



IKER  
GAZTE  
NAZIOARTEKO  
IKERKETA EUSKARAZ

## II. IKERGAZTE

NAZIOARTEKO IKERKETA EUSKARAZ

2017ko maiatzaren 10, 11 eta 12  
Iruñea, Euskal Herria

ANTOLATZAILEA:  
Udako Euskal Unibertsitatea (UEU)

### GIZARTE ZIENTZIAK ETA ZUZENBIDEA

**Irakasleen prestakuntzako  
practicumean hausnarketa  
partekatuaren bidez egoera  
errealean azterketa egiteko  
tutoreek eskainitako laguntzen  
azterketa**

*Nerea Agirre eta Ahots Lejardi*

181-190 or.

<https://dx.doi.org/10.26876/ikergazte.ii.02.22>

ANTOLATZAILEA:



ELKARLANEAN:



LAGUNTZAILEAK:



# Irakasleen prestakuntzako practicumean hausnarketa partekatua bidez egoera errealean azterketa egiteko tutoreek eskainitako laguntzen azterketa

Nerea Agirre, Ahots Lejardi

Berrikuntza eta esku-hartzea hezkuntza inklusiboan ikerlerroa  
Mondragon Unibertsitatea | Humanitate eta Hezkuntza zientzien fakultatea  
[alejardi@mondragon.edu](mailto:alejardi@mondragon.edu)

## *Laburpena*

Ikerlan honetan irakasletza graduko practicumeko ikasleekin hausnarketa partekatua oinarritutako mintegiak dinamizatzeko tutoreek erabilitako laguntzak aztertu dira. Irakasle-gaiek praktikan bizi dituzten egoera errealeko taldean egiten dituzten hausnarketek praktiketako errealitatearekiko ulermen konplexuagoa izan eta teoria eta praktikaren arteko zubiak eraikitzen laguntzen dute. Unibertsitate mailan ikasleek beraien praktikarekin eta beraien praktikaz ikasteko esku-hartze estrategia eraginkorren artean tutoreen laguntzak azpimarratu dituzte hainbat ikertzailek. Ikerketa honetan Mondragon unibertsitateko 3 kasutan tutoreek irakasle-gaiei eskainitako laguntzak aztertu dira ikasleak hausnarketan trebatzeko espazio eraginkorrenak sortzeko xedez.

**Hitz gakoak:** irakasleen hasierako formazioa, practicum, hausnarketa partekatua, tutorearen laguntza, ikaskuntza komunitatea.

## *Abstract*

*In this research we have analyzed the aids that have been used by Practicum tutors of Teaching degree to lead the collaborative reflection sessions. The collaborative reflections that the students make on real situations lived in the practices help to understand better the contexts and to make relations between the theory and the practice. One of the most effective intervention strategies for students to learn from their own practice are the teacher's aids. This research has analyzed the aids that have been used in three cases by the teachers of Mondragon Unibertsitatea with the aim of creating appropriate spaces for students to develop reflection capabilities.*

**Keywords:** *teachers' initial training, practicum, collaborative reflection, tutor aids, learning community.*

## 1. Sarrera eta motibazioa

Ezagutzaren Gizartearen garapenak ekarritako aldaketek egungo jendartearen bizi ahal izateko beharrezko konpetentziak zeintzuk diren etengabe planteatzera behartzen gaituzte; batez ere, dimentsio ugari dituzten eta perspektiba ezberdinetatik erantzun beharreko arazo konplexuei aurre egiteko. Horretarako, hainbat autorek (Morin, 2009; Delors, 1996; Perrenoud, 2012; Hargreaves eta Shirley, 2012) beharrezkotzat ikusten dute ezagutzaren erreprodukzioan oinarritutako ikaskuntza prozesuetatik haratago besteak beste sormenaz, pentsamendu kritikoz, komunikazio eta elkarlanaz, autorregulazioaz, motibazioaz eta konpromisoaz loturiko konpetentzia berrien garapena. Errealitatea honek irakasle formazioaz arduratzen garan profesionaloi eskolak eta irakasleriak ikaste-prozesuetan jokatzeko duten paperaz hausnartzera garamatza. Hots, gaur egun hezkuntza-ikerketarako eremu garrantzitsua osatzen dute irakasleriaren perfil profesionalen nola bere prestakuntzaren oinarrian egon beharko liratekeen printzipio metodologikoen.

Hainbat autorek, arestian aipaturikoek bezalatsu, ikaskuntza sustatzeko irakasle konpetentziak ezaugarritzeko saiakera egin izan dute. Helburu berdinez, beste azterlan batzuk fokoa kalitatezko

irakasleen berariazko kompetentzietan jarri izan dute; eta hauek, kompetentzia garrantzitsuenen artean, norbere praktikaren gainean gogoeta egiteko gaitasuna (Esteve eta Alsina, 2010; Macdonald eta Shirley, 2009; Perrenoud, 2004) azpimarratzen dute; eta baita ere hezkuntza prozesuan parte hartzen duten pertsonen artean inplikazio afektiboa sortzearen garrantzia (Day, 2006).

