

SARRERA

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko (hemendik aurrera Huhezi) plan estrategikoak kokatu du transferentzia unibertsitateko misioaren osagai garrantzitsu moduan, lehen tasun estrategiko moduan aurkeztu du, fakultateko beste erronka eta helburuekin lerrotatuta.

Hasierako gogoeta bat sortu zaigu transferentzia kontzeptuarekin berarekin. Izan ere, transferentziaz hitz egiten denean hitz egin ohi da transferentzia teknologikoaz, eta hori produkzio-enprekin lotu izan da. Baina hori ez da identifikazio zuzena, izan ere, teknologia ez da bakarrik produkzioarekin eta enpresa munduarekin lotzeko termino bat. Aitzitik, teknologia gauzak egiteko modu bat da, helburu bat da, modu bat eta ezagutza bat eskatzen dituena; produkzio bat da, prozesu bat, ez zegoena agertzen laguntzen duena (Castro, Fernández de Lucio, Pérez & Criado, 2009). Autore horien hitzetan, produktu horrek ez du zertan fisikoa izan behar, eta, hortaz, ezagutzaren transferentzia egiten denean, produkzio horrek hartzen du aholkularitzaren edo eskaera zehatz bati erantzuten dion ikerketa baten forma. Ikuspegi aldaketa horretatik hasi da hobesten, termino gisa, ezagutzaren transferentzia.

Bestetik, argitu behar dugu ez direla berdinak transferentzia eta transmisioa. Hitzaldi bat ematea edo dibulgazio-artikulu bat idaztea ez da ezagutza transferitzea, ezagutza transmititzea baizik (Castro et al, 2009). Horrek ezagutzaren dibulgazioan laguntzen du, hori ere lan garrantzitsua da unibertsitatearen eta ikerlariaren eginkizunetan, eta lagundu ahal du, gainera, transferentzia prozesu batean, baina ez da transferentzia bere horretan. Transferentzia gehiago da know-howaren, ezagutza teknologikoaren edo teknologia beraren mugimendua erakunde batetik beste batera.

Lan honetan transferentziaren mugimendu izaera hori azalduko eta azpimarratuko dugu, bai eta nola ulertzen dugun transferentzia, zehazki hezkuntzaren eremuan, eta zeintzuk diren gure erronkak.

EZAGUTZAREN TRANSFERENTZIA UNIBERTSITATEAREN FUNTZIO

Unibertsitatearen eginkizunetako bat da ezagutzaren transferentzia, bere funtzio naturalen artean kokatzen da. Zeintzuk dira, bada, unibertsitateak dituen funtzioak? ezagutza sortzea (I+G), ezagutza

HUMANITATE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEKO TRANSFERENTZIA MARKOA

► KARMELE PEREZ LIZARRALDE

Hezkuntza Berrikuntza Zentroaren arduraduna

TRANSFERENTZIA-GUNE

GARRANTZITSUAK DIRA

IKASTETXEAK, ETA IKASTETXE

HORIEK GERO ETA

MURGILDUAGO DAUDE

HEZKUNTZA-BERRIKUNTZA

PROZESUETAN

transmititzea (formazioa eta argitalpenak), eta eza-gutza transferitzea (erakundeentzako irtenbide-proposamenak) (Castro, Fernández de Lucio & Pérez, 2009). Azken hori berariaz lotzen da hirugarren misioarekin, eta horko jarduerak harremanetan daude ezaugarri hauekin (Castro-Martínez & Molás-Gallart, 2014: 4): a) inguruko erakunde eta agente ez-akademikoekin batera ezagutza sortzearekin eta lankidetzan aritzeko gaitasunarekin; eta b) unibertsitatearen dauden ezagutzak eta bestelako gaitasunak erabili eta ustiatzearekin ingurune akademikotik kanpo. Alegia, hirugarren misioak biltzen ditu unibertsitatearen eta gizartearen arteko interakzioak. Huhezi-ren eta Mondragon Unibertsitatearen testuinguruan, hirugarren misio hori lotuta agertzen zaigu inguratzen gaituen lurraldearen estrategiarekin eta gizarte garapenearekin, horregatik unibertsitateko ikerketekin gizartearekiko interakzioak eta inpaktu soziala bilatzen ditugu eta uste dugu hirugarren misioa jarduerak sendotu behar ditugula lurraldearen garapenean, berrikuntzan eta saretzean eragiteko.

