

# Alderdi emozionala ahozko hizkuntzaren eta matematikaren ikas-irakaskuntzan: irakasleen estrategia enpatikoen azterketa

*Karmele Pérez Lizarralde*

kperez@mondragon.edu

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea [HUHEZI]  
Mondragon Unibertsitatea

**GAKO-HITZAK:** irakasleen formazioa, irakaslearen estrategia enpatikoak, Gelako elkarrekintza, Ahozko hizkuntzaren eta matematikaren didaktika, Haur eta Lehen Hezkuntza.

## 1. SARRERA

Hezkuntzaren eremuan interes handiko gaia dugu gaur emozionalitatearena, pertsona integrala formatzeko ahaleaginean, emozioen ezagutza eta lanketa osagarri garrantzitsu bihurtu baitira ikasleak hezteko lanean. Halaber, ez da zalantzan jartzen alderdi emozionala garrantzitsua dela ikasteko, bereziki hizkuntzak ikasteko. Eta ikasleek ikas dezaten, garrantzitsua da ikustea zer egiten duen irakasleak, irakaslearen esku-hartzeak eragin zuzena izango baitu ikaslearen lorpenetan. Guk hurbildu nahi dugu, hain zuzen ere, hizkuntza-irakaslearen berbaldira, eta jakin nahi dugu nola agertzen den alderdi emozionala —eta alderdi emozionalaren barruan, enpatia— irakaslearen jardunean, nola hitz egiten dien eta zer esaten dien ikasleei emozionalki esanguratsua dena<sup>1</sup>. Eta horretarako, Aretxabaletako Kurtzebarri eskolako Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako hiru irakasleren jarduna aztertu dugu<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Lan hau egiteko Gipuzkoako Foru Aldundiko *Ikasmina* programaren ikerketarako diru-laguntza baliatu da.

<sup>2</sup> Eskerrak eman nahi dizkiegu Kurtzebarriko irakasleei, eta, bereziki, haien geletako praktika grabatzen eta behatzen utzi diguten irakasleei.

## 2. TESTUINGURUA

Aztertu ditugun saioak klaustro osoarekin gauzatutako formazio-programa baten baitan diseinatu eta gelaratu dira. Formazio-programa horrek praktika gogoetatsuan oinarritutako metodologia izan du ardatz (Esteve eta Carandel, 2009; Ozaeta eta Sainz Osinaga, prentsan) eta ahozko hizkuntzaren didaktika izan du objektu gisa 2006-2009 ikasturteetan<sup>3</sup>. Formazio-programaren baitan, irakasleek egindako gogoetetan sarri aipatu dute emozioen garrantzia, are gehiago kontuan izanda haien ikasleen erdiarentzat euskara bigarren hizkuntza dela. Kezka hori abiapuntu hartuta, begirada gela barruko elkarrekintzan jarri dugu eta aztertu dugu nola adierazten duten enpatia irakasleek.

Irakasleen eta eskolaren ezaugarriak kokatze aldera, esan behar dugu eskola ezaguna dela etengabeko berrikuntzan erakutsitako inplikazioarengatik. Eraldaketa garatzeko bide moduan, asko indartu dute irakasleen formazioa: Sekuentzia Didaktikoen bidezko testu-generoen ikaskuntza-irakaskuntza, ahozkotasuna, adimen emozionala, matematikaren didaktika, ahozko hizkuntzaren didaktika... Hainbat gai erakundearen ibilbidea osatzen joan direnak eta eragina izango dutenak irakasleek pentsatzeko, hausnartzeko, antolatze eta gauzak egiteko moduan.

## 3. TEORIAREN EKARPENAK

### 3.1. Alderdi emozionala hezkuntzan

Bote-lasterrean esango genuke gizartean eta hezkuntza-esparruan adimen intelektualari erreparatu zaiola gehiago emozioen esparruari baino, ezagutzaren gizartean eta ezagutzaren eskolan murgilduta ibili garela, eta emozioak argi ezaugarritzeko eta aztertzeko zailtasunak ditugula. Hainbat korrontek eta adituk aztertu du historian zehar emozioen gaia (Bisquerra, 2009), eta badira emozioei adimena ere erantsi eta adimen emozionalaz teorizatu dutenak ere (Goleman, 1996). Gardner (2003) haratago doa eta zortzi adimen mota ditugula dio, horien artean *adimen pertsonalak*. Eta horien barruan beste bi bereizi ditu: pertsona arteko eta pertsonaren baitako adimenak. *Pertsona arteko adimenari* dagokionez, esan du beste pertsonak ulertzeko gaitasuna dela, alegia, politikarien, erlijio-gidarien, irakasleen, saltzaileen... gaitasuna. Bisquerra-k (2009) ezaugarri horiei gehitu die lidergo gaitasuna, gatazkak konpontzeko gaitasuna eta gizarte azterketarako

---

<sup>3</sup> Formazio-programa osoa 2006-2009 ikasturteetan gauzatu da IRALE programaren baitan. Hemen aurkezten dugun lana hirugarren ikasturteari eta bigarren gogoeta-faseari dagokio eta Miker iker-taldeak kudeatutako bi ikerketa-proiektu zabalagoren eremuan kokatzen da (HU-2007-24 eta EDU-2008-0567/EDUC).

gaitasuna, besteak behatzeko eta jakiteko nola jarri haiekin harremanetan modu eraginkorrean. *Pertsonaren baitako adimenari* dagokionez, Gardner-ek esan du norberaren gaitasunak zeintzuk diren ulertzeko, hobeto ezagutzeko eta informazio hori bizitzan modu eraginkorrean erabiltzeko gaitasuna dela. Goleman-ek bi adimen pertsonal horiei deitu die *adimen emozionala*.

Azpimarra dezakegu beste lotura bat ere, pertsona arteko adimenaren eta adimen sozialaren artekoa. Adimen sozialak izaera eta portaera eredu bat proposatu du hainbat osagai dituen: sentsibilitate soziala, komunikazioa, ulermen soziala, juizio moralak, arazo sozialak konpontzea, gizartearen aldeko jarrera, empatia, trebetasun sozialak, adierazkortasuna, pertsonak eta taldeak ulertzea, jendearekin ondo konpontzea, besteekin beroa eta ardurasua izatea, esperientzia berriei irekita egotea, perspektiba hartzeko trebetasuna, arau sozialak ezagutzea, egokitzapen soziala, etab. (Bisquerra, 2009).

Adimen emozionalaren eta gaitasun emozionalen arteko harremanak ere aipatu ditu Bisquerrak. Gaitasunak zer diren argitzeko, gaitasunen ardean bereizketa bat egin du. *Gaitasun espezifikoko tekniko-profesionalak* dira eremu profesional zehatz bakoitzaren inguruko ezagutza eta prozedurak. Eta *gaitasun orokor edo zeharkakoak* komunak dira hainbat lanbiderentzat, hala nola, hizkuntzak ezagutzea, IKTak erabiltzea eta hainbat gaitasun sozio-pertsonal izatea: automatibazioa, autoestimua, autokonfiantza, autokontrola, autonomia, oreka emozionala, autoerregulazioa, autokritika, estresaren prebentzioa, tolerantzia frustrazioaren aurrean, asertibitatea, erantzukizuna, erabakiak hartzeko ahalmena, empatia, gatazkak aurreikusteko eta konpontzeko ahalmena, talde-lana, puntualtasuna, pazientzia... Azken horiek hainbat izen jaso dituzte, autorearen arabera: gaitasun generikoak, zeharkakoak, oinarrizkoak, giltza, pertsonalak, pertsona artekoak, sozialak, emozionalak, sozio-emozionalak, bizitzarako trebetasunak... Edonola ere, bat egiten dute, neurri handi batean, lehen aipatutako adimen emozionalarekin, adimen sozialarekin, pertsona arteko adimenarekin... Bisquerrak berak dio ez dagoela marko bateraturik, baina azpimarratzen du beharrezkoa dela horien gaineko formazioa egitea irakasle, ikasle zein gurasoekin. Aipatutako guztiak interesgarri iruditzen zaizkigu irakaslearen jardunean emozionalitatearen dimentsioa irudikatu ahal izateko, bai eta empatia dimentsio emozional horretan kokatzeko ere.

Honenbestez, uste dugu emozionala eta intelektuala ez direla eremu kontrajarriak, osagarriak baino. Echeverriari jarraiki (1994), uste dugu emozioak oinarrizkoak direla, bai lanean, bai ikasketetan, bai gizartean lortuko ditugunak ala lortuko ez ditugunak erabakitzeko. Autore horren aburuz, emozioak zehatzak dira eta zerbaiten erreakzioz sortzen dira, beraz, bere ustez, emozionalitate positiboak ekintza-aukerak zabaltzen ditu eta gogo-aldarte negatiboak itxi egiten ditu. Harreman horiek garrantzitsuak dira eta aukera ematen digute ekintzarako, alegia, identifikatzen badugu zein egoerak eta portaerak eragin ahal dion pertsona bati holako edo halako emozioa, diseinatzeko aukera ere zabalduko dugu. Esandakoa-

ren harira, uste dugu emozioak aurrez diseinatu ahal direla, alegia, irakasleak aurreikusi ahal duela zein estrategia erabili ahal dituen —emozionalki eraginkorrak— irakasle-ikasle-objektu hirukotearen arteko harremana eta ikaskuntza sustatzeko.

### 3.2. Gelako elkarrekintza eta irakaslearen egitekoa

Gela bat ingurune sozial konplexua da. Bertako egitekoak «eskola» instituzio sozialak erregulatzen ditu, bai eta irakasleek eta ikasleek hartzen dituzten rola eta betetzen dituzten funtzioak ere. Irakaslearen lana da ikasleari ikasten laguntzea eta, oro har, egoera eraginkorrak sortzea ikasleak ikas dezan (Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina & Zaharia, 2003), eta lan hori hitzaren bidez egiten du. Mercer-en aburuz (2003), hainbat funtzio betetzen ditu irakaslearen hitzak: haurren portaera kontrolatzen du eta rola eta identitateak definitzen eta mantentzen ditu, haurren ikaskuntza ebaluatzen du, haurrei esperientzia hezitzaileak eskaintzen dizkie (istorioak kontatuz, poemak errezitatuz, gertaerak deskribatuz, hainbat informazio esku-ragarri bihurtuz...), etab. Baina bereziki azpimarratzen ditu bi alderdi. Bata, mintzamenaren bidez garatzen dela «ezagutza konpartitua», bai irakasleak ikasleei hitz egiten dienean, bai eta ikasleek haien artean lan egiten dutenean ere, eta ezagutza irakasle eta ikasleentzat «komun» bihurtzen dienean, orduan izango dela eraginkorra hezkuntza-prozesua. Eta bestea, irakaslearen galderak garrantzitsuak direla, ebaluatzeko zer ari den irakasten, frogatzeko zer ari diren ikasten ikasleak eta laguntzeko ikasleei ezagutza hobetzen.

Elkarrekintza-egoera horietan helduaren egitekoa ezaugarritzeko hainbat nozio ekarri dituzte Arrieta eta Maiz autoreek (1999), besteak beste, Wood, Bruner eta Ross-en *aldamiatze*-lana (1976), Bruner-en *formatua* (1984), Palincsar eta Brown-en *elkarrekiko irakaskuntza* (1984), Rogoff-en *parte-hartze-gidatua* (1993), guztiak ere ikasleari laguntza doitu emateko eta bakarrik iritsiko litzakeena baino urrunago iristen laguntzeko. Laguntza-prozesu hori espazio psikologiko konpartitua da, esanahien gaineko negoziazio sozialen espazioa. Egoera horretan aipatzen dute hainbat autorek *baterako jarduera* ere (Vila, 1998; Colomina, Mayordomo & Onrubia, 2001), alegia, helduak zein haurrak elkarri ekarpenak egitea eta kudeaketa konpartitzea. Autore horiek intersubjektibitatearen kontzeptua ere azpimarratzen dute, Romentveit-engandik jasotako kontzeptua bera. Haren aburuz, elkarriketa-egoera etengabe negoziatu behar da, ez da hasieratik bietako batek finkatua, eta parte-hartzaileen artean etengabe adosten joan behar den egoera da; izan ere, bi alde elkar eragiten dutenean, bi solaskideek egokitzen eta eraldatzen dute egoera diskurtsiboa eta elkarrekintzaren arrakasta helduak eta haurrak egoera konpartitzeko eta intersubjektibitate areagotzeko negoziatutakoaren arabera izango da (Vila, 1998), eta horrela ikaste-objektuen gainean konpartituko dituzten errepresentazioak

gero eta aberatsagoak eta konplexuagoak izango dira (Colomina, Mayor-domo eta Onrubia, 2001). Aipatutako autoreek hezkuntza-elkarrekintzan gertatutako diskurtsoa aztertzen dute esanahi konpartituen eraikuntzan duten eragina hobeto ulertu ahal izateko.

