



Jakingarriak

**Berrikuntzarako
bideak**

Argitaratzailea:

Mondragon Unibertsitatea
Humanitate eta Hezkuntza Zientzien
Fakultatea

Laguntzailea:

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza,
Unibertsitate eta Ikerketa Saila

Erredakzioa:

Mondragon Unibertsitatea. Humanitate
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea
Dorleta auzoa z/g
20540 Eskoriatza
Tfnoa: 943-714157
Faxa: 943-714032
Helbide elektronikoa: biblioteka.huhezi@mondragon.edu

Zuzendaritza:

Elena Lopez de Arana

Erredakzio Kontseilua:

Idurre Alonso, Iñigo Arteatx eta Oihana Elorza

Erredakzio Idazkaria:

Miriam Txintxurreta

Itzultzailea:

Iñigo Arteatx

Euskara zuzentzailea:

Iñigo Arteatx

Diseinua:

Alex Azkarate

Inprimategia:

Antza inprimategia

L.G.: SS-981/92

ISSN 1697-6215



aurkibidea

BERRI BIBLIOGRAFIKOAK

4 Liburu berrien albisteak

8 Esan dute

GAI MONOGRAFIKOA

BERRIKUNTZARAKO BIDEAK

10 Sarrera

12 Olaia Jimenez, Nerea Agirre, Jon Caballero eta Ziortza Jimenez

Herri eta hiri hezitzaileak, komunitate osoa hezkuntzaren erantzule bihurtzeko bidea

22 Alexander Barandiaran, Elena Lopez de Arana, Alexander Muela, Iñaki Larrea eta Joserra Vitoria
Hezitazileen Sentikortasuna Garatzeko Programa (SGP)

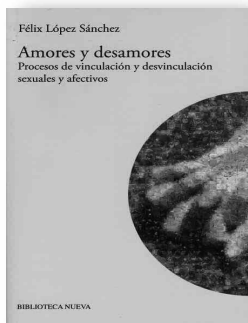
28 Ainara Artetxe, Ana Usabiaga eta Mariam Bilbatua

Ikasleen ikaskide taldeak eta irakasleen ikasarea

34 Matilde Sainz Osinaga eta Arantza Ozaeta
Irakasleen formazioa berritzeko metodologia: autokonfrontazioa. Esperientzia bat Zarauzko Salvatore Mitxelena ikastolan

40 Iñaki Garcia, Margareta Almgren, Nekane Arratibel, Julia Barnes, Andoni Barreña eta Maria Jose Ezeizabarrena

Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda (KGNZ)



López Sánchez, L. (2009).
Amores y desamores. *Procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivos*
Madrid: Biblioteca Nueva

Ez diogu ezer berririk ez gehiegikeriarik esaten badugu Félix López garapen-psikologiaren aditueta bat dela Espainian, atxikimenduen aitzindari gisa. Haren lanetan, laster aurkituko dugu ez duela mugatzen atxikimendua haurraren eta amaren irudiaren arteko harremanera; horren orde, azpimarratzen du edozein pertsona duela, adina eta bestelako baldintzak gorabehera, beharizan sakon bat segurtasuna, babesa, lasaitasuna, kontsolamendua, estimulua... baldintzarik gabe eskainiko dizkion irudi bati lotzeko; beste modu batean esanda, harreman pribilegiatua eskainiko dion norbait eta nolabait, erreferentzia gisa balia dezakeena. Hark esan ohi duen moduan, “kontakurako eta loturarako jaiotako izakiak gara”, eta beti behar ditugu “baldintzarik gabeko irudiak”. Jakina, ezaugarri hori presente dago lehen haurtzaroan, haurtzaro berantiaragoan edota nerabezaro eta gaztaroan; eta nola ez, baita helduaroan eta zahartzaroan.

Amores y desamores. Procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivos izeneko liburuan, helduaroaz dihardu, eta gure gizarteari gertatzen ari zaionaren berri ematen du: gero eta pertsona gehiago daude bikotekide ezberdinei atxiki eta desatxikitzen zaizkienak, behin baino gehiagotan bizitzan zehar, amodio- eta desamodio-istoriak biziz.

Gizakiok, anatomia eta fisionomiaz gain, badugu emozioekin eta jendartearekin lotutako dimentsio bat. Beharizanak ditugun izakiak gara, eta egileak, beharizan horien artean pertsonen arteko beharizanak azpimarratzen ditu “kontakurako eta loturarako jaiotako izakiak gara”. Horrekin lotuta, beharizan afektiboaren taxonomia proposatzen du (segurtasun emozionalaren beharra, harreman-sareen beharra, beharizan sexual eta maitasunezkoak); betiere, harreman zuzenean haien asetzaila posibleekin: sendia, lagunartea eta bikotea.

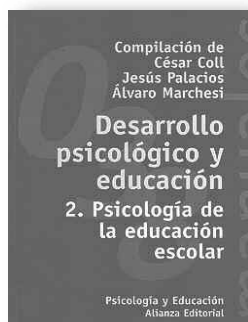
Afektu sexualak ere aztertzen ditu (desira, erakarpena eta maitemintzea); arretaz aztertzen ditu afektu sozialak (atxikimendua, adiskidetasuna eta zaintza-sistema); azaltzen du atxikimendu-lotura berriak ezartzeko gaitasunak irekita jarraitzen duela bizitza osoan zehar, eta argi eta garbi bereizten ditu guraso eta seme-alaben arteko harremanean dauden atxikimendu-ezaugarriak (asimetrikoa, baldintzarik gabekoa, egonkorra, afektiboa eta ez sexuala, eta bikotean daudenak (borondatezkoa, simetrikoa, elkarrekikoa, egonkortasun eta iraupen aldakorrekia, afektuzkoa eta sexuala). Azken ezaugarri horiek bereiztasun batzuk gehitzen dituzte bikote-harremanetan haien konplexutasuna areagotu ditzaketanak.

Azkenik, deslotura sexualaz eta maitasunezkoaz hitz egiten du, eta bikoteak deslotzera eramaten dituzten aldagaiez. Egileak iradokitzen du berebiziko garrantzia duela adimen emozionalak bai lotzeko bai deslotzeko, edo deslotzeak eragin dezakeen sufrimendua arintzeko. Beti bezala, Lópezek pertsonarekiko konfiantza eta errespetua adierazten du bere lanean:

“Edonola ere, funtsezkoa dirudi pertsonen askatasuna inteligentziaz onartzen eta erabiltzen ikastea, bikote-harremanak eraikitzeko eta banatzeko, adimen emozionala erabilia eta norbere autonomia eraikitzen ikasiz; osotasunez bizitzen ikasiz, bikotean edo ez, eta bizitzan zehar bikotekide bat edo gehiago izateko aukeraz. Horixe da gizakion izaera, eta gure erronka da argitasunez erabiltzea gure askatasuna, azkenik, bizitzaz gozatzeko, maitatzeko eta maita gaitzaten. Horretarako, ez dago hoberik norbere biografia sexual eta amodiozkoaren jabe eta aske sentitzea baino; geure bizitzaren gidoigile eta protagonista”.

Laburbilduz, irakurtzeko liburu atsegina, sakona, ondo dokumentatua, sartu-irten poetiko ugariarekin. Irakurlea bere afektuekin aurrez aurre jartzen duen liburua, bere atxikitze- eta desatxikitze-prozesuekin, amodio-lotura eta desloturekin, bere heltze-prozesuarekin, bere buruari galdearaziz ea bere bizitzaren gidoigile eta protagonista den ala ez.

Juanjo Otaño



Palacios J., Marchesi A., Coll C. (comp.) (2011).

Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva.

Madrid: Alianza editorial

Palacios J., Marchesi A., Coll C. (comp.) (2011).

Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar.

Madrid: Alianza editorial

Jesús Palacios, Alvaro Marchesi eta César Colle 1991n lehen aldiz argitaratu zuten artikulu-bilduma da hezkuntza-mundua gure artean duen erreferentzia nagusietako bat, bereziki, 1990eko hezkuntza-erreformatik aurrera, egileok ere aipatutako erreformaren sortzaile eta bultzatzaileetakoak izanik. Irakaskuntzan ziharduten profesionalek pozik hartu zuten argitalpen hura, hainbat adituren ekarpenak biltzen baitzuten, haurraren garapenarekin eta erreformaren oinarri psikopedagogikoekin lotuta. Horrez gain, artean berritzailea zen kontzeptu batekiko hurbilpena eskaintzen zuten; hezkuntza-behar bereziki, hain zuzen ere. Garapenaren eta esku-hartze hezitzailearen ikuspegi eraikitzailea biltzen zuen hurbilpen horrek; beste modu batean esanda, aditzera ematen zuen ikaslea dela ikaskuntzaren subjektua eta azpimarratu egiten zuen ikastearen garrantzia, irakastea ikastean menpe jarrita. Horrez gain, defendatzen zuen haurraren garapena eraikitze-prozesu pertsonala dela, subjektua bera duena protagonista eta inguruko pertsona eta egoerekin gertatzen dena.

Hezkuntza-erreformaren oinarriak eta une hartan hezkuntzaren inguruan puri-puritan zeuden egile eta teoriak biltzen ziren hiru aletan (Psicología evolutiva, Psicología de la educación, Necesidades educativas escolares y aprendizaje escolar). Ondorengo argitaldian, elementu berriak erantsi ziren, eta beste horrenbeste egiten du bilduma honek ere: gaurkotasa galdu duten kapituluak ezabatu egin dira, kapitulu berriak txertatu, eta beste batzuk eguneratu, betiko zo-

roztasun eta sakontasunaz. Horrela, liburua erreferentziatzeko lana da ulertu nahi duenarentzat zer den haurraren garapena, zeintzuk diren garapenaren testuinguru nagusiak eta zer ekarpen egiten duen horietako bakoitzak. Eta orobat, hezkuntzan zer gertatzen den hurbiletik jakin nahi duen edozeinentzat: nola ikasten duten haurrek eskolan, zein den irakaslearen rola haurraren ikaskuntza eraikitze-prozesu horretan, zeintzuk liratekeen esku hartzeko gida-lerro egokienak.

Lehenengo aleak (Psicología Evolutiva) erreferentzia egiten dio psikologia ebolutibo edo garapenaren psikologiari. Lehenengo kapituluak, Jesús Palaciosek sarrera orokorra egiten dio psikologia ebolutiboari, planteatuz zer den garapena, zeintzuk diren garapenaren alderdiak, eta haren barruan planteatzen diren eztabaida eta topiko ohikoenak. Horrez gain, hurbilpen historikoa egiten du, azken garaian diziplina honek izan duen garapenera.

Sarreraren osteko kapituluak modu askotara irakur daitezke: haurraren hurbilketa orokorra har dezakegu abiapuntu, eta 0 eta 2 urte bitarteko haurra aztertu, edota 2 eta 6 urte bitartekoa, edo 6 eta 12 urte bitartekoa, edo nerabea, oro har, kontuan hartuta garapenaren alderdiak. Edo horren ordez, garapenaren alderdi zehatz batean jar dezakegu arreta: garapen motorea, garapen kognitiboa, komunikazioaren eta hizkuntzaren garapena, garapen sozial eta afektiboa, nortasunaren garapena, arau eta balioen garapena... Edo, beste ikuspegi batetik, haurraren aurrerapenei errepara diezaikegu garapenaren arlo zehatz batean, deskribatutako etapetan zehar, jaiotzatik helduarora arte.

Lehenengo ale horrek helduarorako eta zahartzarorako hurbilpena ere eskaintzen digu; izan ere, garapenaren psikologia bizitza-zikloaren psikologia da eta bizitzako etapa guztietan aztertzen du gizakiaren garapena, hasi jaioberritik, eta pertsona heldu edo zaharrena arte. Helduaroan edo zahartzarorako gertatzen diren aldaketek behartu egiten dute norbanakoa bere bizitza birplanteatzera eta gaintu beharreko erronka berriak ere ekartzen dituzte.

Laburbilduz, lehenengo aleak eskola-adineko haurra hobeto ezagutzeko aukera eskaintzen du, eta helduarora eta zahartzarora hurbiltzeko parada. Garapena hobeto ulertzeko gakoak ere eskaintzen ditu, eta irudikatze zelako aukera eta gaitasunak eragiten dituen garapen horrek hazten ari den pertsonarengan. Ondorioz, ulermen, hurbilpen eta esku-hartze hezitzaile horerako tresnak ere eskaintzen ditu.

Bigarren aleak (Psicología de la educación escolar) sei atal biltzen ditu. Bertan, egungo psikopedagogian ezagunen diren unibertsitateko adituek beren ikuspuntua eskaintzen digute esku-hartze hezitzaileari buruz.

Lehenengo atalean, César Collek gaia bideratzen du, egungo heziketa-psikologiarako sarrera orokorra eskainiz.

Bigarren atalean, “*La explicación de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica*” izenburupean, ikaskuntzari buruzko teoria nagusietarako sarrera eskaintzen da: Piaget, Ausubel, eskemen teoria, Vygotsky. Amaitzeko, ikaskuntzaren ikuspegi erai-kzitzailearen azterketa sakona eskaintzen da.

Hirugarren atalean, ikaskuntzan parte hartzen duen prozesuak azaltzen dira: adimena eta adimenak; ikasteko estrategiak; motibazioa; afektuak; emozioak; egozpenak eta itxaropenak; aniztasunarekiko arreta.

Laugarren atalean, ikasgela aztertzen da ikasteko testuinguru gisa.

Bosgarren atalean, eskolako edukien ikaskuntzari eskaintzen zaio arreta. alfabetatzearen eta hizkuntzaren ikaskuntza; matematikaren ikaskuntza; geografia, historia eta gizarte-zientzien ikaskuntza; zientzia fisiko-naturalen ikaskuntza. Azken kapituluan, eskolako ikas-kuntzen ebaluazioa aztertzen da.

Seigarren atalak hausnarketarako sei gai biltzen ditu: eskolak ikaskuntza-iturri gisa, familia eta eskolako hezkuntza, eskolako hezkuntza informazio- eta komu-nikazio-teknologia berrien aurrean.

Ikusten denez, bigarren aleak arreta handiagoa es-kaintzen dio esku-hartze hezitzaileari eta irakaskun-tzako edozein aditurentzat, interes-, lan- eta kezka-itu-rri diren gaiei heltzen die: ikastea eta irakastea, ikaste-ari buruzko teoriak, eskola-testuingurua, ikasgelan ikastea... Hausnarketarako eta kontrastatzeko elemen-tuak eskaintzen ditu, lagundu egiten du oinarriak erai-kitzen ikasgelako esku-hartze eraikitzailearako eta gida-lerroak eskaintzen ditu, patxadaz aztertzeko haurren ikaskuntza eta ikasgelako portaera baldintzatzen duten aldagaiak, eta horren arabera jokatzeko.

Juanjo Otaño



López Sánchez, L. (2009).
Las emociones en la educación
Madrid: Morata

Mezuren bat badago behin eta berriro errepikatzen dena Félix Lópezen ekoizpen jorian, hori pertsonarengan duen konfiantza da, eta hark duen beharra ongizatera iristeko. Horrela aldarrikatzen zuen joan den mendeko 70eko ha-markadan ere, sexualitateari buruzko ikerketa labur bate-an (López Sánchez 1979) *La sexualidad, evolución y sen-tido social de la represión*. Madrid. Zero ZYX). Bertan, egi-lea sexualitate gizatiarrago baten alde azaltzen zen, go-zamenerako bizitakoa, tabu psikologiko, sozial edo erlijio-soen gainetik.

Aztergai dugun lana, *Las emociones en la educación*, ildo beretik doa. Zer behar dute haur eta nerabeek ondo sentitzeko, ongizatera iristeko? Lópezek berresten du kontakturako eta loturarako izakia dela pertsona, eta ze-hatz-mehatz deskribatzen ditu haren beharrianak: beha-rrizan fisiologikoak, kognitiboak, emozionalak eta sozia-lak, parte-hartzearekin lotutakoak eta autonomia mailaka-tuari dagozkionak.

Eta eskola da, familiarekin batera, beharrian horiek asetzeko erakunde egokia. Bizitzarako eskola proposa-tzen du, ongizaterako eskola; bizitzen ikasteko eskola, lan egite hutsetik eta ekoizpen-sistematik haratago. Ho-rrek esan nahi du haurrei beren beharrianak asetzen la-guntzea.

Zehaztasunetan sartuta, familia moten onarpenaz dihardu, ikasle guztien onarpenaz, sexuen arteko ber-dintasuna, ikasketa-prozesuan zehar eskaini beharreko tratu onaz zuzenketa eta ebaluazioetan, ongizaterako di-ziplinaz, gatazkak konpontzeaz haurrak partaide egiten dituen bitartekaritza-sistemen bidez, eta irakasleen on-gizateaz.

Laburbilduz, liburu atsegin eta irakurterraza, irakasle-en artean hausnartzera eta ideiak kontrastatzera gonbi-datzen duena, eta eskola bere funtzioan birkokatzen due-na: haurren beharrianak asetzen direla bermatzea, bi-zitzarako hezte, ongizaterako hezte.

Juanjo Otaño



Esan dute



El anteproyecto de reforma educativa que el ministro José Ignacio Wert está llevando a cabo con la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) desde hace algunos meses, y aprobada en Consejo de Ministros el pasado mes de septiembre, está levantando fuertes polémicas en el seno de la comunidad educativa y también en partidos de la oposición. Es la séptima ley educativa durante el periodo de la democracia.

El objetivo de la reforma, según el propio Wert, es combatir las cifras de fracaso escolar españolas, que doblan la media europea según datos de la OCDE. Con este objetivo, la reforma propone cambios importantes, tanto a nivel estructural como respecto a los contenidos. [...]

Tanto la comunidad educativa como los partidos de la oposición han considerado esta propuesta como un retroceso pedagógico, ya que hace tambalearse los principios de escuela comprensiva e inclusiva que se pretendía con la escolarización secundaria obligatoria.

La LOMCE, una ley controvertida
(<http://www.grao.com/actualitat/lomce-nueva-ley>)



Helburua ez da trebetasun zehatza, jarduera globala baizik. Hor erakutsiko dugu benetan kompetenteak garen ala ez. Beraz, jarduerak aldatu behar ditugu. Irakasle moduan zeren aurrean aurkituko garen eta arazo edo erronka horiei nola aurre egingo diegun pentsatu.

Bilbatua, M. (2010). Metodologian hausnarketa sakona egin behar dugu. Zergatik ez dituzte kompetentzia handiagoak lortzen ikasleek? *Hori da gakoa. Hik Hasi*, 148, 22. or.