Hirugarren misio hori kontuan hartuta, azaldu nahi dugu zein den Huhezi-k transferentzia ulertzeko eta transferentzia egiteko modua.

TRANSFERENTZIA HEZKUNTZA BERRIKUNTZAREN EREMUAN

Gizartean, oro har, eta, guri dagokigunez, hezkuntzan bereziki, etengabeko berrikuntzaren aroan bizi gara. Gure Hezkuntza Sistemak, baita unibertsitatearen ere, berrikuntza dugu gure plangintza eta antolamenduen aldarri nagusia, eta horrekin lotuta datoz, besteak beste, "aldaketa", "hobekuntza", "eraldaketa" eta "prozesu kolektibo" kontzeptuak (Esteve, 2017).

Huhezi-rentzat transferentzia-gune garrantzitsuak dira ikastetxeak, eta ikastetxe horiek gero eta murgilduago daude hezkuntza-berrikuntza prozesuetan. Egiten dizkiguten eskaerak gero eta konplexuagoak eta integralagoak dira: batzuetan eskaera horiek hezkuntza komunitate osoaren edo etapa baten berrikuntza bilatzen dute, eta erakundearen borondatea da irakasleak murgiltzea eta konprometitzea berrikuntza sakona egiteko prozesu batean; beste batzuetan eskaera horiek gai jakin baten gaineko prestakuntza bilatzen dute. Eskaera hori handia ala txikia izan, hor sortzen da ekuazio bat, unibertsitatearen bide-laguntzarekin, erakunde eskatzaileak berak ebatzi behar duena. Zer esan nahi dugu horrekin?

Lehen esan dugu transferentzia gertatuko dela eza-gutza edo teknologia erakunde batetik bestera mugitzen denean, edo, transferentzia proiektu baten testuinguruan, berrikuntza nahi duen erakunde hori mugitzen denean. Mugimendu horretan oinarritzen dugu Huhezi-n transferentziaren ardatza, eta ezaugarri hauetan oinarritzen da:

Ezagutza bizia dela, praktikoa dela, prozesu bat dela, eta helburua beti izango da hartzailak zerbait egitea ezagutza horrekin, ezagutza horren aplikazioa sustatzea bakoitzaren testuingurura egokituta, eza-gutza hori birdefinitzea eta osatzea.

