

Profesionalizazio-bidea eraikitzen. Irakasle hasiberri baten autokonfrontazio-elkarrizketaren azterketa*

(Building professionalization. Analysis of the self-evaluation interview of a novice teacher)

Azpeitia, Agurtzane¹; Alonso, Idurre²; Garro, Eneritz³

Mondragon Unibertsitatea HUHEZI Fak. MIKER ikertaldea.

Dorleta z/g. 20540 Eskoriatza

1. aazpeitia@mondragon.edu; 2. ialonso@mondragon.edu;

3. egarro@mondragon.edu

Jaso: 2013.01.15

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 171-196] Onartu: 2013.09.18

Artikulu honetan aztergai dugu irakasletza-ikasketak egiten diharduen ikasle-irakasleak practicum emandako hizkuntza-saio bati buruz egindako autokonfrontazio-elkarrizketa. Bertan, honakoak aztertu dira: irakasle hasiberriak hizkuntza-saio batean egiten dituen ekintzak, elkarrizketan zehar ekintzaren gaineko ikuspegia birmoldatu den, zein arazo identifikatu duen eta nolako aldaketak eta hobekuntzak proposatzen dituen, eta azkenik, prestatzaile-ikertzaileen eskuhartzeek elkarrizketan nola eragin duten. Hori guztia, helburu bat lortzeko xedearekin: irakasle hasiberriek eskolako lanarekiko izan ohi duten urruntasuna gutxitzea.

Giltza-Hitzak: Ikasle-irakasleen formazioa. Ekintza tipoak. Tipifikazioak. Prestatzaile-ikertzaileen esku-hartzea.

En el presente artículo el objeto de estudio es la autoconfrontación sobre una clase de lengua realizada por una profesora novel en el curso del prácticum. En dicha autoconfrontación se analizan los siguientes aspectos: las acciones típicas realizadas por una profesora novel, cómo ha ido reformulando y remodelando la caracterización sobre la misma acción, cuáles son las dificultades que ha ido identificando y cuáles son los cambios y las mejoras que plantea al respecto. A su vez, se pretende analizar la incidencia de las intervenciones de los formadores-investigadores. A través del análisis de la actividad real, el presente trabajo pretende conocer la actividad de enseñanza del profesor novel para así reforzar su proceso de profesionalización.

Palabras Clave: Formación del profesorado novel. Acciones típicas. Tipificaciones. Intervenciones de los formadores-investigadores.

Cet article étudie les propos d'une enseignante novice en formation autoconfrontée à des images d'une séance de langue. Dans cette autoconfrontation nous avons analysé les aspects suivants: les actions typiques identifiées par l'enseignante novice et sa typification; la façon dont elle reformule et remodèle cette typification au cours de l'autoconfrontation; les difficultés, les changements et les améliorations qu'elle propose. Au même temps, nous avons analysé les interventions des chercheurs-formateurs et l'impact de leurs interventions sur l'autoconfrontation. En résumé, cet article a pour but de connaître l'activité de l'enseignement réelle de l'enseignante novice pour renforcer son processus de professionnalisation.

Mots-Clés : Formation du corps enseignant débutant. Activités typiques. Typifications. Interventions des formateurs-chercheurs.

* Lan hau Mineco (EDU2012-37889) laguntzari esker egin da.

1. SARRERA

Artikulu honetan azalduko dugu irakasletza-ikasketak egiten ari den ikasle baten (hemendik aurrera irakasle hasiberria) practicumean oinarritutako azterketa bat, aintzat hartuz HIPREST¹ (Irakasle Hasiberrien Hizkuntza Prestakuntza) sarearen baitan adostutako oinarri teorikoak, metodologia eta kontzeptuak. Egitasmo horrek formazioa eta ikerketa biltzen ditu, ikerketaren helburua da irakasle hasiberrien profesionalizazioa aztertzea, gero horretan eragiteko. Pentsatzen dugu irakasle hasiberrien jarduteko era (eta gauzatzen dituen ekintza tipoak) aztertzean irakasle hasiberriek izan ditzaketen arazo tipoak ere identifika ditzakegula, eta jarduteko era hori bakoitzarena izatek harago doala; hau da, irakasle hasiberrien taldeari eragin diezaiokeela. Helburua, bada, zabalagoa izan arren, artikulu hau xede hori erdiesteko abiapuntua da; izan ere, irakasle hasiberri baten jarduteko era aztertuko dugu, eta profesionalizazio-prozesua bera ezagutu eta indartzeko, azkartzeko, bideak eraikitzen hasteko material edota bitarteko izan nahi du. Ekintza horiek aztertzeko Schützen (2007) definiziotik abiatuko gara eta hizkuntzen irakaskuntzan egon dauden eta bereziki irakasle hasiberriek egiten dituzten ekintza tipoak eta tipifikazioak izango ditugu aztergai. Uste dugu egileak gauzatutako ekintzak eta ekintzaren ezaugarri tipoak gogora ekarteak egileari etorkizuneko esperientziak aurreikustea (eta ondorioz, hobetzea) ekar diezaiokeela. Hau da, egileak jarduteko modu horiek, esperientzia-eskema horiek identifikatuko lituzke, egokiak iruditu zaizkionak abian jartzeko hurrengo bere jarduera praktikoan.

Hezkuntzaren erronkei erantzun ahal izateko, irakasleen prestakuntza etengabe ari da aldatzen. Batetik, kontuan izan behar dugu gaur egungo gizartea aldatu egin dela eta dituen erronkek isla zuzena dutela eskolan: ikasleen aniztasuna hizkuntzari, kulturari, premia bereziei... dagokienez; irakasleak izan duen rolaren aldaketa eta jakinduria-trasmititzaile izatearen eginkizunaren ahultzea; irakaslearen eta eskolaren irudia eta autoritatea etengabe negoziatu beharra; edukiak eta konpetentziak garatzeko beharra; materialen aniztasuna eta hautatzeko irizpideen beharra, eta abar. Horrek guztiak irakasleengan eragin egiten du, berarekin baitakar irakaslearen rol konbentzionaletik aldentzea, eta ondorioz konplexuago egiten du, bereziki, irakasle hasiberrien egitekoa. Horren adierazgarri da, esaterako, irakasle hasiberria bere ekintzarekin aurrez aurre jartzean behin eta berriz mintzagai izatea gelaren kudeaketa eta gelaren kudeaketak sortzen dizkion arazoak (Ruiz Bikandi eta Arregi a.g.). Bestetik, ordea, ezin ahantz dezakegu, bizi dugun egoera soziolinguistikoak eraginda, gure kasuan ikasleen ehuneko handiak ikasten duela –jakintzagaia edozein dela ere– euren etxekoa ez den hizkuntza batean, hau da, bigarren edo hirugarren hizkuntza batean. Maiz, hizkuntza horrek oso presentzia urria du inguru sozialean eta horrek eskolari eta irakasleari berebiziko lana eskatzen dio. Areago, egoera soziolinguistikoak jakintzagai guztietan eragiten badu ere, esan daiteke eragin oso nabarmena daukala hizkuntzaren irakaskuntzan.

1. HIPRESTen irakasleen formaziorako metodologia eta lanabes berriak sortzeko premia ikusten dugu, eta xede horrekin dihardugu lanean kultura edo oinarri teorikoak partekatuz, prestakuntza-prozesuaren azterketa-metodoak elkarlanean sortuz, irakaskuntza eta hizkuntza baliabideen funtzioa aztertuz, etab.

Beraz, maila eta arlo guztietan irakaslearen zereginak eskatzen du hizkuntzan irakasle aditu izatea. Xede hori lortzeko prestaketaz arituko gara, hizkuntzen irakaskuntzarako prestaketaz.

2. IKASLEEN FORMAZIOA PRAKTIKA ERREALETATIK ABIATUZ

HIPREST taldearen baitan pentsatzen dugu irakasletzarako formatzeak eskatzen duela irakasle hasiberrien praktika errealetatik abiatuz gelan jarduteko formatzea, hau da, irakasle hasiberrien ekiteko baldintzetatik edo disposizioetatik (Plazaola eta Ruiz Bikandi 2012) abiatuz eragin behar dela irakasle hasiberri horiengan, azken xedea euren profesionalizazioa azkartzea izanik.

Hizkuntza irakasteko jarduera tipikoak prestatzean kontuan hartu nahi dugu egoera jakin baten irakasle hasiberriak egiten duena eta egin lezakeena. Honi deitzen diogu irakas egoeraren disposizioa edo aldartea. Kontzeptu honen bidez, egileak burututako ekintzaren hobekuntza-aukera azpimarratu nahi dugu. Irakasle-ikasle-inguru jakin batean jardueraren garapenak (bilakaerak) dituen aukerak. Prestaketak helburu du eskaintzea jardueren garapenean hobekuntzak irudikatzeko egoera, irakasle hasiberriak, eta oro har, prestatzen ari den pertsonak edo horren kideak eginiko saioa oinarri hartuz. *Prozesu honetaz dugun ikuspuntua hau da: ez abiatzea arauen helmugatik eta ez oinarriztea formakuntza arauemailean, eta bai hasiberriaren ekintza eta jardueraren aldarteetatik. Horrela, irakasle hasiberriak berak ekintzak egiteko modu berriak irudikatuko ditu eta bilakaera berrien irudikapenek aurrera egitera bultzatuko dute. (Plazaola eta beste a.g.: 4)*

Ekiteko baldintzen azalerrate horretan irakasle hasiberria ekintzarekin aurrez aurre jarriko da autokonfrontazioaren prozeduraren bidez; hala, irakasle hasiberriak prestatzaile-ikertzailearen ondoan berbaldira ekarriko du zein ekintza josten dituen esanahiz, zein helburu, bizipen, ardua, hobetzeko, eta abar ikusten duen bere praktikan. Izan ere, horrek lagunduko dio oraineko eta etorkizuneko ekintzetako hautuak egiten.

