

Emozioak eta gorputza hezitzaileen harreman-trebetasunen prestakuntza bidean: esperientzia baten azterketa

Axier Huegun Burgos

Euskal Herriko Unibertsitatea
Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila
Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

GAKO-HITZAK: Emozioak. Giza-gorputza. Esperientziatzko ikasbi-dea. Harreman-trebetasunak. Heziketa-praktika.

1. SARRERA

Lan honetan 14 hezitzailearen harreman-trebetasunen prestakuntza (edota formazioa) da ikergai nagusia. Aipatu hezitzaileak aisialdiko heziketaren barruan kokatutako hizkuntz normalizazio proiektu batean aritu dira lanean urtebetez, 14 eta 16 urte bitarteko gazteekin, hain zuzen ere. Egitasmoa Gipuzkoako sei herritan garatu da aldi berean. Hezitzaileekin aurrera eramandako prestakuntza lanak bi fase izan ditu: lehenengoa, gazteekin euren heziketa lana egiten hasi aurretik; eta bigarrena, gazteekin hezkuntza funtzioa burutzen ari ziren bitartean.

2. OINARRI TEORIKOAK

2.1. Emozioak eta heziketa-praktika

Hezitzaileen praktika profesionala elkarrekin erlazonaturik dauden bi gai-multzoetan oinarritzen da, baita, bide batez, prestakuntza ere. Alde batetik, ezagutza pedagogikoekin lotura duten ezagupenak aurkituko genituzke: diagnostikoaren prozesuaren ikaskuntza, programazioa, ebaluazioa...; eta, beste aldetik, heziketa-praktikaren erlazio-alderdiei erreferentzia egingo liokeen gai-blokea: hezitzaileak hezigairekin eraikitzen duen harremanaren nolakotasunaz ari gara, hain zuzen ere. Bigarren alderdi honen bai-

tan dago lehengoaren kalitatea, eta hezitzailearen lana profesionalagoa izatea (Lletjós, 2003).

Lan honek pedagogiaren arlo horretan egin nahi izan du bere ekarpena. Izan ere, uste dugu hezitzailearen joera naturalak —bai emozionalak, bai korporalak, bai kognitiboak— berez agertzen direla hezkuntza-ekintzan, non hezitzaileak eta hezigaiak elkarri eragiten dioten, eta ez dutela behar adinako arretarik hartzen hezitzaileen prestakuntzan. Bada, ikerketa honetan alderdi horretan sakondu nahi izan dugu modu sistematiko batez. Horretarako, emozioak jarri ditugu gure corpus teorikoaren erdi-erdian eta hezitzaileen gorputz-lanketa erabili dugu horietara iristeko tresna gisa.

Hainbat ikerketa-ildori jarraituz (Izard, 1977; Maturana, 1990, 1996; Damasio, 1996, 2001; Le Doux, 1999; Bosch, 2000; Das Navas, 2000; Goleman, 2000), esan dezakegu hezitzaileak hezkuntza-jardueran murgilduta dagoenean, trebetasun emozionala dela bereziki behar duena. Emozioak heziketa-praktikaren erdi-erdian kokatzen dira, eta hezitzaileak hezigaiarekin agertzen duen *harreman-trebetasunen oinarri* dira, baita heziketa-jardueraren *ekintzak gidatzen* dituztenak ere. Ezagutza praktikoa oinarria emozioak dira, beraz. Horrela, emozioen bizipen subjektiboa hainbat *gorputz-jarrera* bezala hautematen dugu, eta horiek *sentitzeko, pentsatzeko eta egiteko* modu jakin batera garamatzate (Gendlin, 1983, 1997, 1999; Johnson, 1991; Ramírez Goicoechea, 2001; Siems, 2002).

Hori da ikerketa honen oinarrizko ideia eta hemendik aurrera garatzen saiatuko garena.

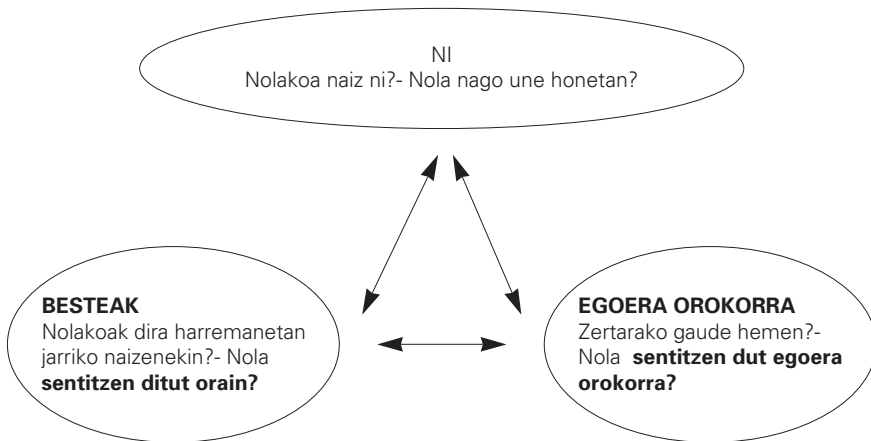
2.2. Heziketa-jarduera praktikoa eta pertsonen arteko harremanetan oinarritutakoa da

Heziketa jarduera praktikoa gisa irudikatzen dugu, non ezaugarri ezberdinak dituzten pertsonak elkarri eragiten dioten.

Hezitzailearen harreman-trebetasunak eta bere ezaugarri pertsonalak heziketa-ekintza burutzen ari den *memento praktikoa eta harremanezko* horretan bertan agertzen dira modu batera edo bestera. Izan ere, heziketa-aren funtsa egoera jakin baten une praktikoa agertzen da, eta memento horretan hezitzailearen eta hezigaiaren arteko elkarreragina eta topaketa aktiboa praxiaren erdigunea dira (Van Vanen, 1998). Hezitzaileak besteekin harremanetan jartzen denean, berezkoak dituen ohitura, jokaera eta formak erabiliko ditu, hau da, *harreman-trebetasun* batzuk azalduko ditu, eta kasurik onenean, noizean behin eta oso modu azalekoan bada ere, beraietaz kontziente egiten da; baina, gehienetan, berez eta inkontzienteki agertzen dira, egoera praktikoa norberaren barruko inertziak eta indarrak azaltzen direlako. *Harreman-trebetasunak, beraz, hezitzaileak hezigaiarekin kontaktu pertsonala gauzatzen duenean agertzen dituen nortasun alderdien ezaugarri multzoa dira.*

Heziketa formalaren, ez formalaren eta informalaren arteko desberdintasunez harantzago, badute hirurek ezaugarri komun bat: hezitzailearen eta hezigaiaren artean aurrez-aurreko kontaktu bat sortzen dela. Erlazio horren kalitateak egiten du hezitzailearen lana pedagogikoa izatea edo ez, hartu eman horretan intentzio maila handia baitago hezitzailearen aldetik.

Edozein hezitzailearen oinarritzko gaitasunetako bat heziketa une bakoitzaren beharretara egokitzea da; kontuan izanik hezitzaileak eta hezigaiak elkar eragiten duten une bakoitzaren baldintzak desberdinak direla. Egoera praktikoko bakoitzak esanahiez jositako elementuen eremu aberatsa du. Elementu horien artean daude hezitzailearen zein hezigaiaren egoera afektiboa eta emozionala; eta biak elkartzen dituen egoera zehatza, zeina giro emozional zehatz batek bideratutako arauak osatua dagoen. Honako indar-eremua sortzen da hezitzailea praktikan ari denean:



Horregatik, hezkuntza-ekintzan aurrez-aurreko kontaktu pertsonalaren bidez, elkarri eragiten dioten pertsonak daudela diogu. Horrela, une horretan ez dira hezitzailearen teoriak eta ezagutza teknikoak soilik jartzen agerian, baizik eta berau *osotasun* bezala agertzen da, hots, bere dimentsio arrazionala, egoera emozionala eta gorputz-jarrera aldi berean agertzen dira. Azken batean, hezkuntza-jardueraren erdigunean gizabanakoen arteko harremana dago (Rogers, 1986; Casanova, 1989). Ondorioz, bitarteko pedagogikoko behinena hezitzailea bera izango da.

Era berean, heziketa-ekintza *praktikoa* ere bada, heziketa erlazioa orainaldiko denboran adierazten baita; hau da, elkarreragin osoa *orain eta hemen* gertatzen da. Orain eta hemen horrek, iraganak baldintzatuta dagoenak eta etorkizunari begira proiektatzen denak, hezitzailearen eta hezigaiaren arteko erlazioan gauzatzen den oro hartzen du bere gain; une honetan, leku horretan eta pertsona honekin gaudela konturatzearen esperientzia da.

Horregatik guztiagatik diogu *heziketa unean hezitzailearen teoriek eta teknikak adina indar dutela bere ezaugarri pertsonalek, eta horiek hezigaiarekiko harremanean eragiten dutela*. Sarri askotan uste izan da hezitzaileak hainbat teoria pedagogikoren nondik norakoa ezagutzen dituzenez, horiek praktikara eramateko gai dela. Gure ustez, planteamendu hori okerra da bi jakintza-maila —teorikoa eta praktikoa— independenteak direlako. Ezagutza teorikoak ez dakar zuzen-zuzenean ezagutza praktikorik, bien arteko harremana ez da kausa-ondoriozkoa. Teoria pedagogiko baten oinarriak ondo ezagutzeak ez dakar zuzen-zuzenean berau praktikan jartzea. Aitzitik, bi ezagutza ezberdinak izan arren, beharrezkoa da hezitzaileak bietatik edatea. Teoria eta teknika pedagogikoak beharrezkoak dira hezitzailearen zereginetan: hala elkarreraginaren aurreko programazioak, nola ondorengo hausnarketak, heziketa lanaren zati dira. Lehengoaren bitartez, hezitzaileak bere helburuak lortzeko jarraitu behar dituen pausoak ordenatu eta sekuentziatzen ditu. Bigarrenarekin, ondorioak ateratzen ditu eta bere praktika berrantolatzen du hobetze aldera.

Edonola ere, hori guztia ez da nahikoa izango hezigaiarekiko erlazioan sortzen diren arazoei irtenbidea emateko. Jakintza praktikoa alorra baztertu samarra geratzen da hezkuntzaren alorrean, ustez jakintza teoriko sendo bat eskuratzea hezitzaile profesional eta praktikoa bikaina izateko nahikoa delako. Planteamendu hori errotik okerra dela uste dugu, hezitzaileak praktikan aurkitzen dituen arazoak nekez ebatz ditzakeelako ezagutza teoriko soilaren bitartez. Hortaz, aurre egin beharreko arazo horiek praktikoa izango dira, «egin behar denari» buruzkoak (Carr eta Kemiss, 1988; Stenhouse, 1987; Schön, 1992). Beraz, hezitzaileak hezigaiarekin elkarreraginean dagoen une berean eta zerbait egiten eman beharko die irtenbidea. Izan ere, egoera zehatz eta jakin bakoitzak eskatzen duenari egokitzea hezitzaileen oinarritzko trebetasuna da, eta hori ez da jakintza teorikoaren bitartez eskuratu. Memento horretan emozioek hartzen dute oinarritzko protagonismoa.