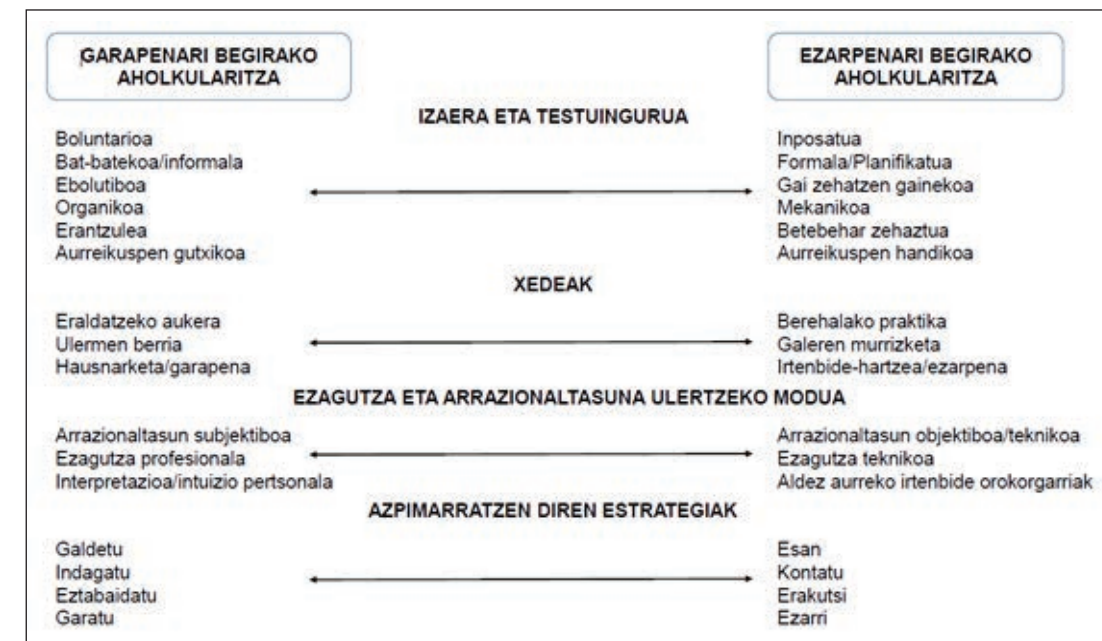
Besteengan eragiten duten ekimenek berrikuntza-prozesuekin lotura argia erakusten dutela, egiteko moduen eta erakundearen eraldaketa bilatzen dutela.

Transferentzia etengabeko gogoeta prozesu bat dela, eskolako eta unibertsitateko profesionalen artean, elkarlanean, eraikitzen dena eta guztiok elkarrekin ikasteko jarrerarekin egiten duguna. Unibertsitatearen lana izango da laguntzea non dauden ulertzen, bideak bilatzen eta bidea egiten, baina erantzunak eta hautuak haiek erabaki ditzaten uztea.

Ikuspegi horrek transferentzia eredu jakin bat erakusten digu, erakunde parte-hartzailearen garapena sustatu nahi duena eta erakundearen prozesu bat eraiki nahi duena. Edonola ere, erakundearen egoeraren eta beharren arabera, continuum moduko ikuspegi irudikatzen dugu: batzuetan garapenari begira eta elkarrekin egingo ditugun prozesu kolektibo eta

esperimentalak izango dira, elkarrekin bidea eraikitzen; eta beste batzuetan bideak zehatzagoak izango dira eta prozesu, metodologia edo ikuspegi jakin batzuk ezartzeko prozesuak izango dira. Biak ala biak irudikatzen ditugu erakundearekin elkarlanean eta gertu.

Noraino iritsiko garen oso lotuta dago gure aholkularitza edo lankidetzak jasoko duen erakundeak duen anbizio eta gogoarekin, horien arabera izango da hein handi batean. Baina lotuta egongo da baita guk aholkularitza ulertzeko moduarekin ere, ez baitago modu bakar horretarako. Argigarria da horretarako Biott-ek (1992, in Marcelo, 1997) aholkularitza ereduaren artean egindako bereizketa:



Irudia: Bi aholkularitza eredu, garapenari begirakoa eta ezarpenari begirakoa (Biott, 1992) (egokitua)

Esan beharrik ez dago, bereziki garapena eta berrikuntza sustatuko dituen eredu dugu xede, prozesu bat bilatzen duena, borondatekoa izango dena eta ikastetxeko irakasleen arteko lankidetzak eta elkarrekin ikasteko kultura sustatuko dituen. Edonola ere, jakin badakigu erakunde bakoitzaren beharrei egokitu behar gatzazkiola, eta horrek eskatuko digu ikuspegi irekia izatea eta kontuan izatea erakunde bakoitzaren interes eta beharrei erantzuteko ezaugarri ezberdinetako eskaintzak eta ibilbideak egin behar ditugula, ikuspegi zehatz eta laburretik hasi eta ireki eta arnas luzeko prozesuetaraino. Eta bide

horretan, ezagutzaren transmisioa eta ezagutzaren transferentzia continuum bateko ekimenak izango ditugu.