Schneuwly-ren proposamenean (2009), ikaste-objektua hobeto ulertzeko irakaslearen lanari erreparatu behar diogu eta, bere aburuz, lan hori hiru ezaugarri definitzen dute: 1) ikaste-objektuen eta ikaste-tresnen gainean eraikitzen dela (ikuspegi sozio-eraikitzailea); 2) aurreko praktikek eragiten dutela (ikuspegi sozio-historikoa); eta 3) gela barruan ikusi behar dela. Lan hori eta erabiltzen dituen baliabideak, gizarteak emandako produktu historikoak dira, egiteko modu jakin bat ematen diote eta erabili ahala osatzen doaz. Bestalde, irakaslearen lan-objektua ikasleen prozesu psikikoak dira, alegia, ikasleek ikas-objektuaz pentsatzeko, hitz egiteko eta aritzeko moduak eraldatu behar ditu eskola-sistemak definitutako helburuen arabera. Eta hori egingo du ikasleekin elkarrekintzan eta hainbat baliabide erabilia. Batzuk baliabide ez diziplinarrak dira, eskolak jartzen dituen baliabide orokorrak: arbela, folioak, liburuak, koadernoak, ordenagailuak... Besteak baliabide diziplinarrak dira, ikasleak ikasi beharreko objektuen semiotizazio bikoitza eragiten dutenak: batetik, diziplina horrekin lotutako eskola-materiala eta ariketak ikasleek ikaste-objektua behatu, azertu eta xehatu dezaten; bestetik, eskolak irakatsitako objektuaren gainean eraturako diskurtsoak, esateko, hitz egiteko eta elkarrizketaren bidez aurkezteko modua, alegia, objektuaren funtsezko alderdien gainean ikasleak gidatzeko modua. Irakasleak gida-lan hori keinu didaktiko batzuen birtartez egiten du eta keinu horiek dira dispositibo didaktikoa, erregulazioa, memoria didaktikoa eta instituzionalizazioa (Schneuwly, 2009). Guri bereziki interesatzen zaizkigu lehen bi elementuak, horietan jarriko baitugu batez ere begirada, eta ikusiko dugu nola abiatzen duen irakasleak dispositibo didaktikoa eta nolako erregulazioak egiten dituen elkarrekintzan zehar.

Dispositibo didaktikoak bere baitan biltzen ditu irakaskuntza baliabideak eta horiek gelan gauzatzeko moduak, hala nola, euskarri materialak, kontsignak eta lan egiteko moduak. Eta gainera erregulazioa eskatzen dute; izan ere, irakaslea konturatu behar da ulermen arazorik ote dagoen, zerbait nahikoa azaldu gabe gelditu ote den... Errepikatu eta zehaztu egin behar du, elementu berriak sartu behar ditu, gaizki ulertuak zuzendu behar ditu... Dispositibo didaktikoa abiatzeko, kontsigna bat, galdera bat edo beste hizkuntza-jardun bat erabiliko du irakasleak, ikasleek egin beharreko jarduera zehazteko baldintza jakin batzuk sortzeko.

Erregulazioak objektua eraikitzen laguntzen dio ikasleari. Bi erregulazio mota bereizten dira irakaslearengan. Lehena, *barne erregulazioa*, dispositibo didaktikoaren hasieran, bitartean edo bukaeran ager daiteke, ikasleen hasierako ekoizpenean oinarritzen da eta laguntzen du sekuentzia gelako gaitasunei egokitzen, sekuentzia koherentea izan dadin. Bigarrena *erregulazio lokal* dira. Elkarrekintza bidez gertatzen dira, ikasleek izan ditzaketan oztopo

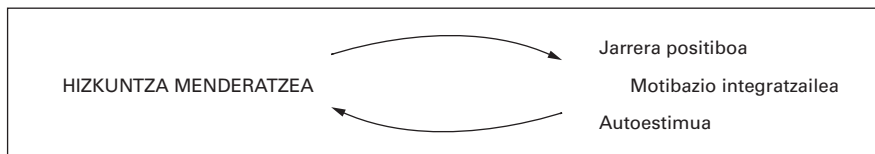
edo zalantzetatik abiatzen dira: horien bidez irakasleak ikasleei lagundu nahi die objektua eraikitzen eta diskurtso komuna sortu nahi du gelan.

Uste dugu, Sainz-Osinagak (2010) bezala, dispositibo didaktikoak eta erregulazio lokalek bereziki laguntzen diotela ikaslearen hizkuntzaren garapenerari. Sainz-Osinagak aztertu du nola azaltzen diren alderdi horiek Kurtzebarri eskolako irakasleen praktiketan arloa eta hizkuntza aldi berean lantzeko xedearekin. Oinarri hori izanda, jakin nahi dugu nola agertzen den alderdi emozionala irakasleengan, eta, bereziki, jakin nahi dugu nola azaltzen den enpatia Sainz-Osinagak aztertutako saio berberetan eta irakasle berberen jardunetan.

### 3.3. Ahozko hizkuntza eta alderdi emozionala

Ruiz Bikandik (2009) aipatzen du hizkuntza faktore kognitiboei lotuta dagoela eta zerikusi estua duela faktore emozionalekin. Garapen emozionalak nortasunaren hainbat faktore hartzen ditu bere baitan, geure buruarekiko eta inguruan ditugunekiko harremanei dagozkienak. Bere ustez alderdi emozionalek eragina dute hizkuntzaren ikaskuntzan eta, zehazki, bost alderdi emozional proposatzen ditu hizkuntza ikasteko baldintza gisa: 1) Autoestimua: zenbat eta autoestimu handiagoa, arrakasta izateko aukera gehiago; baina, horrekin batera, zenbat eta arrakasta handiagoa, autoestimua handitzeko aukera gehiago. 2) Kanporakoitasuna: hitz-jarioari, moldagarritasunari eta ikasteko bizkortasunari laguntzen die. Ona da aurrez aurreko harremanetarako. Barnerakoitasuna positiboa izan daiteke entzute-edo irakurtze-zereginetan, edota lan idatzietan. 3) Antsietatea: gehiegizkoa bada, paralizatu egiten du. Dosi egokietan, kitzikagarria da zereginei ekiteko. 4) Enpatia: komunikazioa errazten du. 5) Arriskuak norberaren gain hartzea: ona da akatsak egiten ausartzea, lotsagarri geratzeari beldurrik ez izatea, hitz berri edo zailekin esperimintatzea, esanahiak asmatzen saiatzea. Badu arrisku bat, akatsak etengabe eginez gero fosildu egin baitaitezke.

Aipatzen du, halaber, jarrerekin gertatzen den gauza bera gertatzen dela horietako batzuekin, alegia, zaila dela erabakitzea zereginetan izandako emaitzetan kausa ala ondorio diren. Baina badirudi hizkuntza menderatzeak eta jarreraren eta nortasunaren zenbait faktorek elkar elikatzen dutela. Horrela irudikatzen du Ruiz Bikandik (2009):



1 irudia  
**Faktoreen arteko harremana**

Hizkuntzak ikasteko prozesuan, Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina eta Zaharia-k (2003) ere garrantzia eman diote faktore horien arteko harremanari, baina batez ere lotura egin dute hizkuntzak duen ikuspegi kulturalarekin, eta esan dute hizkuntza kulturaren atal eta tresna funtsezkoa dela. Are gehiago: hizkuntza bat ikasten dugunean, hizkuntza eta hizkuntza horren hitzunikiko bitartekari kultural bihurtzen garela. Hori gelara ekarrita, ikasleak gai izan behar du xede-hizkuntzako kultur fenomenoak hobeto ulertzeko, azaltzeko, interpretatzeko eta negoziatzeko. Jarduera horiek osatzen dute bitartekaritza kulturala.

Kulturarteko komunikazioan jarri dute autore horiek arreta berezia, eta berebiziko garrantzia eman diote enpatia jarrerari. Haien ustez enpatia da hizkuntzen ikaskuntzaren eta bitartekaritza kulturalaren zutabeetako bat, baina ez da hainbeste kontuan hartu, aztertu eta landu hizkuntzaren pedagogian. Hainbeste, ezen Europako Kontseiluak proposatutako hizkuntzen erreferentzia-markoan aipatu ere ez baita egiten enpatia gaia (Conseil de L'Europe, 2001). Komunikazioa egon dadin, ordea, funtsezkoa da enpatia, bera gabe komunikazioa zapuztu egin baitaiteke. Are gehiago, autotek baieztazen dute aldagai horrek irakasleei laguntzen diela ikaskuntzarako giro lagungarri eta eraginkorra lortzen.

EAEko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumari erreparatzen badiogu, ikusiko dugu bertan egin dela lotura hizkuntza-gaitasunaren, kultur ikuspegiaren eta ahalmen enpatikoen artean, alegia, ikasleek eskuratu beharreko gaitasuntzat jotzen dira. Zera irakur dezakegu hizkuntza-komunikaziorako gaitasunari dagokion eranskinean (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 2007 eta 2010):

Gaitasun hori eskuratzeko, hauek ezagutu behar dira: hizkuntzarekin lotutako gizarte-ohiturak, hizkuntzaren kultura-balio eta -alderdiak, eta hizkuntzak testuinguruaren eta komunikazio-asmoaren arabera har ditzakeen aldaerak. Ahalmen hauek ere izan behar dira: beste pertsona batzuen egoeran jartzeko ahalmen enpatikoa; norberarenak ez bezalako iritziak sentikortasunez eta ikuspegi kritikoz irakurtzeko, entzuteko, aztertze eta aintzat hartzeko ahalmena; norberaren ideiak eta emozioak funtsean eta formaz egoki adierazteko ahalmena, eta kritika eraikitzaileak onartzeko eta egiteko ahalmena.

Ikaslearen formazioaren helburuetako bat da, beraz, enpatia. Halaber, irakaslearen jardunean ere, keinu didaktikoen osagarri ikusten dugu alderdi emozionalarena. Irakasleak izaera askotako baliabideak erabiltzen ditu ikasleek objektua eskura dezaten eta estrategia enpatikoak dira horietako bat. Non ikusten da? Komunikazioaren osagai bat da enpatia, eta osagai horrek eragiten dio hizkuntzari. Enpatia garrantzitsua da edozein komunikazio egoeratan. Are gehiago komunikazio hori konpetentzia ezberdina duten pertsonen artean gertatzen bada edo exolinguea baldin bada (François, 1990). Izan ere, gela barruan konpetentzia ezberdinak dituzten pertsonen

arteko komunikazioa bermatu behar da eta komunikazio hori baliagarri izango da hurrek hizkuntza garatzeko eta edukiak ikasteko. Berez gertatzen da komunikazio modu desorekatu hori irakasle-ikasle arteko komunikazioaz hitz egiten badugu; baina ikasleen artean ere batzuk beste batzuk baino gaituagoak dira, ikasle askoren etxeko hizkuntza ez da eskolako eta ikasle batzuk atzeritarrak dira, batzuetan iritsi berriak, eta aldi berean ari dira eskolan ikasten haien H2, H3 edota H4. Horrek garamatza planteamendu zehatzagoak egitera eta erabiltzen den metodologiari eta irakaslearen esku-hartzeari berebiziko garrantzia ematera, aniztasun horren baitan irakasleak erakusten eta ikasleen artean bultzatzen duen jarrerak berebiziko garrantzia izango baitu. Jarrera hori enpatikoa izateak kohesio soziala bultzatuko du, bai eta bestearen zein norberaren kulturaren gaineko harreman eta kontzientzia baikorra ere.

#### 3.4. Irakasleen estrategia enpatikoak

Gelako errealitatean, eskolako kulturaren, ikasleak behartuta daude irakasleari arreta jartzera, irakaslearen eskaerari/hitzari kasu egitera. Igorle/hartzaile harremanak edo rolak definituta daude eta biek dakite besteari arreta zor diotela, alegia, elkarri enpatia erakutsi behar diotela.

Guri bereziki interesatzen zaigu irakaslearen esku-hartzea aztertzea, eta horretarako erreparatu diogu Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina eta Zaharia-k egindako ikerketari (2003), non behaketa egin duten lau herrialde eta hizkuntzako lau irakasle erakutsitako estrategia enpatikoen gainean. Horretarako, zehaztu dituzte enpatiaren adierazleak eta azaldu dute lau dimentsioko elementu moduan. Lehen hirurak Bennet-en (1998) proposamenetik hartu dituzte: dimentsio *kognitiboa* dauka, alegia, pertsona enpatikoak beste pertsonaren ikuspegia hartzen du beretzat eta saiatzeko da egoera edo mundua ikusten bestearen ikuspegitik; dimentsio *afektiboa* dauka, alegia, kontuan ditu bestearen emozioak eta sentimenduak; eta dimentsio *kommunikatiboa* dauka, alegia, pertsona enpatikoak zerbait ulertzen duela eta interesatzen zaiola adierazten du hitzezko eta hitzez besteko baliabideekin. Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina eta Zaharia-k laugarren dimentsioa gehitu diote, *kulturala*, eta beste hiru dimentsioen arteko lotura ziurtatzen duela diote. Gainera, jarrerazko zein portaerazko osagaiak sartzen dituzte lau maila horien eskeman; izan ere, lau dimentsio horietan norbere izaera eta jarrerazko ezaugarriak daude, bai eta besteenganako jokabide eta portaerak ere.

Enpatiaren eredu horrek bere baitan biltzen ditu aipatutako lau dimentsioak eta beste sei kontzeptu: elkar ulertzea ikuspegi kultural ezberdin batetik, interesa, errukia, borondate ona, afektua eta atxikimendua. Marko honen baitan zehazten du Ozolinak (2004) giltzarria dagoela beste ikuspegi kultural bat ulertzeko borondatean. Izan ere, definizio horrek lagundu egi-



ten dio hizkuntza-irakasleari enpatia identifikatzen, enpatiarekin zuzenean lotutako bitartekaritza-jarduera aztertzen eta ebaluatzen, eta eramaten du enpatia hori erabiltzera eta irakastera. Oso kontuan izan behar ditugu horretarako kultura bakoitzak dituen ezaugarriak eta adierazleak.