Al realizar acciones matemáticas no solamente hacemos, sino que también somos. Nos sentimos o no capaces, nos vivimos o no a nosotros mismos, nos sentimos fuertes o débiles ante el mundo, delante de los problemas, delante de la matemática. Al usar los números podemos comprender o no el mundo real y confiamos o no en nosotros mismos, en la coherencia de nuestros argumentos y en nuestras posibilidades de pensar, imaginar, inventar... sin miedo.

Gallego, C (2005). *Repensar el aprendizaje de las matemáticas*. Barcelona: Graó.



El desempleo en un gran número de familias y las altas cuotas de las escuelas infantiles impiden la asistencia a ellas de un sector de la población vulnerable. Los niños y las niñas, en especial los de edades tempranas, son enormemente sensibles a las situaciones de falta de atención, de recursos o a la mala calidad de los servicios. Una deficiente nutrición o atención médica en esta etapa vital o la falta de recursos educativos pueden tener consecuencias irreversibles que condicionarán su salud, capacidades, desarrollo, e incluso los comportamientos y actitudes presentes y futuros.

Editorial (2012). El impacto de la crisis en la infancia. *Aula de Infantil*, 68, 5. or.



Jakina denez, Celestin Freinet pedagogoak bi mundo gerren artean herrialde modernoetako pedagogia berritzeko hainbat proposamen egin zituen eta horietako bat testu librea zen. Freineten testu libreak zera esaten die haurrei: eskolatik kanpo zaudetenean, zuen etxean edo zuen hautazko jardueretan, zuentzat garrantzitsua den zerbait gertatzen bazaizue, aurkikuntzaren bat egiten baduzue edo zuen ikaskideekin partekatzea merezi duela uste duzuen zerbait interesgarria ezagutzen baduzue, testu bat idatz ezazue horri buruz eta eskolara eraman, denon artean irakurri eta eztabaidatzeko. Proposamen horren muinean honak ideia hau dago: eskolak beharrezkoak ditu haurren ekarpenak [...] Eskola guztientzat izatea nahi badugu, haurrei entzun egiten dien eskola bat sortu behar dugu.

Hik Hasi (2012). Elkarrizketa: Francesco Tonucci. *Hik Hasi*, 172, 21-22. orr.

“ Todos los alumnos y alumnas tienen derecho y son capaces de aprender matemáticas. Para que esto suceda es necesario que el aprendizaje constituya una experiencia personal positiva, con significado en sí misma.

Giménez, J; Santos, L. eta da Ponte, J.P.(2004). *La actividad matemática en el aula. Homenaje a Pablo Abrandes*. Barcelona: Graó.

“ Entonces, la pregunta es: ¿cómo lograr que adolescentes, inmersos día y noche en una vorágine de cantos de sirena distractores y actividades dispersas que absorben su tiempo y su mente, dediquen su atención, interés y esfuerzo al estudio?

Una posibilidad tentadora, pero estéril y exculpatoria, es afirmar que la juventud de hoy en día se ha vuelto irresponsable, inmadura y acomodada, que el problema nos es ajeno, y que las causas y las soluciones residen fuera, lejos de nuestro alcance. Esta postura nos instala en la pasividad, el desencanto y el lamento continuo.

El secreto de la educación, especialmente en niveles obligatorios, consiste más en contagiar ganas que en transmitir conocimientos. Si les contagias ganas, pueden buscar conocimientos; pero si solo les transmites conocimientos, no pueden buscar ganas.

Motivar a adolescentes
(<http://www.grao.com/forums/Motivar-a-adolescentes>)

“ En general, las verdades, las proposiciones y las ideas matemáticas están abiertas al examen de cualquier persona. En este sentido consideramos el valor de *apertura* de las matemáticas. Pero a su vez, la abstracción matemática choca con la intuición de la percepción natural y consecuentemente las matemáticas tienen poco significado para la mayoría de las personas. Esto implica un sentimiento de *misterio* que pocas disciplinas tienen.

Flores, P eta Moreno, A. J. (2011). *Matemáticamente competentes...Para reír*. Barcelona: Graó.

“ Haur bati heriotza kontatzeko, egokia izan daiteke liburu bat (ipuin bat, album bat) erabiltzea. Ezin dugu, ordea, guztia liburuaren gain utzi; liburua tresna bat besterik ez da. Heriotzaren Pedagogia korranteak heriotza azaltzeko hainbat jarduera proposatu ditu. Jarduera horiek bi multzotan bereizten ditu:

- Prebentzio-jarduerak: heriotza gertatu aurretik egin beharreko jarduerak dira, beste edozein motatako jarduerak –egiten diren gisara. Ez da beharrezkoa taldean heriotza bat gertatzea –senideren batena, edo maskotaren batena–, jarduera horiek egiteko: heriotza tratatu egin behar delako, landu egin behar delako, egin behar dira.

- Jarduera aringarriak: heriotza gertatu ondoren egiten direnak dira.

Nire ustez, garrantzitsuagoak dira lehenengoak. Askotan, heriotza bat gertatu denean bilatzen ditugu tresnak edo jarduerak heriotzaz hitz egiteko, –eta, behar bada, une hori ez da aproposena haurarentzat, ez da mementoa, minduta baitago. Horregatik, pentsa–tzen dut heriotza gaitzat duten liburuak eta materialak aurretik landu behar direla.

Arnal, T. (2012). Zergatik hitz egin behar diogu heriotzaz haurrari? No-la lagunduko digu haur-literaturak? *Hik Hasi*, 169, 30-34. orr.

“ Sabios que han sido excelentes pedagogos [Poincaré, Klein, Toeplitz, Köthe, Bell, Courant, Puig Adam, Lakatos, Kline, Santaló...] han ponderado la importancia que tiene la Historia de la Matemáticas en la calidad de su enseñanza.

Suma (2004). La historia de las matemáticas como recurso didáctico e instrumento para enriquecer culturalmente su enseñanza. *Suma*, 45., 17-28. orr.



Berrikuntzarako bideak

Wert ministroak aurrera atera nahi duen aurreproiektua dela eta, Hezkuntzak izan beharko lituzkeen funtzioak eztabaidagai nagusi bilakatzen ari da azkenaldi honetan. Badirudi hezkuntzaren zeregina aldatzen doala agintean daudenen ikuspegiaren arabera.

Horrek hein baten logikoa dirudien arren, hezkuntzaren ardatz nagusia zein den adostu eta partekatu beharko litzatekeela iruditzen zaigu. Hezkuntzak gizartearen erronkei aurre egiteko gai izango diren ikasleak sortu baino horrek aditzera emango bailuke ados gaudela gaur egungo balore sozialekin, ume, gazte zein helduen pentsamoldeak eraldatzea helburutzat izan beharko luke, gaur egungo gizartea hobetzeko (Miralles, 2005; Morin, 1999) pertsona izaten ikasiz eta bizitzen eta elkarrekin bizitzen ikasiz.

Hori lortu ahal izateko, hezkuntza etengabe aldatzen, berritzen eta hobetzen ari den sistema ireki moduan ulertu beharra dago. Hezkuntzatik momentuan aldarrikatzen diren hainbat oinarri: inklusioa, ikaskuntza dialogikoa eta esanguratsua, diziplinartekotasuna, ikasle-

en ahalmentzea... ez dira bide errazak eta onartu behar dugu lehenengo saiakeretan ez dugula, behar bada, asmatuko. Baina hori gertatzen bada ere, ezin da onartu atzera pausuak egiten hastea eta arestian zegoen eredia ezartzen hastea berriro.

Aldaketa, berrikuntza edota hobekuntza horiek aurrera eramateko HUHEZItik zabaltzen ari diren bideak aurkeztea da ale honen helburua.

Espero dugu interesagarri eta lagungarri egitea HUHEZItik hainbat ikerketak edota aditu-taldek Euskal Herriko hainbat eskolarekin garatzen ari diren proiektuak.

Has gaitezen edo jarrai dezagun bidea egiten!

Elena Lopez de Arana

Herri eta hiri hezitzaileak, komunitate osoa hezkuntzaren erantzule bihurtzeko bidea

Olaia Jimenez, Nerea Agirre, Jon Caballero eta Ziortza Jimenez

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko HELDU ikerketa taldea

Kokapena: zertaz ari gara hiri hezitzaile proiektuaz hitz egiten dugunean?

a) Hiri Hezitzailearen ibilbidea azken hamarkadetan

Hiri hezitzailea kontzeptu bezala 70eko hamarkadan agertu zen lehen aldiz UNESCOrentzako Edgar Faurek zuzendutako “Aprender a ser” txostenean. Bertan, hezkuntzarako hiria edo ciudad educativa kontzeptuaz ari da. Heziketaren eginkizuna zabaltzearen edo hedatzearen beharra hartzen zuen bere baitan kontzeptuak, eskola erakundetik at ere kokatu behar zela adieraziz. Txosten horretan, Faurek (1987) hezkuntzaren kontzepzio globalago eta iraunkorragoa defendatzearen beharra azpimarratzen du, hiri hezitzailearen kontzeptua hainbeste nabarmendu ez arren. Eta hemendik eskola eta hiria eragile hezitzaile eta lankide gisa identifikatu daitezke.

“La idea de educación permanente es la clave de arco de la ciudad educativa [...] La educación debe ser impartida y adquirida por una multitud de medios, ya que lo importante no es saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido y adquirido (Faure, 1987:265)”

Harrezkero, bi ildo nagusi ireki dira hiri hezitzailearen mugimenduaren inguruan. Batetik, bizitza osorako ikas-kuntza edo lifelong learning eta bestetik, hiriaren egin-

kizun hezitzailea. Azken horri garrantzia ematen diona batez ere Bartzelonan 1990ean, bertako Udalak antolatutik, egin zen Hiri Hezitzaileen I. Biltzarra izan zen.

Hamarkada horretatik aurrera, errealitate bihurtzen hasi zen hiri hezitzailearen ideia proiektu gisa. Hiriaren bilakaera horrek hiritarrak/herritarrak prestatzeko beharra ere ekarri zuen. Behar horri erantzuteko, batez ere haur eta gazteengan pentsatu zen, nolabait hiriak eskolaren erantzukizunari babesa eskainiz. Hala ere, aurrerago planteamendu horretan eskola ardatza zela ikusi zen. Ideia hori aztertuz, ikusi zen ez zettorrela bat hiri hezitzaile kontzeptuarekin, hiri hezitzailearen eredu eskola-eremuaren jarraipen gisa soilik mugatzen zelako.

80eko hamarkadan, berriz, eskola eta hirigunearen arteko erlazioa sakontzen hasi zen. Hiriguneak bizipenak izateko aukerak eskaini behar ditu eta eskolak bizipen kulturalak. Urte horietan, norabidea aldatu zen, eta eskolatik hirigunerako jauzi kualitatiboa egin. Jauzia esan nahi da eta ez haustura. Norabide berriak ekarri zuen aukerak sortzeko beharra, gazteak eskola-orduetatik kanpo hiriarekin harremana izan zezan.

Hirugarren fasea 90eko hamarkadatik aurrera kokatzen da. Aurreko faseetatik, eskola eta komunitatearen arteko harremana gero eta konplexuago bat zetorren. Nahiko jorratua eta sustraitua zegoen hezkuntzarako

eta komunitaterako egitasmo bat gizarte-eragile guztien artean partekatu behar zela, eskolaz gain.

Hiri hezitzailea errealitate bihurtzeko sistematizazio prozesuaren hasiera koka dezakegu hemen. Beraz, hiri hezitzailea izateak esan nahi du izateko aukerak dituen hiriak eginahalak egin beharko dituela horrela izateko. Ideia horrek hiria konpromiso publikoa hartzea eramango du. Publikoki izaera hezitzailea hartzeak "hezkuntzarako" izatetik "hezitzaile" izatera bultzatzen du. Hots, hiriak bilakaera-prozesu bat bizi behar du hezkuntzarako prestatu izan dituen egoerak, ekimenak, eta abar egiteaz gain, hiriaren izaera hezitzailea bilakatzeko, irakatsiz, ikasiz, ezagutuz, ezagutza sortuz, sormena izanez eta sorkuntza bultzatuz, besteak beste.

Hamarkada horren amaieran jauzi kualitatibo nabarmena egin beharra zegoela ikusirik, AICEk (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) konpromiso batzuk mahai gainean jarri eta 1990. urtean Bartzelonan Hiri Hezitzaileen Nazioarteko I. Biltzarra prestatu zuen. Biltzarrean hiri ezberdinek egindako ekarpenak jaso ziren, eta Hiri Hezitzaileen Gutuna (hogei printzipioz osatua)¹ izan zen emaitza.

b) Hiri hezitzailearen definizioa eta ezaugarriak

Deskribatutako ibilbideak Hiri hezitzailearen definizio hau ekarri zuen:

Hiri hezitzailearen egitasmoa hiritarren edo herritarren bizitza barne hartzen edo integratzen duena da. Tokiko administrazioez gain, erakunde eta elkarre publiko zein pribatuei ere badagokien egitasmoa da. Egitasmoaren helburua politikak eta jarduerak garatzea da, zentzu hezitzailean eta elkarlanean. Eginkizun honen asmoa hiritarren edo herritarren bizitza kalitateari eragitea, hiritarren izaera eta demokrazia parte-hartzailearen eta solidarioaren balioak zainduz (AICE, 2004).

Definiziotik eratorrita, ezaugarri nagusiak finkatu ziren:

Hiria eragile hezitzailea

Hiria bere osotasunean da hezitzailea. Ohiko heziketa-zentroen, proposamen kulturalen bidez baina baita hirigintzaren planifikazioaren, ingurumen politiken, komunikazio bideen, produkzio sareen edo enpresen bidez ere.

Hiriak, beraz, hamaika aukera dituela ikusten da, eta jabetzen hasten da horrek izan dezakeen eragin he-

Hiriak bilakaera-prozesu bat bizi behar du hezkuntzarako prestatu izan dituen egoerak, ekimenak, eta abar egiteaz gain, hiriaren izaera hezitzailea bilakatzeko, irakatsiz, ikasiz, ezagutuz, ezagutza sortuz, sormena izanez eta sorkuntza bultzatuz, besteak beste.

zitzaileaz. Eragin horretaz jabetzeaz bat, izaera hezitzailea hartu zuten hiriek konpromisoa hartu zuten, beraien politiken bidez hiritarrentzako informazio ulergarria sustatzeko, haien parte-hartzea bultzatzeko, eta bizikidetzeta eta gizabidea, osasuna, jasangarritasuna, eta abar sustatzeko. Ezbairik gabe, aipatutako politiken ondorioz, emeki-emeki hiriak hiritarrentzako leku hobeak, demokratikoagoak, barne hartzaileagoak eta solidarioagoak bilakatzen ari dira.

Kulturaren, ekonomiaren eta gizartearen suspertzailea

Hiri hezitzaileak, izaera irekia, sortzailea eta abegitsua duen heinean, mesede egiten dio aurrerapen sozial eta ekonomiko jasangarriari.

Hiri hezitzaileak lagundu egiten du bizitza osoan zeharreko ikaskuntza bultzatzen, berrikuntza sortzen, giza kapitala eta gizarte-sarea sendotzen. Bidena-bar, hiritar orori bere ekimenak aurrera eramateko aukera eskaintzen dio eta bere ekarpena egiten Eza-gutzaren Gizarteari.

Egitasmo partekatua

Hiri hezitzaileak tokiko agintarien eta jendartearen artean partekatuzeko egitasmoa esan nahi du. Nolabait, erantzun egiten dio garapen pertsonala zein kolektiboa sustatzeko erabateko politika aktiboak garatzeko gaur eguneko beharriari.

Tokiko gobernuen sail desberdinek -Hezkuntza, Hirigintza, Ogasuna, Kultura, Garraioa, Turismoa, Kirolak, Osasuna, ...- elkar ezagutzea eta aurrera eraman beharreko jarduera hezitzaileen koordinazioa eta zehar-

¹ [http://www.donostia.org/info/juventud/ciudadeducadora.nsf/vowebContenidoId/5447D33E4F34F9D7C125709D00314226/\\$file/Carta%20Ciudades%20Educadoras-EUSKERA.pdf](http://www.donostia.org/info/juventud/ciudadeducadora.nsf/vowebContenidoId/5447D33E4F34F9D7C125709D00314226/$file/Carta%20Ciudades%20Educadoras-EUSKERA.pdf)



kakotasuna izango dira gehiegizko jarduerak saihesteko eta programa eraginkorrek eta interaktiboagoak sustatzeko beharrezko osagaiak. Esan gabe doa hiritarren parte-hartzea ezinbestekoa dela Hiri hezitzailearen egitasmoan diseinuan eta aplikazioan.

Hiritarren eskubidea

Hiriek etengabeko aldaketa kulturalak, politikoak, ekonomikoak, sozialak,... jasaten dituzte. Horiek beharrian ezberdinak sortzen dituzte eta aldi berean, ikaskuntza- eta formazio-aukera berriak. Era horretara, oinarritzkoak eta unibertsalak diren eskubi-deekin batera, hiri hezitzailearen eskubidea azalratzen da.

Eskubide horri heltzeak esan nahi du generoagatik, adinagatik, talde etniko-kultural batekoa izateagatik, maila sozio-ekonomikoagatik bazterten ez duten politikak ezartzea. Horrekin batera eta eskubideak bermatzeko, esparru praktikora joanik, integrazioa eskatzen du abian jartzea praktika egokiak gizarte-, ekonomia- edo hirigintza-esparruetan, eta elkartasunezko bizikidetzaren sustatuko dituztenak kultura ezberdinen eta belaunaldien artean.

c) Herri eta hiri hezitzaileak gure testuinguruan

Euskal Herrian ere, azken hamarkadan, herri eta hiri hezitzaileen proiektuak sortzen eta garatzen joan dira.

Herrialdea	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Nafarroa	Lapurdi	Behe Nafarroa	Z u b e r o a
Herria/hiria	Vitoria-Gasteiz	Bilbo Santurtzi Barakaldo	Ordizia Donostia-San Sebastian Zarautz	Lizarra Tutera Iruña	Baiona		
Kopurua	1	3	3	3	1	0	0
Orotara	11						

Proiektu hauen gaineko jakin-minak bultzatuta, pasa den irailean hasi eta ekainean amaitu berri dugun "Herri eta hiri hezitzaileak Gipuzkoan: kohesiorako ageritokien azterketa eta proposamen ildoak" ikerketa-proiektua abiatu genuen. Proiektu honetan, Gipuzkoa izan da azterketa-eremu nagusia, baina Euskal Herriko gainerako herrialdeetako esperientzietara hurbildu gara.

