



Gratu Amaierako Lana

## **LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2014/2015 ikasturtea**

### **GIZARTE-ELKARREKINTZA ETA HARREMAN BEHARRIZANAK IRAKASTE-IKASTE PROZESUAN LEHEN HEZKUNTZAN**

**Egilea: Leire Zuluaga Etxabe**

**Zuzendaria: Esther Zarandona**

**Leioan, 2015 (e)ko otsailaren 13an**

## AURKIBIDEA

Sarrera.....	4
1. Esparru kontzeptuala eta teorikoa .....	5
1.1. Gizarte-elkarrekintzak duen garrantzia ikuspuntu konstruktibista kontuan izanda .....	5
1.2. Ikasle-irakasle harremanak umearen ikaste-prozesuan duen eragina .....	8
1.3. Gizarte-elkarrekintza eta harreman beharrianak .....	10
2. Metodologia .....	13
2.1. Diagnostikoaren helburuak eta galderak.....	13
2.2. Ikerketaren subjektuak .....	14
2.3. Datuak biltzeko erabilitako prozedura eta tresnak.....	14
2.4. Datuen azterketa .....	15
3. Azterketaren emaitzak: diagnostikoa .....	16
3.1. Testuinguru eskolarra eta harreman beharrianak .....	16
3.2. Harreman beharrianak ikasi eta irakatsi prozesuetan.....	18
4. Ondorioak.....	25
5. Aurrera begira ildo batzuk.....	27
6. Erreferentzia bibliografikoak .....	30
 ERANSKINAK .....	 32
I.eranskina.....	32
II.eranskina .....	33
III.eranskina .....	34
IV.eranskina.....	37

# GIZARTE-ELKARREKINTZA ETA HARREMAN BEHARRIZANAK IRAKASTE-IKASTE PROZESUAN LEHEN HEZKUNTZAN

## Abstract

Lan honetan harreman beharizanen inguruko diagnostiko bat aurkezten da: prozedura etnografikoak erabiliz, Granadako eskola batean edukiak ikasi eta irakasteko antolatzen den gizarte- elkarrekintzan harreman beharizanak zein toki duten eta nola hartzen diren aztertu da. Diagnostikoaren oinarri teorikoan orientabide soziokulturala duen ikuspegi konstruktibista dago eta baita garapen sozio afektiboari buruzko ekarpenak ere. Lan honekin azpimarratu nahi izan da gizarte-elkarrekintzak duen garrantzia irakaste eta ikaste prozesuetan eskolan, alde akademikoaz gain alde afektiboa ere mahai gainean jarritz. Diagnostikoan harreman beharizanak batzuetan ez direla asetzen agertzen da eta asetzeari begira erabilgarriak izan daitezkeen ildo batzuk proposatzen dira.

*Ikasle-irakasle elkarrekintza, harreman beharizanak, konstruktibismoa, lehen hezkuntza*

En este trabajo se presenta un diagnóstico entorno a las necesidades relacionales: utilizando procedimientos etnográficos, se ha analizado en un colegio de Granada qué sitio tienen y cómo se cogen las necesidades relacionales al organizar la interacción social para aprender y enseñar los contenidos. En la base teórica del diagnóstico está el enfoque constructivista que tiene orientación sociocultural y también aportaciones sobre el desarrollo socio afectivo. Con este trabajo se ha querido enfatizar la importancia que tiene la interacción social en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los colegios, poniendo sobre la mesa además de la parte académica la parte afectiva del/la alumno/a. En el diagnóstico aparece que las necesidades relacionales a veces no se satisfacen y con vista a satisfacerlos se proponen algunas líneas que pueden ser útiles.

*Interacción alumno-profesor, necesidades emocionales, constructivismo, educación primaria*

In this work is shown a diagnosis related to the relational needs: using ethnographic procedures, it has been analyzed in a school of Granada which site the relational needs have and how they are taken when organizing social interaction to learn and teach the contents. In the diagnosis' theoretical basis is the constructivist approach which has sociocultural orientation and also contributions on the socio affective development. This work aims to emphasize the importance of social interaction in the process of teaching and learning in schools, putting on the table the academic part and also the affective side of the student. On the diagnosis appears that the relational needs are not always satisfied and with a view of satisfying them, some lines that may be useful are proposed.

*Student-teacher interaction, emotional needs, constructivism, primary school*

## Sarrera

Proiektu honekin islatu nahi dut Lehen Hezkuntzako ikasgela bateko parte hartzaileen artean sortzen diren elkarrekintzek ikaslearen ikasketa prozesuan duten garrantzia. Azterketa kulturala egiten baldin badugu, konturatzen gara eskola testuinguruan harreman beharriaz ez dutela eduki didaktikoek bezain besteko lekua okupatzen, kurtsioan zehar irakasleak eduki guztiak ematen ditu edo, gutxienez, material didaktiko osoa irakasten saiatzen da. Ikaslearen harreman beharriaz aztertzen ditugunean, ordea, hainbat gabeziarekin aurkitzen gara.

Askotan pentsatzen da ume txikiek dituzten beharriaz handiek dituztenak baino garrantzi handiagoa dutela. Baina harreman beharriaz adin goiztiarretan agertzen diren arren, ez dira garapen hierarkia batean sortzen: gure bizitzako egunerokotasunean azaltzen diren osagaiak dira (Erskine, 2004).

Orain arte eskoletan beharriaz afektiboek ez zuten tokirik izaten eskola helburuetan. Urteak aurrera joan ahala, ordea, zentroetako kulturak hezkuntza emozionalari kurrikulumean toki egin dio. Ikastea prozesu sozial eta emozionala ere bada, irakasten den edukia bezain garrantzitsua edo garrantzitsuagoa da prozesu soziala, ikaste-irakaste prozesuko harreman sozialen multzoa (Acosta et al., 2008).

Ikerlan hau ikuspegi konstruktibistan oinarritu da. Ikuspegi horren arabera eta Fernández eta Melero-k (1995) aipatuta, subjektuak testuinguruarekin elkarrekintzan egonez, errealitatea bere kabuz eraikitzen du, hau da, subjektuak aktiboak dira. Ikasgela bateko elkarrekintzak ezagutzeko, ezinbestekoa da bertako errealitatea aztertzea eta horrek metodologia kualitatiboa erabiltzea eskatzen du. Metodologia horren arabera, gizakiak bere testuinguru sozial eta fisikoaren interpretazio esanguratsuak egiten ditu. Errealitate bateko ekintzak baldintzatuta daude pertsonen ekintzei eta erlazionatzen garen objektuei egozten dizkiegun esanahiengatik. Horiek ikertzen ez badira, ezin izango da errealitatea bere dimentsio guztiekin ezagutu (Goetz eta LeCompte, 1988).

Ikerlan honetan ikasgela desberdinen diagnostikoa burutu dut eta bildutako datuen azterketa egin ondoren, testuinguru guztietan harreman beharriaz ez dutela toki berdina okupatzen baieztatuta eta ikasgela horietan zer nolako gabeziak dauden ezagututa, aurrera begira ildo batzuk proposatu ditut.

## 1. Esparru kontzeptuala eta teorikoa

### 1.1. Gizarte-elkarrekintzak duen garrantzia ikuspuntu konstruktibista kontuan izanda

Bizitza prozesuan zehar, edozein esparrutan (lagunekin, familian, eskolan, kalean, etab.), elkarrekintzak etengabe gertatzen dira eta konturatu gabe ezagutzen ez ditugun pertsonekin ere begiradak trukatzeko ditugu. Harreman interpersonal horiek rol garrantzitsua jokatzeko dute subjektuaren garapen integralean, horien bitartez, banakoak gizarte errefortzu garrantzitsuak lortzen baititu ingurumen hurbilenetik, bere egokitzapena erraztuz. Gaitasun horien gabeziak sor dezakete gaitzespena, isolamendua eta, azken finean, bizi kalitatearen mugetzea (Erskine, 2004).

Orientabide soziokulturala duen konstruktibismoaren arabera, ekintza indibiduala eta ekintza soziokulturala zuzenki erlazionatuta daude, beraz bata bestea eratzen duela ulertzea ezinbestekoa da. Subjektua ez da existitzen gizartearen ez baldin badago eta alderantziz.

Desde la perspectiva contextual, significado y contexto no son elementos que puedan examinarse separadamente [...] El contexto no es tanto una serie de estímulos que afectan a la persona, como una red de relaciones, entrelazada para dar forma a la estructura del significado. (Rogoff, 1993:53)

Lantzen ari garen ikuspegiaren oinarrian ikaslea kokatzen da, zeinek testuinguruarekin elkarrekintzan egonez, adimena bere kabuz sortzen duen. Subjektuak kanpotik hartutako ideiak ez ditu zuzenean eta momentuan dauden bezala barneratzen, eskurapen horrek prozesu bat baitarama bere gain. Haurrak ingurumenetik eskuratzen dituen ezagutza berriak buruan dituen aurrezagutzen eskemak hobetzeko edo berriak eratzeko balio dute (Rogoff, 1993).

Subjektuak bere garapen propioan duen rolari buruz, Piaget-ek eta Vygotsky-k ere iritzi berbera dute, hau da, umeak informazio berriaren prozesuan aktiboki parte hartzen dutela uste dute.

[...] los niños intervienen activamente en su propio desarrollo, de que llegan a tener un conocimiento del mundo a través de la actividad. (Fernández eta Melero, 1995:101)

Rogoff-ek (1993) dioen bezala, haurren garapenak esfortzu eta jarrera indibiduala eskatzeaz gain, umea murgilduta dagoen testuinguru soziokulturala ere barneratzen du

bere prozesuan. Biologia eta kultura ez dira hautazko eraginak, sistema bateko aspektu banaezinak dira, zeinen barruan gizabanakoak garatzen diren.

Rogoff-en (1993) hitzetan, White eta Siegel-en proposamenak ere bide berdinerak garrantzitsuak dira: garapen kognitiboa umea garatzen den testuinguruaren pixkanakako hedapenean datza. Umearen lehenengo parte hartzearen eta bere trebetasunen euskarria etxetik hurbil dauden testuinguruak izaten dira. (Rogoff, 1993). Familia haurren lehen sozializazio nukleoa dela esan daiteke, hala ere, bizitzako lehen urteetan jada, berdinak eszenatokira sartzen hasten dira. Eskola adinean, berdinen arteko harremanak, simetrikoak diren aldetik, testuinguru egokia eskaintzen dute elkarlanean ibiltzen, negoziatzen eta arazoak modu sortzaile eta konstruktibo batean konpontzen ikasteko. Horrez gain, berdinak ezinbestekoak dira ni-aren garapenerako eta baita taldearen parte garea dioten sentimenduen garapenerako (Delgado eta Contreras, 2008).