PRESTAKUNTZA GOGOETATSUA EZAGUTZAREN TRANSFERENTZIARAKO BIDE

Erakundeek aholkularitza edo prestakuntza eskatzen dutenean abiatzen da unibertsitateko ezagutzaren transferentzia-bidea. Bide hori prozesu moduan ikusten dugu, ikastetxeko irakasle bakoitzak eta irakasle-taldeak elkarrekin egin behar duena, mugimendua gertatuko bada. Bide hori egiteko, eragin handia izan dute Shönek (1983) proposatutako praktikan oinarritutako hausnarketak eta hausnarketa hori bultzatzeko estrategiek. Shönek aldarrikatutako irakasle gogoetsuaren figurak zeharo aldatu du irakaslearen

profil-xedea, eta, ondorioz, baita irakasleen prestakuntza egiteko moduak ere. Izan ere, esperientziak erakutsi du marko teorikoen, praktika onen eta baliabide didaktiko edo errezeten azalpenak ez direla nahikoa praktikara transferitu eta praktika hori eraldatzeko, Esteve (2011) dioen moduan, edozein esku-hartze di-

daktiko bere testuinguruak eta irakasleen ezaugarri pertsonal eta profesionalak baldintzatzen baitute. Baldintza horien gainean lan egiteko, hausnarketan, ekintzan eta praktika errealetan oinarritzen den prestakuntza/transferentzia eredu parte-hartzailean sinesten dugu, alegia, identitate, erritmo eta bide anitzak aintzat hartuz eta errespetatuz, elkarrekin garatzen dugun transferentzia eredu batean. Erakuntza prozesu bat da, zeinetan irakasleen garapen profesionala, eskolako lankidetzak eta ikaste-kultura eta irakasleen —eta ondorioz ikasleen— ikaskuntza bermatu nahi diren.

Proposatzen den prozesu horren errezetari hainbat osagai erantsi ahal dizkiogu:

TRANSFERENTZIA ETENGABEKO

GOGOETA PROZESU BAT DA,

ESKOLAKO ETA UNIBERTSITATEKO

PROFESIONALEN ARTEAN,

ELKARLANEAN, ERAIKITZEN DENA,

GUZTIOK ELKARREKIN IKASTEKO

- Desikasi-Berrikasi-Ikasi formula (Imbernon, 2019). Egiten dena zalantzan jartzea da proposamena, gure mugetatik ateratzea, bide berrietan murgiltzea, aldaketei beldurra galtzea, galdera berriak egitea eta erantzun berriak bilatzea, konpromisoz.

- Irakaslea da aldaketa-agentea (Esteve, 2017). Irakaslearen garapen profesionalaren ardatza berrek bere gelan ikertzea da. Irakaslea da benetan aldaketaren motorra, baina hobe lankideekin batera, ez modu isolatuan (Imbernon, 2019).

- Ikaste errealista aintzat hartzea (Korthagen, 2001; 2010). Irakaslea bere esperientzia praktikotik abiatzen da, eta praktika horren inguruko etengabeko hausnarketa eginez (bakarka zein taldeka) ezagutza teorikoa eta praktikoa uztartzen ditu, etengabeko joan-etorrian. Bi motako kontzeptu horien konfrontazioa norbere eredu mentala aberastera, norbere praktika eraldatzera eta, ondorioz, irakaslearen garapen profesionala garatzera dator (Esteve, 2017).

- Praktika gogoetatsua edo ikaste gogoetatsua (Esteve, 2004; 2010). Irakasleek beren prozesuaren kontzientzia hartzen dute, praktikaren inguruko hausnarketa egiten dute eta hortik ezagutza eraikitzen dute.

- Taldean eta elkarrekintzan egiten den prozesua (Freire, 1984). Errealitatea eraldatzea xede duen prozesu dialogikoa da.