2.3. Hezitzailearen ezagutza emozionala

Arestian azaldu dugun guztiaren ildotik hezkuntza-praktikaren oinarritzko ezaugarria zera da, hezitzaileak praktikan bertan murgilduta dagoenean, uneoro eta etengabe erabaki eta aukeratu behar izatea. Hezitzaileak egiten duena balio berriak erdiestera bideratuta dago; izan ere, erabakiak hartzeko irizpideak *etikoak* dira (Elliott, 1990; Stenhouse, 1987). Hargatik, hezkuntzaren trebezia egoera jakin bateko une praktikoa agertzen da, hezitzaileak *zer egin* erabaki behar duen mementoan. Hortaz:

- a) Hezitzaileak arazo praktikoen aurrean topatzen dira, zer egin behar den erabaki behar dute.
- b) Arazo praktikoa egoera jakin eta zehatzetara zuzendutako irtenbideak eskatzen dituzte: singularrak, egoera espezifikorako atxi-

kitutakoak eta iragarri ezinak diren gertaerei aurre egingo die-nak.

Bada, hezitzailearen ezagutza praktikoaren oinarria emozioak dira, eta horiek oso aintzat hartu behar ditugu profesionalen prestakuntza bidean: emozioak giza-ekintzaren oinarri dira (Maturana, 1990, 1996). Horretarako, emozioen biologia aztertu behar dugu, eta funtzio bikoitza dutela ohar-tzen gara (Damasio, 2001; Ledoux, 1999):

- 1) Egoera jakin batean *ekintza espezifikokoaren* ekoizpena (korrika atera arriskuaren aurrean, geldirik egon, babesa bilatu, arerioari aurre egin...).
- 2) *Organismoaren barne-egoeraren erregulatzaile*, modu horretan or-ganismoa bera prest egon dadin ekintza jakin hori gauzatzeko.

Hortaz, emozioek organismo bizi bati egiten diote erreferentzia, gorpu-tzari zehatzago esanda, eta beraien funtzio biologikoa gorputz horren bizi-raupenean laguntzea da. Hori dela-eta, organismoari kanpo estimuluak «positiboak» eta «negatiboak» bezala sailkatzen errazten eta ahalbidetzen diote bere biziraupenerako duten eraginaren arabera. Zentzu horretan, argi dago emozioek *funtzio ebaluatzaile-dualista* (Damasio, 1996) dutela, hau da, norbanakoa dagoen testuinguruaren gaineko berehalako balorazioa egi-ten dute; eta subjektuak munduarekin duen erlazioari esanahia eta balio subjektiboa zein intersubjektiboa ematea ahalbidetzen dute.

Ondorioz, esan daiteke hezitzaileak bere hezkuntza-praktikan hartu be-har dituen erabakietan emozioak erabaki horren erdigunean daudela. Hezi-tzailea, hezigaiarekin eraikitzen duen aurrez-aurreko erlazioan, uneoro ba-lioesten ari da zer egin eta zer ez, hezitzaileak une jakin horretan eta pertsona jakin horrekin duen harremanean zer den «ona» eta zer «txarra» erabakitzen du, eta horren arabera jokatu. Emozioek zenbait operazio kog-nitibo elikatzen badituzte ere, eta arrazoiak emozioak ordenatzen baditu ere, hezkuntza-praktikaren testuinguruan agertzen diren arazoak ziurga-beak direnez, alderdi emozionalak zama handia hartzen du; hausnarketara-ko tarte gutxi dagoenez, ***emozioek egiten dute egoeraren berehalako eba-luazioa, eta horrekin batera, ekintza abiarazi.***

Horregatik guztiarengatik esan dezakegu gizakion portaera eta jokaera oro emozioek oinarritutako eta zedarritutako ekintza espazioan gertatzen dela (Maturana, 1990, 1996); eta, horrenbestez, ***hezkuntza-ekintzaren izaera eti-koa ez dagoela arrazoiak baldintzatuta, emozioak baizik.*** Hezitzaileari hezi-gaiekin aurrez-aurreko harremanean dagoenean ekintza bat egitera eramaten duena ez da arrazoiak emozioa baizik. Are gehiago esan dezakegu: ez dago giza-ekintzarik emoziorik gabe (Maturana, 1990); hots, hezitzaileak zer egin behar duen erabaki behar duenean, bere eginkizun-hezitzailea bideratzen du-ten ekintzen jatorria emozioa da. *Emozioak oinarri ontogenikotzat hartzen di-tugu, eta gure harreman-trebetasunak emozioak baldintzatuta egongo dira.*

Horrela, hezitzaileak hau edo bestea egin erabakitzen duen une horretan hartzen dute baliorik handiena hezitzaileak berarekin itsatsita dituen harreman-trebetasunak; izan ere, hezitzailea hezkuntza-praktikan hezigaien aurrean modu batera edo bestera agertuko da, harreman-trebetasun hau edo bestea azalduko du, bere eginkizunek eta erlazionatzeko erak kalitate bat edo bestea edukiko dute, estilo hau edo hori izango du, erabaki bat hartu behar duenean jarrera edo ahalmen emozional jakin batean egongo delako, eta ez egoera praktikoa jakin horren gaineko interpretazio logiko-analitiko hutsa egiten duelako

2.4. Harreman-trebetasunak: bost harremanbideen ereduak

Gure ustez, beste pertsonekin erlazionatzen garenean, elkarren osagarri diren bost trebetasun daude, gutxienez. Trebetasun horiekin baliatuz, hezitzailearen harreman-trebetasunen karakterizazio global eta integral bat egin dugu zenbait egile oinarritzat hartuz (Van Manen, 1998; Beinfeld eta Korngold, 1999). Hezitzaileak praktikan egiten duen interpretazioaren arabera, trebetasun bat edo bestea agertuko memento praktikoa.

Hezitzailearen jokaerak bezala izendatu ditugu, eta *egoteko*, *jarduteko*, *bat egiteko*, *bereizteko* eta *berezkotasunerako* aukera ematen diote jokaerok.

Horiek guztiak erlaziorako aukerak dira, denak beharrezkoak, baina ez bata bestea baino garrantzitsuagoa. Horietako forma bakoitza hezitzailearen harreman-trebetasun baten agerpena izango da. Denak beharrezkoak dira egoera eta testuinguruaren arabera. Horietako bakoitza errealitate praktikora egokitzeko tresna baliagarria da, kontuan harturik, hezkuntza testuinguruetan gertatu ohi diren harremanezko egoerak aldakorak eta azkarrak direla (Schön, 1992). Trebetasunok ez dira jokatzeko patroik finkoak bezala hartu behar. Aitzitik, trebetasun bat edo bestea agertzea hezitzaileak heziketa unean bizitzen eta interpretatzen duenaren arabera egongo da, betiere trebetasun horiek hezitzailearen bitarteko pertsonaletan eta nortasun alderdietan eskuragarri baldin badaude.

Hona hemen banan-banan azalduta:

1) *Lehenengo harreman-trebetasunak egotera ahalbidetzen digu.*

Trebetasun honek oinarria, egonkortasun eta sostengua ematen dizkio hezitzaileari. Besteengan konfiantza agertzeko joera da, baita eraman handikoa izatearena ere. Trebetasun hau agertzean, hezitzaileak unean-uneokari arreta lasai eskaintzen dio, eta bere ingurunean giro lasaia eta egonkorra sortzen du. Zentzu horretan, hezitzaileak ez du bestea behartzen, ezta berak dituen uste eta pentsamenduetara zuzentzen ere. Trebetasun honek mugarik ez duenean, gehiegizko konformismoa, geldotasun eta nagikeria agertzen zaizkio pertsonari. Aldiz, trebetasuna modu orekatuan agertzen denean, hezitzaileak

konfiantza osoa du hezigaiaren ahalmenenetan; ondoan egote hutsa-
gatik konfiantza, laguntza euskarria eta sostengua ematen dizkio;
hezigaiari sostengatzeko oinarri, babes eta euskarri sendoa eskainiz.
Gainera unean-uneko egoerari erreparatzen dio trebetasun honi es-
ker, momentoko bizipenari arreta eskainiz.

2) *Bigarrena, **jardutera** garamatzan trebetasuna da.*

Aurrera egiteko nahia da trebetasun honen oinarritzko printzipioa.
Helburudun mugimendurako eta ekintzarako joera agertzen dugu
trebetasun honen bitartez. Horren bidez, hezitzaileak besteen mugi-
mendurako espazioa uzten du, eta bere indarrak modu estrategikoan
erregulatzen ditu. Iniziatiba hartzen du trebetasun hau eskuragarri
duen hezitzaileak, eta hedapenerako eta zabalkunderako joera ager-
tu. Horri esker, negoziatorako gaitasuna azaltzen du, pertsona ez-
berdinen interesak eta energiak elkartuz. Gehiegizko indarrarekin
agertzen denean, ekintzaren zurrumbiloak hartuta egoten da pertso-
na, eta gehiegizko grina eta gogo bizia agertzen du gauzak berak
nahi bezala gerta daitezen.

3) *Hirugarren harreman-trebetasuna besteekin **bat egitera** bultzatzen
gaituena da.*

Beste pertsonekin bat egiteko joera dugu hau. Gure kanpoko zerbai-
tekin identifikatuta eta bat eginda sentiarazten gaituen trebetasuna
da. Horrela, hezitzaileak enpatiarako sentsibilitatea agertzen du,
baita gertutasunerako eta komunikatorako ere. Hezigaia «nola sen-
titzen den» jakin eta senti dezake trebetasun nau eskura duen hezi-
tzaileak, hau da, bestearen dimentsio subjektiboa ezagutzeko gaita-
suna agertzen du. Ondorioz, hezitzaileak heziketa unean erabakiak
hartu behar dituen hezigaiaren egoera emozionalaz kezkatzen
da. Berau biziagi agertzen denean kanpoko objektuekiko nahi subjek-
tuekiko neurritz kanpoko identifikazioagatik, nork bere betebeharrak
eta oinarritzko beharrak alboratzea dakar. Modu orekatuan agertzen
denean, ostera, pertsona ingurukoen egoera emozionalaz arduratzen
da bene-benetan, eta enpatiarako, komunikatorako eta gertutasune-
rako joera erakusten du.

4) *Hurrengoak, **bereizteko** joerara ahalbidetzen digu.*

Harreman-trebetasun hau azaltzen duen hezitzaileak muga argiak
ezartzen ditu, baita gauzak egituratu eta ordenatu ere. Beharrezkoa
den distantzia ezarriko du, argitasuna, mugak eta arauen bitartez,
betiere, malgutasunaren ezaugarriekin. Modu horretan, trebetasun
honen bidez, norbanakoa osatzen eta egituratzen duen eremuan se-
guru sentitzen gara. Gure babes-egitura agertzen duen joera da. Era
horretan, hezitzaileak hezigaiarekin duen erlazioan «non mugituko
diren» zehaztuko du, bere bizi-espazioa egituratuz. Gaitasun honen
gehiegizko agerpenak kontrolarekiko, sistematizazioarekiko eta ar-
gitasunarekiko obsesioa ekar lezake. Aldiz, modu orekatuan ager-

tzean, beharrezkoa den distantzia ezarriko du, argitasunaren, mugen eta arauen bitartez; betiere, malgutasunez. Era horretan, trebetasun honen bidez, subjektua seguru sentitzen da osatzen eta egituratzen duen eremuan.