Irakaslearen jarduera aztertzeko metodologia gisa, enuntziatu enpatikoak sailkatu dituzte hiru alderdiren arabera (Iriskhanova et al, 2003): ikuspuntu aldaketa, diskurtso-jardunak edo mikrofuntzioak, eta enpatia-aren mekanismo ez berbalak. Garrantzitsua da horien adierazleak xehatzea gure azterketarako elementuak zeintzuk izango diren zehazte aldera.

1. Ikuspuntu aldaketari dagokionez, hiru motako aldaketak ikusten dituzte:
  - a) Gela barruko rol-harremanen aldaketa da lehena. Irakasleak ikasleen rola hartzen du eta irakaste-prozesua (materiala, atazak, ariketak...) interpretatzen du ikaslearen ikuspuntutik. Honen barruan hiru joera bereizten dituzte:
    - i. Jarduera birbideratzeko joera: egiten ari diren jardueraren gaineko enpatiaz gain, ironia edo desenkusa adierazten duena (Ad.: *Ia bukatu dut galdera hauekin zuek torturatzen*).
    - ii. Irakaskuntza birbideratzeko joera: irakaslanaren zailtasuna apaltzera eta ikasleak animatzera bideratzen dena (Ad.: *Penaz nago zuei hain gauza neketsuak emateaz*).
    - iii. Ataza birbideratzeko joera: gelan irakaslearen rolaren aldaketa adierazten duena (Ad.: *Hau ariketa nahiko zaila edo gogorra da*).
  - b) Erreakzio aldaketa da bigarrena, irakaslearen tratua kontuan duena eta ikaslearen erreakzioa aldatu nahi duena. Irakasleak erreakzio edo jarrera ezkorra positibo bihurtu nahi badu, modu ironiko edo dibertigarrian gonbidatu ahal du ikasle bat klasean parte hartzera, adibidez ikasle nagariari esaten dionean «*Irakurri nahi zenuen, ezta?*».
  - c) Beste hizkuntza baten kultur arauetara lotutako aldaketa da hirugarrena, beste hizkuntza/kultura baten ikuspuntuan jartzea aintzat hartzen duena. Izan ere, hizkuntza/kultura guztiek ez dituzte praktika sozial berdinak, ezta gauzak esateko modalizazio, kortesia... erreferentzia berdinak eta irakasleak jakin behar du horietara nola egokitu eta nola egokiarazi.

Hiru adierazle horiek hiru enpatia mota jartzen dituzte agerian, eta hirurak behar ditu irakasleak bere esku-hartzea arrakastatsua izan dadin: *enpatia soziokulturala*, irakaslearen rola eta ikasleekin

- duen harremana erakusten duena; *enpatia psikokulturala*, irakaslearen tratua erakusten duena; eta *enpatia antropologikoa*, beste hizkuntza edo kultura baten ikuspegia erakusten duena.
2. Hizkuntza klaseetako komunikazioan agertzen diren diskurtso jardunen artean, hauek dira enpatiak betetzen dituen funtzioak: ikasleak estimulatzea, barkamena eskatzea, gatazka saihestea, ulermena ziurtatzea, ikasleen akatsak zuzentzea, interesa erakustea eta modu eraikitzailean kritika egitea.
  3. Enpatiaren mekanismo ez berbalei dagokienez, hizkuntzaz besteko mezu mota hauek azpimarratzen dituzte bereziki: elkarriketan zehar irakasle eta ikaslearen arteko distantzia, harreman bisuala, gorputzaren mugimenduak, ahotsaren erabilera eta gorputzen arteko kontaktua. Ondo gogoan izan behar dira horiek eskolan, are gehiago kultura ezberdinetan aldagai horiek modu ezberdinean gauzatzen direlako eta gaur egun kultura ezberdinetako ikasleak elkartzen zaizkigulako gelan. Beraz, irakasleak, ikasleekin harreman gertukoa izan nahi badu, bere hizkuntzaz besteko portaera egokituiko du ikasleen kultur identitatearen arabera. Horrek, era berean, bere ikuspegi kulturalan aldaketa erakutsiko du eta hori da enpatia seinalea.

Enpatiaren ezaugarritze horrek markoa eskaini digu gure irakasleen jokaera enpatikoa aztertzeko.

## 4. ALDERDI METODOLOGIKOAK

### 4.1. **Corpusa**

Lan hau egiteko, Kurtzebarri eskolan egindako hiru eskola-ordu hartu ditugu aztergai. Eskola-ordu horiek zikloko irakasleen artean diseinatu eta adostu dira —08-09 ikasturteko formazio gogoetatsuaren testuinguruan—, eta 2009ko martxoan gauzatu. Formatzaileak behatzaile izanik bideoz grabatu eta *transana* programa erabilita transkribatu dira. Saioen helburua matematika eta ahozko hizkuntza lantzea izan da eta hiru mailatan egin dira: HHko 4. urteko gela batean, LHko 2. mailako gela batean eta LHko 6. mailako gela batean.

Saioak diseinatzeko garaian, hainbat elementu zehaztu dira: matematikari zein ahozko hizkuntzari dagozkion ikaste-helburuak, saioaren xedea, saioaren deskribapena, baliabideak, ikasleen taldekatzea eta irakasleak erabiliko dituen estrategiak.

Corpusaren ezaugarriak ahalik eta zehatzen aurkezteko, hona datuak taula batera ekarrita:

1. taula  
**Corpusaren ezaugarriak**

Ezaugarriak	HH 4 urte	LH2. maila	LH6. maila
Programazioa	Txantilo batean jaso	Txantilo batean jaso	Txantilo batean jaso
Ikaste-objektuak	Multzoak eta serioak eta ahozko adierazpena	Buruketak eta ahozko adierazpena	Logikako ariketa eta ahozko adierazpena
Saioen data	2009-03-02	2009-03-05	2009-03-03
Jasotze lana	Bideoz grabatuta eta transkribatua	Bideoz grabatuta eta transkribatua	Bideoz grabatuta eta transkribatua
Grabazioen iraupena	00:43:21	00:51:37	00:48:01
Ikasle kopurua eta ezaugarriak	13 ikasle (7 H1 eskara /6 H1 gaztelania: 1 Kubatik etorri berria)	16 ikasle (7 H1 eskara /6 H1 gaztelania)	13 ikasle transkribapenean
Irakaslearen esperientzia	34 urte	32 urte	33 urte

#### 4.2. Erantzun nahi ditugun galderak

Gure azterketarekin, honako lau galderei erantzun nahi diegu:

1. Irakasleek saioen programazioetan zehaztu dituzten estrategietan programatu al dituzte estrategia enpatikoak?
2. Zeintzuk estrategia enpatiko, nola eta zertarako erabili ditu hiru irakasle horietako bakoitzak bere jardunean?
3. Ikasmailaren arabera ba al dago alderik erabilitako estrategia enpatikoetan? Nolakoa da alde hori edo zertan nabari da?
4. Gauzatu al da praktikan irakasleek haien diseinuetan programatutako esku-hartzea?

#### 4.3. Azter-unitateak

Gure azterketarako, lehenik eta behin begiratuko diegu irakasleek egindako eskola-orduen diseinuei eta aztertuko dugu ea ikuspegi enpatikorik agertzen ote den bertan programatu dituzten irakaslearen estrategietan.

Ondoren, irakasleen praktikak aztertuko ditugu eta haiek erabili dituzten enuntziatuetan hiru alderdi hauek identifikatuko ditugu (Iriskhanova et al, 2003):

1. Nola agertzen den ikuspuntu aldaketa edo nola eta zertarako begiratzeko dien irakasleak ariketei, jardueri edo materialei ikasleen ikuspuntutik.
2. Nolako den irakaslearen diskurtsoa edo zer esaten duen ikasleak estimulatzeke, barkamena eskatzeko, gatazka saihesteko, ulermena ziurtatzeko, ikasleen akatsak zuzentzeko, interesa erakusteko edo modu eraikitzailean kritikatzeko.
3. Zer egiten duen irakasleak enpatia adierazteko hizkuntzaz besteko adierazleekin.

#### 4.4. Ohar metodologikoak

Estrategia enpatikoen sailkapenari ohar batzuk egin behar dizkiogu, gure errealitateari erreparatuta.

Lehen alderdiari edo ikuspuntu aldaketari dagokionez, hiru ohar egin behar ditugu:

1. *Ikuspuntu aldaketa* eta *rol* kontzeptuetan ez da bereizketa zehatzik egiten eta iruditzen zaigu *rol* hitzak nahasmendua eragiten duela. Halaber, *rol-harremanen aldaketaren* barruan egiten duten sailkapenak eta sailkapen hori ezaugarritzeko adibideek ez dute argi adierazten zein den horien arteko muga. Hori dela eta, bi erabaki metodologiko hartu ditugu: bata, *rol aldaketa* kontzeptua ez erabiltzea eta estrategia horri *irakasle-ikasleen arteko harreman eta egitekoen aldaketak* deitzea (ikus 5.2.2.1. puntua); eta, bestea, ikuspuntu aldaketaren barruko bereizketa hori ez egitea eta aurkituko ditugun adibide guztiak *ikuspuntu aldaketa* alderdiaren barruan kokatzea.
2. Beste hizkuntza edo kultura baten ikuspuntuan jartzea proposatzen duen strategiari dagokionez, aztertuko ditugun geletan bi hizkuntza dira ikasleen erreferentzia, euskara eta gaztelania, baina xede- eta erabilera-hizkuntza euskara da. Eta horren harira, badira azpimarratuko genituzkeen bi alderdi euskararen egoerarekin eta izaerarekin lotuta alderdi emozionalean eragina izan dezaketena: lehena izango da haurren H1 edo gaztelania erabiltzeko joera; eta bigarrena izango da eskola kokatuta dagoen zonaldeko euskalkia erabiltzeko joera.
3. Enpatia definitu dugunean esan dugu bestearen ikuspuntua ulertzeko edo bestearen tokian jartzeko gaitasuna dela eta esan dugu

aztertuko dugula irakasleak noiz eta nola hartzen duen kontuan ikaslea edo ikaslearen gaitasunak, maila, zailtasunak... Eta horrek behartzen gaitu ikasleen erantzunetan erreparatzera, alegia, begiratzera nolako eragina duten ikasleengan irakasleek baliatzen dituzten estrategia enpatikoek. Ikasleen erantzunak ez ditugu sailkatu, baina begiratu dugu ikasleen erantzuna positiboa izan den ala ez. Positiboa deitu diogu irakasleak lortu duenean ikasleengandik espero zuen erantzuna.

Hirugarren alderdiari edo hizkuntzaz besteko adierazleei dagokienez, aitortu behar dugu *hizkuntzaz besteko ezagarririk* aztertzeko mugak aurkitu ditugula. Egindako transkribapenean hainbat ohar hartu ditugu berbazkoak ez ziren jarrerez, mugimenduez, adierazpenez... Baina ohartzen gara alderdi honen azterketa zehatza egiteko transkribapen multimodala egin beharko genukeela eta kontuan hartu beharko genituzkeela, sistematikoki, begiradak, keinuak, ahotsa, tonua... Gure lanean horrelako ohar batzuk jaso ditugu, baina asko falta ahal dira. Hori dela eta, erabaki ahal genuen alderdi hau gure azterketatik kanpo uztea; halere, hurbilpen bat egitea erabaki dugu, batetik, HHren kasuan alderdi hau oso nabarmena iruditu zaigulako eta, bestetik, hiru mailetako bideoak eta transkribapenak ikusita, alde nabarmena dagoelako eta hori ere esanguratsua iruditu zaigulako.

## 5. DATUEN AZTERKETA

Datuen analisisa egiteko, klase orduen programazioak eta gelako praktikak aztertuko ditugu.

### 5.1. Estrategia enpatikoak klase-orduen programazioetan

Jakin nahi dugu aztergai ditugun irakasleek, klase-orduen diseinuetan programatu duten jardunean, eremu emozionalari lotutako alderdiak zehaztu ote dituzten ala ez. Horretarako, diseinatutako tauletatik irakaslearen esku-hartzea zehazten duen atala ekarri dugu hona, interesgarria baita ikustea nola irudikatzen duten haien jarduna.