Ezagutza teoriko eta praktikoaren arteko lotura egiteko goian aipatutako kompetentzia hauen garapena ezinbestekoa bada ere, ikerketen esparru zabal batean partekatzen da irakasleek praktikan unibertsitatean ikasitako ezagutza akademikotik bereizten den beste ezagutza mota bat erabiltzen dutela (Clandinin, 1986; Clarà eta Mauri, 2010; Elbaz, 1981; Korthagen 2010a; Perrenoud, 1996; Pozo et al., 2006; Schön, 1983). Berariaz, irakasleek beraien praktiketako esperientzia eta bizipenetatik eraikitzen duten ezagutza globala, implizitua, dilematikoa, multidimentsionala, hitzez adierazteko zaila eta karga emozionalduna izan ohi da. Unibertsitatean ikasitako ezagutza akademikoak, berriz, oso izaera ezberdina dauka. Honek esan nahi du irakasle-gaiak jaso duten ezagutza akademikoak inpaktu txikia duela hauek ikastetxeetan bizitako egoerekiko egiten dituzten interpretazioetan eta ondorioz egoera horien ebazpenean. Praktikan irakasleak, eta bereziki hasiberriak, gehiago zentratzen dira frustrazioa, beldurra eta noraeza bezalako sentimendu edo sententzioak kontrolatzen unibertsitatean ikasi duten hori aplikatzen baino (Wideen et al., 1998).

Beste ikerketa batzuek erakutsi dute (Korthagen, 2010) irakasleek ikastetxeetan dituzten jokabideek jatorri irrazionalak edo inkontzienteak dituztela, gehienbat. Horrek bat egiten du Pérez-Gómezekin (2010) ekarpenarekin. Autore horrek azpimarratzen du dimentsio arrazionala ez dela nahikoa ezagutza praktikoaren eraikuntzaren konplexutasuna ulertzeko, ikaste esperientzietako alderdi kontziente eta inkontzienteen arteko interakzioak ulertu behar direla.

Baieztapen hauek adierazten digute formazioak, ezagutza teoriko edo akademikoaren lanketatik haratago, ikuspegi holistikoagoa izan beharko lukeela, ikas-irakas prozesuetan irakasleen alderdi profesionala eta pertsonala integratuko dituen. Contreras, Monereoren eta Badiaeren (2010) hitzak hartuz, irakasleen prestakuntzak eraginkorra izateko irakasle-gaiaren pentsatzeko, esateko, sentitzeko eta egiteko moduan eragin behar dugu; alegia, irakaslearen identitatean eragin behar dugu.

Irakasleek praktikan bizitako egoerei buruzko hausnarketa irakasleen prestakuntzaren ardatz gisa kokatuz (Gelfuso eta Dennis, 2014; Korthagen, 2001-2010; Schön, 1983) ikerketa ugari egin dira. Ikerketa ezberdinek azpimarratu dute ezagutzaren garapenerako irakasle-gaiak praktiketan bizitako egoera errealekiko taldean egindako hausnarketa prozesuek, alegia hausnarketa partekatuan oinarritutako prozesuek duten potentzialitatea. Bereziki praktiketako errealitatearekiko ulermen konplexuago izateko eta teoria eta praktikaren arteko zubiak eraikitzeke (Hammerness et al., 2005; Goodwin, 2002). Baina aldi berean, ikerketa horiek baieztatu dute irakasleen prestakuntzaz lotutako proposamen eta metodologia berriek ez dutela ekarpen esanguratsurik egin irakasleentzat beharrezkoak diren ezagutza moduen eraikuntzan. Kasu gehienetan ezagutza teorikoa ezagutza praktikoari gainjarri izan zaio, edo eta ezagutza mota batetik besterako transferentzian (ezagutza teorikotik praktikora, edo alderantziz) oinarritutako irizpideak erabili izan dira, eta ez ezagutza bien (teorikoa eta praktikoa) arteko elkarrekintza ardatz dutenak (Mauri et al., 2016).

## 2. Ikerketaren helburuak

Irakasletza graduko Practicumean, Korthagen (2001-2010), Gelfuso (2016) eta Dennis (2014) bezalako autoreekin bat eginaz, irakasle-gaiak hausnarketa lanetan trebatzeko helburua hartzen da. Mintegi-saioretan irakasle-gaiak beraien praktikako egoera errealak partekatu eta hauen gainean talde hausnarketa egiten da tutorearen laguntzaz, ikasleek praktikan bizitako egoerak ikuspegi global, multidimentsional eta dilematiko batetik (Dewey, 1989; Gelfuso eta Dennis, 2014; Mauri et al., 2013) interpretatu eta berreraiki dezaten.

