

Hizkuntza irakasleen prestakuntzarako eta prestakuntzaren ikerketarako proposamen bat¹

(A proposal for language teacher training and a research for training)

Ozaeta Elorza, Arantza
MIKER taldea. HIPREST sarea. HUHEZI. Mondragon Unib.
Dorleta Auzoa z/g. 20540 Eskoriatza
aozaeta@mondragon.edu

Jaso: 2013.07.16

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 69-95] Onartu: 2013.11.11

Artikuluak marko bat eskaintzen du irakaslearen prestakuntzarako oinarri hartuta "irakasle gogoetatsuaren" begirada kritikoa eta jardueraren analisisan zentratuta. Autokonfrontazioa proposatzen da prestakuntzarako tresna gisa, eta aldi berean bideo prestakuntzaren inguruan dauden argiak eta itzalak. Artikuluaren bigarren zatia, analisi marko bat eskaintzen du tipikalitatean oinarrituta, eta baita XX. mende hasierako hizkuntzalaritza errusiarrean.

Giltza-Hitzak: Hizkuntza irakasleen prestakuntza. Jardueraren azterketa. Autokonfrontazioa. Ekintza tipikoak. Tipikalitatea. Berba dialogala.

El artículo propone un marco para la formación del profesorado partiendo de una revisión de la aproximación "profesor reflexivo" y centrado en el análisis de la actividad. Se propone la autoconfrontación como herramienta de formación, al tiempo que se señalan las virtualidades y los aspectos aún a desarrollar de la video formación. La segunda parte del artículo, propone un marco de análisis que sigue las propuestas de la tipicalidad y de la lingüística rusa de principios de siglo XX.

Palabras Clave: Formación de los profesores de lengua. Análisis de la actividad. Autoconfrontación. Actividades típicas. Tipicalidad. Palabra dialogal.

L'article propose un cadre pour la formation du corps enseignant en partant d'une révision de l'approche "professeur réflexif" et en se centrant dans l'analyse de l'activité. L'auto-confrontation est proposée comme un outil de formation. La seconde partie de l'article propose un cadre d'analyse qui suit les propositions de la typicalité et de la linguistique russe du début du XX siècle.

Mots-Clés : Formation des professeurs de langue. Analyse de l'activité. Auto-confrontation. Activités typiques. Typicalité. Mot dialogal.

1. Lan hau Eusko Ikaskuntzak Genevako Unibertsitatearekin elkarlanean duen "Hôte de Relations Internationals" 2012. urteko bekari esker egin da.

1. SARRERA ETA PROBLEMATIKA

Profesionalizazio beharrak gora egin du lan sektore guztietan, baita irakaskuntzan ere, eta horrek ekarri du helduen prestakuntza praktika- eta ezagutza-eremu bihurtzea. Praktika horiek hasiera eta etengabeko prestakuntzatik datoz, eta askotariko eskaerei erantzuten diete: industriatik datozenei, zerbitzu publikoetatik, hezkuntza erakundeetatik, eta abar. Irakasleen² formazioa, edozein diziplinatan eta hasierako formazioan zein etengabekoan, errebindikazio ofiziala eta soziala da, zuzenean edo zeharka planteatzen dena.

“Erronka” terminotan planteatu ohi da irakasleen formazioa: irakasle berrien kasuan hasierako formazio sendoa eta eguneratua eskaintzea fakultateetan; irakasle eskarmentatuagoen kasuan, beren edukiak eta praktikak berritzea, hobetzea, gaurkotzea, birziklatzea... batzuk eta besteak “gizarte aldakorrera” egokitzeke.

Bistakoa denez, asko dira irakasleen gelako lana hobetzeko proposamenak eta asko dira etengabeko prestakuntzarako ereduak ere (*Ikastaria* 19. zenbaki honetan horietako batzuk jasotzen dira). Besteak beste, honako hurbilbideak ageri dira irakasleen formaziorako: praktika gogoetatsua, jardueraren analisia, kompetentzietan oinarritutako ereduak, teoriatik praktikarako ereduak... Artikulu honetan irakasleek bere lana aztertzeko proposatzen den markoa irakasleen gelako *lana* edo *jarduera* erdigunean jartzea da, lana jarduera gisa hartzea eta irakaskuntza bera ofizio gisa. Begirada hori benetako arretagunean dago frankofonian, hainbat hausnarketa, eztabaida eta ikerketa didaktiko edo/eta zientifikoren helburu bihurtu da. Artikuluan horien aztarna erakustea dugu xede.

Lan hau ziztatzen duen helburua zera ere bada: erakustea irakasleen formazioak eta formazio tresna berrien sorrerak laguntzen duela praktika profesionalak garatzen zer eta ikasle guztien onura bilatzeko. Horretarako, ardatza irakasleen lana aztertzeko izango da, irakasleek beraiek egiten, ulertzen eta bizitzen duten arabera.

Ezinbestekoa da formazioa gaur egungo testuinguruan kokatzea, formazioaren berbalorazio unea bizi dugu, formazioa auzi ekonomiko garrantzitsuen erdian kokatu da erakunde eta enpresatan. Horrek eskatzen du planteamendu bakarrean uztartzea formazioa bera eta formazioari buruzko ikerketa. Bi arloak batera ikusten ditugu, osagarritasunezko harremanetan. Horrela, artikulua bi zatitan egituratua dago: 1) irakasleen formaziorako dispositiboak aurkeztea, irakasle eraginkorrak eta berritzaileak sortzeko; eta 2) irakasleen formazioan inplikaturik dauden aktoreen jardueraren analisirako marko bat eskaintzea, hain zuzen ere, 1. helburuaren ezagutzan eta dokumentazio lanetan aurrera egiteko.

Lehen atalean, irakaslearen lanarekiko interes honen oinarriak aztertuko dira, geroago, formazioari buruzko nozio batzuk aurkeztuko dira, irakasle gogoetatsua hurbilbidearen ekarpenak eta azken boladan egin zaizkion kritikak jasoz;

2. Irakasleei buruz aritzean irakasle lanbidez ari gara generikoki, ez dugu desberdintasunik egiten HH, LH, BH, Lanbide Heziketako edo unibertsitateko irakasleen artean.

jarraian, aurkeztu nahi ditugun formazio metodoak (autokonfrontazioa, autokonfrontazio gurutzatua) jorratuko dira, eta baita metodo hauek praktiken garapenean duten eragina zertan den ikusi ere; azkenik, bideo-bidezko prestakuntzaren inguruan egin berri den sintesi lan bat dakargu. Bigarren atalean, autokonfrontazioak, hizkuntza ekoizpen diren heinean, aztertze dagoen hurbilbide nagusia aurkeztuko dugu, Bulearen "ekintza-figuren" hurbilbidea (2009, 2010, 2011). Lana amaituko dugu autokonfrontazioak aztertze eredu bat eskainiz eta ondorio nagusiak laburbilduz.

2. ZER DELA-ETA INTERES HAU IRAKASLEAREN LANAREKIKO?

Bronckarten (2007) arabera bi arrazoi leudeke arestiko galdera horri erantzuteko. Batetik, irakasleengan arreta jartzea diziplinen didaktikari buruzko ikerketen garapen "naturalizat" hartu daiteke. Eta bestetik, hurbilpen edo gerturatze bat egon da eskolako diziplinen didaktikaren eta *ergonomiaren* edo lanaren analisiaren artean.

Lehen puntua har dezagun. Bronckartek hizkuntzaren didaktika hartzen du egoera deskribatzeko adibide gisa. Hala, erakusten du hizkuntzen didaktikan "proiektu" berri baten sorrera gertatu zela, hain zuzen: 1) hizkuntzaren lanketarako programa egin zen: edukiak hautatu, nola banatu, zein denboratan; 2) irakaskuntzarako baliabideak jarri ziren, bereziki sekuentzia didaktikoak praktika testual-diskurtsiboe-tara begira; 3) metodo horiek, edukiak eta prozedurak, ikasleak zein mailatan bereganatzen zituen ikusteko ebaluazio maila ere sortu zen. Halatan, programa eta metodoen berrikuntza eta arrazionalizazioa sortu zen, beste hitzetan esanda: hizkuntzen irakaskuntzaren "proiektua" berdefinitu egin zen.

Baina ia proiektua gauzaturata zegoenerako, proiektu horri neurria eta jarraipena hartzeko premia ere sortu zen. Hona kezka: zein neurritan erabiltzen zituzten irakasleek programa eta baliabide berriak? Zein neurritan ziren eraginkorrak eta sortzen zuten garapena ikasleengan? Beste fase bat abiatu zen orduan gelan benetan gertatzen zena eta proiektu berriaren aplikazioa nola egiten zen aztertze.

Giltzarria izan zen sekuentzia didaktikoen garapen errealak nolakoak ziren aztertzea. Canelas-Trevisik (1997) sekuentzia didaktiko batzuen gelaratzeak ikertu zituen eta ondorioztatu zuen: 1) Irakasleek sekuentzia didaktikoen plana azkar uzten zutelara prozedura tradizionalagoak hartzeko; 2) Sekuentzia didaktikoetan proposatzen ziren edukiak perspektiba diskurtsibotik jorratu beharrean, ikuspegi gramatikal aski tradizionaletik jorratzen zirela; 3) Irakasten ziren edukiak ez zirela transposizio didaktikoa aplikatuz egiten, alegia, gaur egungo diskurtso zientzietatik dokumentu pedagogikoei hautatzen dituzten horiek, ez zutelara geletan islarik. Bronckartek aipatzen duen ibilbide pareleloa egin dugu Miker prestakuntza eta ikerketa taldean. Hizkuntzaren didaktikan lanean hasi ginen, bereziki etengabeko prestakuntzan, sekuentzia didaktikoen sortuz testu generoak lantzeko. Baina erreparatzean emaitza iraunkorrak lortzeko bermerik ez zela "ohiko" formazio modeloekin (teoriatik praktikara), irakasleen prestakuntzara begiratzeari ekiten diogu.

Irakaslearen prestakuntzak dispositibo berriak sortzeak eskatzen du (Bronckart, 2005), irakaslearen gaitasun profesionalak ezagutzeko, ez soilik errutinak, estrategiak eta konpetentziak, baita zailtasunak eta porrotak ere. Bronckarten arabera, behar da praktikaren analisia eta kontzientzia hartzearen ikuspegia lotzea, eta proposatu ere egiten du, gutxi asko dispositiboa “praktiko gogoetatsuan” inspiratua egon dadila.

Zergatik aztertu irakasleen jarduera? Nonnon eta Goigouxek egindako lanetan hainbat arrazoi ematen dituzte frantsesezko irakasleen lana deskribatzeko eta analizatzeko beharra argudiatzeko (Goigouxek aipatua, 2007: 48). Egileok bat datoz esatean lotu beharra dagoela “preskribitutako lana” eta “lan erreala” artean, lanaren ergonomiak sortzen duen bereizkuntza (Clot, 1999). Horixe da hain zuzen irakaslearen lanaren interesaren bigarren arrazoia. Kontu hauek aurrerago azalduko ditugu (ikus 2. puntua).

Nolanahi ere den, irakaslearen lana aztertzeko grina hau ez da berria. Ergonomiaren hasierarekin batera, 1980 hamarkadan AEBetan sortutako korrontek itzal handia izan du auzi honetan, hain zuzen, Donald Schönen eta bere *The Reflective Practitioner* liburuak. Ikuspegi horren arabera ekintza da lanbide orotan ikaskuntza profesionala egiteko toki pribilegiatua.