Honelako zehaztasunak jaso dituzte:

2. taula  
**Irakasleen estrategiak diseinuetan**

HH4ko irakaslearen estrategiak	LH2ko irakaslearen estrategiak	LH6ko irakaslearen estrategiak
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Galderak egin: irekiak, itxiak, zeharkakoak...</li> <li>– Hipotesiak formulatu.</li> <li>– Erantzuteko denbora eman.</li> <li>– Guztion parte hartzea ziurtatu.</li> <li>– Animatu eta euren erantzunak aintzat hartu.</li> <li>– Ideiak berrartu eta aurrekoa gogoratu.</li> <li>– Errepikatu ulertu dutela ziurtatuz.</li> <li>– Euren arteko interakzioa bultzatu.</li> </ul>	<p>Hasieran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Egoera irudikatzen lagundu, gatazka edo korapiloa zein den ulertzen lagundu.</li> <li>– Irakaslearen kezka, ikasleena egin.</li> <li>– Arbelean apuntatu egoeraren datu adierazgarrienak.</li> </ul> <p>Ebazten duten bitartean:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Talderen bat oso trabaturta baldin badago pistak eman.</li> </ul> <p>Azalpena ematerako orduan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Azalpena ordenatzeko galderak egin: zer egin duzue lehenengo?, nola egin duzue?, zein emaitza atera zaizue?</li> <li>– Arbelean datuak apuntatzeko idazkari lanak egiteko bere burua eskaini.</li> <li>– Denak emaitza berera iritsi diren ala ez jasotzeko, taula txiki bat bete (beste azalpenean adi egoteko ere balio du). Taularen zergatia eta erabilera azaldu. Banatu.</li> <li>– Talde guztien azalpena entzun eta gero, jarraitutako biderik egokienaz eztabaiatzea proposatu.</li> <li>– Irakasleak bere bidea azaldu (sinplifikatzearen abantailak).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Galdera irekiak egin.</li> <li>– Lasaitasuna transmititu.</li> <li>– Laguntza eskaini.</li> <li>– Erantzuteko denbora eman.</li> </ul>

Zehaztasun horien harira, gure lana izan da ikustea irakasleen esku-hartzean nolako tokia duen alderdi emozionalaren kudeaketak, eta, zehazki, ikustea azter-unitatetzat hartu ditugun estrategia enpatikoeekin loturarik agertzen ote den. Hona hemen ikusi ditugun loturak:

3. taula  
**Estrategia enpatikoak eskola-orduen diseinuetan**

Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina eta Zaharia (2003)		HH	LH2	LH6
1. Ikuspuntua aldatu	Erantzuteko denbora eman.		Irakaslearen kezka, ikasleena egin.	Lasaitasuna transmititu. Laguntza eskaini.
	Euren arteko interakzioa bultzatu.		Talderen bat oso trabatuta baldin badago pistak eman.	Erantzuteko denbora eman.
2. Ikasleak estimulatu	Animatu eta euren erantzunak aintzat hartu.		—	—
	Guztion parte hartzea ziurtatu.			
3. Ulermena ziurtatu	Ideiak berrartu eta aurrekoa gogoratu.		Egoera irudikatzen lagundu, gatazka edo korapiloa zein den ulertzen lagundu.	—
	Errepikatu ulertu dutela ziurtatuz.		Arbelean apuntatu egoeraren datu adierazgarrienak.	

Ikus dezakegu lotura dagoela irakasleek haien buruari markatutako estrategien eta ikuspegi enpatikoak proposatzen dituen adierazleen artean. Badirudi irakasleek alderdi emozionaleri lotutako ezaugarrien kontzientzia dutela eta haien estrategien artean estrategia enpatiko batzuk diseinuan txertatu dituztela.

Nabarmena da hiru ikasmilen arteko aldea; izan ere, bai kopuruan eta bai aniztasunean, estrategia enpatikoak gutxitzen doaz ikasmilak gora egin ahala:

4. taula  
**Estrategia enpatiko kopuruak eta aniztasuna eskola-orduen diseinuetan**

		HH	LH2	LH6
Kopurua guztira	13	6	4	3
Aniztasuna guztira	8	3	2	1

Programazioan bertan ikusten da HHko irakasleek aurreikusten dituztela alderdi emozionalarekin lotutako estrategia gehiago. Deigarria da es-

trategia mota bakarrean egiten dutela bat hiru irakasleek: ikuspuntu al-daketan. Ikuspuntu aldaketa da irakasle eta ikasleen arteko harremana adierazten duen estrategia, eta badirudi hori behintzat aurreikusten dutela hiru mailetako irakasleek.

Aipagarria da, halaber, hiru irakasleek ikaste-objektuarekiko harremanetan aurreikusten dutela batez ere haien esku-hartzea, ez dute aurreikusten gatazka konpondu edo barkamena eskatu beharra, adibidez, alegia, gehiago arduratu dira ikaste-objektua eskuratzen laguntzeko beharko dituzten estrategiak aurreikusten gelako kudeaketa aurreikusten baino.

Gure hipotesia da, gainera, diseinatutako esku-hartze enpatikoarekin ikasleen erantzun positiboa eragin nahiko dutela, alegia, gelako giro ona suspertu nahi dutela, gatazka saihestu nahi dutela... Ikasteko giro aproposa eragin nahiko dute, azken batean. Gauzatutako saioren azterketak erakutsiko digu horrela gertatu den ala ez.

## 5.2. Estrategia enpatikoak gelako praktikan

### 5.2.1. Saioen ezaugarriak

**Haur Hezkuntzako 4 urteko gelan** jolasen bidez landu dituzte matematika eta ahozko hizkuntza. Hainbat ariketa programatu dira matematikako eduki hauek lantzeko: kantitatea, luzera, posizioa eta seriazioak. Eta ahozko hizkuntzari dagokionez, hauek izan dira helburuak: lexikoa ulertzea, hizkuntza matematikoa eskuratzea (aurrera, atzera...), konparazioak egitea (baino gehiago, baino gutxiago...) eta hipotesiak egitea eta ulertzea. Talde handian egin da lana eta hainbat egoera sortu dira ariketa eta eduki matematikoak ahoz lantzeko. Ariketak gauzatzeko erabili dituzten baliabideak honakoak izan dira: paperezko gezi bat arbelean ariketaren helburuaren arabera norabide batera edo beste batera begira itsatsi dutena, eskuetan erabili ahal izateko paperezko zenbakiak eta haien gorputzak, ariketaren arabera zutik, eserita, lerroan edo joan-etorrian erabili dituztenak. Esan daiteke azken horixe izan dela baliabide nagusia, haien gorputza, alegia, ariketa guztien protagonista bihurtu dituen.

**Lehen Hezkuntzako 2. mailako gelan** ariketa matematikoa gatazka erreal gisa aurkeztu dute bi irakaslek. Ikasleak arazo erreal baten aurrean jarri dituzte eta hori ebazteko egon daitezkeen estrategiak arakatu eta soluziora heltzeko bideen bila jarri dituzte. Egoera hau da: baserri-eskola batera joateko dirua jarri zuten hilabete batzuk lehenago. Baina bertatik gutun bat jaso dute esaten duena 80€ falta zaizkiela. Irakasleek kalkulua egin dute eta ez dute akatsik ikusten, baina frogak behar dituzte baserri-eskolakoei aurkezteko. Beraz, laguntza eskatu diete ikasleei kalkulua egiteko eta frogatzeko hangoak daudela erratuta. Talde txikitik lana egin dute eta jarraitu duten prozesua eta aurkitutako soluzioa besteei azaldu diete, ikusteko



ea emaitza berdina lortu duten eta zein bidetatik iritsi diren. Beraz, kalkulu matematikoa ahoz azaltzea izan da ariketaren azken xedea. Bi alderdik eragin dezakete hemen ikasleen inplikazio aktiboa: ikasleak ebazteko planteatutako egoeraren parte izatea batetik, eta talde txikietan ahozkoa lantzeko aukera handiagoa izatea bestetik.

**Lehen Hezkuntzako 6. mailako gelan** logikako buruketa bat landu dute eta logika adierazteko esapideak jaso dituzte, alegia, kausa-ondorioa adierazteko esapideak. Ebatzi beharreko buruketa enigma moduan planteatu du irakasleak. Hasieran talde handian joan dira adosten lanerako irizpideak eta ondoren talde txikietan jarraitu dute irizpide horiek osatzen eta buruketa ebazten. Bukaeran, taldeko ordezkari banak azaldu du ateratako emaitza.

**Hiru kasuetan** irakasleek eman dute kontsigna eta gidatu dute ebazpenen azalpena, beraz, hiruretan elkarrekintza une garrantzitsuak daude, matematika eta hizkuntza etengabeko harreman estuan joan dira, galderen bidez, hipotesien bidez...

Lan honetan identifikatuko ditugu saioetan zehar izandako elkarrekintza-momentuetan irakasleek erabili dituzten estrategia enpatikoak, bai kontsigna argitzerakoan, bai lan-taldeak kudeatzerakoan, bai eta ikasleek haien ebazpenak azaltzerakoan.

## 5.2.2. *Estrategia enpatikoak irakasleen berbaldian*

### 5.2.2.1. IKUSPUNTU ALDAKETA

Arestian esan dugun lez, ikuspuntu aldaketaren barruan hiru aldaketa mota bereiziko ditugu: irakasle-ikasleen harreman eta egitekoen aldaketak erakusten dituenak, erreakzio aldaketa erakusten duena eta hizkuntzen kultur arauetara lotutako aldaketa.

#### i. Irakasle-ikasleen harreman eta egitekoen aldaketak

Ikusi nahi dugu irakasleak nola adierazten duen bere eta ikasleen arteko harremana eta nola hartzen duen kontuan ikaslearen ikuspuntua gaiak, ariketak, jarduerak edo materialak baloratzeko orduan. Ikusi dugu harreman horrek bi norabide hartzen dituela hiru irakasleen kasuetan: bata da irakaslea ikaslearen tokian jartzen denekoa eta egoera ikasleen ikuspuntutik interpretatzen duenekoa, Iriskhanova eta bere lankideek emandako adibideen harira; baina besteak egitekoen trukaketa iradokitzen du, alegia, irakasleak berez berea den egitekoa ikasleei egiteko eskatzen die. Bi norabide horien ezaugarriak zehazten saiatuko gara ondoren.

**Irakasleak ikasleen tokian** jartzen direla ikusi dugu hiru egoeratan:

a) *Ikasleei kontzesioren bat egiten dietenean*

Irakasleek aitortzen diote erantzunari esanguratasun puntua, eta «baina» batekin saiatzen dira erantzun hori birbideratzen. Ikasleek badakite norabidez aldatu behar dutela, baina ez dute «akats» sententzia izango.

1. adibidea (HH): 621. *ir*: ia bale/ gauza bat/ oso ondo/ baina/ hemen ez daude ez txoixorik ez txerririk/ ez gaude baserri baten/ ez okindegi baten/ edo/ harategi baten// a ber entzun/ orduen/ dazenekin hemen asmatu zerbait.

2. adibidea (LH2): 371. *ir*: hori bai/ baina zer hartu duzu?/ ze ze talde bate: batu dituzu? aber/ zeinen taldea?

3. adibidea (LH6): 172. *ir*: bueno/ hori hori izango litzake pista bat/ baina: esan dugu baldintzetan oinarrituta/jon momentutxo bat/ baldintzetan oinarrituta/ ez?/ atara behar dugula ondorio ba.

Irakasleek zorrotzasun handiagoa eskatzen diete ikasleei haien erantzunetan eta erantzun horiek birbideratzeko irizpideak eskaintzen dizkiete, ikaste-objektura iristeko laguntzak, alegia. Laguntza horiek dira, hain zuzen ere, Schneuwly-k (2009) deskribatzen dituen erregulazio lokalak.

b) *Ikasleen ulermen maila eta erritmoa kontuan hartzen dituztenean*

Hainbat momentutan ikusi dugu estrategia hau: ikasleei behar duten denbora eskaintzen dietenean haiek izan daitezkeen ideiak eta ondorioak ekarriko dituztenak irakasleak zuzenean eman gabe, edo ikasleei hizkuntzazko ereduak ematen edo osatzen dizkietenean, bai hizkuntza ikaste-prozesuan laguntza behar dutelako, bai kudeatu behar duten egoeran lotsa edo segurtasun falta sentitzen dutelako. Irakasleek eman egiten dizkiete esapideak lotsari edo ezintasunari aurre egiteko eta sarri onartu egiten dituzte erdizkako edo gutxi gorabeherako erantzunak. Adibidean ikusi ahal dugu HHko ikasle etorri berriarekin irakasleak ez duela lortu bere helburua, erantzuna ez da positiboa izan, irakasleak egin du bitartekaritza lan guztia eta ikasleak ez du ezer esan:

4. adibidea (HH): 149.*ir*: esan luis esan etorri/ esan bateri// esan etorri (*bideratzen du behatzaileengana baina eskua askatu bezain pronto luis gelditu egiten da behatzaileen aurrean isilik*) *kasualidadez honek (eskutik heldu eta laguntzen dio behatzaileenganaino)*/ etorri karmele/ hartuko dogu eta begira/ zenbat gaude?

Nahiz eta ikasleak hizkuntza-kompetentzia oso baxua izan, irakasleak kontuan izan du lanerako, eta irakaslearen babesa eta laguntza izan du denbora guztian. Beste adibide guztietan, ikaslearen erantzuna positiboa izan da:

5. adibidea (HH): 403. *ir*: benga/ eskatu bat// esaiozu mesedez ea etorriko den ala ez 404. *jo*: eh::405. *mk*: zu! 406. *ir*: benga jone esaiozu/ karmeletorri mesedez/ benga esaiozu// jone!/ esaiozu etorteko 407. *jo*: etorri karmeletorri mesedez/ benga esaiozu// jone!/ esaiozu etorteko 408. *ir*: eta esaiozu zertarako:/ es ke bestela ez dau jakingo zertako dan // behar zaitugu/ esaiozu zertarako/ esaiozu

6. adibidea (LH6): 296. *oi*: e:/ e: 297. *ir*: ondorio// ordu: 298. *oi*: orduan/ e:/ kaxa ertainean eta kaxa txikian 299. *ir*: baina joan banan banan igual oihane// orduan/ lehenengo mezuak? 300. *ha*: egia 301. *ir*: egia esaten du 302. *ha*: bigarrenak egia 303. *ir*: bigarren mezuak bere/ egia esaten du/ eta? 304. *ha*: hirugarren mezua gezurra 305. *ir*: hirugarrenak berriz/ gezurra esaten du/ bai?! hori izango litzake/ ba forma adierazteko

Irakasleak ikasleen tokian jartzen dira, halaber, ikasleek atazaren zailtasunaz izan dezaketen irudikapena aipatzen dutenean, eta haien jardunarekin oharra bidaltzen diete adi egon daitezen edo irudika dezaten zailtasunei nola aurre egin.

