

## **LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2019-2020 ikasturtea**

**IRAKASKUNTZA JARDUNAREN DIMENTSIO PERTSONALA:**

**IRAKASLEAREN ANALISI PERTSONALARI BURUZKO**

**IKERKETA**

**Egilea: Nerea Muguruza Azkarraga**

**Zuzendaria: Iratxe Redondo Rodríguez**

Leioan, 2020ko maiatzaren 22an

## AURKIBIDEA

Sarrera .....	3
1. MARKO TEORIKOA .....	5
1.1. Irakaslearen arlo pertsonalaren eragina ikasgela testuinguruan .....	5
1.2. Irakaslearen arlo pertsonala .....	7
1.2.1. Irakaskuntza jardunaren dimentsio pertsonala .....	7
1.2.2. Irakasleak bere burua ezagutzearen garrantzia .....	9
1.2.2.1. Landu beharreko hainbat aspektu .....	10
2. LANAREN GARAPENA .....	13
2.1. Helburuak eta hipotesiak .....	13
2.2. Azterketa-lagina (parte-hartzaileak) .....	14
2.3. Datuak biltzeko tresnak .....	15
2.4. Prozedura .....	16
3. EMAITZAK .....	17
4. ONDORIOAK .....	22
5. ETIKA PROFESIONALA ETA DATUEN BABESA .....	25
6. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK .....	26
ERANSKINAK .....	29

**IRAKASKUNTZA JARDUNAREN DIMENTSION PERTSONALA:  
IRAKASLEAREN ANALISI PERTSONALARI BURUZKO IKERKETA**

**Nerea Muguruza Azkarraga**

UPV/EHU

Irakaslearen rolari buruz hitz egiten denean, zaila da dimentsio pertsonalaren eta profesionalaren arteko muga non dagoen zehaztea. Izan ere, hori da irakaskuntzaren ezaugarri bereizgarrietako bat: irakasleak, bere jardunean, bizipenak, itzalak, aurreiritziak...dituen subjektu integral moduan parte hartzen duela. Zoritxarrez, gutxi landu da horren inguruan, nahiz eta horrek ikas-irakaskuntzaren aspektu askotan eragina izan. Horregatik, irakasleen analisi pertsonalaren garrantzia aldarrikatzeko eta marko honi ekarpen bat egiteko, ikerketa bat burutu zen. Emaitzetan, irakasleek gaia garrantzitsua ikusten dutela, eta norberaren iraganak irakaskuntzan eragina duela, jaso zen. Hala ere, irakasleek autoezagutzarako lan sakon bat burutzeari dagokionez, hutsune handi bat dago.

*Irakaslea, analisi pertsonala, subjektibotasuna, irakaskuntza, formakuntza*

Cuando se habla del rol del profesor/a, es difícil delimitar la frontera entre la dimensión personal y profesional. De hecho, este es uno de los rasgos distintivos de la enseñanza: que el/la profesor/a participa en su actividad como sujeto integral con vivencias, sombras, prejuicios... Desgraciadamente, se ha trabajado poco en este sentido, aunque ello incida en muchos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, se llevó a cabo un estudio, con el fin de reivindicar la importancia del análisis personal del profesorado y hacer una aportación a este marco. Los resultados mostraron la importancia del tema por parte del profesorado, y la influencia que tiene el pasado personal en la enseñanza. Sin embargo, en lo que respecta a un trabajo de autoconocimiento por parte del profesorado, existe un gran vacío.

*Profesor/a, análisis personal, subjetividad, enseñanza, formación*

When talking about teacher role, it is difficult to define where the border between the personal and professional dimension is. In fact, this is one of the distinctive features of teaching: the teacher participates in his activity as an integral subject with experiences, shadows, prejudices... Unfortunately, despite this impact on many aspects of teaching-learning process, little work has been done in this sense. Therefore, a study was carried out to claim the importance of teachers' personal analysis and to make a contribution to this framework. The results showed the importance given by teachers to this subject and the influence that their own past has on teaching. However, when it comes to a deep self-knowledge work by teachers, there is a big gap.

*Teacher, personal analysis, subjectivity, teaching, formation*

## Sarrera

Gaur egungo hezkuntza-paradigmaren ardatza pertsonen garapen integrala lortzea da; hauek bere osotasunean prestatzea, arlo emozionala, soziala eta morala sustatuz. Ikas-irakaskuntzaren helburua, beraz, ikasleak bizitzarako prestatzea da, arlo pertsonala eta soziala integratuz (Barrientos, 2013). Ideia hau, bat dator Heziberri 2020 Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoan aldarrikatzen denarekin (Eusko Jaurlaritza, 2014), non garapen integralak, pertsonaren dimentsio guztiak (fisikoa, kognitiboa, komunikatiboa, soziala, morala, afektiboa nahiz emozionala, estetikoa eta espirituala) modu orekatuan eta elkarri lotuta garatu behar direla aipatzen den.

Ikasleen garapen integral hori lortzera bidean, aldagai askori erreparatzen zaio, baina oso gutxitan aipatzen da irakasleak berak eta bere alderdi pertsonalak, prozesu honetan izan dezakeen garrantzia. Izan ere, gaur egun, gaiaren inguruan azterketa sakona egin ezkerro, aipagarria da batez ere ikasleei zuzendutako esku-hartzeak nabarmentzen direla. Gainera, irakasleen formakuntzarako proposatzen diren programak ez daude modu egokian ebaluatzen. Orokorrean ez dute oinarri finkorik jarraitzen eta ikasleekin aplikatu beharko dituzten teoria, metodo eta teknika multzoetara mugatzen dira (Cabello, Ruiz-Aranda eta Fernandez-Berrocal, 2009). Horrenbestez, ez da lekurik uzten irakaslearen dimentsio pertsonalarekin zerikusia duten alderdietarako, hau da, ez da kontuan hartzen irakaslea pertsona soziala eta emozionala dela (Palomero, 2009), eta horrek guztiak ikas-irakaskuntzan duen inplikazioa.

Momenturarte, hainbat ikerketek agerian utzi duten bezala, irakaslea emozionalki orekaturik eta landuta egoteak, hezkuntza-prozesuaren hainbat alderdietan eragin positibo bat izaten du. Beste askoren artean, gelako giro orokorrean, irakasle-ikasleen artean sortzen den harremanean eta gatazken ebazpen egokian (Jennings eta Greenberg, 2009).

Tamalez, hutsune handi bat dago dimentsio pertsonal horren lanketari dagokionez. Hori dela eta, irakasleek haien jarduna burutzeko nahiz bizitzeko dituzten gaitasun sozial eta emozionalak, bizitzan zehar eta modu inkontzientean izandako garapenera mugatzen dira. Ondorioz, ikasleekin dituzten interakzioak, garapen maila eta ikaskuntza hauen araberakoak dira (Palomero, 2009).

Gral honen helburua, beraz, irakaslearen alderdi pertsonalaren lanketaren garrantzian sakontzea da. Horretarako, marko teorikoari dagokionez, bi atal nagusi burutu dira: lehenengoan, irakaslearen arlo pertsonalak ikasgela testuinguruan izan ditzakeen ondorioetan jarriko da enfasia, horren inguruan dauden ikerketak aztertuz. Bereziki, ikasleekiko interakzioan eta ikasgelan sortzen diren harreman eta giroan duen eragina jorratuko da. Bigarreanean, aldiz, aztergaia irakaskuntzak duen dimentsio pertsonala izango da; irakaslearen alderdi pertsonalak eta bere lanketak inplikatzen duen guztia landuko baita.

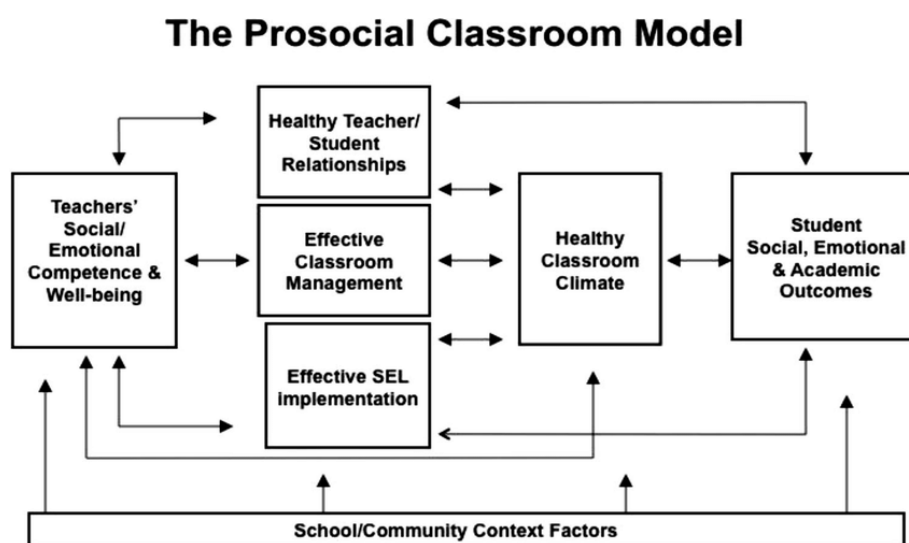
Azkenik, lanaren parte enpirikoan, ikerketa bat planteatuko da, irakasleek aspektu hauekiko zein iritzi duten, eta alor honetan zein esperientzia eta ezagutza dituzten aztertzeko. Bertatik ateratako datuetatik, ondorioak aterako dira.