5) *Bosgarrena, berezkotasunarekin identifikatzen dugun harreman-trebetasuna da.*

Trebetasun honek hezitzailea planifikatu gabeko mugimendura darama. Joera honen bitartez hezitzaileak heziketa uneari sormena, berritasuna eta freskotasuna eskaintzen dizkio. Modu horretan, joera honek, berritasunerako, dibagaziorako eta berezkotasunerako bidean jartzen gaitu, eta hezitzailea ukitu originalarekin eta ez ohikoarekin agertuko da hezigaiaren begien aurrean hezteko unean. Gaitasun honen gehiegizko joerak, jokaera irrazionalera eta oldarkorrera eramaten du pertsona.

2.5. **Ikasbide esperientziala: gorputza hezitzaileen harreman-trebetasunak lantzeko bitartekoa**

Hezkuntza praktikarako harreman-trebetasunak eskuratzeko eta garatzeko gorputz-eraketak hartu genituen bidetzat. Lan honetan ikasbide esperientziala hartu genuen hezitzaileen prestakuntzarako oinarritzat, aipatu berri ditugun kontakturako eta harremanetarako bost forma horien garapenaren inguruan zentratuz. Hezitzailearen harreman-trebetasunak garatzeko eta hobetzeko gorputzarekin lan egin behar dugu, gorputz-sentsazioak, erreakzioak eta aldaketak emozioetara iristeko sarbiderik egokienak baitira.

Gure aburuz, giza esperientzia gorputzean kokatzen da, eta pentsamendu eta ekintza ororen oinarrian dago sentitzea (Gendlin, 1983, 1999). Horrela, besteekin erlazionatzeko eta hezkuntza-praktikaren barruan egoteko esperientzia hori, beste edozein giza esperientzia bezala, gorputzaren eta sentsazioen bitartez bizitzen dugu. Gizakiok gorputzaren bidez ematen diogu forma gure esperientziari. Jatorrizko sustantzia horretatik sortua da gizakion mundua. Beste pertsonekin harremanean sartzen garenean, gorputzak bildutako hainbat informazio automatikoki eta berez aktibatzen da, bai egoeraren interpretazioa egiteko, baita ekintza zehatzak abiarazteko ere (Gendlin, 1983, 1997; Damasio, 1996, 2001; Johnson, 1991).

Hezitzaileen prestakuntzak aintzat hartu behar ditu hezigaiekiko duten esperientzian zer-nolakoak diren hezitzaileen harreman-trebetasunen bizi-penak eta sentsazio subjektiboak eta korporalak; zian ere, esperientzia gorputzean kokatzen baita, eta arrazoiarekin batera, esperientziaren prozesu konplexuaren osagai bat da. Gizakiarentzat sakoneko esanahia duen pentsamendu eta ekintza ororen oinarrian dago sentitzea, eta ikaste esanguratsuen

erdigunea sentitze horretan dago. Horregatik guztiarengatik, hezitzaileen prestakuntzak aintzat hartu behar ditu hezigaietikiko duten esperientzian zer-nolakoak diren hezitzaileen harreman-trebetasunen bizipenak eta sentsazio subjektiboak eta korporalak.

Gauzak horrela, harreman-trebetasunak gorputzaren bitartez sentitzen baldin badira, hezkuntza profesionalen prestakuntza ezin da alderdi kognitiboetan soilik oinarritu. Hezigaiarekin erlazionatutakoan, hezitzaileak esperientzia eta bizipen subjektibo hori gorputzaren jarrera edo molde bartzuen baitan hautematen du, eta horrek modu jakin batean ekitera eta pentsatzera eramaten du. Horregatik guztiarengatik, gure gorputzasunak erazten gaituela esan dezakegu, eta gorputzak, mugatzeaz gain, ahalbidetu egiten gaituela. Hori horrela izanik, ikaste esanguratsuan, pentsamendua berrantolatzeaz gain, sentimendu emozional bat sortzen da, esperientzia gorputzean sartua eta gorputzak birtartekatua baitago (Ramírez Goicoechea, 2001).

Esperientzia osoan zehar —bai hezitzaileek gazteekin lanean hasi baino lehen jaso zuten prestakuntza ikastaroan, baita gazteekin zuzenean lanean aritu ziren ikasturte osoan— hainbat eta hainbat gorputz-ariketa egin genituen, norbanakoaren sentsazioa eta bizipenen bila. Garapen hori gorputzean eta hezitzaile bakoitzaren sentsazio korporaletan oinarritzen da, hori da funtsa. Erlazio forma bakoitza esperimendatu ahal izateko, gorputz ariketez baliatu ginen, eta horrek hezitzaileei ahalbidetu zien forma bakoitza garatzeko sor zitezkeen zailtasunak eta erraztasunak beraien gorputzean bizitzea edo esperimendatzea. Modu horretan, hezitzaile bakoitzak hezigaiarekin duen heziketa harremanean nolako joera naturalak zituen ikusi ahal izan genuen, hots, autodiagnostiko bat egin ahal izango genuen. Aldi berean, hezkuntza-praktikan bertan joera defizitarioenak garatzeko aukera izan zuten.

3. METODOLOGIA

Ikerketa hau paradigma naturalista edo interpretatzailearen barruan kokatuta dago, *ekintza-ikerkuntzaren* tradizioan hain zuzen ere. Paradigma interpretatzailearen arabera (Guba, 1989; Pérez Gómez, 1995) mundua eta errealitatea bera ez dira finkoak, ezta egonkorrak ere; dinamikoak eta aldakorrek baizik. Zentzu horretan, egintzek beraiek bezainbesteko garrantzia dute subjektuek horien gainean egiten dituzten interpretazioek. Horrela, pertsonak errealitatearen inguruan sortzen eta interpretatzen dituzten esanahiak soilik eskura daitezke subjektuek beraiek horiek elkartrukutzen eta sortzen dituzten testuinguru horietan.

Paradigma honen begietatik ikerlaria eta ikertuak izaten ari diren gizabanakoak elkarrekin erlazionaturik daude ezinbestean, hortaz, ikerlaria-ikertua binomioaren arteko trukea dago (Guba, 1989). Ikerketa honetan, prestakuntzaren arduradunaren (ni) eta hezitzaileen arteko elkarrekintza eta

harremana etengabekoa izan zen; neurri handi batean, fenomeno beraren parte izan ziren.

Ekintza-ikeruntzaren bitartez, teoria eta praktika uztartzen dira (Elliott, 1990). Ikerketa honetan hezitzaileekin beraiekin praktikan aritu eta gero, horren gaineko gogoetari ekiten genion praktika hobetze aldera. Hortaz jarduna eta hausnarketa etengabe erabili genituen. Praktika hezitzaileekin aritzen ginenean eta teoria horren gaineko hausnarketa egiten genuenean. Horren bidez praktikaren alderdi arazotsuenetan jartzen genuen arreta, eta autogogoetarako aukera bikaina izaten zen. Ondorioz, hezitzaileekin aurrera eramaten ari ginen lanaren eta ikasbidearen hobekuntza egiteko aukera izaten genuen. Uneoro eta etengabe. Zentzu horretan *ekintza-ikeruntzak fenomenoak mugiarazi egiten ditu, eta arazoan eta fenomeno jakinen dinamika bera ulertzeko asmoz.*

3.1. Ikerketaren baldintza metodologikoak

Ikerketa honek, gure aburuz, paradigma naturalistak eskatzen dituen sinesgarritasun irizpideak (Guba, 1989) bete zituen: sinesgarritasuna, dependentzia, transferigarritasuna eta egiaztagarritasuna.

Horretarako guztirako, ikasturte oso batez egon ginen hezitzaileen formazio-prozesua jarraitzen eta ikertzen. Triangulazioa erabili genuen; bere xedea zen uste, iritzi eta interpretazioen elkar trukaketa, eta informazioaren eta erregistroaren arteko egiaztatzea ahalbidetzea (Pérez Gómez, 1995). Parte hartzaile ezberdinek prestakuntza-prozesuan gertatzen ari ziren egoera eta fenomeno anitzei buruz zuten ikuskerak eta perspektibak erkatzea behar-beharrezkoa prozedura baitzen.

Ondorioz, subjektiboartekotasuna bermatze aldera hiru iturri epistemologiko hauek erabili genituen, eta honako tresnaz baliatu ginen datuak jasotzeko

—*Formatzailearen ikuspegia:* formazio-prozesuaren bide esperientzialaren inguruko informazio zehatzena jaso zuen

- egunerokoa: formazio-saio bakoitza bukatu ostean nire gogoetak idazten nituen; horrela, saioetan egindako ariketak, sortutako hausnarketak eta zalantzak, hezitzaileen jarrera eta egoera emozionala, beraien jarrera bost harremanbideetan, nire jarrera beraiekiko...
- oharrak: prestakuntza-prozesuaren hainbat ohar solte eta egituratu gabeak. Bat-batekoak. Saioetan bertan jasotakoak
- idazkiak: hezitzaile bakoitzaren prozesuaren gaineko gogoeta.

—*Hezitzaile bakoitzaren ikuspegia:* posizio egokiena zuten nire ekin-tzak, jarrerak eta jarduerak zer-nolako eragina zuten euren formazio prozesuan eta hori nola bizitzen ari ziren argitzeko.

- galdetegiak: euren praktika pedagogikoa gaztetxoekin hasi eta behala trebetasun bakoitza zein neurritan eskuragarri zuten eta nola hautematen zuten jakin gura genuen.
- idazkiak: beraien dinamizazio eta heziketa lanaren gaineko hausnarketa idatziak egiten zituzten.
- elkarrizketak: prozesu guztian zehar hiru elkarrizketa egin nituen hezitzaile bakoitzarekin. Xedea hauxe zen: hezitzaileek formazio-prozesu esperientziari buruz zituzten errepresentazioak eta inpresio intersubjektiboak jasotzea euren ikuspegi propioetik.
- *Behatzailearen ikuspegia*: formazio-saio guzti-guztietan egon zen, eta ikuspegi ezin hobea zuen ni eta hezitzaileen arteko elkarrekintzaren norabidearen inguruan datuak eskuratzeko.

3.2. Helburuak

Honako helburuak jarri genituen:

- 1) Parte hartuko zuten hezitzaileak bost harremanbideen teorian oinarritzen den esku- hartze estiloan formatzea eta trebatzea.
- 2) Bost harremanbideen ereduaren egokitasuna frogatzea hezkuntza esku-hartze testuinguruetan.
- 3) Ereduaz jabetzeko, hortaz formatzeko, bide esperientziala eta bibentzialaren baliagarritasuna egiaztatzea; hau da, gorputzaren bitartez ariketak egin eta horiek eragiten zituzten sentsazioak formaziorako bide egokia zirela konprobatzea.
- 4) Hezitzaileen formaziorako proposatzen genuen ikasbide esperientzian arakatzea, eta beraren baliagarritasuna frogatzea.