Hori horrela, Vygotsky-ren (1979) planteamendua ere oinarritzat hartzen baldin badugu, banakoaren garapen intelektuala ezin da ulertu umea murgilduta dagoen gizarteari erreferentzia egin gabe. Autore honen ikuspuntutik, testuinguru soziokulturala da banakoak trebetasun eta tresna intelektualak hobeto ezagutzen dituzten gizarteko beste kide batzuekin izaniko interakzio sozialetik lortzen dena. Umeak duen elkarrekintza hori, garapen kognitiboaren ezinbesteko ezaugarri bat da. Rogoff-ek (1993) bere obran zioen bezalaxe, Vygotskyk ondorengo ideia azpimarratu zuen: garapen kognitiboa agertzen da umeak arazoak konpontzeko erabiltzen duen prozesua heldu batek gidatzen duen egoeretan, norik konponbide egokiena egituratzen eta eredu gisa erabiltzen duen. Banakoa eratzen da gainontzeko pertsonekin duen harremanetatik hasita, gainontzekoekin ikusten diren (hitz trukea, ukipenak, etab.) eta ikusten ez diren (begiradak, keinuak, etab.) egoerak bizi ondoren, gizakia subjektu gisa eratzen baitoa eta baita bere subjektibotasuna ere, zeinek esperientziak ekoiztutako ezagutza osoa irudikatuko duen.

Vygotsky sostenía que las destrezas intelectuales que los niños adquieren están directamente relacionadas con *cómo* interactúan con otros en los entornos específicos de resolución de problemas. [...] los niños interiorizan y transforman la ayuda que reciben de los otros, para utilizar después esos mismos medios de guía para dirigir sus propias conductas de resolución de problemas. (Moll, 1990:250)

Rogoff-ek (1993) aipatzen du, Leont'ev-ek Vygotsky-ren plantemenduari buruzko laburpen bat egin zuela, kulturak eskaintzen dituen eta pentsatzeko erabiltzen diren

instrumentuen eta pentsamendu indibidualen prozesuen garapenaren arteko erlazioa azaltzeko asmoz:

[...] los procesos mentales de los humanos (sus <<funciones psíquicas superiores>>) adquieren una estructura unida necesariamente a los medios moldeados socio-históricamente y a los métodos que les han sido transmitidos por otros, mediante procesos de trabajo cooperativo y de interacción social. [...] los procesos psicológicos superiores, exclusivos de los humanos, pueden ser adquiridos únicamente mediante la interacción con otros, es decir, a través de procesos intersíquicos que sólo más tarde el individuo podrá llevar a cabo independientemente. (Rogoff, 1993:37)

Gogoa norberak eraikitzen du, umeak gainontzeko kideengandik bere barnean garatzen duen esperientziaren laguntzaz eratuko du, beraz gogoia ekintza interpersonek hasita garatzen da:

Hemos de tener en cuenta que la mente [...] surge y se desarrolla en el proceso social, desde el interior de la matriz empírica de las relaciones sociales. Esto es, debemos adquirir una experiencia individual interiorizada a partir de actos sociales que implican las experiencias de individuos aislados en un contexto social donde esos individuos interactúan. (Mead, 1934, Rogoff-ek aipatua, 1993:37)

Ildo beretik jarraituz, Vygotsky, Leont'ev, Luria eta ikuspegi berean kokatzen diren beste autore batzuek eskaintzen duten teoria soziohistorikoak badu bere erakargarritasuna. Teoria hori <<gogoia gizartean>> ideiarei eskaintzen zaion garrantzian oinarritzen da. Ikuspegi soziohistorikotik abiatuta, oinarritzeko unitatea jada ez da banakoa, baizik eta jarduera soziokulturala, zeinetan pertsonen parte hartze aktiboa eskatzen den. Ideia honekin jarraituz, teoria berberak zera zioen: goi-mailako funtzio psikologikoa bi aldiz edo bi planotan agertzen dela.

En primer lugar aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Aparece en primer lugar entre la gente como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño individual como una categoría intrapsicológica. (Vygotski, 1978, Cole-k aipatua, 1984, eta Álvarez eta Del Río-k itzulua:4)

Álvarez-en (1999) hitzetan eta Vygotsky-ren (1979) planteamenduarekin bat eginez, gizakiak ezin dezake errealitatea eraiki beste gizaki batzuekin elkarrekintzan ez baldin badago. Beste hitz batzuetan esanda, besteekin ditugun harremanak ezinbestekoak dira garena izatera heltzeko prozesuan.

## 1.2. Ikasle-irakasle harremanak umearen ikaste-prozesuan duen eragina

Subjektua eta testuingurua banaezinak dira, bakoitzaren ezaugarriak bestearekin zuzenki elkarlotuta baitaude, beraz, horien harremana armiarma sarearekin aldera genezake. Umea gehien murgiltzen den testuinguru garrantzitsuenetako bat eskola da, umeek euren esperientzia gehienak bizitzen dituzten eszenatokia. Eskola-testuingurua sistema sozial konplexu gisa identifikatzen da, non umeek gainontzekoekin lehiatzen duten, jarrerak, erreakzio eta erantzun ereduak garatzen dituzten, huts egiten duten eta arrakasta izaten duten gizartera egokitzeko prozesuan (Sala, Abarca eta Marzo, 2002).

Coll-ek (1990) aipatzen duenez, aitzinean psikologo eta pedagogok irakasle-ikasle elkarrekintza ezinbesteko gisa hartzen zuten hezkuntza helburuen lorpenean, bai edukien ikaspenari dagozkionak eta baita garapen kognitibo eta sozialari dagozkionak ere. Eskolan ikasleak eta irakasleak interakzioan ari dira uneoro, ume-heldu elkarrekintza horrek ahalbidetzen baitu ikasleen ikaste-prozesua. Prozesu horretan zehar, irakasleek estrategia desberdinak erabiltzen dituzte ikasleak euren eskema mental propioak osatu ahal izateko eta oraindik ezagutzen ez duten informazioa barneratzeko. Rogoff-ek (1993) parte-hartze gidatua aipatzen du, non helduak eta umeak, elkarrekintzan daudenean, erabiltzen dituzten rolak guztiz lotuta dauden, horren ondorioz, bi subjektu horien arteko egunerokotasuneko elkarrekintzak eta normalean jardueraren antolatzeako erak ikasleari ikaskuntza inplizitua eta baita esplizitua ere eskaintzen die.

Interactuando [...] con adultos, los niños no solamente producen organizaciones cognoscitivas más elaboradas que aquellas que eran capaces de manejar antes de esta interacción, sino que después de ésta son capaces de producir solos esas coordinaciones. (Mugny eta Doise, 1983:44)

Umearen arduradunek lehenengoari egoera berrietan nola jokatu ulertzera laguntzen dioten zubiak eraikitzen dituzte, hau da, umeak jada dakienaren eta ez dakienaren arteko zubiak.

En primer lugar, supone que el adulto o el cuidador *establece y tiende puentes* para que el niño sea capaz de establecer conexiones entre lo que ya le resulta conocido y lo nuevo. [...] En segundo lugar, la participación guiada supone una *comprensión mutua*. [...]La comunicación que se establece entre el niño y su cuidador puede ser tanto emocional y no verbal como verbal. [...] El tercer aspecto que se asigna a la participación guiada es *la estructuración que el adulto hace de las situaciones*, facilitando de este modo la adaptación del niño. (Fernández, eta Melero, 1995:360-61)



Eskola testuingurura bueltatuz, Coll, Colomina, Onrubia eta Rochera-k (1992) hezkuntza eraginaren mekanismoei buruzko ikerketa lerro bat jarri zuten abian, ikasgelako elkarreraginak aztertzea proposatuz. Irakasleak prozesu interpsikologiko batzuen bidez laguntza eskaintzen die ikasleei, horiek ikaskuntza prozesuan ezagutzak barneratu eta euren eskema mental pertsonalak osatu eta berriak eratu ahal izateko.

Los profesores interpretan inconscientemente muchos de los mensajes no verbales de los estudiantes e interpretan algunos conscientemente, pero su uso del envío consciente es prácticamente nulo. De lo que ellos nos son conscientes es del hecho de que están inconscientemente enviando mensajes a los alumnos en una ``charla`` continua. [...] Incluso el silencio habla. (Koch, 1971, Álvarez-ek aipatua, 1999:44)

Ikasleek jasotzen duten laguntza hori Vygostky-k (1979) azaleratutako Garapen Hurbileko Eremuaren ideiarekin zuzenki lotuta dago. Cole-k (1984) dioen bezala, Vygotsky-k aurkeztutako Garapen Hurbileko Eremuaren ideiak ikaslearen Garapen Maila Eraginkorraren (berak bakarrik egin ahal duena) eta Garapen Maila Potentzialaren (heldu baten edo gaitasun altuagoa duen kide baten laguntzarekin egingo lukeena) arteko distantzia markatzen du. Vygotsky-ren (1979) iritziz, umeak heldu baten edo kide trebeago baten laguntzarik jaso ez badu, ez da gai izango bere garapen mailatik haratago doan jarduera bat burutzeko. Bere ikuspuntutik, pertsona trebeago baten laguntzarekin, umearen garapenak azkarrago egingo du aurrera, horrela, lehen bakarrik egiteko gai ez zen jarduerak bere kabuz burutuko dituelarik.

La zona facilita una evaluación crítica al niño y del sistema social creado para que el niño aprenda. Por tanto, las aplicaciones de la zona a la instrucción en el aula deben superar la interpretación de prácticas didácticas que enfatizan la transferencia de destrezas del adulto al niño. Antes bien, deberían llevarnos a explorar cómo crear circunstancias pedagógicas en que los niños apliquen conscientemente los que están aprendiendo para abordar actividades nuevas y más avanzadas. (Moll, 1990:253)

Irakasleak ikasleari luzatzen dion laguntza hori jaso baino lehen, Prieto-k (1998) aipatua, Wood-ek zioen ziurgabetasun ideia bat dagoela. Haurra testuinguru familiarrean ez denean aurkitzen, testuinguru horren ezaugarri guztiei arreta jartzeak arazoak ekartzen dizkio eta izan daiteke proba eta akats bidezko ikaskuntza erregulartasun jakin batzuk agertzearen eragilea eta, beraz, horrek aipatutako ziurgabetasun horren murrizketa suposatzen du. Murrizketa horrekin batera, pertzepzio eta memoria trebetasunen areagotzea dator. Momentu honetan dator beraz laguntza eskaintzeko aukera, bere arreta eta jarduera antolatzeako laguntzarik gabe, ziurgabetasunak haurra gaitutuko du.