Pedagogiaren ikuspegitik egin dugu lan, hiri eta herrien alderdi hezitzaileak arakatzuz. Benetako justizia soziala eta inklusioaren bidetik, gurean bizi den herritar orok bere lekua izan, sortu eta topatu beharko luke gure hiri/herri/auzoetan; bertan, bere burua aintzat hartu, auto-eratu eta bere bizi-proiektu pertsonal eta kolektiboak aurrera eramateko erreferentziak bilatuz.

Horretarako, gure hiri eta herriei esanahi berria emateko beharra ikusten dugu, eta birdefinizio horretan hiri eta herrien intentzio hezitzailea erdian kokatu nahi izan dugu.

Errealitatearen azterketa kritikoa: zer aldatu da gure herri eta hirietan?

Herri eta hirien egituraketa aldatu dela esatea nahiko agerian dagoen baieztapena egitea litzateke. Ideia horri hertsiki loturik, baina, hiri eta herrien antolamenduz haratago, herri eta hirietan bizitzeko modua ere aldatu dela ere baieztatuko genuke.

Heziketa eraldaketaren erdigunean kokatu dugun honetan, ezin aipatu gabe utzi azken hamarkadetan aldatu egin direla herri eta hirietan hezteko moduak. Bizi dugun errealitateen aurrean, hezkuntza-esparruan badaude asaldatzen gaituzten hainbat gai eta galdera filosofiko, politiko eta praktikoa: zein baliok gidatzen dute egun gure bizimodua? Heziketa-lana neutroa ez den heinean eta izaera politikoa duen neurrian, honek guztiak bat ote du zerikusirik egungo politika ereduaz? Eta honen guztiaren aurrean, zein rol jokatzen dute eskolak, familiak eta gainerako sozializazio-agenteez egun?

Esan behar da heziketa-prozesuetan eragina duten sozializazio agenteek hitz egiten dugunean, gizarteratzeaz haratago kokatu nahi dugula begirada; alegia, pertsonen heziketan ardura eta eragina duten eragileez ari gara. Eta horien artean, familia, hedabideak eta sarea, eta eskola azpimarratu nahiko genituzke, egungo errealitatea hobeto ulertzen lagunduko digutelakoan.

Pedagogiaren ikuspegitik egin dugu lan, hiri eta herrien alderdi hezitzaileak arakatzuz. Benetako justizia soziala eta inklusioaren bidetik, gurean bizi den herritar orok bere lekua izan, sortu eta topatu beharko luke gure hiri/herri/auzoetan; bertan, bere burua aintzat hartu, auto-eratu eta bere bizi-proiektu pertsonal eta kolektiboak aurrera eramateko erreferentziak bilatuz.

a) Aldaketak familia-egituraketan eta antolaketan

Azken hamarkadetan gertatutako gizarte-aldaketek aldatu egin dituzte familia-eredua eta haren ezaugarriak. Bikote heterosexualak ardaztutako familia ereduaz gain, beste harreman-eredu batzuk ere badaude; kide bakarrekoak, bananduak, ezkongabeak, bigarrenez ezkonduak, genero bereko bi kidek osatutako familiak, etxe berean bizi ez diren familiak, eta abar. Emakumearen lan-munduratzeko mahai gainean jarri du etxeko lanen eta seme-alaben zaintza partekatua beharra, eta horrek bai emakumearen eta baita gizonezkoaren rola birkokatzerako eraman gaitu. Gaur egun, familia, batetik, gizarte-erakundeen esku uzten edo delegatzen joan da familia-kideen heziketan, osasunaren arduraren eta zaintzan, oro har, zituen eginkizunak; eta bestetik, lan-munduko prekaritateak asko zailtzen duenez lana eta familia bateratzea, funtsezkoa da gure artean be-launaldi zaharrenean rola gazteenen zaintzan.

Laburbilduz, zera esango genuke, Toriok (2003) azpimarratzen duenaren haritik, familiak hainbat funtzio betetzen jarraitzen duela: hala nola, zaintza, eginkizun afektibo eta emozionala, eta baita heziketa eta soziali-

Gizarteratzeaz haratago kokuatu nahi dugula begirada; alegia, pertsonen heziketan ardura eta eragina duten eragileez ari gara. Eta horien artean, familia, hedabideak eta sarea, eta eskola azpimarratu nahiko genituzke, egungo errealitatea hobeto ulertzen lagunduko digutela

zazio funtzioak ere. Halaber, eta familia zer den azaltzeko definizio ugari dauden arren, gure ikuspegitik, familiaren definizioak irekia eta anitza izan behar du; leku uzten diona, besteak beste, lotura modu ezberdinei, egiteko edo desegiteko modu, harreman mota, kideen kopuru eta bizileku-aukera anitzei.

Beraz, familia-eredu anitzen aitortzari dagokionez urrats batzuk egin diren arren, hainbat lan-ildo jorratzen eta lantzen jarraitu beharra erakusten digu egungo errealitateak. Lan-ildoen artean, honakoak azpimarratuko genituzke aurrerabide gisa:

- Familia-aniztasunarekiko errespetua eta normalizazioa eremu publikoetan.
- Ordaindu gabe emakumeek egiten duten lanaren (lan isilaren) garrantzia soziala eta ekonomikoa bideratzeko neurriak.
- Emakumeen eta gizonen erantzukizun partekatua (erantzunkidetasuna) izateko dagoen beharrari erantzun.
- Eremu ezberdinetan, lan-munduan zein eremu politikoan, ekonomikoan eta sozialean aukera berdintasuna bermatu.
- Familia anitzei presentzia eman behar zaie, heziketaren ardura duten erakunde ezberdinetan; adibidez, eskola, haur-eskola eta aisialdiko erakundeetan.

- Esperientzia parekideak izatea eskolan eta bestelako sozializazio- eta heziketa-espazioetan

b) Hedabideak eta sarearen garrantzia sozializazio-eragile gisa

Hedabideek, eta horien artean telebistak (TB) batez ere, izugarriko ahalmena erakutsi dute iritzi publikoa sortzeko eta moldatzeko. Internet sarea ere hedabidea baino gehiago bihurtu da gure gizartean. Bada komunikaziorako, elkarrekintzarako zein gizarte antolakuntzarako bidea eta bitartekoa. Esan gabe doa sarerako sarbide-aukerak eta erabilerak desabantailak ere sortzen dituela gure inguru hurbilean. Hala ere, Herri hezitzaileez hitz egiteko orduan, hedabide eta sarearen aukerak izan beharko ditugu kontuan. Badakigulako hedabideek eta sareak informaziorako eta komunikaziorako aukerak areagotu dituztela, eta funtsezkoak dira herri eta hiri hezitzaileak eraikitze bidean. Eskaintzen dituzten aukeren artean esanguratsuenak aipatu nahi genituzke:

- Ikasteko aukera: ikaskuntza- eta formazio-era berriak eskaintzen dituzte, bai bakarka eta baita taldean edo sarean (komunitate birtualak) ere. Konpetentziei dagoenikenez, berriz, Ikasten ikasteko plaza ere izan daitezke, hala nola, informazioa aurkitu, kudeatu eta ezagutza berriak sortzeko irizpideak lantzeko aukera emana.
- Elkarrekintzarako aukera: denbora eta espazioaren mugak gaindituz, harreman sozialak, herrien eta pertsonen elkarrekiko ezagutza sustatu eta herrien arteko sareak sortu eta elkarlana bultzatzeko aukera eskaini dezakete.
- Antolakuntzarako aukera: jarduera politikorako bidea izan daitezke, herritarren parte-hartzea sustatuz, eta gizarte- nahiz herri-mugimenduak egituratu eta saretzea ahalbideratu dezakete, horrela, aldarrikapenak, egitasmoak... indartuz.

c) Eskolaren egiteko berria: Guztiontzako eskola inklusiboa eta Hezkuntza komunitatea saretzea

Begirada pedagogikotik dihardugun honetan, orain arte egindako irakurketak ezinbestean garamatza hitz egiteko urteetan protagonismo eta garrantzi izugarria izan duen heziketa-eragileaz, hots, eskolaz eta beronek betetzen duen funtzioaz. Zein da egun eskolaren funtzio nagusia? Eta zein norabidetan egin behar du lan?

Egun, eskolaren egitekoa, batetik, oinarrizko ikaskuntza sustatzea da, belaunaldi berriei **aukera berdinak emanez eta ekitatez** (hezkuntza-kompetentzietara irismen-maila bera gehiengo populazioari); eta bestetik, ikaskuntza guztiontzako **kalitatezkoa** izatea (ikasle guztien garapen osoa hezkuntzaren xedea eta muina). Hori ezinezkoa da XX. mendeko eskola ereduan, nahiz eta ikastaro gehiago sartu, erronka ezberdinak jarri edo beste edozein bide erabili. Hemen bistaratzen da eskolak gaur-gaurkoz duen ezina.

Aipatu testuingurua kontuan izanda, eta kanpo- zein barne-aldaketak egiteko egon daitezkeen erresistentziez edo oztopoez jabetuz, norabide hauetan batez ere aldatu beharko luke eskolak bere izaera eta egitekoa:

- Aipatu diren gizarte mailako eragin ezberdinen aurrean, eskolak bere eginkizuna argitu behar du, autonomia sendotu eta autoritate teknikoa indartu. Horrekin batera, hezkuntzaren ardura partekatua edo erantzunkidetasuna hedatu behar da. Horretarako, egokia da hezkuntza sarea sortzea (herrietako/hirietako eragile ezberdinak), hezkuntzarekiko arduraren parte hartzeko eta eginkizunak partekatzeko.
- Eskoletako gelak ireki egin beharko dira gizartera, herrira edo hirira eta mundura sarearen bidez. Eskoletako harremanak horizontalak eta heterogeneoak izan behar dira; jada ez dago jakintsu/ezjakina binomioan oinarritutako ikaskuntza-irakaskuntza prozesurik, bai ordea bata besteri irakatsi eta bata bestarengandik ikasten duen eskola-komunitatea. Eskola-komunitate horretan belaunaldien arteko harremana sustatu behar da ikaskuntza esanguratsua eta komunitate zentzua ahalbidetzeko. Finean, komeni da ikasleei esperientzia dialogikoak eta elkarrekintzara bideratuak eskaintzea, ikasleak bizi diren errealitatearen kontzientzia hartzeko eta ekarpenak egiteko, pedagogia komunitario berria sortuz.
- Beharrezkoa da oinarrizko kompetentziak lantzea eta garapenerako harremana eta elkarrekintza sustatzea inguru hurbilarekin (auzoa, herria, sareak...); izan ere, inguruak egun eragin sozio-hezitzaile nabarmenagoa dauka eskolak baino (TB, Internet, eskuko telefonoak, sms-ak idaztea, indibidualismoa, kontsumismoa, harreman birtualak...).
- Irakasleek beraien metodoak berritu beharko dituzte, IKT lagun izanik. Iritzi ezberdinak izan arren, eskolak egiteko garrantzitsua dauka hemen. Ezagutza eraiki-

Eskoletako gelak ireki egin beharko dira gizartera, herrira edo hirira eta mundura sarearen bidez. Eskoletako harremanak horizontalak eta heterogeneoak izan behar dira; jada ez dago jakintsu/ezjakina binomioan oinarritutako ikaskuntza-irakaskuntza prozesurik, bai ordea bata besteri irakatsi eta bata bestarengandik ikasten duen eskola-komunitatea

tzeko eta ikasten ikasteko irizpideak eta baloreak erakutsi beharko ditu.

- Gizartean hezkuntza lehentasunezko helburua dela badiogu, ahalegina ez da eskolarena izan behar soilik. Orain arte gizartean sortu diren interes, ezagutza eta kompetentziak eskolan soilik ikas daitezkeela uste izan da. Gauzak horrela, eskolak bere baitan jardun du erabakitzen, kanpoko laguntza eskatu eta jaso gabe. Oraindik orain, eskolak bere jauzi egin behar du hezkuntza-proiektuak bere baitan egitetik, hezkuntza-proiektu komunitarioetara —erantzule eta eragile hezitzaileak, sozialak, politikoak, teknikoak... —. Proiektu egingarriak, harreman-fluxuak eta elkar ezagutzea errazten dutenak. Ardura horretan kokatu beharko dira tokian tokiko Hezkuntza Sareak; izan ere, tribu osoa behar da hezteko esaera afrikar batek dioen bezala.

Errealitate berri honen aurrean, eskolak aldatu beharra dauka. Gure ustez, maila zabalean hezkuntzari dagozkion hitzarmenek (lokalak, nazionalak, nazioartekoak) bultzatu behar dute aldaketa hori; askotariko dimentsioak eta komunitate-zentzua aintzat hartzen dituen aldaketa izan behar du, hezkuntzaren erantzunkidetasun saretua daukana, gizartearen eta komunitatearen eskubide eta betebeharretan zentratua dagoena.

Auzoan, kalean, herrian edo hirian izandako esperientzia hezitzaileak ezin dira ikaste-prozesutik baztertu, alderantziz, eskola-auzo eta familia-eskola bezalako loka-riak indartu behar dira. Hiri hezitzailearen proiektuak eszenatoki berri honen eraikuntzan zeresanik izan dezakeela uste dugu, eta hortik abiatu eta marko horretan kokatzen da gure ikerketa-proiektua

Guztiantzako eskola izateko eta aukera berdintasuna eskaintzeko gaitasuna izan behar du eskolak. Hori guztia administrazioen ardura da lehendabizi, kalitatezko hezkuntza eskaintzeko diskurtso berria, baliabideak eta bitartekoak esleitzuz; bigarrenik, hezkuntza-eragileen parte-hartzea sustatu, finean eskolak komunitatearen inplikaziorik gabe ezingo liokeelako egoera honi aurre egin. Finean, hezkuntzarekiko apustu serioa egitea komunitateko edo/eta herriko eragile hezitzaileen arteko harreman-sarea eta parte-hartzea artikulatzea da.

Testuinguru konplexu honetan herriak eta hiriak duten dimentsio hezitzailea indartu egin da, eta pertsonen heziketan eragina duen eragile garrantzitsua bihurtu. Auzoan, kalean, herrian edo hirian izandako esperientzia hezitzaileak ezin dira ikaste-prozesutik baztertu, alderantziz, eskola-auzo eta familia-eskola bezalako loka-riak indartu behar dira. Hiri hezitzailearen proiektuak eszenatoki berri honen eraikuntzan zeresanik izan dezakeela uste dugu, eta hortik abiatu eta marko horretan kokatzen da gure ikerketa-proiektua.

“Herri eta hiri hezitzaileak Gipuzkoan: kohesiorako agertokien azterketa eta proposamen-ildoak” ikerketa-proiektua

a) Ikerketa-proiektuaren izaera eta garapena

Esan bezala, aurreko puntuetan azaldutako testuinguruan kokatzen da “Herri eta Hiri Hezitzaileak Gipuzkoan: kohesiorako agertokien azterketa eta proposamen-ildoak” izeneko ikerketa-proiektua. Jarraian, sintesi modura, era labur batean gure proiektuaren izaera ulertereko gakoak azaltzen saiatuko gara, ondoren, hezkuntzako profesional orori interesa dakizkigukeen ondorioak plazaratzeko.

Ikerketa-proiektuak bi helburu nagusi izan ditu: batetik, hiri hezitzailearen ezagupen teorikoa eskuratzea, kontzeptuaren nondik norakoak ezagutu eta hura esparru estrategikora eramanda zer-nola egikaritu daitekeen jakiteko.

Bigarren helburua, aurrekoarekin lotuta, errealitatearen argazkia egitea izan da. Alegia, Gipuzkoako hiri eta herri hezitzaileen azterketa eta diagnostikoa egitea. Eta bestalde, hurbileko herrialdeetako (Bizkaia, Araba, Nafarroa eta Lapurdi) esperientziak ezagutzea.

Horretarako, bi norabideetan egin dugu lan. Batetik, Hiri hezitzaileen udaletako web-orri ofizialak aztertu ditugu; horrekin, web atarietan eta sarean modu sistemati-koan gordeta dauden esperientzietan herri/hiri hezitzaile izateko berenganatu dituzten printzipioen garapena aztertu nahi izan da. Hots, kasu bakoitzean heziketa-asmok eta izaera nola islatzen diren ikustea izan da xede nagusia.

Bestetik, sakoneko elkarrizketak egin ditugu. Elkarrizketen bidez, Hiri hezitzaileen proiektuak abian jartzearen arazo edo motibazioetan arakatu nahi izan dugu: lehenesten diren baloreak ezagutu, garatzen dituzten hezkuntza-egitasmo eta esperientzien berri izan, hau aurrera eramateko udal bakoitza nola antolatzen den ezagutu, komunitateko eragileen parte-hartzea nolako izan den argitu eta arduradun politiko eta tekniko- en esanetan ibilbidean aurkitu dituzten zailtasun eta au-kerak zeintzuk izan diren jaso. Elkarrizketen ekarpen nagusia, beraz, parte hartzaileen ikuspegia jasotzea izan da, informazioa berreraiki ostean ekintzari esanahia erantsiz.

Web-orrien eta sakoneko elkarrizketen bidez jasotako datuak aztertu ostean, jarraian era laburtuan aurkezten ditugun emaitza eta ondorioak atera ditugu.

b) Ikerketa-proiektuaren emaitza eta ondorioak

Atal honetan, ikerketari amaiera emateko hiru elementu nagusi jaso ditugu. Batetik, ikerlanaren ondorio nagusiak jaso ditugu. Bestetik, eskuratutako ondorioek herri eta hiri hezitzaileen proiektuak aurrera begira jartzeko ideia proiektiboak bildu ditugu; horretarako, hezkuntzako eragile garen heinean, funtsezkoak diren hariak kontuan hartuz eta gure “Hiri eta herri hezitzaileak” eredu teoriko nagusia sostengatuz. Horregatik, arretafokua ikuspegi pedagogikoan, antolaketa-eredu parte-hartzaileetan eta barne- nahiz kanpo-saretzean jarri dugu.