3.3. Hipotesiak

Hauexek planteatzen genituen hipotesiak:

- 1) Hezitzaileak hezigaiarekin duen erlazioa bere heziketa funtzioaren arreta gunetzat hartzen duenean, orduan bere harreman-trebetasunak zein diren ohartzeko moduan aurkitzen da.
- 2) Heziketa praktikan hezitzaileak berez eta oharkabean erabiltzen dituen harreman-trebetasunak kontzienteki erabiltzen hasten denean, orduan sortzen da ezinbesteko baldintza hezitzaileak bere burua bitarteko pedagogikotzat hartzeko.
- 3) Gorputz-kontzientzia lantzean, hau da, hezitzaileak harreman-trebetasunak bibentzialki gorputzean esperimendatzen dituenean, hezkuntza esku-hartzearen egoera praktikoak eskatzen duen estilora egokitzen da.

3.4. Esperientziaren kokapena

Hezitzaileekin urte oso bateko esperientzia eraman genuen aurrera, eta beraiek *aisialdian* gauzatu zen *Kuadrillategi* izeneko egitasmoaren lanean aritu ziren 14-16 urte bitarteko gaztetxoekin. Aisialdiko eremuak testuinguru oparoa eskaintzen zigun ikerketari begira; izan ere, hezitzaile eta hezigaien arteko harremanak eta elkarbizitza hezkuntza-ekintzaren erdigunean kokatzen baitira.

Astean egun batez egoten ziren elkarrekin lau orduko tailerretan. Tailer horietan gaztetxoek interesguneetatik abiatutako ekintzak eta jarduerak garatzen ziren.

Egitasmoa ondoko udalerrietan garatu zen: Andoain (2 hezitzaile), Aretxabaleta (2 hezitzaile), Beasain (4 hezitzaile), Bergara (2 hezitzaile), Deba (2 hezitzaile) eta Urnieta (2 hezitzaile). Guztira, beraz, hamalau hezitzailek parte hartu zuten. Hezitzaile guztiek, batek izan ezik esperientzia zuten bestelako egitasmoetan eta testuinguruetan hezitzaile gisa.

3.5. Esperientziaren bilakaera

Hiru epeetan banatu genuen esperientzia:

—1. epea: *Oinarriak finkatzen*.

Herrietan eta gaztetxoekin lanean arituko ziren hezitzaileak hasierako prestakuntza ikastaroa jaso zuten, non bost harremanbideen ereduaren elementu bakoitza aurkeztu eta landu genuen gorputz-ariketen bidez. Era honetan, gero gaztetxoekin aurrez-aurre lanean aritzeko formazioaren oinarriak finkatu ziren epe honetan. 50 orduko iraupena izan zuen ikastaroak.

Horretaz gain, hezitzaileak gaztetxoekin aurrera eramango zuten programazioa lantzeari ekin zioten

—2. epea: *Kokatze-fasea*.

Trantsizio epea izan zen haxe, non hezitzaileak ikastaroa bukatu ostean, gaztetxoekin lanean hasi ziren, eta egitasmoa eta esperientzia berrira egokitzen joan ziren. Hilabete bat iraun zuen horrek.

—3. epea: *Etengabeko prestakuntza*

Hezitzaileen harreman-trebetasunen lanketa esperientzialaren garapena egin genuen. Horrela, prestakuntza-saioek hezitzaileen lan praktikoa-aren uztartu genituen. Modu horretan aukera izan genuen bai hasierako prestakuntza ikastaroan landutakoa sakontzeko baita heziketa-praktika bera hobetzen ahalegintzeko. Epe honetan, ikasbide esperientziala hezitzaileek praktikan agertzen zituzten harreman-trebetasunak lantzeko erabili genuen. Hortaz, prestakuntza-saioetan landutako baliagarria egiten zitzairen hezkuntza-praktikan, eta praktikan sumatu eta hautesmandako arazoak eta beharrak prestakuntza-saioetan lantzen genituen.

4. EMAITZAK

Esperientziak eman zuen ikusteko emaitzak lau zatitan banatu ditugu:

- a) Harreman-trebetasunen ulermena.
- b) Ereduaren aplikazioa hezkuntza-praktikan.
- c) Hezkuntza esku-hartzearen hobekuntza.
- d) Ikasbide esperientzialaren ahalmena hezitzaileen prestakuntza-prozesuan.

Emaitzak, esperientzia osoan zehar bezala, hiru informazio-iturrien triangulazioaren ondorio dira: hezitzaileek, behatzaileak eta formatzaileak (nik) betetako galdetegiaren emaitza dira. Berau era independentean bete genuen, emaitzen subjektiboartekotasuna bermatze aldera. Hiru informazio-iturrietatik lortutako adostasun maila %79,3koa izan zen, eta horrek sendotasuna eta sinesgarritasuna ematen die emaitzei.

Emaitzak argitzen aldera kategorizazio eta sistema eskala bat erabili dugu, non hezitzaile bakoitzaren inguruko informazioa aurkezten dugun.

4.1. Harreman-trebetasunen ulermena

Mailaketa honek hezitzaileek harreman-trebetasun bakoitza zein neurritan ulertu zuten adierazten du.

Kategoriak:

1. *Egoteko* joerarekin lotuta dagoen harreman-trebetasunaren nolakotasunak.
2. *Jarduteko* alderdiekin lotuta dagoen harreman-trebetasunaren nolakotasunak.
3. *Bat egiteko* joera duen harreman-trebetasunaren nolakotasunak.
4. *Bereizteko* joerarekin lotuta dagoen harreman-trebetasunaren nolakotasunak.
5. *Berezkotasunaren* alderdiekin lotuta dagoen harreman-trebetasunaren nolakotasunak.
6. Harreman-trebetasunen arteko erlazioa.

Eskala:

- (0) Ez du ulertu.
- (1) Modu analitiko-razionalean ulertu du.
- (2) Modu bibentzialean ulertu du.

Eskala mailaketa bat da, non ulermen maila minimoa eta maximoa agertzen diren. 0 izango da minimoa, eta 2 maximoa. Horrela, ulermen analitiko-razionalak esan nahi du, hezitzailea gai dela harreman-trebetasunaren nolakotasunak hitzez adierazteko. Hezitzailea trebetasunari buruzko azalpe-

nak emateko gai da modu teorikoan. Ulermen razionalak ez dakar bizipenik berarekin; beraz, maila honen ulermenak ez dakar hurrengoarena.

Ulermen bibentzialarekin esan nahi dugu hezitzaileak trebetasun horren nolakotasunaren atzean dauden *sentsazioak sentitu dituela bere gorputzean*; sentitutako ulermena da, beraz; eta trebetasunaren esanahiaz sentitutako sentsazioen bidez jabetu da. Ulermen bibentzialak ulermen arrazionala dakar berarekin.

Datu mordoa ongi ulertzeko honako irizpideak erabili genituen:

- 1) *Ulermen ona*: gutxienez, hiru trebetasun era bibentzialean ulertzea, eta gainontzekoak razionalki (9 eta 12 puntuen artekoa).
- 2) *Tarteko ulermena*: gutxienez, bi trebetasun era bibentzialean ulertzea, eta gainontzekoak razionalki (8 puntu).
- 3) *Ulermen eskasa*: gutxienez, elementuren bat ulertu ez denean, eta gainontzeko kategorien puntuazioetara iristen ez denean (7 puntu edo gutxiago).

Emaitzen laburpena ikusteko honako koadro hau osatu genuen:

Harreman-trebetasunen ulermen-maila	
Harreman-trebetasunen ulermen maila	Hezitzaile kopurua
Ulermen ona (9-12)	10 hezitzaile.
Tartekoa (8)	Hezitzaile 1.
Eskasa (< 8)	2 hezitzaile.

Datuokin honako gogoetak egin genituen:

—*Harreman-trebetasunen ulermen maila handia*:

Egiari zor, ulermen mailari dagokionez emaitzak onak dira, ulermen maila «ona» lortu zutenak gehiengoa osatzen baitute. Oso kopurua altuak da, kontuan harturik bai ereduak baita ikasbidea ere oso berriak zirela hezitzaileentzat. Ulermen bibentzialak, gainera norberaren *autozagutza* areagotu zuen.

—«*Egoteko*», «*bat egiteko*» eta «*bereizteko*» harreman-trebetasunak ulertu zituzten ongien:

Hori ulertzeko *ni eta hezitzaileen arteko harremanari* erreparatu behar diogu. Esan nahi baita, emaitzek ezinbestean zerikusia dutela nik hezitzaileekin eduki nuen erlazioarekin. Horri arreta handia eskaini genion esperientzia osoan zehar; izan ere, koherentziaz jokatzen nahi bagenuen hezitzaileekin eraikitzen nuen harremana aztertzen behar nuen aldagai garrantzitsua izango baitzen prestakuntza prozesuan zehar. Modu horretan, esperientzia osoan zehar gehien gailendu zitzaizkidan trebetasunak «*egoteko*» eta «*bat egiteko*» alderdiekin lotuta daude; besteak beste, horiek agertzea garrantzitsua

iruditzen zitzaidalako prestakuntzan aurrerapausoak eman zituzten. Alde horretatik, neurri handi batean asmatu nuela baieztatuko nuke; izan ere, nik bai baitakit zein diren nire indarguneak; eta, noski, horiek modu egokian eta sortzailean erabiltzea hezitzaileen trebetasun garrantzitsuenetakoa da. Horretan, behintzat, zuzen jokatu nuen. Hori dela-eta, hezitzaileak ez nituen behartzen, beraien erritmora joaten nintzen, lagundu egiten nien, eta prozesuaren oztopoak eta irtenbideak elkarrekin lantzen genituen, hau da, «egoteko» trebetasunaren estiloarekin azaltzen nintzen. Beraz, bai gorputz ariketak egitean, bai elkarrekin hausnartzen genuenean, sostengua eta euskarrria ematen nien. Jarrera horren bidez, hezitzaileak eta ni elkarrekin ari ginen, ondoan geunden, eta harremana erabat horizontala zen; hots, «bat egiteko» trebetasunaren alderdiak agertzen ziren une horretan.