Beraz, prestakuntzarako metodoak ikusi baino lehen, jarduera erdigunean jartzan duten zenbait korronteren ardatzak bistaratuko ditugu, irakasle gogoetatsuen gaurkotasunari ere erreparatuko diogu.

3. PRESTAKUNTZA, JARDUERA PRESTATZAILEA ETA PRESTAKUNTZA JARDUERAREN ANALISITIK

Irakaskuntzari begirako formazio profesional gehienak eratu dira giza eta gizarte zientzietan sortu diren jakintza pertinenteak identifikatetik. Jakintza horiek zatikatu eta formalizatu egin dira jarraian etorkizuneko irakasleak haietaz jabetu daitezen, ordena kurrikular ezarri bat bezala, barnebiltzen dituen honako propietateak: zehaztasuna, sistematizazioa eta progresibitatea (Durand eta al., 2006). Modu horretan kanpoan gelditzen dira jakintza profesionalak, ekintzaren eta esperientziaren bidez ofizioaren bilbean sortzen diren jakintza horiek. Areago, zailtasunak daude curriculumean jartzeko profesiotik datorren jakintza hori, jakintza era publikoan jartzeko eta legitimizatzeko modu gisa, beti ere praktika profesionalen aberastasuna eta aniztasuna gordez (Rey, 2006).

Zailtasuna, orobat, dator irakasleen lana edo jarduera deskribatzeko eta modalizatzeko prozesuak sortetik. Hezkuntza zientzietan ere erdigunean dira honako galderak: nola aztertu irakasleen portaera aktiboak? zein formazio-jarduera proposatu garapen (pertsonal eta) profesionalerako?, nola kontzeptualizatu irakasleen lana eta helburuak?

Erronka horri helduko diogu, irakaslearen jarduera aztertzeari, eta prestakuntza bera jarduera gisa hartuko dugu. Jarduera eta bere modalitateak aztertzea bizi-bizi-

rik dago hainbat diziplinatan, bada premia integratzeko aktore batek nola bizi duen (subjektiboki) bere egoera eta garatzen duen bere jarduera. Formazio zientzietan gorantz doa honako jarrera hau eta hala diote Barbier & Durand autoreek, 2006: 1, Remeryk aipatua, 5. or): “(behar da) objektuak definitu eta ikerketa emaitzak interpretatu prozesu-dinamika terminotan, jarduera, mugimendu, traiektoria edo ibilbide gisa”.

Jarduera, jardueraren estatutuak eta berau aztertzeke moduak ugariak dira giza eta gizarte zientzietan (ikus egintzaren teoriari hurbilpen argigarria Bronckart, 2010). Gure lan honetan, marko bat eskaini nahi dugu irakaskuntza praktiketan eta irakasleen prestakuntzan ari diren aktoreen jarduera analizatzeko, eta horretarako zenbait dispositibo aurkeztuko dugu.

Lehenik, ergonomiaren munduari erreparatu beharra dugu. Ergonomia diziplina gisa eratu zen taylorismoaren erreakzio edo are kontrajartze modura. Mugimendu horren ezaugarria izan da honako printzipioen ordezkatea: “gizakia egokitu behar da lanera”ren lekuan, “lana eta bere baldintzak gizakiaren ezaugarri multzora egokitu behar dira”.

Ergonomiaren printzipio nagusietako bat genuke lanean eraginkortasuna ezin dela definitu kontuan hartu gabe zein harreman multzo dagoen langilearen eta egin behar dituen atazen artean. Eta hortik sortzen da horren ezaguna den bereizkuntza: preskribitutako lanaren eta lan errearen artekoa. “Preskribitutako lana” deritzonak lana izan behar dena irudikatzen du, gauzatuko den lanaren gainetik lana izan behar den hori: enpresak edo instituzioaren dokumentuek aurrez definitua: jarrabideak, eskuliburuak, programak, ereduak, eta abar. Aldiz, “lan erre” adiera langileek egoera jakin batean gauzatu dituen eginkizunei dagokie, une eta gune errealean benetan egiten denari. Gaur egungo ergonomiaren helburua zera da: erakustea zein alde dagoen preskribitutako lanaren eta lan errearen artean, azpimarratuz ezjakintasun handia dagoela lan errearen ezaugarrien gainean. Hurbilbide honek bideratu du pertsonak lanean duen aktibitatean zentratzea. Ergonomiarentzat langileen aktibitatea, egiten dutena eta egiten duten horren bi-zipena da zentrala. Horretarako beraien konportamenduak behatu behar dira eta baita bideak sortu ere berbara ekartzeko beraien laneko errepresentazioak eta baita bizi izandako jardueraren alderdi ugariak ere. Korrante hau Vygotskiren hurbilbide historiko-kulturalaren iturrian dago (Clot, 1999).

Hurbilbide honek hartzen du lana ikusgarri dagoenetik haraindi: pertsona baten lana bere pentsamendu lana ere bada, bere pentsamendu posiblea, ukatua, eta abar. Clot eta bere taldearen, “Clinique et travail”, lanetan (Clot, 1999; Clot eta Faïta, 1999) ageri dena. Hutsune hori gainditzeko, lan analisi metodo berriak aplikatzen dira: behaketa, langileekin elkarriketa indagatzaileak, autokonfrontazio elkarriketa sinpleak eta gurutzatuak (Clot, 1999). (Lan horien inguruan geroago bueltatuko gara 3.2. eta 3.3. ataletan). Hurbilbide honi begiratzen diogu beziki autokonfrontazio gurutzatuan. Formazio eta ikerketa esparru da.

Alderdi teorikoan bada orobat jardueraren analisisia *jardueraren bilakaera* hurbilbidearen eraginik (*cours d’action*) (Theureau, 1992). Marko honen arabera, jarduera osotasun dinamiko da (etengabe aldatzen da testuinguruaren eta aktorea-

ren asmoen arabera), autonomoa da (egoeran azaleratzen da), kognitiboa da (jakinza azaleratzen eta eraikitzen du), pertsonifikatua da (ezin da gorputzetik banatu), landua da (desplegatzen da prekonstruktio kulturalen bidez) eta subjektiboa da (esperientzia bat sorrarazten du).

Jardueraren bilakaera hurbilbidea ere formazio eta ikerketa programa da eta bi hipotesitan oinarritzen da: “enakzioaren” hipotesian eta kontzientzia aurre-erreflexiboaren hipotesian. “Enakzioak” esan nahiko luke uztartze bat dagoela medioaren eta indibiduoaren artean; kontzientzia aurre-erreflexiboa lotzen da aktoreak aktibitateari buruz bizi izandakoari. Aktibitate hori berbalizatu egingo da, eta horrela dokumentatu ahal izango da, ulertu eta esplizitatu. Arestiko bi hurbilbide hauen artean, epistemologiko eta ontologikoki dauden konbergentzietan eta dibergentzietan errepaso bat egiteko, ikus Rix & Lièvre (2005). Baina labur esateko, Duboscq & Clot-en (2010) arabera, lanaren ergonomia hobetsiko luke lan egoerak eraldatzea eta baita jardura dialogikoa bera ofizioaren inguruko debatea elikatzeke. Azpimarratu behar da lanaren ergonoman, “jardueraren klinika” ere izendatua (*clinique de l'activité*), prestakuntza ez dela helburu bakarria ergonoman ari dira, alegia lanlekuetan interbentzioak egiten. Jardueraren bilakaera hurbilbideak (Theureau, 1992) autokonfrontazioa darabil baita ere, baina hobesten du jardueraren beraren ezagutzan sakontzea ezaguera.

Azkenik, formazioari buruzko ikerketaren arloan (4. puntua) autokonfrontazioetan (simple ala gurutzatuetan) ekoizten diren berbaldien analisirako hizkuntza ardatz hartzen duten ikuspegiak hobetsiko ditugu. Bat egiten dugu hizkuntza jardura gisa kontenplatu duten ikuspegiekin, bere dinamika sozio-historikoa, interakzio sozialerako eraikia (Bronckart, 1997).

Irakasleen prestakuntzan lehenik, proposatzen dugu arretaz begiratzea “irakasle gogoetatsuen” (*reflective practitioner*) korronek oraintsu bete direnean 30 urte ikuspegiaren jaiotzatik. Bestalde, autokonfrontazioa eta autokonfrontazio gurutzatua aurkeztuko ditugu, baita metodo hauen lotura kontzientzia hartze prozesuekin ere. Azkenik, bideo bidezko prestakuntzari erreparatu nahi diogu, oro har, ikusteko zein alderditan jarri duen fokua formazio modu horrek, eta zein alderdi dagoen oraindik iluntasunean.

3.1. Irakasle gogoetatsua 30 urte beranduago: zertan da?

Ezin da ukatu hezkuntza zientziek berrikuntza garrantzitsua bizi izan dutela Donald Schön-en lanari esker (*The Reflective practitioner: How professionals think in action*, 1983). Lan horrek ziztatu zuen “biraketa gogoetatsua” (*virage réflexive*) izendatu dutena berriki agertutako lan batek (Tardif et al. 2012). Horrela da: irakasleen lana ulertzeko modua eta irakaslearen lanaz hitz egiteko moduan inflexio puntua da liburuak; hain da horrela, esaten du Schneuwlyk (2012) irakasleen prestakuntzan bi denbora daudela, Schönen aurretikoa eta ondorengoa. Hezkuntza zientzietan gutxitan gertatzen den fenomeno bihurtu zen liburu hau: paradigma izaera hartu zuen. Tardif eta besteren lanean oinarrituta, irakasle gogoetatsuari neurria hartzea interesgarria deritzogu, ikusteko zer ekarri duen, zein garrantzia izan duen irakas-

leen lanbiderako eta irakasleen formaziorako. Azkenik, ikusi nahi dugu oraindik ere pertinentziarik ba ote duen irakaslearen jarduera eta formazioa pentsatzeko.

Schön-en arabera irakaslearen lanak ez du zientzia aplikatuetakoko edo teknika instrumentaleko lanekiko antzik, izan ere, irakaslearen lana bat-batekoa da parte handi batean, eta egin ahala eraikitzen da. Nola funtzionatzen du? Irakaslea edo *praktikoa*, egoera konplexu edo berrietan gai da egoera "berriro enmarkatzeko" (*re-frame*), alegia arazoa ikusteko edo planteatzeko beste modu bat sortzeko, eta hortik hipotesiak garatzeko jarduera berrien inguruan.

Ildo horretatik, irakaslea ezin mugatu liteke errezetak jarraitzaera edota jardueraren aurretik jaso dituen jakintza teorikoak aplikatzera, zeren aurkitzen duen egoera praktikoa bakoitza desberdina baita, eta horrek eskatzen dio *gogoeta ekin-tzan* eta *gogoeta ekintzaren ondoren* egitea. Irakaslearen esperientziak eta konpetentziak laguntzen dio bere praktika kudeatzen eta autonomoago bihurtzen. Irakasleak, beraz, harreman gogoetatsua du bere lanarekiko. Erlazio horrek esan nahi du irakaslea, jardueraren gainean gogoeta egiteko gaitasuna duen aldetik, konprometitzen dela etengabeko ikaskuntza prozesu batekin; eta hain zuzen, horixe dugu jarduera profesionalaren ezaugarri funtsezkoenetakoa.