Valdez-en iritziz, irakasle eta ikaslearen artean burutzen den partekatutako esanahien eraikuntza zuzenki erlazionatuta dago lotura emozional baten eraikuntzarekin, zeinetan jokoan jartzen diren ez bakarrik ikaslearen sentimendu, motibazio eta itxaropenak, baita irakaslearenak ere. (Elaine de Vargas, 2006). Hala ere, eskolan ageri diren ikasle-irakasle elkarrekintzetan sekulako botere desberdintasuna nabaritzen da, non kontrola irakaslearen gain ikus dezakegun (Hargreaves, 1979).

En las aulas se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones que afectan al comportamiento del alumno. [...] Obligación del alumno es aceptar y obedecer. (Hargreaves,1979:133)

Idea horrekin Coll (1990) García, Traver eta Candela (2001) ere ados daude, hala ere, irakasle-ikasle elkarrekintza bi norabidetakoa dela baieztatzen dute:

Tanto profesor como alumnos construyen conjuntamente ambas estructuras y su articulación a medida que transcurre la actividad. El hecho de que los roles del profesor y de sus alumnos sean asimétricos, no impide que estemos en presencia de una verdadera construcción, en el sentido de que unos y otros se ven obligados a ponerse de acuerdo sobre las formas de participación y los contenidos académicos con el fin de asegurar que la actividad discurra sin rupturas ni malentendidos. (Coll, 1990, García, Traver eta Candela-k aipatua, 2001:2)

Vygotsky-k azaleratutako Garapen Hurbileko Eremutik abiatuta, Bruner-ek aldamiariaren ideia formulatu zuen, Rogoff-en (1993) hitzetan, ideia hori oinarritzen da umearen aurrerapenaren arabera ematen den laguntzan, hau da, ikaslea maila altuagoa bereganatzen doan heinean, eskaintzen zaion laguntza murriztu egiten da eta maila baxuan mantentzen diren bitartean, laguntza areagotzen joango da. Bruner-ek hizkuntzaren garapenean aldamiariaren ideia deskribatzen du seinalatuz nola helduak ondorengo leloa kontuan izanda jokatzeko duen: “donde antes había un espectador, que haya ahora un participante” (Rogoff, 1993:130).

### **1.3. Gizarte-elkarrekintza eta harreman beharrianak**

Izaki bizi orok beharrian batzuk ditu eta horiek asetzea beharrezkoa da pertsona gisa auto-errealizatzeko. Horien artean harreman beharrianak aurkitzen ditugu, beharrian horiek oso garrantzitsuak dira auto-kontzeptuaren osaketan, enpatiaren sorreran eta gizarte-munduaren ulermenean (Sala, Abarca eta Marzo, 2002) eta horiek ase ahal izateko ezinbestekoa da gainontzekoekin interakzioan egotea. “Los sentimientos de un niño no se pueden separar de las experiencias consigo mismo y con los demás, que las

emociones constituyen tanto una parte como una ayuda para definir y organizar todas estas experiencias” (Greenspan eta Thorndike, 1997:24).

Ortiz eta Yarnoz-ek (1993) behin eta berriz erabiltzen dute atxikimendu hitza, euren ustez, atxikimendua da umearen eta irudi espezifiko baten artean sortzen den lotura afektiboa, zeinek biak espazioan elkarrekin mantentzen dituen, denboran zehar irauten duen eta segurtasun sentimendua ematen duen. Lotura horiek sortzen dituzte harreman beharrianei erantzuna emateko, horiek ez direnean asetzen, harreman beharrianak biziagoak bihurtzen dira, horiek irrika, hutsune, bakardade eta, askotan, urduritasun sentimenduak agertzen direlarik (Erskine, 2004). Beharrian horien artean ondorengoak aurki ditzakegu Erskine-n (2004) iritziz: bestearengandik onartua sentitzea; esperientzia pertsonalaren baieztapena; norberaren berezitasunak ezagutu eta adieraztea eta bestearengandik errekonozitua eta onartua izatea (auto-definizioa); beste pertsonarengan inpaktua eragitea; maitasuna adieraztea; etab.

Ikasgelan bertako pertsonen arteko elkarrekintzak eraiki ahal izateko hainbat faktore hartzen dituzte kontuan ikasleek. Gottman eta Corsaro-k egindako azterketek zera diote: pertsonak euren adiskidetasunak aukeratzen dituzte adin, arraza, klase sozial, lanbide eta sexu bereko ezagunen artean. Horrez gain, harremanen hasieran garrantzitsua izaten da interesen berdintasuna; kirolak, zaletasunak eta jarduera ludikoak. Harremana aurrera doan heinean, ordea, desadostasunei ez zaie horrenbesteko garrantzirik ematen, oraingoan nortasunaren alderdi sakonagoak hartzen dira kontuan (Ortíz eta Yarnoz, 1993).

Gizakiaren bizi prozesuan hainbat aspektu dira garrantzitsuak, baina ongizate emozionala eta soziala zorientasunaren eta zorigaitzaren zutabea da.

Desde el punto de vista de las emociones, es necesario aprender a expresar, comprender, compartir, regular, controlar y usar bien las emociones, tanto las positivas (alegría, felicidad, placer, empatía, ternura, etc.) como las negativas (tristeza, ira, miedo, aversión, ansiedad, etc.). Todas las emociones son útiles, dando significado a las cosas, los sucesos y las relaciones. (López, 2008:110)

Lehen mailako beharriana segurtasun emozionala da eta horrek atxikituta darama baldintzarik gabe onartua, maitatua, baloratua eta zaindua izatea. “Es la experiencia de sentir que [...] frente a alguien, no seremos dañados, ni criticados, sino protegidos por la otra persona” (Etxeberria eta Pérez de Onraita, 2011:9). Pertsona batek ez badu segurtasun emozionalik bizitzan aurrera egitea oso zaila egingo zaio, ez baita bere

buruarekin konforme sentituko. Beharizan emozional horiek testuinguru guztietan aseak izan behar dira, hala ere, proiektu honekin landu nahi dudanak eskola testuingurua soilik biltzen du. Morales-ek (1999) uste du ikasle-irakasle harremanak umearengan eta baita helduarengan duen eragina erabat positiboa izan behar dela:

El cómo de nuestra relación con los alumnos puede y debe incidir positivamente tanto en su aprendizaje, y no sólo de las materias que impartimos, como en nuestra propia satisfacción personal y profesional, porque nuestra relación con los alumnos hay que verla como una relación profesional. (Morales, 1999:5)

Antzinean, gure kulturaren interesa prozesu kognitiboetan zentratzen zen eta ez afektiboetan. Askotan, pentsatzen zen emozioek ez zutela inolako garrantzirik umeen ikaste-prozesuan. Neill-ek zioen bezala "...la Escuela enseña a pensar, pero no enseña a sentir" (Fernández, Palomero eta Teruel, 2009:34). Gaur egun, eskola esparruan tradizio garrantzitsu bat ageri da bizikidetzeta eta trebetasun sozio-emozionalak sustatzeko.

Para ello debe intentar conseguir una adecuada integración de todos los alumnos, erradicando el fracaso escolar, y dedicando los esfuerzos no sólo al aprendizaje de los contenidos instrumentales o académicos, sino también a la promoción del bienestar personal y social. Escuela para aprender a vivir bien, no sólo para aprender a trabajar y competir en el sistema de producción. (López, 2008:247)

Gaur egungo gizarteak ahalegin handiak egiten ditu hezkuntza arloan, baina ahalegin horietako gehienak trebetasun instrumentalen irakaskuntzari daude zuzenduak. Beste hezkuntza xede batzuei, bizitza-kalitate pertsonal eta sozial altuagoak lortzeko prestaketari adibidez, ez zaie horrenbesteko garrantzia ematen eta kurrikulum ezkutuan baino ez dira lantzen.

La escuela reproduce los valores dominantes, impone unos contenidos de aprendizaje seleccionados por la clase dominante, y selecciona y clasifica a los ciudadanos. [...] Pero la escuela no es sólo eso. Es también un espacio de libertad en el que se puede enseñar a hacer análisis críticos de la sociedad, y un espacio y tiempo donde se pueden aprender habilidades para vivir mejor, tanto desde el punto de vista de la persona como de la comunidad. (López, 2008:258)

Hortaz, irakasleak ez du soilik ikasgelan irakasten dituen materiak ezagutu behar, horrez gain, ikasleen egoeraz eta munduaz interesatu behar da, hau da, euren emozioak, sentitzen dutena eta pentsatzen dutena ere ezagutzeaz arduratu behar da. Horrek gelan beharrezkoa den ongizate eta zorientasunezko giroa sortuko luke, bertako elkarrekintzak sendoak bihurtzen direlarik.

Valoras UC dokumentuan (2008) ageri den bezala, ikasgelan sorturiko klima ezinbestekoa da umearen ikasketa-prozesuan. Dokumentu horretan Casassus-en eta beste autore batzuen esanetan, eskolaz kanpoko faktore guztiak gehituz gero, materialekin, giza baliabideekin eta faktore psikologikoekin, batuketa horrek eskolan lorturiko klima emozionalak baino garrantzi gutxiago du.

Escuela debe proporcionar un clima que estimule al alumno a progresar, que refuerce su autoestima y en el que se sienta seguro y valioso. (Fernández, Palomero eta Teruel, 2009:43)

Gelako irakasle eta ikasleen jarrerak gainontzekoengan eragina izaten dute askotan, beraz, giro positiboa sortu edo mantendu ahal izateko, ezinbestekoa da zein jarrera kutsatu behar diren argi izatea.

## **2. Metodologia**

Diagnostikoa egiteko metodologia kualitatiboaz baliatu naiz, erreferentziatzen hartu dudako marko teorikoan ageri den bezala, gizarte-elkarrekintza ikasgelan aztertu ahal izateko, subjektuen jokabideez gain, testuinguruari ere erreparatu behar zaio, bata ezin baitaiteke aztertu bestea kontutan hartu gabe (Rogoff, 1993). Ikuspegi horrek metodologia kualitatiboa edo interpretatiboa eskatzen du, zeinetan gizakiak bere testuinguru sozial eta fisikoaren interpretazio esanguratsuak egiten dituen (Goetz eta LeCompte, 1988).

Diagnostikoa egiteko ikasgela ezberdinetako gizarte-elkarrekintza aztertu dut: lehenik eta behin, ingeleseko irakaslearekin maila desberdinetatik (lehenengo mailatik laugarrenera) pasatu naiz, bertako irakasle-ikasle elkarrekintzaren behaketa orokor bat egin dudalarik. Bestetik, lehen mailako ikasgela batean behaketa zehatzago bat burutu dut, bertan ikasgelako tutorearekin egon naiz eta eduki baten inguruan elkarren arteko jardueraren antolaketa aztertu dut.