7. adibidea (HH): 506. *ir*: oso ondo/ gauzatxo bat zailagoa oin ipinikotzuet

8. adibidea (LH2): 257. *ir*: eta erreparatu duzue ezta?/ o/ batuketa luzean normala da/ akatsak egitea/ erreparatu duzue?

9. adibidea (LH6): 110. *ir*. (...): orduan planteatzen dugu gaurko/ buruhaustea edo buruketa/ da honen: antzekoa baina pixka bat zailtxuagoa e/ baina zaila ez da e (...)

Aipagarria da puntu honetan HHko irakaslearen jardunean lexikoaren erabilera: *gauzatxo* bat zailagoa edo *lantxo* bat ematen zaie ikasleei, txiki-garriak zailtasuna haurren pertzepziotik urrundu duelakoan.

### c) *Ikasleen hitza kontuan hartzen dutenean*

Batzuetan irakasleek errepikatu egin dituzte ikasleek esanak, garrantzia eman nahi diete haien erantzunei, adierazi nahi diete ikasleei haien parte-hartzea aintzat hartu dutela, garrantzitsua dela, erantzunetan asmatzen ari direla. Hiru irakasleen jardunetan daude horrelako adibideak. Zenbaitetan, irakasleek ikasleen erantzuna zabaltzeko aprobeztatzen dute, edo erabiltzen dute ikasleak esandakoaren ulermena ziurtatzeko edo galdetzen jarraitzeko... Edonola ere, ikasleen hitza ikusgarri egiten dute irakasleek, autoritatea ematen diote ikasleari, eta hori garrantzitsua da ikaslearen autostimuarentzat.

10. adibidea (HH): 247. *jo*: ez::/ a ber/ bat bi hiru lau bost sei/ zazpi: 248. *ir*: zazpi/ lehen baino gehiau edo gutxiau?

11. adibidea (LH2): 20. *ai*: ba erreserbauta daukoula 21. *ir*: erreserbauta daukoula/ guk aurretik/ eh/ joan baino lehen ya esaten dieula/ tsst

erne!/ guretzako lekua hartu/ bai?/ eta hori in gauen/ gabonak aurretik/ gogoratzen duzue zelan jarri genuen dirua?

12. adibidea (LH6): 202. *ir*: berak uste du/e/ hau ere egia dala ezta?/ ze/ hemen badago/ ez dago hemen/ hori da zuk esan duzuna ezta?///

Beste batzuetan ikasleen iritzia eskatzen dute, egoeraren gainean izan dezaketen interpretazioa azpimarratzeko edo ikasleen parte hartzearen garrantzia azpimarratzeko:

13. adibidea (LH2): 97. *ir*. (...)ze/ badakitze ze disgusto/ orain/ zuen gurasoei esatea ez ez/ orain larogei euro gehiago jarri behar duzuela/ ze esango dute zuen gurasoak?

Ikasleen iradokizun edo zuzenketa proposamenen bat ere gogo onez hartzen du irakasleak, ikaslearen autoritatea indartuta atera dadin.

14. adibidea (LH2): 78. *ha*: eh baina falta jatzu/ e euro 79. *ir*: ah egia da/ bueno/ badakigu berrogei horiek euro direla baina ipinikot/ ze inportantea da bai/ eskerrik asko 80. *ha*: bestela zentimokin 81. *ir*: ah bai bai/ arrazoi duzu/ hobe da gauzak ondo egitea

Batzuetan eta besteetan, ikasleak estimulatzeko helburuarekin erabiliko dute irakasleek ikuspuntu aldaketa hori.

**Irakasleak bere egitekoren bat ikasleari ematen diola** ikusi dugu beste sei egoeratan. Egoera horietan, irakasleek esan edo egin beharrekoaren erantzuna ezagutu arren, ezkutatu egiten dute eta ikasleei ematen diete erantzuna aurkitzeko aukera eta erantzukizuna. Uste dugu hori egitea irakaslearen rolaren berezko alderdietako bat dela, alegia, ikasleen ikaste-prozesua aldamiatzeko erabiltzen duen estrategietako bat dela, eta berezko izateaz gain, enpatikoa ere badela uste dugu, era horretan ikaslearen autoritatea, autoirudi positiboa eta, finean, autoestimua sustatzen dituelako. Hori ikusi dugu honako adibideotan:

a) *Ikasleei laguntza eskatzen dietenean*

Ikasleei erakusten diete badirela nor erantzuna bilatzeko eta aurkitzeko eta irakasleek haien beharra dutela. Adibide guztietan ikasleek gogoz hartu dute erantzukizun hori eta modu positiboan erantzun diote.

15. adibidea (HH): 529. *ir*: ia/ ez ez naiz enteratzen/ ia// june lagunduazu/ zenbat zauzie zuek lerroan?

16. adibidea (LH2): 39. *ir*: gauzatxo bat pentsatu dugu/ zuei laguntza eskatu eskatzen dizuegu/ laguntza eh/ lagundu behar didazue niri ta arantxari ta danoi/ kontuak ataritzen/ kalkulatu behar duzue ia/ zenbat euro// bidali behar bidali genituen

17. adibidea (LH6): 180. *alex*/ lagunduko didazu mesedez?/

b) *Berdinkideen arteko ko-eraikuntza bultzatzen dute* saiatzen direnean ikasleek haien artean elkarri lagun diezaioten edo erabakiak haien kabuz har ditzaten, hala nola, erabakitzeko nola konpondu kontaketa arazo bat, nola lagundu beste ikaskide batzuei beraien lerroa berdina izan dadin edo egoera bat azal dezan, edo nola landu elkarrekin ariketa baten ebazpena. Erantzuna ez dauka irakasleak bakarrik, oztopo guztiak ez ditu irakasleak konponduko. Irakasleek aitortzen diete ikasleei badirela nor elkarri laguntzeko, badutela sortzen zaizkien oztopoak edo zailtasunak gainditzeko adina jakintza eta ez diete dena erabakita ematen, autonomia ematen diete hurrengo erantzunaren edo atazaren erantzukizuna konpartitua izan dadin. Identifikatutako kasu guztietan, ikasleen erantzuna positiboa izan da eta saiatu dira irakasleen eskaerari erantzuten.

18. adibidea (HH): *124. ir:* eta nola egin dezake? a ber

19. adibidea (LH2): *199. ir:* bai/ edo?/ zer iruditzen zaizue beste taldekoei?

20. adibidea (LH6): *261. ir:* (...)oin nik gainontzekoa ez dut beteko/ e/ hori zuen lana da/ oin taldeka/

c) *Ikasleei eskatzen dietenean ebalua dezaten*

Ez dute beti irakasleek hasieratik ebaluatzen; hainbatean ikasleei eskatzen diete esandakoa edo egindakoa ondo dagoen ala ez balora dezaten.

21. adibidea (HH): *310. ir:* bai?/ ondo ala ez?/ a ber/ ondo zaude?// bai?/

22. adibidea (LH2): *458. ir:* horixe horixe// ander/ ze pentzetan jatzu zuri truko hori?

23. adibidea (LH6): *342. ir:* bai? ados? momentu bat maider/ momentu bat bai?/ e:/ esan duzue beste:: talde batek ere asmatu duela/ zuek/ ados zauzie?

d) *Ikasleei autonomia ematen dietenean jolas arauak jar ditzaten*

Hori gertatzen da HHko praktikan: gehienetan irakasleak esaten die zein ariketa eta nola egin behar duten, baina ikasleei ere ematen die aukera hurrengo pausoa edo hurrengo jolasa/ariketa haiek erabaki dezaten, nork zer egingo duen esan dezaten.

24. adibidea (HH): *702. ir:* xabier benga/ xabier/ eta orain/ zuek asmatu bat// a ber altxatu danak / a ber/ eurek asmatuko dabe jarraia

e) *Irakasleek haien egitekoak ikasleen egitekoekin parekatzen dituztenean*, alegia, irakasle eta ikasle maila berean jartzen dituzte testuinguru eta eginkizun konpartituak adierazten dituztenean. Kasu guztietan aditza

1. pertsona pluralean erabilia egiten dute hori. Esan ere esan dezakegu, gainera, hori dela gehien erabiltzen duten forma eta horren bidez etengabe bultzatzen ari direla giro inklusiboa, alegia, irakaslea eta ikasleak, denak bat izatearen giroa, hurbiltasuna, alegia. Halaber, ikasleak ahalmenu egiten dituzte eta erantzukizuna ematen diete egin beharrekoa egiteko. Horrek bete-betean dakarkigu gogora *elkarrekiko jardueraren* zentzua, alegia, helduak zein haurrak elkarri ekarpenak egiteko eta kudeaketa konpartitzeko egoeran. Hori bultzatzen du irakasleak bere jardunarekin.

25. adibidea (HH): 386. *ir*: bueno ba zelan konpondu dezakegu?

26. adibidea (LH2): 454. *ir*: ah! begira begira begira/ hori gustetan jat truko hori/ ze batzutan pasatan jaku/ batuketak egiten ditugunean ez dugula zenbakiak ondo kokatzen bere tokian/ ezta?/ (...)

27. adibidea (LH6): 176. *ir*: (...) goazen denon artean asmatzera eskematxo bat/ ea eskematxo horrek laguntzen digun bai?/

## ii. Erreakzio aldaketa

Estrategia honekin irakasleek beren tratua bidez ikasleen erreakzioa aldatu nahi dute, oro har, erreakzio edo jarrera ezkorra positibo bihurtu nahi dute, eta horretarako ikasleei errieta egiten diete, ironia erabiltzen dute... eta gonbidatu nahi dituzte ikasleak klasean parte hartzera. Hainbat adibide daude aztertu ditugun saioetan, guztiak gelako kudeaketarekin zerikusia dutenak.

28. adibidea (HH): 288. *ir*: jone! gaur zaude berritsu berritsu (irrifarez)

29. adibidea (LH2): 291. *ir*: eh/ irakurri galdera/ beste guztiak ere/ ze leire ez dakit/ entzuten ari ote den zerbait

30. adibidea (LH6): 188. *ir*: aber! mesedez! entzun bestioi// esan dugu/ hasieran hasieran esan duguna ze izan da?// txandak errespetatu behar direla e/ ez hitz egin danok batera bestela ez dugu ezer argitzen/ barreguria daukazue e? kaka kontu horrekin?/ ba egin dezagun lasai asko/ baina gero jarraitzeko/ bai?// ya/

Adibide guztietan lortzen dute, ohar laburrekin edo azalpenekin, ikasleen portaera birbideratzea eta, kasu guztietan, ikasleen erantzuna positiboa da.

## iii. Beste hizkuntza baten kultur arauetara lotutako aldaketa

Aldaketa honek aintzat hartzen du beste hizkuntza edo kultura baten ikuspuntuan jartzea. Hemen bi alderdi aipatuko ditugu kultur ikuspegiari begira: gaztelaniaren eta euskalkiaren erabilera.

- a) HHko gelan irakasleak gaztelania erabili du euskararen ordean ikasle etorri berriarekin komunikazioa bermatzeko. Irakasleak ikasle eto-

rri berria ez du behartzen euskaraz egitera, gaztelania erabiltzen du ulermena ziurtatzeko eta ereduak ematen dizkio euskara ikasten joan dadin.

31. adibidea (HH): 350. *ir.* (...)luis ipini leku baten/ ponte en un sitio luis/ el que quieras tú 351. *lu:* XXXX (*oso baxu, irakaslea gerturatzzen zaio, makurtu eta hitz egiten dio*) 352. *ir:* en una fila en la otra o en la otra?! donde quieras tú/ ponte en una fila 353. *lu:* ahi (*eskuarekin seinalatu du mirenen fila*) 354. *ir:* ponte/ ipini// bai? 355. *lu:* bai 356: ya esta// entzun/ a ber// gauzatxo bat/ bale/ ia// zenbat lerro egin dituzue?

- b) Herriko euskalkia erabili dute batez ere HHko eta LH2ko irakasleek haien jardunetan. Irakasle horiek ikastetxea kokatuta dagoen eskualdekoak izanik, uste dugu euskalkia erabiltzeak bertako hizkuntzarekiko eta hizkuntza horren ingurunearekiko hurbiltasuna eta atxikimendua adierazten duela. Hona pare bat adibide:

32. adibidea (HH): 9. *ir:* bale/ lehenengo lehenengo/ karo/ esan biozue zuek/ badakizue/ lehenengo:: jolasa/ ezautzen duzue/ da zenbakiakin/ bai? / gogorazten al duzue zelan: eitxen gaben?