Hiru dira Schönen lanari aitortzen zaizkion ekarpenak Tardif eta besteren arabera (2012). Hiru esparrutara bideratu dira ekarpenak: irakasleen ikerketara, irakasleen prestakuntzara eta irakasle lanbidera bertara:

Irakasleen ikerketari datzekionez, modelo aplikazionistaren kontra, Schönen lanak defenditzen du ekintza dela lanbide ororentzako ikaskuntza profesionala egiteko toki pribilegiatua. Eta horixe izan beharko litzatekeela zentrala unibertsitateen prestakuntzan. Hurrengo hamarkadetan posizio horrek markatu du irakasleen prestakuntza, balorizatu egin baita formazio praktikoa eta eskoletan egin beharreko praktika aldia; horrek ekarri du harreman estuagoa unibertsitatearen eta praktiketako ikasleak jasotzen dituzten eskolen inguruan. Ildo horrek elikatuko du irakaskuntzaren inguruko ikerketa ere, gelan eta eskolan gertatzen denak interesa piztu du, Schöni esker ikasiko baitugu ezin dela irakasleen aktibitatea ulertu praktika efektiboak *in situ* aztertu gabe. Análisi horiek argitara ekarriko dute irakaslea ez dela artisaua, funtzionarioa, teknikaria edo jakintsua, baizik eta profesionala, pentsamendu konplexuko eta aktibitate autonomoko agentea, ekintza egin ahala pentsatzen duena, eraikitzen duena, partez inprobisatuz, inobatuz, zentzua emanez, sarri oso modu sortzailean gainera.

Prestakuntzan izan duen eraginari dagokionez, hainbat herrialdetan kontzeptzio gogoetatsua autoritate politikoei eta unibertsitateari azkar bereganatzen dute eta bihurtzen dute irakasleen formaziorako eredu. 1990 hamarkadan Europan, Ipar Ameriketara eta Latinoamerikara irakasleen prestakuntzari buruz egiten diren erreporteek jite erreflexiboa hartzen dute ardatz (Tardif, Lessard eta Gauthier, 1998, Tardif et al. k aipatua 2012:11). Gogoeta hartzen da irakaslearen konpetentzia nagusietakotzat, "zeharkako konpetentzia" edo "metakonpetentzia" gisa. Praktika gogoetatsua bihurtuko da kategoria politiko eta instituzionala, eta, areago, ezartzen da irakaslearen ideal gisa. Gaur indarrean dugun ikuspuntua dateke.

Hirugarrenik, kontzeptu horiek irakaslearen lanbidean sartzen dira eta gaur egungo irakaslearen identitateari forma ematen diote. Zentzu honetan, irakasle gogoetatsuaren mugimendua, profesionalizazioaren mugimendurekin batera, prozesu sozio-politiko da, irakasle ofizioa nobletzea ekarri duena. Irakaslearen lana mamitsu bihurtu da, sakonago, bere lanak konplexutasuna du, garrantzia du, zaila da. Irakaslearen jarduera balorizatu egin da bereziki ikerlarien aldetik, eta horrek aditzera eman du bere adimen profesionala, lanbidea legitimatzea ekarri duena.

Dena den, eta horiek horrela, beharrezkoa da azpimarratzea praktika gogoetatsua diluituta eta zatikatua agertzen dela neurri batean azken hogeita hamar urteetan izan duen hedapen eta nazioarteko harrera zabalagatik. Izan duen distira ikaragarriak askotariko itzulpenak, interpretazioak eta berreraiketak pairatu ditu, askotariko interes, perspektibari eta markori erantzuteko. Hezkuntzan, gainera, amalgama egin da arrakasta gutxi edo askorekin sozio-konstruktibismoarekin, ergonomiarekin, lanaren psikologiarekin, praktiken analisiarekin, eta abar. Eta horrek ekarri du metamorfosi kontzeptuala, diskurtso unibertso berriak ekarri dituenak, Schönen hasierako begiradatik urrun.

Zentzu horretan, “gogoeta” hitzaren multidimentsioaz, Beauchampen (2012) lana erabat da argigarria. Egile honek esploratu du “gogoeta” kontzeptuaren esanahia eta irakasleen garapenean jokatzeko duen rola. Gogoetaren inguruko 200 artikulua eta liburu aztertu ondoren, ondorioztatzen du, besteak beste, aurkitu dituen gogoetaren prozesuaren 55 definizioetan honako kategoriak esleitzen zaizkiola (Beauchamp, Op. cit. 27. or): behatu, kontzentratu, aztertu, pentsatu, interpretatu, zentzua eman, arazoei soluzioa aurkitu, begirada kritikoarekin aztertu, ebaluatu, kuestionatu edo zalantzan jarri, eraiki, estrukturatu, eraldatu. Gogoeta nozioaren iluntasuna argitara ekarri du errebisio sistematiko horren bidez.

Schneuwlyk (2012) bere aldetik kritikatzeko du ekintzarekiko itsumendu horrek ezkutuan uzten dituela tresna profesionalak, jakintza eta ikas-irakasgai objektua. Hausnarketa lotzen da bat-batekotasunarekin, arazoei epe motzera soluziobi-deak topatzearekin, pentsamendu espontaneo moduko baten bidez. Gogoeta burugain gisa aurkezten da, eta horrek partez soilik betetzen du irakaslearen lana. Schneuwlyren arabera, berriz, praktiko gogoetatsuek gaur gaurkoz balio lezake gogoeta hirukoitz gisa planteatuz gero: lanbidearen instrumentuek kontzientea da, gai da edukiei buruz eta antolaketari buruz hausnartzeko eta aldi berean ikasleentzako gaitasunak eta oztopoak analizatzeko. Ez da gogoeta abstraktu bat, baizik eta gogoeta jakin bat, lanbidearen teknologian ainguratua.

Ildo horretatik, Tardifek (2012) “gogoeta jarduera” nozioari egotzen dio lausoa dela, “dena” hartzen du eta gutxiegi zehazten du pertsona batek lanean da-goenean pentsatzen duena. Kritikatzeko du gogoeta modu formalean egiten dela, adierazi gabe zein eduki duten gogoeta horiek. Zeri buruz egiten du gogoeta bere praktikari buruz gogoeta egiten duen irakasle batek? Erregela sozialei buruz, alderdi etiko eta politikoei buruz, jarduera zehatzen gainean, irakatsi beharreko edukiei buruz, ikasleekiko harremanei buruz, gelako kudeaketako arazoei buruz, dituen errepresentazioei buruz, ikasleentzako arteko desberdintasunei buruz, erakundeko arazoak, gurasoekiko harremanak...? Alderdi horiei guztiei buruz egiten badu gogo-

eta irakasleak ikaragarri anitza izango da hausnarketa nozioa, eta ez dirudi oso zuhurra, Tardifenen arabera, zaku berean bateratzea gai guztiok. Laburbilduz, gogoeta gaitasun intelektual subjektiboa bihurtu da, disposizio huts eta unibertsala praktiken analisirako eta konpetentziak mobilizatzeke.

Tardifenen aburuz, irakasle gogoetatsua hurbilbidea egun egun berrerabili beharko litzateke gogoeta esperientzia sozial gisa kontsideratuta, eta ez posizio individual gisa, izan ere, horixe da Schönen lanari egin zaion kritiketako bat. Gogoeta errekonozimendu eta elkarrekintza gisa hartu beharko litzake, eta, azkenik, gogoeta ideologien kritika eta menderakuntza erlazio gisa.

Kritikak kritika eta fintze esparru proposamen horiek horrela, oraindik orain irakasle gogoetatsuak jarraitzen du erreferentzia iturri izaten ikerlari, formatzaile, erreforma egile eta irakasleentzako.

Bronckartek (2010) dio Schönen “ekintzaren osteko hausnarketa” horrek honako izaera duela: “berbazkoa da, esplizitua, ekintzaren ondorengoa eta orokorrean jite ebaluatzailea duena” (50.or). Aipatzen du irakasle gogoetatsuak ez duela zehazten inongo formazio metodorik... Baina, hala ere, hiru formazio teknika bideratu dira azken hamarkadetan frankofoniaren eremuan: esplizitazio elkarrizketa (*entretien d'explicitation*), autokonfrontazioa eta doblearen metodoa (*instruction au sosie*).

Lan honetan dakargun formazio proposamenerako sakonago aurkeztuko ditugu autokonfrontazioa eta, bere bariantea, autokonfrontazio gurutzatua.

3.2. Autokonfrontazioa

Autokonfrontazioa gaur egun hainbat hurbilbidetan (lanaren psikologia, aktibitatearen analisia, antropologia kognitiboa, besteak beste) erabiltzen den formazio eta ikerketa teknika da. Teknika horren muina subjektua bere jarduerari edo lanari buruzko irudien aurrean paratzea da. Beste izendapen batzuk ere izan ditu: baliabide estimulatua, erretroakzio bideoa, autokonfrontazio elkarrizketa, autoskopia...

Aktorea bere lanaren irudi ahalik eta aberatsenen aurrean jarrita, formatzaile-ikertzaileak eskatzen dio bere jarduera edo aktibitatea esplizitatzeko, galderak eginez grabazioaren denbora kronologikoari jarraituz. Irudi horiek laneko jardun naturalean hartu dira. Formatzaile-ikerlariak laguntzen dio aktoreari (irakasleari) deskribatzen zer egiten zuen, pentsatzen zuen, kontuan hartzen zuen eta sentitzen zuen jardueraren unean. Modu honetan aktoreak egoera zehatz bateko jarduera, interpretazioa, fokalizazioa eta sentimenduak eraiki ditzake. Formatzaile-ikertzaileak egiten dizkion galderak ekintzen deskripzioei dagozkie, bizi izandako gertarei lotuta, saihestuz interpretazioa edo orokortzea eskatzea (Theureau, 1992, Guerin et al. 2004). Aktoreak bere jarduera berbara ekartzen duenetik, eskaintzen ditu ezinbesteko elementuak unitate esanguratsuak identifikatzeko, bere ikuspuntutik esplizitatu ere. Autokonfrontazioak datuak biltzeko metodo gisa, formazioarako eta ikerketarako, hiru ezaugarri ditu:

1. Galdera-egoera bat (*situation d'interrogation*) elkarren aurrean jartzen dituen gutxienez aktore bat eta solaskide bat (formatzaile-ikerlaria). Galdeketa-aren ardatza aktorearen jardueraren azalpena izango da.
2. Aktorearen jardueraren aztarnak, alde aurretik grabatuak eta elkarrizketaren oinarri direnak.
3. Helburu partekatu bat: aktorearen jarduera deskribatzea eta esplizitazea aztarna horiek erabiliz.

Jasotzen diren datuek aski aberastasun izan behar dute, ahalbidetzeko bai ikeritzailearen lana, bai operadoreari diferituan komentatzea bere ekintzen eta komunikazioen esangura.