“Hiri eta herri hezitzaileak” (HH) proiektuaren abiatutik hasita asmo hezitzaile argien garrantzia

Ondorio gisa, ikusten dugu proiektuaren abiaburuko motibazioek proiektuaren indartzean eragina izan dezaketela eta hura baldintzatu. Maila politiko eta teknikoan soilik sostengatzen diren proiektuei edota kezka/motibazio pertsonaletatik abiatzen diren proiektuei ahuldade gehiago izateko arriskua ikusten dizkiegu. Ahuldadeez hitz egiteko orduan, uste dugu herritarren parte-hartzean (proiektuarekin engaiamendurik ez lortzean) eta proiektuaren jarraikortasunean (gobernu-aldaketen aurrean proiektuak etenak izateko arriskueta) jarri behar dela arreta.

Beraz, beharrezkoa iruditzen zaigu HH proiektuak tokian tokiko gizarte beharretan oinarritutako asmo hezitzaile argia izango duten proiektu sendoak izatea. Ildo horri jarraituz, ezinbestekoa da herri edo hiri bakoitzak landu nahi dituen balioen hautu argia egitea. Ariketa hori egiteko erreferentzia gisa gutuneko printzipioak har daitezkeela uste dugu; eta hortik abiatuz, HH proiektuari esanahia emateko, txapel horren pean kokatzen eta sustatzen diren egitasmo guztiek izan beharko litzukete asmo hezitzaile argiak balioen lanketari lotuta.

Esperientziak sistematizatzeko beharra

Ikerketan frogatu ahal izan dugun bezala, egiten diren esperientzia-/egitasmo-/hezkuntza-programa batzuk ez dira Hiri Hezitzaile proiektuaren barruan kokatzen, eta beste egitasmo batzuekin lotuta aurkezten dira. Horrek guztiak nahasmena sor dezake, ez baita argi gelditzen HH egitasmoak zer biltzen duen. Beraz, garrantzitsua iruditzen zaigu udal bakoitzak identifikatuta izatea herrian edo hirian intentzio hezitzaileaz egiten den **egitasmo/programa/ekintza oro**, Hiri Hezitzaile egi-

tasmoa intentzio hezitzailea duten bestelako egitasmoen txapel gisa ulertuta.

Bestalde, nahiz eta Hezkuntza Sailetik edo sail ezberdinen artean egindako esperientziek asmo hezitzailea eta baloreen transmisioa ardatz gisa duten udaletan, ez dago horien indar-gune hezitzailearen kontzientzia handiegirik HH proiektuan engaiatutako partaideen artean eta, oro har, herritarren artean. Beraz, hau sustatu beharko litzatekeela uste dugu. Alderdi hau proiektuaren sozializazioaz estuki loturik dakusagu.

Azkenik, aipatutakoa posible izan dadin, uste dugu sail ezberdinen **inplikazioak eta zeharkako lanak** udalen baitan garatzen diren esperientzien antolaketan erraztu egin dezakeela HH proiektua garatzea eta jarraipena egitea. Esan gabe doa udaleko sailen ibilbide hau errazten duen oinarrizko urratsa **alkatetzak proiektua onartzea eta lidergoa hartzea** dela, ikerketan zehar ikusi ahal izan dugun bezala. Hori bai, proiektuaren lidergoak partekatua izan behar duela uste dugu, herritarren partaidetza bermatuz eta egitura parte-hartzaileak indartuz.

Ondorioak: aukera berriak marrartzuz

Ondorioen artean, HH proiektuaren aukerei tarte egin nahiko genieke; izan ere, uste dugu aintzat hartzeko alderdi eta elementu esanguratsuen ekarpena biltzen dutela:

- Herriko **errealitatea eraldatzeko proiektua** izan daiteke. Hori errazteko, beharrezkoa da proiektuaren alde guztien arteko etengabeko ebaluazioa, alderdi indartsuak eta ahulak identifikatu eta bideratzeko lanak egiteko.
- **Auzolana berreskuratu eta harremanak estutzeko** baliagarria izan daiteke (teknikari-politikari, herritar-udal...).
- Udalera begirako **antolaketa hobetzeko** aukera eman dezake eta baita sailen artean zeharka lan egiteko aukera ere, hiri hezitzailea lan-lerro nagusi gisa hartuta.
- Ikastetxeen esperientziari begira, **oinarrizko konpetentziak jorrazteko aukera** eman dezake. Ordizian, esaterako, ikastetxeekin batera asmo hezitzailez garatutako programen artean, “Atzoko eta gaurko eskola”, “Natura ezagutzen”, “Herria ezagutzeko unitate didak-

tikoak” edo “Ni ere azokan” bezalako programak egon dira martxan, eta inplikatuaren esanetan, horiek konpetentziak lantzeko aukera paregabeak eskaini dizkiete.

- **Baloreen heziketa** ikastetxeetan hedatzeko parada eskaini dezake. Donostian, esaterako, HH proiektuak hirian eta ikastetxeetan baloreen heziketa zabaltzeko aukera eman duela oso modu argian azaldu eta baloratzen da.

Aukeretatik abiatuz, beharrezko dakusagu sinesten jarraitzea **hezkuntzaren garrantzian** eta Herri Hezitzaile proiektuak herriari eskain diezaiokkeen onuran, eta batez ere, hezkuntzan eta gizarte eraldaketan. Horrela, eragile guztiok hezkuntzarekiko dugun zeresanaz eta zereginaz kontzientzia harturik, guztiontzako herri eta hiri hobeak lortze bidean jar gaitezke.

Beraz, espero dugu lan honek hezkuntzako profesional eta bestelako herritarrentzat ere gaira hurbildu eta lanean jarraitzeko motibo edo aitzakia txiki bat eskaini izana.

Erreferentzia bibliografikoak:

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alegre, M. A. (koord.) (2006). Projectes educatius de ciutat: anàlisi de l'experiència acumulada i nova proposta metodològica: resum dels principals continguts de la guia metodològica. *Moment actual dels PECs. De Prop: revista de política educativa local*, 15.
- Aguado Iribarren, L. (2008). *Modelos de familia y educación*. Nafarroa: Psikologia eta Pedagogia Saila. Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- Aguado Iribarren, L. (2012). Familia ereduak gaurko eskolan. *Tantak*, 22, 127-148. orr.
- Faure, E., Herrera, F., Abdul-Razzak, K., Pérovski, A. V., Rahnema, M. eta Champion Ward, F. (1987). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad. UNESCO
- Freire, P. (2004). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte Ikerketarako teknikak. Teoria eta adibidea*. Bilbo: Universidad del País Vasco.
- Marchioni, M. (Koord.) (2001). *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Ed. Popular.
- Ortega Esteban, J. (1990). La idea de ciudad educadora a través de la historia. La Ciudad Educadora/La Ville Éducatrice. I. *Congrés Internacional de Ciutats Educadores*. Barcelona 1990.

- Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora?. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 23, 127-140. orr.
- Rodrigo, M. J. eta Palacios, J. (2001) (Koord.). *Familia eta giza garapena*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Subirats i Humet, J. (Koord.) (2002). *Gobierno local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Subirats, J. (2008). *Gobernanza y Educación*. Hemen: A. I. Educadoras, *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madrid: Santillana.
- Torío, S. (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de Educación Infantil y Primaria en Asturias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.



Hezitazileen Sentikortasuna Garatzeko Programa (SGP)

Alexander Barandiaran, Elena Lopez de Arana, Alexander Muela, Iñaki Larrea eta Joserra Vitoria

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko HAZITEGI ikerketa-taldea

Zer da Hazitegi?

Hazitegi da Haur Hezkuntza ikertzen ari den Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultateko talde bat. Talde honetan, ipar daukagu haurren garapen osasuntsua, batez ere, adin goiztiarretan. Horren harira, aztergai ditugu haurren ongizatea bermatzeko baldintzak. Horregatik, betiere haurra ipar dugula, bere testuinguruak aztertzen dihardugu, jakiteko zerk eragiten duen haurraren gain, testuinguruetan hobekuntzak ere planteatzen ditugu, modu horretan, haurren garapen osasuntsua bultzatzeko baldintzak izateko.

Hazitegi taldeak haurren ongizateari begira, bi testuingurutan kokatu izan du bere jarduna: familietan eta eskoletan. Azken batean, biak dira garrantzitsu haurren garapenerako. Jardun honetan, hainbat aldagai aztertu eta jorratu ditugu:

- Haurri dagokionez, bere segurtasuna, ongizatea, esplorazioa, inplikazioa, berdinkideen arteko harremanak...
- Familiari dagokionez, ezaugarri orokorrak, parentaltatea edo guraso-lana, presentzia eskoletan ...
- Eskolari dagokionez, Haur Hezkuntzaren ezaugarri orokorrak, Haur Hezkuntzako metodologia orokorra, irakaslearen esku-hartzea eta sentikortasuna, espazio eta denboraren antolaketa, estrategia metodologikoak...

Hazitegitik egin ditugun ikerketa guztietatik atera den ondorio nabarmenetarikoa da helduen sentikortasunak duen garrantzia umeen ongizatean eta garapen osasuntsuan. Hori dela eta, sentikortasuna gure aztergai nagusia bilakatu da eta artikulu honen bidez, horren berri ematen ahaleginduko gara.

Sentikortasuna Garatzeko Programaren oinarri teorikoak

Arestian esan dugun moduan, Hazitegi taldeak erabaki du gaur egun haurrekin elkarrekintzan ari diren helduen sentikortasunean erreparatzea. Baina zer dela sentikortasuna? Hurrengo lerroetan azaltzen saiatuko gara. Gaur egun, gizakiaren garapenaren teoria ezberdinetatik indar gehien duena Atxikimenduaren Teoria dela esan genezake (Bowlby, 1969). Nazioarte mailan publikatzen diren aldizkari zientifikoetan, teoria horretan oinarritzen diren ikerketak dira gehienak. Komunitate zientifikoan, gaur egun, denok balioesten dugu zer-bait da.

Teoriaren arabera, gizakiak gizaldiz gizaldi genetikoki transmititu ditu hainbat jokabide konplexu, testuingurura egokitzeko baliagarriak izan zaizkionak. Horien artean, garrantzitsuenak dira atxikimendu-jokabidea, esplorazio-jokabidea eta beldur-jokabidea.

Atxikimendu jokabideen bidez, umeak helduarekiko gertutasuna lor dezake bere behar emozionalak -garrantzitsuenak- eta fisikoak ase ahal izateko eta modu horretan bizirauteko. Azken finean, berezkoak diren jo-

kabideen izatea horretan datza, bizirauteko estrategiak dira.

Esplorazioaren bidez, umeak bere testuingurua eza-gutuko du, jakin-mina azalduko du ondoan duen espazio, material eta gauzekiko. Baina testuingurua maiz arriskutsua da eta horregatik, gizakiak esplorazioari fre-noa jarriko zion estrategia ebolutiboa garatu zuen; beldurra, hain zuzen ere.

Umeei heldua segurtasun-iturri modura erabiliko dute testuingurua esploratzeko. Beraz, esan dezakegu umeei beldurra sentitzen dutenean, seguru sentitzen ez direnean, beraientzat esanguratsu den heldua beharko dutela ondoan, segurtasuna emateko, bestela ez baitute esploratuko.

Horrek baldintza garrantzitsu batera garamatza, helduaren erantzunera. Umeei ezin dutenez beraien buruarengan segurtasuna eragin, helduaren erantzunaren menpe geratzen dira. Erantzun horren nolokotasunari esango diogu sentikortasuna. Sentikorrek izango gara umeen segurtasun-, konfiantza-, aitoren-beharrei erantzuten diegunean. Baina zelan egiten da hori? Umeei segurtasuna emateko, lehenengo, ikusi/haute-man behar dugu zer komunikatzen duten euren jokabideen edo seinaleen bidez; horren ostean, haiek egoki interpretatuz (ez da gauza bera pentsatzea “manipulatu egin nahi nau” edo “nirekin jolastu nahi du”); eta azkenik, bere beharra asetzerantz bideratzen den erantzun egoki bat ematea.

Sentikortasunaren azken alderdi honekin lotuta, zehaztapen bat egiteko beharra ikusten dugu. Erantzunaren egokitasuna ebaluatzeko, umeei begira egon behar dugu, eurek esango baitigute erantzuna baliagarria ote izan den euren beharrak asetzeko edo ez. Garrantzitsua da ulertzea umeak ez direla denak berdinak, behar bera adierazteko bide ezberdinak erabiltzen dituztela, eta esku-hartze ezberdinak behar dituztela gure partetik, premiak asetzeko.

Baina hori guztia ez da batere erraza. Zergatik? Ahozko hizkuntzaren bidez ez digutelako adierazten behar horiek dituztela; horrek esan nahi du guk interpretatu beharko ditugula azalerazten dituzten jokabideak edo seinaleak. Dakigunez, errealitatea jantzita ditugun betaurrekoen arabera interpretatzen dugu. Zein betaurreko jantzi, orduan? Gure betaurrekoak umeen garapenera buruz orain arte eraiki den ezagutzazkoak dira. Hazitegitik, betaurreko horiek partekatu nahi ditugu, geu-

Umeei segurtasuna emateko, lehenengo, ikusi/haute-man behar dugu zer komunikatzen duten euren jokabideen edo seinaleen bidez; horren ostean, haiek egoki interpretatuz (ez da gauza bera pentsatzea “manipulatu egin nahi nau” edo “nirekin jolastu nahi du”); eta azkenik, bere beharra asetzerantz bideratzen den erantzun egoki bat ematea

re umeen ongizatea bermatzeko bidea dela uste dugulako.

Orain arteko ikerketek erakutsi dute heldu esanguratsuen (guraso zein irakasle) sentikortasunak umeen garapenera eragin nabaria dutela (NICHD ECCRN, 2005; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, Vandergritt eta NICHD ECCRN, 2010). Beraz, sentikortasuna umeen garapenerako giltza izanik, argi izan dugu gure erroka nagusietako bat zela berau garatzeko bideak topatu eta hezkuntza-komunitatearekin partekatzea.

Baina nondik hasi? Bada, gurean eta nazioarte mailan egin izan diren lanak aztertzen hasi ginen, lehenik. Aurkitu genuena izan zen ez zegoela eskola mailan sentikortasuna garatzeko proposamenik; bai, ordea, familia-testuinguruan. Leideneko Unibertsitatekoekin (Herbehereak) izan dugun harremanaren ondorioz, gaiaren inguruan egin diren ikerketen berri izan dugu.

Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, eta Juffer (2003) irakasle ikertzaileek, gurasoen sentikortasuna garatzeko egin diren esku-hartzei buruzko nazioarteko 80 ikerketaren meta-analisisa egin zuten. Ondorio modura aipatu zuten esku-hartze eraginkorrenak ezaguri haiek zituztela: bideo-feedbackean oinarrituta, saio gutxi, jokabideetan arreta, atxikimendu teoriaren markoa. Hori ikusita, beraiek VIPP izeneko programa

Pentsatu genuen hezkuntza-komunitateari egin ahal genion ekarpena zela eskola-esparruan sentikortasuna garatzeko bideak zabaltzea, adibidez programa eskolara egokituz eta aplikatuz. Hortik, ekimen horretatik, sortu zen Sentikortasuna Garatzeko Programa (SGP).

diseinatu zuten (Juffer, Bakermans-Kranenburg, eta Van IJzendoorn, 2008) eta bere eraginkortasuna frogatu zuten hainbat talderekin, adibidez, sentikorrek ez ziren amekin, elikadura nahasteak dituztenekin, adopziozkoekin eta jokabide-nahasteak zituzten umeen amekin.

Berlaratu eta programan formatu ostean, pentsatu genuen hezkuntza-komunitateari egin ahal genion ekarpena zela eskola-esparruan sentikortasuna garatzeko bideak zabaltzea, adibidez programa eskolara egokituz eta aplikatuz. Hortik, ekimen horretatik, sortu zen Sentikortasuna Garatzeko Programa (SGP).

Hala egin genuen eta lehenengo, eskola-pilotu batean eta ondoren, hainbat haur-eskolatan, betiere 1-2ko gelaletan. Esperientzia horien bidez, konturatu ginen gaiak potentzialtasun handia zeukala eta aurtengo erronka izan da Haur Hezkuntza osora zabaltzea.

Orain arte, programa soilik irakasle bakar batekin eraman dugu aurrera. Hurrengo pausoa izango da, saioak irakasle batekin egin beharrean, HHko irakasle guztiekin egitea. Baina zeri buruz ari garen jakiteko, azal ditzagun programaren nondik norakoak.

Sentikortasuna Garatzeko Programaren deskribapena

Lehenik eta behin, bideoz grabatzen dira irakasleen eta

haurren arteko eguneroko elkarrekintzak. Pasarteak 30-45 minutu bitartekoak izaten dira, hainbat unetan grabatutakoak: sarreran, jarduera gidatuan, aldaketan, atsedenean, garbiketan, jateko momentuan, jarduera librean, psikomotrizitate saioan, eta abar. Bigarrenik, Hazitegikook bideoak aztertzen ditugu eta irakasleekin egin beharreko lana prestatzen dugu.

Ondoren, grabatutako bideo horiek irakasleekin batera ikusten dira, ikusitakoaren inguruan feedbacka emateko. Helburuak ondokoak dira: (1) haurren jokabidea edo seinaleak identifikatzea, (2) interpretazio egokia egitea eta (3) bat-bateko erantzun egokiak ematea; azken finean, horiek direlako sentikortasunaren ezaugarriak.

Lehenengo bi saioetan, haurren mikro-jokabideetan edo seinaleetan jartzen da arreta. Saio horietan, garrantzi handia ematen zaio esku-hartzailearen eta irakasleen arteko harremanari. Euren arteko lankidetzaharremana ezinbestekoa da programaren arrakastarako.

Azkeneko bi saioetan, irakasleen erantzun sentikorretan, hots, egokietan jartzen da batez ere arreta. Hortaz, azpimarratu nahi genuke positiboak direla irakasleei ematen zaizkien bideo feedback guzti-guztiak, kasu batean ere ez dela kritikarik egiten. SGParen oinarrian dago haurren eta helduen gaitasunetan jartzea arreta, inoiz ez ezintasun edo mugetan.

Sentikortasunaren beste muturrean dagoen kontzeptua sarkortasunarena da. Sarkortasunez jokatzeko moduak emeen jokabideak edo seinaleak gaizki interpretatzen ditugunean edo lehenesten ditugunean gure beharrak. Adibidez, janzteko ume batek bere denbora behar du, baina nik ez badut kalkulatu berak behar duen denbora, seguruenik bukatuko dut neuk janzten, korrika eta presaka, momentuari erreparatu barik, begietara begiratu barik, harremanari garrantzirik eman barik... erlojuak agintzen duelako. Horretatik, bideoak aztertzen ditugunean irakaslearen sarkortasuna ekiditeko moduak aztertuko dira.