### **2.1. Diagnostikoaren helburuak eta galderak**

Diagnostiko honen helburua hau da: alde batetik, behatu den eskolan edukiak ikasi eta irakasteko antolatzen den gizarte-elkarrekintzan harreman beharrezanek zein toki duten eta nola hartzen diren ezagutzea eta bestetik behatutakoa ulertzea arlo honetako hezkuntza praktikak hobetzeari begira ildo batzuk proposatu ahal izateko.

Diagnostikoarekin erantzun nahi ditudan galderak honakoak dira:

- Testuinguru eskolar honetan orokorrean non eta nola agertzen dira harreman beharrianak?
- Nolakoa da edukiak irakatsi eta ikasteko antolatzen den elkarren arteko jarduera?
- Elkarren arteko jardueran zein toki dute harreman beharrianak?

## **2.2. Ikerketaren subjektuak**

Diagnostikoa Granadako eskola publiko batekoa da. Maila desberdinetako ingeleseko klaseak behatu dira (lehenengo mailatik laugarrenera) eta lehen mailako ikasgela batean behaketa zehatza burutu da, bertan 24 ume (13 neska eta 11 mutil) eta irakaslea izan dira. Gela horretako ikasleak oso modu irekian eta klaseko partaide guztiekin harremanak sortzeko gogoekin agertu dira.

## **2.3. Datuak biltzeko erabilitako prozedura eta tresnak**

Lan honetan datuak biltzeko ondoko prozedura eta tresnak erabili ditut:

- Behaketa parte-hartzailea: landa koaderno batez baliatu naiz behaketa hartutako oharra jasotzeko. Alde batetik ohar orokorrak hartu ditut eskolari buruz eta baita parte hartu dudana ikasgeletako gizarte-elkarrekintzari buruz ere. Beste aldetik, behaketa espezifiko bat egin dut: eduki baten inguruko gizarte elkarrekintza behatu dut. Kasu guztietan arreta berezia jarri dut mintzairaren ezberbazko osagaietan emozioei zein harremanei buruz informazio asko bideratzen baitute: osagai paralinguistikoak (ahotsaren doinua, erritmoa, bolumena, abiadura); kinesikoak (aurpegiaren eta gorputzaren keinuak) eta proxemia (espazioaren erabilera, pertsonen arteko distantzia).
- Dokumentuen azterketa: tresna garrantzitsua izan da eskolako dokumentu ofizialak aztertzea (Hezkuntza Proiektua, Antolaketa eta Funtzionamendu Araudia, Kudeaketa Proiektua, etab.) bertan aurki baititzakegu definituta eskolako baloreak eta baita bertako partaideen elkarrekintzek eta harreman beharrianak duten tokia ere.

- Elkarrizketa erdi egituratuak: tutorearekin izandako elkarrizketak izan dira ikasgelako programazioaz eta ikasleen arteko harremani buruz.

## 2.4. Datuen azterketa

Azterketa egiteko bi azterketa maila egin dira:

- Erakunde maila: Irakaste-ikaste jardueraren arlo sozial eta instituzionala, hau da, testuinguruaren azterketa (ikasgelaz kanpoko eremuetan gertatutako elkarrekintzak).
- Maila interpsikologikoa: Edukiak ikasi eta irakasteko antolatzen den elkarren arteko jardueraren azterketa. Azterketa hau egiteko Coll, Colomina, Onrubia eta Rocherak (1992) proposaturiko azterketa sistema erabili dut oinarri gisa. Autore horiek egindako ikerketan bi azterketa maila auki ditzakegu, baina lan honetan eginiko diagnostikoa lehen mailakoan oinarritzen da. Azterketako unitateak ondoko hauek izan dira:
  - o Elkarrekintza gertaerak: edukiak irakatsi eta ikasteko sortu diren elkarrekintzak. Ingelesa eta inguruneko irakasgaiaren edukiaren inguruko elkarrekintzak.
  - o Elkarrekintza segmentuak: diagnostikoan definitutako elkarrekintza segmentuak inguruneko irakasgaien behatutakoak dira.

Lehenengo azterketa maila elkarren arteko jardueraren antolaketa da eta ikaskuntza, irakasle eta ikasleek edukiarekiko duten jokabidean eta sekuentzia didaktikoan zehar duten eboluzioan oinarritzen da (Coll, Colomina, Onrubia eta Rochera, 1992). Maila honetan ageri diren azterketa unitateak sekuentzia didaktikoa, saioak eta elkarrekintza segmentuak dira, baina lan honetan burututako diagnostikoan elkarrekintza segmentuak bakarrik izan dira aztergai. Elkarrekintza segmentuak parte hartzaileen aldetik espero eta onartzen diren ekintza multzoekin definitzen dira. Elkarrekintza segmentu zehatz batean zehar, parte hartzaileek bistaratzen badute espero den ekintza multzoaren parte ez den jokabideren bat, hausturak, blokeoak edo etenak gertatzen dira elkarren arteko jardueran. Egoera horretan, parte hartzaileen aldetik arretan deiak sortzen dira, jokabide horien desegokitasunari buruz. (Coll, Colomina, Onrubia eta Rochera, 1992).

### **3. Azterketaren emaitzak: diagnostikoa**

#### **3.1. Testuinguru eskolarra eta harreman beharrizanak**

Ikasgela barruan ez ezik, harreman beharrizanak gelaz kanpo ere ageri dira; zentroko dokumentu ofizialetan ikus daiteke bertako partaideen emozio eta sentimenduek zelako tokia duten eskolan eta baita eskolako baloreak eta hezkuntza helburuak zeintzuk diren ere.

##### **3.1.1. Gizarte elkarrekintza eta harreman beharrizanak helburuetan**

Eskolako helburuetan harremanak, baloreak, emozioak eta sentimenduak kontuan hartzen dira:

- Lankidetzeta, bizikidetzeta eta elkartasun baloreak eskuratzea, gizarte demokratiko bateko baloreak, arazoen konponbide baketsua lortzeko funtsezko tresna elkarrizketa dela ulertuz.
- Norberaren sentimendu eta emozioen jakitun bihurtzea, horien kontrol- eta autoerregulazio-gaitasunak garatuz.
- Erlazionatzeko, norberaren sentimendu eta ideiak adierazteko, lankidetzan aritzeko eta taldean lan egiteko beharrezko gaitasunak barneratzea.  
(Hezkuntza Proiektua helburuen atala)

Irakasleek izan behar dituzten jarrerak ere dokumentu ofizialetan deskribatuta daude (I. eranskina), beraz, legez ezin dute eurek nahi duten moduan jardun eskolan. Hona hemen jarrera horietako bat:

- Ikasle bakoitzaren izaera errespetatzea, ulertzen saiatuz, ikasleari entzunez eta ahal bezain beste lagunduz eta bere hezkuntza beharrak asez, euren artean bereizketarik egin gabe.  
(Hezkuntza Proiektua ikasleekiko irakasleen jarreraren atala)

Ondorioz, hezkuntza proiektuan harreman beharrizanek toki garrantzitsua okupatzen dute, zentroko helburu garrantzitsuenetako bat parte hartzaileen artean errespetuzko harreman on eta estuak sortzea delarik.

##### **3.1.2. Eskolako giroa**

Eskola honetan garrantzi handia ematen zaio zentroko giroa zaintzeari. Hori dela eta, eskolako giroa zaintzeko Hezkuntza Proiektuan elkarbizitza plana ageri da, bertan elkarbizitza arauak, bakea lortzeko jarraitu beharreko helburuak eta jarraibideak definitzen dira (II. eranskina). Hona hemen eskolako giroarekin lotzen diren helburu horietako batzuk:



- Bake kultura bat sortzeko beharraz kontzientzia hartzea.
- Eskola eta familien arteko koordinazioa, gerta daitezkeen kasu posibleak konpontzen saiatzeko.
- Ikasleria sentiberatzea biolentzia fenomenoaren aurrean, bereziki bullinga, genero-indarkeria eta jarrera eta portaera xenofobo eta arrazistak.
- Urtero idaztea eta eguneratzea zentroko ziklo eta ikasgelako elkarbizitza arauak, ikasleak parte hartzaile eginik.
- Gatazka posibleen prebentzioa erraztea eta estrategia egokiak ezartzea agertuko direnak konpontzeko.
- Gure ikasleriaren gaitasun soziala hobetzea (autoestima, gizarte trebetasunak, gatazken erresoluzioa ...).
- Jolastorduan zehar, ikasleriaren artean ahalbidetzea joko eta estrategia kooperatiboak. (Hezkuntza Proiektua elkarbizitza planaren atala)

Ikus daiteke zentro honetan giro ona lortzea funtsezko helburu bat dela. Dokumentu ofizialez gain, eskolako bizimoduan ere ikusten da bertako partaideen artean sintonia dagoela; poztasuna, barreak, sintonia:

- Goizean patioan, ikasle guztiak gelaka ilaran kokatzen dira euren tutorearen atzealdean. Ikasle gehienak euren guraso edo zaintzailearengandik urrundu eta korrika hurbiltzen dira irakaslearen ondora, aurpegian irribarrea margotuta dutela. Behin ilaran daudela, euren gelakideekin barrezka eta kontuak kontatzen jarduten dira gelara sartu arte. Oso kementsu ageri dira goizero umeak, horrekin gustura daudela ondorioztatu dezakegarik.
- Patioan umeen arteko harremanak, orokorrean, oso onak dira, jolastordu osoa batetik bestera korrika pasatzen dute eta algarak nonahi ageri dira euren artean. Ikasleen arteko haserreak ere ikusten dira patio orduetan, baina egoera horiek gutxiagotan gertatzen dira.
- Irakasle eta ikasleen artean oso harreman onak antzematen ziren, sintonia transmititzen zuten, hots, irakasleak gogo handiz haurrengana hurbiltzen ziren, gorputzarekin eta baita aurpegiarekin ere keinuak eginez eta interesa jarritz.

Ondorioz, Erskinek (2004) aipatzen dituen harreman beharrianak (bestearengandik onartua sentitzea; esperientzia pertsonalaren baieztapena; beste pertsonarengan inpaktua eragitea; maitasuna adieraztea, etab.) zentroko leku batzuetan asetzen direla argi ikusten da eta horrek ikasleengan kemena eta poztasuna eragitea dakar. Hala ere, aurrerago ikusiko dugu zentroko ikasgela guztietan ez direla harreman beharrianak asetzen.