## 1. ESPARRU TEORIKO ETA KONTZEPTUALA

### 1.1. Irakaslearen arlo pertsonalaren eragina ikasgela testuinguruan

Lehen aipatutako hezkuntzaren paradigma berriak irakaskuntzaren ikuspegia ere aldatu du, irakaslea bera eta haren zereginak dimentsio integral batetik ulertuz. Ezagutza transmisore bat baino gehiago, irakasleari hezkuntzaren eragilearen rola dagokio (Hernandez, 2016; Tizio, 2003). Horretarako, Aguaded eta Almeidak (2016) dioten bezala, bere ezagutzen, trebetasunen eta hezkuntza-metodoen oinarriak aberasteaz gain, baliabide pertsonal eta emozionalak izan behar ditu. Izan ere, haren gaitasun pertsonal eta profesionalak zenbat eta anitzagoak nahiz landuagoak izan, ondorioak ikasleen garapen prozesuan isladatuta ikusiko dira; onurak izango ditu (Espinoza, Tinoco eta Sánchez, 2017, 45. orr).

Hainbat ikerketek (Extremera eta Fernandez-Berrocal, 2004; Pena, Rey eta Extremera, 2012) agerian uzten duten bezala, garrantzitsua da irakaslea arlo pertsonalean landuta egotea, adibidez, kompetentzia emozional eta sozialean prestakuntza bat izatea. Irakasleen emozio positiboek beren ongizatea hobetzeaz gain, ikasleengan ere eragin positiboa dute (Cejudo eta Lópezek, 2017; Jennings eta Greenberg, 2009), hezkuntza-prozesuaren beste hainbat alderdietan ere ondorio positiboak sustatuz. Hau argi azalduta geratzen da Jennings eta Greenbergekin (2009) proposatzen duten “Prosocial Classroom Model”-ean.



1 . Irudia: A Model of Teacher Well-Being and Social and Emotional Competence, Support, and Classroom and Student Outcomes (2009).

Lehenik, irakaslegoaren adimen emozionalaren maila ona haien bizi-kalitatearen eta ongizatearen mailarekin erlazionatuta dago; hau da, bizi-gogobetetze eta zoriontasun subjektibo positiboagoa dute. Horrek, era berean, irakaskuntza lanarekiko jarreran eragina du; ilusio-maila handiagoa, burnout maila txikiagoa eta lan-gogobetetze handiagoa, besteak beste (Merida- López eta Extremera, 2017; Pena, Rey eta Extremera, 2012).

Irudian ikusten den bezala, irakasleen gaitasun sozioemozionalak eta ongizateak hezkuntza prozesuetan, gutxienez hiru mailatan, eragina du: gatazkak eta gelako giroa modu eraginkorrean maneiatzea; ikasgelan laguntza-giroa nagusitzea; eta irakasle-ikasle harremana osasuntsua izatea. Irakaslearen adimen emozionala baita ikasgela barruko emozioak kontrolatzeko duen gaitasuna ere, funtsezkoak dira eskola-bizikidetzan osasuntsua izateko (Bisquerra, 2003). Horregatik, irakaslearen gaitasuna txikia bada, gelako giroan arazoak nahiz indarkeria-egoerak sortzeko aukera handiagoa da (del Río, del Barco, Carroza, García eta Bullón, 2015).

Emozionalki adimentsua den irakasleak, ikasleekiko harreman afektiboarekin batera, hainbat baliabide emozional izan behar ditu. Horiei esker, ikasleekin lotura osasungarria eta hurbila ezartzen du, haien egoera emozionalak ulertzen ditu, eta beren burua ezagutzen eta eguneroko gatazkak modu adiskidetsuan eta baketsuan konpontzen irakasten die (Buitrón eta Navarrete, 2008).

*"La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender (...) porque las aulas son el modelo de aprendizaje socioemocional adulto de mayor impacto para los alumnos (...). Para que aprendan y desarrollen las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesitan de un 'educador emocional'" (Extremera eta Fernandez-Berrocal, 2004).*

Irakaslea bere ikasleentzat erreferente da; ezagutzak dituen eta zabaltzen dituen heldu bat ez ezik, egoera konplexuak konpontzeaz arduratzen den heldu bat ere ikusten dute. Ematen duen pauso bakoitzean, ikasleek xurgatu eta barneratzen duten informazio bat transmititzen du. Hori horrela, iritziak entzun, ulertu eta errespetatzeko duen gaitasuna ere eredugarria izango da.

Orain arte aipatutako guztiak, epe ertain edo luzean, ikaskuntzako emaitza positiboak eta irakaskuntza-giro optimoa lortzea ekarriko du. Horrek, ikasleen lorpen eta emaitza akademikoetan, baita garapen sozial eta emozionalean ere, eragina izango duelarik (Extremera, Merida-Lopez eta Sanchez Gomez, 2019).

Aurreko puntuan azaldutako hezkuntzaren paradigmen ikuspegia birgogoratu, irakaslearen arlo pertsonalak (eta zehazki gaitasun sozioemozional mailak) ikasleen garapen integralaren lorpenean eragina duela ondorioztatu daiteke. Hau da, ikasleen lorpen akademikoetatik haratago, haren oihartzuna ikasle bakoitzaren garapen sozioemozionalera, bizitzarako funtsezkoa dena, zabaltzen da. Eta era berean, horrek, eskola-testuinguru positibo bat garatzeko garrantzitsuak diren aldagai ugari izan ditu onurak.

## **1.2. Irakaslearen arlo pertsonala**

Irakaslearen arlo pertsonalak (gaitasun sozioemozionalak eta ongizatea baldintzatzen dituzten aldagai guzti-guztiak) ikasgelako giroan eta ikasleekiko harremanetan duen eragina eta inplikazioa argi geratu da aurreko atalean. Errealitate hori ezagututa, beharrezkoa da irakaslearen figura aztertzea, baita haren irakaskuntzan eragina izango duten eta horiek baldintzatuko dituzten faktoreak ere. Horregatik, atal honetan, alde batetik, irakaskuntza jardunean dimentsio pertsonala beti jokoan jartzen dela argudiatu egiten da. Bestetik, irakasleak bere burua ezagutzearen garrantzia azpimarratzen da, landu beharko lituzkeen aspektu nagusi batzuk zeintzuk diren aipatuz eta azalduz.

### **1.2.1. Irakaskuntza jardunaren dimentsio pertsonala**

Irakaskuntza jarduna, ezin da ulertu modu mekaniko eta inpertsonal batean ematen den fenomeno bat bezala. Izan ere, irakatsi eta ikasteko prozesuan, ikasleak ez ezik, irakaslea ere subjektu integral moduan sartzen da; bertan pertsona bera eta bizitzaren aurrean dituen orientazioak azaleratzen direlarik (Izagirre eta Alba, 2016).

Marone eta Sirignanoren (2013) hitzetan, irakaslea inplikazio pertsonaleko posizio batean dago argi eta garbi: hezkuntza prozesutik kanpo dagoen aditu bat ez ezik, jardunaren parte ere bada. Aitzitik, hura ez da errealitatearen behatzaile hutsa, baizik eta



bere bizipenak, aurreiritziak, itzalak... dituen norbait. Horregatik, bere ekintzek ondorioak dituzte (Hernandez, 2016).

Caramek (2011) aipatzen duenaren arabera, irakaskuntza-egoeran eguneratu egiten dira irakaslearen alderdi subjektiboak, zeinak irakaslearen bizipenekin (pertsonala, eskolakoa eta familiakoa), bokazio-hautaketarekin, prestakuntza-prozesuarekin eta bizi duen gizarte-testuinguruarekin zerikusia duten. Osagai horiek guztiek zehazten dute zer jarrera duen irakaskuntza-egintzari dagokionez.

Aditu batzuen ustetan, irakaskuntza jardunak duen dimentsio pertsonalari, beharrezkoa den pisua eman beharko litzaioke. Zabalzaren hitzetan (2006) honen garrantzia azpimarratzen da: *"(...) la dimensión personal puede generar perturbaciones en la comunicación, en las relaciones, etc., afectar de una manera muy clara al tipo de docencia que se puede hacer, pues hay ciertas cualidades personales que sería muy importante someter a chequeo por parte de los propios profesores, para saber qué me está pasando a mí o por qué me molesto tanto o por qué lo paso tan mal o por qué estoy tan angustiado con relación al trabajo que estoy haciendo en las clases; aunque, insisto, no tenemos muchas posibilidades de poder trabajar en esos aspectos personales"* (105-106. orr)

Gainera, Sarramona et al.ek (1975) irakaslearen nortasunari atxikitako hiru aspektuen artean, arlo hau aipatzen dute, *irakaslearen baldintza pertsonala* izendatuz. Gainera, aspektu hauek ikasleekin dituzten interakzio-prozesuen adierazgarri direla aldarrikatzen dute. "Irakaslearen bizitza pertsonalaren berezko edozein alderdik eragin zuzena du bere irakaskuntza prozesuan eta bere ikasleekin dituen harremanetan. Ezaugarri horien artean, nortasunaren berezko alderdiak eta esperientziazkoak bereizten dira; lehenak, irakaslearen berezko estiloa osatzen duten ezaugarriak (izaera, izaera, jeinua, adina etab.), eta bigarrenak, irakasleak berak izan dituen bizi-esperientziak izango dira" (109. orr).