Testuan zehar aipatutako ikertzaileak aintzat hartuz, unibertsitate-mailako ikasleek beren praktikari esker eta beren praktikaz ikasteko estrategia eraginkorrenen artean, ezagutzaren erabilera sustatuko

duten baldintzak (Mauri et al., 2013) eta tutoreek eskainitako laguntzak (Korthagen, 2001; Schön,1992) aipatzen dira.

Marko honen baitan, ikerlan honetan irakasle izateko prestatzen dauden ikasleek praktikan bizitako egoera errealean gaineko hausnarketa egiteko tutoreek eskainitako laguntzetan jartzen da arreta. Hots, ikerketa honen helburu nagusia, tutoreek ikasleei eskainitako laguntzak aztertzea da, ikasleak hausnarketan trebatzeko espazio eraginkorrenak sortu ahal izateko.

### 3. Ikerketaren Metodologia

Ikerketa-metodoari dagokionez kasu azterketa (Yin, 1989) egin da. Hiru Unibertsitateetako zortzi kasu aztertu dira (112 ikasle eta 8 irakaslek hartu dute parte): 3 kasu Bartzelonako Unibertsitatekoak izan dira, beste 3 Mondragon Unibertsitatekoak eta beste 2 kasu Sevillako Unibertsitatekoak. 1h 30 minutuko iraupeneko bost mintegi-saios osatu da kasu bakoitza, non irakasle graduiko ikasle taldeak eta tutoreak praktiketan bizitako egoera jakinen gainean taldean hausnarrean aritu diren. Prozesua hiru unibertsitateetan eskaintzen den Lehen Hezkuntza eta Haur Hezkuntzako Irakasle Ikasketa Graduetako Practicumean gauzatu da.

Lan honetan Mondragon Unibertsitateko 3 kasuen datuak aurkezten dira. Mondragon Unibertsitatean aurrera eramaten dugun practicum programaren berezitasuna, ikerketa horretan parte hartzen duten beste hiru unibertsitateekin alderatuz, practicum etorkizuneko irakasleen identitatean eragin nahi duen prozesu bezala ulertzen dugunez gero (Contreras et al., 2010) ikasleen praktiken inguruan hausnarketa partekatua burutzeko euren praktiketan bizitako egoera errealak erabiltzen ditugula da, hain zuzen, ikasleek egunero euren praktikaz ikasteko konpetentziak garatzeko [etengabeko (auto)formazioa] (Korthagen, 2010) bidea hori dela ulertzen dugulako. Hortaz, eta faktore hori ikasleen hausnarketa bideratzeko gakotzat hartuz, lan honen azterketan, Mondragon Unibertsitateko 3 kasuetan jarri dugu arreta, ikerketa honen emaitzek practicum programa hobetzeko gakoak identifikatzen lagun dazakelakoan.

Ikerketa Practicum ikasgaiaren baitan burutu zen. Ikasgai hau irakasle graduiko ikaste planaren baitan kokatzen da. Ikasgai honek barne hartzen ditu ikasleek ikastetxeetan burutzen dituzten praktika egonaldiak eta fakultateko tutoreekin unibertsitatean hausnarketa partekatuan oinarrituta burutzen dituzten mintegi-saiosak; azken hauetan kokatzen den ikaste ekintza izan da ikerketa honetako aztergaia.

Mondragon Unibertsitateko 3 kasuetako bakoitzean ikasleak eta tutoreak parte hartu dute mintegi-saiosetan. Ikasleak irakasletzako laugarren eta azken urtean daudenak izan dira, alegia, irakasle izateko formazioaren azken urtean dauden irakasle-gaiak. Tutoreak irakasleen formazioan eta practicumeko materialen esperientzidunak izan dira. Hausnarketa partekatuan oinarritutako 5 mintegi-saio jaso eta aztertu dira kasu bakoitzean. Guztietan ikasle kopurua 10-13 ikasle bitartekoa izan da eta tutore bi egon dira talde bakoitzarekin (guztira 35 ikasle eta 6 tutore). Saios ordu bete eta erdiko iraupena izan dute gutxi gorabehera. Saio horietan aztertu diren egoerak (ikasleen bizipenetan oinarritutakoak) guztira 5 eta 7 bitarteak izan dira.