Gaitegiari dagokionez, programaren esku-hartze gaiak ondokoak dira: haurren esploratze- eta atxikimendu-jokabideen arteko erlazioa, "haurrei hitza ematea", "sentikortasun katea" eta emozioak partekatzea. Horrela, lehenabiziko gaiaren helburua izaten da haurrek segurtasuna noiz eta nola eskatzen duten eta esplorazioa noiz nahi duten identifikatzea. Ondorioz, nahi izaten da helduak trebatzea haurrei egoki erantzuteko edozelako egoeran.



Bigarrenik, “haurren hitz egitea” delako esku-hartze estrategiaren helburua da helduak hitzez azaltzea haurrek egiten dituzten keinu eta hitzik gabeko adierazpenak.

Azkenik, “sentikortasun-katea” eta emozioak partekatzeari dagokionez, helburua da irakasleek argi izatea haurren seinaleak momentuan identifikatu eta erantzun egokia ematearen garrantzia. Katea esaten zaio, haurren seinaleak helduen erantzuna dakarrelako eta, bidenabar, helduen erantzunak haurrengan eragiten duelako. Emozioen partekatzeari gehiago loturik, helburua da haurrek izan ditzaketen emozio negatibo zein positiboak lantzea. Modu horretan, aipatutako prozedura horien guztien bidez, nahi da guraso eta irakasleak nolabaiteko aditu bihurtzea euren haurren inguruan.

Arestian aipatutakoaren ildotik, programaren helburua ere bada helduek atxikimendua inguruan duten ideian eragitea. Ondorioz, beraien haurtzaroko esperientziak partekatzeko gonbitea luzatzen zaie azkenean saioan, galdetegi, istorio eta eztabaiden bidez, besteak beste. Aldi berean, programak aztergai dauka beraien haurtzaroko esperientziak zer nola eragiten duten gaur egun guraso edota irakasle izateko. Bizitako esperientziaren inguruan galdetzen zaio irakasleari, hau da, nola sentitu den, baliagarria izan zaion, zertan, zer ikasi duen eta hobetzekoak non ikusten dituen.

Azkenik, programaren arrakastarako behar-beharrezkoa da programaren aplikazioak estandarizatuak izatea (hau da, bide zehatza izatea) baina pertsonalizatuak (hezitzailearen beharretara egokitzeko aukera eskaintzen dutenak).

Azkenik, programaren arrakastarako behar-beharrezkoa da programaren aplikazioak estandarizatuak izatea (hau da, bide zehatza izatea) baina pertsonalizatuak (hezitzailearen beharretara egokitzeko aukera eskaintzen dutenak)

Sentikortasuna Garatzeko Programaren aplikazioetik ateratako ondorioak

Ondorioen atal honetan, bi testigantza jaso nahi izan ditugu. Alde batetik, Hazitegiko kideek ateratako ondorioak agertzen dira. Baina irudikatzen genuen horrekin ez zela nahikorik izango eta SGP ibilitako irakasle baten testigantza ere ekarri nahi izan dugu, Uxuri Gallastegirena, hain zuzen ere. Azken testigantza hau elkarriketa moduan aurkeztuko dugu.

a) Hazitegiko ondoak

Sentikortasuna Garatzeko Programaren aplikazioa eta eraginkortasuna ebaluatzeko asmoz, 2010-2011 ikasturtean, 1-2 urteko geletako 7 eskolatan eraman dugu aurrera.

Programan, bi saio mota bereizten dira: batetik, hautatutako une bakoitzeko 30-45 minututako grabazio-saiolak (harrera, jarduera gidatu bat, jarduera libre bat eta psikomotrizitate-saioa); eta bestetik, saio horien inguruko ordu eta erdiko feedbacka. Feedbacka eman aurretik, grabazio horiek Hazitegiko taldean aztertu izan ditugu.

Irakasleekin izandako feedback-saioetatik ondorioztatu dezakegu:

- Irakasleak ezustean harrapatzen zituen ikusteak ez direla konturatzen seinale askotaz. Hala, jokabidea ume bakoitzarengan aztertzean, ohartzen dira zein izatera ezberdina duten umeek eta askotarikoak direla erakusten dituzten seinale horiek.
- Irakasleak ohartu dira hainbat ume ezkutuan geratzen

direla, ez dutela arreta erakartzen; baina bideo-grabaketetan oso argi ikusten da ume horien blokeoa. Ume horiek detektatzen dira eta haien egoeraz hausnartzen da. Irakasleak ondorioztatzera heldu dira irakasleen esku-hartzea funtsezkoa dela haurra egoera horietatik ateratzeko.

- Haurrei aurkeztutako hezkuntza-proposamena nola azaltzen zaien, beraien esku hartzea, gelako posizioak, materialak, eta abarrek haurrengan duten eragina ere aztergai izan dugu. Beraiek hainbat irtenbide proposatzen dituzte praktikan jartzeko, batez ere, arlo metodologikoarekin lotutakoak.

- Azkeneko saioetan, oso argi geratzen da beraien esku-hartzea oso konplexua dela. Ume asko dituzte behar ezberdinekin eta ez da erraza arreta eskaintzea guztiei.

- Saio guztien bukaeran, irakasleei nola sentitu ziren galdetzerakoan, oso ondo sentitzen direla adierazten dute guztiek, nahiz eta zertxobait harrিতa, hainbeste gauza ikusteaz.

Oro har, SGP oso positiboki baloratu dute irakasle guztiek, eraginkorra izan dela eta gauza asko deskubritzen lagundu diela nabarmenduz. Bideo-feedbacka oso aberatsa izan dela esan dute. Giroa oso egokia izan dela ere azpimarratu dute, ez direla inoiz epaituta sentitu eta hori klabea dela. Azkenik, grabaketa guztiak DVDetan ematea asko eskertu dute, aukera ematen dielako eurak patxada gehiagoz aztertzeko berriro bideoak.

b) Uxuri Gallastegiren testigantza

Uxuri Gallastegik Kurutzia Ikastolan egiten du lan 1-2 urte bitarteko gelan. Sentikortasuna Garatzeko Programan parte hartu zuen Alexander Muelarekin. Horra hor bere testigantza.

Nola sentitu zinen saioetan?

Hasieran, egia esateko, deseroso. Ez da ohikoa pertsona ezezagun bat izatea gelan grabaketak egiten eta horrek baldintzatu egiten zaitu jardunean. Denbora aurrera joan ahala, erosoago, ordea. Alex bere lekuan mantentzen zen eta ez zen inongo oztopo izaten egin beharrekoak aurrera ateratzeko. Gainera, behin feedback-saioekin hasi ginenean, elkar ezagutzen hasi ginen eta horrek mesede egin zidan. Baita funtzionamendua ezagutzeak ere.

Umeen jokabideak interpretatzeko baliagarria izan zaizu programa?

Bai, oso. Feedback-saioak egiten genituenean, grabatutako saioak ikusten genituen (zati batzuk, behintzat) eta umeak kanpotik ikustean, gauza askotaz ohartarazten nintzen. Ume batek izandako haserrea nondik zetorren ulertzeko, adibidez. Nik azkeneko jarrera ikusten nuen bakarrik, baina grabaketari esker, aurretik zerbait gertatu zela ikusten nuen eta haserre horrek arrazoirik bazuela aditzera ematen zidan. Haserreak zein beste egoera asko. Umeek niri zerbait eskatzera hurbiltzen zirenean nire erantzuna zein zen aztertzeke bera ere izan nuen. Eskakizunak askotan afektiboak ziren eta ni ez nintzen ohartzen. Alexek ere asko lagundu ninduen umeak ezagutzen. Berak egoera ugari azpimarratzen zituen bion artean aztertzeke eta lan horren birtartez, jokabide ugari ulertu nituen. Ulertzeaz batera, erantzun egokia eman ahal izatea ere bazetorren.

Aldatu da umeekiko duzun ikuspegia? Zertan?

Aldatu da, bai. Aurretik esan bezala, gauzak kanpotik aztertzeak beste ikuspuntu bat ematen zidalako. Aipatutako feedback-saioetan, Alexek berak egoera ugari aztertzeke eramaten ninduelako. Askotan, ni ohartzen ez nintzen gauza askotaz konturatzen zen bera edota egindako beste gauza batzuk azpimarratzen zituen positibotzat. Horrek guztiak umeak indibidualki beste sentiberatasun batekin maitatzera eraman ninduen eta aldi berean, ahaleginak egitera talde bezala inor kanpogan gera ez zedin. Laburbilduz, umeen jokabideak ulertzen nituelako.

Baliagarria izan zaizu zure praktikaz hausnartzeko? Zertaz konturatu zara?

Benetan baliagarria izan da programa. Nire praktikari buruz hausnartzera eraman nauelako guztiz. Nire jarrerak aztertzeke, umeekiko erantzunak, umeen inguruan... Gainera, eguneroko erritmoan sartuta egotean, uste nuen ez nuela gauza astirik hauetan guztietan errepartzeko, eta hori ez da egia, horretaz konturatzen lagundu dit. Nire praktikan gauza asko hobetzeko ditudala erakutsi dit programak. Egiten ditudan gauza positiboak kontzientzia hartzen, adibidez. Gainera, kanpoko pertsona profesional batek zure jardunean gauzak ondo egiten dituzela esateak asko laguntzen du. Nork bere burua maitatzen eta motibaturik lanean jarraitzen. Eraikitzen ditudan lotura afektiboetan dependentsia sortzen dudala ere konturatu nintzen, beraiantzako beha-

rezkoa naizela sentitzea behar nuela. Horrek dakarkidan lan guztiarekin, badaukat zer hausnartu.

Baliagarria zure lana hobetzeko?

Bai, noski! Aurretik esandako gauza guztiengatik. Eroso sentitu izan naizelako. Ulertu ditudalako azalpenak. Adierazteko aukera izan dudalako. Entzuten zidatela sentitu dudalako. Umeen jokabideak ulertzen lagundu didalako. Nire jokabideak hausnartzeko aukera izan dudalako. Lanerako motibatuta sentitu naizelako. Nire lana baloratu eta errespetatu egin delako.

Zer da gehien harritu zaituena?

Ez nuke zerbait konkretuki esaten jakingo orain. Ustedut ikerketak berak harritu nauela osotasunean. Agian, hain oinarrikoa den sentiberatasun edo sentikortasun kontzeptuak era kontziente batean landu beharrak harritu nau. Horrek duen garrantziaz ohartu beharrak harritu nau.

Beste prestakuntzekin konparatuta, zer da gehien ezberdintzen dena?

Prestakuntza indibiduala dela azpimarratuko nuke. Norberaren gela eta jardunean zentratzen dena. Ez da soilik teoria. Dena da praktikoa. Egunerokotasuneko lana hobetzen laguntzen dizun prestakuntza da eta ez egunen batean aurrera eraman ahal izango duzun zerbait. Abiapuntua norberaren jarduna da; noski, zer landu nahi den ahaztu gabe.

Erreferentzia bibliografikoak:

- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H. eta Juffer, F. (2003). Less is more: A meta-analysis of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129, 195-215. orr.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J. eta Van IJzendoorn, M. H. (2008). *Promoting positive parenting: An attachmentbased intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results. *American Educational Research Journal*, 42, 537-570. orr.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N. eta National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81, 737-756. orr.

Ikasleen Ikaskide taldeak eta irakasleen ikasarea

Ainara Artetxe, Ana Usabiaga eta Mariam Bilbatua

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko IKASKIDE proiektu taldea

Sarrera

Artikulu honetan, Ikaskidetza bultzatzeko helburuaz Er-kide Kooperatibek eta Huhezi Fakultateak gidatutako ekimen baten (Ikaskide Taldeak) berri eman nahi da. Hasteko, "Ikaskide Taldeak" proiektua zertan datzan azalduko dugu; ondoren, "Ikaskide Taldeek" bete beharko lituzketen printzipioak azaltzen dira, eta bukatzeko, ikastetxeetan garatutako formazio-ekimena azaltzen da.

Proiektua 2009–2010 ikasturtean jarri genuen martxan bi erakunderen ekimenez: ERKIDE kooperatiben federazioa, alde batetik, eta Mondragon Unibertsitateko HUHEZI Fakultatea, bestetik.

Proiektu honen xedea elkarlana bultzatzea da, "Ikaskide Taldeen" bidez. Elkarlana eskola testuinguruan elkarrekin ikastearekin lotu ohi da; izan ere, ikaste-irakaste prozesuak marko pribilegiatua eskaintzen digute kooperazioa sustatzeko eta ikaste-prozesuak hobetzeko, horrela "Elkarrekin Bizitzen" ikasteaz gain "Ikasten Ikasteko" konpetentzia garatu nahi da.

Bestalde, proiektuaren bidez ondoko lau alderdi uztartu nahi dira:

- Ikaskidetzaren kultura eta balioak, mugimendu kooperatiboaren izaera adierazten dutenak, eta "elkarrekin bizitzen eta lan egiten" konpetentziaren garapen gisa (pertsonarteko harremana, parte-hartze demokratikoa, elkarlana eta talde-lana, gizarte-bizikidetzarako arauak, aniztasuna, arazoan ebazpena).
- Ikaskidetzaren bidez "ikasten ikastea" konpetentzia-

ren garapena (ulermenean oinarritutako pentsamendua, pentsamendu sortzailea, pentsamendu kritikoa, erabakiak hartzea, arazoan ebazpena, baliabide kognitiboen erabilera).

- "Komunikatzen ikasi" konpetentziaren garapena (entzuten ikasi, galdetu, argudiatu, eztabaidatu, kontzientzia sozio-komunikatiboa, gizarte-komunikabideen baliabideak, IKTak).

Aurkezpen honetan, "Ikaskide Taldeak" bere ibilbidean garatu dituen ideia nagusiak azalduko ditugu. Horieta-ko batzuk proiektuaren ardatzak izan dira hastapenetik; beste batzuk, ordea, esperientziak aurrera egin ahala sortu zaizkigun galderei erantzuna emateko garatutakoak dira. Izan ere, lan kooperatiboa gelaratzeko antzematen dira aurreko faseetan egindako hutsuneak. gelaratzeko garatzen baita hezkuntzaren eremuko edozein proiektu.

Nola ulertzen dugu "ikaskidetza"?

Delvalem (1994) dioen gisa: "(...) espeziearen eboluzio luzean zehar biziraupenerako onuragarriak diren jokakerak hautatu dira eta, zalantzarik gabe, ikasteko eta ikastearen atsegina horietako bat da" (20. or.).

Badaukagu, beraz, gizakiak garen heinean, **ikasteko** joera eta gaitasun berezkoa. Baina ez bakarrik gaitasuna, baizik eta prozesua **atsegina** izateko joera naturala. Ikasten dugu eta gustura egiten dugu; gozamen dago prozesuan. Hori horrela izanik, eta gustagarria den guztia legez, **gogoa** eransten zaio prozesu honi. Gustagarria den heinean, gogoa pizten da, ikasteko gogoa.

Eboluzioren ikuspegiarekin jarraituz, Pagel (2009) biologoaren arabera, gure espeziearen bizi-estrategia **sozialak** izatean datza. Aristotelek bere *Zóon politikon* (animalia politikoa) terminoarekin aldarrikatu zuen aspaldi gizakiaren izaera soziala eta politikoa. Beraz, komunitateetan antolatzen gara hazteko, hezteko... eta funtsean, bizirauteko. Vygotskiren (1996) pentsamenduak jarraiki, bestearen beharra daukagu, **bestearekin elkarrekintzan** hazten gara, hezten gara eta eraikitzen dugu gure ikaste-prozesua.

Orain arte esandakoaz, ondorioztatu dezakegu badaudela ezaugarri batzuk berezko zaizkigunak: **ikastea** eta berau **atsegina** izatea, ikasteko **gogoa** eta **besteekin batera**, besteekin **elkarrekintzan** hazten, garatzen eta **eraikitzen** dugula gure **ikaskuntza**, gure **mundua**.

Hori horrela izan dadin, gure eskoletan espazioak eraiki behar ditugu elkarrekin eta elkarrengandik ikasteko. Horretarako, nahikoa al da ikasleak elkarrekin taldean jartzea? Gure erantzuna argia da: **EZ!** Taldean aritzea ez da elkarlanean eta kooperazioan lan egitearen sinonimo, ez da Ikaskidetza. Ikaskidetza honela definitzen dugu: **taldean eta kooperazioan egiten den ikaskuntza**. Horrela, ez da nahikoa taldean jartzearekin.

Taldean eta kooperazioan egiten den ikaskuntzak — ikaskidetzak, alegia— baditu **ardatz** jakin batzuk. Ikaskidetzan ari gara baldin eta taldeak:

- **Helburu komun** bat badu (taldekide bakoitzak helburuaren inguruan daukan irudikapena partekatzen dutelarik).
- **Elkarmenpekotasun positiboa** gertatzen bada aurrera eraman beharreko lanean (bakoitzaren lorpenak taldearen lorpenekin erabat lotuta daudenean; hau da, kide bakoitzak besteen beharra dauka bere lana aurrea eramateko eta taldeak, kide guztien beharra helburua lortzeko).
- **Aurrez aurreko edota bat-bateko komunikazioa** badago (adosteko, entzuteko, ekarpenak egiteko...).
- **Bakarkakoak erantzukizun eta konpromiso propioak** baditu.

Ikaskuntza-prozesu honen eraketak bi oinarritzko konpetentziaren garapenera garamatza ezinbestean: *ikasten ikasi* eta *elkarrekin ikasten ikasi*.

Taldean aritzea ez da elkarlanean eta kooperazioan lan egitearen sinonimo, ez da Ikaskidetza. Ikaskidetza honela definitzen dugu: taldean eta kooperazioan egiten den ikaskuntza

Horrela, helburu komuna eraikitzeak eta izateak eta hura lortzeko egin beharreko urratsak identifikatzeak abian jartzen du ezinbestean *ikasten ikastea* konpetentzia. Era berean, elkarmenpekotasun positiboaren eraketan rolen banaketa eta kudeaketa, denboralizioaren kudeaketa eta zereginen banaketa egin behar garrantzitsuak izango dira eta zeregin horiek gauzatzen doazen heinean, *ikasten ikasi* konpetentzia ere lantzen gabilta. Beste ardatz bat bakarkako erantzukizuna da: helburu komuna lortzeko, banakoak bere konpromiso eta ardurak hartu eta beteko ditu, beti ere, helburu komunaren lorpena begira. Jakinik bakoitzak egiten duenak edo egiten ez duenak eragina duela besteengan. Ardatz hau bete ezean, elkarmenpekotasun positiboaren ardatza betetzea ere oso zaila litzateke, ezinezkoa ez esatearren. Beraz, ardatz hau bermatze aldera, *elkarrekin ikasten ikasi* konpetentzia garatzen goaz. Ildo berean, aurrez aurreko komunikazioaren ardatza ere *elkarrekin ikasi* konpetentziarekin lotzen da, ezin baita elkarrekin ezer eraiki komunikazioa ez bada eta komunikazio eraikitzailea, sortzailea egongo da elkarrekin ikaste-prozesua garatu nahi bada.