Probokatzen diren askotariko berbalizazioek arau zehatzak errespetatu behar dituzte (...). Berbalizazio diferituan, ergonomoak ematen dio *a posteriori* aktoreari bere konportamenduaren grabaziorik ahalik eta aberatsena (esaterako bideoa). Gero eskatzen dio bere jarduerak eta bere komunikazioak esplizitatzeko eta berreraikitzeke eta bere interpretazioak eta fokalizazioak ere bai. Mugatzen da galdetzeraz zer egin duen eta zer esaten duen eta bere galderek ez daramate generalizazioak egitera, operadorea paratu dadin ahalik eta gehien bere aktibitate praktikoaren testuinguru dinamikoan. Kasu horretan hitz egingo dugu lehen mailako autokonfrontazioaz, edo laburrago, autokonfrontazioaz. (Theureau & Jeffroy, 1994: 38)

Autokonfrontazioa egiteak hiru baldintza izatea alde eskatzen du (Theureau et Jeffroy, 1994): 1) kontsentsu bat kulturen artean, hau da, hizkuntza eta kultura baldintzek ziurtatu behar dute aktoreak eta formatzaile-ikerlariak partekatzen dutela hizkuntza batean eta kultura batean maila minimo bat; 2) aktorearen eta formatzaile-ikerlariaren arteko konfiantza harremana; 3) galdeketa-aren baldintza materialak.

Metodoaren deskripzioan ikusten dugu arrakastaren baldintza bat, baina baita helburua ere badela operadorea bere ekintzen eta komunikazioen esangurara iristea ere modu diferituan (horregatik esaten zaio autokonfrontazioari “zeharkako metodoa” ere). Kontua da autokonfrontazioa, formazio objektu gisa norberaren aktibitatea duenez, “profesionalizazioaren azeleragailutzat” har daitekeela, bereziki irakasle hasiberrien prestakuntzan (Ria, Serres eta Leblanc, 2009).

Autokonfrontazioan, halaz ere, jarduera “kokatua” ez ezik, ikusi beharra dago agertzen direla iraganeko esperientziak, ohiko egiteko moduak, jarduera posibleak, beste modu batera egin zitezkeenak, egin ez direnak eta abar. Jardueraren bilbean aktoreak bere burua aurkitzen du, bere jarduerarekin jabetzen da bere burua ikustean. Bizi izandakoa berriz bizitzeko aukera ematen zaio eta bere jardueraren elementu esanguradunak agertzeko aukera zabaltzen da. Horrela bueltatu daiteke subjektua jardueran ihes egin zioten alderdien gainean (Clot, 2001b). Bilatzen da aktoreak bere buruarekiko harridura, sorpresa rol bat hartzea, bere jarduera gidatzen duten aukeren justifikazio eta analisisa egitea, eta, areago, horiek zalantzan jartzea.

Aztertuko den egoera pribilegiatua ez dago *a priori* definituta. Elkarrizketaren bilbean eta bilakaeran eraikitzen da, eta horrek ahalbidetzen du aktoreak eta pres-

tatzaileak jakintzak eraikitzea. Jakintza hauek ezin dira izan aurkariak, aktorearen kategoria pragmatikoen arabera eraikitzen du prestatzaileak jakintza, egoera natural batean aktoreak izan duen esperientziaren arabera.

Planteamendu honen azpian datzan giltza zera da: « ...pentsamendua hizkuntza bihurtuta berrantolatu eta aldatu egiten da. Ez da adierazten baizik eta hitzean ekoizten da»³ (Vyotsky, Clot 1999: aipatua). Esperientzia profesionala adieraztea proba bikoitza da: batetik, aktoreen pentsamendua martxan jartzea hitzean jartzearen bidez, eta bestetik, besteen hitzetara konfrontatzea (formatzailea, beste aktore batzuk). Horretarako baliabide metodologiko batzuk beharko ditugu, prozesu bikoitza kateatzeko baldintza egokiak pribilegiatzen dutenak: pentsamendua diskurtsoan jartzea, bestearen ahotsera eta diskurtsora konfrontatzea. Horregatik autokonfrontazioa espazio-denbora berezi bat dira, ohiko jardunbidetik desberdina.

Esandakotik ondorioztatu daitekeen bezala, autokonfrontazioak izaera dialogiko nabarmena du (Clot eta Faïta 2000, Clot 2008) elkarrizketak ekoiztutako diskurtsoa bestearengana (formatzaile-ikertzailearengana) bideratuta dago, baina baita norberarengana ere. Autokonfrontazioaren izaera dialogiko hau autokonfrontazio gurutzatuan jorratuko dugu.

Autokonfrontazio mota desberdinak daude, helburuaren arabera: a) aktorearen formazioa lortzeko asmoz egina; b) ikertzeko erabiltzen den autokonfrontazioa; c) bideo bidezko formaziorako lagina lortu aldera egiten dena; d) ebaluazio helburuekin egiten dena (autokonfrontazio moten inguruan sakontzeko, ikus Bulea eta Bronckart 2010 eta Rix 2010).

3.3. Autokonfrontazio gurutzatua

Autokonfrontazio gurutzatua ere une eta gune berezia da, “un genre d’activité spécialisée” (Clot, 2008), “une situation de reconception” (Béguin, Weill-Fasina, 1997, Clot eta Faïtak 2000: 25 aipatua). Metodo hau aktibitatearen klinikak garatu du bereziki eta ildo horri jarraitzen gataizkio. Autokonfrontazio gurutzatua, ares-tian ikusi dugun autokonfrontazio sinplea bezala, “hizkuntza-jarduera bat da, eta bere bilbean subjektuek euren jarduera analizatuta berraurkitzen dute eta eraldatu egiten dute” (Clot, 2000: 68).

Autokonfrontazio gurutzatua “bigarren fasea” izendatzen da eta autokonfrontazioaren ondoren egin ohi da. Horrela, lehenean abiatutako mugimendutik elikatzen da (Goigoux, Margolinas, Thomazet 2004). Alegia, jada eginik jardueraren berjabetze lana, baita justifikazioa eta ezbaian jartzea ere, subjektua inplika daiteke elkarrizketaren bigarren forma batean. Bertan konfrontatzen da subjektua, baina ez soilik formatzaile-ikertzailearekin, baita bere berdinkide batzuk ere presente daudela. Harekin batera autokonfrontazio sinplean ikusi duen jarduera berbera ikusi, eta elkarrizketan sartuko dira.

3. « ... en se transformant en langage la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s’exprime pas mais se réalise dans le mot ». (Vyotsky, 1934).

Beraz, zentzu “ortodoxoan”, autokonfrontazio gurutzatuan berdinkideak diren bikote bat jartzen da, esperientzia maila berbera dutenak. Baina praktika desberdinak daude, irakasle eskarmentuduna eta eskarmentu gutxiakoa elkarrekin paratzekoa eta baita bitik gorako irakasle taldeak ere. Funtsean eskatzea “beste” horri kidearen jardueraren aztamak komentatzeko lan egoera berdinean (debateari buruzko klasea ematen, matematikako buruketa baten ebazpena, eta abar). Autokonfrontazio sinplean agertu ez ziren gaiak agertzen dira orduan, hain zuzen lan egiteko modu desberdinak eta kontrobertsiak, eta zabaltzen da espazio bat jarduera beste modu batean ikusteko, jardueraren esangurak biderkatzeko, jarduera garatzeko. Horrenbestez pertsonaren jarduera espektroa irekitzeko, hitz batean esateko: formatzeko.

Horrela jardunda, aktoreek alde berean bestearekin eta beren buruarekin abiatzen dute elkarrizketa, topo egiten dute pantailan eta behatzen dituzten jokabideak berbalizatzen dituzte. Subjektuak bere jarduera deskubritzen duela da garrantzitsuena, eta derrigorrez hartu behar duela bere buruarekiko distantzia, kontsideratu behar da aktore bat arrotz samarra bere jarduerarekiko.

Bi solaskide aipatu ditugu jada, autokonfrontazioan subjektuarekin dagoen berdinkidea eta subjektua bera. Aktibitatearen klinika elkarrizketaren bariante hauek azaltzeko Bajtinen dialogismoaren teorian funtsatzen da. Izan ere, Bajtinentzako hurbilbide dialogikoaren giltza barne eta kanpo dialogoaren artean dauden erlazioek ezartzen dute “dans le dialogue, les répliques de l’un empiètent sur les répliques du dialogue intérieur de l’autre” (1970a: 347, Clotek aipatua 2008:). Hitz pertsonalaren bilaketak “c’est, en fait, une recherche du mot non personnel” (1984:370, Clotek aipatua 2008:). Badago, beraz, “guda dialogiko” bat beste hitzen eta norberaren hitzen artean. Norberaren hitzari “mikrodialogo” deritza Bajtinek (1970: 362, Clot, op.cit), gaizki ezagutzen da eta arreta gehiagorekin begiratzea eskatzen du (Friedrich, 2001).

Baina bi elkarrizketa horiek hirugarren batean gertatzen dira: “elkarrizketa handian”. Izan ere, subjektuak ez du soilik bere begiekin begiratzen baizik eta kanpoko behatzaile baten begiekin; ez dena soilik prestatzailea, baizik eta “ofizioa” edota areago, kolektiboa. Autokonfrontazio gurutzatuan ofizioaren begiekin begiratzen da, eta ofizioari berari ere beste begi batzuekin begiratzen zaio. Clotek, horrenbestez, autokonfrontazio gurutzatuan agertzen diren ahotsak horrela definitzen ditu: *destinataire*, *sub-destinataire* eta *sur-destinataire* Clot 2008; Clot eta Faïta 2000). Baina polifonia hori ez da helburua, bitartekoa baizik.

3.4. Lanaren analisisa eta garapen profesionala

Zertan laguntzen dute metodologia hauek garapen profesionalean? Asko dira metodo hauek kontzientzia-hartze prozesuekin erlazionatzen dituzten egileek (Bronckart, 2011; Yvon eta Clot, 2004; Perrin, 2012; Durand, 2008), eta kontzientzia hartze hori hartzen da beharrezko baldintza bezala garapena gerta dadin.

Baiki, autokonfrontazio elkarrizketak (sinpleak/gurutzatuak) aspiratzen du formatzen den pertsonak kontzientzia hartzea bere jardueraren inguruan dauden beste

jarduera posibleen inguruan, baita jardueraren inguruan mobilizatzen dituen kompetentzien inguruan ere. Hori eginez, bilatzen da pertsonak bere lanari eta bere gaitasunei emandako esangura aberastea.

Vygotskik honela definitzen zuen kontzientzia: « l'expérience vécue d'expériences vécues (1925: 42, Clot eta Faiña, 2000: 34 aipatua), alegia, "bizi izandako esperientziez bizi izandako esperientzia". Kontzientzia hartzea ez da beraz objektu mental eskuraezina deskubritzea, baina objektu psikiko hori berdeskubritzea (errekreazioa) testuinguru berri batean, "beste modu batean ikustea" ahalbidetzen diona. « Je vois autrement, je joue autrement » (Vygotski, 1934:317, Clot eta Faiña, idem), « beste modu batean ikusten dut, beste modu batean jokatzeko dut ». Hala, egile hauentzat, kontzientzia hartzea ez da pentsamendu bidez iragan intakto bat aurkitzea, baizik eta iragana berriz bizitzea eta berbizi eragitea jarduera presentean, jarduera presentearen bidez.