Mintegi-saiosak bidez grabatu, transkribatu eta edukien azterketaren bidez analizatu dira arreta tutoreek emandako laguntzetan jarritz. Tutoreek eskaintzen zituzten laguntza diskurtsiboak aztertzekeo 23 laguntza motaz osatutako kategoria sistema garatu zen ikertaldean, hiru multzotan banatuta: parte-hartzea sustatzeko izaera duten laguntzak, egoeraren interpretazioa sustatzeko izaera duten laguntzak eta teoria eta praktikoaren arteko loturak sustatzeko izaera duten laguntzak.

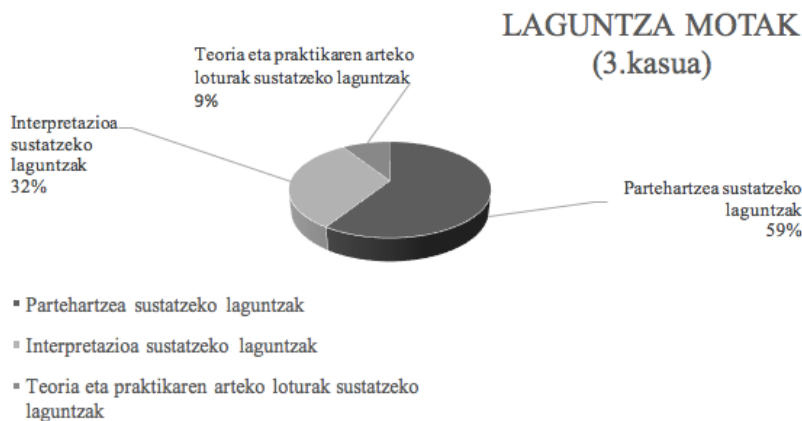
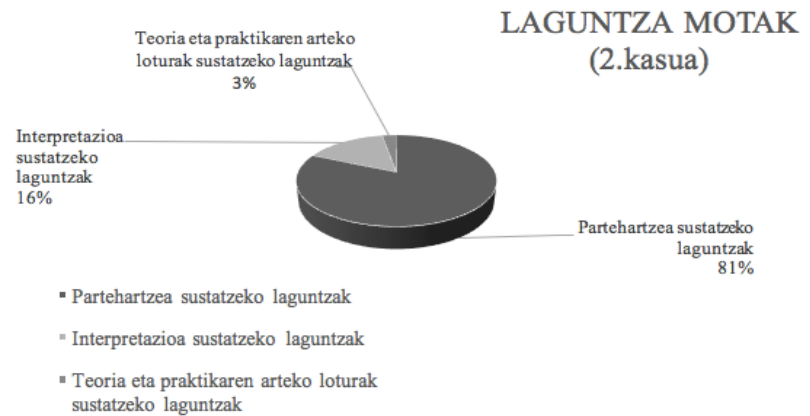
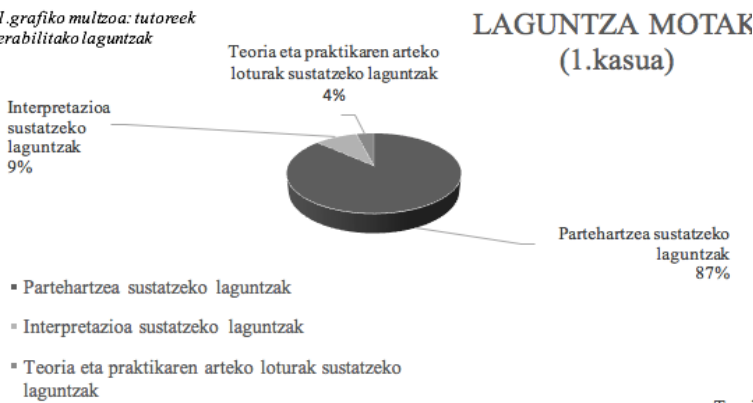
#### 4. Ikerketaren muina

Taldeko hausnarketa prozesuan zehar tutoreek ikasleei eskainitako laguntzei dagokionez kasutik kasura ezberdintasunak ikusi ditugu eman diren laguntza mota, maila, banaketa eta andamiaje lanari dagokionez.

Mondragon Unibertsitatean aztertutako 3 kasuetan mintegi-saioetan tutoreek irakasle izateko prestatzen dauden ikasleei beraiek praktiketan bizitako egoera errealean inguruan hausnartzeko erabilitako laguntzak aztertu ditugu.

*1.grafiko multzoan* ikus dezakegu tutoreek kasu bakoitzean erabili duten laguntza kategoria bakoitzaren ehunekoa:

*1.grafiko multzoa: tutoreek erabilitako laguntzak*



*2.taulan* ikus ditzakegu kasu bakoitzean tutoreek nagusiki erabilitako laguntza motak eta bakoitzaren adibideak agerpen kantitatearen arabera zerrendatuta goitik behera:

2. taula: Tutoreek kategoria bakoitzean gehien erabilitako laguntzak eta dagozkien adibideak.