Hala ere, dimentsio pertsonal hori ez ohi da landu. Ondorioz, egunerokotasunean, irakasleek beren sozializazio-prozesuan, modu ia intuitiboan, garatu izan dituzten gaitasun sozial eta emozionalaren mailarekin lan egiten dute (Palomero, 2009). Ikaskuntza horiek dira beren ikasleekin harremanetan, jokoan jartzen dituztenak.

### 1.2.2. Irakasleak bere burua ezagutzearen garrantzia

Aurreko puntuan irakaskuntzaren dimentsio pertsonala aldarrikatu da; irakaskuntza jardunean irakaslea pertsona integral moduan inplikaturik dagoela. Ezagutzak irakasteko eta transmititzeko asmo kontzientetik harago, irakaskuntza-egoeran irakaslearen alderdi subjektiboak eguneratzen dira. Izan ere, irakasleak barnebiltzen dituen aspektu asko guztiz subjektiboak dira; irakaskuntza-praktikaren alderdi batzuk esplizituki antzematen diren arren, badaude beste asko bere psikearekin lotuta (implizituak) daudenak, eta azaleratzeko zailak direnak.

Norbere buruaren ezagupena lortzeari buruz, Hernandezek (2016) hurrengo hau esaten du: “pertsona oroentzat bere barne mundua ezagutzea beharrezkoa da; norberaren emozioen, sentimenduen, pentsamenduen eta jarreraren kontzientzia izateko. Horri esker, orekan eta harmonian bizi ahal izateko, eta harreman osasuntsuak ezarri ahal izateko, bai bere buruarekin, baita gainerakoekin ere” (1. orr). Hori edozein pertsonarentzat garrantzitsua izanik, irakaslearentzat ezinbestekotzat suertatzen dela azpimarratu beharra dago. Hau da, bera nor den jakiteko interesa izatea, horrela, bere ikaslea nor den eta irakaskuntza jardueran zer jokatzeko den jakitera heldu ahal izateko.

Irakaslearen *autoezagutza* (biografikoa, esperientziala eta existentziala) funtsezko faktore bihurtzen da bere esperientzia ulertzerakoan. Bertan, irakaskuntzari zentzua eta identitatea ematen dioten ideiak/arrazoiak azaleratzen dira. Bere istorioaren azterketak, oharkabean, irakasle bihurtzeko prozesuan zehar eraiki dituen esanahi eta sentimen anitzak azaleratzen dituelako. Horrenbestez, irakaslea bere esperientziatik igarotzen denean, hots bere bizi-prozesua ezagutzen duenean, bere barneko hainbat esanahi sortu, barneratu eta proiektatzen ditu. Horrela, bere irakaskuntza esperientziaren (prestakuntza, harremanak, identitatea...) eragile protagonista bihurtzen dela (Díaz, 2007).

Quintero eta Giraldek (2003) irakasleentzako bere buruaren ezagutza baten proposamena egiten dute. *Analisi pertsonalean* oinarritzen direnen antzekoa eta inkontzientiarekin harremanetan jartzea suposatuko lukeena, baina ezagutza teoriko eta analisi sinpleetan erori gabe. Izan ere, Escobarrek (2000) zera aitortzen du: inkontzienteari buruzko ezagutza teorikoak ez direla nahikoak ikasleekiko harremana

aldatzeko. Egia da barne psikea erabat ezagutzea eskuraezina den ideala dela, baina lan horrek ikasleen garapenean izan ditzakeen ondorio positiboak nabarmenak dira. Beste askoren artean, irakasleak bere ikasleen beharrak eta nahiak benetan ulertu eta ezagutu ahal izatea. Ondorioz, irakaslearen azterketa pertsonala (autoezagutza) da biderik egokiena, bere inkontzientearen gatazka “ez konponduak” ikasleengan ez bideratzeko.

Aguadok (2018) prozesu honi *autoaurkikuntza* deitzen dio. Funtsezko oinarritzat hartzen du irakasleak kudeatu behar dituen gainontzeko alderdiak ere kontrolatu ahal izateko. Horretarako, elkarreragileak diren hiru gako nabarmentzen ditu: norberaren bizi-gidoia deskubritzea eta onartzea; malgutasun emozionala; eta, azkenik, beste bien ondorioa dena, osasun mentala.

Autoaurkikuntza, analisi pertsonala edo autoezagutza, edozein izendapen emanda ere, ukaezina da irakaslearen dimentsio subjektiboa lantzeko eta artatzeko beharra. Diazek (2007) dioen bezala, ibilbide biografikoan, iturri baliotsuak daude irakaslearen izaeran eta praktiketan eragin handia izango duen prestakuntza lortzeko.

#### **1.2.2.1. Landu beharreko hainbat aspektu**

Irakasle batek bere buruaren ezagutza non eta nola eraikitzen duen zehaztea zaila da. Hala ere, haren jarduna eta identitatea (profesional nahiz pertsona gisa) baldintzatzen dituzten aspektuak aintzat hartuz, proposamen bat egin nahi da. Hau da, irakaslearen arlo pertsonalaren ezagutzara hurbiltzeko, landu beharko liratekeen aspektuak eta horien arrazoiak azalduko dira.

Alde batetik, irakasleak bere *jarduna eta bokazioa*, hots irakasteko gogoia, baldintzatzen duten arrazoi/ideia pertsonalen berri izan beharko luke. Blanchard Lavilleren (1996) ustez, irakasleak ezinbestekoa du haren jarduna betetzeko, irakasle izateko arrazoiez, nahiez, errepresioez eta arazoez jabetzea; irakasleak dituen fantasiak irakasteko gogoia pizten dutelako. *Fantasia* kontzeptuak irakasleak bere rolari, ikasleekiko harremanari eta beste aspektuei buruz dituen irudikapenei egiten die erreferentzia. Irudikapen mentalak, pertsonok, errealitatea interpretatzeko ditugun tresna sinbolikoak dira, guztiz abstraktuak eta esperientzia nahiz prozesu hipotetikoaren bitartez eraiki ditugunak. Beraz, *fantasiak* irakasleak ikas-irakaskuntza egoera (akademiko nahiz pertsonal) desberdinak

planifikatzeko, ulertzeko eta bizitzeko modua baldintzatzen dute. Adibidez, ikasleekin zein harreman mota izan behar duen; hurbila edo urruna, zorrotza edo malgua, etab.

Horren inguruko kontzientzia izateaz gain, inportantea da *hezitzaileek hezteko duten nahiaren inguruan zerbait jakitea, bermatzea, eta horri eustea*, haurren ikaskuntza prozesua gauzatu ahal izateko. Irakasleak berak interesa izan behar du irakasten duen horren aurrean. Egia da irakaslearen funtzioa ikaslearen interesa piztea dela; baina interesatuta, motibatuta eta “piztuta” egon behar duen lehena bera da, berari baitagokio hezkuntzaren eragilearen rola (Hernandez, 2016; Tizio, 2003).

Honekin batera, garrantzitsua izango litzateke irakaslea orokorrean, *bere buruari mota desberdinetako galderak planteatzeko gai izatea*. Hala nola: zer motatako estilo pedagogiko jarraitzen dut eta zergatik?, nola komunikatzen naiz ikasleekin? non jarduten dut ikasleekin harremanetan?. Baina, horrez gain, badago galdera bat gainerako guztien iturburu izango litzatekeena: nor naiz ni? Izan ere, hainbat autorek (Caram, 2011; Hernandez, 2016; Ibarrola, 2013; Tizio, 2003) bat egiten dute baieztapen honetan; hezitzaileak haren istorioaren eta nahien inguruan lan egitea eta ezagutzea funtsezkoa dela.

Beraz, argi dago, irakasleak bere buruari galderak egitea norberaren kontzientzia hartzeko garrantzitsua dela. Gainera, norberaren errealitateari buruz hausnartzeko eta norberaren ziurtasunak zalantzan jartzeko lehenengo urratsa ere bada. Bere buruari mota desberdinetako galderak planteatzea, bere errealitatea, espektatibak eta usteak zalantzan jartzeko bidea izan daitekeelako. Horrela, apurka-apurka bere buruaren kontzientzia hori garatzeko, dituen iritzien mugez jabetzeko eta errealitatea ikuspegi desberdinetatik ikusteko. Horri esker, beharrezkoa den malgutasun mentala eskuratu dezake (Buron, 1994). Socratesek jada esan zuen norberaren kontzientzia hartzea eta norberaren errealitateari buruz hausnartzea, ikasleak gidatu ahal izateko bide bakarra zela. Hortaz, irakaslearen eginkizuna betetzeko lehenengo premisa, bere ziurtasuna zalantzan jartzea da.

Galdera hauen erantzunak, nahitaez, *iraganeko esperientzia eta bizipenetan oinarria dute, eta irakasleak hauek esploratu beharko ditu*. Izan ere, haurtzaroan gertatzen zaigun guztiak, kontziente edo inkontzienteki, arrasto ezabaezina uzten digu, markatu

eta baldintzatu egiten gaitu. Hau da, esperientzia horietan oinarrituz, bizi duguna filtratzen goaz. Iraganeko esperientziek, gure oraina baldintzatzen dute eta gure etorkizunari eragiten diote, kontzienteak izan edo ez (Cadarso, 2013). Iragan horretan, aurkituko du irakasleak bere lanbidearen aukeraketaren arrazoia (irakasle izateko erabakia) eta bere estilo pedagogikoaren iturburua.