Baldintza batzuk bermatu behar ditugu, aipaturiko ardatzak eta konpetentziak agertu eta landu daitezen:

- **Konpetentzia sozialak landu** behar dira (norbere burua besteei adierazten, besteak entzuten, besteen egoeretara egokitzen...).
- Helburuaren arabera, baldintza hau malgua da, baina oro har, **talde txikietan** antolatzea eta talde **askotari-koak** izatea komenigarria da (elkar aberasteko, desberdinengandik ikasteko, laguntzak eman eta jasotzen trebatzeko, aniztasuna aberastan gisa bizitzeko...).

- Prozesuaren eta lanaren **jarraipena** eta **ebaluazio** estua egon behar da, taldekide bakoitzaren eta talde osoaren ikaskuntza ebaluatu ahal izateko.

Zeintzuk dira, zehazki, ikaskidetzaren ardatzak?

Ikastetxe desberdinetan izandako esperientzian oinarrituta, aipatutako ardatzak lantzeko, bakoitza zertan zehazten den irudikatzen dugu **1 eta 2. irudietan**.

a) Helburu komuna

- **Taldearen izaera/identitatea eraikitzea.** Taldeak sortzeko orduan, espazioak eta dinamikak eskaini behar-ko ditu irakasleak talde-identitatea sortze aldera. Arlo hau oso garrantzitsua da kideen arteko kohesioa gartzan hasteko.

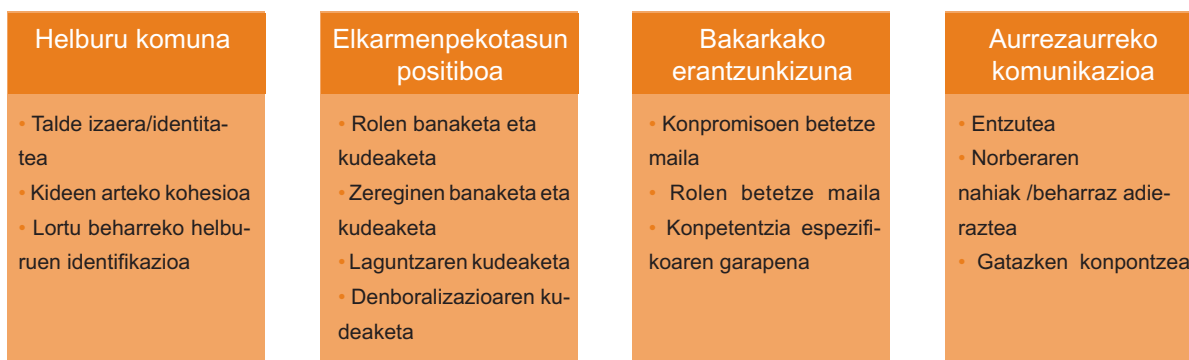
- **Lortu beharreko helburuen identifikazioa eta irudikapen konpartitua garatzea eta bermatzea.** Zer da lortu beharrekoa? Denok ulertzen dugu berdin taldearen helburua zein den edo zeintzuk diren?

b) Elkarmenpeketasun positiboa

Nire lana aurrera eramateko beste taldekideen lanaren beharra dut eta era berean taldeak bere lana aurrera eramateko ezinbestean nire lanaren beharra du. Johnson, Johnson eta Holubecek (1999) adierazten duten gisa, kide bakoitzaren lorpena taldearen lorpenari lotuta dago, eta alderantziz. Elkarmenpeketasun positiboa bermatzea ez da erraza izaten eta ardatz hori zaintzeak irakaslearen esku-hartze handia eskatzen du. Elkarmenpeketasun positiboa eraikitzeko badaude estrategia batzuk irakasleak zaindu eta aurrera eraman ditzakeenak:



1. Irudia: ikaskidetza.



2. Irudia: ikaskidetzaren ardatzak

- **Rolen banaketa eta kudeaketa.** Taldekide bakoitzak rol bat izango du eta rol bakoitzak bere funtzioak. Funtzio hauen elkarmenpektasuna zaindu beharreko arloa da. Rol bat ez betetzeak kalte handia sor dezake taldearen funtzionamenduan. Rolek elkar elikatzen dute eta osagarriak dira.

Funtzioak betetzea ezinbestekoa izango da helburua lortzeko. Rolen banaketa lehenengo pausua bada ere, haien kudeaketak berebiziko garrantzia hartzen du elkarmenpektasuna lortu nahi bada. Rol bakoitzak zein funtzio duen argi geratu behar zaio ikasle bakoitzari eta horretarako, irakasleak ziurtatu egin behar du ikasleak benetan ulertu duela bakoitzaren rola zein funtzio betetzen duen eta horrek zelako garrantzia hartzen duen taldearen funtzionamendurako eta helburuak lortzeko.

Behin argi dagoela rol bakoitzaren funtzioa zein den, beharrezkoa da haiek kudeatzea. Jarraipena egin behar zaio: betetze aldera dauden zailtasunak identifikatu, saiakerei onespina eman...

- **Zereginen banaketa eta kudeaketa.** Rolari dagozkion funtzioez gain, kide bakoitzak zeregin batzuk izango ditu. Helburua lortzeko bete beharreko pausua zeintzuk diren eta eginbeharreko zereginak zeintzuk diren aztertu behar du taldearekin batera. Pausu horiek aurrera eramateko, kideek zereginen lotutako ardurak (norbanakoak hartzen dituenak) hartzen dituzte.

Irakasleak honen inguruan egiten duen jarraipen estuak ere berebiziko garrantzia hartzen du elkarmenpektasun positibo gertatu dadin. Bakoitzaren zereginak identifikatu, zereginetan aurrera nola doan aztertu...

- **Lanaren kudeaketa.** Taldeak berak lana planifikatu eta kudeatuko du irakaslearen laguntzarekin eta taldeak berak, bere mailan. Kasu batzuetan, autonomia handiagoarekin; beste batzuetan, autonomia gutxiagoarekin: helburuaren, taldearen (kooperatiboki lanean aritzeko ohitura...) eta adinaren arabera.

- **Laguntzaren kudeaketa.** Elkarrekin ikasteak badakar berarekin batera laguntza eskatzen eta laguntza ematen ikastea ere. Laguntza norabide desberdinetakoa izan daiteke: taldeko ikaskideen artekoa, talde desberdinen artekoa edota irakasleari bideratutako laguntza-eskaera.

Laguntzarako bideak nola kudeatuko diren aurreikusiko du irakasleak: taldekideen artean eskatzeko eta emateko bidean, garrantzitsua da komunikazioa lantzea (nola eskatu modu egokian? nola erantzun?), taldeen artean, laguntza-eskaerak bideratuko dira ala ez? eta nola (zein bide, zein baldintzatan...)? Nola bideratuko dira irakasleei egindako laguntza-eskaerak? Nola lagunduko du irakasleak? Hori guztia aurreikusi eta planifikatu behar du irakasleak eta horren berri emango zaie ikasleei.

- **Denboralizazioaren kudeaketa.** Egin beharrekoaren denboralizazioa esplizituki adieraztea garrantzitsua da. Kudeaketa horretan autonomia gehiago edo gutxiago izango dute taldeek, helburuaren, taldearen eta adinaren arabera, eta irakasleak guztiaren jarraipena egingo du.

c) Bakarkako erantzukizuna

Talde kooperatiboan aritzeak ez du bakarkakoaren erantzukizuna lausotzen. Izan ere, elkarmenpektasun positiboarekin estuki lotuta dago hirugarren ardatz hau. Besteek nire lanaren beharra daukate nik neuk besteena behar dudana bezala. Ardatz honetan irakaslearen esku-hartze estua funtsezkoa da.

- **Konpromisoen betetze maila.** Kide bakoitzak konpromiso batzuk hartu ditu bai kideekiko bai bere buruarekiko eta horien jarraipenean irakaslea oso presente egongo da.

- **Rolen betetze maila.** Arestian aipatu legez, rol bakoitzak bere funtzioak ditu; beraz, kide bakoitzak bere rolari dagozkion funtzioak beteko ditu talde barruan.

- **Konpetentzia espezifikoaren jarraipena.** Bermatu behar dugu ez bakarrik funtzio batzuk betetzen direla, baizik eta ezagutza batzuk landu dituela eta ezagutza horietan, konpetentzia adierazten dela.

d) Aurrez aurreko komunikazioa

Ardatz honetan kokatzen dira batik bat konpetentzia sozialak eta haiek trebatzeko lana. Elkarrekin ikasteko, beharrezkoa da espazioak sortzea ikasleek aurrez aurreko komunikazioa izan dezaten, ezagutza konpartitzeko, ikaskuntza eraikitzeko. Ardatz honetan, berebiziko garrantzia hartzen dute konpetentzia sozialek. Aldi berean, arestian esan legez, konpetentzia sozialean trebatuko dira ikasleak ardatz hau bideratze aldera,

besteak beste: beren buruaren berri besteei adierazten, besteei entzuten, besteen egoeretara egokitzen, gatazken kudeaketa positiboan...

Horrek guztiak aldaketa handia ekoar dezake bai irakaslearen lan egiteko moduan eta rolean, bai ikasleen egiteko moduetan eta baita ikastetxearen kulturen ere. Prozesu honetan bideak eraikitzen ari gara denon ahalginez. Desikasten eta berrikasten elkarrekin, elkarrengandik.

Nola egiten dugu lan eskolekin?

Ikaskidetza oinarri izanda, eskolako ikaskuntza-kultura bideratzen duen aholkularitza-diseinua gauzatu dugu eskolekin. Diseinu integratzailea, non ikasle, irakasle zein ikastetxeko organoetan eragiten dugun, luzarorako berrikuntzak eta eskolako metaikaskuntza sustatu nahian. Horrela, eskola autonomiaz ikasteko eta eraldatzeko gai den organo aktiboa eraiki nahi dugu, beti ere ikaskidetzaren printzipioak garatuz.

Alde honetatik, eskola ikasten duen organo modura ulertzen dugu, azpi sistemaz osaturiko organo konplexu bizi bat. Gure aholkularitzak sistema hauen funtzionamendu eta erlazioetan eragin nahi du, organoak bere egin ditzan berrikuntza eta eraldaketa aktiborako estrategia, organizazioa, harremana eta funtzionamendua. Era berean, **sare-egitura** ere indartzen dugu, eskolak dituen elikatze-testuinguruekin erlazio eraginkorreko bideak eraiki asmoz; arlo horretan, unibertsitatearekin beharrezko edo ezinbestezko diren komunikazio eta elkarrengandiko ikaskuntza-espazioak sortuz, baita proiektu bereko ikastetxe ezberdinekin ere, garapenbide honetan elkarrekin eta elkarrengandik ikastea baita norabidea.

Egiten duenetik ikasten duen eskola autonomia, sistematikoa, honi; eskolak **ikasten ikasteari**, **ikaste kultura** garatzea deitzen diogu eta unibertsitate zein gaitzatzeko eskolekin eraikitzen dituen **elkarrekin ikasteko** estrategia sarea.

Gure aholkularitza-diseinua hiru urtean gauzatzen da:

- HASTAPEN-URTEA
- HEDAPEN-URTEA
- AUTONOMIA-URTEA

Urte bakoitzean, aurretik azalduko hiru atalak jor-

tzen dira: Ikaskidetza-proiektua, eskolako ikaste-kultura eta saretzea. Prozesu osoa ikastetxe bakoitzaren portfolioa eraikiz diseinatu eta gauzatzen da, ulertuz ikastetxe bakoitza bere ibilbidea eraikitzen joango dela, nahiz eta ibilbideko oinarriko helburuak diseinatu-rik izan.

Ikaskide proiektuaren antolaketa 2012-2013

Ikasturte honetan bederatzi ikastetxek hartzen dute parte Ikaskide proiektuan; horietatik, bi, hastapenekoak eta zazpi, hedapenean.

a) Oinarrizko formazioa

Ikaskide Taldeen esperientzian parte hartzen duten ikastetxe eta irakasle guztiei zuzenduta dago eta bi helburu ditu: proiektuaren markoa ezagutzeko eta esperientzia martxan jartzeko tresnak eskuratzea.

b) Aholkularitza ikastetxeetan

Ikastetxe bakoitzeko une gakoetan zuzenean egiten diren aholkularitza-saioak dira. Aholkularitzaren helburuak ondokoak dira: egoera eta une gakoetara zuzenean erantzun, proiektuaren aurkezpena egin, kokatu, lanegiturak eraiki, sekuentzia didaktikoen diseinua borbildu, gelaratze-uneko gakoak identifikatu eta esperientziazkoaren ebaluazioa bideratu.

c) Dinamizatzaileen mintegiak

Eskolako erreferenteekin egiten diren lan-saioak dira; bertan, Ikaskide Proiektuaren ikaskuntza jorratzeaz gain, eskolako lan-taldearen dinamizazio eta kudeaketan ere trebatzen dira. Era berean, berrikuntza-proiektua ardatz izanik, eskolan ikaste-kultura bultzatzeko estrategia eta gakoak ere jorratzen dituzte.

d) Mintegi orokorrak

Ikaskideten parte hartzen duten irakasle guztiei zuzenduriko lan-saioak dira. Bertan, esperientziak eta momentuak partekatu eta aurrerapausoak jorratzen dira. Mintegien helburuak honakoak dira: momentu edo egoera berean dauden esperientzien trukatzeko eraikitzailea sustatzea, prozesuan sortu diren gakoetara identifikazioa, zalantza eta beharriaren identifikazioa eta erantzun-bidearen identifikazioa.



Ondorioak: ikaskidetzaren, ikasleen zein irakasleen formazioa bideratzeko tresna

Proiektu honen bidez bultzatu nahi den formazio-eremua, elkarlanean oinarrituta egoteaz gain, integratzailearen ere bada.

Integratzailea zergatik? Alde batetik, eskola ikasten duen organo moduan ulertuta, azpi-sistemaz osatutako sistema bat delako. Horrela, proiektu honek ikasle, irakasle zein ikastetxeko antolaketa organoetan eragiten duen modu bateratuan, luzarorako berrikuntza sustatu nahian eta ikaslea izanik ardatz.

Bestetik, integratzailea da Hezkuntza-eragileek (kasuan Unibertsitatea eta eskola) elkarrekintzan oinarritutako ikaskuntza-prozesua diseinatzen eta gauzatzen dutelako. Sarean, elkar elikatuz, ezagutza sortuz.

Unibertsitatearen eta eskolaren arteko sareaz ari gara. Unibertsitatean, jakintza berriak eraikitzen dira eta hezkuntza-komunitatera zabaltzen dira, eta han eskolaren eraldaketa, aberastasuna eta dinamizazioa bilatzen da jakintza hauen transferentziaz, gizarte eta giza arloen garapena sustatu nahian.

Marko honetan, azpimarragarria da hezkuntzako transferentziak duten berezotasuna, non jakintza berriaren maila bereko garrantzia duen berori partekatzeke erabiltzen diren prozedura, eredu, estrategia eta diseinuek. Horren harira, azpimarratzekoa da irakasle zein ikasleekin bultzatzen diren ikaste-irakaste prozesuak elkarrekintzan daudela oinarrituta eta aukera ematen dutela ikasleekin izango diren esperientzia berberak irakasle gisa bizi eta besteekin partekatzeke.

Hau dena kontuan hartuta, baieztatzen dugu Ikaskidetzaren tresna egokia dela ikasleen ikaste-prozesua bermatzeko, irakasleen formazioa sustatzeko, eskolan ikaste-kultura garatzeko eta unibertsitatearekin erlazio esanguratsuak eraikitzeke.

Erreferentzia bibliografikoak:

- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Pagel, M. (2009). Human language as a culturally transmitted replicator. *Nature Reviews Genetics*, 10, 405-415. orr.
- Vygotsky, L. S. (1996) (Ed.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Irakasleen formazioa berritzeko metodologia: Autokonfrontazioa.

Esperientzia bat Zarauzko Salbatore Mitxelena ikastolan

Matilde Sainz Osinaga eta Arantza Ozaeta

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko MIKER ikerketa-taldea

Sarrera

Hasteko, gure eskerrik beroenak eman nahi dizkiegu Salbatore Mitxelena ikastolako LHko 6. mailako irakasleei eta, bereziki, lan hau egiten lagundu diguten bi irakasleei eta beren taldeetako ikasle guztiei. Esker onarekin hasi nahi dugu gure lan hau deskribatzen, sinesten baitugu unibertsitate eta eskolaren arteko harremanetan eta lankidetzan; hau da, uste dugu elkarlan hau onuragarria dela bi erakundeentzat eta bi kolektiboentzat. Batetik, unibertsitateak eskolaren beharra duela, ezinbestean, praxian bide berriak urratzeko eta bere ikerketa-ildoak sortzeko eta transferitzeko; eta bestetik, eskolak unibertsitatea behar duela irakasleak formatzeko gizartearen eskakizun berriei egokitzeko, ikasleen profil berriari erantzuteko, eta oro har, eskolari dagokion eginkizuna betetzeko, bizitzan zeharreko formazioaren barnean.

Beraz, unibertsitateak idazten ari garen arren, aurkezten dugun lan hau bi partaideei esker garatu ahal izan da: unibertsitateari eta eskolari esker.

Artikulu honek bi zati nagusi ditu: batetik, irakasleen formazio programa bat azaltzea, irakaslea formatzeko

metodologia berritzaile bat aurkeztuz (autokonfrontazioa), eta, bestetik, formazio-tailerretan erabilitako metodologia eta zenbait material aurkeztea.

Esan bezala, gure lan hau “irakasleen formaziorako” metodologia berri batean kokatzen dugu, eta formazio programa guztiak kokatu egin behar direnez, gure programa “eztabaida sozio-zientifikoa” irakasteko formazioan kokatu dugu. Finean, irakasleak eztabaida sozio-zientifikoa irakastea da formazio honen azken-xedea.