1. kasua	
	⇒ Ikasle taldean elkarrizketa irekitzea. (Adb. Ze iritzi duzue eskolako zuzendaritzatik erabaki hori hartzearekiko?)
<b>Partehartzea sustatzeko laguntzak</b>	⇒ Ikasle bati elkarrizketara egindako ekarpena osatzeko eskatzea. (Adb. Ze motatako informazioa daukazu ikasle horrekiko baieztapen hori egiteko? Sakondu dezakezu?)
	⇒ Ikasleen ekarpenak aintzakotzat hartzea. (Adb. Zure ekarpenetan, Iker, alderdi ezberdinak azpimarratu dituzu: eskolako kultura, zuzendaritzaren inplikazioa...)
	⇒ Egoerarekiko hausnarketan aldagai berriak txertatzeko ikasleak animatzea. (Adb. Egoera ulertzeko hainbat elementu aipatu dituzue. Ze beste alderdi gehitu ditzakegu?)
<b>Interpretazioa sustatzeko laguntzak</b>	⇒ Egoeraren azterketarako gaketat zehaztu den aldagaia birgogoratzea. (Adb. Arazoaren gakoa familian dagoela esan baduzue, eremu horretan lan egin beharko genuke...)
	⇒ Egoeraren interpretaziorako zehaztutako markoa zein den birgogoratzea. (Gu orain hobekuntza proposamenak aztertzen ari gara; zer egin dezakegun akatsen aurrean. Ikusi behar dugu ikasleen akatsak ikaskuntzaren motorra diren. Zuek ikusi behar duzue nola ulertzen dituzuen akatsak, zein markotatik ulertzen dituzuen eta nola jokatu duzuen zuen ikasleen akatsen aurrean. Horretako ikaste testuinguruak beste modu batean antolatuta beharko ditugula pentsatu beharko duzue, aukeretan oinarrituta...)
<b>Teoria eta praktikaren arteko loturak sustatzeko laguntzak</b>	⇒ Beste egoera batzuekin loturak egitera ikasleak animatzea. (Adb. Egoera honetan identifikatzen duzue ezer beste eguneko Juanen kasuarekin zerikusia duenik?)
	⇒ Ezagutza akademikoarekin loturak egitera ikasleak animatzea. (Adb. Irakasleak egiten duena zigortzea da. Gauza asko dakizue zigorraren erabilerari buruz, errefortzuei buruz... Zer ikasi duzue beste materietan honi buruz, zerekin du zerikusia?)
2. kasua	
	⇒ Ikasle bati elkarrizketara egindako ekarpena osatzeko eskatzea. (Adb. Ikasteari buruz ari zara. Zuk nola ulertzen duzu ikaste prozesua?)
<b>Partehartzea sustatzeko laguntzak</b>	⇒ Ikasle taldean elkarrizketa irekitzea. (Adb. Egoera horretan kokatuta, nola irudikatzen duzue Anek esan duena? Itxaso zer diozu zuk?)
	⇒ Ikasle baten ekarpenak aintzakotzat hartzea. (Adb. Eiderrek egin duen ekarpen hori oso interesgarria da. Goazen ikustera.)
<b>Interpretazioa sustatzeko laguntzak</b>	⇒ Egoerarekiko hausnarketan aldagai berriak txertatzeko ikaslea animatzea. (Adb. Metodologia aipatu duzue. Baina ze beste elementuk izan dute eragina ikaslearen jokabidean?)
	⇒ Egoeraren interpretaziorako marko berria proposatzea. (Adb. Ebaluazioa irakasleak ikasleen jarraipenerako erabiltzen duen tresnatzat ikusten duzu. Zergatik ez hartu ebaluazioa ikuspegi hezigarri batetik ikasleei euren ikaste prozesuan hobetzen laguntzeko?)
<b>Teoria eta praktikaren arteko loturak sustatzeko laguntzak</b>	⇒ Beste egoera batzuekin loturak egitea. (Adb. Nekaneren egoerarekin antzekotasunak ditu kasu honek?)
3. kasua	
<b>Partehartzea sustatzeko laguntzak</b>	⇒ Ikasle taldean elkarrizketa irekitzea. (Adb. Oihane zerbait esan du gai honen inguruan.. Oihane zurea da hitza)
	⇒ Ikasle bati elkarrizketara egindako ekarpena osatzeko eskatzea. (Adb. Zuk ikasle horrekin beldurra sentitu duzula esan duzu, ez? Zergatik?)
<b>Interpretazioa sustatzeko laguntzak</b>	⇒ Egoerarekiko hausnarketan aldagai berriak txertatzera ikasleak animatzea. (Adb. Haurra ondo sentitzeko espazio seguruz hitz egin duzue. Ze beste alderdi edukiko dugu kontutan ikasleekin harreman sare positiboak eraikitzeko?)
	⇒ Egoeraren interpretaziorako zehaztutako markoa zein den birgogoratzea. (Adb. Taldean lan egiteaz hitz egin duzue, aniztasunari erantzuteko talde kooperatiboan erabileraz. Talde kooperatiboetan ari garenean elkarrekin eta elkarrengandik ikasteko espazio eta testuinguruak erabileraz ari gara)
<b>Teoria eta praktikaren arteko loturak sustatzeko laguntzak</b>	⇒ Beraien esperientzia pertsonalekin loturak egitera ikasleak animatzea. (Adb. Ikasle hauen artean gatazka egoera baten aurrean aurkitu zara. Zuek arazoak dituzuen nola konpontzen dituzue?)
	⇒ Ezagutza akademikoarekin loturak egitera ikasleak animatzea. (Adb. Talde antolatetaz ari gara. Zer dakizue taldean lan egitearen inguruan? ze teknika edo ze estrategia metodologiko ikasi dituzue?)