Haatik, kontzientzia hartzeak, Bronckarten arabera (2010) ez du bere baitan, berez, eragin formatzailea, eta ez da berez garapena ziurtatzen duen frogariki. Izan ere, kontzientzia hartzea, edozein fenomenoren inguruan, antzua gerta daiteke edo kaltegarria ere bai, eta ez da garapenerako bermea bi baldintza ez badaude: dartzan elementu berriak pertsonaren aparatu psikikoan tokia hartzea; jabeakuntza horrek ezagutzaren eta pertsonaren bizitzan berrestrukturazio positiboa sortzea. Jardueraren analisiko saio batean langile batek kontzientzia hartzen badu lana normalean egiten duen moduan, ez du esan nahi automatikoki egingo duenik bere ekintzei eman dien esanguren eraldaketa. Kontzientzia hartzea ez da garapenerako detonatzailerik potentziala baizik. Garapena gerta dadin, esangurak modu positiboan eraldatzea da beharrezkoa. Horretarako, lan hipotesiak formulatzen ditu prozesu horien baldintzen inguruan. Lehen hipotesia da esanguren eraldaketak eskatzen duela beste batzuen esangurak eta baloreak kontuan hartzea, beraz, norberaren kontzeptioak elkarrizketa handira irekitzea. Beste hipotesi bat da esanguren berrestrukturazio positiboak eskatzen duela nork bere buruarekiko gogoeta egitea, erabaki axiologiko bat, baina horrelako prozesu batek ihes egiten du formazio plan batetik, pertsonaren askatasunaren eremukoa baita.

Gainera, aparatu psikikoan elementu berriak integratuko badira, beharrezkoa da elementuok estabilizatuak, izendatuak eta, are, kontzeptualizatuak izatea. Eta hain zuzen arrazoi horrengatik baztertu beharko litzateke praktiken analisia izatea formaziorako modu bakar eta soiltzat, eta bazterrean jarri formazio klasikoagoak, jakintza eta materien irakaspena. Bulea eta Bronckartentzat (2010), kontrara, bi dispositibo mota horiek lirateke beharrezko eta osagarri. Batetik, irakaskuntza teorikoak nozioak eman behar ditu, kontzientzia hartzearen produktuak estabilizatzen eta semiotizatzen lagunduko dutenak. Bestetik, eta horrekin batera, praktiken analisiak lagundu behar du ezbaian jartzen ezagutza formal horiek; era berean, praktikak bizia eman behar diete kontzeptu teorikoei, harremanetan jarritz nozio teorikoak laneko egoera efektiboaren ezaugarriekin.

Bizitza psikiko hori ikusteko eta irakurtzeko moduan jartzeak zabaltzen du "barne hizkuntzaren" gaia (*parole interior*), berbazko jarduera tipo berezi bat, gutxiegi hartu dena kontuan Duboscq eta Cloten (2010) arabera. Barne hizkuntza-

ren gaia erabiltzen da subjektuak bizitza psikikoaren berri, bere konplexutasunean, emateko duen gaitasunaz mintzatzean (ikus Friedrich, 2001). Barne hizkuntzaren gaiak eta autokonfrontazioek eta autokonfrontazio gurutzatuek duten harremana aztertzeari arreta gehiagorekin begiratu beharko litzaioke.

3.5. Bideo-prestakuntza: egiten diren formazioak eta ikerketak, egiteke daudenak

Arestian ikusi dugu bai autokonfrontazioa eta bai autokonfrontazio gurutzatua bideoaz baliatzen direla. Zein prestakuntza praktika egiten da bideoaren bidez gaur gaurkoz? Zein baliorekin? Zer alderdi aztertu da? Zein dago azterkizun? Bideoaren erabilera hedatu denetik, egiten diren formazioaren balioa eta eragin transformatzailea aztertzeko zenbait ahalegin egin dira (besteren artean, Perrin, 2010; Chaliès et al., 2004; Guérin et al., 2004; Azpeitia et al. prentsan). Guztiarekin ere, duela gutxi agertu den artikuluko batean, Gaudin & Chaliès autoreek (2012) irakasleen formazioarako bideo-prestaketaren inguruko literaturaren sintesi bat proposatu dute. Bertan bistaratu dute zein alderditan ikertzen den bideo-prestakuntzaren bidez, eta zein ikerketa dagoen oraindik egiteke. Irakasle hasiberrien kolektibora zuzendu dute lana, eta, beraz, atal honek, osorik irakasle hasiberriei egingo die erreferentzia.

Lehenik, autoreok azpimarratzen dute bideoak irakasle hasiberrien prestakuntzan dituen abantailak: batetik, eskolako geletako grabazio errealak erabiliz hasierako irakaskuntzan, benetako galdera, arazo eta soluzioetan murgiltzea bideratzen du; bigarrenik, irakasle hasiberriak egoera paregabean jartzen ditu gelako lana bere konplexutasunean behatzeko eta aztertzeko; izan ere, beste irakasle batzuen bideoak ikusiz, aukera ematen zaie hasiberriei gelan “sartzeko”, irakasle bezala pentsatzen jartzeko, aurreikusten ikasteko besteak behatuz... Ondoren, bideoaren erabileraren inguruko ikerketan azterten diren esparruak dakartzate. Fokua lau esparrutan jarriko litzateke: 1) Irakasle hasiberrien jarduera formazio saioetan; 2) Bideoaren erabilera eta irakasle hasiberrien garapen profesionala; 3) Bideoetan agertzen diren eduki motak; 4) Bideo formazio bidez egiten diren prestakuntzek irakasleen praktiketan duten eragina.

1) Hala, hasiberriei kosta egingo litzaietxe proposatzen zaizkien eskola grabaketak behatzen eta azterten, nahiz eta beraiek egindakoak izan. Ez dituzte “antolatzaile” nagusiak ikusten, irakasle adituek berehala egiten dutena (Frederiksen, 1992; Jacobs & Morita, 2002; besteak beste) edota irakasle eta ikasleen ekintzen azterketa oso axalekoa da, elkarrekiko dauden loturak ez dituzte ikusten (Delpoux & Veyrunes, 2010). Bada autorerik “ikuskerak profesionala” landu behar dela esaten duenik (Godwin 1994), irakasle hasiberriek jarduera konplexutasunean ikusteko duten “itsutasuna” konpontzeko...

Ondorioz, bideoa erabiltzen da jardueraren azterketan, behatzeko eta behutakoari esangura ematen trebatzeko. Bada aztertu duenik matematikako irakasle hasiberriek, prestatzaile “laguntzaile” batekin lanean airtuta lortzen dutela ikasleen lana ere behatzea (ez soilik irakasleena), eta orobat irakaskuntzaren testuinguruaz ere.

Orobat, irakasle hasiberriek ibilbide desberdinak egingo lituzkete behaketa gaitasunak eskuratze bidean:

- Hasiberri batzuek **modu zuzenean** aztertuko lituzkete: gertaerak aztertu, alderdi holistikoa gordez.
- Beste batzuek, **modu ziklikoan**: behaketa zehaztatik orokorretara joan-etorriak egingez.
- Beste batzuek **pausoz pausozko** modua jarraituko lukete, bisionatze bakoitzean behaketa areagotuz: garrantzia duena identifikatzen ikasiz, tesuinguruaz dakitena erabiliz; gertaera zehatzen eta irakaskuntzaz dakitenen arteko loturak egingez.

“Behatzen ikasi”, horixe da helburua, irakasle hasiberriak gai izatea behatzen ari diren irudi eta gertaerak hornitzeko, gai izan loturak egiteko gertaera zehatzen eta irakaskuntzako alderdi orokorren artean.

2) Prestakuntzan egiten den aukera bat bideoaren erabilera areagotzea da. Merseth autoreak bi erabilera mota bereizten ditu: lehenengo, hasiberrii praktika profesional ezberdinen grabaketak ematea, behatzea eta esanahia ateratzea; bigarrenik, praktika onak ikustaraztea.

Prestakuntzaren erronketako bat (Leblanc, 2009; Leblanc & Ria, 2010) adituen irudien erabilera da. Noiz eta zertarako erabili hasiberrien prestakuntzan? Arestiko autoreek proposatzen duten ez erabiltzea erreferentzia bakar modura, baizik hasiberrien jardueren bilakaerarekin uztartuta.

3) Bideoetan erakusten diren edukiei dagokienez, gutxi aztertutako alderdia dugu. Bideo batzuek ezagutzen ez dituzten irakasle adituen praktika eraginkorrak erakusten dituzte (Hath & Grossman, 2000). Autore horien ustez, bideo horiek ikusirik irakasle hasiberriek irakaskuntza-estrategiak ugaritzen dituzte eta ikasleen arrazonomenduak hobeto ulertzen dituzte gerora.

Irakasle hasiberrien prestakuntzan, aski ohiko praktika ari da bihurtzen norbere buruaren grabaketak egitea, eta norberak antolatutako saioa izatea, ahal delarik. Irakasle hasiberriek euren buruaren grabaketak eginaz, gogoeta aberatsagoak eragiten dituztela diote autore batzuek (Rosaen et al. 2008)

Horrela, norberaren grabaketak liriteke eraginik handiena dutenak. Hasiberriak, hala ere, jabetzen dira ez dela azaleko kontua nor bere burua ikustea. Lankideen grabaketak ikusteak irakasle hasiberrien bakardadea saihesten omen du. Hainbat egilek diote “talde euskarriak” antolatzea eskertzen dutela hasiberriek (Borko et al. 2008; Sherin, 2004).

4) Bideo bidezko prestakuntza hauek irakasleen praktikan duten eraginari dagokionez, azterketa enpirikoak zailak izanik gutxi daude (Brophy, 2004; Gaudin & Chaliès, 2010, besteren artean). Azterkizun dago nola hobeto uztartu behaketak helburu dituzten saioak eta eskoletako practicum garaian egiten dituzten graba-

ketak. Bestalde, transferentziak ikusi dituzte autore batzuek hasiberriek bideo behaketetan ikusi dutenaren eta eskola saiotean egin dutenaren artean, bideoetan ikusitako gauzak berrerabili dituzte (Broko et al. 2011; Sherin & van Es 2009, eta abar).

4. PRESTAKUNTZARI BURUZKO IKERKETA

Balidatu ditugu autokonfrontazioa eta autokonfrontazio gurutzatua metodologiak aktore bat bere jardueraren gainera itzuli dadin. Esan dugunez, prestakuntza eta ikerketa praktika sozial osagarri gisa ikusten ditugu: formazioa ikertuta, formazioa bera hobetu liteke (Durand 2008). Gurean, Plazaola eta Ruiz Bikandik (2012) ere badiote formazioa ikerketa-objektu dela bete-betean bere baitan.

Zertan eragiten dio ikerketari hemen planteatu dugun jardueraren analisiaren bidezko formazioak? Ria et al. (2006) autoreei jarraiki, jardueraren analisiak ikerketari hiru mailatako ekarpena egiten dio. Lehena formaziorako gelako jardueraren analisia erabiltzeari legokio; bigarrena formazioan erabiltzea jardueraren analisia, formazioaren espazioa bera aldatzeko; eta hirugarrena dagokio formazioaren espazio estrukturala (ber)definitzeari.

Lehen maila prestakuntzaren espazioa ordenatzean datza ikerketa emaitzen arabera, horrenbestez definitu ahal izateko zein egoera diren itxuraz hobeak, hau da, zeintzuk diren irakasle jakin batean egoerarik emankorrenak. Horrek lagunduko luke praktiketan dauden zailtasun tipikoak eta espektatiba profesionalak identifikatzen (Leblanc, Gombert eta Durand, 2004; Riak eta Alik aipatua, 2006).

Bigarren mailak defendatzen du jardueraren analisiak ahalbidetzen duela prestakuntzaren eraginak identifikatzea eta egoerarik faboragarrienen izaera. Ezagutza honek dakar formazio dispositiboaren orientazioa edota mugak aldatzea.