Prestakuntza edo formazioa prozesu bezala hartzeak esan nahi du ez dugula josten irakasle izaterantz doan ikaslea ezagutzen transmisio-hartzaile huts. Hau da, irakasle hasiberrien lan-ekintza ez da prestakuntzan eman zaizkion arau batzuen edo erakundeak zehaztutako zereginen, preskripzioen, betetze hutsera mugatzen (Plazaola eta beste a.g.). Irakasletza-lana kokatua eta aldakorra den egoeretan garatzen da, inguruak eskaintzen dituen baldintzei irtenbideak aurkituz eta egokituz garatu ere. Eta alde horretatik, jabetzen gara Programa, Curriculum nahiz eskola-liburuek irakaslearen ekintzan duten mugaz (Plazaola 2007). Halaber, irakasle hasiberriak, nahiz eta jakintzagaiko ezagutza jaso unibertsitatean, nabarmena da eskolako lanarekiko oraindik duen urruntasuna. Urruntasun edo jauzi horiek txikitze aldera, De Montmollin (1986) eta Clot (2004) autoreei jarraituz, egilea bere ekintza errealarekin aurrez aurre jarri nahi da, hala, egileak berak egin duena atzeman eta gogora ekar dezan, eta hortik abiatuz, etorkizuneko ekintzetan eragin ahal izateko.

3. IRAKASLE HASIBERRIAREN EKINTZAREN AZTERKETA

Wright von (1971, Plazaola eta Ruiz Bikandi 2012n aipatua) autoreak dioten moduan, giza-ekintza ezin da behatze hutsarekin ezagutu, esperientzia ezin da osoki behatu; bestela esan, ekintza ez da gardena. Schützi (1993) jarraituz, ekintza soziala da, gutxienez bizpahiru pertsonen arteko harremanean oinarritutakoa eta lehenaldiko, orainaldiko nahiz etorkizuneko ekintzetara zuzendua edo norabideratua dagoena. Esan dugun moduan, ekintza ezin daiteke ezagutu praktikaren behatze soiletik, izan ere, "ekintza" diogunean "ekintza esanahiduna edo zentzuduna" dugu buruan. Eta zentzu hori eman ohi zaio kontuan hartuz faktore ugari (emozionalak, baldintzazkoak edo zirkunstanzialak, prospekzioarekin nahiz historiarekin lotura dutenak); hau da, ezinbestekoa da ekintzaren atzean dauden arrazoiak, helburuak, kezkak agerian jartzea. Hori guztia azaleratzeko jartzen da irakasle hasiberria bere ekintzekin aurrez aurre autokonfrontazio prozeduran. Saioan gauzatzen dituen ekintzen analisia egin ahal izateko, bada, beharrezkoa da irakasle hasiberriak gelako jarduerarekin aurrez aurre egiten duen berbaldia (autokonfrontazio saioa) aztertzea, berak baititu bizi izandakoaren eta hartutako erabakien gakoak.

Datozen lerroetan azalduko dugu corpusaren analisi honetan aintzat hartu ditugun hainbat adigai, hain zuzen ere, irakasle hasiberriaren ekintza zedarrizteko giltzarri iruditu zaizkigunak:

1. **Egilea.** Schützi (2007: 119) jarraituz, ekiteko eta ekintzei zentzua emateko aurreko esperientzietan oinarritzen da egilea. Aurreko esperientzia, ordea, ez da soilik eratorzen norbanakoak duen esperientziatik eta ezagutzatik:

[...]gizabanakoaren ezagupenak, neurri mugatuan izan ezik, ez datoz bere esperientzia pertsonaletik. Ezagupen hau neurri handi batean, sozialki deribatua da, prozesu luze batez transmititua (gurasoen emandako heziketa, irakasleak, irakasleen irakasleak, harreman orok, etab.). Ezagupen hauek ikuspegi, hobeto ala eskasago oinarritutako edo zeharo itsu diren sinesmen, esapide, egiteko modu, errezeta eta abarren bidez transmititzen dira, zeinek arazo tipikoak konpontzeko, alegia emaitza tipikoak lortzeko, neurri tipikoen erabilera proposatzen duten. (Schütz 2007: 119, Plazaola eta beste a.g.tik jasoa).

Horrenbestez, ezagutzaren zati handi bat gizartetik eratorzen da: gurasoen heziketatik, irakasleengandik, irakasleen irakasleengandik eta, oro har, harreman mota ezberdinetatik elikatzen dugu ezagutza pragmatiko hori guztia. Horretan eragin handia dute egileak dituen edo izan ditzakeen sinesmenek, maximek, arazo tipoei eman zaizkien irtenbide tipoei, eta abar. Ildo horretatik, eta esan dugun moduan, bizitakoa gogora ekartzeko egileari ekar diezaioteko etorkizuneko esperientziak aurreikustea eta moldatzea ere.

2. **Ekintza tipoa.** Schützi (2007) jarraituz giza-erakunde orotan lan edo jarduerak egiteko modu antolatuak daude, egilearentzat ohiko bihurtzen direnak. Erregulari atzeman daitezkeen ekintzak, esperientzia-eskemak, instituzionalizatutako diskurtso-unibertsoak dira eta egileak praktikan jarri ahal ditu bat-batean (Cefaï 1994). Tipo horiek egilearen esperientziatik elikatzen dira eta, era berean, esperientzia elikatzen dute eta "ante-predika-

tiboak” dira; hau da, berbalizatu aurrekoak dira eta ez dira jarduera intelektualaren kontzeptuak. Lan honetan bi mailatako ekintza tipoak bereizi ditugu: ekintza tipoak eta, horren baitan, ekintza tipo hori gauzatzeko azpiekintza tipoak.

3. **Tipikalitatea.** Errepikatzen diren erregulartasunek osatzen dute tipikalitatea, Cefairen (1994) esanetan. Erregulartasun horiek izan daitezke ekintza tipoari dagozkionak, ekintza hori ulertzeko moduari dagozkionak edota ekintza hori gauzatzeko moduari dagozkionak. Tipikalitatea sozialki eraikia da eta elkarreraginean partekatua. Hau da, esperientzietatik (dela norbanakoaren esperientzietatik nahiz gizartean egiten diren praktiketarik) jasotako ekintza tipoek osatzen dute tipikalitatea. Egileak gauzatutako edo egindako ekintza erreal horri ematen dio tipikalitatea osatzen duten jarduteko ekintza tiporen baten antza edo traza, eta horren arabera etiketatu du. Beraz, garrantzitsua da irakasle hasiberriak egiten dituen ekintza horiek harik eta zehatzen ezaugarritu eta mugatzea; hau da, tipifikatzea. Alde horretatik, irakaskuntzako gizarte-ekintzak identifikatu eta zentzua emateko edo esanahidun egiteko, egileari eskuragarri jarri behar zaizkio tipikalitatean kokatzen diren jokatzeko moduak. Eta hortxe dakusagu metodoaren prestakuntza-balioetako bat ere. Azken batean, “irakasle hasiberria aditu bilakatzeko, hizkuntzen irakaskuntzarako ekintza tipikoak modu aproposan menperatzen joan behar du” (Plazaola eta beste a.g.), eta ekintza tipoen azterketa horretatik erregulartasunak atera ditzakegu eta prestakuntza-erreak isolatu ere bai.
4. **Tipifikazioa** da, Schützi (2007) jarraiki, tipikalitatea gauzatzea eta birmoldatzea. Bai tipifikazioa eta baita tipikalitatea ere ekintza errealekin hertsiki uztartuta daudenez, elkar elikatzen dute: tipikalitatea zenbat eta osatuago egon, erraztasun handiagoak izango ditu egileak batetik, eginkizun duen jarduera gauzatzeko eta bestetik, ekintza gauzatu ondoren, aurrez aurre duen ekintza berbalizatzeko; hori litzateke bigarren mailako tipifikazioa. Bidenabar, gauzatutako ekintza tipoaren berbalizatze horrek, izendatzeak eta ezaugarritzeak, lagun dezake tipikalitatea osatzen. Hala ere, ezin ahantz dezakegu jarduerak izaera dinamikoa duela, eta kokatua dela, testuinguru sozial eta kolektibo batean kokatua. Beraz, gogora ekarritako ekintza tipoa berritu, eta besteekin batera elkarreraginean berreraiki beharko da. Horrek berarekin dakar inplikaturakoen arteko elkarreragina estua izatea. Bestalde, ekintza (azpiekintza) tipo berari buruz diskurtsoan egiten diren *tipifikazioak* autokonfrontazioan zehar une desberdinetan egin daitezke eta behin eta berriz. Hau da, bigarren mailako tipifikazio hori modu ezberdinetan iruzkindu, azaldu, biformulatu daiteke: orokortasunetik zehaztasunera joanez, xehetasunez hornituz, mugatuz, definituz, kontraesanak argituz, eta abar. Hondarrean, lehenengo predikaziotik harago joanez, ekintza birtipifikatu, ikuspegia birmoldatu eta beste ikuspegi batera iritsi daiteke. Eta autokonfrontazioan prestatzailea bidelagun izanik egiten den ekintza hori ere bada prestatzailea.
5. **Aldaketak eta hobekuntzak.** Clot eta bestek (2000) diote ekintzaileak autokonfrontazioan ekintza errealak hautu bat delako kontzientzia hartzen

duela, beste aukera askoren artean egindako hautua. Hala, egindako ekin-tza berbaratzea eta egindakoa (eta egin gabe utzitakoa, eta egin zitekeena) gogora ekartzea oraineko eta etorkizuneko bitarteko bihurtzen da, hau da, bizitakoa berriz bizitzeak² etorkizunean egingo diren ekintzen hautuak baldintza ditzake.