### **3.1.3. Irakasleen arteko harremanak**

Eskolako irakasleen artean oso harreman estuak antzematen dira. Askotan, klase orduetatik kanpo elkarrekin bazkaltzera joanak dira eta horrek eskolako bizimoduan

positiboki eragiten du. Dena den, ez dute irakasle guztiek egoera horretan parte hartzen, irakasle bat (zehazki behatutako ikasgelakoa) adibidez momentu askotan irakasle taldetik at egoten da eta. Jolastorduetan oso nabarmena izaten da egoera hori, asteko egun bakoitzean irakasle zehatz batzuk dira arduradun patioan eta, normalean, horiek talde handian kokatzen dira elkarrizketan dauden bitartean. Zehazki behatutako gelako tutorea jolastokiko arduradun izatean, askotan, gainontzeko irakasle taldetik aldentuta egoten da. Horrekin batera, eskolan burutzen diren ekintza berezien prestakuntzan (inauteriak, kurtso amaierako jaia, etab.) aipatutako gelako irakasleak inoiz ez du parte hartzen. Eskola honetan aurrera eramaten diren errutinaz kanpoko jarduerak, bertako irakasleek gidatzen dituzte eta baita AMPA-ko (gurasoen erakundea) partaideek ere. Irakasle gehienak prest egoten dira klase ordu batzuk jaialdi horiek prestatzen kudeatzeko, baina ikasgela honetako irakasleak “denbora galtze” bezala definitzen ditu ordu horiek. Horrek ikasleen motibazioa gutxiarazten du, inoiz ez baitute izaten aukerarik testu liburuaren errutinatik irteteko.

Ondorioz, zentroan harreman beharrizan batzuk espazio batzuetan betetzen dira, baina irakasle guztiak ez datoz bat giro horrekin, beraz hezkuntza proiektuan ezarrita dauden helburuak ez dira beti betetzen. Harreman beharrizanak ez direnean asetzen ez da ikusten eta ez dago estrategiarik horri aurre egiteko, beraz, gabezia horiek airean geratzen dira, konponbiderik gabe.

### **3.2. Harreman beharrizanak ikasi eta irakatsi prozesuetan**

Gorago esan bezala, gizarte-elkarrekintzaren bi azterketa egin ditut, batetik ingeleseko eskoletakoa maila ezberdinetan eta bestetik eduki zehatz baten ingurukoa:

#### **3.2.1. Harreman beharrizanak ingelesa irakatsi eta ikasteko antolatzen den elkarren arteko jardueran**

Liburua erabiliz, irakasleak ariketak agintzen zituen eta ikasleek eginbeharrekoak euren tokietan eserita betetzen zituzten, baina haurrak lanak egin bitartean, unitatearekin erlazionatutako musika jarri eta giroa gozotzen zuen ingeleseko irakasleak. Horrek ikasleei gehiago kontzentratzeko aukera ematen zien eta jarduerak burutzen zituzten bitartean abestu egiten zuten giro eroso sortzen zelarik.

Horrez gain, irakasleak zutik egoteko joera erakusten zuen, gutxitan esertzen zen bere tokian (azterketetan), ikasleak lanak egiten zeudela klasetik zehar mugitzen zen, umeek dudarik izan ezkeru euren mahaira abiatu eta laguntza eskaintzeko. Jarrera horiek ikasleengan lasaitasun sentimendua eragiten zuten (aurpegiko muskuluak eta gorputza erlaxatuta); dudak izan ezkeru berehala eskua altxatu eta irakasleari galdetzen zioten; irakasleak zerbait azaltzen zuenean ikasleek begietara begiratzen zioten; etab.

Lanak egiterako orduan partaideen antolaketan malgu agertzen zen irakaslea, askotan lanak binaka burutzeko aukera eskaintzen zien ikasleei. Horrek umeengan euren artean komunikatzeko gogoak pizten zituen eta bertako elkarrekintzak ugariagoak izaten ziren.

Gizarte elkarrekintza honetan harreman beharrianen ikuspegitik nabarmenena ondoko hau da: ikasleen eta irakaslearen arteko harremanetan hurbiltasuna eta konfiantza. Ikasleekin hitz egitean, ingeleseko irakasleak gorputzarekin eta aurpegiarekin keinuak egiten zituen, umei burua laztanduz edo belauniko jarriz euren parean egoteko. Umea kontatzen ari zenari buruzko interesa agerian uzten zuen eta horrek ikasleak poztu eta motibatzen zituen. Ondorio bezala, irakasle hau ikustean, ikasle gehienak (txikiak batez ere) beragana korrikan abiatzen ziren irribarre handi batekin, besarkadak eta muxuak emateko prest.

Ondorioz, ingeleseko geletan Erskine-k (2004) aipatutako harreman beharrianetatik ondoko hauek asetzen dira: bestearengatik onartua izatea, autodefinituta sentitzea, bestearengan inpaktua eragitea eta maitasuna adieraztea. Beharrian horiek beteta izateak, ikasleen ikaste prozesuan positiboki eragiten du.

### **3.2.2. Harreman beharrianak edukia (ingurumena) ikasi eta irakasteko antolatzen den elkarren arteko jardueran**

Ikasgelako errutina lau elkarrekintza segmentutan banatu ditut: “gaian sartzeko aurrezagutzetatik abiatzeko elkarrekintza segmentua”, “jardueraren azalpenaren elkarrekintza segmentua”, “jarduera burutzeko elkarrekintza segmentua” eta “jardueraren zuzenketaren elkarrekintza segmentua”. Diagnostikoa inguruneko irakasgaietan zentratuta burutu da eta gaia “Paisaia begizatzen dugu” buruzkoa da. Hamaikagarren unitate didaktikoa da eta 13 egunetan eman da, 1., 3., 4., 5., 6., 8., 9., 10., 11. eta 13. saioek 55 minututako iraupena izan dute, 2., 7. eta 12. saioek, ordea, 50

minutu iraun dute. Guztira 12 elkarrekintza segmentu daude eta saio bakoitzean elkarrekintza segmentu bakoitza behin gertatu da, beti ordena berean.

### **1. Gaian sartzeko aurrezagutzetatik abiatzeko elkarrekintza segmentua**

Elkarrekintza segmentu hau saioaren hasieran gertatzen da eta irakasleak markatzen ditu ikasleen eginbeharrak. Gai berriaren mamian sartu baino lehen, tutoreak ikasleei emango dutenari buruzko galderak luzatzen dizkie, horien erantzunak jarduera berriaren azalpena emateko erabiliko dira, horrela haurrek euren esperientzia hurbila erabili ahal izango dute ariketa hobeto ulertu ahal izateko. Segmentu honetan partaideen jokabide patroï nagusiak ondoko hauek dira (ikus III. eranskineko I. taula).

#### **- Adi egoteko eskatu/ adi egon**

Ikasleak gelara sartzean normalean euren gelakideekin hitz egiten eta jolasten egoten dira. Irakasleak orduan arreta eskatzen du eta baita hitz egiteari eta jolasteari uztea ere. Ikasleek jarraian kasu egiten diote eta egiten ari direnari uzten diote arreta jarritz:

*Irakasleak: Oihu bat botatzen du ikasleen atentzioa bereganatu nahian. Ahots gogor eta lehor batekin denbora galtzen ari direla eta hainbat lan egiteko dutela esaten die.*

*Ikasleek: Euren lekuan kokatzen dira testuliburua ateratzen duten bitartean. Begirada jaisten dute eta ez dira ausartzen euren tutoreari begietara begiratzen. Gorputzean zein aurpegietan beldurra sumatzen da.*

(1.saiotik aterata)

Hemen irakaslearen aldetik haserrea eta ikasleen aldetik beldurra eta urduritasuna agertzen dira. Seguritatearen eta onartua sentitzearen harreman beharrianak bete gabe gelditzen dira jokabide honetan.

#### **- Gaiarekin lotutako aurrezagutzei buruz galdetu/ erantzun**

Saioarekin jarraitzeko, tutoreak, bere eserlekutik altxatu gabe, hasiko duten jardueraren izenburua ozenean irakurri eta ikasle guztiei begietara begiratuz horri buruz zerbait dakiten galdetzen die. Ikasleek, batak besteak baino ozenago, erantzun nahian azaltzen dira, baina guztiek aldi berean hitz eginez ezer ulertzen ez denez, tutoreak ahots tonua nahiko altxatuz isiltzeko esaten die. Gelan gusturen sentitzen diren ikasleek euren iritzia emateko aukera izaten dute, baina lotsati eta beldurtienek denbora gehiago behar izaten dute barruan dutena ateratzeko eta tutoreak ezinegona erakusten du momentu horietan, hurrengo zeregina burutzeko pasatzen delarik.

Irakasleak dioenaren aurrean, ikasle barnerakoiak ez dira gai sentitzen pentsatzen dutena adierazteko eta eskuak mahaiaren azpian urduritasunez mugitzen dituztelarik, isildu egiten dira:

*Irakaslea: Ez dugu egun guztia zuri itxaroten egoteko, hitz egin baino lehen pentsatu zer esan nahi duzun! (ahots ozena erabiliz)*

(2. saiotik aterata)

Jokabide patroi honetan ikasle batzuen beharrianak ez dira asetzen: ez da haien erritmoa onartzen (onartua sentitzearen beharrianak), eta ez zaie seguritatea bermatzen, beraz, ikasle horiek balduta eta deseroso agertzen dira momentu horretan.

- **Erantzunari buruzko ondorioak atera/ jarraitu**

Ikasleen aurrezagutzak kontuan hartuta, tutoreak azalpen txiki bat ematen die unitatearen nondik norakoak azalduz (ikasleei begira). Ikasleek ez dute zer esanik horretan, beraz, isilik mantentzen dira euren eserlekuetan irakasleari begiratzen diotelarik.

**2. Jardueraren azalpenaren elkarrekintza segmentua**

Jarduerarekin hasi baino lehen, irakaslearen azalpena ezinbestekoa da ikasleek zer egin behar duten argi eta garbi jakin dezaten. Enuntziatuek askotan informazio eskasa luzatzen dute eta helduaren adibiderik gabe ikasleek ez dituzte ariketak ulertzen. Jokabide patroiak ondoko hauek dira (ikus III. eranskineko II. taula).