Era berean, aipatzekoa da hezitzaile lanbideak, besteen haurtzaroarekin elkartzean, norberaren haurtzaroarekin aurrez aurre jartzea suposatzen duela (Laville, 1996). Hori dela eta, hezkuntza jardunean ezinbesteko premisa bihurtzen da *irakasleek haien haurtzaroaren inguruan hausnartzea*. Caramen (2011) esanetan, haur baten aurrean dagoen heldu orok bere haurtzaro erreprimituari aurre besterik ez dio egiten. Horrenbestez, bere buruari galdetu beharko dio haurrak berarentzat inkontzienteki zer irudikatzen duen, hau da, bere istorioaren barnean kokatu.

Beharbada, irakasleak ahaztu egin du, eta behin izan zen haurrari ez dio jaramonik egiten; horrela, haur hori bere baitan, modu ezezagunean, geratzen delarik (Caram, 2011). Eta hor, bere haur erreprimitudan, bere buruaz onartu nahi ez dituen alderdietan, bere beldur, desio, sentimendu, eta oroitzapen guztiak aurkitzen dira. Pertsona den heinean, irakasleak bere desira inkontzienteen asebetetzea bilatuko du, eta aurkitzen ez dituenean, gatazka handiagoa sortuko dio. Ondorioz, ez du bere ikasleekiko enpatia eta hurbiltasunik adieraziko (Hernández, 2016). Hau da, bere haur erreprimitua edozein unetan ager daiteke, askotan jarrera desegokian; giro desegokia sustatuz eta emaitza akademiko negatiboak lortuz, alegia.

Ondorioztatu daiteke, beraz, *bere buruaren ezagutza*, zentzu zabalean, irakasleak bere buruarekin, bere haurtzaroarekin, duen adiskidetzea dela (Quintero eta Giraldo, 2003).

Orain arte aurkeztutako marko teorikoa ezagutu eta gero, ukazina da irakaslearen dimentsio pertsonalak bere jardunean eta irakaskuntzaren hainbat aspektutan duen garrantzia eta eragina. Hala ere, irakaslearen formakuntza eta gaitasunen inguruan hitz egiten denean, oraindik kontzeptu teorikoetara jotzen da; bere benetako subjektibotasuna eta dimentsio pertsonala alde batera utziz. Gainera, gai subjektibo eta ez zehatza denez, gutxi landu da honen inguruan. Baina irakaslea bizipenak, itzalak, aurreiritziak... dituen subjektu integrala da, eta horrek guztiak, hots ibilbide

biografikoak, bere izaera eta praktika baldintzatzen ditu. Horregatik, irakaslearen dimentsio subjektiboa lantzea eta artatzea beharrezkoa da.

Hori kontuan hartuz, ikerketa bat burutu nahi izan da: Lehen Hezkuntzako eta Haur Hezkuntzako irakasleek autoezagutzari eta analisi pertsonalari ematen dioten garrantzia ezagutzeko, baita alor honetan duten kontzientzia, pertzepzio eta onarpen maila aztertzeke ere.

## 2. LANAREN GARAPENA

Hurrengo ikerketa aurrera eramateko erabili den metodologia mistoa da, metodo kualitatiboa eta kuantitatiboa uztartzen direlako. Lehen Hezkuntzako eta Haur Hezkuntzako irakasleek autoezagutzari eta analisi pertsonalari ematen dioten garrantzia ezagutzeko, baita alor honetan duten kontzientzia, pertzepzio eta onarpen maila aztertzeke helburuarekin, galdera irekiak eta itxiak dituen galdetegi bat erabili da. Alde batetik, galdera itxien bitartez, lortutako zenbakizko datuen portzentaiak adierazten dira. Bestetik, galdera irekietan, parte-hartzaileen erantzunak (idatziz adierazitakoak) jasotzen dira; ikerketarako adierazgarriak izan daitezkeen datuekin.

Lanaren atal honetan ikerketaren helburuak eta hipotesiak, parte-hartzaileen ezaugarriak, datuak biltzeko tresnak eta jarraitutako prozedura azaltzen dira.

### 2.1. Helburuak eta hipotesiak

Ikerketa lanaren helburuak eta honen abiapuntu izan diren hipotesiak hurrengo hauek dira:

HELBURUAK	HIPOTESIAK
Irakasleek autoezagutzari eta <i>analisi pertsonalari</i> buruz duten iritzia aztertzea	Irakasleek ez dute haien <i>autoezagutzarako</i> lana egin, edo eskasa da.
	Irakasleek ez dute garrantzitsua ikusten <i>analisi pertsonala</i> egitea eta haien iraganaren istorioa ezagutzea.
	Irakasleek <i>analisi pertsonalean</i> landu beharreko aspektu nagusiei buruz duten iritzia, ez da kontzientzian eta autoezagutza sakontasun maila altuan oinarritzen.

Irakasleek haien ezaugarrien eta iraganaren inguruan duten kontzientzia, pertzepzioa eta onarpen maila ezagutzea.	<i>Analisi pertsonala</i> burutu duten irakasleek haien iraganaren kontzientzia handiagoa dute.
	<i>Analisi pertsonala</i> burutu duten irakasleek haien ezaugarrien kontzientzia handiagoa dute.
	<i>Analisi pertsonala</i> burutu duten irakasleek haien ezaugarriak onartzen dituzte.
<i>Analisi pertsonala</i> egiteak erregulazio emozionalarekin (ikasleekin harremanetan) daukan lotura aztertzea.	<i>Analisi pertsonala</i> burutu duten irakasleek gelan erregulazio emozional handiagoa izaten dute.
	<i>Analisi pertsonala</i> burutu duten irakasleek ikasleekin harreman osasuntsuagoak (afektuan, empatian, errespetuan, kofidantzan... oinarritzen direnak) dituzte.

## 2.2. Parte-hartzaileak

Ikerketan 96 irakasleek parte hartu zuten. Irakasleen erantzunak jasotzeko online plataforma bat erabili zenez, parte-hartzaileen anonimotasuna erabat bermatu zen. Hala ere, galdetegiaren lehenengo atalari (*datu orokorrak*) esker, laginaren ezaugarri orokorrak jasotzeko aukera egon zen. Parte-hartzaileen %88,5 emakumeak izan dira, eta gainerako %11,5a gizonak. Lanbideari dagokionez, erdia baino gehiago (%52,1) Lehen Hezkuntzako irakasleak dira, eta gainerakoak (%47,9), Haur Hezkuntzakoak.

Irakasleen adinari dagokionez, adin txikiena eta handiena kontuan hartuz, tarteak egin dira. Hurrengo taulan adinari dagokion banaketa adierazten da:

Adin tarteak	Irakasle kopurua	Ehunekoak
23 - 33	36	%37,2
33 - 43	33	%35,1
43 - 53	11	%11,7
53 - 63	16	%16
Totala	96	%100

3. Taula. Parte-hartzaileen adinari dagokion banaketa.

Irakasleen %50k 10 urte baino gehiago daramatzate irakaskuntzan lanean, eta 2 urte baino gutxiagoko esperientzia dutenak %14 baino ez da.

### 2.3. Datuak biltzeko tresna

Ikerketa aurrera eramateko Gral honen autoreak sortutako tresna bat erabili da: euskarazko online galdetegia (ikusi 1. Eranskina). Hau modu digitalean sortu eta kudeatu da, *Google Forms* programa erabiliz.

Galdetegia sortzeko, marko teorikoan jorratutako aldagaiak kontuan hartu ziren; horregatik, 5 atal nagusiz osatuta dago.

Lehenengo atala “*Datu orokorrak*” da, 6 galderez osatua. Anonimotasuna urratu gabe, inkestatuen zenbait ezaugarri jasotzen dira, ikerketarako esanguratsuak izan daitezkeen datuekin: lanbidea, formakuntza, generoa, adina, lan egiten duten eskola mota eta irakaskuntzan lanean daramatzaten urteak.

Bigarren atalak, “*Irakasleen autoezagutza pertsonalaren maila*”, ikerketarako berebiziko garrantzia izan du. Parte-hartzaileak inolako autoezagutzatik, autoezagutza maila altu bat izateko tartean kokatzeko aukera ematen duten 2 galdera ditu.

Hirugarren atalean, “*Irakasleek haien burua ezagutzeari buruz duten iritzia*”, guztira 8 galdera daude. Lehenik, 5 galdera ireki proposatzen dira, parte-hartzaileei haien erantzunen zergatia azaltzeko eskatzen baitzaie. Hauek irakasleek gaiari ematen dioten garrantzia ezagutzera bideratuta daude. Gainerako 3 galderen bitartez, irakasle baten analisi pertsonala definitzeko saiakera bat egin da. Izan ere, parte-hartzaileei, irakasle baten autoezagutzan landu beharko liratekeen aspektuei buruz galdetzen zaie.