Parte hartzea edo elkarrizketa sustatzeko laguntzak izan dira nagusi tutore gehienen eskutik. Laguntza hauek bereziki kasuaren azterketaren fasean agertu dira. Egoeraren interpretazioari eta batez ere praktika eta teoriaren arteko loturei erreferentzia egiten dieten laguntzak neurri txikiagoan agertu dira. Teoria eta praktikaren arteko loturak sustatzera bideratutako laguntzak azaldu diren kasuetan, bereziki galde-erantzun bidezko kasuetan izan da; irakasleak galdera edo laguntza hauek egoerak ikasleen aurre ezagutza edo aurretik bizitako esperientziekin loturak bilatzera bideratuta egon dira gehienbat, ikasi eta hazteko beharrezko prozesuari hain zuzen ere (Coombs eta Smith, 2003).

Hiru kasuek ekarpen ezberdina egiten diote hausnarketa produktibo deiturikoari (Dewey, 1933). Gure kasuetan, tutoreen laguntzak, ikasleentzat hasiera batean zehatza ez den, ulergarria ez zaien, barne kontraesan edo korapiloak sortzen dizkien egoera bat, hausnarketa prozesuaren amaieran ulergarri eta zehaztuago bilakatzera bideraturik egon dira. Prozesu hau da hain zuzen ere Dewey (1933-1986), Schön (1987) eta Wertheimer (1945-1971) hausnarketaren funtziotzat definitzen dutena; alegia, hasieran argia ez zen edo inkoherentea zen egoera bati koherentzia eta zentzua ematea.

Tutoreek talde hausnarketaren garapenean duten garrantzia (Harford eta MacRuairc, 2008; Gelfuso eta Dennis, 2014) baieztatua ikusi dugu ikerketa honi esker. Gure ikerketaren emaitzek tutoreek hausnarketa prozesuak sustatzerako orduan ematen dituzten laguntzak aurre ezagutza edo esperientziekin nola teoria eta ikerketekin loturak egitera bideratuta egon behar dutela erakutsi digute, bide honek beraien praktika modu esanguratsuagoan egokitzen lagunduko baitie ikasle edo irakasle-gaiei (Berliner, 1988).

## 5. Ondorioak

Aurreko atalean jasotako emaitzen azterketatik ondorioztatu dezakegu ildo honi lotutako ikerketarekin jarraitzeak berebiziko garrantzia duela hausnarketa testuinguru aproposak sortzerako orduan; batetik tutoreak hausnarketaren gainean duen kontzeptualizazioak tutorearen praktikan eragina duen jakiteko, eta bestetik, praktika horrek ikasleek egiten duten hausnarketa motan duen eragina aztertzeke. Praktika honi lotuta, tutorearen laguntzak ikasleen hausnarketa prozesuak sustatu ahal izateko, hausnarketa prozesuan zehar azaltzen diren beharrei egokitu behar zaiela azpimarratzen dute hainbat lanek (Van de Pol et., 2010). Beraz, alderdi hauek ikertzeak hausnarketa prozesuan planteatu beharreko ikuspegia argitzen lagunduko digu, eta ikasleen aldetik izaera mutidimentsional eta dilematikoa (Clarà eta Mauri, 2010; Mauri eta al., 2013; Rivas et al., 2011) duen hausnarketa sustatzeko praktika zehatzak ezaugarritzen.