- Pentsamendu dialogikoa (Esteve, Carandell & Farro, 2011). Pentsamendu kritikoa murgiltzen gaitu, ikuspuntu ezberdinen arteko dialogoaren bitartez partekatzen direnak eta, maila sozialean

izanda, norberaren pentsamenduen berregituraketan laguntzen du (Esteve, 2011).

- Ikasten duten komunitateen eredu (Esteve & Carandell, 2011). Horrek dakar taldeak helburu komun bat izatea, begirada ikertzailea eta talde konpromisoa garatzea, taldekideen partaidetza ahalbidetzen duen antolaketa egotea eta ezagutza partekatzea ahalbidetuko duen interakzioa egotea. Bolivarrek (2012) "Komunitate profesional eraginkorrak" deitzen ditu. Hala, profesionalek praktika-komunitateak eraikitzen dituzte eta bertan autoerregulatzen eta hobekuntzak txertatzen dituzte, adostasunez, kontzientziaz eta koherentziaz, eskolako ikaste-kultura garatzeko eta horrela gertuko gizarteari erantzun egokiagoa eskaintzeko.

- Espazioa eta denboralizazioa (Imbernón, 2017). Kideen arteko lankidetzeta eta dinamika kolektiboak garatuko badira eta klaustrotik ateratako behar praktikokoak landuko badira, hori lasaitasunez egin behar da, eskola poliki aldatzen baita. Hortaz, prozesua ikastetxean bertan egin behar da, irakasle kolektiboarekin eta eraldatu nahi den errealitatean kokatuta, eta arnas luzeko prozesua izango da. Hiru bat urteko ibilbideaz hitz egiten ari gara.

Osagarri horiek guztiak oso kontuan izan behar ditugu unibertsitateko prestatzaile-ikertzaileok prozesua esanguratsua eta eraginkorra izango bada.

UNIBERTSITATEAREN ERRONKAK

Ezagutzaren transmisioan oinarritutako prestakuntzatik ezagutzaren transferentzian oinarritutako prozesuetara dagoen jauzia ulertu dugu eta hori ari gara gure lanean sakontzen. Bide horretan lankidetzeta eredu berriak definitzeko beharra eta gogo daukagu, erakundeek senti gaitzaten lankide eta bidelagun. Hori da gure funtzioa, prozesuak erraztea, bidea egiten laguntzea, irakasleengan begirada ikertzailea sustatzea... Izan ere, praktika eraldatzeko eta berritzeko ez ezik, egiten ditugun prozesuek ezagutza zientifikoa birformulatzeko eta osatzeko ere balio digute, eta horrek prozesuan parte hartzen dugun guztion begirada eraldatzen du, eskolako irakasleena zein unibertsitateko prestatzaile-ikertzaileona. Eskola-unibertsitatea lotura hori balioan jartzea eta sendotzea dugu, beraz, xede.

Eta bide horretan hainbat dira ditugun erronkak eta aukerak, etengabe gure prozesuak eta lanak garatu eta hobetuko baditugu.

Batetik, komeni zaigu hobeto ulertzea erakunde baten barruko sareek, emozioek, identitateak eta motibazioak nola eragiten duten ezagutzaren transferentzian (Argote & Fahrenkopf, 2016), garrantzitsua izango baita lehenengo barruko indarrak lerrokatuta egotea ondoren kanpoko indarrekin lerrokatzeko. Izan ere, irakaslearen garapen profesionalari eta berrikuntza eta aldaketa prozesuei buruzko proposametan arrakastarako baldintza garrantzitsuak dira barneko zein kanpoko baliabideak (Murillo, 2004), beti ere lankidetzeta terminotan eta ikastetxeak ulertuta bere historia eta kultura duten komunitate sozial moduan. Ezaugarri horiek berebiziko eragina izango dute hartuko diren erabakietan eta lan egiteko moduetan.