Irakasleen formazioan erabilitako metodologiari dagokionez, metodologia berritzailea da eta ez du zerikusirik betiko formazio-paradigmekin, non adituak (eskolaz kanpokoak, gehienetan), eskolako irakasleari esaten dion zer eta nola egin behar duen bere irakaskuntzak arrakasta izan dezan. Formazio-metodologia horrekin hainbat urtetan aritu ondoren, beste askorekin batera, konturatu gara emaitzak ez direla asegarriak eta gure formazio-paradigma aldatu egin behar genuela.

Horrela, azaltzera goazen formazio paradigma hau “formatuko den praktikaren analisian” oinarritzen da. Hori dela eta, ikasgelan benetan gertatu denaren analitiko abiartzen da irakaslearen formazio mota hau

(Bronckart, 2004). Bestalde, uste da eraldaketa horren jatorria bat datorrela eskolak egin nahi duen berrikuntzaren logikarekin, berrikuntza bien logika lerrokatuta dagoela ikusten baita. Bestalde, formazio-paradigma honek irakasleari jakintza aitortzen dio eta esperientzian eta praxian oinarritutako jakintza hori da, hain zuzen, bere formazioaren abiapuntua.

Gaur egun, gelan benetan zer gertatzen den jakin nahi da; alegia, nola gertatzen diren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak. Hori jakiteko, bi orientazio aurreikusten dira (Bronckart, 2004): a) ikasleengan oinarritutako ikerketak, ikasleen ikaste prozesuak eta oztopoak ezagutu nahi dira, besteak beste, eta b) irakasleengan oinarritutako ikerketak, irakasleen estrategiak ezagutu nahi dira, jakiteko nola egokitzen diren ikasleen gaitasunetara, zein diren irakasleen jardura eraginkorrak, eta abar.

Irakasleen formazioan ere hainbat bide urratu dira azken urteotan eta horietako bi hemen aurkezten dugun formazio saioretan erabili ditugunak dira: “autokonfrontazioarena” (Saujat, 2003) eta “autokonfrontazio gurutzatuarena” (Clot 1999), (Amigues, Faïta eta Saujat, 2004).

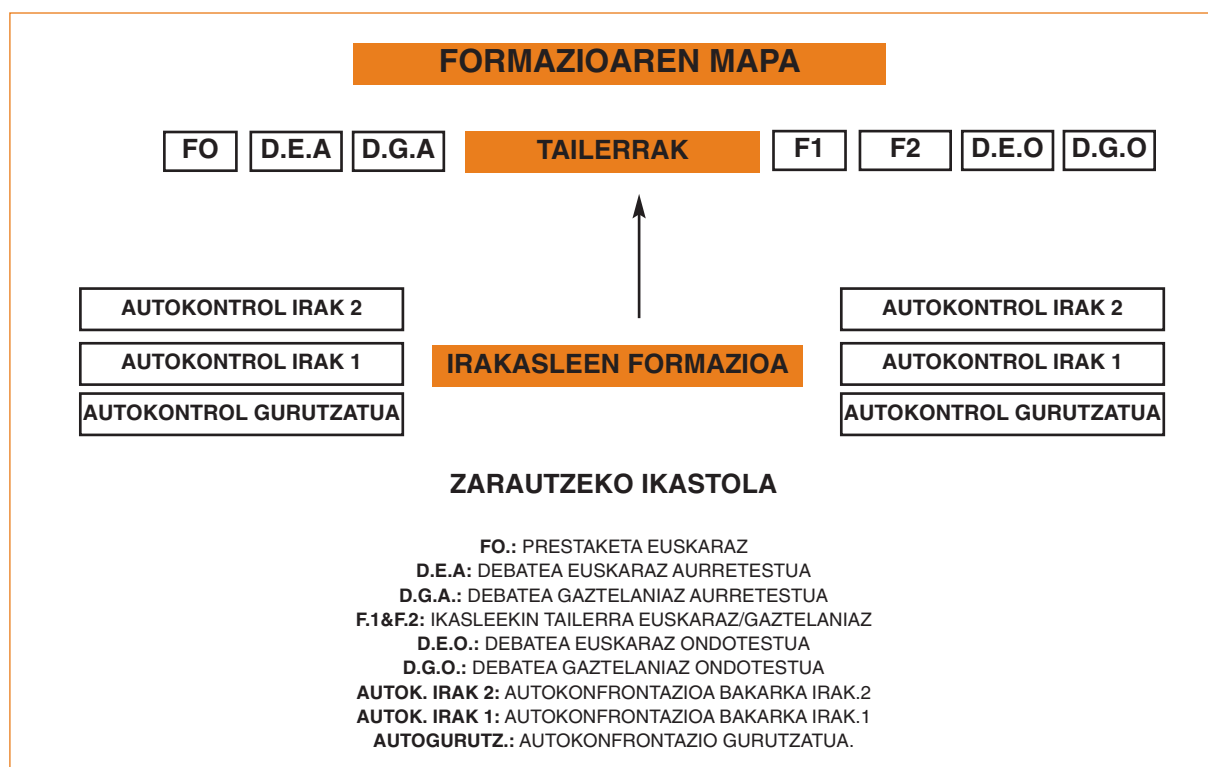
Autokonfrontazioaren bitartez, irakasleari aukera ematen zaio bere ikasgelako jardura bidez ikusteko eta, beraz, bizi izandakoa berriz bizitzeko, eta berari buruz aritzeko kanpoko laguntzarekin. Autokonfrontazioaren metodologia honek eskatzen du: a) trebetasun profesionalen analisia egiteko gaitasuna (errutinen, estrategien eta oztopoen kontzientzia hartzea); eta b) gaitasun profesional horiek eraldatzeko eta birkokatzeo ahalegina eta lana egitea, berrikuntza-programen eta helburuen arabera.

Horrez gainera, “autokonfrontazio gurutzatua” erabili dugu. Autokonfrontazio gurutzatuaren bitartez, irakasle-talde batek aukera du beraietako baten jardura bidez ikusteko, aztertzeo eta berarengandik ikasteko. Metodologia honetan oinarritutako formazio-prozesua ageri da. **1. Taula**

Irakasleen formazio-prozesuak eta ikasleen ikaste-prozesuak bat egiten dute

Beheko taulan, irudikatu ditugun bi mailak dauzkagu: goikoan, gelako jardura adierazi dugu (zer gertatu den gelan) eta behekoan, irakasleen formazioaren prozesua.

1. Taula: Irakasleen formazio-prozesua eta ikasleen ikaste-prozesua



Esan dugunez, bi irakaslerekin (bata eskarmentu handikoa eta bestea gutxikoa) aritu gara era intentsiboan lanean, baina horiek ikastolako beste bi irakaslerekin aritu dira formazioaren zenbait unetan (autokonfrontazio gurutzatuetako saioetan eta formazio-saioetan). Guztiak LHko 6. mailako irakasleak. Ikasleek eztabaida soziozientifikoari buruzko tailerrak izan dituzte eta eztabaidatu egin dute gelan, bi hizkuntzatan: euskaraz, lehendabizi eta ondoren, gazteleraz (bi asteko tartearaz). Saio guztiak bideokameraz jaso dira, eta bideoak erabili dira formaziorako, baita bideoen transkripzioak ere.

Irakasleen formazio-prozesuak ikasturte osoa iraun du (zortzi hilabete), eta bi fase paralelo dira oinarrian; tartean, “irakasleen formazioa” eta “ikasleen formazioa”. Formazio-prozesuaren momentuak edo faseak ondorengoak izan dira:

[1. Fasea] Irakasleen formazioa irakaslearen eskutik -> eztabaida ikasleekin irakaslearen eskutik (euskaraz eta gazteleraz) -> gelako bi saioen inguruko autokonfrontazioa, kanpoko laguntzaileekin (Miker) -> autokonfrontazio gurutzatua -> irakasleen formazio-saioak, kanpoko laguntzaileen eskutik.

[2.fasea] irakasleen formazioa irakaslearen eskutik -> eztabaida ikasleekin irakaslearen eskutik (euskaraz eta gazteleraz) -> gelako bi saioen grabazioen inguruko autokonfrontazioa, kanpoko laguntzaileekin (Miker) -> autokonfrontazio gurutzatua
[Azken gogoetak eta ondorioak].

Zergatik eztabaida sozio-zientifikoa? Zer eztabaida mota eskatzen du horrek

Bi arrazoi nagusi ditugu eztabaida sozio-zientifikoa lantzeko gelan, eta beraz, irakasleak gai horietan formatzeko:

- Eztabaida/argumentazioa da oinarritzko diskurtso mota, harreman sozialetarako eta garapen kognitiborako baliagarria dena. Esan daiteke diskurtso mota guztiak biltzen dituen diskurtsoa dela, bertan biltzen baitira azalpena, deskribapena, kontaketa, narrazioa, eta abar. Didaktikarako zailena ere bada, gelaren kontrolik eza sortzen duelako, emozioak azalarazten dituelako, eta abar.
- Ezin dugu ahaztu, ikuspegi globaletik begirata, gure gizarteak egun bizi dituen erronka berri eta handiek —dela krisi energetikoak, krisi ekonomikoak, auzi sozioekologiko edo sozioetikoak— ez dutela irtenbide

egokirik aurkituko gizabanako kritiko eta ahalmen-dunik gabe. Zenbait autorek ikusten dute sozialki bizirik dirauen galdera zientifiko asko dagoela eta horiek eskolara eraman behar direla “hiritartasunean” formatzeko ikasleak. Eztabaida sozio-zientifikoez hitz egiten da (Alve, 2009; Tiberghien, 2009), zientifikoek bi alderdiri begiratzen dietelako desadostasunak aztertzeko: batetik, alderdi zientifikoari eta, bestetik, alderdi sozialari.

Gizartearen egoera konplexuei erantzun behar die eskolak eta etorkizuneko herritarrek hezi etorkizuneko gizarteak beharko dituen jokaleku berriak eratzeko eta beraietan aritzeko gai izan daitezten. Eztabaida da, gure ustez, prozesu horri laguntzeko erreferentzia intelektual, linguistikoa, eta baita enpirikoa ere (Jaubert eta Rebiere, 2002). Eztabaida dialogikoa eta filosofikoa, ikuspegi indibidual eta partzialak planteatzen dakiena (bai/ez, ona/txarra, dialektika gaindituz), egia handiago eta integratzaileago bat bilatuko duena.

Azken helburua da ikasleak herritar aktiboak izateko eta pentsamendu kritikoa izateko prestatzea, betiere komunitate eta herrigintza ikuspegitik, eta horretarako garatzera eztabaidan parte hartzeko gaitasun linguistikoak, komunikatiboak, sozialak, emozionalak, eta abar.

Oinarri hauek guztiak presente izanik, irakasleen formazio-plan bat diseinatu genuen, betiere, bistan denez, irakasleen ekoizpenak hobetzera bideratuta. Ondoren aletzen dugu formazio-saio hau.

Formazio-plan bat eztabaida sozio-zientifikoa lantzeko eskolan

Formazio-planean 3 tailer egin ziren, 2 ordukoak, ikastetxean bertan. Parte-hartzaileak 6. mailako lau irakasleak eta MIKER taldeko bi formatzaileak eta bi bekadunak izan ziren. Tailerron helburua irakasleen praktika-teoriaz hornitzea zen, praktika ez baita eraldatzen praktika hutsagatik, baina irakasleen praktika hartzen dugu formazio hauetan oinarritat. Tailerren edukia honakoa izan zen:

1. tailerra: irakasleek eztabaidaren inguruan egindako ekarpenak hartu ziren oinarritat. Ekarpen horiek euren praktikan eta autokonfrontazioan egin zuten hausnarketan atera ziren.

2. tailerra: irakasleen ekoizpenak aztertu ziren, lorpenak eta oztupoak, euskaraz eta gaztelaniazko eztabaidetan. Irakasleek egiten zuten horretatik abiatuta, didaktikako lana planteatu zen.

3. tailerra: material didaktikoa sortzea eztabaida soziozientifikoa jorrazteko euskaraz/gaztelaniaz.

Esan bezala, formazioa oinarritzen da irakasleak eztabaidaren inguruan **egiten** (ikusi du bideoa, eta behatu du bere praktika) eta **dakien** horretatik (ikusi du bideoa, eta hainbat uste ditu; azaleratu ditu, egokitzapenak egin ditu...). Formatzaileak egokitu egin dira irakasleen uste, praktika eta jakintzara. Ez da eztabaidaren inguruko informazio "guztia" eman, edo egokia ez dena; egokitu egin da irakasle horiek eztabaidan hobesten duten alderdietara eta egokitu egin da ikasleek egiten duten horretara.

Ardatza zera da: formaziorako erabiltzea irakasleek dakitena eta formatzaileok hori osatzen saiatzea, gero, didaktikari begira, ekarpen berriak egiteko eta ikasleen produkzioak hobetzeko. Metodologia aldetik, ikasle eta irakasleen grabazioak transkribatu egin dira eta testu horiek izan dira lanaren oinarri.

Hona hemen formaziorako erabili ziren materialak, eta teoria-praktika lotura egiteko planteamendua.

Tailerra: irakasleek esandakoak, formazioaren ardatz

Irakasleen berbaldietan hainbat alderdi atera ziren eztabaidan irakaskuntzaz guk argitara ekarri nahi izan genituenak eta teoria aldetik hornitu. Modu horretakoa da hurrengo adibidea, "txandak errespetatzea" hartuta aipagai:

Txandak errespetatzea: Irakaslearen ekarpena.

Irakasle 1: "ba txandak errespetatu egiten ziren de-xente/ besteen ideiak hartzen zituzten besteei erantzuteko eta abar; eta horixe azkenean ba bueno/eztabaida batean edo elkarrizketa batean mantendu beharreko arau batzuk..."

Irakaslearen ekarpen horrek oso alderdi garrantzitsua ukitzen du eztabaidaren baitan: besteak kontuan izatearen garrantzia. Beraz, hori aintzat hartzen dute formatzaileek, idatziz jartzen dute irakasleen begien aurrean eta, ispilu-joko bat eginez, ondoko jakintza teorioak artikulatzen da:

Txandak errespetatzea: formatzaileen ekarpena

- Besteei entzun, kontuan hartu eta norberaren diskurtsora ekartzea, eztabaidaren oinarria
- Ikasleek adinean aurrera egin ahala, justifikazio eta

Gizartearen egoera konplexuei erantzun behar die eskolak eta etorkizuneko herritarrak hezi etorkizuneko gizarteak beharko dituen jokaleku berriak eratzeko eta berrietan aritzeko gai izan daitezten. Eztabaida da, gure ustez, prozesu horri laguntzeko erreferentzia intelektual, linguistikoa, eta baita enpirikoa ere

negoiazio operazioak asko gehitzen dira (Golder 1992)

- Bi lanketa-gai: gaia eguneratzea eta argumentuak nola eman, nola negoziatu

Irakasleen berbaldietan, *eztabaida motaren* inguruko hausnarketak atera ziren, halaber:

Zein eztabaida landu eskolan?: irakasleen ekarpena

Irakaslea 1: "...gauza bat da politikamente korrektu Markelek esaten zuena/ Markelek esaten zuen etxean entzundakoa/lagunak egingo gara eta zintzua/ ez berak e sentitzen zuena/

"...bueno/ alde batetik//da/ hauek ere egiten dute guk egiten duguna// ee esan lo politikamente korrektu/ordu/ hortikan saiatu ateratzen /zera/ egia/ horregatik ee insistitu genien// inportatea da egia esatea [...] inportantea da sakontzea errealitatea zein den eta jabetzea realitatiaz/

Eta irakasleek egindako ekarpenetik, formatzaileok, jakintza hori argitara ekartzeaz gain, osatzen ere saiatzen ginen, irakaslearen jarraian honakoa agertuz:

Zein eztabaida landu eskolan?: formatzaileen ekarpena

- Irrati eta telebistako eztabaidan alderdi mediatikoak ezin dira hezkuntzaren jomugan jarri (Érard, 1998).
- Auzi baten aurrean, norabidea elkartzera jo behar du eztabaidak eta iritzi garatuago bat eraikitzea bi

deratu behar du (Garro eta Idiazabal, 2005).

- Auzi bati erantzun kolektiboa emateko tresna: moderatzaile batek hitz-txanden kudeaketa errazten du. Parte-hartzaileek iritzia ematen dute (ez du zertan kontrajarrita egon) eta guztiek onartzen dute erantzun *komun* bat bilatzeko nahia (Dolz eta Schneuwly, 1998).
- Argumentazioa lantzeko lau esparru (Garcia-Debanc, 1996/97): intereseko gaietarako eztabaidak, eztabaida heuristikoa, literaturatik eztabaiden azterketak, eskolako bizitza kudeatzeko eztabaidak.
- Arestiko lau esparruei beste bat gehitzen diogu: eztabaida zientifikoa (Orange, 2003): ezagutza arruntetik (uste batetik) ezagutza zientifikora pasatzea eta arazoaren eraikuntza edo “*PROBLEMATIZAZIOA*”

Horrela lan eginez, praktika eta teoria artikulatuz, ez modu hierarkikoan baizik eta “dialektikoan” (Porlán 1991), ukitu ditugu irakasleen berbaldietan argitara etorri diren beste jakintza batzuk ere. Honako alderdietan erreparatu dute irakasleek: zein eztabaida mota landu eskolan, zer landu eztabaidan, gaiaren garrantzia eta eztabaidaren rolak (adibidez, moderatzailearen rola).

Formatzaileen lana izan da bideratzea irakasleak euren jakintza eta jakin-minetatik, eztabaidara eta teoriara.

Tailerra: ikasleek esandakoak, formazioaren ardatz

Formazioaren bigarren saiorako, ikasleen ekoizpenean erreparatu genuen, formazioa ikasleen beharretara egokitzeko asmoz. Beheko pasarteetan, erreparatu genuen ikasleek ez zutela besteek esana aintzat hartzen, eta errepikatu egiten zutela jada esana zegoen ideia bat, irakasleari erantzungo baliote bezala, baina benetako eztabaida sortu gabe (soilik IKAS 5ek egiten du ahalegina ideiak jasotzeko “lehenago esan dugun bezala” horren bidez). Beraz, beheko adibidean sakondu genuen:

Ikasleen ekarpenak

Moderatzailea: Non ekoizten da moda?

IKAS 1: *Normalian made in Txina ta holako herrialdeetan*

IKAS 2: *Made in Txina ta hor*

IKAS 3: *Ez dakit zehatz-mehatz baina/ ziurrenik gartzeko dagoen herrialde batean*

IKAS 4: *Txinan normalian*

IKAS 5: *Ba osea lehenago esan dugun bezala/ ba garatu gabeko herrialdeetan*

Eta adibide hori oinarrian harturik, eztabaidan besteen ahotsak ekartzeak duen garrantzira jo genuen.