6. **Irakasle hasiberria.** Irakasle izateko ikasketak egiten ari den eta eskola batean praktiketan ari den irakaslegaia izendatzeko “irakasle hasiberria” adigai erabili dugu. Irakasle hasiberriek lanean aritzeko jarduera-genero bereziak erabiltzen dituzte hainbat autoreren arabera; horien ustez, badaude hasiberrien ekintzetan konstanteak, eta hala, hasiberrien generoaz hitz egiten dute (Plazaola eta beste a.g., Saujat 2007). Autore horien ustez, prestakuntzaren proposamen eraginkorrak egiteko ezinbestekoa da irakasle hasiberrien ekintzen garapena ezagutzea (Leblanc eta Ria 2010). Ekin-tza indibidualak beti gertatzen dira talde profesional baten ekintzen testuinguruan, gure kasuan, irakasleek osaturiko taldeak egiten dituen ekintzen baitan. Hala, Clot eta besteak (2000) dioten ildotik, badago ekintzak abian jartzen duen memoria moduko bat, inpersonala eta taldekoa (kolektiboa) dena eta testuinguru bateko ekintza edukiz janzen duena. Irakasle hasiberria kolektibo horren partaide izateko bidean da eta talde-memoria hori oraindik ere ez du guztiz bareratu. Praktikaldiaren helburuetariko bat, hain zuzen ere, horixe izan daiteke, eta autokonfrontazioaz baliatzen den prestaketa prozesuak hori azkartzea du xede.
7. **Autokonfrontazioa** edo aurrez aurreko elkarrizketa da ekintzari zentzua emateko erabiliko dugun prozedura, ez baita posible ekintza gauzatzen ari den unean bertan ekintza hori azaltzea, Ruiz Bikandik eta Arregik (a.g.:1) esango diguten bezala “el actuar vívido no admite simultaneidad con el explicarse”. Bideoz grabaturiko jardueraren aurrean egilea eta prestatzaile-ikertzailea daude, egilea bere ekintzari aurrez aurre jartzen zaio eta prestatzaile-ikertzailea du bidelagun egindako hori hitzez azaltzerakoan eta zentzua ematerakoan. Horrenbestez, autokonfrontazioa ekintzen gaineko ekintza da, praktika errealak aztertze prozedura. Formatzen ari den irakasle hasiberriak, prestatzaile-ikertzailearekin batera, gelan gauzatu dituen ekintzak ikusi (bideoz grabatu baititu) eta horiei zentzua eman edo esanahidun egiten ditu; zehazki, irudiak ikusi ahala, zer egiten ari den izendatu, deskribatu, iruzkindu eta aztertu egiten du. Prozedura hori ez da arau nahiz ezagutza zientifiko-epistemologikoen transmisioan oinarritzen, praktika errealen azterketan baizik. Horri lotuta, esan behar da autokonfrontazioa prestakuntza jarduera ere badela eta azken urteetan irakasleen formazioan bere erabilera asko ugartu dela, ñabardurak ñabardura (zehaztasun gehiagorekin In Plazaola eta beste a.g.).

2. “Prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le “re-vivre” et à le faire revivre dans l’action présente, pour l’action présente. C’est redécouvrir ce qu’il fut comme une possibilité finalement réalisée parmi d’autres possibilités non-réalisées qui n’ont pas cessé d’agir pour autant. C’est reconnaître le réel comme l’intégrale des bifurcations possibles de l’action” (Clot eta beste, 2000: 6).

4. CORPUSA ETA AZTERTURIKO ALDERDIAK

Onintza³, autokonfrontazioa egin duen irakasle hasiberria, Lehen Hezkuntzako Gradua ari da egiten. Gradu horretako 3. mailan eskatu zitzaion practicumean hizkuntzaren irakaskuntzarekin loturiko saio bat prestatzeko eta grabatzeko.

Grabazioaren testuingurua ezaugarritzen duten alderdi nagusiak ondoko taulan jaso dira.

1 taula. Gelako saioaren testuingurua

Irakasle hasiberria	Onintza, Lehen Hezkuntza Graduko 3. mailako ikaslea (2011-2012 ikasturtea)
Ikastetxearen testuingurua	<p>Ikastetxe publikoa, Donostian kokatua. Eskola kokatzen den inguruan etorkin asko dago, eta eskolan bi hizkuntza eredu daude, B eta D. B ereduan haur gehiago dabilta, ziklo bakoitzean lau ikastaldek B ereduan ikasten dute eta bi ikastaldek, D ereduan.</p> <p>Maila sozio-ekonomikoari dagokionez, 1248 ikasleetatik 482 bekadunak dira.</p> <p>Amara Berri sistema jarraitzen du ikastetxeak: ziklokako programekin egiten da lan, eta mailak binaka nahasten dira. Horrela, ikasle bakoitzak bere mailaren arabera lan egin dezan antolatu dute programa. Programazioa ez da gaika egiten, ekintza-jolasetan baizik; ekintza horietan, gaiak bata bestearekin lotuta daude, bat nagusi izan arren. Ekintza horiei "testuinguru sozial, egonkor eta osagarriak" deitzen diete. Irakasle batek baino gehiagok egiten du lan irakasle-talde bakoitzarekin.</p>
Taldearen izaera	<p>Irakasle hasiberria 2. zikloko D ereduko bi ikastalderekin aritu da, 3. eta 4. mailakoekin.</p> <p>23 ikasle dira.</p> <p>Gelan ikasleak taldeka (launaka-bosnaka) daude antolatuta.</p>
Saioaren luzera	45 minutu inguruko saioa eman du, eta 30 minutuko bideo-muntaia egin.

3. Eskerrak eman nahi dizkiogu ikerketa lan honetan parte hartu duen irakasle hasiberri honi eta saioa gauzatzeko eta grabatzeko aukera eskaini duen ikastetxeari. Artikulu honetan izena aldatu geratzen da irakasle hasiberria.

Esan bezala, artikulua honetan aztertutako corpusa da grabaturiko saio horren inguruan egindako autokonfrontazioaren bideo-grabaketa eta haren transkripzioa⁴. Elkarrizketa saio hori eskolako saioa gauzatu eta 15 egunera egin zen unibertsitatean bi prestatzaile-ikertzaileekin batera, eta 25 minutuko iraupena izan zuen.

Autokonfrontazioan irakasle hasiberriak grabaturiko saio hartan gauzatu zituen ekintzak izendatu, ezaugarritu eta esanahidun egiteaz gain, jardueran bertan izandako arazoak eta hobetzeko alderdiak ere aipatu zituen. Azterkizun dago ekintza erreal horiek nahiz arazo horiek norbanako izaera duten ala irakasle-hasiberrien komunitatean orokorrak diren, hau da, irakasle hasiberrien generoari dagozkionak. Artikuluaren hasieran aipaturiko oinarri teoriko horietan oin hartuz, corpusean honako alderdi hauek izango ditugu azterkizun:

1. Irakasle hasiberri batek hizkuntza-saio batean egiten dituen ekintza (eta azpiekintza) tipoa identifikatu eta aztertuko ditugu, baita nola tipifikatzen dituen ere; ekintzen atzean dauden helburuak, kezka, esperientziak agertzen diren eta, bereziki, zeintzuk diren irakasle hasiberri horrek aipatzen dituenak.
2. Halaber, aztertuko dugu egilea, elkarrizketan zehar, gai izan den bere ekintza zehazteko eta ekintzaren gainean duen ikuspegia birmoldatzeko; hots, leku-aldatzerik ba al dagoen hasieratik beste toki batera iristeko.
3. Aztertu nahi da, orobat, irakasle hasiberri honek zein arazo identifikatzen dituen eta proposatzen ote duen aldaketarik edo hobekuntzarik; eta, proposatuz gero, nola planteatzen dituen, bai edukiz eta bai formaz.
4. Autokonfrontazioan prestatzaile-ikertzaileek zer nolako esku-hartzeak egin dituzten ere aztertuko dugu: baliagarriak izan ote diren irakasle hasiberriak egin dituen ekintzak identifikatzeko eta esanahidun egiteko, mintzagai izan ez dituen ekintzetan arreta jartzeko edota hobekuntzak proposatzeko.

4. Transkripzioa MIKER ikertaldean adosturiko irizpideen arabera egin da. Irizpide nagusi gisa ahozkoari ahalik eta gehien gerturatzen zaion modua hobetsi da, betiere, irakurteratasuna bilatuz: hitzak banatuz, zalantza kasuetan estandarreko eredu hobetsiz, eta abar. Transkripzioan ez zaigu horrenbeste interesatzen aldaera fonetiko edo dialektologiko guztien berri izatea, bai, aldiz, nahiz eta hitzezkoak ez izan, testukoak diren zenbait elementuren berri izatea (barreak, keinuak...). Argigarri gerta daiteke ondoko zeinuen azalpena:

- ::: = silabaren luzapena
- aaa = aldi berean esaten da
- /// = isilunea edo etenaren iraupena
- (5) = 5 segundo
- (abc) = gertakariak edo bestelako hotsak
- xxx = silaba ulergaitzak

5. EKINTZA ETA AZPIEKINTZA TIPOAK

Azterkizun dugun saioan, irakasle hasiberriak bi ekintza tipo aipatu ditu: 1) pertsonaia baten deskribapena egiten ikasi-irakatsi; 2) txokoka ikasleen lanak zuzendu. Datozen lerroetan bi ekintza tipo horiek nola azaltzen dituen aztertuko dugu eta baita irakasle hasiberriak zein azpiekintza tipo azaleratzen dituen ere.