Ondorengo atala, “*Irakasleen norbere kontzientzia, pertzepzioa eta onarpena*”, bi azpiataletan banatzen da. Lehenengo itema, *kontzientzia eta pertzepzioa* 7 galdera itxiez eta irekiez osatuta dago. Galdera itxietan galderek bost aukera dituzte eta adostasun mailaren arabera sailkatzen dira (1 guztiz aurka eta 5 guztiz ados). Ondoren, horiekin lotuta, erantzun pertsonalagoak jasotzeko galderak planteatzen dira.

*Onarpena* azpiatalean, 6 galdera dituena, eta hurrengo atalean “*Irakasleen gaitasun emozionalak (ikasleekiko harremana eta erregulazio emozionala)*”, aurreko galdera itxien egitura berdina jarraitu da; hots, galderek adostasun mailaren arabera bost



aukera dituzte. Bosgarren atala 9 galderez osatuta dago, eta hauek Irakasleen Gaitasun Sozioemozionala ebaluatzeko eskalatik (SECTRS) hartutakoak dira.

## 2.4. Prozedura

Lehenik, ikerketaren helburuak kontuan hartuz, aurretik erabili eta onartuak izan diren instrumentuak bilatu ziren. Gutxi ikertu den gai bat denez, ez zen helburuekin bat egiten zuen ezer topatu. Horregatik, marko teorikoan jorratutako aspektuak aztertzeko, galdetegi berri bat sortzea erabaki zen. Hala ere, galdetegiaren azken atalean, gaitasun sozioemozionalekin erlazionatutakoa, Irakasleen Gaitasun Sozioemozionala ebaluatzeko eskalako (SECTRS) zenbait galdera erabili ziren (erregulazio emozionala ataletik). Baina galdetegi ofizialean ez bezala, item batzuk apur bat moldatuak izan ziren, ikerketa gaira egokitzeko.

Galdetegia sortzeko prozesua luzea izan zen. Alde batetik, zailtasunak aurkitu ziren galdetegiaren atalak eta azterketa gaiak zehazteko; gaiak subjektiboak eta pertsonalak izanda, hori guztia online galdetegi baten bitartez islatzea konplexua izan baitzen. Bestetik, erantzunak ziurtatzeko, galderen formulazioari eta erantzuteko aukerei garrantzi handia eman zitzaion: sinpletasuna eta argitasuna bilatu zen, ikerketaren helburua ahaztu gabe. Beraz, galdetegia, Gralaren tutorearen zuzendaritzapean, askotan moldatu eta egokitu zen.

Bigarrenik, galdetegia zabaltzeko momentuan, aldaketak egon ziren. Hasieran, galdetegia elkarrizketa presentzialen bitartez egitea pentsatu zen, baina galderak pertsonalak zirenez, eta Covid-19 krisialdiaren ondoriozko konfinamendu egoera zela eta, Google Forms online plataformaren bidez egitea adostu zen; horrela, emaitza aberasgarriagoak lortu ahal izateko eta parte-hartzaileak pertsonalki inplikatzeko.

Galdetegia zabaltzerako orduan, irakasleak biltzen dituen online talde batean esteka bat jarri zen; hura betetzeko eta zabaltzeko eskatuz. Beraz, parte-hartzaileak, boluntarioki galdetegia bete zuten irakasleak izan ziren. Galdetegia hainbat egunetan zehar aktibo egotea zen; eta parte-hartzaile kopuru handi bat lortzean, ixteko erabakia hartu zen. Ondoren, erantzun guztiak jaso eta tauletan bildu ziren, atal eta galdera bakoitzeko portzentaiak eta kopuru zehatzak adieraziz.

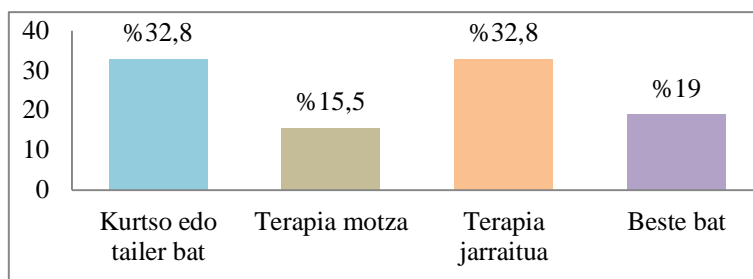
### 3. EMAITZAK

Atal honetan ikerketaren emaitzak azalduko dira. Eranskinetan (2., 3., 4., 5. eta 6. Eranskinak), galdetegiaren bitartez jasotako datu guztiak aurki daitezke, baina hemen, datu eta erantzun orokorrak aztertuko dira, esanguratsuenak nabarmenduz.

#### *IRAKASLEEN AUTOEZAGUTZA PERTSONALAREN MAILA*

Hasteko, lehenengo galderaren bitartez, parte-hartzaileen autoezagutza pertsonalaren maila ezagutu nahi izan da. Bertan, datu hauek jaso dira: irakasleen %60,4k autoezagutza pertsonalarekin erlazionatutako zerbait egin duen bitartean, %39,6k ez du hori egin. Ez burutzeko arrazoien artean, “pausua ez emateagatik” (%42,1) nagusitzen da, ondoren, “ez dut beharrezkoa ikusi” (%34,2) eta, azkenik, “beldurragatik” (%21,1).

Baiezkoa erantzun dutenei dagokionez, 1go grafikoan argi ikus daiteke irakasleek bide desberdinak jarraitu dituztela. Hau da, aniztasuna dago irakasleen autoezagutza mailan, burututako lanen sakontasun maila desberdina delako. Hala ere, bideen artean, bi nagusitzen dira: kurtso/tailer bat egitea (%32,8) edo terapia jarraitu bat egitea (%32,8).

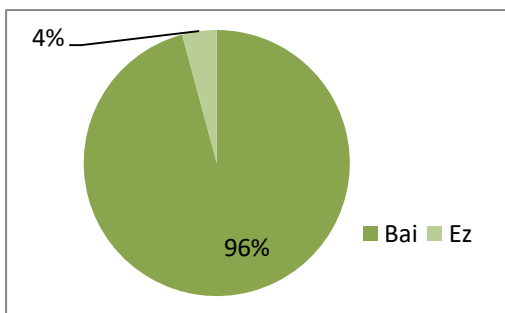


1. Grafikoa. Irakasleek autoezagutzarekin erlazionatuta burutu dituzten lanei dagokion banaketa.

Gainera 58 irakasle hauei, lan hori burutzearen zergatia ere galdetu zaie. Gehienek, haien burua hobeto ezagutzeko egin izan dute (%46,55). Beste askok (%31), ordea, pausua, egoera zailen bat bizitzeagatik eman dute. Aipatzekoa da, arrazoi honengatik egin dutenek terapia jarraitua burutu dutela.

#### *IRAKASLEEK HAIEN BURUA EZAGUTZEARI BURUZ DUTEN IRITZIA*

Haien burua ezagutzeko lan bat burutu ala ez, parte-hartzaile guztiek gai honi buruz duten iritzia jaso nahi izan da.



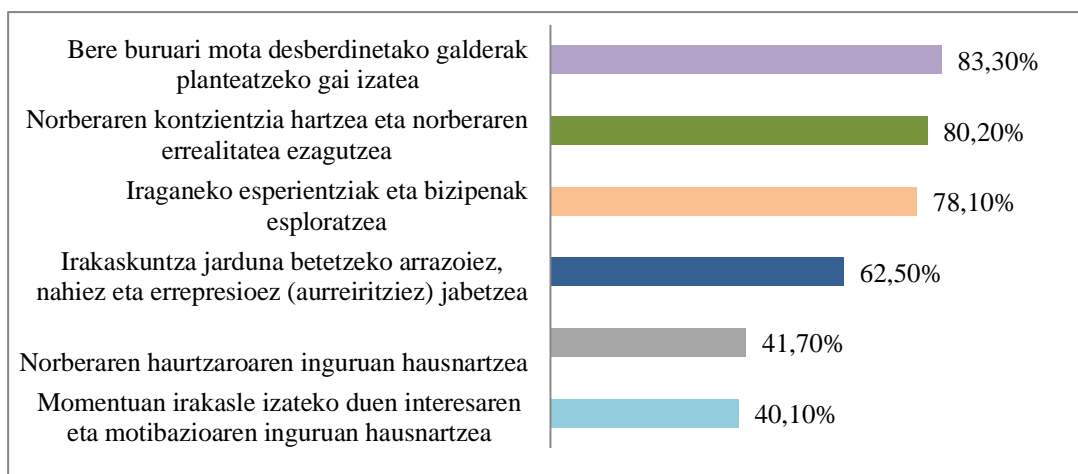
2. Grafikoa. Irakasleek haien burua ezagutzeari ematen dioten garrantziari dagokion banaketa.

Grafikoa ikusita, guztiek bat egiten dute gaiak duen garrantziarekin. Hau da, irakasle bezala analisi pertsonala egitea eta norberaren iraganaren istorioa ezagutzea garrantzitsua dela uste dute. Alde batetik, pertsona diren heinean, haien errealitateaz kontziente izateko baliagarria ikusten dute: *“Gaur egun nola garen ulertzeko eta hobetzeko gure sustraietara bueltatu behar gara”* (1.taldeko

40. parte-hartzailea). Bestetik, irakasle bezala, fokua ikasleekin dituzten interakzioetan jartzen dute, inkestaturen hitzetan: *“Umetatik hasten gara autoestimua eta identitatea eraikitzen. Irakaslearena kaltetua badago edo egon bada haurretan, zaila izango da bere ikasleei beharrezko tresnak ematea...”* (1.taldeko 4. parte-hartzailea); *“Zure beldurrak ikasleei ez transmititzeko, adibidez”* (2. taldeko 14. parte-hartzailea).