Hirugarren eta azken maila formazio-espazioen (ber)definizio estrukturalari dagokio. Eskala handiko aldaketei dagokie dispositibo berriak bilatzea ikasturte edo sasoi baterako.

Formaziorako praktiken analisia erabiltzeak eta horren ikerketak literatura oparoa eskaini du azken urteotan (Bronckart eta LAF taldea, 2004; Plazaola Giger et Stroumza, 2007, besteak beste).

4.1. Autokonfrontazioak aztertze marko baten bila

Autokonfrontazioetan indarrean da bereizketa metodologiko bat, Fillietaz autoreak (2012) seinalatzen duen bezala. Alegia, batetik dugu praktikaren behaketa eta analisia, eta bestetik praktika horri buruz egiten den diskurtsoari buruzko azterketa. Jardueratik berbazko aktibitate bat egiten da jarduerari buruz, eta horrek hainbat zailtasun dakartza, izan ere, apurketa epistemologikoa dakar, jarduera eta jarduerari buruzko diskurtsoa ez baitira izaera berekoak.

Badira ahaleginak autokonfrontazioetan agertzen diren informazioak aztertzeko, formazioari eta ikerketari begira. Besteak beste, jardueran agertzen diren mailak aztertzeko metodologia hornitzen dute Goigoux, Margolinas eta Thomazetek (2004); jardueraren azterketa Pierceren semiotikatik abiatuta egiten dute *jardueraren bilakaera* korrontekoek; jardueran dauden dispozizioak eta tipifikazioa aztertu dituzte Plazaola Gigerrek eta Rouve-Llorcak (prentsan); lanaren ergonomiak (Clot, 1999, 2000; Duboscq eta Clot, 2010) elkarrizketa Bajtinen ikuspegitik haraturik aztertu du eta polifoniaz baliatzen da horretarako. Egia da diskurtsuaren analisisiaz baliatzen dela, baina ez du garapenik ekarri diskurtso analisisian, eta bestalde, Cloten analisisiak pertsonalak dira, artistaren erakoak, zailak erreproduzitzeko eta sistematizatzeke.

Beraz, Bulearen (2009, 2010, 2013) lana genuke jarduerari diskurtso izaeratik heltzeko dagoen proposamen sistematikoena. Bulearen “ekintza-figuren” azterketa-markoari arretaz begiratuko diogu. Marko honen ekarpenak eta mugak bis-taratu nahi ditugu, ondoren proposamena egiteko autokonfrontazioa aztertzeke metodologian.

4.1.1. Ekintza-figurak

Hurbilbide honek pentsatu nahi du hizkuntzaren papera profesionalen kontzientzia hartze prozesuan. Horretarako erreparatzen diote, irakaskuntzari lotuta hitz eginez, irakasle batek hizkuntzan eta hizkuntzaren bidez, zer nola eraikitzen eta berformulatzen dituen jarduerari buruzko esangurak. Zein errepresentazio eraikitzen ditu pertsona batek bere jardueraren modalitateei buruz? (Bulea-Bronckart et al. 2012).

Datuen analisisirako jarraitzen duten ikuspegia interakzionismo sozio-dikurtsi-boarena da (ISD) (Bronckart, 1997), ulertzen baitute hizkuntza fenomeno dinamika sozio-historikoan, mintzaira izanik elkarrekintza sozialerako tresna. Orobat fokatzen dute giza jardueraren, testuen eta diskurtsuoen artean dauden harremanetan, eta baita hizkuntzaren, pentsamenduaren eta giza-jardueraren artean dagoen erlazioan ere.

ISDkoek oinarrian duten galdera beste askok egindako galdera da (Durand, 2008; Perrin, 2012): irakasleak bere lanari buruzko kontzientzia hartzen du? Erantzuna bai bada, nola gertatzen da hori? Zein esangura-sare sortzen du bere lana aldi berean jartzeko espazio-denbora fisiko batean, ikasleekiko eta laneko (erakundeko) beste lankide batzuekiko harremanetan?

Balitzko erantzun bila “ekintza figuretan” oinarritzen da Bulea ahozko berbal-dietan jardueran konfigurazio interpretatiboak aztertzeke, ardatz tematiko eta diskurtsiboen interakzioagatik identifika daitezkeenak.

Analisi metodologia honek ISDaren markoan sortutako arkitektura testualaren modelo hartzen du, eta ikuspegi testual-dikurtsibotik ekiten diote irakaslearen berbaldiaren azterketari. Horrenbestez, testuaren ezaugarriak “goitik beherako”

(*descendent*) ikuspuntutik azertzen dira, hots, unitate globaletatik hasita maila txikiagoko unitateak hartuz kontuan: segmentu tematikoak eta diskurtso tipoak, erlazio predikatiboak eta testuratzeko mekanismoak (nagusiki izen kohesioa eta konexioa), hitzen ordenari dagozkion unitate minimoak.

Nola azertu jardueraren berbalizazioak? Lau motatako hizkuntza entitateak daude.

- Diskurtso tipoa. Ekintza-figuren helduleku garrantzitsu bat dugu diskurtso tipoa. Zein diskurtso tipo konbokatzen da eduki tematikoa antolatzeko? Diskurtso interaktiboa, diskurtso teorikoa, kontaketa (errelatua) interaktiboa, narrazioa; edota forma mistoak, hau da, diskurtso interaktibo-teorikoa. Beraz, ekintza-figurak lirake jarduera-erreferentearen konfigurazio diskurtsiboak, edota jarduera horren interpretazioaren ulertze modalitateak.
- Denbora markatzeko formak: aipatzen diren gertaerak berbazko ekoizpenaren aurretik, ondoren edo denbora berean kokatzen dira?
- Irakasleak (aktanteak) nola adierazten dituzte jarduerak: izenordain pertsonalak erabiliz, indefinituak, pertsona izenak, izen generikoak, eta abar.
- Erlazio predikatibo mobilizatuak: subjektu eta aditzaren arteko harremana zuzena da edo modalizazioek mediatizatua? Modalitate epistemikoak (ziurtasuna, probabilitatea...); deontikoak (derrigorra); apreziatiboak edo pragmatikoak (intenzionalitatea), edo pentsamendu prozesuak (uste izan, sinistu, eta abar).

Horrela, jarduerari buruzko diskurtsoan ekintza-figurak eraikitzen dira, bost konfigurazio linguistiko handi:

- Kasua ekintza (*action occurrence*): kontestualizazio gradu altua dauka, irakaslearen agentibitatea nabarmena da eta beregain hartzen du ekintza. Lehen pertsona singularra erabiltzen da eta diskurtso interaktiboa ebokatzen du: denbora erreferentzia elkarrekintza egoera da. Aditzean iragana markatzen da (lehenaldia, *antolatu nuen, eskatu nuen*, eta abar), baina izan daitezke aldi berekoak eta etorkizunekoak ere. Ekintza-figura hau ezaugarritzeko giltza ekoizpen mementoarekin duen lotura da, eta erlazio ebaluatzailea hartzen du.
- Pasatako gertaera ekintza (*action événement passé*). Narrazioa (errelatua) hartzen du antolaketa diskurtsibo gisa, jarduera tematizatuz pasatako gertaera bezala. Egitura narrazioa dauka: hasierako egoera, gatazka, bukarako egoera.
- Esperientzia ekintza (*action expérience*). Narrazioa hartzen da bizi izandako ekintzen kristaltze pertsonal gisa. Diskurtso interaktiboa du ardatz.
- Ekintza kanonikoa (*action canonique*). Ekintza hartzen da eraikuntza teoriko formaren azpian, atazaren logika deskontestualizatuta ageri da, balio orokorarekin. Ekintza gidatzen duten arauak zehazten ditu. Agentibitateari dagokionez, aktantea neutrala da, hirugarren pertsona erabiltzen da.

- Ekintza definizioa (*action definition*). Ekintza-figura honek erakusten du ekintza gogoeta objektutzat hartu dela. Ez ditu aktanteak tematizatzen, ezta jardueraren antolakuntza ere. Diskurtso teorikoaren baitan txertatzen da. Irakaslearen agentibitatek ez dago, baina enuntziatiboki oso markatua da, kontu hartze enuntziatibo gehien garraiatzen duen ekintza-figura da.
- Ekintza-figura horiek, orobat, kanpo eta barne ekintzetan banatzen dira, nahiz eta ekintzak horiek elkarren ondoan eta elkarreaginean agertzen diren. Zertan datza desberdintasuna?
 - Barnekoak: irakasleak bere jarduera hartzen du gogoetagai, edo bere jarduera interpretatzen du eta berbaz elaboratzen ditu bere jardueraren osagaiak.
 - Kanpokoak: irakasleak beste batzuen ekintzak (ikasle bat, ikasle-taldea, beste irakasle batzuk) hartzen ditu gogoetagai eta interpretatzen ditu.

Ekintza-figuren alternantziak (barne eta kanpokoak) irakasleen berbaldia ezagarritzen duen alderdi bat dela dirudi; eta badirudi kanpokoen funtzio nagusia dela irakasleak bere jarduerari begiratzen diola ikasleengan sortzen dituen eraginengatik (Bronckart & Bulea, 2009).

Ekintza-figuren markoa operatibizatuz gero autokonfrontazioen azterketan, ematen du aukera ezaugarritzeko, taxonomia eran gehien bat, irakaslearen berbaldian agertzen diren jarduerari buruzko errepresentazioak. Operatibizatu daiteke metodologia hau idatzizko transkripzioak aztertzean (adibidez, ikusi Remery-ren lana, prentsan). Emankorra ikusten dugu *pre* eta *post* faseak aztertzen dituzten prestakuntzak analizatzeko bide gisa ere. Hala ere, autokonfrontazioa den testu konplexuak (ahozkoa, ideien asoziazioak bideratua, multiformea), mugak erakusten ditu. Areago autokonfrontazioaren azterketa elkarrizketa gisa hartzen bada, bideoaren, aktorearen eta ikerlariaren arteko hirukote gisa. Orduan, beste tresna batzuk behar dira, elkarrizketa bera eta jarduera bi-biak kontuan hartzen dituenak. Jarraian dakargu helburu bikoitzari ekiteko proposamena.

4.2. Proposamen bat autokonfrontazioen ikerketarako

Autokonfrontazioa jarduera filmatuz osatzen da. *A posteriori*, jarduera hori komentatu egingo da, beti ere hitzen eta keinuen bidez; sortzen da beraz hitz-keinuirudi konbinazio bat. Autokonfrontazioak hibridazioa egiten du jarduerarena eta jardueraren inguruko diskurtsoa integratuz. Azterketak, bi alderdiei erreparatzea eskatzen du eta norabide horretan dakargu proposamena Plazaola Giger eta Ozaetaren lanean (prentsan) oinarrituz. Beti ere aintzat hartzen dugun hipotesia zera da: irudien aurrez aurre ekoizten den berbazko ekoizpena oso berezia da diskurtsiboki. Proposamen honen mamia hain zuzen diskurtsoan sortzen den elkarrizketa horren dinamika harrapatzea da. Autokonfrontazioan sortzen den elkarrizketa hiru erpin ditu: prestatzailea, ikaslea eta jardueraren bideoa. Nola deskribatu elkarreagin hori?