Ekintza tipoak eta azpiekintza tipoak identifikatzeko gure corpusetik abiatu gara eta elkarrizketaren pasarteak aurkeztu ditugu izendatze orokor baten ostean (irakasle hasiberriak egiten duen izendatzetik ahalik eta hurbilen egongo dena). Irakasle hasiberriaren (ONINTZA) eta prestatzaile-ikertzaileen (I1 edo I2) arteko elkarreragin honetan *irakas-ekintzak* agertu ahala aurkeztu eta aztertuko ditugu.

5.1. Lehenengo ekintza tipoa: pertsonaia baten deskribapenaren lanketa

Esan dugun bezala, irakasle hasiberriak saioa grabatu eta 30 minutuko bideo-muntaia egin zuen; autokonfrontazio-elkarrizketan bideo-muntaia hori ikusi eta iruzkindu zuen. Saio horretako 20 minutuko tarteari dagokion ekintza agertzen du ekintza hori *pertsonaia misterioitsua deskribatzen ikaste-irakaste* gisa izendatuz.

1. adibidea

ONINTZA: ba pertsonaia misterioitsu bat azaldu biko dabe etxian/horretarako/ ba klasian e landuku zelan/ ba pertsonaje bat zelan deskribatu/ ze ezaugarri erabili/ ba azala zelakoa dan/xxx/ ze adjetibo erabili lezken/ ba ezaugarri bakoitza deskribatzeko edo// orduan nere helburua da klasian argi gelditzia gero etxian lan hori eitzeke/ta gerora eurak bebai

Ikus daitekeenez, irakasle hasiberri honek ekintza-tipo hau bi zehaztasun mailarekin azaleratzen du, batetik, ekintza orokorra zehazten du, pertsonaia bat deskribatzea, eta bestetik, aipatzen du deskribapen hori egiteko adjektiboak landuko dituela. Aldi berean, agertzen da horren baitan irakasle hasiberriak eredu bat ematea duela helburu, modelaje lana egitea, gero ikasleek modu autonomoan, etxean, egin dezaten.

Goiko aipuan azaltzen den ekintza tipoa gauzatzeko azpiekintzez baliatu da irakasle hasiberria. Ondokoak dira aipatzen dituen azpiekintza tipoak:

- 1) Saioaren helburua azaldu. Ikasleek saioan egingo dutena azaldu.
- 2) Gelan adibide bat landu gero etxean bakarrik egin dezaten.
- 3) Ikasleek eredia apuntatu.
- 4) Elkarrekintzan esanahiak eraiki.
- 5) Gela kudeatu. Parte-hartzea bultzatu.
- 6) Ondo egin dutela esan.

Batzuetan ez da erraza jakitea non hasi eta non amaitzen den gertaera-katea; hau da, zein diren azpiekintza tipo bakoitzaren mugak, hala ere, egindako tipifikazio-lana aztertzea ahalbidetzen digu.

5.1.1. Lehenengo azpiekintza tipoa: saioaren helburua azaldu. Ikasleek saioan egingo dutena azaldu

2. adibidea

ONINTZA: ba azaltzen pixkat ee ze helburekin edo/ egingo dugun saioa edo

Helburua zehazterakoan irakasle hasiberriak baditu zalantzak eta elkarrizketan zehar helburuak zehaztuz eta finduz joango da. Hona hemen, pausoz pauso, zehazte-lan hori nola egiten duen:

1) Pertsonaia misteriotso bat azaltzea /asmatzea (eredua landu gero etxean bakarrik egin dezaten).

3. adibidea

ONINTZA: ba pertsonaia misteriotso bat azaldu [asmatu] biko dabe

4. adibidea

I1: zu ari zara deskribatzen eta beraiek asmatu egin beharko dute nor dan pertsonaia

ONINTZA: nor dan pertsonaia / bai// bueno hori oso erreza izan zan/ asmatzia (irribarrez)

2) Pertsonaia misteriotso bat azaltzerakoan zein ezaugarri erabili litezkeen ikustea.

5. adibidea

ONINTZA: horretarako/ ba klasian e landukuzelan/ ba pertsonaje bat zelan deskribatu/ ze ezaugarri erabili/ ba azala zelakoa dan/ xxx/ ze adjetibo erabili lezken

3) Etxean pertsonaia baten deskribapena egiteko ezaugarriak argi gelditzea.

6. adibidea

ONINTZA: orduan nere helburua da klasian argi gelditzia gero etxian lan hori eitzeko/ ta gerora eurak bebai

4) Literaturaren txokoa nahasian egiten duten pertsonaia misteriotsoen jarduera hobetzeko adjektiboak erabiltzera bultzatzea.

7. adibidea

I1: honen helburua zeintzan?

ONINTZA: bai bai/ azkenean ez/ azkenean helburua ez da hori [pertsonaia misteriotsoa zein den asmatzea]/ helburua da azkenian ba erak adjetiboak ikastia/ berdin da asmatu edo ez/ bueno/ kontua da erak pertsonaia misteriotso bat txoko baten/ee

literaturaturaren txokoan beti itxen dabe/ orduan pixkat ee/ erak itxen dabe baa/ ez dakit zer gustatu zaio/ edo/ pixkat nahastuta bezela ta adjetiboak eta ez dabe asko erabiltzen/ orduan pixkat adjetiboak eta erabiltzea bultzatzen da

Adibideotan ikus daitekeenez, irakasle hasiberria, autokonfrontazioaren harian, helburua zehazten eta definitzen joan da, azpiekintza tipoa tipifikatzen eta birtipifikatzen. Modu horretan, ikus daiteke autokonfrontazioaren hasieran argi zehazten ez den helburua bere ekintza behatu ahala moldatuz eta zehatuz doala autokonfrontazioko une desberdinetan, prestatzaile-ikerlariekin elkarreraginean. Batzuetan bere kabuz berrituko du ekintzaren zentzua eta, beste batzuetan, egin-kizun horretan prestatzaile-ikertzaileen galderek ere pisua izan dezakete (ikus 7. adibidea).

Adibide horiek erakusten digute irakasle hasiberriari ekintzaren helburua azaltzea eta izendatzea kostatu egiten zaiola, eta horregatik autokonfrontazioko une ezberdinetan ekintzaren helburua birformulatu egiten duela. Horren arrazoietakoa bat izan liteke irakasle hasiberriak ez izatea hain garbi gelan gauzatzen duen ekintzaren xedea bi plano edo mailatakoa izan daitekeela; gauza bat baita ekintzak zein helburu orokor lortu nahi duen (*literatur txokoan pertsonaien deskribapena egiterakoan adjektiboak erabilera bultzatzea*), eta bestea ikasleek jarduera jakin batean izan dezaketen azken xedea zein den (*deskribapenen atzean dagoen pertsonaia misteriotsua asmatzea*). Xede hori, azken batean, hizkuntza-helburu horren zerbitzura proposatzen zaie ikasleei.

5.1.2. Bigarren azpiekintza tipoa: gelan adibide bat landu gero etxean bakarrik egin dezaten

8. adibidea

ONINTZA: ba klasian e landukuzelan/ ba pertsonaje bat zelan deskribatu/ ze ezaugarri erabili/ ba azala zelakoa dan/ xxx/ ze adjetibo erabili lezken/ ba ezaugarri bakoitza deskribatzeko edo// orduan nere helburua da klasian argi gelditzia gero etxian lan hori eitzeko/ta geroa eurak bebai

9. adibidea

ONINTZA: bai etxian idatzi beharko dute/ klasean landuko da adibide bat eta gero//etxian

Pertsonaia misteriotsu bat nola deskribatu landu nahi izan du gelan, gero ikasleak etxean edozein pertsonaia deskribatzeko gai izan daitezten. Badirudi, bada, modelaje lana gauzatzen ari dela. Hala, landu nahi du deskribapenetan zein ezaugarri erabil daitezkeen, eta ezaugarri bakoitza deskribatzeko, zein adjektibo. Badirudi, irakasle hasiberri hau jabetzen dela testu bat ekoizteko antzeko testuak aztertu eta ekoizteak duen garrantziaz eta halaber, ikusten du testu horren ekoizpenerako zailtasuna ekar dezakeen baliabide baten (adjektiboen erabileraren) lanketa espezi-fikoa egin beharra.

5.1.3. Hirugarren azpiekintza tipoa: ikasleek apunteak har ditzaten poliki-poliki esan

10. adibidea

ONITZA: orain saiatu naiz poliki poliki esaten erak apunteak hartzeko

Apunteak hartzearen azpiekintza tipoa tipifikatzerakoan irakasle hasiberriak badiu zalantzak eta autokonfrontazioko hainbat unetan berrartzen eta birformulatzen du gaia. Hona hemen zehazte-lan hori:

1) Ikasleei apunteak “diktatzea”.

11. adibidea

I2: ujum/ ze apunte hartu behar dute?/ Diktaketa bat da?

ONINTZA: bai/ bai/ ba gorputza/ ba luzea eta argala//ta gero ikusiko da gerora/ ba galdetuko dotela/ ba gorputza zelakoa du?/ikasleen parte hartzea bultzatzeko pixkat/ta gero bebai saiatuko naiz beste adjetibobatzuk/ ba gorputza luzea eta argala/ ze beste adjetibo erabili liteke ba gorputza deskribatzeko?/erak ateratzaadjetibogexau// bueno hemen (bideoa seinalatuz) adibide bat eman dot ba aber ulertzen dan leuna ze dan

“Diktaketa” etiketa ez da irakasle hasiberriaren ahotik atera. Zail gertatzen zaio ekintzari izena ematea, eta prestatzaile-ikertzaileak proposatzen dio izendatzen hori. Hala ere, nahiz eta hasieran diktaketa etiketa ontzat eman, izendatze horrek duen esanahiak ez dio laguntzen bete-betean azpiekintzaren tipifikazioari.