«Jardutearekin» eta «berezkotasunarekin» lotuta zeuden alderdiak gutxitan agertu nituen, eta agertu nituenean modu desproporzionatuan; gehiegi, eta horretaz jabetzen nintzen. Ondorioz, batzuetan une eta dosi egokian azaltzea lortu banuen ere, ez zen izan joera nagusia. Bi trebetasunok agertzen nituenean, hezitzaileen formazio-prozesuaren erritmoa ez nuen errespetatzen. Horrela, formazio-saioretan —bai gorputz ariketa bat egin ostean, bai gazteekin edukitako pasarteren bat azaldu eta gero, eta horren gaineko informazioa eskuratu nahi nuenean— nire jarrera itaunketa modukoa zenean, eta hezitzaileak gehiegi presionatzen nituenean («jardun» harreman-trebetasunaren agerpena), deseroso sentitzen nituen, eta ez nuen ahalegin gehiago egiten, nahiz ni erabat ase ez gelditu beraiek sentitutakoarekin edo esandakoarekin. Hau da, hasieran bai hartzen nuela inizatiba hezitzaileen erritmoa bizitzeko, gehiegizko indarrarekin hartu ere, eta beraien aldetik erantzun ona jasotzen ez nuenean, berehala bertan behera uzten nuen nire ahalegina.

Nire aburuz, gorputz ariketak egiteaz gain, esperientzian zehar hezitzaileekin borroka dialektikoa eta fenomenoaren zergatiaren erroetara joatea modu orekatuan egin izan banitu, ziur naiz «jardun» eta «berezkotasunaren» trebetasunak intentsitate handiagorekin uler-tuko zituztela. Oraingo ikuspegitik modu orekatuagoan jokatzeko saiaturik nintzateke. Hezitzaile bakoitzaren erritmoa errespetatzea, prozesuan elkarrekin egotea, eta zenbait arau finkatzea ongi derit-zot. Horrek emaitza onak eman zituen, lehen esan bezala. Baina, zenbaitetan formazio-prozesuaren bideratzailea eta zuzentzailea ere izan behar nuke, formazio-prozesuari ahalik eta etekin gehi-ago ateratze aldera. Honako estilo-ezaugarri hauek gehiagotan agertu beharko nituzke, eta etorkizunerako proposamen gisa har ditzakegu:

- Ariketak errepikatzea sentsazioak esperimendatzeko.
- Topikoen atzetik dauden esperientziak zehazteko eskatzea.
- Zenbaitetan inizatiba eta zuzendaritza nik hartzea.
- Hezitzaileek ematen zituzten hainbat arrazoi ontzat ez ematea, eta nik horietan sakontzeko eskatzea.

4.2. Ereduaren aplikapena hezkuntza-praktikan

Mailaketa honek harreman-trebetasunen eredia hezkuntza-praktikan zein neurritan aplikatu duten adierazten du.

Kategoriak:

1. Norberaren harreman-trebetasunen gaineko interpretazioa egin du hezkuntza-praktikan murgilduta egon denean.
2. Bestearen harreman-trebetasunen gaineko interpretazioa egin du hezkuntza-praktikan murgilduta egon denean.
3. Egoera orokorraren gaineko interpretazioa egin du hezkuntza-praktikan murgilduta egon denean.

Eskala:

- (0) Ez du eredia erabili hezkuntza-praktika interpretatzeko.
- (1) Eredua erabiliz, modu analitiko-razionalen interpretatu du.
- (2) Eredua erabiliz, modu bibentzian interpretatu du.

Interpretazio analitiko-razionalak esan nahi du, hezitzailea gai dela hezkuntza unearen elementuen interpretazioa hitzez adierazteko harreman-trebetasunen eredia erabiliz, hezkuntza-praktikan murgilduta egon denean. Beraz, hezkuntza unearen elementu bakoitzaren interpretazio teorikoa egiteko gai da. Interpretazio bibentzialarekin, aldiz, esan nahi dugu hezitzaileak trebetasunen nolakotasunaren atzean dauden sentsazioak sentitu dituela hezkuntza-praktikan murgilduta egon denean; sentsazioen bidez egiten duen interpretazioa da, beraz. Orduan, gai da jakiteko bai berak praktikan zer sentsazio dituen, bai bestearen jokaerak zein sentsazio sorrarazten dizkion, eta baita egoera orokorrak ere.

Sailkapen hau egin genuen genuen:

- 1) *Aplikazio ona*: hezkuntza unearen osagai bat, gutxienez, modu bibentzian interpretatzea (4-6 puntuen artean).
- 2) *Tartekoa*: hezkuntza unearen alderdi guztien interpretazioa modu analitiko-razionalen soilik egitea (3 puntu).
- 3) *Aplikazio eskasa*: hezkuntza unearen osagai bat bera ere ez interpretatzea modu bibentzian, eta gutxienez elementu baten interpretazioa egiteko gai ez izatea (< 3 puntuazioa).

Honako taula hau osatu genuen:

Ereduaren aplikapena hezkuntza-praktikan

Hezitzaileak	Aplikazio mailak eta hezitzaile kopurua
1 2 3 4 5 6 7 8 9	Aplikazio maila ona (4-6 puntu artean)
10 11 12 13 14	Aplikazio maila eskasa

Emaitza horien gainena honako interpretazioa egin genuen:

—*Hezitzaileek euren burua hezkuntza-bitarteko gisa hartu zuten:*

Esperientziari esker, aplikazio maila ona lortu zuten hezitzaileak —gehienak— ohartu ziren esku-hartzearen erdigunea beraiek eta gaztetxoek arteko erlazio zela. Modu horretan, norberak bere burua hezkuntza tresnatzat hartu zuen, eta horrek ahalbidetu zuen hezitzaileak ohartzea beraien nortasun alderdiak zirela une praktikoetan gailentzen zirenak. Hori dela-eta, hezitzaileak gazteekin eraikitzen zuten erlazioa bere lanaren erdigunetzat hartu zutenean, praktikan zein trebetasun erabiltzen zuten eta zein ez ohartzeko modua aurkitu zuten, eta horrek, aldi berean, erlazioari arreta gehiago eskaintzea ekarri zuen. Horrenbestez, bi atal horiek elkar elikatzen zuten ziklo oso bat osatuz: gaztetxoekin zuten harremanaren kalitatean arreta jartzean, zein harreman-trebetasun agertzen zuten eta zein ez argi ikusteko aukera izan zuten; eta horrek, aldi berean, hezitzailea-gaztea harremanari berari arreta gehiago eskaintzea ekarri zuen.

—*Hezitzaileek praktikan bertan berez eta oharkabean erabiltzen zituzten trebetasunak kontzienteki erabiltzen hasi ziren:*

Ondorioz, euren burua hezkuntza-bitartekorik behinenentzat hartu zuten, nork bere burua findu beharreko tresnatzat hartuz. Norberaren harreman-trebetasunaren interpretazioa egitea errazago egin zitzaaien beste bi alderdiena egitea baino. Gure ustez, hori hala da aplikazio ona egin zuten hezitzaileek euren harreman-trebetasunetan arreta handia jartzea lortu zutelako, eta beraien eta gaztetxoek arteko erlazioan jarri zutelako euren esku-hartzaren fokua. Hori dela medio, ezinbestean arakatu, sakondu eta esperimentatu behar zuten norberaren berezko jokaeren inguruan.

4.3. Hezkuntza esku-hartzearen hobekuntza

Hirugarren mailaketa honetan, aipatu aplikazioak, hezitzaileen esku-hartzea zertan hobetu duen neurtzen dugu.

Kategoriak:

1. Hezitzailea hezkuntza unean egokitzen jo duen estilora egokitu da modu bibentzialean.

Eskala:

- (0) Ez da egokitu.
- (1) Gutxitan.
- (2) Tarteka.
- (3) Askotan.
- (4) Ia Beti.

Eskalarekin hezitzailea egokitu den maiztasunean jartzen dugu arreta. Ez baita gauza bera hezitzailea egokitzen jotzen duen estilora gutxitan egokitu izana, edo sarritan; izan ere, maiztasun horrek eragin zuzena edukiko du esku-hartzearen kalitatean. Horrexegatik, bost puntuko eskala osatu dugu, non puntuazio minimoak (0) hezitzailea ez dela egokitu adierazten duen; eta maximoak (4) ia beti egokitu dela.

Honatx taula:

Hezkuntza esku-hartzearen hobekuntza

Hezitzaileak	Aplikazio mailak eta hezitzaile kopurua
1 2 3 4 5 6 7	ASKOTAN egokitu dira hezkuntza unean egokitzen jo duten estilora modu bibentzialean.
8	TARTEKA
9 10 11 12	GUTXITAN
13 14	EZ DIRA EGOKITU

Hezkuntza esku-hartzean hobekuntza esanguratsuak emateko «tarteka» egokitzean jarri dugu muga; izan ere, egoerak eskatzen zuen harreman-trebetasuna gutxitan azaltzeak ez baitu heziketa-ekintzaren kalitatean eragi-

nik. Aldiz, «tarteka», «askotan», edo «ia beti» egiteak, hezitzaileak gazteen eduki duen erlazioak eskatzen zuen trebetasuna agertzeko gaitasuna baduela erakus

Hona hemen horren gaineko gogoetak:

—*Hezitzaile gehienak gai izan ziren egoera praktikoak eskatzen zuen beharretara egokitzeko, beraz, hezkuntza esku-hartzearen kalitatea hobetu zuten:*

Beraien esku-hartzearen hobekuntza lortu zuten hezitzaileak zortzi izan ziren. Oso emaitza onak dira; izan ere, hezitzaile gehienek gai izan baitziren egoera praktikoak eskatzen zuen beharretara egokitzeko. Hobekuntzaren arrazoia harreman-trebetasunaren ikasbidearekiko eduki zuten jarrera irekia izan zen. Egoera praktikoetara egokitzea hezitzailea bera osotasunean egokitzea da, eta trebetasunak modu sentitu batez ulertu eta aplikatu zutenak gain izan ziren une praktikora modu oso batez egokitzeko. Horrek esan nahi du ez dela nahikoa hezitzaileak modu analitiko batez egoera praktikoetan nola jokatu behar duen jakitea; hotz, zein harreman-trebetasun agertu behar duen hitzez adieraztea.

4.4. **Ikasbide esperientzialaren ahalmena hezitzaileen prestakuntza-prozesuan**

Laugarren mailaketa honetan ikasbide esperientzialak hezitzaileen prestakuntzan zertan lagundu duen arakutzen dugu.

Bost puntuko eskala erabili genuen:

Eskala:

Hezitzaileen arreta kanpoko gertakarietan fokalizatuta dago, hau da, hezitzaileen inplikazio pertsonal eza.

- (1) Pertsonak berak nolakoa den agertzen du harreman-trebetasunak erabiliz.
- (2) Hezitzaileak egoera praktikoak modu pertsonalean landu ditu, bere burua findu beharreko heziketa tresnatzat hartuz.
- (3) Hezitzaileak berezkoa ez duen harreman-trebetasuna agertu du modu sentituz batez, hau da, bibentzialki.
- (4) Hezitzaileak hutsune argia duen harreman-trebetasuna era autonomoan lantzeko bidea aurkitu du.