4.2.1. Zenbait oinarri teoriko autokonfrontazioaren berbazko elkarrekintza aztertzeko

Proposamenaren orientazio teorikoak jardueraren teoria desberdinekin egiten du bat. Horietako bat jarduera sozialaren fenomenologia da, alegia, Schütz autorearen eguneroko bizitzaren munduari buruzko teoria pragmatikoa (*théorie pragmatique du monde de la vie quotidienne*), Cefaï-k (1994) aurkeztzen duen bezala. Teoria honek ahalbidetzen du ikustea aktoreak, jarduera egoerara orientatzen deanean, oinarria eta sustengua hartzen duela jada egindako jarduera esperientzietan, eta bereziki praktika sozialen eredu sozialetan.

Bestalde, elkarrizketak hizkuntza jarduera gisa hartuz egingo dugun azterketa enuntziatiboa XX. mendeko 20. hamarkadako hizkuntzalaritza errusiarrean oinarrituko da. Sakonki interesatu zen elkarrizketan (dialogoan) eta kontuan hartzen du hizkuntzazko gertaera bere testuinguru material eta sozialean, bizi izandako gertaera bezala. Hurbilbide hau hautatzearen baitan dagoen asmoa zera da: hizkuntza jarduerak aztertea korporalitate osoarekin: gorputzaren hizkuntza, ahotsa, keinuak, tempoa... Horiek guztiek hizkuntzalaritza globala osatzen dute, Fillietaz et Bronckartek (2004) «l'énoncé total» gisa definitzen dutena (arestiko autore horien hurbilpenean ez-berbazko dimentsioek ko-testu estatutua dute).

Laburrean, hona hemen gure posizioa oinarritzen duten teoriak.

4.2.1.1. Tipikalitatea eta tipifikazioa jarduerarako baliabide gisa

Schütz autoreak tipikalitatearen inguruan sortutako teoriak esperientziaren objektuak nola jasotzen ditugun eta zentzu-kontestuak nola eraikitzen ditugun azaltzen du:

[...] la connaissance de chaque individu [...] est [en grande partie] socialement dérivée [...]. Elle est transmise sous la forme d'aperçus, de croyances plus ou moins bien fondées ou aveugles, de maximes, de modes d'emploi, de recettes concernant la résolution de problèmes typiques, c'est-à-dire concernant l'atteinte de résultats typiques par l'application typique de moyens typiques. (Schütz 2007: 119).

Aktoreak identifikatu eta ezagutu egiten ditu konfigurazioak, aktibitate praktikoetan hezur-haragitzen diren “esperientzia eskemak”. Horiek *jarduera tipoa* gauzatuko lirake (Cefaï, 1994). Prozesu horrek eskatzen dio aktoreari *tipifikazio* jarduera bat. Esperientzia objektuez jabetzea beti dago lotuta zentzu-kontestuetara, pertinentzia estrukturretara. Ez dago beraz *tipoa*, orokorrean, baizik eta arazo praktikoko bati loturiko tipo indexatu batzuk. Tipoak ez dira, bestalde, jarduera intelektualaren fruitua, ez ditu erregulatzeko logika formalaren arauzintzak.

Tipifikazioa horrela definituz gero, aldendu egiten da ezagutzaren teorian jarduera praktikoen bilakaera kontsideratzeko kategorizazioetatik. Tipifikazioa jardueraren proiektuaren dinamikan txertatuta dago eta baita solaskideen elkarru-lertzean ere:

Typicalité et typification ont leur lieu à même le matériau phénoménologique des configurations phénoménales, dans cette résonance, les unes dans les autres, des phases de remémoration et de phases d'anticipation de l'expérience. (Quéré, 1994, Cefai, op. cit.110. or.)

4.2.1.2. Hitzaren formak

Hogeigarren hamarkadako hizkuntzalaritza errusiarrek hizkuntza bizian jarri zuen arreta, hitz egiten den hizkuntzan, elkarreaginerako hizkuntzan. Gure interesguneko fenomeno argi-iturri dira, eta, horrenbestez, autokonfrontazioa *elkarrizketa* gisa hartuko dugu. Oinarrian elkarrizketa hartzeak zera esan nahi du: bestearen rola aintzat hartzea, baita gorputzen rola elkarri hitz egitean eta entzutean, beraien mimika, gestualitatea, ahotsen inflexioa, afektuak (Bertau, 2008). Jakubinsky⁴ autorearentzat elkarrizketa berbazko elkarrekintza forma zuzena da, eta ahozko izaera giltza da solaskidearen ikusmenaren eta entzumenaren pertzepzioa aztertzeke interakzioan zehar. Jakubinskyk azpimarratzen du intonazioak, tinbreak eta mimikak rol garrantzitsua dutela esatari batek bere enuntziatuarekiko eta bere solaskidearekiko hartzen duen jarrera ikusteko. Alderdi linguistikoa, berbazkoa, ez da haatik desagertzen, baina baliabide ez-berbalek garraiatzen dute zentzua, «*une signification communicative et déterminent la compréhension de la parole et de l'état d'esprit d'un interlocuteur mieux que les mots avec leur sens courant*» (Jakubinsky, 1923: Ivanovak aipatua 2003).

Elkarrizketaren beste printzipio bat erantzunen alternantzia genduke, bai esataria aldatzeagatik, bai eten bat egiteagatik gertatzen dena. Alderdi horiek elkarrizketaren izaera ez-burutuari dagozkio, elkarrizketa ez baita bukatzen: erantzun bakoitza determinatzen du solaskideak aurretik eman duen erantzunak. Enuntziatuak beraz pertinentzia bakoitza dauka, bata lokala eta bestea elkarrizketaren egoeraren osotasunarekin artikulatzen dena.

Hitzaren forma funtzionalen aniztasuna da Jakubinsky-ren lanean (1923/2004) kontzeptu zentrala. Kontzepzio hori aurkitzen dugu, *grosso modo*, Bajtinen genero kontzeptuan eta baita Vygotskiren barneko hitzaren nozioan (Friedrich, 2006). Jakubinskyren arabera:

L'activité mutuelle fait naître certaines formes qui sont antécédentes à la parole, et sont conditionnées par l'activité mutuelle. Les formes sont une fonction de la façon dont nous pouvons et nous voulons interagir à l'aide de la langue. (Bertauk aipatua, 2008: 10)

Defenditzen du hitzaren forma funtzionalen analisi hertsiki linguistikoa, berbazko jardueran ikusgarri daudenak, eta barnean hartzen dituenak ez-berbazko alderdiak.

4. 1923ko lana *Sur la parole dialogale* Ivanova eta Sériot-ek itzuli dute. Ivanovak azteketa bat ere aurkeztu du (2012). Ikus Bertau ere (2008).

Jakubinskyren elkarriketaren teoria hori Volochinovek (1929/1977) jarraituko du, garatuz berbazko elkarrekintzari buruzko teoria bat subjektibismo indibidualistaren gaineko kritikan. Azken honek gertaera linguistiko nagusitzat enuntziatio-bakarrizketa hartzen du, eta ez, kontrara, interakzioa eta elkarriketa, Voloschinovek oinarritzotzat hartuko duena. Era berean, kritikatzan du korrante subjektibistaren espresioaren teoria; azken horrek bereizten ditu edukia (barnekoa) eta horren kanpoko objektibazioa beste baten bidez (edo norberaren bidez). Adierazi behar den edukia gauzatu eta existitu daiteke adierazpenetik kanpo. Baina bitartasun hori ezin daiteke garatu maila idealistan baizik, alegia, kontsideratuz barrukoa dela funtsezkoa, soilik barruko edukiaren (espirituaren adierazpenaren) edukiontzi estatutuarekin. Posizio horri erradikalki egingo dio kontra esanez jarduera mentala, bai edukia eta berorren kanpo objektibazioa, materia berberarekin sortuta daudela:

[...] puisqu'il n'existe pas d'activité mentale sans expression sémiotique. D'autre part, le centre organisateur et formateur ne se situe pas à l'intérieur mais à l'extérieur, de là découle que c'est l'expression qui organise l'activité mentale. (op. cit 122. or.).

Alderdi hori zentrala da formazioan jarduera erdigunean hartzen duen ikuspuntutik. Izan ere, guk “kanpo” estatutu horri erreparatu nahi diogu atuokonfrontazioetan, esangurak sortzeko toki bezala. Gure posizioa da aztertzea elkarriketa hizkuntza jarduera bizitutakoa eta bizia bezala. Horrela, elkarriketaren izaera soziala, dialogala, gorputzekoa eta kokatua antzeman dezakegu.

4.2.1.3. Análisi metodoa: autokonfrontazioa, hiruren arteko elkarriketa

Hiru item hartuko dira aintzat elkarriketak analizatzean.

- a) **Autokonfrontazioaren hitzaren formak.** Análisiaren lehen mailak (hitzaren forma funtzionalak) ezaugarritu nahi du hiru partaideen interakzioaren forma: irakaslea eta formatzaile-ikertzailea egindako jardueraren irudien aurrean (hirugarren erpin gisa) formazio testuinguruan. Aintzat hartuko dira partaideen jarrerak (adostasuna, zalantzan jartzea, erresistentziak, oztopoak, eta abar), elkarriketaren interakzioan agertuko direnak lanaren irudien aurrean. Hartuko dira aintzat ez-berbazko komunikazio moduak, diskurtsoarekin artikulatzen direnak, gorputzaren eta aurpegiaren gestualitatea, partaideen arteko eta pantailarekiko begirada, ahotsaren tonua eta tonu aldaketak, barreak, hitz-hartzearen denborak.
- b) **Ibilera tematikoa eta ekintzen bigarren mailako tipifikazioak.** Edukiak egiten duen ibilbidearen dinamika elkarriketan zehar, hau da, jarduerari buruzko diskurtso-objektuen agerpena eta bilakaera (jarduera tipo baten izendapena) eta bere tipifikazioa, nola berrartzen ditu solaskideak? Ala erre-fuxatu, negoziatu edota ahaztu egiten dira?
- c) **Ainguraketa enuntziatiboa.** Kontuan hartu behar da jarduerari buruzko enuntziatua kokatzen den espazio-denbora ardatza. Zehatzago, zein da enuntziatzen den mundu diskurtsiboaren eta ekoizpen unearren harremana? Disjuntuak dira (narrazioan bezala)? Edota, kontrara, bata bestea- ren barruan dago, konjuntuak dira? (Bronckart, 1997).

5. ONDORIOAK

Prestakuntzari dagokionez, hobesten ditugu testuinguru “naturalean” edota gelako jardunean egiten den lanaren analisia, irakaslearen jarduera erreala hartzea prestakuntzaren abiapuntu eta helmuga, hartara, lana bera jarduera prestatzailea bihurtuz.

Irakasle hasiberrien kasuan eskoletan egiten diren praktikak duten garrantzia azpimarratu nahi dugu profesionalizazio bide bezala. Ezin da ahaztu praktikak unibertsitatearen estrukturan txertatzeak eskatu duela unibertsitateko irakaskuntza klasi-koekin batera, jarduera praktikakoak egitea eskoletan. Baina hori horrela eginik, jarduera horiek guztiek toki bat izan behar dute unibertsitateko formazio “estandarrean” xedatzen diren helburu orokorren edo akademikoen ondoan. Eta azken eremu horretan bada oraindik hobekuntzarako esparrurik, jardueran oinarrituta prestakuntza (autokonfrontazioa eta autokonfrontazio gurutzatuak) Graduko ikasketetan bertan esperimintatzea. Modu horretan, formazio eredu gisa jardueraren edo praktikaren analisisian abiaburuak jarri.

