Gómez-Sánchez, R., eta García-Rodríguez, M. L. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e27.1831>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento: Conversación entre docentes y alumnos*. Asuntos multilingües.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Routledge.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analyzing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 1(2), 137-168. <https://doi.org/10.1558/japl.v1.i2.137>
- Mercer, N., eta Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In N. Mercer, eta S. Hodgkinson, (edt.). *Exploring talk in school* (55–71 or.). Sage
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., eta Muñoz-Oyarce, M. F. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2. ed.). Jossey-Bass.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184/>
- Messiou, K., eta Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.



- Michaels, S., eta O'Connor, C. (2012). Lista de verificación: Objetivos para discusiones productivas y nueve movimientos de conversación. *TERC Talk Science Primer*. TERC. [https://inquiryproject.terc.edu/Compartido/PD/TalkScience\\_Primer.pdf](https://inquiryproject.terc.edu/Compartido/PD/TalkScience_Primer.pdf).
- Michaels, S., eta O'Connor, C. (2015). Conceptualizing Talk Moves as Tools: Professional Development Approaches for Academically Productive Discussions. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan eta S. N. Clarke (edt.), *Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue*, (347–361 or). AERA. <https://www.era.net/Publications/-Online-Store/Books-Publications/BKct/ViewDetails/SKU/AERWSITATD1>
- Michaels, S., O'Connor, C., eta Resnick, L. B. (2008). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life. *Stud Philos Educ*, 27, 283–297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>
- Minnow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion and American law*. Cornell University Press.
- Moliner, O., eta Doménech, A. (2020). La construcción de un modelo participativo de acompañamiento a centros educativos para movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva. In O. Moliner (edt.). *Acompañar la inclusión escolar* (19-32 or.). Dykinson.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.
- Moon, J. (2001). PDP working paper 4: Reflection in higher education learning. *Higher Education Academy*, 1-25. <https://cdn-prod-pdfsimple-wpcontent.azureedge.net/pdfseoforms/pdf-20180219t134432z-001/pdf/reflection-paper-template.pdf>
- Moore-Russo, D. A., eta Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>
- Moriña, A. (2024). ¿Qué se puede hacer desde las universidades para que las prácticas docentes sean inclusivas? In I. Calderon, eta M.T. Rascón (koord.) *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos. Dificultades, propuestas y desafíos*, (195-209 or.). Octaedro.
- Mosley, M., Taylor, L. A., eta Vlach, S. K. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. *Teaching Education*, 28(4), 406-420. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1309016>
- Moss, J. (2010). A partnership in induction and mentoring: Noticing how we improve our practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35(7), 43–53. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.818593509455446>

- Muhonen, H., Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., eta Lerkkanen, M. K. (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, 143-154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.007>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
- Muntaner, J., eta Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria. *Educator*, 57(2), 305-318. <https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-muntaner-forteza>
- Muñoz Martínez, Y. eta Porter, G. L. (2018). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552–1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Murillo, F. J., eta Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los Docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. *Aula Abierta*, 47(4), 441–448. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>
- Naraian, S., eta Schlessinger, S. (2017). When theory meets the “reality of reality”: Reviewing the sufficiency of the social model of disability as a foundation for teacher preparation for inclusive education. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 81-100. [https://www.jstor.org/stable/90003619?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents/](https://www.jstor.org/stable/90003619?seq=1#page_scan_tab_contents/)
- Nazari, M., eta Karimpour, S. (2022). The role of emotion labor in English language teacher identity construction: An activity theory perspective. *System*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102811>
- Nazari, M., Seyri, H., eta Karimpour, S. (2023). Novice language teacher emotion labor and identity construction: A community of practice perspective. *Teaching and Teacher Education*, 127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104110>
- Nazio Batuen Erakundea [NBE] (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Nocetti, A. (2016). Facilitadores de reflexión docente durante la práctica profesional en escuelas vulnerables de Concepción, Chile. *Revista Educadi*, 1(1), 41-54. <https://dx.doi.org/10.7770/EDUCADI-V1N1-ART995>
- Nocetti, A., Saez, F., Contreras, G., Soto, C., eta Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131. <https://www.revistaespacios.com>
- Norwich, B. (2007). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives and Future Directions* (1. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938867>

- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., eta Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers' College Press.
- O'Connor, M., eta Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (edt.), *Discourse, learning, and schooling* (63-103 or.). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511720390.003>
- Odiri, V. (2015). The Instructional Process: A Review of Flanders' Interaction Analysis in a Classroom Setting. *International Journal of Secondary Education* 3(5), 43-49.
- Onrubia, J. (1993) Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir. In I. Solé (koord.), E. Martín (koord.), A. Zabala (koord.), T. Mauri (koord.), M. Miras (koord.), J. Onrubia (koord.), C. Coll (koord.), *El constructivismo en el aula*, (101-124 or.). Graó.
- Onrubia, J., Minguela, M., eta Roca, B. (2024). Facilitators' specific discourse strategies to construct socio-emotional dynamics promoting collaboration and dialogue in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104581>
- Onrubia, J., Roca, B., eta Minguela, M. (2022). Assisting teacher collaborative discourse in professional development: An analysis of a facilitator's discourse strategies. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103667. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103667>
- Onrubia, J., Minguela, M., eta Roca, B. (2024). Facilitators' specific discourse strategies to construct socio-emotional dynamics promoting collaboration and dialogue in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104581. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104581>
- Orozco, I., eta Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Osher, D., Kidron, Y., DeCandia, C. J., Kendziora, K., eta Weissberg, R. P. (2016). Interventions to Promote Safe and Supportive School Climate. In K. Wentzel eta G. Ramani (edt), *Handbook of Social Influences in School Contexts. Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes* (1. ed) (384-404 or.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315769929>
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6(1), 49-66.  
<https://doi.org/10.1080/1462394042000326860>
- Pérez-Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., eta Ingram, J. (2021). Feeling Part of the School and Feeling Safe: Further Development of a Tool for Investigating School Belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382–398. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Postholm M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Puigdellívol, I., Petreñas, C., Siles, B., eta Jardí, A. (edt.). (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: una visión interactiva y comunitaria*. Graó
- Quintar, E. (1998). *Conversaciones Didácticas*. Educo.
- Quinton S., eta Smallbone T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning: A teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125-135. <https://doi.org/10.1080/14703290903525911>
- Rapanta, C., eta Felton, M. K. (2022). Learning to Argue Through Dialogue: a Review of Instructional Approaches. *Educational Psychology Review*, 34, 477–509. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-2>
- Rappoport, S., eta Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C., eta Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences. *Cultura y Educación*, 31(1), 120-151. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250>
- Reagan, E. M., eta Hambacher, E. (2021). Teacher preparation for social justice: A synthesis of the literature, 1999–2019. *Teaching and Teacher Education*, 108(2021 Abendua), 103520. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103520>
- Resnick, L. B., Salmon, M., Zeitz, C. M., Wathen, S. H., eta Holowchak, M. (1993) Reasoning in Conversation. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 347-364. <https://doi.org/10.1080/07370008.1993.9649029>
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C., eta Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/03057640802701952>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S., Barrera, M. J., Hernández, I., Alarcón, M., Hernández, J., eta Márquez, A. M. (2020). Exploring the ‘black box’: what happens in a dialogic classroom? *Australian Journal of Language and Literacy*, 43(1), 47-67. <https://doi.org/10.1007/BF03652043>

- Rojas-Drummond, S., Torreblanca, O., Pedraza, H., Vélez, M., eta Guzmán, K. (2013). Dialogical scaffolding: Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1), 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.12.003>
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., eta Grissom, J. A. (2015). Colaboración docente en equipos de instrucción y rendimiento estudiantil. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Rouse, M., eta Florian, L. (2012). *Inclusive Practice Project: Final Report*. University of Aberdeen. [https://www.academia.edu/4432038/The\\_Inclusive\\_Practice\\_Project\\_Final\\_Report](https://www.academia.edu/4432038/The_Inclusive_Practice_Project_Final_Report)
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Russell, T. (1994). Learning to Teach Sciences. Constructivism, Reflection, and Learning From Experience. In K. G. Tobin, *The Practice of Constructivism in Science Education*. Routledge.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204. <https://doi.org/10.1080/14623940500105833>
- Sabando, D., Granés, N., Goretti Blanch, M., eta Puigdemívol, I. (2017). El apoyo educativo en comunidades de aprendizaje. ¿Cómo, cuándo y dónde? *Aula de Innovación Educativa*, 258, 44-49. <https://www.grao.com/es/producto/el-apoyo-educativo-en-comunidades-de-aprendizaje>
- Sáez, M. J., eta Cortés, A. L. (2022). Action research in education: a set of case studies? *Educational Action Research*, 30(5), 850–864. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1866631>
- Saiz-Linares, A., eta Ceballos-López, N. (2017). El Practicum de Magisterio a examen: estudio de caso en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 20(3), 136-150.
- Saiz-Linares, A., eta Ceballos-López, N. (2019). El practicum de magisterio en tres Universidades Europeas (Cantabria, Padua y Coimbra): un estudio comparativo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Tempe*, 27, 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4542>
- Saiz-Linares, Á., eta Susinos-Rada, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista complutense de educación*, 28(4), 993-1008. <http://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Saiz-Linares, Á., eta Susinos-Rada, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista de*

- Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 393-411.  
<http://hdl.handle.net/10902/16217>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., eta Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, (46), 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Sánchez-Fuentes, S, eta Duk, C. (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sandoval-Mena, M., Márquez-Vázquez, C., Simón-Rueda, C., eta Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
- Sandoval, M., eta Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Sannino, A., Daniels, H., eta Gutiérrez, K. (2009). Activity Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice. In A. Sannino, H. Daniels eta K. Gutiérrez (edt.), *Learning and expanding with activity theory* (1-18 or.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809989>
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Beacon Press.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Corwin Press.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3273>
- Sapon-Shevin, M., eta Zollers, N. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: Preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 2(3). <https://doi.org/10.1080/13603124.1999.11509463>
- Saunders, W., Topham, T., Jensen, B., Marcelletti, D., McCarthy, K., eta Lee, L. (2023). What's in a teacher team meeting? Testing pedagogically productive talk as a framework for teacher collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 131, 104176. [doi.org/10.1016/j.tate.2023.104176](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104176)
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Serrano, M. A. S. (2001). Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 16, 259-272. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2282648.pdf>
- Seyri, H., eta Nazari, M. (2023). From practicum to the second year of teaching: examining novice teacher identity reconstruction. *Cambridge Journal of Education*, 53(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2069227>
- Shaffer, H. (1989). *Interacción y socialización*. Visor.
- Shaw, R. (2013). A model of the transformative journey into reflexivity: an exploration into students' experiences of critical reflection. *Reflective Practice*, 14(3), 319-335. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.767229>
- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education. *Reflective Practice*, 9(2), 123-134. <https://doi.org/10.1080/14623940802005392>
- Short, K.G. Lazzarino, M., Schroeder, J., Kauffman, G., laird, J., Crawford, K.M., eta Ferguson, M.J. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Gedisa. ISBN: 8474327601
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Vila, E. S., eta Martín, V. M. (2017). Hacia una ciudadanía democrática e intercultural. Apuntes para la formación del profesorado. *Publicaciones*, 47, 37-53. <http://hdl.handle.net/10481/52070>
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., eta Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage Publications.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Smagorinsky, P. (2008). The Method Section as Conceptual Epicenter in Constructing Social Science Research Reports. *Written Communication*, 25(3), 389-411. <https://doi.org/10.1177/0741088308317815>
- Smith, K. (2011). Professional development of teachers—A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.005>

- Soldevila, J. (2015). *La inclusió escolar d'un infant amb diversitat funcional: una història de vida* [Doktorego tesia]. Universitat de Vic. <http://www.tdx.cat/handle/10803/315838#page=1>
- Soldevila, J., Naranjo, M., eta Muntaner, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46(2), 49-56. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.49-55>
- Soldevila, J., Naranjo, M., eta Collet, J. (2024). Educación inclusiva global: desafíos para el futuro. In J. Collet, M. Naranjo, eta J. Soldevila (koord.). *Educación inclusiva global*, 233-248. Octaedro.
- Sørensen, Y., eta Bjørndal, K. E. W. (2021). Key areas in the practicum for student teachers' professional development-A systematic review (2005-2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 5(3), 38-69. <https://doi.org/10.23865/UP.V15.2640>
- Soysal, Y. (2020). Determining the mechanics of classroom discourse in Vygotskian sense: Teacher discursive moves reconsidered. *Research in Science Education*, 50(4), 1639-1663. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9747-2>
- Spratt, J. eta Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 141-149. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/292>
- Stainback, S. eta Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Stake, R. E. (1995). *Case study research*. Sage.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research studying how things work*. Guilford Press.
- Stubbs, M., eta Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Oikos-tau.
- Susinos-Rada, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. <http://hdl.handle.net/11162/74529>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12. [https://www.researchgate.net/publication/303881499\\_La\\_exclusion\\_desde\\_dentro\\_o\\_la\\_persistencia\\_de\\_los\\_factores\\_push\\_en\\_la\\_explicacion\\_del\\_abandono\\_escolar\\_prematuro](https://www.researchgate.net/publication/303881499_La_exclusion_desde_dentro_o_la_persistencia_de_los_factores_push_en_la_explicacion_del_abandono_escolar_prematuro)
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2), 1-31.