Eskala honek hezitzaileen prozesu esperientziala bost mailatan banatzen du, eta mailaketa bat adierazten du. 5 puntua eskalaren balio maximoa da, eta 1 minimoa. Maila horietako bakoitzak hezitzaileak ikasbide esperientzialaren zein maila lortu zuten argitzen digu, hau da, ikasbide esperientzialaren zein punturaino iritsi ziren. Eskala bera eta emaitzak hobeto ulertze aldera, mailaketa bakoitza apur bat gehiago argituko dugu:

1. Lehengo mailaren ezaugarri nagusia hezitzailearen inplikazio pertsonal eza da. Beraz, hezitzaileak hitzez agertzen duen edukia oso inpersonala da. Eduki abstraktua, oso orokorra eta azalekoa da. Ez du informazio esanguratsurik ematen ez bere buruari buruz, ezta gazteekin duen harremanari buruz ere.
2. Hezitzailea bera nolakoa den agertzen du Bost Harremanbideen eredu erabiliz. Beraz, bere buruari buruzko deskripzioa egiteko gai da harreman-trebetasunak erabiliz, bere indarguneak eta ahuleziak non dauden zehaztuz.
3. Hezitzaileak hezkuntza-praktikan izaten duen jokaera justifikatu baino gehiago, praktika bera hobetzeko proposamenak azaltzen ditu bere burua abiapuntutzat hartuz. Horrela, hezitzailea praktikan duen arazo jakin hori modu pertsonalean lantzeko jarrera agertzen du, bere eta gazteen arteko erlazioaren kalitatea hobetzeko bitartekotzat hartuz bere burua.
4. Hezitzailea gai da hezkuntza-praktikan berezkoa ez duen harreman-trebetasunen bat agertzeko, baldin eta haren atzean zeuden sentsazioak inoiz sentituak izan baditu. Hortaz, hezitzailea gai izan da bere ohiko jokaera eta estiloa ez dena agertzeko egoera praktikoak hala eskatzen zuenean.
5. Hezitzailea gai da era autonomoan hutsune argia duen harreman-trebetasuna lantzeko, eta berau indartzeko bideratuta dauden gorputz ariketak proposatzen ditu. Bere formazio propioaren irakasle eta ikasle da aldi berean, eta bere gorputzarekin esperimentatzen du.

Hona hemen taula:

Ikasbide esperientzialaren ahalmen hezitzaileen prestakuntza-prozesuan

Hezitzaileak	Eskala Ikasbide esperientzialaren ahalmena prestakuntza bidean eta hezitzaile kopurua
1 2 3 4 5 6 7	(4) Hezitzaileak berezko ez duen harreman-trebetasuna agertu du modu sentituz batez, hau da, bibentzialki
8 9	(3) Hezitzaileak egoera praktikoak modu pertsonalean landu ditu, bere burua findu beharreko tresna pedagogikotzat hartuz
10 11 12	(2) Pertsonak berak nolakoa den agertzen du harreman-trebetasunak erabiliz
13 14	(1) Hezitzaileen arreta kanpoko gertakarietan fokalizatuta dago

Beraz:

—*Ikasbide esperientzialak ahalbidetu zuen hezitzaile multzo handienak —bederatzi— euren buruak prestakuntza-prozesuaren erdiguneztat hartzea:*

Hau da, gertakarien gaineko ikuspegi propio eta pertsonala ematera iritsi ziren. Hezitzaile horiek ikasbide esperientzialaren aurrean jarrerara irekia eduki zuten. Gorputz ariketak egitean sentitzen zutenari adi zeuden. Interes handia agertzen zuten, bai ereduagatik eta baita bideagatik ere. Jarrera irekia edukitzeak ikasbidearen ezaugarriekin blaitzea ekarri zuen. Ariketak egin ostean asko hitz egiten zuten sentsazioan inguruan, eta baita horrek guztiak zer eragina zuen beren esku-hartze estiloan. Hezitzaileek euren heziketa lanaren funtzionamendurako arazo pertsonaltzat hartzen zuten hori azaltzen zuten, baina ez norberaren jokaera justifikatzeko soilik, bizitako esperientzia esplizitatzen zuten. Sakontasuna izaten zuten hezitzaileon hitzek, abstrakzioan galdu gabe. Horrelako arazoak planteatzen zituzten, esaterako: «Zergatik nago hain burumakur?», «Zergatik nabaritzen dut tentsioa eta gogortzen zait sabelaldea tailerretan gazte horiekin elkartzen naizenean?». «Haserretu egiten naiz, tailerretan nire papera argi ikusten ez dudanean», «Haserretzeak kontrola galdu dudala esan nahi du».

—*Ikasbideak berezkoa ez zuten trebetasun batekin esperimintatzea ahalbidetu zien: hori berria izan zen beraientzat:*

Ez dugu esan nahi eskuragarri ez zituzten trebetasunak praktikan agertzea lortu zutenik, ez; baina berezkoa eta automatikoki agertzen zituzten trebetasunez gain, nahiko eskuragarri zutena baina agertzen ez zutena, praktikan azaltzea lortu zuten. Trebetasun horren erregistro sentsorialak gorputzean zituzten. Sentsazio horiek ahalbidetzen zuten gero tailerretan gazteekin erlazionatzen zirenean hezitzaileek trebetasun hori agertzea, gorputza «oroitzen» zelako sentsazio horietaz, hain zuzen ere. Bi hezitzailek prestakuntza-prozesuan inplikazio pertsonal gutxi lortu zuten. Gazteekin hezkuntza-praktikan zeudenean ez ziren kontziente zein trebetasun agertzen zuten. Horrek zaildu egiten zuen formazio-saioetan egin beharreko lana. Ondorioz, biak tailerretan gertatzen zenaren gaineko kontaketa hutsera mugatzen ziren, eta gertaerak eta subjektuen jokaerak deskribatzen zituzten, baina norbera ez zen fokua. Horrela, «Gazteek hau egin dute», «Atzo hau egin genuen», «Berak beste hau esan du»... gisako esaldiak agertzen zituzten gehienetan. Hezitzaile horiek ez zuten hartzen euren burua heziketa tresna eraginkortzat, eta, ondorioz, ez zuten sakontzen horri buruz —norbere buruari buruz, alegia—. Era horretara, ia ezinezkoa izan zen harreman-trebetasunen gainean abstrakziorik gabe aritzea eta horietaz kontziente egitea.

5. ONDORIOAK

5.1. **Ikasbide esperientzialaren aurrean jarrera irekia izan zutenak, berezkoak ez zituzten trebetasunekin jokatzeko gai izan ziren hezkuntza-praktikan**

Hori ulertze aldera, hiru mailatan sailkatuko ditugu harreman-trebetasunak:

1. Berezkoa den edo diren harreman-trebetasuna(k). Automatikoki eta oharkabean agertzen zaizkigunak besteekin erlazionatzen garenean. Geure-geureak.
2. Geurezkoak ez direnak, baina nahiko eskuragarri ditugun harreman-trebetasunak. Nolanahi ere, kontziente egin behar ditugu horien jabe garela konturatzeko. Ez dira gure ohiko estiloaren isla bete-betean. Bigarren mailan daude.
3. Hutsuneak ditugun harreman-trebetasunak. Oztopoak ditugu horiek agertzeko, eta zenbaitetan ezin dugu.

Egin esperientziak erakutsi digu hezitzaileek bibentzialki harreman-trebetasunak esperimentatzen zituztenean, euren estiloan aldaketak izateko bidean jartzen zirela. Horrekin esan nahi duguna da gorputz sentsazioek norberaren berezko harreman-trebetasuna ez zen besteren bat agertzeko bidea ematen zutela. Formazio-prozesuan zehar, eta jarrera irekiari esker, hezitzaileak euren berezko harreman-trebetasunak oharkabean erabiltzetik, horiek modu kontzientean erabiltzera pasa ziren, baita hain eskura ez zituztenak ere. Hau da, berezkoak ez ziren eta hutsune nabarmena zuten harreman-trebetasunak egoera praktikoetan azaltzeko gai izan ziren, beraz gazteekin agertzen zuten estiloa aldatzeko gai izan ziren. Ikasbide esperientzialaren aurrean jarrera irekia izan zutenek estilo aldaketarako bidean aurrerapausoak ematen zituzten. Jarrera irekia esatean honakoa esan nahi dugu:

- Harreman-trebetasunen ereduari buruzko arreta eta interesa.
- Nork bere burua hezkuntza tresnatzat garatzeko interesa.
- Zer sentitzen zuten jakiteko interesa.
- Nork bere gorputzarekin esperimentatzeko gogoia edukitzea.

Horretarako, nik agertutako jarreran asmatu nuela esango nuke, neure jokaerak hezitzaileen jarrera irekitzea ahalbidetu baitzuen. Hezitzaileek be-
raiek sentitzen zituzten sentsazioak, agertzen zituzten emozioak, eta esaten zutena ez nituen epaitzen. Sostengua ematen nien nire hitz eta jarrerekin euren formazio-prozesuan. Horrek asko erraztu zuen bai norberak trebetasunen gaineko interesa handitzeko eta baita ikasbide esperientzialaren gaineko arreta pizteko. Izan ere, nire jarrera zela-eta, formazio-saioak onarpen-eremu bihurtu ziren, eta hezitzaileek ez zuten ez beldurrik, ez erreparorik euren

esperientziarekin eta sentsazioekin lotutako gauzak esateko. Kontuan hartu behar da, ikasbide esperientzialak pertsonaren barneko hainbat alorrekin topatzera eramaten gaituela; beraz, formatzailearen jokaera oinarritzko aldagaia da hezitzaileei proposatzen zaien eredia eta bidearekin irekitasuna erakusteko. Modu horretan, hezitzaileak euren hitzak, azalpenak, eta sentsazioak gehiago sakontzera «gonbidatzen» nituen. Bide berria aritzeko jarrera abegikorra eskaini nien. Neure jokaera hori, beraz, funtsezkoa izan zen jarrera irekia lortzeko. Batzuetan asmatu ez banuen ere, kasu honetan baietz esango nuke. Horrekin batera, jakina, *gorputz ariketak egiteak harreman-trebetasun bakoitza bibentzialki esperimentatzea ahalbidetu zuen.*

5.2. Ez genuen lortu bide eraginkorrik proposatzea oztopoak zeuden trebetasunetan aurrerapausoak emateko; ezta gorputz sentsazioak sentitzeko zailtasunak zituzten hezitzaileek horiek senti zituzten ere

Hezitzaileak jabetu ziren non zituzten oztopoak; hots, zein harreman-trebetasunetan zituzten hutsuneak. Eredu horretan, baina, horraino baino ez ginen iritsi. Alde batetik, hutsune nabaria zuten trebetasunetan ez genuen guk nahi adina aurreratu. Beste aldetik, ez genuen asmatu bere gorputz egoerarekin eta sentsazioekin bat egiteko zailtasunak zituzten hezitzaileekin lan egiten. Hau da, berez gorputz sentsazioekin bat egiteko gaitasuna zutenak oso ongi moldatu ziren gorputz ariketekin eta ikasbide esperientzialarekin, oro har. Oso oparoa izan zen bide hori kasu horietan. Aldiz, beren gorputz sentsazioekin konektatzeko zailtasunak zituztenekin, ez nuen formazioaren esku-hartzea behar bezala bideratu. Esanenezake, hortaz, ikasbide esperientzialaren aurrean hainbat jarrera egon daitezkeela, eta horiek ikasbidea errazteko edo zailtzeko aukera eman diezaguketela. Era horretan, hezitzaile bakoitzaren jarreraren arabera, lanketa modu batera edo bestera egin beharko da. Hori bai, ikasbide horretan ikasbide esperientzialarekiko jarrera irekia dutenek emango dituzte aurrerapausoak, jarrera itxia izanez gero nekeza, edo ia ezinezkoa, izango da aurrerapausoak ematea.