33. adibidea (LH2): 426. *ir:* ba ez// danok hitz egiteko denboria uste dut izango dogula (15'') txomin, zuk daukatzun ahotsaz eskoitzatik be entzungo da

#### 5.2.2.2. DISKURTSO-JARDUNAK

Hizkuntza klaseetako komunikazioan agertzen diren diskurtso-jardunen **zazpi funtzioak** identifikatu ditugu.

##### 1. Funtzioa da ikasleak estimulatzea

Errekurtso nabarmenena da, behar bada, ikasleen erantzunen onarpena adierazteko erabiltzen dituzten adierazpenak. HHn, adibidez, 34 aldiz esan die *oso ondo* irakasleak ikasleei, esandakoa onartzeko eta animatzeko lanean jarraitzen. Baina badira beste baliabide batzuk ere: egindakoa txalotzea, erantzuna gustatu zaiela adieraztea, harridura edo interesa erakustea edo ekintzara animatzeko interjekzioak erabiltzea.

34. adibidea (HH): 723. *ir:* ya esta?! oso ondo txalo bat (txalotzen du)

35. adibidea (LH2): 357. *ir:* ah::! oso ondo!! oso ondo// begira/ honeik bai argixak!!! holan/ zatika zatika/ hobeto/ ya ya/ jarraitu nahia

36. adibidea (LH6): 31. *ir:* beno ba ulertu duzue primeran e/

Ikasleak estimulatzeko erabili dute, halaber, ikasle guztiei txanda ematea: parte-hartze orekatua bilatu dute, guztien edo gehienen izenak aipatu dituzte eta guztiei jarri diete zeregina. Irakasleek egindako formazioan zehar, sarri azpimarratu zuten hitza edo hitz txandak ondo kudeatzearen garrantzia.

## 2. Funtzioa da barkamena eskatzea

Adibide gutxi daude barkamena eskatzekoak. HHren kasuan, ez da irakaslea barkamena eskatzen duena, ikasle bat baizik: istripu txiki bat gertatu da eta haur iritsi berriak min hartu du. Irakasleak mutikoari mina egin dion ikaslea barkamena eskatzera bultzatu du. Etorri berriarentzat, hizkuntzaren eta eskolako kulturaren adierazgarria izan daiteke hori; ikasle guztientzat, estrategia enpatikoak sustatzeko modua. Beste kasuetan, irakasleak eskatzen du barkamena, ikasle bati moztu diolako edo bere jardunean akatsa egin duela uste duelako.

37. adibidea (HH): 542. *lu*: rosa rosa rosa 543. *ir*: ze kariño? 544. *lu*: leire me plastó XXX disculpas 545. *ir*: zapaldu ein dotzu leirek?/ esaiozu barkatu 546. *le*: ez dut ikusi 547. *ir*: ez duzu ikusi / esaiozu barkatu benga 548. *le*: barkatu

38. adibidea (LH2): 229. *ir*: aber jarraitu/ barkatu mikel jarraitu

39. adibidea (LH6): 186. *ir*: ez ez// kaxa haundian badago/ barkatu e/ beste planteamendu bat egingo dugu/

## 3. Funtzioa da gatazka saihestea

Sortzen diren egoera gatazkatsuetan irakaslea saiatzen da modu positiboan eragiten, bai egoera gatazkatsua eteteko, bai ikasleek modu egokian modalizatzen ikasteko. Gatazka egoera oso gutxi identifikatu ditugu, eta, kasu guztietan, ikasleen erantzuna positiboa izan da.

40. adibidea (HH): 570. *mk*: es ke miren! 571. *ir*: a ber mikel baina esaiozu/ miren mesedez eseri zaitez/ klaro:/ eskatuiozu// bale?// ia nola esango diozu?/ a ber hasiko gara berriro

41. adibidea (LH2): 106. *an*: eske maite dabil 107. *ma*: ez naiz ezer egiten ari 108. *ir*: bueno entzun/ ia eh/ ondo konpontzen garen denon artean bale?/ entzun txomin/ igual batek egiten du idazkari lana eta gero beste batek esaten du eta/ edo zuk egin dezakezu berak egiten duen duan ere/ frogatzeko ia bioi berdina emango dizuen/ bale?/ baina horregatik ez protestatu bale?

## 4. Funtzioa da ulermena ziurtatzea

Hau izango da ikaste prozesuaren oinarrietako bat eta saio hauetan hainbat adibide daude hori adierazten dutenak.



42. adibidea (HH): 510. *li*: ez dot entendiru 511.*ir*: a ber/ ez duzu ulertu?/ bale/ berriz esango dizut/ orain egon zarete hiru lerrotan/ ezta?/ benga

43. adibidea (LH2): 233. *ir*: (...)*eh*:/ lagunduko dizut nik igual apuntatzen?/ besteak/ igual/ ikusita hobeto eh/ hemen apuntatzen badut hobeto ulertuko duzue? uste duzu?

44. adibidea (LH6): 13. *ir*:: behar bada esan nahi duzu/ testuak/ e/ zeoze argitzen digula ezta?/ eta ulertu behar dugula/ testu hori/ buruketa egiteko ezta?

## 5. Funtzioa da ikasleen akatsak zuzentzea

Irakasleak saiatzten dira erantzun okerrak zuzenarazten ikasleen erantzuna gaitzetsi gabe eta, kasu gehienetan, galdera bueltatzen diete erantzunaren gainean gogoeta egin dezaten. Kasu guztietan ikasleen berbaldia eta erantzuna bilatzea sustatzen da.

45. adibidea (HH): 115. *ir*: bai?/ a ber begiratu

46. adibidea (LH2): 177. *ir*: nola dakizu oindik ez dute azaldu nahia/ ez edo bai

47. adibidea (LH6): 57. *ir*: hori da?

Batzuetan, bereziki HHn, ironia ere erabiltzen du zuzenketa egiteko:

48. adibidea (HH): 253. *ir*: klaro Markel/ holan lau gaude/ ta nik ipini dot hor lau 254. *mk*: bost 255. *ir*: ah!:/ orduen?

Bada adibide bat irakaslearen kontzientzia erakusten duena, alegia, zuzenketa egiterakoan ikaslearengan arreta jarri eta gaitzespena saihesteko borondate argia adierazten duena:

49. adibidea (HH): 204. *ir*: ah!/ ba txart/ ta ze?/ zer egin behar dugu orain?

Irakaslea konturatu da eta norabidez aldatu du, ez baitio ikasleari esan nahi *txarto* esan duenik.

## 6. Funtzioa da interesa erakustea

Bereziki ikusten da funtzio hau ikasleen erantzunaren aurrean harridura erakusten den kasuetan. Irakaslearen harridura horrek interesa erakusten du, eta interesak ikaslea estimulatu egiten du. Lotu egiten da, beraz, estimulatzeko funtzioarekin:

50. adibidea (HH): 164. *ir*: ah!:/ eta ze esango genien eurei?// etorteko bat ezta?

51. adibidea (LH2): *454. ir: ah:! begira begira begira/ hori gustetan jat truko hori/ ze batzutan pasatan jaku/ batuketak egiten ditugunean ez dugula zenbakiak ondo kokatzen bere tokian/ ezta?/ eta zuek zuek pen-tsatu duzue horrela egitea ez konfunditzeko/ bale*

## 7. Funtzioa da modu eraikitzailean kritika egitea

Helburua da kritika egitea, baina kritika jasotzen duenak erasorik ez sentitzeko moduan, alegia, jarrera ulerkorra erakutsita. Horretarako, gainera, irakasleek azalpena eskaintzen diete ikasleei haien jokaeraz edo egoeraz gogoeta egin dezaten. Lotura argia egin daiteke estrategia honen eta ikasleei zuzenketak egitearen artean, bietan saiatzen baitira ez mintzen eta ikasleei aukerak ematen:

52. adibidea (HH): *377. ir: ia baina/ hara begira egon bizaie danak eh/ bestela ez dau jakingo zein den aurea eta atzea*

53. adibidea (LH2): *448. ir: ez ez/ borondate onarekin egingo zuten/ baina bueno guk demostratu behar dugu// ala benga/ ea nola egiten dugun gure demostraziñua*

54. adibidea (LH6): *312. ir: nik talde honetan badakit gaitasuna badagoela hori asmatzeko eta hala ta be ez duzue soluziobidea aurkitu beraz e kritika egin zeuen buruari bai? aber ze pasau dan bai?*

### 5.2.2.3. MEKANISMO EZ BERBALAK

Metodologia azaltzerakoan esan dugu transkribapenetan hainbat keinu, mugimendu eta kontakturen adierazleak jaso ditugula, baina ez dugula sistematikoki jaso. Halere, esanguratsuak iruditu zaizkigu jaso ditugun adierazleak, bai eta mailen artean ikusten diren aldeak. Izan ere, adierazle asko identifikatu ditugu HHn, gutxiago LH2n eta apenas ikusi ditugu LH6n (eta ez ditugu jaso). Ikusi dugu, halaber, mekanismo ez berbalak bi helbururekin erabili dituztela irakasleek:

- 1) Ikasleei egin beharrekoa adierazteko, ikasleen kudeaketarekin lotuta. Irakasleek zerbait esaten dutenean keinu, mugimendu edo tonuarekin ere adierazten dute hitzez esandakoa, ulermenaren mesedetan. Gorputza eta keinuak hitzezko jardunaren osagarri dira kasu hauetan. Bereziki da nabarmena HHko ikasle etorri berriaren kasuan, ulermena bermatzeko hitza beti baitoa keinuz launduta.

55. adibidea (HH): *27. irakasleak buruarekin keinu bat egiten die adierazteko ez zaiola gustatu naiari erantzuten ez uztea*

56. adibidea (HH): *29. ikasleari begiratzen dio hitz txanda emanez*

57. adibidea (LH2): 25. *ir: (...) erreserba egiteko bidali diguzuen diru kopuruan/ larogei euro falta direla konturatu gara (ahots adierazkorrera, ikasleen erreakzioa eragin nahi duena)*

- 2) Ikasleekiko gertutasuna eta babeserazteko, segurtasuna emateko. Oso nabarmena da hau ere HHko ikasle atzerritarren kasuan, baina beste ikasle batzuekin ere erabiltzen dute: ukitzea (kokoatsean, buruan...) ala distantzia laburrean egotea. Hau lotu ahal dugu haurren ezaugarriekin, atxikimendua eta hurbiltasuna erakusteko moduarekin:

58. adibidea (HH): 265. *Irakaslea gehiago hurbildu eta gozo-gozo heltzen dio kokotxetik*

59. adibidea (HH): 306. *Belaunikatuta dagoela irakasleak gerritik heltzen dio luisi eta luisek irakasleari, lepotik*

60. adibidea (LH2): 490. *ir: ez? esan zer bait (irakaslea irribarrez dago, umoretsu)// zu kontua nola atara duzu?/ naroa zuk zelan atara duzu?/ haiek egin duten bezala edo lau gehi lau gehi lau (lepotik helduta, aurpegia haurraren aurpegitik gertu)*

Aurreko estrategietan esan dugu ikasleen berbazko erantzuna positiboa izan dela gehienetan. Estrategia honetan ere ikasleen erantzuna positiboa izan dela esan dezakegu. Eta esanguratsua da, halaber, nola agertzen diren mekanismo ez berbalak ikasleen jardueran, bereziki HHko saioan, eta nola azal daitekeen gelako giroa ikasleek erakusten dituzten keinu eta hotsen bidez: ikasleek txalo egiten dutenean, irakasleari txartela erori eta algaraka hasten direnean, ikasleak txantxetan eta irakasleak irriño batez erantzuten dienean, algaraka eta eskutik helduta dantzan aritzen direnean, irakaslea keinuz imitatzen dutenean edo txantxetako seriazioa proposatu eta irakasleak txantxa jarraitzen dienean, barrez eta umore onean. Alegia, irakasleak barrerako eta jolaserako tartea baimentzen ditu, eta horiek berbazkoak ez diren jardunetan ikusten dira batik bat. Hori horrela izateko arrazoiak izan daitezke adina eta saioaren dinamika, alegia, ariketa matematikoak jolas moduan proposatu direnez, giroak ere jolasa islatzen du ikasleen jardunean.