- **Jardueraren azalpena eman/ euren artean hitz egiten**

Irakaslea bere mahaitik altxatu eta arbelaren parean kokatzen da, jarraian ikasle baten izena ozenean esan eta enuntziatua irakurtzeko eskatzen dio. Umea irakurtzen ari den bitartean, gelakide batzuk euren artean hitz egiten ari dira (aspertuta ageri dira gelan egiten ari denarekin), baina irakasleak denbora galdu nahi ez duenez, ez die ezer esaten eta azalpenarekin jarraitzen du (ahots monotonoa erabiliz eta eskuekin ezta aurpegiarekin ere keinuak egin gabe). Testu liburuko enuntziatua irakurtzen ari den ikasleak nabaritzen du bere kideak ez daudela entzuten eta balduta sentitzen da (alboetara begiratzen du irakurtzen jarraitu behar duen ez dakielarik), baina tutoreak ez duenez ezer esaten, irakurtzen jarraitzen du. Entzuten ari ez diren ikasleen jarrera ez da aldatzen, beraz, ez dute irakaslearen azalpena guztiz entzun. Egoera horretan, ikasleak ez du tutorearen partetik babesik jasotzen, beraz, ez da

nagusiarengandik onartua sentitzen. Horrez gain, ikasleak duen bestearengan inpaktua sortzearen harreman beharrezana ez da asetzen, ez baitu bere kideengan atentzioa deitu eta irakasleak ez du erantzunik izan jokabide horien aurrean.

- **Zalantzarik dagoen galdetu/ galderak egin/ zalantzak argitu/entzun**

Jardueraren azalpena eman ondoren, irakasleak zalantzarik dagoen galdetzen du eta ikasle batzuek eskua altxatuz, ulertu ez dutena galdetzen diote ozenean tutoreari. Irakasleak, bere eserlekuan eserita dagoela, zalantzak argitzen ditu ahots lehorrarekin eta testuliburuari begira, azalpena ematen egon den bitartean adi egon ez direla esaten dielarik. Zalantzak izan dituzten ikasleak hitz gabe geratzen dira, orain konturatu baitira irakasleak bazekiela adi egon ez direla, baina nagusiaren eskutik argipenak jaso dituztenez ez dira gehiegi larritzen.

*Irakaslea: Adi egon zara azaltzen egon naizen bitartean?! (Tonu ozena eta ikasleari begietara begira).*

*Ikaslea: Bai ... (testuliburura begira eta ahots apala)*

*Irakaslea: Ez dut uste, hori lehen azaldu baitut. (ondoren zalantza argitzen dio ikasleari)*

(4.saiotik aterata)

Jokabide patroï honetan irakasleak klase osoaren aurrean argi uzten du ikasle batzuk ez direla adi egon eta horrek ondorioak izango dituela lanak egiterako orduan. Irakasleak erabilitako ahots tonu ozenak eta aurpegiko tentsiozko keinuek ikasleek duten seguritatearen beharra ez asetzea eragiten dute eta baita maitasuna adieraztearen harreman beharrezana ere.

### **3. Jarduera burutzeko elkarrekintza segmentua**

Azalpen guztiak emanda daudenean eta ikasleek zalantzarik ez dutela esandakoan, irakasleak jarduera burutzen hasten dira. Ikasgela honetan ariketak bakarka burutzen dituzte ikasleek, tutoreak ez baitie taldetan batzeko aukerarik ematen. Ikasleek lanak egin bitartean, tutorea bere eserlekuan dago bere lanetan murgilduta. Jokabide patroïak ondoko hauek dira (ikus III. eranskineko III. taula).

- **Ikasleen etxerako lanak zuzentzen/ jarduera burutzen bakarka**

Irakasleak jarduera burutzen hasteko agindua ematen die ikasleei eta horiek euren zereginetan hasten dira, bakoitza bere lekuan eserita eta gainontzeko kideekin hitz egin gabe. Haurrak lanean ari diren bitartean, irakaslea bere mahaian eserita dago umeek entregatutako etxerako lanak zuzentzen (bere begiradak ez ditu irakasleak

kontrolatzen eta ez da bere eserlektik altxatzen). Ikasleen artean zurrumurrurik entzun ezker, lanean dagoela eta isiltasuna behar duela esaten die ikasleei, agindu horren aurrean ikasleak isildu egiten dira, baina minutu gutxi batzuen ostean, berriro hasten dira alboko kideekin hizketan:

*Irakaslea: Ez duzue ikusten lanean ari naizela? Isilduko al zarete? (Ahots tonu ozena eta ikasle guztiei begira)*  
*Ikasleak: (Isiltasuna eta begiradak beherantz begira)*  
 (6. saiotik aterata)

Irakasleak erabiltzen duen ahots ozen eta lehorrak ikasleengan beldurra pizten du eta horrek eragiten du umeak euren izaeraren ezaugarriak ezkutatu beharra, autodefinitzeko harreman beharizana ez delarik asetzen. Gainera, behartutako isiltasun horrek onartua sentitzearen sentimendua gaitzesten du.

- **Zalantzak galdetu/ azalduta dagoela esan/ eserlekura bueltatu**

Ikasleek zalantzak izatean, eserlektik altxatu eta irakaslearen mahaira abiatzen dira korrikan galderak argitzeko asmoarekin. Baina irakaslea ez da zalantzak argitzeko prest azaltzen, azalpena emanda dagoela eta bere momentuan adi egon ez badira euren arazoa dela esaten die ikasleei. Ikasleak nahastuta sentitzen dira eta euren tokira bueltatzen dira, jarduerarekin nola jarraitu ez dakitelarik. Irakaslea begira ez dagoela ikusten dutenean, alboko kidearen mahaira abiatu eta ariketa kopiatzen saiatzen dira batzuk, beste batzuek, askotan, jarduera bukatu gabe uzten dutelarik.

*Ikasleak: Altxatu eta tutorearen mahaira abiatzen dira zalantzak argitzeko. (testu liburua eskuan daramate, ausart eta korrikan).*  
*Irakaslea: Ez dut inolako galderarik erantzungo, azalpena emanda dago eta zalantzarik ez duzuela esan didazue lehen, beraz, bueltatu zuen eserlekuetara eta jarraitu lanarekin. (Buruarekin ezetz eginez eta eskuarekin euren eserlekua seinalatu).*  
*Ikasleak: Euren eserlekuetara bueltatzen dira (burumakur eta gainontzeko ikasleei begira).*  
 (9. saiotik aterata)

Irakaslearengandik laguntzarik ez jasotzeak babes gabe uzten ditu ikasleak, beraz, beharrezkoa duten seguritatea galtzen dute. Horrez gain, euren euskarria zena galdu dutela sentitzen dute eta norantz jo behar duten ez dakite nola erabaki.

- **Denbora bukatzean dagoela esan/ Jarduera bukatzen saiatu**

Irakasleak erlojua begiratu eta ikasleei jarduera bukatzeko denbora amaitzean dagoela esaten die (ahots sendoa eta ikasleei begiratu gabe). Ikasleak kontzentratu eta euren lanean murgilduta jarraitzen dute, ariketa bukatzeko denborarik ez dutela oihukatzen duten bitartean.

#### 4. Jardueraren zuzenketaren elkarrekintza segmentua

Irakasleak denbora bukatu dela erabakitzean, jardueraren zuzenketa burutzera abiatzen da. Ikasgela honetan jardueren zuzenketak ez dira talde handian burutzen, ikasleak ilaraka mahaitik altxatu eta tutorearen mahaira abiatzen dira testuliburuarekin, bertan irakasleak liburuan zuzenketak idatziz egiten dituelarik. Jokabide patroiak ondoko hauek dira (ikus III. eranskineko IV. taula).

##### - **Denbora bukatu dela esan/ euren artean hitz egiten**

Irakasleak jarduera bukatzeko denbora agortu dela esaten die ikasleei ahotsa altxatuz, umeak lana amaitu dela ulertuz, klasean zehar gelakideekin hitz egiten eta jolasten hasten dira irakasleari jaramonik egin gabe. (Guzti hau gertatzen den bitartean, irakaslea ez da bere tokitik mugitu eta bere lanak bukatzen jarraitzen du ikasleak iskanbila sortzen duten bitartean, ikasle-irakasle distantziak markatua dago uneoro).

##### - **Arreta bereganatu/ Isildu**

Tutoreak ahotsa ozendu eta isiltzeko eskatzen die ikasleei (ez du bestelako estrategiarik erabiltzen). Ikasleek oihua entzundakoan isildu egiten dira eta bakoitza bere eserlekura bueltatzen da eskuak mahai gainean jartzen dituztelarik irakasleak esan behar duena entzuteko asmoarekin.

Jokabide horretan nabarmentzen da irakasleak berehala eragiten duela inpaktua ikasleengan, baina umeak bat-batean ahots ozena entzuteak beldurtu egiten ditu, horrek ikasleen seguritatearen harreman beharrezko ez duelarik asetzen.

##### - **Ilaraka bere mahaira hurbiltzeko eskatu/ Irakaslearen mahaira doaz**

Irakasleak ilaraka altxatzen joateko eta bere mahaira abiatzeko eskatzen die ikasleei. Eskaera horren aurrean, ikasleak altxatu eta korrikan tutorearengana joaten dira testuliburua eskuan dutela.

*Irakaslea: Noor eta Carmen-en ilara altxatu eta etorri nire mahaira jarduera zuzentzeko, hauekin bukatutakoan Samuel eta Melissa-ren ilara altxatu eta hona etorriko zarete eta, azkenik, Dario eta Inas-en ilara hurbilduko zarete niregana, ados? (Ahots suabe eta monotonoa, ikasleei begira)*

*Ikasleak: Bale! (ozen)*

(10. saiotik aterata)



Jokabide honetan irakasleak ahots apalagoa erabiltzen du ikasleengana zuzentzean, beraz, ikasleek ere pozik eta energiarekin erantzuten dute. Hemen maitasuna adieraztearen harreman beharrezkoa asetzen dela ikusten da eta horrek ikasleak lasaitzen ditu.

- **Banaka jarduerak zuzendu/ Eserlekura bueltatu/ Hurrengo irakasgaiarekin hasi**

Umeak ilaran kokatzen dira tutorearen mahaiaren parean eta azken honek jarduerak zuzentzeko boligrafo gorri bat hartzen du. Ikasleen testuliburuak hartzen ditu banaka eta jarduera goitik behera aztertuz, boligrafo gorriarekin akatsak markatzen ditu (isilean eta ikaslearekin akatsak nola zuzendu ditzakeen konpartitu gabe). Akats asko izan ezkerro, eserlekura bueltatzeko esaten die eta bertan jarduera berriz burutzeko agintzen die tutoreak, baina akatsak ez baldin badira garrantzi handikoak, testuliburua gorde dezaketela esaten die.