Ildo honetatik, aurretik jasotako erantzunen tendentzia jarraituz, *“irakasle lanak norberaren haurtzaroarekin aurrez aurre jartzea suposatzen duela uste duzu?”* galderan, parte-hartzaileen %78k baiezkoa erantzun du. Irakasleek emandako erantzunen artean, hurrengoak nabarmentzen dira: *“Uneoro haurtzaroa daukazulako aurrez aurre, bere magia eta miseriekin”* (2. taldeko 7. parte-hartzailea); *“nire txikitako bizipenak oso garrantzitsuak dira ulertzeko nola sentitu daitekeen umea hainbat egoeren aurrean”* (1. taldeko 20. parte-hartzailea); *“irakasle askok, haurtzaroan jasandako traumak ikasleekin ordaintzen dituztelako”* (1. taldeko 32. parte-hartzailea).

Bestalde, irakasle baten analisi pertsonalaren nondik norakoak eraikitzeko ekarpen modura, irakasle baten autoezagutzarako garrantzitsuak izan daitezkeen zenbait aspektu proposatu zaizkie (ikusi 3.grafikoa). Nabarmentzekoa da sei aspektuetatik, guztiek %40tik goragoko puntuazioa lortu dutela; hots, guztiak garrantzizkotzat hartzen dituztela. Hala ere, puntuaziorik altuena lortu duten aspektuak hauek izan dira: norbere buruari mota desberdinetako galderak planteatzeko gai izatea (%83,3), norberaren kontzientzia hartzea eta norberaren errealitatea ezagutzea (%80,2) eta iraganeko esperientziak nahiz bizipenak esploratzea (%78,1).



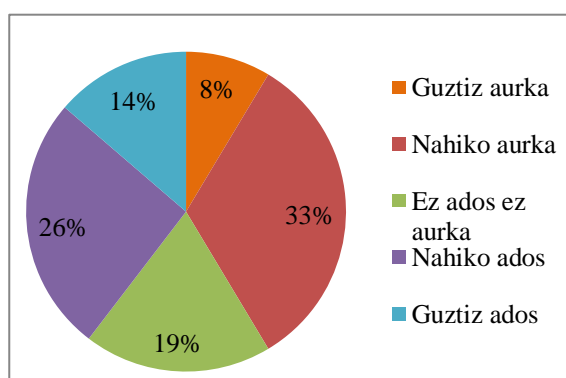
3. Grafikoa. Irakasle baten analisi pertsonalean landu beharko liratezkeen aspektuei dagokion banaketa.

### IRAKASLEEN NORBERE KONTZIENTZIA, PERTZEPZIOA ETA ONARPENA

Atal honetatik aurrera, emaitzak lehenengo galderan egindako sailkapenaren arabera aztertuko dira. Parte-hartzaileak bi taldetan multzokatu dira, autoezagutza pertsonalarekin erlazionatutako zerbait egin dutenaren arabera. Lehenengo taldea, lan pertsonalen bat burutu duten 58 irakasleek osatzen dute; eta bigarren taldea, lan pertsonal hori burutu ez duten gainerako 38 irakasleek.

#### Kontzientzia eta pertzepzioa

Alde batetik, analisi pertsonala burutu dutenen artean, haien haurtzaroko esperientziak eta barne gatazkak ezagutzen dituztela ondorioztatu daiteke. Izan ere, gehiengoa (%50 nahiko ados eta %24,2 guztiz ados) baieztapen horrekin bat dator. Hala ere, iraganean bizi izandako zenbait gauza *haien barnean gordeta eta ebatzi gabe* dituzten galderan, irakasleen erantzun motak anitzagoak dira:



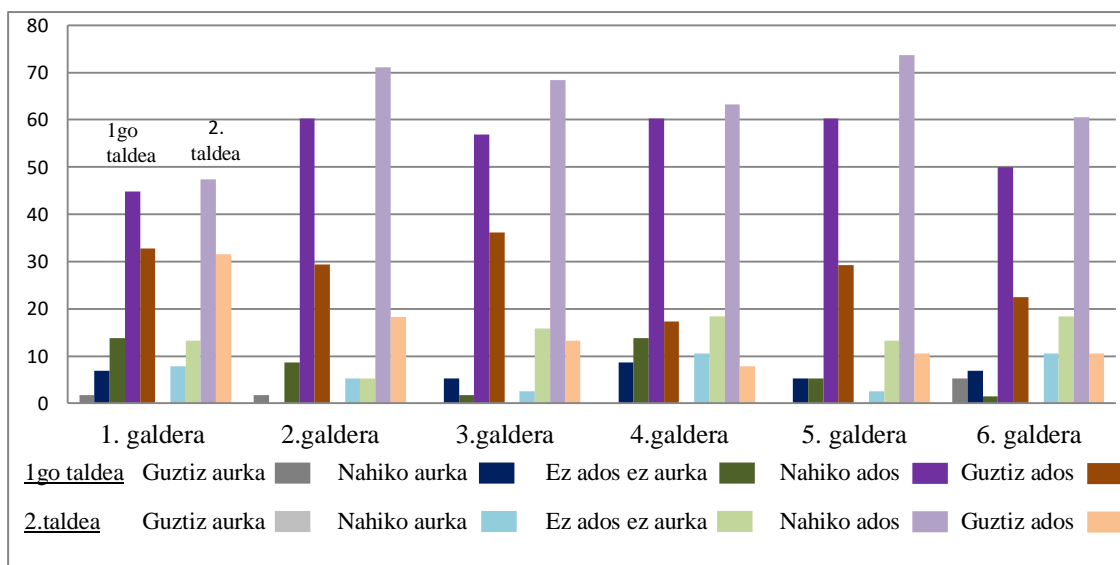
4. Grafikoa. Lehenengo taldeak 3. ataleko 3. galderan erantzundakoari dagokion banaketa.

Gauza horiek ebatzita izan ala ez, gehiengoak haren irakaskuntza baldintzatzen dutela uste du: %39,6 nahiko ados eta %15,4 guztiz ados, erantzunak jaso baitira. Are gehiago, hainbat aspektutan eragina dutela iradokitzen dute: *“askotan nere mugak, nere beldurrak... ikasleekin lan egiterakoan azaltzen dira”* (1.taldeko 18. parte-hartzailea); *“ez dut nahi nire ikasleek nik bizi izandako esperientzia txarrak bizitzea, eta gehiegi babesten ditut”* (1.taldeko 24. parte-hartzailea); *“txikitan jazarpena jaso nuen, eta horrek biktima izan daitezkeen umeei pazientzia eta arrega gehiago izatera narama”* (1.taldeko 31. parte-hartzailea).

Analisi pertsonala burutu ez dutenen artean, aurreko taldearen antzeko emaitzak jaso dira. Baina azken galderan, hots, *gauza horiek zure irakaskuntza baldintzatzen dutela uste duzu?*, iritzia desberdina da. %40 nahiko ados badago ere, kopuru berdina ez dago ez ados, ez aurka.

Onarpena

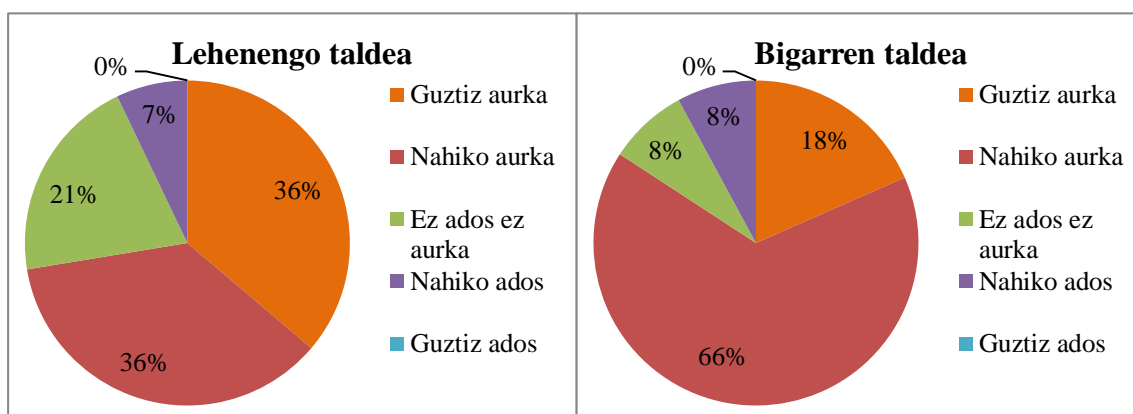
Atal honek norberaren ezaugarrien kontzientzia eta onarpenarekin lotutako baieztapenak jasotzen ditu: *nire burua ondo ezagutzen dut; nire izaeraren alde ilunak ezagutzen ditut; nire bizi-esperientziaren alde ilunak onartzen ditut*, besteak beste. Adierazgarria da bi taldeetako parte-hartzaileek oso maila altua agertu dutela. Izan ere, erantzun guztien batz bestekoa kalkulatu gero, %80 baieztapenekin ados dago (%60 nahiko ados eta %23 guztiz ados). Beraz, atal honetan ikerketako adostasun kopururik altuena aurkitzen da bi taldeen artean. Hurrengo grafikoan galderetako emaitza orokorrak adierazten dira.