### 5.2.3. *Estrategia enpatikoak kopurutan*

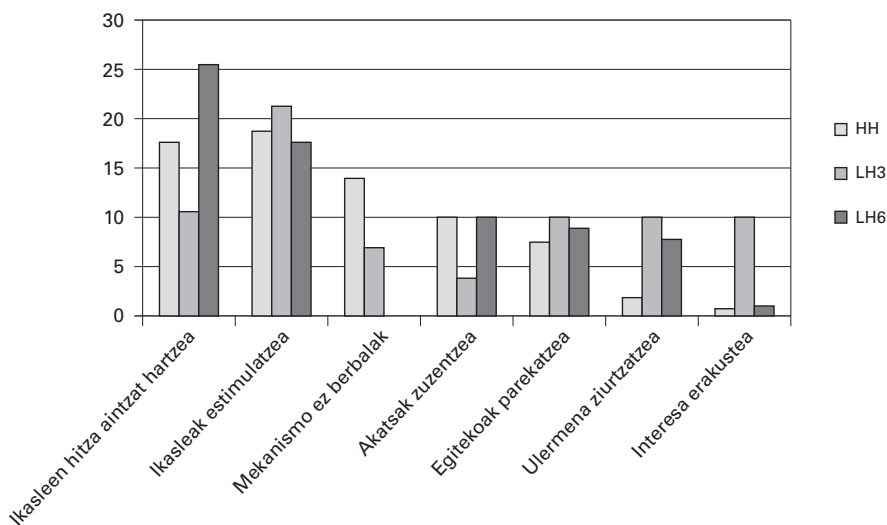
Jakin nahi dugu ea mailak edo adinak zerikusia daukan irakasleek erabiltzen dituzten estrategiak erabakitzeko orduan. Horretarako, datu-kopuruak hartuko ditugu aintzat. Neurketa hori egiteko, irasleek hitz-txanda kopurua erabiliko dugu erreferentzia moduan, datuak ehunetara ekarrita joera baten berri ematen dutelakoan (joera diogu, kontuan izan behar baitugu hitz-txanda batean estrategia bat baino gehiago ager daitekeela, beraz, estrategia kopurua eta txanda-kopurua ez datoz bat). Hona hemen estrategia bakoitza zenbakitara ekarrita:

5. taula  
Estrategia enpatikoak hiru geletan

		HH 4 urte		LH2. maila		LH6. maila	
		293		200		173	
		N	%	N	%	N	%
<b>Irakasleen hitz-txanda kopurua guztira:</b>							
		<b>80,20</b>		<b>66,00</b>		<b>52,02</b>	
		235		132		90	
<b>Estrategia enpatikoen sailkapena ↓ kopurua guztira →</b>							
1. Ikuspuntu aldaketa	Kontzesioak egiteko	7	2,97	2	1,51	2	2,22
	Ikasleen ulermena eta erritmoa kontuan hartzeko	9	3,82	6	4,54	7	7,77
	Ikasleen hitza kontuan hartzeko	41	17,44	14	10,60	23	25,55
	Ikasleei laguntza eskatzeko	1	0,42	4	3,03	1	1,11
	Berdinkideen arteko ko-erakuntza bultzatzeko	11	4,68	8	6,06	1	1,11
	Ikasleak ebaluatzaile bihurtzeko	14	5,95	4	3,03	2	2,22
	Ikasleek arauak erabakitzeko	8	3,40	—	—	—	—
	Egitekoak parekatzeko eta konpartitzeko: GU izenordea- ren erabilera	18	7,65	13	9,84	8	8,88
	Erreakzio aldaketa	13	5,53	5	3,78	9	10,00
	Beste hizkuntza baten kultura-arauei lotutako aldaketa	4	1,70	—	—	—	—
2. Diskurtso jardunak	Ikasleak estimulatzeko	44	18,72	28	21,21	16	17,77
	Barkamena eskatzeko	1	0,42	1	0,75	2	2,22
	Gatazka saihesteko	3	1,27	4	3,03	—	—
	Ulermena ziurtatzeko	4	1,70	13	9,84	7	7,77
	Akatsak zuzentzeko	23	9,78	5	3,78	9	10,00
	Interesa erakusteko	2	0,85	13	9,84	1	1,11
	Kritika eraikitzailea egiteko	1	0,42	1	0,75	3	3,33
<b>3. Mekanismo ez berbalak</b>							
		33	14,04	9	6,81	—	—

Estrategia enpatiko kopurua handia iruditu zaigu, oro har, hiru irakasle- leen jardunetan, eta adibideen argitara, esan dezakegu ikuspegi enpatikoak garrantzi nabarmena duela irakasle- leen jardunetan. Halaber, ehunekoei begi- ratuta, ikusi ere ikusten da estrategia- kopurua jaisten doala ikasleek adi- nean aurrera egiten duten heinean, alegia, HHko % 88,2 LHko 6. mailako % 52,02ra jaisten da. Hipotesi moduan esan dezakegu, behar bada, guk hautatutako ezaugarriak gure kulturaren ohikoagoak direla HHn. Edo, behar bada, aztertutako estrategiak beharrezkoagoak direla HHn eta ez hain behar- rezkoak beranduago, behar horrek alderdi ebolutiboari erantzuten diolako. Adinaren beharrak eta ezaugarri kulturalak sakontzeko alderdiak izango li- rateke ondorio zehatzagoetara iristeko.

Bestalde, badira estrategia batzuk nabarmentzen direnak besteen gaine- tik. Irakasle bakoitzak erabiltzen dituen estrategia enpatikoen artean, hona hemen adibide gehien bildu dituztenak:



1. diagrama  
Estrategia enpatiko ugariak

Ikus daitekeen moduan, irakasle eta adinen artean estrategia ezberdi- nak lehenesten dira. Kopuru altuena ikasleek hitza aintzat hartzeak dauka, batez ere LHko 6. mailan. Estrategia oso garrantzitsua iruditu zaigu ikas- leekiko enpatia erakutsi nahi badugu. Estrategia bi daude hiru maile- tan modu nahiko parekatuan erabiltzen direnak: lehena, kopurutan altua (19,57/21,21/17,77), ikasleak estimulatzeko helburu duena. Badirudi iras- kasleek, adina edozein dela ere, ikasleak estimulatzeko beharra ikusten du- tela. Bestea, kopurutan xumeagoa (7,65/10,6/8,88), egitekoak parekatzeko

joera erakusten duena, alegia, ikasle eta irakasle plano berean jartzen dituen eta egiteko konpartituaren zantzua ekartzen duena. Badirudi maila guztietako irakasleek bi estrategia horiei modu bertsuan erreparatzen dietela. Beste estrategietan irakasleen arteko aldea askoz nabarmenagoa da. Hori lotuta egon daiteke, neurri handi batean, atazaren ezaugarriekin, eta uste dugu horren adibide argia dela, adibidez, ulermena ziurtatzeko estrategia enpatikoarena; izan ere, irakaslearen egiteko garrantzitsuetako bat ikaslearen ulermena ziurtatzea delarik, nola da posible HHn hain gutxitan agertzea estrategia hori? Uste dugu atazaren ezaugarrietan dagoela hori, atazaren zailtasun mailan, alegia. Badirudi, ataza horretarako, HHko irakasleak beste helburu batzuk lehenetsi dituela, ez hainbeste eduki berrien lanketa (Sainz Osinaga, 2010), beraz, ez dago, antza, ulermena ziurtatzeko behar berezirik.

### 5.3. Emaidzen eztabaida

Aztertutako alderdiei erreparatuta, proposatutako galderen erantzunak ekarri nahi ditugu hona.

Lehen galderarekin jakin nahi genuen ea irakasleek saioen diseinuetan programatutako estrategietan proposatu ote zituzten estrategia enpatikoak, eta ikusi dugu baietz, irakasleek programatutako esku-hartzean agertzen direla enpatikotzat jotzen ditugun estrategiak. Egia da irakasleek ez dutela azterketarako erabili dugun terminologia bera erabili, baina egia da, era berean, alderdi emozionalari erreparatzeko asmo argia agertu dutela: ikaslea kontuan hartzeko, ikaslea estimulatzeko eta ikaslearen ikaste-prozesua laguntzeko eta ziurtatzeko estrategiak adierazi dituzte argi programazioetan. Era berean, ikusi dugu HHko irakasleak estrategia gehiago eta mota gehiagokoak aurreikusi dituela eta mailetan aurrera egin ahala gutxitzen joan direla, bai kopurutan eta bai aniztasunean.

Bigarren galderarekin jakin nahi genuen ea zeintzuk estrategia enpatiko, nola eta zertarako erabili dituzten irakasleek haien jardunean. Deskribatutako datuen arabera, esan dezakegu hiru irakasleek garrantzi handia eman diotela alderdi emozionalari: jardun enpatiko asko eta askotarikoak dira horren lekuko. Aukera izan dugu ikusteko irakasleek nola erregulatzen duten ikaste-objektuaren eskuratze-prozesua eta nola kudeatzen dituzten irakasleak.

Ikaste-objektuaren erregulazioari dagokionez, irakasleek lagundu diete ikasleei —sortutako gailu didaktikoaren barruan— ikaste-objektua garatzen (Schneuwly, 2009), ikaste-objektuarekiko hasierako errepresentazioak eraldatzen, metahizkuntza komuna eraikitzen, kontzeptuak ulergarri egiten... Azterketan ikusi dugu Kurtzebarriko hiru irakasleek nola egin duten enpatiko erregulazio lokal hori:

1. Ikasle eta irakasleen harreman eta egitekoen aldaketaren bidez, batetik, irakasleak ikasleen tokian jarri dira irakasleek ikus dezaten uler-

tzen dituztela, ez daudela bakarrik, aintzat hartzen dituztela (kontzesioak eginez, ikasleen ulermen eta erritmoa kontuan hartuz eta ikasleen hitza eta iritzia aintzat hartuz); eta, bestetik, ikasleak ahalmenu nahi izan dituzte beraiek eraiki dezaten ikaste-objektua eta izan daitezen beren prozesuaren protagonistak (ikasleei laguntza eskatuz, ikasleen arteko ko-erakuntza bultzatuz, ikasleak ebaluatzaile bihurtuz eta irakasle eta ikasleen egitekoak plano berean jarritz). Erabilitako estrategien bitartez irakasleek beren burua bigarren planoan jarri dute behin eta berriz eta ikaslea ekarri dute lehen planora, ikaslearen autonomiaren mesedetan ez ezik, baita ikaslearen autoestimatuaren mesedetan ere.

2. Hizkuntzaren kultur araei lotuta, bi alderdi ageri dira. Batetik, HHko irakasleak gaztelania erabili du, bai ikasle iritsi berriaren ikaste-prozesua abiatzeko eta ereduak emateko matematika eta euskara ikas ditzan, eta bai ikaslearen ulermena eta lasaitasuna bermatzeko. Alegia, gaztelania erabiltzea enpatikotzat jo dezakegu, ikaslearen tokian jarri eta ikaslearen beharretik jardun delako. Bestetik, bi irakasle euskalkia erabili dute, eta horrela ikasleei eredu hurbila eta ingurunearekiko integratzailea eskaini diete. Esanguratsua iruditzen zaigu euskalkiaren erabilera azpimarratzea euskalkiak berezko erabilerarekin edo erabilera naturalarekin lotutako funtzioak betetzen dituelako, eta funtzio horiek daudelako hiztunarengandik hurbilen eta erakusten dutelako atxikimendu handiena. Pentsamendu, familia/lagunarte eta herri mailako funtzioez ari gara (Sanchez Carrión, 1991). Eta euskalkia eskuratzeko prozedurari dagokionez, bat letorke Zuazok (2000) hezkuntza-komunitateari egindako proposamenarekin: HHn, jardun nagusia ahozkoa izanik, herriko hizkeran egitea ikas-irakaskuntza prozesua, umeak konfiantza eta segurtasuna eskuratuko baitu bere etxeko euskararen eta bere buruarengan eta horrek hizkuntza-sena garatzen ere lagunduko baitio. Eta LHn ere proposatzen du irakurtzen eta idazten ikasteko urratsak tokian tokiko euskalkian egitea, herriko hizkeratik euskalki jasora salto egin eta Bigarren Hezkuntzan baturako urratsa egiteko. Ez dugu uste eskola askotan gogoeta hori egin denik, ezta erabaki zehatzak hartu direnik. Kurtzebarriko irakasleek, erabaki formalik hartu ez badute ere, garrantzia eman diote puntu honi eta formazioan zehar egindako gogoetan azpimarratu egin dute. Uste dugu euskalkiak hurbiltasuna, konfiantza eta atxikimendua susta ditzakeela, bai euskara H1 moduan ikasten duenarentzat, bai H2 moduan ikasi eta euskara-komunitatean integratu behar duenarentzat ere. Ezaugarri horiek hartu ditugu aintzat alderdi honen azterketa egiteko orduan.
3. Hainbat diskurtso-jardunek ere ikaste-objektua eskuratzen lagundu nahi dute: ikasleak estimulatu dituztenean eta ulermena ziurtatzeko edo akatsak zuzentzeko jardun direnean, kasu. Bereziki azpimarratu

behar dugu —kopuruek horrela aginduta— ikasleak estimulatzen egiten duten saiakera berezia; izan ere, ikasleak arrakastaz edota arrakastarako jantzi dituzte, jarrera positiboa eta autoestimua sustatzeko ahalegina ikusten da. Gauza bera esan daiteke zuzentzeko estrategiaren gainean: 49. adibideak esplizitu egiten du hautu kontzientea dagoela formulazio baikorren bidez ikasleen autoirudi positiboa bultzatzeko. Guztiarekin ere, ikasleen ahozkoa sustatu nahi da eta ikasleei adorea eman nahi zaie haien parte-hartzea eta ikaste-prozesua arrakastatsua izan dadin.