2) Deskribapenaren alderdiei dagokien informazioa apuntatzea.

12. adibidea

I2: apunteak hartzen dituzte edo eeee esan duzun bezela idatzi behar dute?

ONINTZA: bai apunteak hartu/apunteak hartu/bai// bueno nik berez e informaziño gehixau esaten dot bebai e!/ baina eurak apuntatu bidabe ba azala/isatsa/ gauza gehixau be bai esaten dixut/ baina...

Autokonfrontazioan ez aipatu arren, *azala*, *isatsa*, eta abar. bideoan ikus daiteke saioaren aurretik zerrenda batean arbelean jada idatzita dituela. Beraz, badirudi azkenean irakasle hasiberriak zehazten duela ikasleek egiten dutena zera dela: arbeleko alderdi horiei dagozkien ezaugarriak apuntatzea.

Beraz, ikus daiteke, helburuarekin gertatzen zen antzera, azpiekintza honetan ere bai bideoarekin bai prestatzaile-ikertzaileekin duen elkarrekintzak bere ekintza ezaugarritzen laguntzen diola.

5.1.4. Seigarren azpiekintza tipoa: elkarrekintzan esanahiak eraiki

Badirudi adjektiboen eremu semantikoa zabaltzeko asmoarekin pertsonaiaren informazioa ematen ari den bitartean elkarrekintzan hainbat ekintza egiten dituela.

Ikusten da irakasle hasiberri honek ikasleen parte-hartzeari garrantzi handia ematen diola, horrela, informazio osoa berak eman ordez, ikasleek eurek ateratzea nahi du eta horretarako galdera zuzenak egin edo, ulermena ziurtatzeko, ikasleen gertuko adibideak ematen dizkie.

1) Adjektiboak lantzeko galderak egitea.

13. adibidea

ONINTZA: bai/ bai/ ba gorputza/ ba luzea eta argala// ta gero ikusiko da gerora/ ba galdetuko dotela/ ba gorputza zelakoa du?/ikasleen parte hartzea bultzatzeko pixkat/ ta gero bebai saiatuko naiz beste adjetibo batzuk/ ba gorputza luzea eta argala/ ze beste adjetibo erabili liteke ba gorputza deskribatzeko?/erak ateratzia adjetibo gexau//

2) Adibideak ematea.

14. adibidea

bueno hemen (bidea seinalatuz) adibide bat eman dot ba aber ulertzen dan leuna ze dan

3) Informazioa zuzen jaso dutela ziurtatzea.

15. adibidea

ONINTZA: hor galdetu dot aber ulertu daben edo tente tente edukitzeak aber zer ulertu daben

16. adibidea

ONINTZA: ba orain eetzi! Azkenien aber ondo apuntau daben ee jakitxeko edo

17. adibidea

ONINTZA: bai ziurtatzeko

5.1.5. Zazpigarren azpiekintza tipoa: parte-hartzea eta guztiek hitz egitea bultzatu

Azpiekintza hau izendatzean ikusten da irakasle hasiberri honek zer-nolako garrantzia ematen dion guztiek parte hartu eta hitz egiteari. Horretarako, adierazten du ikasleek eskua altxatzen dutela hitz txanda eskatzeko eta berak parte hartzeko baimena ematen diela hitzez: “ba zu” esanez.

18. adibidea

I1: bai ez/ ze hor xxxxxxxx izenak

ONINTZA: bai hemen bai/ garo ya hasten diadanak igotzen (eskua altxatzen du ikasleen keinu bera eginez) eta “ba zu”

Halaber, parte-hartze horretan irakasle hasiberriak nabarmentzen du guztiek ez dutela hitz egiten eta horregatik ekintzan bertan izenak esanaz hitza banatzen du. Denek parte hartzea eta gutxi hitz egiten dutenei gehiago hitz eginaraztea du irizpide gisa irakasle hasiberri honek.

19. adibidea

I2: bestela berayek nola ikusten zenituen? Parte hartzen?

ONINTZA: Baai/ parte hartzeko.../gero ikusiko da gehixau/ gero banan banan juten geanian (eskua altxatzeko keinua egiten du; ikasleek txanda eskatzean egiten duten keinua)/ bueno iguaal:: berdinak hartzen zeber parte/ gero saiatu nintzan bebai beste batzui izenak esatia batzutan

20. adibidea

I1: orduan izenak esateako orduan pentsatuta zeneukan/ zeni galdetu edo

ONINTZA: bai bueno

I1: Irizpide batzuen arabera egin zenun?

ONINTZA: danak parte hartzea pixkat nahi neban/ edo gutxiago hitz egiten dabenek bebai/pixkat galdetzea haiei bebai

21. adibidea

I2: bai// eta hor denak daudenean eskuak jasotzen eta/ hori kudeatzeko

ONINTZA: ya ez da erreza ez/ ba azkenian/ ba zu! (keinua egiten du eskuekin) edo

5.1.6. Zortzigarren azpiekintza tipoa: errefortzua eman

22. adibidea

ONINTZA: gero saiatu naiz bebai ba hori/ ondo edo esaten/ez? Ondo inbadabe

I2: ujum

I1: bai ez/errefortzatzenpixkat esandako hori

ONINTZA: bai/bai/bai

Irakasle hasiberria saiatu da errefortzu positiboa ematen ikasleei. Ematen du irakasle hasiberri honek badakiela baliabide enpatikoek lagun dezaketela ikasleen parte-hartzea sustatzen.

5.2. Bigarren ekintza tipoa: txokoetan hizkuntzari dagozkion alderdiei erantzuten

Behin eredu eskainita, bideo-muntaiako 10 minututan talderik talde dabil irakasle hasiberria. Bideo-muntaiak ez du saioko denbora erreala islatzen, laburtuta dago. Tarte horretan, talde bakoitzak eginkizun ezberdina du hizkuntzarekin lotuta. Irakasle hasiberriak ez du bigarren ekintza tipoa hau izendatzen; azpiekintza tipoe-tan erabiltzen dituen izendapenetatik abiatuta izendatu dugu.

5.2.1. Lehenengo azpiekintza tipoa: mahairik mahai zuzenketak egin

23. adibidea

ONINTZA: hemen pixkat danak hitz egiten hasi zien// bueno ta hau da gero berez zela itxen dan lan ikusteko/ ba ume batekin zuzentzen// hombre berez ee beti irakasliak zuzentzen zaban/ ikasliak beti “zuzendu” (besoal altxatzen du txanda eskatzeko keinua eginez)/ baina irakasliak esaten zeban/ berak jarri bihar zebala notia/ orduan berak zuzendu bihar zebala/ orduan ez zoztan lagatzen neri zuzentzen

24. adibidea

I2: ta hemen zabilta mahairik mahai umeekin?

ONINTZA: maharik mahai/ bai/ ba zuzentzen ortografia akatsak eta hola

Azpiekintza tipoa honetan ikus daitekeenez, ikasleek irakasle hasiberriari dei egiten diote euren lana zuzentzeko. Esan behar da, irakasle hasiberri honek, tipifikatzerakoan, zuzentasuna bereziki ortografiarekin lotzen duela. Halaber, nota jarzea ez du bere eginkizun moduan ezaugarritzen, bere hitzetan irakasle titularrak ez diolako horretarako aukerarik ematen.

5.2.2. Bigarren azpiekintza tipoa: ulermena ziurtatzeko azaltzen

25. adibidea

ONINTZA: bai bai/ ta gero bebai igual/ uste dut honek (pantaila seinalatzen du)galdetu zoztala hitz baten esanahia/ ta bueno/ hiztegixan begiratzen

26. adibidea

ONINTZA: beste lan batzuk/ ba adibidez hemen honi (pantailara seinalatzen du)hitzaldia edo/ gai bat aukeratu eta gai horren inguruko galderak sortu biditxue gero aurkezteko/ orduan igual hitz bat ez zauen ulertzen edo irakurketa bat irakurri dau eta ez zauen ulertzen/ eta izan begiratzen berakin eta esplikatzan pixkat

Irakurketaz eta ulermenaz ari delarik, irakasle hasiberriak batez ere lexiko mailako argibideak aipatzen ditu, eta horien aurrean bi egiteko modu azaltzen: bate-tik, hiztegiari begiratzea, eta bestetik, irakasleak berak azaltzea.

5.2.3. Hirugarren azpiekintza tipoa: gramatika fitxa bidez lantzen

27. adibidea

I1: eta gramatika ta nola erabiltzen dituzte?

ONINTZA: xxxx fitxa bidez da dana/ ba hutsuneak bete edo horrelako

Gramatikari dagokionez, irakasle hasiberri honek ikasleek gramatika nola landu ohi duten azaltzen du, fitxak erabiliz eta hutsuneak betez, hain zuzen ere.

6. ARAZOAK, HOBEKUNTZAK ETA ALDAKETA PROPOSAMENAK

Esan dugun moduan, autokonfrontazioan zehar ekintzailea jabetzen da egin duen ekintza hori posible ziren ekintzetako bat baino ez dela. Azken batean, Clot eta bestek (2000: 6) dioten moduan, "C'est reconnaître le réel comme l'intégrale des bifurcations possibles de l'action". Modu horretan, irakasle hasiberriak bere ekintza aztertzen duenean arazoak identifikatu ditzake, eta horiekiko hobekuntzak edota aldaketa posibleak aipatu. Proposamen horiek oraineko eta etorkizuneko balizko ekintzetan baliagarri gertatuko zaizkio, eta modu horretan, irakasle hasiberriaren aldartea edo disposizioa aldatuz joango da.