Horrela, hiru jarrera mota ikusten ditugu:

1) Jarrera irekia duten hezitzaileak

- Zein harreman-trebetasunetan duten hutsunea sentitzeko gai direnak, baina aurrera egiteko zailtasunak dituztenak. Nolanahi ere, horiek ikasbide esperientzialaren ildoarekiko erabat irekita daude, eta aldaketak eragiteko aukerak anitzak dira.
- Hutsunea non duten sentitzeko gauza ez direnak, eta aurrera egiteko zailtasunak dituztenak. Gure esperientzian horiei ez genien eskaini denbora nahikorik —hau da, norberak behar zuena— eu-

ren gorputzek trebetasunaren erregistro sensorialak bizitzeko, eta horrexegatik ez zioten hainbesteko etekinik atera guk proposatutako bideari.

2) Jarrera itxia duten hezitzaileak

—Hutsuneak gainditzetik nahi ez dutenak, hau da, jarrera itxia dutenak. Horiekin ez ginen gehiegi tematu gorputz ariketak behin eta berriro errepika zitzaizen, ez presionatzearen.

Ikasbide esperientzialarekin aurrera egiteko lehengo bi baldintzak betetzen dituztenekin aurrerapausoak eman daitezke, bestela ez. Ikasbidea ez baita unibertsala, eta zenbaitek lan egiteko modu horri trabak ikusiko dizkio (ez dute nahi, beste modu batez lan egin nahi dute, gorputzarekin esperimentatzeko trabak jartzen dituzte...).

5.3. **Argi geratu zaigu hezitzaileek berezkoa ez zuten estiloa ere ager zezaketela, baldin eta haren atzetik zeuden sentsazioak inoiz sentitu baldin bazituzten, bestela ez**

Esan nahi dugun da hezitzaileak zein trebetasun agertu behar zuen jakeak ez zuen bermatzen haren agerpena, baldin eta berau sentitu ez bazuten. Gauza bat da sentsazioetatik hitz egitea, eta bestea sentsazioei buruz. Argi geratu zitzaigun sentsazioetatik hitz egitea eta sentsazioei buruz hitz egitea oso gauza ezberdinak zirela, eta formazioan ere eragin ezberdina zutela. Lehengoan, hezitzaileek euren esperientziatik hitz egiten zuten. Bigarrenean, esperientziatik kanpo. Ez zen nahikoa «Bat egitearen harreman-trebetasunarekin jokatu behar dut» esatea. Hori bidearen erdia zela esan genezake, baina ez nahikoa. Interpretazio intelektuala ongi zegoen, jakina, heziketa-praktika interpretatzeko balio zuelako. Alta, «Bat egitea ahalbidetzen nauen trebetasuna esperimentatu dut nire gorputzean, nire baitan, beraz, badakit zer-nolako nolakotasunak dituen trebetasun horrek, eta badakit eskuragarri dudan edo ez. Bide horretatik egoerara egokitu ninteko». Hortik abiarazi zuten aldaketa hezitzaileek.

Trebetasun bat lantzeko ez da nahiko hezitzaileari esatea berau beharrezkoa duela. Harreman-trebetasunek gorputz-jarrera bat eskatzen digute. Horrelako egoerak esperimentatzen ditugunean, gorpuzkera jakin bat hartzen dugu. Horrela, *alderdi korporalak trebetasun horiek guztiak sentitzeko, esperimentatzeko, garatzeko eta indartzeko norabide oparoa eskaintzen digu.*

Heziketak geure gorputz egiturek norberaren garapen kognitiboan duten garrantzia aintzat hartzea garrantzizkotzat jotzen dugu. Harremanen alderdia erdigunea duten hezkuntza esku-hartzeetan hezitzailearen formazioa eduki teoriko soiletan oinarritzea okerra dela uste dugu, eta hezitzaileen nortasun alderdiak eta trebetasunak lantzeko eta garatzeko alderdi korporala oso aintzat hartu behar da.

5.4. Norbere burua prestakuntza esperientziaren fokua izateak nork bere burua findu beharreko hezkuntza tresnatzat hartzea ekarri zuen

Hezitzaileei aurkeztu genien harreman-trebetasunen ereduari eta gorputz ariketei esker, euren alderdi indartsuez eta ahulez ohartu ziren. Hau da, hezkuntza-praktikan agertzen zituzten trebetasunen inguruan kontzientzia hartu zuten. Hori dela eta, «ni/gorputz-lanketa» binomioaren osagaiek elkar elikatzen joan ziren, zikloa aberastuz. Esan nahi baita, formazioa norbere buruarentzat hartzeak nork bere burua hezkuntza bitartekotzat hartzea ekarri zuela, eta gainera, norbere gorputz sentsazioetan arreta jartzeak areagotu egin zuen ildo hori. Era berean, gorputz sentsazioen eta harreman-trebetasunen arteko lotura indartuz zihoan hezitzaileengan, hezkuntza-praktikan gazteekin erlazionatzean hezkuntza bitartekorik garrantzitsuena beraiek zirela ikusten eta esperimendatzen baitzuten. Bi alderdi horiek elur bolarena egin zuten, eta bi polo horietaz baliatu zirenak izan ziren, hain justu, trebetasunak ongien ulertu zituztenak, ongien aplikatu eta euren esku-hartzearen kalitatea hobetu zutenak.

5.5. Prestakuntza-prozesua praktikarekin uztartzeari buruz

Prestakuntza esperientziaren diseinuak bi alderdi nagusi zituen: alde batetik, prestakuntza-saioak, non hasierako formazioaz eta etengabekoaz baliatu ginen; eta, bestetik, hezitzaileek gazteekin aurrera eramaten zuten hezkuntza-praktika. Hori dela eta, gogoeta eta praktika uztartu genituen, eta ondorioz, etengabeko joan-etorriko bidea eratu genuen: formazio-saioetan esperimendatutakoak eta hausnartutakoak hezitzaileen hezkuntza-praktikan (gazteekin garatzen zituzten tailerretan) eragina zuen; eta, aldeantzik, praktikan bertan bizitutakoa saioetara ekartzen zuten hezitzaileek bertan lantzeko. Bada, bide horrek eragin nabarmena izan zuen hezitzaileen formazio-prozesuan, ezen, hezitzaileek formazioa hezkuntza-praktikarekin berarekin lotuta bizi ahal izan zuten; hau da, prestakuntza-saioak ez zeuden praktikatik aldentuta, elkarrekin *unitate oso eta banaezina* osatzen zuten. Halaber, *formazio-saioetan landutakori eta esperimendatutakoari erabilgarritasuna eta esanahia aurkitu zioten hezitzaileek, non eta hezitzaileen esparruan: praktikan*. Horrela, harreman-trebetasunak non eta nola agertzen zituzten ikusteko modua eduki zuten. Ikasbide esperientzia hezkuntza-praktikatik at egin genezakeen, baina emaitza urriagoak emango zituelakoan gaude. Praktikaren agertokirik gabe, prestakuntza-saioetan esperimendatzen eta garatzen ari ginenak, hezitzaileen jarduera praktikokoan zer-nolako ahalmena zuen ikusteko aukerarik ez genukeen izango.

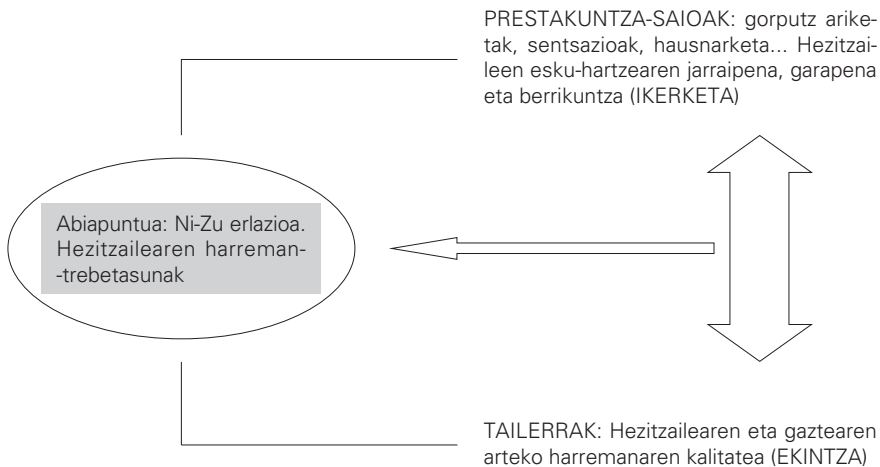
Hezitzailearen lana praktikoa den heinean, prestakuntza edo formazio-prozesuak, oro har, bi alderdi horiek zaindu behar ditu. Gurean, formazio-saioek eta tailerrek lotura eduki zuten. Horrela, prestakuntza-saioetan esperi-

mentazioa eta gogoeta zeuden (ikerketa) eta tailerretan hezkuntza esku-hartzea bera (ekintza). Formazio-saioretan hezitzaileen hezkuntza esku-hartze estiloari buruz aritzen ginen, eta berau esku-hartzea praktikoa islatzen zen.

Hitz bitan, hezkuntza-praktikak norbere harreman-trebetasunak garatzeko bidea eskaini zuen, eta harreman-trebetasunen garapenak hezkuntza-praktika hobetzeko modua. Horrek, besteak beste, hezitzaileak beren burua hezkuntza tresnatzat hartzea ahalbidetu zuen, eta bere jarduera, tekniko bako bako gehiago, praktikan erabakiak hartzeari zegokiola ulertzea.

Horrela irudikatzen dugu:

Prestakuntza-prozesua eta praktikaren arteko lotura



6. ETORKIZUNERAKO LAN-ILDOAK

Finean, esperientziak emandako emaitzekin kontent baldin bagaude ere, prozesu baten hasieran baino ez gaudela ohartu behar dugu. Oparoa izan daitekeen prozesua da, eta norabidea zirriborratzen ari gara. Hortaz, eta orain aipatu arrazoi guztiak direla-eta, prozesu horren *atarian baino ez gaude*. Atari itxaropentsuan, den dena, ikerketa berriak eta ildo berriak garatzeko aukera bikaina ikusten dugulako.

Esperientzia hau burutu ostean, hezitzaileen prestakuntzarako norabide berri baterako leiho bat ireki dugula esan dezakegu. Hona hemen zirriborratzen ditugun lan-ildoak:

Hezitzailearen eta hezigaiaren arteko erlazioa abiapuntutzat duen prestakuntza-prozesua. Gure ustez, heziketarako prestakuntza saiakerek hezitzailearen eta hezigaiaren arteko erlazioaren kalitatea izan behar dute oinarritzat. Izan ere, hezitzailearen eta hezigaiaren arteko harremanek bere-

biziko garrantzia dute eguneroko hezkuntza-jardunean. Horrek esan nahi du, besteekin agertzeko modua zein den eta nolakoa den jakitea oso garrantzitsua dela, besteak beste, norberaren nortasun alderdiak gailentzen direlako pertsonen arteko harremanean. Hortaz, harreman-trebetasunen ikuspegia era global eta osobetean agertzen digun eredia —esperientzia honetan azaldu duguna— baliagarria da hezitzaileen prestakuntzabidean.