*Ikasleak: Ariketak zuzenduta dituztela ikusita, testu liburua hartu eta euren tokira bueltatzen dira, akatsak zuzendu behar dituzten ikasle batzuek, irakaslea konturatuko ez dela ikusita, materiala gordetzen dute zuzenketarik egin gabe (burumakur daudela irakasleari begiratzen diote, nagusiak ikusten ez dietela ikusita isil-isilik liburua apalean gordetzen dute).*

*Irakasleak: Ikasle guztien jarduerak zuzenduta daudela ikustean, tutoreak hurrengo irakasgaiarekin hasi behar dutela esaten die ikasleei, denbora gutxi dutela eta orri zehatz batzuk ezinbestean burutu behar dituztela argi uzten dielarik.*

*Ikasleak: Azkar batean hurrengo ikasgaiari erabiltzen duten liburua mahaira ateratzen dute.*

(7. saiotik aterata)

Elkarrekintza segmentu honetan, irakaslearen aldetik ikasleenganako oso kontrol gutxi ageri da, hori horrela, ikasleek nahi dituzten erabakiak hartzeko aukera izaten dute. Horrek euskarri bat izatearen harreman beharrezkoa ase gabe uzten du, irakasleak ez baitie umeek beharrezkoa duten babesa bermatzen.

#### **4. Ondorioak**

Ondorioak ateratzeko, diagnostikoa hasi aurretik eginiko galderak erabili dira oinarri gisa:

*Testuinguru eskolar honetan orokorrean non eta nola agertzen dira hezkuntza beharrezkoak? Harreman beharrezkoan asetzearekin lotzen diren aspektuak jasotzen ditu Hezkuntza Proiektuak bere helburuetan eta asmo horiek aintzat hartzen direla eta baita*

helburuak bete ere ikusten da gelaz kanpoko ekintzetan, adibidez sarreran. Momentu honetan oso nabarmena da hainbat harreman beharrian asetzen direla: haurrak onartuak eta baloratuak izaten dira, seguritatea ematen zaie, etab.

Ikasleak patiora heltzerakoan korrika euren irakaslearen ondoan jartzen dira, barreka eta algaraka. Energia positiboa arnasten da giroan eta umeak oso eroso ageri dira irakasleen presentziaren aurrean. Irakasleen artean ere oso harreman estuak antzematen dira, goizero irribarre batekin eta ahots alai eta argiarekin agurtzen dira eta ikasleenganako interesa azaltzen dute; euren asteburuaz galdetuz; eskolara klasera sartzeko gogoia duten galdetuz; etab. Orokorrean giro ona eta eroso egon arren, irakasle guztiak ez dira sartzen dinamika horretan eta egoera ikusezina da: ez da aipatzen, ez da ezer egiten, ezer gertatuko ez balitz bezala jokatzeko da. Ikasgelan gertatzen den bezala, zentroan batzuetan kideen harreman beharrianak ez dira ikusten.

*Nolakoa da edukiak irakasteko antolatzen den elkarren arteko jarduerak?* Elkarren arteko jardueraren antolaketa lau elkarrekintza-segmentutan banatzen da; gaian barneratzeko aurrezagutzetatik abiatzea; jardueraren azalpena; jardueraren burutzea eta horren zuzenketa. Lehenengo segmentua irakasleak gidatzen du galderen bidez, gaian sakondu baino lehen, ikasleei galderak luzatzen dizkie euren aurrezagutzak komunean jartzeko asmoarekin. Erantzun horiek jarduera berriari azalpena emateko erabiltzen dira, horrela ikasleek errazago sartuko direlakoan gaian. Bigarren segmentuari dagokionez, jarduerarekin hasi aurretik, irakasleak azalpen txiki bat ematen du, horren laguntzaz ikasleek zer eta nola egin behar duten ulertzeko. Testu liburueta enuntziatuek, askotan, dudak sortzen dituztenez, irakasleak adibideak erabiltzen ditu ariketak hobeto uler daitezkeen. Hirugarren segmentuan, ikasleek jaso duten informazio guztia praktikan jarri behar dute, irakasleak esandako jarduerak burutu behar dituztelarik. Laugarrenean, irakasleak umeen liburuak begiratzen ditu, zuzenketa komunean jarri gabe.

*Elkarren arteko jardueran zein toki dute harreman beharrianak?* Ikerlan honetan egindako bi azterketa motetan ikus daiteke harreman beharrianak ez dutela toki berdina okupatzen. Ingeleseko klaseetan irakasle eta ikasleen partetik hurbiltasuna, interesa, alaitasun sentimenduak nabaritu dira, ikasgelako partaideak sintonian jarduten direlarik. Aspektu paralinguistikoek garrantzi handia dute irakasle honen klaseetan, ikasleenganako laztanak eta poztasun keinuak erabiltzen baititu (barreak, eskuekin adostasun keinuak, etab.). Nagusiaren jokabide horiek ikasleengan giro ona sortzen

dute; klasean gustura daudela azalaraztea; lanak egiten daudenean baxuan abesti bat kantatzea; etab. Beste gelan, ordea, elkarren arteko jardueraren antolaketaren azterketan haurren harreman beharrizanez batzuetan ez dutela tokirik eta ez direla asetzen ikusi da. Irakaslearen jokabideetan hurbiltasun fisikoa, laztanak, hitz gozoak eta afektuzko keinuak beharrez, urruntasuna, doinu lehorrak, oihuak eta hoztasuna agertzen duten keinuak agertzen dira. Irakaslearen kezka nagusia testu liburua bukatzea da. Ondorioz, beldurra, urduritasuna eta tentsioa agertzen da ikasleen jokabideetan eta ondoko harreman beharrizan hauek ez dira betetzen: seguru sentitzearen beharra, bestearengan inpaktua eragitearen beharra, onartua izatearen beharra, autodefinizioaren beharra eta maitasuna jasotzearen beharra.

Azterketa hau eginda diagnostiko moduan esan daiteke nahiz eta zentroak harreman beharrizanez loturiko aspektu batzuk baloratu eta kasu gehienetan bete, ez du arlo hau modu esplizituan landu eta zaintzeko ez estrategiarik ez baliabiderik erabili, beraz, ez dago modurik arazoak daudenean barauk detektatzeko eta irtenbidea bilatzeko: inork ez ditu ikusten, beraz, inork ez ditu konpontzen. Arlo honetan, zentroaren helburuak betetzea irakaslearen egoeraren, esperientziaren eta inizatibaren arabera izaten da. Hau da, zerbait pertsonala balitz bezala geratzen da eta ez da modu profesionalean lantzen, beraz ez zaio konponbiderik topatzen denon erantzukizuna den egoera horri.

Bukatzeko, interesgarria izango litzateke ikertzea irakasleen harreman beharrizanen asetze mailaren eta beraien ikasleen beharrizanei erantzuteko moduaren arteko harremana. Horrek erantzunak eman ahal izango bailituzke estrategia baliagarriak bilatzeko, azkenik, harreman beharrizanetan dauden gabeziei konponbideak aurkitzeko.

## **5. Aurrera begira ildo batzuk**

Ikasgelan harreman beharrizanak asetzeko eta elkarrekintzak sendotzeko asmoz, aurrera begira ildo batzuk proposatu ditut, hemendik aurrera praktikan jartzeko balioko dutelakoan:

- **Beste irakasleak sostengu gisa hartu.**

Ikasle talde bat eraginkortasunez aurrera eraman ahal izateko, ezinbestekoa da irakasle gelako parte hartzaileekin kontaktzea. Edozein arazo topatu ezker, irakasle

taldea euskarri gisa hartzeak konponbide anitz eskuratzeko aukera emango digu, horrela egoera ez ohikoetan ez gara bakarrik sentituko. Gainontzeko irakasleek euren geletan erabiltzen dituzten estrategiak luzatu ahal dizkigute, horrela gure ikasgelan praktikan jar dezakegularik.

- **Umeak, umeak direla gogoratu.**

Ikasleek, duten adina dutela, gelako partaideekin erlazionatzea behar dute. Gaitasun akademikoak irakasteaz gain, irakaslea gai izan behar da umeen euskarri gisa azaltzeko. Ikasleak euren familiarik at aurkitzen dira eskolan eta bertan jarraitu beharreko eredutzat tutorea izaten dute. Beraz, nagusiaren zeregina ikasleen beharrianak asetzea izango da, akademikoez gain emozionalak ere bai. Harreman beharrianak ume goiztiarretan agerian dauden arren, horiek ez dira garapen hierarkia batean oinarritzen: gure bizitzako egunerokotasunean sortzen diren harremanen osagaiak dira. (Erskine, 2004).

- **Errutinaz kanpoko ekintzak prestatu.** (Ikus IV. eranskineko I. taula)

Testu liburua erabiltzea garrantzitsua da ikasleek beharrezkoak diren gaitasun akademikoak lortu ahal izateko, hala ere, egunero errutina berbera jarraitzeak motibazio galera dakar, gauza berriak ezagutzeko gogo murriztea. Beraz, gelako giroa hobetu eta harremanak estutzeko asmoz, interesgarria izango litzateke errutinaz kanpoko ekintzak prestatzea, horrela umeek egingo dutenaren pizgarria izango dutelarik. III. eranskinean testu liburuan ageri ez diren ekintza batzuk aipatzen dira.

- **Ikasleek euren sentimenduak klasean azaleratu ahal izateko estrategia berritzaileak erabili.** (Ikus IV. eranskineko II. taula)

Normalean, ikasleei asko kostatzen zaie euren sentimenduak gainontzeko umeen aurrean azaleratzea, beraz, erabilgarria izango litzateke kurtso hasieratik, estrategia dibertigarri bat prestatzea, ikasle bakoitza nola sentitzen den ulertu ahal izateko. Adibidez, kurtso hasieran, ikasleei banatuko zaie urte osoan zehar betetzen joango diren orrialde bat (astero aldatu beharko dena). Bertan, klase eguna bukatzen denean, aurpegitxo bat marraztu beharko dute eurek sentitzen duten emozioaren

ondoan, bukatzerakoan, ikasle bakoitzak ozenean esango du markatu duena (triste, beldurtuta, lotsatuta, etab.).

- **Ikasgelako gizarte elkarrekintzak neurtzeko estrategiak erabili.** (Ikus IV. eranskineko III. taula)

Ikasgelan zer nolako harremanak sortu diren eta bertako ikasleen artean nola eramaten diren neurtu ahal izateko estrategiak erabiltzea oso interesgarria izango litzateke metodologiak aldaketarik beharko lukeen jakin ahal izateko. Adibide gisa test soziometrikoa dugu, horrek ikasgelako umeen arteko elkarrekintzak neurtzeko balio du eta oso baliagarria da tutorearentzat bertako giro ona mantendu ahal izateko.