Gainera, jasotako esperientzia indibiduala da, baina baita taldekoa ere. Praticumaren baitan ikasleak ekiten dio irakasle talde profesionalaren esperientzia bere egiteko prozesuari, barneratzen ari da talde profesionalaren generoak. Gogoratu behar da, halaber, ekintza indibidualak Clot eta bestek (2000) dioten moduan talde profesional baten ekintzen testuinguruan gertatzen direla. Garro eta Perezek (2008), irakasle eskarmentudun baten autokonfrontazioan hobekuntzak eta aldaketak nola adierazten diren aztertuta, diote irakasle eskarmentudun horrek hobekuntza proposamenak egiten dituen askotan irakasle taldeari zuzentzen zaiola eta hori ikus daitekeela, besteak beste, hainbat diskurtso markatan: aditz pertsonetan edota deiktikoetan. Hala, ikusi nahi dugu, ea irakasle hasiberri honen kasuan hobekuntzak edota aldaketa proposamenak egiterakoan horiek maila pertsonalean azaleratzen diren edota talde profesionalari zuzentzen zaizkion proposamenok. Halaber, ikusi nahi da hobekuntza edota aldaketa proposamenak egiterakoan zein modalitate agertzen duen irakasle hasiberriak, zein estatus duen proposamenak (preskriptiboa, aukerakoa, balizkoa...) eta nola modalizatua dagoen.

Ekintzei dagokionez, eta irakasle hasiberriak egindako tipifikazioetatik abiatuta, ondoko lerroetan bildu ditugu identifikatu dituen arazoak edo zailtasunak eta proposatutako hobekuntzak edota aldaketak.

- 1) Irakasle hasiberriak ematen du informazioa ⇒ Informazioa ikasleengandik jaso irakasleak eman ordez

28. adibidea

ONINTZA: bai apunteak hartu/apunteak hartu/ bai// bueno nik berez e informazio gehixau esaten dot bebai e!/ baina eurak apuntatu bidabe ba azala/ isatsa/ gauza gehixau be bai esaten ditxut/ baina...

I1: (pantaila seinalatzen du)

ONINTZA: hor konpara/ bueno/ hor igual nik esan notzan/ erak esatea hobeto egongo zan igual/ ba konturatzia konparaketa bat/ igual/ isatsa ez dakit zer bezain leuna du/ pixkat konparaketa

I1: ateratzea

ONINTZA: bai ateratzea// igual nik esan dotzat

Irakasle hasiberriak arazo gisa identifikatzen du ikasleei deskribapenean erabili beharreko adibideak eta adjektiboen definizioak berak ematea, horrela, hobekuntza gisa proposatzen du ikasleek ematea berak egindako galderaren erantzuna. Badirudi irakasle hasiberri honek pentsatzen duela garrantzitsua dela adjektiboen eremu semantikoa ikasleek eurek ematea eta zabaltzea, eta ez irakasleak transmititzea.

Bestalde, hobekuntza hori lehenaldian formulatzen du “*erak esatea hobeto egongo zan*” eta ikasleei dagokie, nahiz eta arazoaren iturri gisa bere burua azaltzen duen “*hor igual nik esan notzan*”, “*igual nik esan dotzat*”. Bukatzeko, aipagarria da bai arazoaren identifikazioa eta bai hobekuntza proposamena “igual” aditzondoarekin modalizatzen duela.

- 2) Txoko bakoitzean gai desberdin bat jorratzen da eta ikasleei loturak egitea kostatzen zaie ⇒ Txokoetan lantzen diren gaien arteko lotura estuagoa bermatu

29. adibidea

I1: orduan txoko bakoitza ze ai da/ gai bera lantzen/ edo ai da bakoitza

ONINTZA: bakoitzak gai desberdin bat/ bai/ bai// bai alde horretatik hobetu beharra badago

I1: hobetu beharra ze zentzutan ikusten dezu?

ONINTZA: ba gai bat hartu errazagoa izango zan erak ebai loturak itxia ta ikuspegi zabalago bat osatzia

I1: proiektuka edo.

ONINTZA: bai/proiektuka.

I2: bai.

ONINTZA: xxx hilabete bat hemen egon gai bat lantzen/ bakoitzak gai bat gainera/ batek ez dakit zer animala/ beste batek jaio berriak/ ta gero jun beste txoko batera eta hor pertsonaia misterioitsua idatzia/ ez dago (besoekin “jarraikortasuna/lotura” adierazten du)/beste gai baten inguruan ya

Kasu honetan irakasle hasiberriak arazoa ez du bere ekiteko eran identifikatzen, ez eta ekintza zehatzean ere, baizik eta metodologia orokorrean. Gela txokoka antolatua dago, eta txoko bakoitzak gai desberdin bat jorratzen du; horrek, irakasle hasiberri honen irudiko, ikasleentzat loturak egiteko zailtasunak dakartza “*hemen egon ga gai bat lantzen/ bakoitzak gai bat gainera/ batek ez dakit zer ani-*

mali/ beste batek jaio berriak/ ta gero jun beste txoko batera eta hor pertsonaia misterioitsua idazia/ ez dago (besoekin "jarraikortasuna/lotura" adierazten du)/beste gai baten inguruan ya", eta hori hobetzeko proposatzen du gai bat hartu eta guztiek txoko guztietan hori alderdi ezberdinetatik jorratzea. Hala, prestatzaile-formatzailearen proposamena ontzat ematen du eta proiektuak egin daitekeela dio. Esan behar da irakasle hasiberri honek baduela eskarmentua, izan ere, proiektuak lan egiten den ikastetxe batean egin zituen bigarren mailako praktikak. Beraz, esan daiteke hobekuntza proposamena bere esperientziatik eta, hondarrean, bere tipikalitateak egiten duela. Gaineratu nahi dugu hobekuntza hau modu preskriptiboan egiten duela, eta modalizazio leungarririk gabe "bai/ bai// bai alde horretatik hobetu beharra badago".

Gramatika ariketak solteak dira P Gramatika gai batekin lantzeko beharra

30. adibidea

I2: ez dago loturarik

ONINTZA: edo gramatika igual ba ondo eongo zan lantzia ba hemengo gai batekin edo xxx idatzi eta horrelako gauzak

I1: lotura zuzena duten gauzak

ONINTZA: bai bai

I1: eta gramatika ta nola erabiltzen dituzte?

ONINTZA: xxx fitxa bidez da dana/ ba hutsuneak bete edo horrelako

I2: bai

ONINTZA: azkenean erak aukeratzen dabe ze fitxa nahi daben edo/ bueno aukeratu edo irakasleak bideratu bebai/ azkenian danak inbidixue/ gramatika zeuken ginea txostentxo bat orduan/ hori hasi eta bukatu

I1: hori hasi eta bukatu

ONINTZA: bai/ ez dabe ez aukeratu/ hasi eta bukatu

I1: ariketa solteak?

ONINTZA: bai ariketa solteak

I1: zuk hori nola ikustezu?

ONINTZA: hori aldatzia/ hori aldatu bihar dala/ ez da oso motibagarrixa/ da beti iguala

I1: eta hori nola aldatu?

ONINTZA: puff! ez dakit/ ba igual ba beste gai batekin/ animalien gaia/ edo hemen aukeratu dabien gaiakin loturak inez edo/ gai horren ingurukoa izatia testua/ edo ez dakit// ta hori hilabete oso bat txoko bakoitzian pixkat

Adibide honetan ikus daitekeenez, irakasle hasiberri honek ez du ontzat ematen gramatika modu isolatuan, fitxen bidez, ikas-irakastea eta proposatzen du gai baten eta testu baten harira lantzea. Aipatu behar dugu, kasu honetan arazoaren identifikazioa eta aldaketa proposamena prestatzaile-ikertzailearen galderek era-

ginda azaleratu direla. Aldaketak proposatzerakoan modalizazio eta ziurtasun maila desberdinak erakusten ditu: “*igual ba ondo eongo zan lantzia*”, “*Hori aldatzia/ hori aldatu bihar dala/ ez da oso motibagarrixa/ da beti iguala*”, badirudi el-karrizketan aurrera egin ahala ziurtasun handiagoz baieztatzen duela; hala ere, ho-bekuntzak nola egin erantzuterakoan ziurgabetasun markak adierazten ditu: “*Puff! Ez dakit/ ba igual [...] ez dakit [...] pixkat*”.

4) Txokoek gelaren kudeaketa zailtzen dute ⇒ Lana bukatu duten ikasleak lan berriarekin hasi

31. adibidea

ONINTZA: luze/ bai

I1: eta nola antzematen dezu luze egiten zaiela? Ikusten dezu XXX?

ONINTZA: bai/ batzutan ez dakixe zer in/igual denbora pasa/ ze ingot? edo/ ez dakit pixkat ya aspertuta

I1: gainea hor erritmo ezberdina

ONINTZA: xxx bai/karo batzuk pilo bat hitz egiten dute/ beste batzuk gutxiau/ ta gero bebai/ beste akats bat da bebai/ irakasle bakarra dago/ orduan zuzentzeko/ ni adibidez nago ni zuzentzen/beste batek esanez gero zuzentzeko/ itxoin/ orduan bes-tiak bitartian jiji jaja

I1: ajam

ONINTZA: hori asko ikusi dot

I2: xxxxx

ONINTZA: hasi beharrean beste lan batekin/ karo igual dauke lau lan zuzentzeko

I2: ujum

ONINTZA: orduan ez dira hasten beste lan batekin/ porke gero beste lan bat edu-ki bihar dabie/ orduan lau lan zuzendu barik/ orduan ezin da aurrera xxxx/ lau lan zuzentzeko azkenian asko dira

I2: bai/ bai

I1: horrek erritmoa moteltzen duela uste dezu ez?