Bestetik, sistematizatu nahi dugu transferentziaren ebaluazioa, eta horren bidez jakin nolako izan den egindako prozesuaren eragina edo zertan den eragindako berrikuntza. Berrikuntzaren ebaluazioak identifikatu eta justifikatu nahi du ebidentzien bidez zer hobekuntza gertatu diren irakasleengan eta erakundeengan, eta aztertu nahi du hobekuntza horiek zer eragin izan duten ikastetxeko kulturaren eta ildo pedagogikoaren zein ikaslearen ikaskuntzetan (Esteve, 2017). Eta hori jakiteko, prozesuan zehar sortutako dokumentazioa bildu eta aztertu behar da, bai eta aldaketen irismena eta kalitatea ebaluatu ere, eta horrek, halaber, eskatzen digu aurrez ebaluazio-irizpideak finkatzea eta adostea erakundearekin. Ebaluazio-prozesu horri laguntzeko garatu izan dugu prestakuntza ikertuaren ideia: horrek eraman gaitu sarri prozesu esperimentalaz aztertzerara, egindako prozesuak ezagutza berri bihurtzerara, hortik ikasi eta ezagutza horiek berriz ere transferentziara eramateko.

Horrek guztiak unibertsitateko ikerlari-aholkulari-prestatzaileon profilararen garapen eta profesionalizazioaren beharra dakar erdigunera, eskatzen baitugu gure arteko saretzea, elkarlana eta transferentzia proiektuetan parte hartuko duten ikerlari gehiagoren prestakuntza. Are gehiago, berrikuntzarekin konprometituta egoteak eskatzen digu, aldi berean, erakundeengandik gertu egotea, adi egotea, etengabe ikertzen eta ikasten aritzea, horrek lagunduko baitugu transferentzia prozesu esanguratsu eta eraldatzaileak sortzen. Eta hori hobe erakundeekin lankidetzan.

BIBLIOGRAFIA

ARGOTE, L. & FAHRENKOPF, E. (2016). Knowledge transfer in organizations: The roles of members, tasks, tools, and networks. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 136, 146-159

BOLÍVAR, A. (2012). Procesos para hacer de las escuelas unas comunidades de aprendizaje profesional. In, Bolívar, *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação* (cap. 4). Oporto: Editor: Fundação Manuel Leão.

CASTRO MARTÍNEZ, E., FERNÁNDEZ DE LUCIO, I., PÉREZ MARÍN, M. & CRIADO BOADO, F. (2008). La transferencia de conocimientos desde las humanidades: posibilidades y características. *ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura CLXXXIV julio-agosto*, 619-636.

CASTRO-MARTÍNEZ, E. & MOLÁS-GALLART, J. (2014). *Documento de base para un "Manual de indicadores de vinculación de la universidad con el entorno socioeconómico"*. INGENIO, CSIC-UPV.

ESTEVE, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas del Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*.

ESTEVE, O. (2011). El aprendizaje reflexivo y colaborativo: hacia el desarrollo significativo de las competencias docentes. In J. Vallés, D. Álvarez & R. Rickenmann (Eds.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. (pp. 321-334). Girona: Documenta Universitaria.

ESTEVE, O. (2017). Evaluar la innovación. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 481, 73-77.

ESTEVE, O. & CARANDELL, Z. (2011). Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre. *Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, nº 2, 22-35.

ESTEVE, O., CARANDELL, Z. & FARRÓ, L. (2011). "La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico". *Actas del V seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lengua*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

HIK HASI (2018). Elkarrizketa: Francesc Imbernón. *HIK HASI*, 229, 18-25.

IMBERNÓN, F. (2007). 10 ideas clave: la formación permanente del profesorado : nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2017). A vueltas de caracol hace tiempo con la formación del profesorado. *Aula*, 267, 49-51.

KORTHAGEN, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

KORTHAGEN, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.

MARCELO, C (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores en Andalucía y Canarias. *Revista de Educación*, nº 313, 249-278.

MURILLO, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, nº 5, año 2, 44-57.

SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.