Ikasleen kudeaketari dagokionez, beste hainbat estrategia gauzatu dituzte ikasleen parte-hartzea eta jokabidea erregulatzeko:

1. Barkamena eskatzeak edo gatazka saihesteak, adibidez, ikasleen momentuko jarrerari erantzuten diote. Horiek ez dituzte programazioan aurreikusi, baina saioan zehar agertzen dira. Adibide oso gutxi daude mota honetakoak. Behar bada erabiltzen dituzten beste-lako estrategiek giro lasaia eta orekatua eragin dutelako.
2. Erreakzio aldaketa eraginez ikasleen portaera aldatu nahi dute. Arreta ematen du nolako gozotasunez eramaten dituzten ikasleak lanera eta nola lortzen duten, ohar laburrekin edo azalpenekin, ikasleen portaera birbideratzea. Izan ere, kasu guztietan, ikasleen erantzuna positibotzat jo baitezakegu.
3. Ikasleen hitz-txandak zainduz, irakasleak berariaz saiatzen dira ikasle guztiak aintzat hartzen. Garrantzitsua da ikasleei banaka hitza ematea, batzuetan hitz egin nahi duenari erreparatuz eta beste batzuetan ikasleen arteko hitzak orekatuz, hitz egin ez duenari hitza emanda. Egindako formazioan sarri aipatu dute alderdi hau, eta etapa guztietako konpromisoetan jaso da. Hiru helburu argi ikusten dizkiogu alderdi honi: ikasle guztien ikaste-prozesuan laguntzea, ikasleei txandak errespetatzen erakustea eta ikasle guztiak aintzat hartzea. Ikuspegi enpatikoa islatzen dutela uste dugu.

Interesgarria litzateke aztertzea nolako lotura dagoen estrategia horien eta ikasteko giroaren eta ikasleen erantzunen artean. Ez dugu ikasleen erantzunen azterketa zehatza egin, baina antzeman dugu ikasteko tentsioa dagoela, exijentzia giroa dagoela eta arreta maila handia dagoela. Azterketa zehatzago baten faltan, antzeman dugu, oro har, irakasleek erabilitako estrategien aurrean ikasleen erantzuna gehienetan positiboa dela, bai hitzez eta bai egitez. Uste dugu, halaber, giro horretan asko laguntzen dutela estrategia enpatikoek ez ezik, baita atazen ezaugarriek ere. Izan ere, ikasleak egoeraren parte izan diren neurrian —bai beraiek direlako ariketarako baliabidea (HHren kasuan), bai beraiek direlako planteatutako arazoaren protagonistak (LH2ren kasuan)—, ariketen ebazpenetan oso inplikaturik egon dira.



Hirugarren galderarekin jakin nahi genuen ea ikasmilaren arabera ba al dagoen alderik eta zertan nabari den. Datuek erakutsi digute estrategia enpatiko gehiago ageri direla HHn, eta gutxitzen doazela, kopuruan eta aniztasunean, mailan gora egin ahala. Bat dator, gainera, datu hori saioen diseinuak egiterakoan programatu dituzten estrategia kopuru eta sailkapenarekin, alegia, programazioetan eta praktikan, datuen hurrenkera berdina izan da. Edonola ere, bada datu horrekiko paradoxarik ere; izan ere, ikusi dugu HH ugariagoa eta askotarikoagoa dela, baina ikusi dugu, era berean, praktikan ez dela beti ugariena mota bakoitzaren barruko kopuruetan. Horrek esan nahi du, akaso, adinaren arabera estrategia batzuk ala beste batzuk lehenesten direla; baina ondorio kategorikoagoak atera nahi baditugu, lagina zabaldu eta azterketa zehatzagoa egin beharko genuke.

Azkenik, laugarren ikerketa-galderarekin jakin nahi genuen gauzatu ote den praktikan irakasleek haien diseinuetan programatutako esku-hartzea. Eta ikusi dugu baietz, iragarri dituzten strategiak erabili dituztela, bai eta esan ez dituzten beste hainbat ere. Badirudi aztertutako irakasleek barneratuta dutela alderdi emozionalaren garrantzia, hainbeste ezen gelako elkarrekintza diseinatzeke eta gauzatzeko orduan presente baitago, hitzez eta egitez.

## 6. ONDORIOAK

Aukera izan dugu ikusteko gelako elkarrekintzan nola erregulatzen duten irakasleek ikasleen ikaskuntza eta nola kudeatzen duten gela, eta ikusi dugu hori egin dutela askotariko estrategia enpatikoak erabilia. Horrelako strategiak erabiltzen dituen irakasleak giro hobea sustatzen du gelan, egoteko eta ikasteko giro hobea. Izan ere, ikasleek askatasuna dute parte hartzeko, irakasleari galdetzeko, irakasleari zuzenketak egiteko... Hiru mailetan errespetuzko jarrerak ikusi ditugu, ikasteko tentsioa eta gogoa ikusi dugu, partaidetza oso aktiboa eta gatazka gutxi.

Aztertutako laginean ikusi dugu adinak eragiten duela arreta ezberdina: arestian esan dugun bezala, badirudi adin ezberdinetan irakasleek estrategia enpatiko ezberdinak erabiltzen dituztela ikasleekin. Sakondu behar genuke hemen adinaren ezaugarrietan, gure ikuskera kulturalak adinaren arabera emozionalitatearekiko arreta nola interpretatzen duen eta, ondorioz, irakasleek adinarekin lotutako esku-hartzeaz zer uste duten, praktikan alde nabarmena ikusten baita.

Bada ezaugarri bat azpimarratu nahi duguna: koherentzia. Koherentzia ikusi dugu hainbat alderditan. Estrategia enpatikoen baitan, koherentzia ikusi dugu hizkuntzazko eta hizkuntzaz besteko estrategien artean, alegia, esaten dutena eta erakusten dutena bat datoz. Aztertutako klase-orduei dagokienez, koherentzia ikusi dugu diseinatu duten esku-hartzearen eta praktikan erakutsi duten esku-hartzearen artean, alegia, programatu dutena eta

egin dutena bat datoz, bai jarreretan, bai estrategietan, bai jardunetan. Eta ikastetxeak egindako ibilbideari dagokionez, koherentzia ikusi dugu egindako formazioaren eta erakutsitako praktikaren artean, alegia, aztertutako hiru irakasleengan ikusi ahal da jasotako formazioaren eragina gauzak egiteko moduan.

Interesgarria gertatu zaigu elkarrekintza enpatiaren ikuspegitik aztertea, orain arte aztertutako alderdiak osatzeko eta aberasteko ikuspegia eskaini digulako. Gogoan izan behar dugu gela barruko elkarrekintzaren azterketa egiteko metodologiak eraikitze prozesuan daudela, finkatze bidean, eta metodologia horien arteko joan-etorriak egin behar ditugula ezinbestean. Lan honetan bertan aipatu ditugu irakaslearen *keinu didaktikoak*, *aldamiatze* lana edo *elkarrekiko jarduera* moduan ezagutzen diren korronteak. Eta zalantza sor daiteke enpatiaren begiradak horiei ekarpenik egiten ote dien ala gauza berari beste izen bat emateko modua besterik ez ote den. Gu saiatu gara ikuspegi hau besteen markoan kokatzen, markoa bat eta bera baita, alegia, gelako jarduera eta irakasle eta ikasleen egitekoen arteko elkarriketa. Irakaslearen jardunean elementu enpatikoak identifikatzeak begirada osagarria eskaintzen dio gela barruko praktikari. Iruditzen zaigu orain arte adimenari eman zaiola garrantzi handia, baina uste dugu gelako elkarrekintzetan, oro har, eta hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuetan, bereziki, irakasle eta ikasleen emozionalitateak eragin erabakigarria duela, eta horren hurbilpen bat egin nahi izan dugu lan honekin. Jabetzen gara batez ere ahozkoaren alderdi batzuei erreparatu diegula (hitzezko jardunari, bereziki), eta badirela gehiago sakon daitezkeenak (begirada, gorputza...). Edonola ere, uste dugu enpatiari erreparatzeak irakaslearen esku-hartzeari ñabardura eta eragin kortasun berezia ematen diola eta irakasle askori, edozein mailatan aritzen garelarik, erakusten digula gure jardunaren alderdi horri ere erreparatu behar diogula.

*Jasotze-data: 2011/07/18*

*Onartze-data: 2012/01/23*

### ***Abstract***

---

*The emotional factor is gaining importance in present day society, but it is doing so more specifically in education. In the present paper empathy has been taken as a relevant element within emotionality. From this perspective, the practice of three teachers in a mathematics and language class in Infant and Primary Education has been analyzed. The purpose of this analysis is to identify and characterize the empathic strategies used by the teachers when regulating their students' learning processes. With this study we want to know more in*

*detail what happens in relation with classroom interaction, and what strategies are used by the teacher in order to give a speaking turn and to stimulate the learning process in her learners. Basically, this paper highlights the importance of the emotional aspect in order to promote the relationship between teacher and learner, as well as the learning environment within the classroom.*

**Keywords:** *Empathic strategies. Interaction in the classroom. Spoken language didactics and mathematics didactics. Infant and Primary Education.*

---

*El factor emocional está tomando cada vez más relevancia en la sociedad actual en general, y en el terreno educativo en particular. Hemos tomado la empatía como elemento relevante de la emocionalidad en la actividad del docente. En este trabajo hemos analizado tres sesiones de clase programadas para trabajar matemática y lengua oral en tres aulas de una escuela de educación infantil y primaria. La finalidad es identificar y caracterizar las estrategias empáticas que utilizan las maestras, para así conocer mejor qué ocurre en la interacción en el aula y qué estrategias utiliza la maestra para dar la palabra al aprendiz y para impulsar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. En definitiva, resaltamos la importancia del aspecto emocional para promover la relación maestra-alumno y el ambiente de aprendizaje en el aula.*

**Palabras clave:** *Estrategias empáticas. Interacción en el aula. Didáctica de la lengua oral y de la matemática. Educación Infantil y Primaria.*

---

*Le facteur émotionnel est de plus en plus important dans la société actuelle en général et dans le domaine de l'éducation en particulier. Nous considérons l'empathie comme un élément essentiel de l'émotivité dans l'activité de l'enseignant. Dans cette étude, nous analysons trois cours de langue orale et mathématiques, dans trois classes de maternelle et de primaire. Le but est d'identifier et de caractériser les stratégies empathiques utilisées par les enseignants, pour mieux comprendre l'interaction en classe et les stratégies utilisées par l'enseignant pour donner la parole à l'apprenant et encourager l'apprentissage des élèves. Nous mettons ainsi en évidence l'importance de l'aspect émotionnel pour promouvoir la relation enseignant-élève et de l'environnement d'apprentissage en classe.*

**Mots-clés:** *Stratégies d'empathie. Interaction en classe. Enseignement de la langue orale et des mathématiques. Maternelle et Enseignement Primaire.*

## BIBLIOGRAFIA

- Arrieta eta Maiz (1999): «Interacción social y contextos educativos». *Revista Psicodidáctica*, 9: 59-69. Gasteiz: UPV/EHU. <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520073000094.pdf>. Kontsulta: 2012-02-12.
- Bisquerra Alzina, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Colomina, R.; Mayordomo, R. eta Onrubia, J. (2001): «El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas». *Infancia y aprendizaje*, 93: 67-80.
- Conseil de L'Europe (2001): *Cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe / Editions Didier.
- Echeverría, R. (1994): *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen/Granica.
- Esteve, O. eta Carandell, Z. (2009): «La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49: 47-62.
- François, F. (1990): *La communication inégale. Heurs eta malheurs de l'interaction verbale*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Gardner, H. (2003): «Los retos educativos en el mundo contemporáneo». *Cooperación educativa*, 68: 5-12.
- Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (2007): *175/2007 dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarritzko Hezkuntzaren curriculum sortu eta ezartzekoa*. [http://www.euskadi.net/cgi-bin\\_k54/bopv\\_20?e&f=20071113&s=2007218](http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_20?e&f=20071113&s=2007218). Kontsulta: 2012-02-12.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (2010): *97/2010 dekretua, martxoaren 30ekoa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarritzko Hezkuntzaren curriculum sortu eta ezartzeko den Dekretua aldatzen duena*. [http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2010/04/s10\\_0072.pdf](http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2010/04/s10_0072.pdf). Kontsulta: 2012-02-12.
- Iriskhanova, K.; Röcklinsberg, C.; Ozolina, O. eta Zaharia, I.A. (2003): «L'empathie comme élément de la médiation culturelle». In Zarate, G.; Gohard-Radenkovic, A.; Lussier, D. eta Penz, H.: *Médiation culturelle et didactique des langues* (109-142). Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Mercer, N. (2003): «El habla para la enseñanza y el aprendizaje». *Cooperación educativa*, 68: 20-23.
- Ozaeta, A. eta Sainz Osinaga, M. (en prensa): «Articulación de saberes prácticos y saberes teóricos en la formación continua del profesorado». In Dolz eta Idiazabal: *Hacia una enseñanza integrada de lenguas*.
- Ozolina, O. (2004): «Le rôle de l'émotion dans l'enseignement/apprentissage des langues». *Enjeux: Revue de formation continuée et de didactique du français*, 74: 103-114.
- Ruiz Bikandi, U. (2009): «Bigarren hizkuntzaz jabetzea». In Ruiz Bikandi (editorea): *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. Bilbo: UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua.
- Sainz Osinaga, M. (2010): «Análisis de los gestos didácticos de tres maestras. Estudio de la didáctica bifocal (matemáticas y lengua) desde la transposición didáctica en contextos plurilingües». *Ikastaria*, 17: 221-266. Eusko Ikaskuntza.
- Sanchez Carrión, J.M. «Txepetx» (1991): *Un futuro para nuestro pasado*. Donostia.

- Schneuwly, B. (2009): «Le travail esnsegnant». In Schneuwly eta Dolz: *Des objects enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (29-43). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Vila, I. (1998): «El espacio social en la construcción compartida del conocimiento». *Educar* 22-23: 55-98.
- Zuazo, K. (2000): *Euskararen sendabelarrak*. Zarautz: Alberdania.