ONINTZA: bai/ bai/bai

I1: eta ez dakit/ hemen txokotan ta ikusten ari gean hortan/ erritmo aldaketak edo erritmo ezberdinak nola? Xxxxx xxxx?

ONINTZA: batzuk fitxa gexau egiten ditue/ beste batzuk gutxiau/ ez dakit hori

I1: fitxa kontua da?

ONINTZA: bai/ gero bebai bata bestiai lagundu/igual bebai/ hori bebai irakasle batzutan esaten zeban “zuk bukatu dozu/ ba lagundu” [...]

Adibide honetan, gelaren kudeaketarekin loturiko arazoak atzematen ditu iraka-sle hasiberriak: batzuk lanean ari diren bitartean, beste batzuek ez dute maila berean lan egiten “*batzuk pilo bat hitz egiten dute/ beste batzuk gutxiau*”; irakasleak

ezin die ikasle guztiei arreta jarri *“beste akats bat da bebai/ irakasle bakarra dago/ orduan zuzentzeko/ ni adibidez nago ni zuzentzen/beste batek esanez gero zuzentzeko/ itxoin/ orduan bestiak bitartian jiji jaja”*; ikasle guztiek ez dute lan erritmo bera *“Batzuk fitxa gexau egiten ditue/ beste batzuk gutxiau”*. Azpimarratu nahi dugu kudeaketa arazo horiek mintzagai dituenean ikasleen ahotsa tartekatzen duela *“ze ingot?”*, *“jiji jaja”*, horrek nolabait erakutsi nahi du bizitako egoera.

Kudeaketa arazo honi irtenbidea ematerakoan irakasle hasiberriak ez dio arazoaren osotasunari erantzuten eta zeharka aipatzen du lana bukatu duenak beste lan bati hel diezaiokeela *“Hasi beharrean beste lan batekin”*, edota lana bukatu duenak besteei lagun diezaikeela *“bebai bata bestiai lagundu/igual bebai”*. Ikus daiteke ikasleen jarduera dela hobetu beharrekoa. Gela kudeatzearen gaia konplexua da, eta badirudi sortzen duen kezka irakasle hasiberrientzat ohikoa dela *“se ponen en evidencia las dificultades de la maestra novel para controlar aspectos con la gestión del grupo y del espacio”* (Plazaola eta Ruiz Bikandi 2012: 210).

- 5) Irakasle hasiberriak ematen du informazioa ⇒ Jarduerak desberdin antolatatu (objektuak, irudiak, euskarri elektronikoa eraman) ikasleek erantzuna eman dezaten

32. adibidea

I2: zerbait gehitzeko edo horrela?

I1: zerbait aldatuko zenuke in dezun horretatik? Gauza bat da zuk intzenuna/ oain ikusi dezu/ nola ikusi dezu zure burua oain ikusitakoan?

ONINTZA: igual gauza batzuk nik esan ditzut/ez?

I1: adibidez?

ONINTZA: ba ez dakit/orantxe ez jat gogoratzen///

I1: Kontzeptuak ez?

ONINTZA: bai igual kontzeptu batzuk/ adibide batzuk/ edo konparaketarako gauza batzuk nik esan ditzutela igual/ ez dakit gero igual bebai/ adierazpena edo gehiau erabili dezaket/ alde hortatik ikusten dot bebai hobetzeko

I1: ze ingo zenuke esate batera egoera horren/ez?/ konparaketa egoera horretan/ ze iruitzen zaizu igual zuk ez esateko ze bide hartuko zenukeela? Hori ikusita?

ONINTZA: ez dakit/ igual objektuak eramanda klasea/edo?/ bi objektu eta ez dakit

I2: ya eta konparaketa landu

I1: konparaketa landu

ONINTZA: ipini bixak esku baten eta bestian/ eta ez dakit

I1: igual argiyo ikusiko litzake

ONINTZA: bai igual argiago// bueno eta gero igual xxx ikusteko/ baino hori ya baliabideak eta hori/ igual izan laike ona eukitzia irudixak

I1 eta I2: ujum

ONINTZA: power point baten edo/ igual argala edo ez dakit

Prestatzaile-ikertzaileak galdetzen dio modu orokorrean saioan esandakotik zerbait gehitzeko ba ote duen, eta irakasle hasiberriak lehenengo ekintza tipoko hobekuntzari eusten dio berriz ere (ikus lehenengo hobekuntza proposamena). Oraingoan, ordea, hobekuntzak eta aldaketak birtipifikatu egiten ditu eta proposamen zehatzagoak egiten ditu: “*adierazpena edo gehixau erabili dezaket*”; “*igual objektuak eramanda klasea*”; “*Konparaketa landu*”; “*izan laike ona eukitzia irudixak*”; “*Power point baten edo/ igual*”. Birtipifikazio hori egiterakoan prestatzaile-ikertzaileak badu pisua, bere galderekin sakontzera gonbidatzen baitu irakasle hasiberria. Kasu honetan, proposatzen diren aldaketak irakasle hasiberriaren jardunari dagozkio zuzenean. Azkenik, azpimarratzekoa da proposamenok egiterakoan ziurgabetasuna erakusten duela, horren erakusgarri dira darabiltzan ziurgabetasun adierazleak: *igual, leike, ez dakit, oraintxe ez zait gogoratzen*.

7. PRESTATZAILE-IKERTZAILEEN ESKU-HARTZEA

Esan dugu autokonfrontazioa formazioaren testuinguruan gauzatzen dela; irakasle hasiberria bere praktikarekin aurrez aurre jartzen da bertatik abiatuta etorkizuneko ekintzetan eragin ahal izateko eta, modu horretan, profesionalizazio prozesua azkartzeko. Gogoratu behar dugu autokonfrontazio saioa elkarrekintza bat dela eta elkarrekintza den neurrian bertako partaideek elkarri eragiten diotela. Hala, prestatzaile-ikertzaileen esku-hartzea erabakigarria izan daiteke autokonfrontazio saioaren izaeran eta emaitzan. Prestatzaile-ikertzaileak, bada, elkarrizketa hein batean gidatuko du, baina normatibitate gabe; bere eginkizuna bitartekaritza eskaintzea da, irakasle hasiberriaren “bidelagun” izatea. Elkarrizketa gidatzeko honako premisa hau oso gogoan izan behar du: prestatzaileak inoiz ez du ekintza epaituko, eta proposatutako galderek goian aipatutako oinarri teorikoa izango dute markotzat.

Ondoko lerroetan, autokonfrontazioko prestatzaile-ikertzaileen esku-hartzea aztertu da eta honako esku-hartze motak identifikatu dira:

- 1) Egilea egindako ekintzarekin aurrez aurre jarriko da eta ekintza ezaugarritzeko edo deskribatzeko eskatu edo galde egingo zaio. Galdera horien erantzuneko eraman gaitzakete ekintzak identifikatu, ezaugarritu, izendatu eta, hondarrean, tipifikatzera.

33. adibidea

I2: ujum!/Hemen zer ari zara egiten/ Onintza

34. adibidea

I1: hor zertan ai zea?

35. adibidea

I1: (pantaila seinalatzen du)

ONINTZA: hor konpara/ bueno/ hor igual nik esan notzar/ erak esatea hobeto egongo zan igual/ ba konturatzia konparaketa bat/ igual/ isatsa ezdakit zer bezain leuna du/ pixkat konparaketa

36. adibidea

I1: eta orain zer ari zara egiten?

- 2) Ekintza esanahiz jostera edo zentzua ematera bideratutako galderak daude. Esan dugu ez dagoela ekintza bat ulertzerik egilearen asmoak, helburuak, usteak, sentimenduak nahiz ekintzaren baldintzatzaileak edo faktore zirkunstantzialak ezagutu gabe. Zentzu emate horretan alderdi desberdinetan errepararazi ahal dio prestatzaile-ikertzaileak:

- Ekintzaren helburua argitzera bideratutakoak:

37. adibidea

I1: honen helburua zeintzan?

38. adibidea

I2: eta helburua/ beraiek idaztearen helbura zein da kasu honetan?

39. adibidea

I1: eta hor zer egiten dezu “ulertzen da/ezta?”/ beste:./ zer lortu nahi dezu?

ONINTZA: bai/ bai/ igual bai// igual azpimarratzia edo/ez?

- Sentimenduak azaltzera bideratutakoak:

40. adibidea

I2: Nola sentitzen zara momentu honetan Onintza?

41. adibidea

I1: alde z aurretik horrela zeneukan planifikatuta/ baita ere/ saioa horrela ertengo zala

ONINTZA: ez neukan oso/ jun nintzan momenturarte ez neukan oso argi zela/ zela izango zan edo

BB: ujum

I1: eta orain ikusten dezunian nola/ nola sentitzen zea

ONINTZA: nahiko ondo(sorbaldak altxatzen ditu ezjakintasun keinua eginez)

- Usteak berbalizatzeraz bideratutakoak:

42. adibidea

I1: zuk hori nola ikustezu?

- Ekintzaren baldintzatzaileak zehaztera bideratutakoak:

43. adibidea

I2: ariketa mota hau irakasleak proposatu dizu? Edo:

44. adibidea

I2: bestela berayek nola ikusten zenituen? Parte hartzen?