Ikusi dugunez, lanaren edo jardueraren analisisiak bideoa erabiltzea eskatzen du euskarri tekniko gisara. Zentzu horretan, irakasleek eta formatzaile-ikertzaileek erraztasun minimoa izan beharko lukete eskoletan grabatzeko, beti ere pribatutasun eta marko etiko baten esparruan. Hala, ikerketak eta formazio politikek babesa eman beharko liekete praktika hauei.

Izan ere, lan honetan aurkeztu ditugun formazio metodologiek eskakizunak ditu eta dispositibo astun samarrak eskatzen dituela aitortu behar da. Baina formazio dispositibo hauek praktikaren inguruan kontzientzia hartzea ez ezik, praktika horiek eraldatze bidean jartzera datoz, edota minimoki irakasleei erakustera beraien praktikaren gainean lan egin beharra dagoela. Lan hauek, beraz, irakasleen erre-presentazioen azterketek baino neke eta zailtasun gehiago daukate, hain zuzen, erre-presentazio horiek bistaritzen direlako eta garapen bidean jarri.

Maila teorikoagoan, formazio eta ikerketaren esparruan nagusi den “gogoeta” eta “erreflexibitatearen” inguruko erretorika hori zein zentzurekin baliatzen den definitzeko eta aztertzeko beharra ikusten dugu. Izan ere, hitz multibokoa dugu Beauchamp-ek (2012:22) erakutsi bezala:

El debate actual sobre la reflexión integra un multitud de sentidos: manifestación de la conciencia de sí mismo, acercamiento científico de la planificación del futuro, comprensión tácita e intuitiva de la práctica, disciplina mejoradora de la práctica profesional, manera de extraer la voz interior auténtica, manera de devenir un enseñante más eficaz o estrategia de rectificación de las injusticias en la sociedad. No es pues sorprendente que la investigación y las prácticas en materia de reflexión tengan tendencia a incluir nociones contradictorias y programas desviados, desconcertantes. (Beauchamp, 2012:22)

Ikdo horretatik, lan honetan baliatu ditugun hurbilbide guztiek darabilte “erreflexioa”ren nozioa: irakaslea gogoetatsua hurbilbideak, lanaren ergonomiak eta baita jardueraren bilakaera hurbilbideak ere (azken honek kontzientzia erreflexio-

aurrekoa, *pre-réflexive*, darabil). Interes handikoa litzateke fintasunez aztertzea zein balio aitortzen dion bakoitzak “erreflexio” nozioari.

Didaktika espezifikoen begiradatik, eta zehazki hizkuntzen didaktikatik erronka dugu jardueraren analisia hobeto uztartzea didaktiken markoan (gure herrian egin diren saiakuntzak ikusteko, Arregi eta Ruiz Bikandi, 2012; Sainz Osinaga eta Ozaeta, prentsan).

Bukatzeko, gure herriari begira, irakasleen prestakuntzan (hasierakoan nahiz etengabe) ikerketaren presentzia areagotu beharra ikusten dugu. Orobat, formatzaileak eta formazioari buruzko ikerlariak arduradun politikoekin modu konzertatuan lan egitea. Azkenik, irakasleen prestakuntzaren inguruko ikerketa politika bat bultzatzea beharrezkoa dugu gure herrian.

6. BIBLIOGRAFIA

AMIGUES, R. ; FAÏTA, D.; SAUJAT, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57 (1), 41-44.

AZPEITIA, A.; ALONSO, I.; GARRO, E. Profesionalizazio-bidea eraikitzen. Irakasle hasiberri baten autokonfrontazio-elkarrizketaren azterketa. *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 19, 171-196.

BEAUCHAMP, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In Tardif, M ; Borges, C ; Malo, A. *Le virage réflexive en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck: Bruxelles (21-46).

BERTAUX, M.-C. (2008). Pour une notion de forme linguistique comme forme vécue. Une approche avec Jakubinskij, Volosinov et Vygotskij. *Cahiers de l'ILSL*, 24, 5-28.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris: Delachaux et Niestlé.

— (2001). “S’entendre pour agir et agir pour s’entendre” - In: J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l’action et éducation*, Bruxelles: De Boeck, pp. 133-154.

— ; LAF (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la section des sciences de l’éducation, 103

— (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. In: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, (16-186.or) Buenos Aires: Miño y Dávila.

—; BULEA, E. (2009). “Praticien réflexif ou praticien discursif ?” - In: *Education Canada*, vol. 49, no. 4, 50-54.

— (2010). *Une introduction aux théories de l’action*. Carnets des sciences de l’éducation. Genève: Université de Genève.

— (2011). Entrevista com Jean-Paul Bronckart, avec la collaboration d’Ecatarina Bulea, réalisé par Ermelinda Barricelli e Siderlene Muniz-Oliveira. *Revista L@el em (Dis)Curso*, 3, 1.

BULEA, E. (2009). Types de discours et interprétation de l’agir: le potentiel développemental des figures d’action. *Estudios Lingüísticos / Linguistic Studies*, 3, 135-152.

- ; BRONCKART, J.-P. (2010). “Les conditions d’exploitation de l’analyse des pratiques pour la formation des enseignants.” - In: *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, vol. 1, n° 1, pp. 43-60.
- ; — ; FRAGA LEURQUIN, V.L.; DELANO VIDAL, F. (2013). O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. – In: L.Bueno, M.A. Paulino Teixeira, V.L. Lopes Cristóvão, *Gêneros textuais e formação inicial. Uma homenagem à Malu Matencio*, Campinas: Mercado de Letras, pp. 109-132.
- CEFAÏ, D. (1994). Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (dir.) *L’enquête sur les catégories: De Durkheim à Sacks*. (pp. 105-128). Paris: Editions HESS.
- CHALIÈS, S.; RIA, L.; BERTONE, S.; TROHEL, J.; DURAND, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education* 20, 765-781.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF: Paris.
- (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l’action. In Barbier, J.M *L’analyse de la singularité de l’action* (53-69). Paris: PUF.
- ; FAÏTA, D. (2000). Genre et styles en analyse de travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- ; — ; FERNANDEZ, G. ; SCHELLER, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l’activité. *Pistes*, vol.2 n°1, 1-7.
- (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.M. Baoudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l’action et éducation* (pp. 255-276). Bruxelles: De Boeck.
- (2008). *Travail et pouvoir d’agir*. Paris: PUF.
- DURAND, M. (2006). *Activité(s) et formation*, Carnets des Sciences de l’éducation, Université de Genève.
- ; ROUBLLOT, F.; FRISTALON, I.; MEUWLY-BONTE, M. (2006). *E-Poïesis: un environnement hybride de formation*, Genève, Octobre.
- (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Un approche enactive de l’activité humaine et l’accompagnement de son apprentissage /développement. *Education & Didactique*, Vol 2-n ° 2, 69-93.
- FILLIETAZ, L., BRONCKART, J.-P. (2004) La construction des significations dans l’activité située. L’exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. In C. Moro et R. Rickenmann (Ed). *Situation éducative et significations*, (35-58) Bruxelles: De Boek.
- FRIEDRICH, J. (2001). “La discussion du langage intérieur par L.S. Vygotskij” - In: *Langue Française*, 57-71.
- (2006). “The use and function of the notion of dialogue in the Soviet-Russian discourse of the 1920s, especially with Yakubinski and Vygotsky” - In: Bertau, M.-C., *Think about language dialogically - Understand action dialogically*, Interdisciplinary conference.
- GAUDIN, C.; CHALIÈS, S. (2012). L’utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignantes novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- GUÉRIN, J.; RIFF, J.; TESTEVIDE, S. (2004). Étude de l’activité « située » de collégiens en cours d’EPS: une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d’autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147, 15-26.

- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1-3, 47-70.
- ; MARGOLINAS, C. ; THOMAZET, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignantsexpérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57, 65-70.
- IVANOVA, I. (2003) Les sources de la conception du dialogue chez L. Jakubinskij. *Texte !* décembre 2003 (en ligne). Disponible sur: <http://www.revue-texto.net/Inedits/lva-nova_Jakubinskij.html> (consulté le 3.5.2013).
- PLAZAOLA GIGER, I.; STROUMZA, K. (Dir.) (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, Bruxelles: De Boeck.
- ; ROUVE-LLORCA, M.-E. (prentsan). L'attribution de dispositions à agir dans l'enseignement. Typification et projet d'action. In Muller, A. & Plazaola Giger, I. (ed). *Disposition à agir, travail et formation*.
- ; RUIZ BIKANDI, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. In U. Ruiz Bikandi & I. Plazaola (ed.) *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. (pp. 201-214) Donostia.: UPV/EHU.
- ; OZAETA, A. (prentsan). *Formes de parole dans l'auto-confrontation: au delà du réflexif*. Communication présentée au Réseau Education et Formation, Genève, Septembre 2013.
- PERRIN, N. (2012). Collaboration entre chercheur et acteurs: rôle de l'objet d'étude et de l'observatoire dans une approche « cours d'action ». *Recherches en Education*, Hors Série n°1, 85-96.
- RÉMERY, V. (prentsan). Elaboration conjointe de l'expérience en accompagnement. L'exemple de la Validation des Acquis de l'Expérience. In Barbier, J.-M. & Thievenaz, J. (coord.), *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.
- REY, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (pp. 83-108). Québec: Presses de l'Université Laval.
- RIA, L.; LEBLANC, S.; SERRES, G.; DURAND, M. (2006). "Recherche et formation en "analyse des pratiques": un exemple d'articulation" - In: *Recherche et Formation*, 51, 43-56.
- ; SERRES, G.; LEBLANC, S. (2009). De l'observation vidéo à l'observation in situ de travail enseignant en milieu difficile: étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 31 (3), 105-120.
- RIFF, J.; PÉREZ, S.; GRISON, B.; GUÉRIN, J. (2000). De l'auto-confrontation comme méthode, à l'entretien en situation d'auto-confrontation comme activité située: points de discussion et propositions méthodologiques, Seconde journée de travail « Modélisation de l'expérience individuelle & collective », Paris.
- RIX, G.; LIÈVRE, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Science des Systèmes, Paris, France.
- (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4-2, 358-379.

- SAINZ OSINAGA, M.; OZAETA ELORZA, A. Formación de profesores de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel. *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 19, 197-220.
- SCHNEUWLY, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant: l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In Tardif, M; Borges, C; Malo, A. *Le virage réflexive en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck: Bruxelles (73-92).
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NYX: Basic Books
- SCHÜTZ, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. (Frantsesezko itzulp. T. Blin). Paris: Le félin.
- TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. (2012). Introduction. In Tardif, M ; Borges, C ; Malo, A. *Le virage réflexive en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck: Bruxelles (7-17).
- TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck: Bruxelles.
- (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant. In Tardif, M ; Borges, C ; Malo, A. *Le virage réflexive en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck: Bruxelles (47-72).
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique: essai d'une anthropologie cognitive située*. Editions Peter Lang: Berna.
- ; JEFFROY, F. et al. (1994). *Ergonomie des situations informatisées: la conception centrée sur le cours d'action*. Toulouse: Octares.
- YVON, F.; CLOT, Y. (2004). *Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant*. *Psicologia da Educação, Sao Paulo*, 19, 11-38.