Test soziometriko hau burutu ahal izateko, III. eranskineko 3. taulan ageri den taula erabiliko dugu. Horizontalki kokatuta dauden lehenengo lerroko laukietan ikasgelako ume guztien izenak jarriko ditugu eta lehenengo zutabeko laukietan ordena berean izen berberak jarriko ditugu. Datuak bildu ahal izateko, oinarriko bi galdera egingo zaizkie ikasleei; *zein ikaskiderekin gustatuko litzaizuke lan bat burutzea?*; *zein ikaskiderekin ez litzaizuke gustatuko lan bat burutzea?* Ikasle bakoitzak galdera bakoitzean bi ikaskide aipatzeko aukera izango dute, hala ere, bakarra ere esan dezakete. Lehenengo galderan ikasle bakarra aukeratu ezkerro bi puntu kokatuko dira bi ikasleak elkartzen diren laukian eta bi ikasle aukeratu ezkerro, lehenengoarekin elkartzen den laukian bi puntu idatziko dira eta bigarren ikaslearekin elkartzen den laukian puntu bakarra jarriko da. Bigarren galderan berdina egingo dugu, baina gorritz jarriko ditugu puntuak taulan, horrela tutoreak jakingo du zein ikasleren artean dauden harreman onak eta zeinen artean ez den elkarrekintzarik sortu. Taula soziometrikoa bete ostean, tutoreak jakingo du erabilitako metodologiak aldaketarik behar duen ala ez.

1. galdera: Zein ikaskiderekin gustatuko litzaizuke lan bat burutzea?

Ikasle1 → **2 puntu**

Ikasle2 → **1 puntu**

2. galdera: Zein ikaskiderekin ez litzaizuke gustatuko lan bat burutzea?

Ikasle1 → **2 puntu**

Ikasle2 → **1 puntu**

## 6. Erreferentzia bibliografikoak

Acosta Mesas, A. et al. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones

Álvarez Núñez, Q. (1999). *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno: fundamentos teóricos*. Granada: Grupo Editorial Universitario

Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. eta Rochera, M.<sup>a</sup> José (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59/60, 189-232

Coll Salvador, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós Educador

Delgado Egido, B. & Contreras Felipe, A. (2008). Desarrollo social y emocional. En Delgado Egido, B; Contreras Felipe, A. *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez* (orr. 35-66). Madrid: McGraw-Hill

Elaine de Vargas (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4), 1-10

Erskine, R. G. (2004). Necesidades relacionales. *Artículos de psicoterapia integrativa*. Vancouver: Instituto de Psicoterapia Integrativa. Berreskuratua 2014ko abenduaren 2an. <http://www.integrativetherapy.com/es/articles.php?id=21>

Etxeberria Ibáñez, Y. & Pérez de Onraitia Ortiz, F. (2011). Lo que necesitamos de las relaciones. *Mara-Mara* (70), 8-11

Eusko Jaurlaritz. (2008). Valoras UC instrumentos para la evaluación del clima social escolar, junto con juegos y guías para promover ambientes favorables entre los actores de toda la comunidad educativa. Berreskuratua 2014ko azaroaren 18an. <http://psicologiaporlavida.blogspot.com.es/2011/12/clima-social-escolar.html>

Fernández Berrocal, P. & Melero Zabal, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI

Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. E. & Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-50

García, R., Traver, J. & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Editorial CCS – ICCE

Goetz, J.P. eta LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata

Greenspan, S. & Thorndike Greenspan, N. (1997). *Las primeras emociones. Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Barcelona: Paidós

Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea

Moll, Luis C. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje* (51-52), 247- 254

Morales, P. (1999). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC

Mugny, G. eta Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas

Ortiz Barón, M<sup>a</sup> J. eta Yarnoz Yaben, S. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: UPV/EHU

Prieto Laina, J.L. (1998, abendua). *El estudio de la interacción educativa en el aula de educación infantil desde la perspectiva sociohistórico-cultural: aportaciones actuales desde el concepto de Zona de Desarrollo Próximo*. Comunicación presentada en el congreso de Madrid.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós

Sala, J., Abarca, M. eta Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4

Vygotski, L. S (1979/89). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica

## ERANSKINAK

**Ieranskina: Ikasleenganako irakasleek dituzten jarrerak jarraitu beharreko arauak**

HEZKUNTZA PROIEKTUA	
Irakasleen jarrera	Noiz?
Ikasleen egoerari buruzko informazio egokia eskuratzea, pasadan kurtsoko banan-banako txostenak irakurriz, familiekin egindako elkarrizketak erabiliz, etab.	Kurtsu hasieran
Ikaslea mugitzen den testuingurua ezagutzea, bere jarrerak ebaluatu ahal izateko.	
Ikaslearen informazioarekin zuhurtziaz jokatzeko, sentiberatasuna mintzea saihesteko.	Kurtsuan osoan zehar
Ikasle bakoitzaren izaera errespetatzea, ulertzen saiatuz, ikasleari entzunez eta ahal bezain beste lagunduz eta bere hezkuntza beharrak asez, euren artean bereizketarik egin gabe.	



Ikasleekiko errespetuzko jarrera izatea, eurekin elkarriketak izanez gatazkak konpontzeko eta harremanezko giro eroso sortzeko.	
Jolasaldietan ikasleak kontrolatzea, arauak betetzen direla ohartuz eta gatazkak egon ezker horiek bitartekatuz.	

## II.eranskina: Elkarbizitza plana, helburuak. (Hezkuntza Proiektua)

<b>ELKARBIZITZA HELBURUAK</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bake kultura bat sortzeko beharraz kontzientzia hartzea.</li> <li>- Hezkuntza komunitatea kontzientziaztea eta sentiberatzea elkarbizitza egoki baten garrantziaz eta horiek hobetzeko prozedurez.</li> <li>- Eskola eta familien arteko koordinazioa, gerta daitezkeen kasu posibleak konpontzen saiatzeko.</li> <li>- Irakasleriaren aldetik, ordenaren eta diziplinaren tratamenduan portaera koherentea, uniforme eta sistematikoa mantentzea.</li> <li>- Diziplina gaitan, gurasoen aldetik, babes eta errespetu handiagoa lortzea irakaslearen autoritatean aurrean.</li> <li>- Ikasleria sentiberatzea biolentzia fenomenoaren aurrean, bereziki bullinga, genero-indarkeria eta jarrera eta portaera xenofobo eta arrazistak.</li> <li>- Arauen onarpena eta betetzea eta aniztasunaren errespetuan aurrera egitea eta gizonen eta emakumeen arteko berdintasunaren sustapena hobetzea ahalbidetzen dituzten balore, jarrera eta praktikak sustatzea.</li> <li>- Ikasleria sentiberatzea gizarte ardurei buruz: arrazismoa, xenofobia, giza desberdintasunak eta immigrazioa.</li> <li>- Urtero idaztea eta eguneratzea zentroko ziklo eta ikasgelako elkarbizitza arauak, ikasleak parte hartzaile eginik.</li> <li>- Gatazka posibleen prebentzioa erraztea eta estrategia egokiak ezartzea agertuko direnak konpontzeko.</li> <li>- Gure ikasleriaren gaitasun soziala hobetzea (autoestima, gizarte trebetasunak, gatazken</li> </ul>

erresoluzioa ...).

- Jolastorduan zehar, ikasleriaren artean ahalbidetzea joko eta estrategia kooperatiboak.

### III.eranskina: Elkarren arteko jardueren antolaketa

- Gaian sartzeko aurrezagutzetatik abiatzeko elkarrekintza segmentua

<b>Irakaslearen jokabideak</b>	<b>Ikasleen jokabideak</b>
Adi egoteko eskatu	
	Adi egon
Gaiarekin lotutako aurrezagutzei buruz galderak egin	
	Erantzun
Erantzunari buruzko ondorioak atera	

1. taula: Gaian sartzeko aurrezagutzetatik abiatzean irakasle eta ikasleen jokabide-patroiak

- Jardueraren azalpenaren elkarrekintza segmentua

<b>Irakaslearen jokabideak</b>	<b>Ikasleen jokabideak</b>
Jardueraren azalpena eman	
	Entzun
Zalantzarik dagoen galdetu	

	Galderak egin
Zalantzak argitu	
	Entzun

2. taula: Jardueraren azalpenean irakasle eta ikasleen jokabide-patroiak

- Jarduera burutzeko elkarrekintza segmentua

<b>Irakaslearen jokabideak</b>	<b>Ikasleen jokabideak</b>
Etixerako lanak zuzentzen	Jarduera burutzen banaka
	Dituzten zalantzak galdetu
Azalduta dagoela esan	
	Eserlekura bueltatu
Denbora bukatzean dagoela esan	
	Jarduera bukatzen saiatu

3. taula: Jarduera burutzean irakasle eta ikasleen jokabide-patroiak

- Jardueraren zuzenketaren elkarrekintza segmentua

<b>Irakaslearen jokabideak</b>	<b>Ikaslearen jokabideak</b>
Denbora bukatu dela esan	

	Euren artean hitz egiten eta jolasten
Arreta bereganatu	
	Isildu
Ilaraka testuliburuarekin bere mahaira hurbiltzeko eskatu	
	Irakaslearen mahaira doaz
Banaka ikasleen fitxak zuzendu	
	Eserlekura bueltatu
Hurrengo irakasgaiarekin hasi	

4. taula: Jardueraren zuzenketan irakasle eta ikasleen jokabide-patroiak

#### IV.eranskina: Aurrera begira ildo batzuk

- Ikasleen motibazioa mantentzeko estrategia bat

<b>ZEIN EMOZIO SENTITZEN DUT GAUR?</b>					
Data:					
<b>EMOZIOAK</b>	Astelehena	Asteartea	Asteazkena	Osteguna	Ostirala
Alai					
Triste					
Ikaratuta					
Haserre					
Lotsatuta					
Urduri					
Errudun					
Kezkatuta					

1. taula: Errutinaz kanpoko ekintzak

- Ikasleen sentimenduak azaleratzeko baliabide bat

<b>BALIABIDE ETA ESTRATEGIAK</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ipuin kontalaria, poesia</li> <li>• Txotxongiloak</li> <li>• Jokoak</li> <li>• Filmeak</li> <li>• Antzezpenak</li> <li>• Musika</li> <li>• Margolaritza eta dantza</li> </ul>

2. taula: Ikasleen sentimenduez ohartzeko baliabide bat

- Ikasleen arteko harremanak neurtzeko baliabide bat: soziograma

<b>IKASLEEN IZENAK</b>	Ikasle1	Ikasle2	Ikasle3	Ikasle4	Ikasle5	Ikasle6	Ikasle7
Ikasle1							
Ikasle2							
Ikasle3							
Ikasle4							
Ikasle5							
Ikasle6							
Ikasle7							

*3.taula: Ikasleen arteko elkarrekintzak neurtzeko test soziometrikoa*