45. adibidea

I2: bai// bai// eta hor denak daudenean eskuak jasotzen eta/ hori kudeatzeko

- 3) Egilearen azalpenetan desplazamendurik edo leku-aldatzerik dagoen ikus-terera bideratutako galderak ere badira. Egilea gai da bere ekintza ulertzeko eta "interpretazio berri" bat egiteko? Esan dugu egindako jarduera erreala balizko ekintzetatik gauzatze bat dela soilik. Egileak, mugi dadin eta egindakoaren ordeztatu beste ekintza batzuk egiteko gogoia adieraz dezan, lehenik berak egindakoa ikusi eta aztertu behar du, jarraian balizko beste ekintza batzuk proposatzeko. Egon badaude, bada, hobekuntzak aztertzerako bidera dezaketek galderak.

46. adibidea

I1: orduan txoko bakoitza ze ai da/ gai bera lantzen/ edo ai da bakoitza

ONINTZA: bakoitzak gai desberdin bat/ bai/ bai// bai alde horretatik hobetu beharra badago

I1: hobetu beharra ze zentzutan ikusten dezu?

47. adibidea

ONINTZA: hori aldatzia/ hori aldatu bihar dala/ ez da oso motibagarria/ da beti iguala

I1: ta hori nola aldatu?

- 4) Diskurtsoari lotutako interakzio-galderak: izan daitezke mintzagaia bera dela ziurtatzeko, zehaztapenak eskatzeko, lexikoa argitzeko, hitz egiten jarraitzerako gonbidatzeko...

- Egilea bera birformulazioak egitera bultzatu, ulermena ziurtatzeko:

48. adibidea

ONINTZA: ba orain:/ ba orain ee tzi! azkenien aber ondo apuntau daben ee jakitxeko edo

I1: ziurtatzea

ONINTZA: bai ziurtatzeko

I2: aiam

Errebotezko galderekin egileak berak esandakoa birformulatzera bideratzeko:

49. adibidea

ONINTZA: ba pertsonaia misterioitsu bat azaldu biko dabe etxian/ hor horretarako/ ba klasian e landuku zelan/ ba pertsonaje bat zelan deskdeskribatu/ze ezaugarri

erabili/ ba azala zelakoa dan/ xxx/ ze adjeadjektibo erabilibili lezken/ ba ezaugarri bakoitza deskribatzeko edo// orduan nere helbhelburua da klasian argi gelditza gero etxian lan hori eitzeke/ ta gerora eurak bebai

I2: etxean idatzi beharko dute?

ONINTZA: bai etxian idatzi beharko dute/ klasean landuko da adibide bat eta gero// etxian

- Lehen aipatutakoa berrartzeko:

50. adibidea

ONINTZA: gero bukaeran ikusten da galdera bat/ eta ez nekixen zer/ bueno ikusi-kou

I2: ujum

ONINTZA: ez nekixen erantzuten/ da irakaskiak beste gauza bat esan zeban bai-na bueno

I2: nola?/ zuk ez zenekien erantzuten beraien galdera bat?

Prestatzaile-ikertzaileek egindako galdera horiek garbi erakusten dute maiz irakasle hasiberrien arreta portaera jakin batzuetara erakartzea lortzen dutela eta beraz, ekintza tipifika dezan eragiten duela. Beraz, autokonfrontazioan irakasle hasiberriak hainbat ekintza hartzen ditu mintzagai hein batean prestatzaile-ikertzaileak lagunduta.

8. ONDORIOAK

Lan honetatik abiatuta, ezin da orokortu irakasle hasiberrien generoa edo irakasle hasiberrien kolektiboa nolakoa den; hau da, ba ote dagoen erregulartasunik hasiberrien ekintzetan. Esango dugu alderdi hori sakonago ikertu behar dela ikusteko ea hasiberrien ezaugarriak gizatalde horri ote dagozkion. Ikerlan hau helburu hori erdiesteko abiapuntu bat da. Irakasle hasiberri bakarraren autokonfrontazioa izan dugu aztergai eta hori kontuan hartuz ezin dugu esan, besterik gabe, irakasle hasiberrien taldeak honela edo hala jokatzeko duela eta halako ekintza tipoak egiten dituela. Hala ere, joera batzuk eta pista batzuk argi ikusi ahal izan ditugu eta horiek baliagarriak izango dira gure orokortze ahaleginetan. Horrez gainera, lan honekin bide bat urratu dugu gainerako irakasle hasiberrien autokonfrontazioen azterketarako.

Bestalde, eta artikulu honetan zehar behin eta berriz esan dugun moduan, gure helburua izan da ekintza zentzudunak aztertzea, eta horretarako, ezinbestekoa da ekintzaren atzean dauden arrazoiak, helburuak eta kezkak agerian jartzea. Irakasle hasiberri batek zailtasunak izan ditzake bere ekintza erreala tipifikatzeko eta ikusi dugu autokonfrontazioaren bidea aski emankorra dela ekintzaren zentzua berritzen eta fintzen joan ahal izateko. Horren lekuko dira autokonfrontazioko une desberdinetan, bai ekintza errealei dagokienez, bai hobekuntza proposamenei dagokienez, irakasle hasiberriak egiten dituen birtipifikazioak eta leku-aldatzeak. Auto-

konfrontazioak erraztu egiten du ikasleak dituen disposizioak azaleratzea, besteak beste, hizkuntzaren ikas-irakaskuntzaz dituen sinesmenak, kezkek eta ezagutzak, edota alderdi metodologiko orokorrez dituenak (gelaren kudeaketa, ikasleen parte-hartzea, helburuak finkatzea...).

Aipatutako leku-aldatzeek, gainera, agerian utzi dute autokonfrontazioa formaziorako prozedura eraginkorra dela; horren lekuko dira irakasle hasiberriak identifikatu dituen zailtasunak eta proposatu dituen aldaketak eta hobekuntzak. Hala ere, ikusi dugu proposamen gehienek karga beste agente batzuegan dagoela irakasle hasiberri honen ustez: ikasleak, ikastetxean erabiltzen den txokokako metodologia... nahiz eta, horiek tipifikatzerakoan irakasle hasiberria ari den berak nolako irakaslea izan nahi duen ere azaleratzen. Dena den, interesgarria iruditzen zaigu azpimarratzea aukera duenean berak gidaturiko saioko hobekuntza birtifikatzen duela eta aldaketa proposamen zehatzagoak egiten dituela.

Ikusi dugu, halaber, prestatzaile-ikertzaileen esku-hartzeak, batzuetan, irakasle hasiberriaren tipifikazioan eta birtipifikazioan eragina duela, bai izendatze lanean lagundu duelako, bai argibideak edo zehaztasunak eskatu dizkielako. Formazioko izaera horren harira, badago hausnarketa eskatzen duen alderdi metodologiko bat: zer gertatzen da autokonfrontazioan mintzagai hartzen ez diren, baina formazioaren ikuspegitik interesgarriak izan daitezkeen ekintzekin? Schützen (2007) kontzeptu teorikoari jarraituz berbara ekarri ezean ez legoke ekintzarik irakasle hasiberri horrentzat eta, gainera, zentzuz josten ez diren ekintzek hobekuntzarako tarte txikia uzten dute. Posible al da prestatzaile-ikertzaileak bere esku-hartzearekin formazioaren ikuspegitik interesgarriak iruditzen zaizkion alderdiak azpimarratzea eta mintzagai bihurtzea? Zenbaterainokoa izan behar du prestatzaile-ikertzaileen esku-hartzeak?

9. BIBLIOGRAFIA

- CEFAÏ, D. (1994). Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. In: B. Fradlin, L. Quéré & J. Widmer (dir.). *L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks* (pp. 105-128). Paris: Editions de l'EHESS.
- CLOT, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris: P.U.F.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Pistes* 2, 1. Sarean eskuragarri: <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf> [Azken kontsulta: 2013-01-11].
- DE MONTMOLLIN, M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne: Peter Lang.
- GARRO, E.; PEREZ LIZARRALDE, K. (2009). La reflexión sobre la práctica de la maestra como instrumento de formación profesional en la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral en Educación Infantil, In Bretones Calleja y otros (eds.) *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind / La Lingüística Aplicada actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente*. Almería: Universidad de Almería (pp.407-417). Sarean eskuragarri: <http://www.aesla.uji.es/actasalmeria/pdfs/garro.pdef> [Azken kontsulta: 2013-09-15].
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

- LEBLANC, S.; RIA, L.; DIEUMEGARD, G.; SERRES, G.; DURAND, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche en active. *@ctivités*, 5,1, 58-78.
- LEBLANC, S.; RIA, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In: G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (dir.) *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative* (pp. 255-265). Bruxelles: De Boeck.
- PLAZAOLA, I. (2007). Mintzaira jarduera eta elkarrekintza didaktikoak bigarren hizkuntzen irakaskuntzan. In I. Plazaola & P. Alonso (Eds.) *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Eusko testuen azterketa korrontea* (pp. 225-245). Donostia: Erein.
- PLAZAOLA, I.; 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 (Eds.) *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (pp. 201-214). EHU: Donostia.
- PLAZAOLA, I.; RUIZ BIKANDI, U.; SAINZ OSINAGA, M.; AZPEITIA, A.; ELOSEGI, K.; GARRO, E.; ZULAIKA, T. (a.g.). Hizkuntza-irakasle hasiberri profesionalizatzea. Eusko Ikaskuntzako diru-laguntzarekin egindako ikerketa txostena (argitaratu gabe).
- RUIZ BIKANDI, U.; ARREGI, A. (a.g.). Formación de profesores de lengua: características de la actividad del novel. In *XIII Congreso Internacional de Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL), 2012*.
- SAUJAT, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Aix en Provence: Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'Éducation.
- SAUJAT, F. (2007). Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres: quelles articulations?. *Actes de Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation [CD]*, Strasbourg.
- SCHÜTZ, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- SCHÜTZ, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. Préface y traducción de Thierry Blin. Paris: Le félin.