5. Grafikoa. 4. atalean jasotako 1go eta 2. taldeen erantzunei dagokion banaketa eta alderaketa.

*IRAKASLEEN GAITASUN EMOZIONALAK (IKASLEEKIKO HARREMANA ETA ERREGULAZIO EMOZIONALA)*

Irakasleen gaitasun emozionalak aztertzeko, haien erregulazio emozionala aztertu izan da. Zehazki, ikasleekin interakzioetan duten erregulazio emozionala. Erantzunetan oinarrituz, bai lehenengo taldekoek (lan pertsonalen bat burutu dutenak), baita bigarren taldekoek (lan pertsonala burutu ez dutenak) ere, erregulazio emozionalaren maila altua adierazi dute. Hortaz, galderetan planteatu zaizkien egoerengatik, orokorrean, haien ikasleekin harreman osasuntsuak dituztela ondorioztatu daiteke. Jaso diren emaitzen adibide modura, hurrengo grafikoetan, bi taldeek *sarritan ikasleekin haserretzen naiz probokatzen nautenean* galderan emandako erantzunak azaltzen dira.



5. eta 6. Grafikoak. 5.ataleko 6.galderan jasotako erantzunei dagokien banaketa.

Hala ere, hiru galderetan, aurreko baieztapenarekin bat egiten ez duten erantzunak jaso dira. Galdera hauetan, irakasleen erantzunak mota desberdinetakoak izateaz gain, erregulazio emozional egokiarekin bat egiten ez duten datuak nabarmentzen dira.

Lehenengo taldeko irakasleei dagokienez, ikasle batzuekin beste batzuekin baino pazientzia gutxiagoa dute. Izan ere, %42,5k nahiko ados eta guztiz ados erantzunak eman dituzte. Horrez gain, *ikasle batzuei arreta handiagoa eskaintzen diet beste batzuei baino (kasu honetan ez zaie erreferentzia egiten laguntza/hezkuntza behar berezia duten ikasleei)* ideiarekin, %37,9 nahiko ados dago.

Bestalde, bigarren taldeko erantzunak aztertuz, *ikasle batzuekin pazientzia gutxiago dut beste batzuekin baino* galderan, lehenengo taldearen antzeko tendentzia jarraitzen da. Horrela, parte-hartzaileen %44,7 nahiko ados dago ideia honekin, eta kopuru handi batek, zehazki %28,9, ez dago ez ados, ez aurka. 8.galderan ere, atentzioa deitzen duen

beste datu bat aurkitzen da: irakasleen %38,4, batzuetan, ikasleekin zorrotzegia izateko beharra sentitzen du, errieta botatzeko, edo txarto egiten dutena esateko. Gainera ez ados, ez aurka dagoen irakasleen kopurua ere nahiko altua da; %26,8, alegia.

#### 4. ONDORIOAK

Ikerketaren bitartez lortutako emaitzak kontuan hartuz, hipotesi gehienak ezeztatuta geratu direla nabarmendu beharra dago. Dena den, jasotako erantzunak eta datuak kontu handiz interpretatu behar dira, testuinguruan kokatuz eta sakonki aztertuz. Izan ere, ezinbestekoa da gaiaren nahiz ikerketaren subjektibotasuna aintzat hartzea.

*Lehenengo hipotesiari* dagokionez, interpretazio desberdinak egin daitezke. Egia da ehuneko handi batek, (%60,4) bere autoezagutzarekin erlazionatutako lanen bat burutu duela. Baina horrek, ez du esan nahi haien burua eta istorioa ezagutzeko lan sakon bat egin dutenik, eta are gutxiago, kontzientzia nahiz onarpen maila altu bat dutenik. Hala ere, aurrerago aztertuko da. Ikerketan parte hartu dutenen artean, terapia jarraitu bat %32k baino ez du burutu. Hernandezek (2016) aitortzen duen bezala, irakasleak bere barneko hainbat esanahi sortu, barneratu eta proiektatu ahal izateko, bere esperientziatik igaro behar da. Beraz, kurtso edo tailer bat, edota iraupen gutxiko terapia bat, ez da nahikoa horra heltzeko. Aitzitik, eta ikerketaren *bigarren hipotesia* ezeztatuz, irakasleek garrantzitsua ikusten dute analisi pertsonala egitea eta haien iraganaren istorioa ezagutzea. Gehienek, Izagirre eta Albak (2016) aipatutakoarekin bat egiten dute; hots, irakaskuntzan pertsona bera eta bizitzaren aurrean dituen orientazioak azalerraten direla.

Gainera, irakaslearen arlo pertsonalaren ezagutzara hurbilketa bat egin nahi izan da. Marko teorikoan, landu beharko liratekeen aspektuak eta horien arrazoiak jorratu dira. Baina irakasleen autoezagutza eta analisi pertsonalaz hitz egiten ari bagara, nor eta irakasleak lan pertsonal horren nondik norakoak zehazteko. Irakasleek garrantzitsuenak ikusten dituzten aspektuak hauek dira: norbere buruari mota desberdinetako galderak planteatzeko gai izatea (%83,3); norberaren kontzientzia hartzea eta norberaren errealitatea ezagutzea (%80,2); eta iraganeko esperientziak nahiz bizipenak esploratzea (%78,1). Ondorioztatu daiteke, beraz, hezitzaileek hainbat autoreren ideiarekin bat egiten dutela (Caram,2011; Hernandez, 2016; Ibarrola, 2013; Tizio, 2003), hau da,

irakasleek haien istorioaren eta nahien inguruan lan egitea eta ezagutzea funtsezkoa dela.

Ildo horretatik jarraituz, parte-hartzaileen %78k adierazi bezala, irakasle lanak norberaren haurtzaroarekin aurrez aurre jartzea suposatzen du. Noski, bakoitzak lotura desberdinak egiten dituelarik: iraganean bizi izandako esperientziak birgogoratzea; haurtzaroko irudia ikasleengan isladatuta ikustea; ikasleengan norberaren bizipen gogorrak bideratzea. Caramen (2011) esanetan, haur baten aurrean dagoen heldu orok, bere haurtzaro erreprimituari aurre besterik ez dio egiten. Azken finean, bere haur erreprimituan, bere buruaz onartu nahi ez dituen alderdietan, bere beldur, desio, sentimendu eta oroitzapen guztiak aurkitzen dira (Hernández, 2016). Horregatik, agian hor, iragan inkontzientean, haurtzaroan, hasi beharko litzateke irakaslearen autoezagutzarako bidaia.

Irakaslearen analisi pertsonalak, irakaskuntzan duen inplikazioa kontuan hartuz, irakasleek duten kontzientzia, pertzepzio eta onarpen maila ikertzea garrantzitsua zela pentsatu zen. Planteatu ziren hipotesien aurka, galdetegiko datuekin hurrengo ondorioztatu daiteke: irakasleek haien iragana eta gaur egungo errealitatea ezagutzen eta onartzen dute, bai analisi pertsonaleko lan bat burutu dutenek, baita hori egin ez dutenek ere, hori erantzun dutelako.

Ostera, adierazgarria da, iraganeko esperientziek haien irakaskuntza zertan baldintzatzen duten azaltzerakoan, jasotako erantzunek aurkakoa pentsatzera eramaten gaituztela. Beste askoren artean, ikasleekin duten harremana, irakaskuntza ulertzeko modua, gatazkak bideratzeko estrategiak... aipatu dituzte. Hau kontuan hartuz, zalantza hauek planteatu daitezke: Aspektu hauek guztiek irakaskuntzan eragina dutela jakin arren, irakasleei, zaila egiten zaie haien lana baldintzatzen dutela onartzea? Posible da hauek ezagutzea eta onartzea, eta aldi berean, ikas-irakaskuntza interakzioetan isladatzen jarraitzea? Escobarrek (2000) dioen bezala, inkontzienteari buruzko ezagutza teorikoak ez dira nahikoak ikasleekiko harremana aldatzeko. Hortaz, gehiengoak, %67k, analisi pertsonalerako bide sakon bat jarraitu ez duela kontuan hartuz, agian, euren kontzientzia maila ez da horren altua.



Are gehiago, nahikoa da kontzientzia izatearekin? Haurtzaroan gertatzen zaigun guztiak, kontziente edo inkontzienteki, arrasto ezabaezina uzten digu. Markatu eta baldintzatu egiten gaitu, hau da, esperientzia horietan oinarrituz, bizi duguna filtratzen goaz. Iraganeko esperientziek, gure oraina baldintzatzten dute eta gure etorkizunari eragiten diote, kontzienteak izan edo ez (Cadarsó, 2013). Horrenbestez, oso zaila da bizi izandakoak irakasle lanean isladarik ez izatea, egunerokotasunean ez azaltzea, alegia. Baina ikasleekiko harremanean eragin negatiborik ez izateko, eta irakasle lana ahalik eta osasuntsuen bizitzeko, kontzientzia baino gehiago behar da. Irakaskuntzan eguneratzen diren aspektu horiek guztiak, ulertu, berbizi eta onartu behar dira. Aguadoren (2018) ustez, osasun mentalera heltzeko, bi eskaloi igo behar dira: norberaren bizi-gidoia deskubritzea nahiz onartzea, eta malgutasun emozionala.