Ikerketa honi esker tutoreon jarduna modu sistematikoan jaso ahal izan dugu, eta hausnarketa prozesuak errazten dituzten laguntzen izaera ezaugarritu dugu. Honek lagundu digu unibertsitateko tutoreon lana hobetzen jarraitzeko gakoak identifikatzen. Baina hau aurrera eramateko antolaketa eta lan dinamiketan ere arreta jarri nahi dugu. Izan ere, hemen aurkeztu dugun ikerketa lan eta emaitzetara iristeko laguntzen gaineko azterketa tutore taldean modu partekatuan egin dugu; tutoreon lan dinamika ere hausnarketa partekatuan oinarritu da taldean hobekuntza eta berrikuntzarako estrategiak (Hord, 1997; Krichesky eta Murillo, 2011; Stoll eta Louis, 2007) martxan jarriz, eta Ikaskuntza Komunitate Profesionala eratzen hasiz.

Irakasle eta ikertzaileok gure praktikaren inguruan ikerketa prozesuak martxan jartzeak, benetazko eragin eraldatzailea duela sinesten dugu; izan ere, prozesu hauek dialogikoak, kontrastean oinarrituak, kezak eta kontraesanak azaleratzen dituztenak dira, eta honek ahalbideratzen digu ekintza indibidualak ekintza kolektibo bilakatzea, aldaketaren eragina handituz. Gainera, uste dugu, honek laguntzen duela praktikan eta berau sortzen den testuinguru eta baldintzetan sakoneko aldaketak barruratzen (Liston eta Zeichner, 1993; Pérez, 1992; Pérez et al., 1999). Eta horixe izan bada irakasle izateko prestatzen dauden ikasleekin sustatu dugun ikaste eredu, ikasle horien tutore garenon irakasle eta ikertzaileon lan dinamika ere modu horretan gauzatu dugu.

## 6. Etorkizunerako planteatzen den norabidea

Ikerketa esperientzia honek irakasle graduako (Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza) hainbat zeregin era kolektibo berregiten lagundu digu; egoera praktikoak ikasleak praktikak egiten dituen testuinguru lokalei lotuago ulertzen, aldaketarako kultura sustatzen eta elkar-lanean oinarritutako antolaketa ereduak ezartzen unibertsitate eremuan; zehazki irakasletzako titulazio akademikoetan eraginaz etorkizuneko irakasleak euren praktikaren etengabeko azterketan murgildu eta hobekuntzekiko konpromisoazko jarrera izateko eta ondorioz etorkizunean gure eskoletan eragiteko.

Zeregin horiekin jarraitzeko asmoaz ikerketa honen ildotik eratorritako beste ikerketa batzuk garatzea aurreikusteen dugu ikertaldean. Batetik, artikulu honen egileetako batek ikasleen hausnarketa produkzioetan jarriko du arreta bere tesi-proiektuan; artikulu honetan aurkeztutako ikerlanean tutoreen laguntzak aztertu dira, baina laguntza horiek ikasleen hausnarketa produkzioetan duten eragina ere aztertu nahi da. Irakasletza graduako 4 urteetan nolako garapena dute ikasleen hausnarketa produkzioek eta zerk eragiten du garapen horretan? Nola bideratu ikasleen hausnarketa prozesuak euren perfil pertsonal eta profesionalean garapen esanguratsua eman dadin? Ikerketaren eremua zabaltzea da hurrengo helburua, tutoregan ez ezik ikasleen hausnarketa produkzioetan ere arreta jarritz.

Bestalde, practicum proiektuaz arduratzen diren tutoreek elkarrekin ikasi eta garatzeko elementu erraztazaileak identifikatu eta aztertzeko ikerketa berri batean ere dagoeneko murgilduta gaude. Ikerketa hau artikulu honetako beste autorearen tesi proiektua da eta Ikaskuntza Komunitate Profesionalean eratze prozesuan jarriko du arreta.

## 7. Erreferentziak

Berliner, D. C. (1988). *Memory for teaching as a function of expertise*. American Educational Research Association-en aurkeztutako komunikazioa, New Orleans.

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM, Sevilla.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. The Palmer Press, Philadelphia.

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, 131-141.

Contreras, C., Monereo, C. eta Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios pedagógicos*, XXXVI (2), 63-81.

Coombs, S. J. eta Smith, I. D. (2003). The Hawthorne effect: Is it a help or hindrance in social science research? *Change: Transformations in Education*, 6(1), 97-111.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad profesional del docente y sus valores*. Narcea editores, Madrid

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, París.

Dewey, J. (1933/1986). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In . In J.A.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Paidós-Ibérica, Barcelona.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, II , 43-71.

Esteve, O. eta Alsina, A. (2010). *Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado*. In O. Esteve., K. Melief. eta A. Alsina. (Ed.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro, Barcelona.



- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create 'warranted assertabilities' about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79.
- 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.
- Goodwin, A. (2002). Teacher Preparation and the Education of Immigrant Children. *Education and urban society*, 34, 156-172.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). *How Teachers Learn and Develop*. In L.
- Harford, J. eta G. MacRuairc. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teachers and teachers education*, 24, 1884-1892
- Hargreaves, A eta Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro. Barcelona.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvemen*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Londres.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teachers education can make a difference. *Journal of Education for teaching: International research and pedagogy*, 36, 407-423.
- Krichesky G.J. eta Murillo, F.J. (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.
- Liston, Y.S. eta Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata/Paideia, Madrid.
- Macdonald, E. eta Shirley, D. (2009.) *The mindful teacher*. Teacher College Press, New York.
- Agirre,N., Bilbatua, M., Clarà, .M., Colomina, MR., ; Anna Ginesta, A., Jiménez, O., López de Arana, E., Martínez,A., Mauri, T., Onrubia, FJ., Toledo, B. eta Usubiaga, A. (2013). *Ayudas a la construcción del conocimiento en el practicum de maestros: la reflexión conjunta para la mejora de la relación teoría-práctica*. [Ikerketa txostena]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J. eta Ginesta, A. (2013). Guiding dialogic joint elaboration of student teacher's situational representations. *The 15th EARLI Conference*, Munich.
- 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.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós, Barcelona. [ V.O.: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil, París, 2000]
- Orland-Barak, L. eta Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23, 957-969
- Pérez, A. (1992). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*. In G. Sacristán eta A. Pérez (1992). Capítulo V.
- Pérez, A., Barquín, J. eta Angulo, J.F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal, Madrid.

- Pérez, A. (2010). Aprender a educar: Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF (2. ed. 1999), Paris.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó, Barcelona.
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó, Barcelona.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. eta Pérez Echeverría, M. del P. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. In J.I. Pozo., N.Scheuer., M. del P. Pérez Echeverría., M. Mateos., E. Martín., eta M. De la Cruz. (Edk.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (95-132 or.). Graó, Barcelona.
- Rivas, J.I., Leite, A. E. eta Cortés, P. (2011). Luchando contra la historia. *Educación y Pedagogía*, 61,1-20.
- Schön, .D.A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books, New York:
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós-MEC, Madrid [*Educating the reflective Practitioner*. 1987. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.]
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Stoll eta Louis, (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press, Berkshire, England:
- Van de Pol, J., Volman, M. eta Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A decade of research. *Educational Psychological Review*, 22, 271-296.
- Wertheimer, M. (1945/1971). *Productive thinking*. New York, Evanston.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. eta Moon, B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE, Newbury Park.

## 7. Eskerrak eta oharrak

Artikulu hau Bikaintasunez Ikerketa zientifiko-teknikoen sustapenerako estatu espainiarrak finantzatzen duen programaren (EDU13-44632P) baitan Bartzelonako unibertsitatea, Sevillako unibertsitatea, Euskal Herriko Unibertsitatea eta Mondragon Unibertsitatea garatzen ari garen “*Ayudas a la construcción del conocimiento en el practicum de maestros: la reflexión conjunta para la mejora de la relación teoría-práctica*” (Mauri et al, 2013) ikerketa proiektuaren markoan garatu da. Aipatutako ikerlan honek unibertsitate ezberdinetako irakasle graduatuko practicumean ikasleen praktiken inguruan taldean burutzen diren hausnarketek zein modutan ahalbidetzen duen teoria eta praktikaren arteko loturak eraikitzea ulertzea du helburu. Artikulu honen egileak Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultateko beste hiru ikertzailerekin batera ikerketa horretan parte hartzen dugu *Berrikuntza eta esku-hartzea hezkuntza inklusiboan* ikerlerroko ZEHAR iker taldean kokatuta.

Artikulu honen egileetako bakoitza, marko horretan kokatuta, irakasle izateko prestatzen ari diren ikasleen ikaskuntza esperientziak hobetzen jarraitzeko tesi proiektua burutzen ari da. Batak, Ikaskuntza Komunitate Profesionalen markoan kokatuz, practicum proiektuaz arduratzen diren tutoreek elkarrekin ikasi eta garatzeko elementu erraztatzaileetan jartzen du fokua; eta bigarren ikasleek burutzen dituzten hausnarketak ezaugarritzean jartzen du arreta. Azken honek bere tesia burutzeko *Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko 2015/2016 ikasturteko Dokoretza Aurreko Laguntzetarako Programako beka* eskuratu zuenez 3 urteko laguntza izango du bere tesia burutzeko. Ikertzaile biek ZEHAR ikerketa taldeko eskubide osoko ikertzaile izanik zuzendari eta tutoreen babes eta laguntzarekin euren tesiak burutu eta ikerketarako konpetentziak garatzeko fakultateak eta bereziki ikertaldeak eskainitako aukera eskertu nahi dute.