Ikasbide esperientzian oinarritutako metodologia. Hezitzaileen ezaugarriari eta estilo pertsonalari buruz gagozkiolarik, norberaren egitura organismikoak oso aintzat hartu behar ditugu, egin esperientziak erakutsi digun bezala. Beraz, hezitzaileen prestakuntzaren edota formazioaren metodologia gorputzaren lanketan oinarrituko litzateke, gorputz sentazioen bidez eredu teorikoa ulertzeko eta gaitasunak garatzeko.

Jarduera praktikoa duen formazioa. Aipatutakoa osatzeko, jarduera praktikoa bere baitan dituen formazio eta prestakuntza saiakerak behar-beharrezkoak direla uste dugu. Modu horretan, hezkuntza-egoera errealean ikus baitaitezke hezitzaileen prestakuntza-prozesuaren nondik norakoa eta aurrerapausoak. Beraz, teoria eta praktika uztartzen duen formazio ereduaren alde egiten dugu, biek elkar elika dezaten.

Esandakoa taula honetan laburtuko genuke:

Hezkuntza-praktikara bideratutako hezitzaileen prestakuntzarako proposamena

ABIAPUNTUA: Hezitzaileen eta hezigaiaren arteko harremana. Hezitzaileen gaitasunen eta harreman-trebetasunen lanketa.		FORMAZIO PROZESUAREN NUKLEOA
OINARRI TEORIKOAK: Bost Harremanbideen Teoria (harreman-trebetasunen ikuspegia)	Ikuspegi ontologikoa. Norberaren izatearen teoria.	
OINARRI METODOLOGIKOAK: Gorputzaren lanketa. Trebetasun bakoitza ulertzeko gorputz ariketak	Ikasbide esperientziala eta bibentziala. Eredu teorikoaren kontzeptuak gorputz sentazioen bidez eskuratzea	

ARLO BAKOITZARI ZUZENDUTAKO JAKINTZA: planifikazioa, ebaluazioa, hainbat teoria eta kontzepturen lanketa; hezitzaileen arloaren berezitasun teorikoak: aisialdia, irakaskuntza formala, hezkuntza premia bereziak...	FORMAZIOAREN OSAGARRIA
--	---------------------------



JARDUERA PRAKTIKOAK

Harreman-trebetasun bakoitzaren garapenerako ikasbide esperientzian sakontzea. Ildo interesgarri bat irekitzen da honekin. Izan ere, egiteke dago elementu bakoitzaren lanketa indibidualaren proposamen didaktiko zehatza. Hau da, hutsuneak ditugun alderdi horiek nola landu ditzakegun gorputzaren bidez eta zehaztasunez. Ikerketa honekin bidea ireki dugu, baina oraindik lan handia dago egiteke. Hezitzaileek egoera praktikotetan darabilten harreman-trebetasunen diagnosis egiteko tresnak azaldu ditugula esan genezake, eta baita trebetasunen hobekuntzarako bidea ireki ere. Hau da, beraz, geratzen den eremu zabala: irekitako bidea are gehiago jorratzea.

Adimen emozionala garatzeko bideak. Emozioak geure gorputzaren jarrerarekin lotuta baldin badaude, gorputza bera bide aberasgarria izan daiteke emozioak lantzeko.

Segur aski bide eta ildo gehiago izango da, baina aipatu ditugun horiek nahikoak dira lanean jarraitzeko.

Jasotze-data: 2004-11-15

Onartze-data: 2004-12-20

Abstract

Body and emotion on teachers' relational skills training: an experience analysis. This paper is aimed at making public a study on teachers' relational skills training, developed from the experience of fourteen teachers working on a linguistic standardization project axed on leisure education. On the first part of the paper a theoretical framework is developed, specially focusing on the relevance of emotion for the practical knowledge developed by educators when they become involved with students in a professional context. In this situation, the teacher's relational skills are of great relevance to the educational act. Therefore a global description of the five main relational skills, which account for the ways of contact that can shape a successful relationship, is carried out according to literature.

During this research, teachers were trained to develop these five primary ways of contact through experiential learning, which is based on the human body and its sensations. For teachers, experiencing their own body provides a good way to enter an emotional level.

After briefly reviewing the research planning and methodology, its final results and conclusions are presented, as well as proposals for the future training of new teachers that further advance in this research line.

Keywords: Emotion. Human body. Experiential learning. Communicative competence. Teaching practice.

Cuerpo y emoción en la formación de las habilidades relacionales de los educadores: análisis de una experiencia. El objetivo de este artículo es dar a conocer un trabajo de investigación sobre la formación de las habilidades de los educadores. La experiencia se desarrolló con catorce educadores que trabajaban en un proyecto de normalización lingüística basado en la educación para el ocio. En la primera parte del artículo se desarrolla el marco teórico, haciendo especial hincapié a la importancia que tienen las emociones en el saber práctico que desarrollan los educadores en su labor profesional cuando se relacionan con los educandos, siendo las habilidades relacionales del educador las que cobran gran importancia en el acto educativo. De este modo, y basándose en la bibliografía, se hace una caracterización global e integral de las cinco habilidades relacionales o formas de contacto que complementan una relación satisfactoria.

En la investigación se toma el aprendizaje experiencial como base para la formación de los educadores, en torno al desarrollo de las cinco formas de contacto, el cual vertebra su eje en el cuerpo y en las sensaciones corporales de cada uno de los educadores, ya que sentir el propio cuerpo es un buen camino para acceder al mundo emocional.

Después de dar un repaso a la metodología y el diseño de la investigación, se desarrollan tanto los resultados, las conclusiones como las propuestas de futuro en torno a la formación de los educadores para seguir ahondando en esta línea de investigación.

Palabras clave: Emoción. Cuerpo humano. Aprendizaje por experiencia. Competencia comunicativa. Práctica pedagógica.

Le corps et l'émotion dans la formation des aptitudes relationnelles des enseignants : analyse d'une expérience. L'objectif de cet article est de faire connaître un travail de recherche sur la formation des aptitudes des enseignants. L'expérience a eu lieu avec quatorze enseignants qui travaillaient sur un projet de normalisation linguistique se basant sur l'éducation pour les loisirs. Dans la première partie de l'article on situe le cadre théorique, en insistant particulièrement sur l'importance des émotions dans le savoir pratique utilisé par les enseignants dans leur activité professionnelle quand ils sont en relation avec les apprenants, étant donné que ces aptitudes relationnelles de l'enseignant jouent un grand rôle dans l'acte éducatif. De cette façon, et en se basant sur la bibliographie, on fait une caractérisation globale et intégrale des cinq aptitudes relationnelles ou formes de contact qui complètent une relation satisfaisante.

Dans la recherche on prend l'apprentissage par l'expérience comme base pour la formation des enseignants, autour du développement des cinq formes de contact, avec comme axe principal le corps et les sensations corporelles de chacun des enseignants, étant donné que sentir son propre corps est un bon moyen pour accéder au monde des émotions.

Après avoir revu la méthodologie et le concept de l'étude, on développe les résultats, les conclusions, aussi bien que les propositions pour l'avenir autour de la formation des enseignants pour continuer à approfondir dans cette ligne de recherche.

Mots clé: *Émotion. Corps humain. Apprentissage par la pratique. Compétence en communication. Pratique pédagogique.*

BIBLIOGRAFIA

- ALEMANY, C. (1997): *Psicoterapia experiencial y focusing. La aportación de E.T. Gendlin*. Bilbo: Descleé De Brouwer.
- BEINFELD, H eta KORNGOLD, E. (1999): *Entre el cielo y la tierra. Los cinco elementos en la medicina china*. Bartzelona: Los libros de la liebre de marzo.
- BERTALANFFY, L. VON (1981): *Teoría General de los Sistemas*. Madril: Fondo de Cultura Económica.
- BOSCH, M. (2000): «El tiempo de las emociones». *Tehmata. Revista de Filosofía*, 25, 153-157.
- CARR, W. eta KEMISS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Bartzelona: Martínez Roca.
- CARR, W. (1989): «¿Puede ser científica la investigación educativa?». *Investigación en la escuela*, 7, 37-47.
- CASANOVA, E.M. (1989): *Educación y Persona*. Iruña: Eudena.
- CSIKSZENTMIHALY, Mihaly (1997): *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Bartzelona: Kairos.
- DAMASIO, A. R. (1996): *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Bartzelona: Crítica-Grijalbo Mondadori.
- DAMASIO, A. R. (2001): *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madril: Debate.
- DAS NAVAS, M.J. (2000): «Las emociones como guía». *Tehmata. Revista de Filosofía*, 25.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madril: Morata.
- GENDLIN, Eugene T. (1983): *Focusing. Proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbo: Mensajero.
- GENDLIN, Eugene T. (1999): *El focusing en psicoterapia. Manual del método experimental*. Bartzelona: Piados.
- GIMENO SACRISTÁN, J. eta PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1988): «Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico» *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- GIMENO SACRISTÁN, J. eta PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madril: Morata.
- GOLEMAN, D. (2001): *Inteligencia emocional*. Bartzelona: Kairós.
- GUBA, E.G. (1989): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista». *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madril: Akal.
- HAMMER, L. (2002): *Psicología y medicina china. La ascensión del dragón, el vuelo del pájaro rojo*. Bartzelona: La Liebre de Marzo.
- IZARD, C.E. (1977): *Human emotions*. Nueva York: Plenum Press.

- JOHNSON, M. (1991): *El cuerpo en la mente: fundamentos corporales del significado, la imaginación y la razón*. Madrid: Editorial Debate.
- JUNG, C.R. (1994): *Tipos psicológicos*. Barcelona: Edhasa.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1991): *Cuerpo y alma*. Madrid: Espasa Calpe.
- LEDoux, J. (1999): *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- LLETJÓS, E. (2003): «El aspecto relacional del trabajo del educador social». *Educación Social*, 25, 49-70.
- MATURANA, H. (1990): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Txileko Santiago: Dolmen.
- MATURANA, H. (1996): *La realidad: ¿objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. México: Anthropos.
- NISSBET, R.; eta ROSS, L. (1980): *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. New Jersey: Prentice-Hall.
- RAMÍREZ GIOCOECHEA, E. (2001): «Antropología compleja de las emociones humanas». *Isegoría*, 25, 177-200.
- ROGERS, C. (1996): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Piados.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. eta ISPIZUA, M.A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Piados.
- SIEMS, M. (2002): *Tu cuerpo sabe la respuesta*. Bilbo: Mensajero.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TRILLA, Jame (1996): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- VAN MANEN, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.