Bestalde, aurreko atalean aztertutako datuetan oinarrituz, azken bi hipotesiak ere ezeztatuta geratzen dira. Ikerketa planteatu zenean, hau pentsatzen zen: analisi pertsonala burutu duten irakasleek, gelan erregulazio emozional handiagoa izaten dutela, eta ikasleekin harreman positiboagoak dituztela. Baina, orokorrean, parte-hartzaile guztiak maila altua agertu dute; hau da, ikasleekin harremantzerakoan, erregulazio emozional positiboa dutela erantzun dute. Aitzitik, jasotako emaitzak ukatu gabe, datu hauek zalantzan jarri beharko lirakekeela uste da.

Esan bezala, egindako lanak muga batzuk aurkezten ditu. Ikerketarako instrumentua sorkuntza propioa izan da; hau da, ez ditu balioztapen prozesuak jarraitu eta ez dauka garantia psikometrikorik. Gainera, galderak irakasleek erantzuteko formulatu ziren: galdera bera eta erantzun motak sinpleak ziren. Bestetik, jasotako datuetan eragina izan dezaketen bi aldagai kontuan hartu behar dira: lehenik, datuak irakasleen subjektibotasunean eta perspektiban oinarritzen dira, haiek haien buruari buruz hitz egiten dutelako; bigarrenik, pertsona eta irakasle moduan inplikatzeko eskatzen diote, horrek bere irudia jokoan jartzea suposatzen duelarik. Kasu batzuetan, bi taldeen artean hain pareko erantzunak jasotzearen arrazoiak hauek izan daitezke. Hortaz, datuak eta emaitzak zuhertasunez hartu behar dira.

Horrez gain, emaitzen atalean, portzentaiak alderatu dira, baina taldeen arteko desberdintasunak estatistikoki esanguratsuak diren ala ez kalkulatu beharko litzateke. Hau da, desberdintasunak dauden ala ez ondorioztatzeko, eta analisi pertsonala

burutzeak ikertutako aspektuetan eragina duen zehazteko, kalkulu estatistikoak egin beharko lirateke. Era berean, ikerketa-laginaren tamainak ere errepresentatibitatea mugatzen du, 96 irakasle ez direlako kolektibo oso baten adierazle.

Dena den, aipatutako mugak agertuta ere, lortutako emaitzak oso positiboak dira. Batez ere, adierazgarria da parte hartu duten irakasle guztiek, galdetegia betetzeko aurkeztu duten prestutasuna. Orokorrean inplikazio handia egon da: galdera irekietan haien bizitzako esperientzia pertsonalak azaldu dituzte, eta asko ireki dira.

Ateratako emaitzak interesekoak badira ere, kontraesankorrak ematen duten erantzun batzuk ikusita, honetan sakontzea ezinbestekoa da. Hurrengo ikerketei begira, mota desberdinetako instrumentuak erabiltzeko beharra aipatzekoa da; galdetegiez ez ezik, behaketa edo bestelako teknika eta metodo psikologikoen bitartez egitea. Alde batetik, galdetegi batean erantzunak “manipulagarriak” direla ikusi delako. Bestetik, helburua irakaslearen analisi pertsonalean sakontzea bada, galdetegi bat oso urrun dago benetako dimentsio pertsonaletik.

Lanari itxiera emanez, hurrengo azpimarratu daiteke: gaiak eskolan eta ikasleekiko harremanetan inplikazioa duela, eta berebiziko garrantzia duela horren ikerketan jarraitzea. Azken finean, lan honek hasiera baino ez dio eman, oso aztertuta ez dagoen gai baten ikerkuntzari.

## **5. ETIKA PROFESIONALA ETA DATUEN BABESA**

Lan honetan aspektu etikoak kontuan hartu eta bermatu dira. Lehenik, Gral honen tutorearekin batera galdetegiaren aplikazioa nola burutuko zen adostu, eta bere oniritzia jaso zen. Bigarrenik, parte-hartzaileei ikerketaren inguruko informazioa eman zitzaien (7. Eranskina). Galdetegiaren hasieran, hainbat aspektu jasotzen zituen baimen informatua zegoen. Bertan, alde batetik, parte-hartzaileei ikerketaren nondik norakoak, hots helburu nagusiak, azaltzen zitzaizkien. Bestetik, erantzunen anonimotasuna eta datuen konfidentzialtasuna erabat bermatuta zegoela eta jasotako datuak gradu amaierako lana garatzeko soilik erabiliko zirela informatzen zitzaien. Gainera, argi uzten zen parte hartzearen borondatezkotasuna eta edozein momentutan uzteko eskubidea.

## 6. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Aguaded Gómez, M. C. eta Almeida Pires Cavaco, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambio. *Tendencias pedagógicas*, 28, 167-180. 2019-12-26an berreskuratua, <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.012> -tik.
- Aguado, R. (2018). Emoción y Aprendizaje. *Psicología Educativa*, In VI Ciclo de Experiencias en Psicología Educativa. Colegio Oficial de Psicología de Madrid. 2020-01-06an berreskuratua, [https://www.copmadrid.org/web/comunicacion/can\\_-al\\_-psicologia-tv/video/607/05-emocion-aprendizaje-robertoaguado12032018/buscar/-tik](https://www.copmadrid.org/web/comunicacion/can_-al_-psicologia-tv/video/607/05-emocion-aprendizaje-robertoaguado12032018/buscar/-tik).
- Barrientos, P. (2013). Visión integral de la educación. *Horizonte de la ciencia* 3 (4), 61-65. 2020-02-02an berreskuratua, <file:///C:/Users/ik014492aa/Downloads/Dialnet-VisionIntegralDeLaEducacion-5420518.pdf> -tik.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Buitrón, S. eta Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8. 2019-12-20an berreskuratua, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388> -tik.
- Buron, J. (1994). *Motivación y aprendizaje. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos*. Bilbo: Mensajero S.A.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. eta Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32 (13,1), 41-4. 2019-12-22an berreskuratua, [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268615\\_555.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615_555.pdf) -tik.
- Cadarso, V. (2013). *Abraza a tu niño interior: nunca es tarde para sanar tu infancia*. Madril: La esfera de los libros.
- Caram, G. (2011). Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. In *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (113-115 orr). Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 2020-01-14an berreskuratua, <https://www.academica.org/000-052/451> -tik.

- Cejudo, J. eta López, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. 2019-12-20an berreskuratua, <https://goo.gl/rYQ4Ey> -tik
- Del Río, M. I. P., del Barco, B. L., Carroza, T. G., García, V. P. eta Bullón, F. F. (2015). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 41-49. 2019-12-20an berreskuratua, <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v3i1.22> -tik
- Díaz, C. (2007). Acercamientos reflexivos al proceso de convertirse en maestro desde la experiencia de sí. Análisis de tres relatos de vida. *Magistro*, 1(1), 59 - 71. 2019-12-24an berreskuratua, <http://dx.doi.org/10.15332/s2011-8643.2007.0001.05> -tik.
- Escobar, C.E. (2000). Freud: sueños, violencia y educación. *Huella. Revista de la universidad del Norte*, 58-59, 59.
- Espinoza E. E., Tinoco, W. E., eta Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. OLIMPIA. *Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.
- Eusko Jaurlaritzak. (2014). *Heziberri 2020 Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa*. 2020-02-02an berreskuratua, [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn\\_heziberri\\_marco/eu\\_def/adjuntos/Heziberri\\_marco\\_modelo\\_educativo\\_pedagogico\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf) -tik.
- Extremera, N. eta Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Extremera, N. eta Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., Mérida-López, S. eta Sanchez Gomez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97.
- Hernandez, V. (2016). La aplicación del trabajo de Sigmund Freud en la docencia. *Barrizona*. 2010-12-08an berreskuratua, <https://barriozona.com/la-aplicacion-del-trabajo-de-sigmund-freud-en-la-docencia-ser-maestro/> -tik.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madril: SM.
- Izagirre, R. eta Alba, D. (2016). Reflexiones sobre el papel de la subjetividad en el proceso docente-educativo. *Multimed*, 20(2), 4 437-448. 2020-01-08an berreskuratua, [http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/ar\\_ticle/view/165/213](http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/ar_ticle/view/165/213) -tik.

- Jennings, P. A. eta Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Marone, F. eta Sirignano, F. (2013). Subjetividad en la Educación. Una contribución psicoanalítica a la formación docente. *Revista de Educación de Extremadura*, 5, 13-28.
- Merida- López, S. eta Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153. 2019-12-18an berreskuratua, <http://www.aufop.com> –tik.
- Pena, M. eta Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de educación*, 359, 604-627.
- Quintero, M. eta Giraldo, L. (2003). El papel y la actitud del maestro en la función educativa. In O. F. Acevedo F. Gomez. (arg.), *Manual para el trabajo de los maestros en la escuela: estrategias para la prevención temprana de la agresión en los niños* (111-117 orr). Medellín: Secretaría de Educación Municipal.
- Sarramona et al. (1975). *Cogestión en la escuela*. Barcelona: Teide.
- Tizio, H. (Coordinadora) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Espainia: Gedisa.
- Zabalza, M. A. (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.