[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412005000200013&script=sci\\_ar  
ttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412005000200013&script=sci_ar<br/>ttext)

- Tejada-Fernández, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Tessema, K. A. (2008). An exploration for a critical practicum pedagogy: dialogical relationships and reflections among a group of student teachers. *Educational Action Research*, 16(3), 345–360. <https://doi.org/10.1080/09650790802260299>
- Tikunoff, J., Ward, A., eta Griffing, A. (1979). Interactive and Development on teaching: Final Report (1979). Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Tomlinson, S. (2019). A sociology of special and inclusive education. In M.J. Schuelka, C.J. Johnstone, G. Thomas, eta A. J. Artilles (edt.). *The SAGE handbook of inclusion and diversity in education*, (16-27 or.). SAGE publications.
- T-SEDA Collective (2021). Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis (T-SEDA) v.8a resource pack. University of Cambridge. <http://bit.ly/T-SEDA>
- Turra-Díaz, O., eta Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 385-405. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>
- Ullauri-Ullauri, J. I., eta Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente. Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Unesco (2018). *Reunión Mundial sobre la Educación 2018: Declaración de Bruselas*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366394\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366394_spa)
- Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, 44, 71-87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Van de Pol, J., Volman, M., eta Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educ Psychol Rev*, 22, 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Van der Klift, E., eta Kunc, N. (1994). Beyond benevolence: Friendship and the politics of help. In J. S. Thousand, R. Villa, eta A. Nevin (edt.). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*, (391-401 or.). Paul Brookes
- Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., eta van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children’s oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in

- early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vanegas, C. M. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial*. [Doktorego Tesia]. Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.proquest.com/openview/cd3396a8f8edfba2773d869b6fc924d6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Vanegas, C. M. (2018). Prácticas pedagógicas reflexivas durante la formación inicial de profesores: una revisión de literatura. *Brazilian Applied Science Review*, 2(7), 2220-2243. [https://www.researchgate.net/publication/332545026\\_Practicas\\_pedagogicas\\_reflexivas\\_durante\\_la\\_formacion\\_inicial\\_de\\_profesores\\_una\\_revision\\_de\\_literatura](https://www.researchgate.net/publication/332545026_Practicas_pedagogicas_reflexivas_durante_la_formacion_inicial_de_profesores_una_revision_de_literatura)
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., eta Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4232421>
- Vescio, V., Ross, D., eta Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Obras escogidas*, T. 3. Editorial Pedagógica.
- Villalta, M. A., eta Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76. [https://www.researchgate.net/publication/262633306\\_Modelos\\_de\\_estudio\\_de\\_la\\_interaccion\\_didactica\\_en\\_la\\_sala\\_de\\_clase](https://www.researchgate.net/publication/262633306_Modelos_de_estudio_de_la_interaccion_didactica_en_la_sala_de_clase)
- Villegas, M. M., eta Hernández, L. M. (2017). La indagación dialógica (ID): una estrategia para la co-formación de docentes en servicio. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12), 97-113. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.281>
- Villegas, A. M., eta Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. State University of New York Press.
- Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., eta Van Halem, N. (2017). Teacherlearning in the context of lesson study: A video-based analysis of teacher

- discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211e224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014>
- Wang, X. (2014). Facilitating Reflection with Supporting Groups: A Model of Collective Teaching Reflection. *Delta Journal of Education* 4(1), 115–131.
- Ward, J. R., eta McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 165-187. <https://doi.org/10.1174/021037004323038824>
- Wells, G., eta Arauz, R. M. (2006). Diálogo en el aula. *Revista de Ciencias del Aprendizaje*, 15(3), 379–428. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3)
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Williams, J., eta Grierson, A. (2016). Facilitating Professional Development during International Practicum: Understanding our Work as Teacher Educators through Critical Incidents. *Studying Teacher Education*, 12(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1143812>
- Williamson, K. (2018). Research Concepts. In K. Williamson, eta G. Johanson. *Research Methods. Information, System and Contexts* (2. ed., 3–27 or.). Chandos Publishing Elsevier.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., eta Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5. ed.). Sage.
- Yoon, H. G., eta Kim, M. (2010). Collaborative Reflection through Dilemma Cases of Science Practical Work during Practicum. *International Journal of Science Education*, 32(3), 283–301. <https://doi.org/10.1080/09500690802516538>
- Zabalza, M. A. (2013). El Practicum en la formación universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6(10), 127-141. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/204>
- Zamora, P. G., Grau Cárdenas, V., Balmaceda, C. S., eta Galdames Riquelme, A. (2018). Análisis de las interacciones entre estudiantes de pedagogía durante un juego serio. *Revista de psicología (Santiago)*, 27(1), 186-198. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50750>
- Zeichner, K. M. (1993). *Reflective Teacher Education: Ideas and Practices*. Educa.

- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>
- Zeichner, K., eta Liu, K. Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In N. Lyons (ed.) *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_4)
- Zeichner, K. M., eta Liston, D. P. (1996). *Reflective Thinking: An Introduction*. Lawrence Erlbaum Association.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.
- Zhang, M., Lundeberg, M., eta Eberhardt, J. (2011). Strategic facilitation of problem-based discussion for teacher professional development. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 342-394. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.553258>
- Zhu, G. (2017). Chinese student teachers' perspectives on becoming a teacher in the practicum: emotional and ethical dimensions of identity shaping. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 491-495. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1341162>
- Zhu, G., eta Chen, M. (2022). Positioning preservice teachers' reflections and I-positions in the context of teaching practicum: A dialogical-self theory approach. *Teaching and Teacher Education*, 117(103734). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103734>
- Zhu, J., eta Zhu, G. (2018). Understanding student teachers' professional identity transformation through metaphor: an international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 500-504. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450819>

10. KAPITULUA

**Eranskinak**

## 10. ERANSKINAK

- 1. Eranskina: [Ikerlariaren Kaiera](#)
- 2. Eranskina: [Ikasleentzat baimen orria](#)
- 3. Eranskina: [Azterketa Tematikoa Kategoria Sistema](#)
- 4. Eranskina: [Gaien Agerpen Taula](#)
- 5. Eranskina: [Gaien Sekuentzia Mapak](#)
- 6. Eranskina: [Gaien Hasiera eta Amaierako Sekuentzializazioa](#)
- 7. Eranskina: [Interaktibitate Segmentuen Agerpen Taulak](#)
- 8A. Eranskina: [Interaktibitate Segmentuen Sekuentzia Mapak Hasiera Fasean](#)
- 8B. Eranskina: [Interaktibitate Segmentuen Sekuentzia Mapak Garapen Fasean](#)
- 8D. Eranskina: [Interaktibitate Segmentuen Sekuentzia Mapak Amaiera Fasean](#)
- 9. Eranskina: [Interaktibitate Segmentuen Hurbiltasun Mapak](#)
- 10A. Eranskina: [Interaktibitate Segmentuetan parte hartzea Hasiera Fasean](#)
- 10B. Eranskina: [Interaktibitate Segmentuetan parte hartzea Garapen Fasean](#)
- 10D. Eranskina: [Interaktibitate Segmentuetan parte hartzea Amaiera Fasean](#)
- 11A. Eranskina: [Interaktibitate Segmentu bakoitzean parte hartzearen bilakaera Hasiera fasean](#)
- 11B. Eranskina: [Interaktibitate Segmentu bakoitzean parte hartzearen bilakaera Garapen fasean](#)
- 11D. Eranskina: [Interaktibitate Segmentu bakoitzean parte hartzearen bilakaera Amaiera fasean](#)
- 12. Eranskina: [Estrategia Dialogikoen Errepertorioa](#)
- 13. Eranskina: [Estrategia Dialogikoen Agerpen Taula](#)