Formatzaileen ekarpena: Dialogismoa y polifonia (Voloshinov, 1929/1979)

- Bestea aintzat hartzea, entzutea
- Besteek esanak aintzat hartzea (adituek, aurretik esandako enuntziatioak...)
- Negoziazioa, kontzesioa (“bai, baina hala ere...”; “ez, baina hala ere...”)
- Enuntziatuak: orain eta hemen esandakoak; gramatikaz gainera, erreparatu testuinguruan, forman eta efektuan...
- Besteen ahotsak ekar daitezke: modu argian eta nabarmenean edo ilunean, lausotuak...
- Kortesia: “Transformar lo que podría considerarse como ofensa en lo que se puede tomar como aceptable” (Goffman, 1973)

Horrela jardunez, ispilu jokoan bezala praktikatik teoriara, teoriatik berriz ere praktikara itzultzeko, honako ondorioetara iritsi da irakasle eta formatzaile taldea ikasleei dagokienez. Zertan hobetu dezakete ikasleek?

- Parte hartzean **besteek esana kontuan hartzea** eta horiei **jarraibidea ematea**.
- Bestearen **hitzak aitortu** eta horiei beste **adibide bat erantsi**.
- **Nola aurrera egin** eztabaidako gaian?
- Argudiatzean: **adibideak jarri**, “**ni**”tik **orokortzea**

Modu honetan, bigarren formazio-saioaren bukaeran, irakasleek zedarritu dute zer landu ikasleekin eztabaida egokia izan dadin. Horrenbestez, arestiko zerrendan erreparatzen bada, fokua bi alderditan jarri dute: **1)** polifonia, edo besteen ahotsak ekartzea; eta **2)** argudiatze-estrategietan. Gauzak horrela, materialgintza bi alderdi horiek lantzerantz bideratu da.

Materialen sorkuntza, adostutako erabakien arabera

Prestatzaileek proposamen bat eraman dute hirugarren saiorako bai polifonia lantzeko, bai argudiatzea jorratzeko. Proposamen hori ez da itsu-itsuan eta bere horretan onartu, eztabaidatu eta orraztu egin da, eta irakasleek zenbat doiketa egin diote gelara eraman baino lehen (material hauek esku dauzkazu Gipuzkoako Foru Aldundiko web-orrian).

Material horiek martxan jarri dira gelan hiru saiotan, lau ordu guztira. Ikasleek bigarren eztabaida-fase bat egin dute, euskaraz eta gaztelaniaz, gaitzat JASANGARRITASUNA hartuz.

Eztabaida horiek oraindik aztertu gabe daude, baina gaude datu interesgarriak ager daitezkeela hainbat alderdiri buruz: ikasleek lehenengo eztabaida-fasearen eta bigarren eztabaida-fasearen artean izan duten garapena, euskaraz eta gaztelaniazko transferentziak, ikasleen ikuspuntuak bi gai sozialen aurrean (moda eta jasangarritasuna). Orobat, neurtzeko moduan geundeko, horietako datu batzuen arabera, formazio mota honen emaitza eta eragina.

Ondorioak: berrikuntza-ardatzak eta etorkizunari begira

Horrelako formazio konplexu eta luze batek hainbat ikasbide eman digu.

Irakasleen prestakuntzak planteatzen duen erronka **profesionaltasuna** eraikitzea da. Azken urteetan, diziplinetako ezagupenak hartu ohi dira iturri nagusitzat, kasurik onenetan didaktikaren eta pedagogiaren emaitzak barneratuz. Halere, orientabide hauen mugak ere maiz azpimarratzen dira; esan ohi da lanbidea, ofizioa, praktikarekin bakarrik eta urteetan zehar lortutako esperientziarekin eskuratzen dela. Irakasleen prestaketa hobetzearen kezka Europako herrialde guztietan ageri da.

Ergonomia irakaslearen gelako jardueraz arduratzen da eta bere jardueran oinarritzen da. Grabazioaren birtatez, irakasleak badu erreferentzia bere jardueraz. Horrela, pertsonak erlazionatzen ditu bere jarduerak eta hitzak, hitzetara dakar egin duena eta horiek gogoetagai bihur daitezke eta bihurtzen dira askotan. Bertan agertzen dira, dagoeneko, aldaketak, berrikuntzak, egin denari buruzko edo egin zitekeenari buruzko gogoetak. Berbaz jarritako horiek ekintza bihur daitezke, hurrengo batean. Pentsamenduak hizkuntza eraldatzen duelako. Antzerako zerbait gertatzen da “auto-konfrontazio gurutzatuan”, irakasleek aukera baitute beretariko baten benetako praktika aztertzeke eta elkarrekin ikasteko.

Bestalde, eztabaidaren potentzialtasuna ikusi dugu formazio honetan. Potentzialtasun hori zenbait eremutara hedatzen da: ahozko hizkuntza lantzeko aukera paregabea da; gai berriak esploratzeko aukera ematen du; trebetasun sozialak garatzeko benetako testuingu-

rua sortzen du; kognitiboki, egia absoluturik ez dagoela ikustarazteko bide ematen du; toki egokia da nork bere gain hartzeko protagonismoa eta norberaren usteak erlatibizatzeke; hamaika aukera sortzen ditu besteen-gandik ikasteko eta jakintza konpartitua eraikitzeke, eta abar.

Eredu hau seigarren mailan egin dugu, baina egin liteke beste ziklo batean, beste maila batean, beste erronka bati begira.

Azkenik, Mikerrek eskaini ahal duen formazioaren berri eman nahiko genuke:

MIKER taldearen formazioa

- Irakasleen prestakuntza ahozko hizkuntza garatzeko
- Ahozko hizkuntza arloarekin uztartuta
- Hizkuntzak elkarrekin programatuta, arloarekin batera
- Irakurketa-, idazketa- eta ulermen-prozesuak
- Gelako elkarrekintza
- Ikasleen lorpenak eta oztopoak hizkuntzan

Erreferentzia bibliografikoak:

- Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Amigues, R., Faïta, D. eta Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 469, 41-44. orr.
- Bronckart, J.P. (2007). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19, 123-134. orr.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Jaubert, M. eta Rebiere, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre: comment caractériser un «oral réflexifs»? Hemen: J-C., Chabanne eta D. Bouceton, *Parler et écrire pour penser. Apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.
- Porlán, R. eta Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editora.
- Saujat, F. (2003). Réfléchir sur le métier enseignant: une activité dialogique. *Skholé, Hors serie*, 1, 95-104. orr.

Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda (KGNZ)

Iñaki Garcia*, Margareta Almgren*, Nekane Arratibel**, Julia Barnes**, Andoni Barreña***, Maria Jose Ezeizabarrena*

Euskal Herriko Unibertsitatea*, Mondragon Unibertsitatea** eta Salamancako Unibertsitatea***

Duela 10 urte osatu zen *Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda (KGNZ)* euskarara egokitu duen ikerketa-taldea. Bertan, Mondragon Unibertsitateko, Euskal Herriko Unibertsitateko eta Salamancako Unibertsitateko ikertzaileak biltzen dira. *KGNZa Communicative Development Inventories (CDI)* izeneko tresnaren egokitzapena da, *Mac-Arthur-Bates Inventories* bezala ere ezaguna, eta 8-30 hilabete bitarteko haurren zenbait komunikazio-trebetasunen garapena neurtzeko eraiki zen (Fenson *et al.*, 1993), nahiz eta gerora 40 hilabetera hedatu den neurtzen duen adin-tartea (Fenson *et al.*, 2006). Diagnosi-tresna honen helburua da haur txikien komunikazio-garapena neurtzea gerta daitezkeen atzerapenak antzemateko eta ahalik eta azkarren jartzeko abian neurri konpentsatzaileak.

Komunikazio-garapena neurtzeko, CDIa gurasoek emandako informazioan oinarritzen da. Teknika horretan oinarrituta eta tresna honen ezaugarri psikometriko egokiei esker (baliagarria eta fidagarria baita), *Communicative Development Inventories (CDI)* izeneko tresna 40tik gora hizkuntzatarara egokitu da azken urteotan (CDI Advisory Board, 2003), gure testuinguruan euskarara egokitu da (Barreña *et al.* 2008), galegora (Pérez-Pereira eta Soto, 2003), gaztelaniara (López-Omat, *et al.*, 2005) eta frantsesera (Kern, 2003).

KGNZak 8 eta 50 hilabete bitarteko haurren komunikazio-garapena neurtzen du eta horretarako, hiru diagnostiko-tresna erabiltzen ditu:

KGNZ-1: 8-15 hilabete bitarteko haurrei bideratua dagoena. Test honek bi bertsio ditu: luzea eta laburra. Bertsio luzeak komunikazio garapenaren bi alderdi nagusi

neurtzen ditu: batetik, lexikoaren ulermena eta ekoizpena; eta, bestetik, keinu komunikatiboen ekoizpena. Bertsio honek ia 500 galdera ditu. Bertsio laburrak, aldiz, lexikoaren ulermena eta ekoizpena neurtzen du eta horretarako, 90 galdera erabiltzen ditu.

KGNZ-2: 16-30 hilabete bitarteko haurrentzako dago pentsatuta, eta aurreko tresnak bezala, bi bertsio ditu. Bertsio luzeak ia 750 galdera ditu eta haurren ekoizpen lexikoa neurtzen du, ekoizpen morfosintaktikoa. Bertsio laburrak, aldiz, ekoizpen lexikoa neurtzen du soilik, 104 galderaren bidez.

KGNZ-3: 30-50 hilabete bitarteko haurren komunikazioa neurtzen du eta horretarako 200 galderen bidez aztertzen du haurren ekoizpen lexikoa eta morfosintaktikoa.

KGNZ 1 eta 2ren bertsio luzeak argitaratuta daude (Barreña *et al.*, 2008) eta salgai daude Udako Euskal Unibertsitateko web-gunean:

<http://www.ueu.org/denda/ikusi/MacArthurBates%2BKomunikazio%2BGarapena%2BNeurtzeko%2BZerrenda>

KGNZ 1 eta 2ren bertsio laburrak ere argitaratuta daude (Garcia, *et al.*, 2011), eta doan jaitsi daitezke *Uztaro* aldizkariko web-gunetik:

http://www.uztaro.com/uztaro_artikuluak/91.html

KGNZ-3 oraindik egokitzapen fasean dago eta datorren urtean argitaratuko da.

KGNZ taldea, esan bezala, duela 10 urte eratu zen eta bere ibilbidean egokitu ditu KGNZren hiru bertsioak eta horretarako, ia 4000 haurren datuak aztertu ditugu. Horretan oinarrituta, badugu euskararen jabekuntza-prozesuaren nolabaiteko deskribapena egiteko aukera 8-30 hilabete tartean.

8 hilabeteko haurrak 14 hitz ulertzeko gai dira. Gehienetan azaltzen diren hitzak haurrak familiako pertsonak izendatzeko erabiltzen dituenak dira: *aita*, *ama*, *amona*, *aitona* eta haurraren izena; edo elikadurarekin lotutakoak: *biberoia*, *jan* eta *txupetea*; edo oso maiz errepikatzen diren eguneroko ekintzekin lotutako hitzak: *agur*, *hartu*, *bainatzera*, *begiratu*, *ikusi* eta *txakurra*.

Adin honetan, oraindik ez dute hitzik ekoizten, baina 3 keinu komunikatibo egiteko gai dira, gehien egiten direnak hauexek direlarik:

- Aupa edo besoetan hartzeko besoak jasotzea
- Besoa luzatuta eskuaz zerbait eskatzea
- Eskuan daukan objektua edo jostailua norbaiti emateko besoa luzatzea

10 hilabeteko haurrak arlo semantiko ezberdinetako 43 hitz ulertzeko gauza dira. Adin honetan, lehenengo hitza ekoizten da; kasurik gehienetan, *aita*.

Bestalde, ez hitzeko komunikazioaren erreperitorioa 6 keinutara iristen da. Aurreko keinuei ondorengoak gehitzen zaizkie:

- Norbait doanean bere kabuz agur egitea eskuaz
- Ezetz esatea buruaz
- Musua edo pa botatzea

Haurrak **12 hilabete** duenean, hitz-ulermena dezente igotzen da, eta dagoeneko 83 hitz ulertzeko gai dira. Ahozko hizkuntzari dagokionez, aurrerapena ez da hain nabarmena hilabete hauetan, hitz ekoizpena 3 hitzekoa baita. Maiztasun handienaz esaten diren hitzak *aita*, *ama* eta *guau-guau* dira. Ez hitzeko komunikazioa 8 keinutara iristen da, aurreko etapetan egiten ziren keinuei ondorengoak eransten zaizkielarik:

- Objektu edo gertaera interesgarriren bat seinalatzea (besoa edo hatza luzatuz)
- Eskuan daukan objektua edo jostailua emateko besoa luzatzea.

14 hilabeterekin, haurraren ulermen-gaitasuna nabarmen areagotzen da, eta 124 hitz ulertzeko gai dira. Ekoizpena ere bikoiztu egiten da, 3 hitzetik 8 hitzera pa-

Honen helburua da haur txikien komunikazio-garapena neurtzea gerta daitezkeen atzerapenak antzemateko eta ahalik eta azkarren jartzeko abian neurri konpentsatzaileak

satuz. Hauek dira maizen ekoizten diren hitzak: *aita*, *ama*, *guau-guau*, *muu*, *brun-brun*, *amona*, *aitona* eta *ura*. Keinuen bidezko erreperitorioa 9 keinukoa izatera heldzen da. Aurrekoei gehitzen zaie *nan-nan* edo antzeko hotsen bat egitea, janariren bat goxo dela adierazteko.

16 hilabeteko haurrek, dagoeneko, 28 hitz esaten dituzte. Adin honetatik aurrera, ekoizpena etengabe igotzen da, azelerazioa etengabekoa izanik. Hiztegiak jabetzen doan heinean, poliki-poliki hitzak lotzen eta konbinatzen hasiko dira. 16 hilabeterekin %4 hasi bada ere, hurrengo adin-tarteetan ikusiko dugunez, hazkundera geroz eta nabarmenagoa da.

18 hilabeteko haurrek 70 hitz ekoizten dituzte, eta hitzak lotzen dituzten haurren portzentaia %14era iristen da. Adin honetan, oraindik ez dute aditz jokaturik eta marka morfologikorik ekoizten.

20 hilabeteko haurrek, batzuek beste batzuek baino hitz gehiago ekoizti arren, batez beste 116 hitz erabiltzen dituzte. Jadanik, haurren erdiak hasita daude hitzak lotzen. Behin hitzak konbinatzen hasita daudela, lehenengo marka morfologikoak eta aditz jokatuak hasiko dira ekoizten, eta horiek adin-tarte honetan hasten dira; haurrak 20 hilabete dituenean. Haur euskaldunek ekoiztiko duten lehenengo marka morfologikoa partizipioa da (ekintza edo gauzaren bat bukatua dagoela adierazteko, aditzei erantsitako *-ta* edo *-a*: *apurtuta*, *ikusia*...). Adin honetan ekoizten da lehenengo aditz jokaturik: *goazen*.

22 hilabeteko haurren hitz ekoizpena 151koa da. Haurren %77 jadanik hasita dago hitzak lotzen. Morfologia eta aditz jokatuaren inguruan ez da aparteko aldaketarik gertatzen aurreko hilabeteekin alderatuz.

Haurrak garapenean aurrera egin ahala, hitz ekoizpena etengabe gehituz doa, baina hazkuntza nabariagoa da batez ere adin hauetan eta ondorengoetan. **24 hilabete**rekin, batez beste 235 hitz esaten dituzte haurrek. Marka morfologikoetan, partizipioaz gainera, atzizki txikigarriak (-*txo* edo -*ño*: *amatxo*, *maiteño*...), eta jabetza adierazteko atzizkiak erabiltzen hasten da haurra (-*ren*: *amarena*, *umearen*...) Bestalde, aditz jokatuei dagokienez, goian aipatutako *goazen* aditzarekin batera, hirugarren pertsona adierazteko aditzak erabiltzen hasten dira, *da* eta *dago* direlarik maizen ekoizten dituztenak.

Hitzen ekoizpenaren hazkuntza etengabea eta handia da, **26 hilabete**rekin batez beste 295 hitz ekoizten direlarik. Hitz-bukaerak edo marka morfologikoen inguruan eta aditz jokatuen inguruan antzematen den aurrerakada hiztegiari dagokiona baino mantsoagoa izan arren, ez da atzean geratzen. Aurreko marka morfologikoei ergatiboa eransten zaie (ekintza norik egin duen adierazteko -*k*: *amak*, *umeek*...) eta 5 aditz jokatu egiten dira: *goazen*, *da*, *dago*, *dut* eta *nago*. Aipagarria da adin honetan lehenengo pertsona adierazteko aurreneko formak agertzen direla.

28 hilabeteko haurretan, aurreko adin-tartean bezala, hiztegiaren ekoizpena etengabe garatzen da, eta 375 hitz esateko gauza dira. Baita marka morfologikoak ere. Aurrekoei gehitzen zaizkie datiboa (gauzak edo bestelakoak nori egin edo ematen zaizkion adierazteko -*ri* edo -*i*: *amari*, *umeari*...). Hamar aditz jokatu ekoizten dira adin honetan; goian aipatutakoez gain, ondokoak ere esaten dituzte: *naiz*, *dakit*, *duzu*, *daukat* eta *zara*. Ikusten den bezala, bigarren pertsona adierazteko formak agertzen dira. Jadanik haurren %95ek lotzen ditu hitzak 30 hilabete dituztenean.

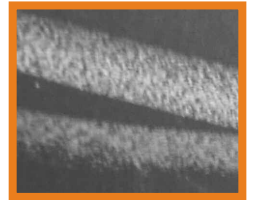
30 hilabeteko haurrek, batez beste, 401 hitz esateaz gain, 6 marka morfologiko erabiltzen dituzte; aurrekoei pluralen marka gehitzen zaie (gauza askoz hitz egiterakoan -*k*: *umeak*, *txoriak*...).

KGNZ taldeak bildutako datuei esker komunikazio-garapena deskribatzeaz gain, garapen honetan eragina duten hainbat aldagai aztertu dira, hala nola, haurren sexua (Garcia, Arratibel, Barreña eta Ezeizabarrena, 2010), haurrek entzuten duten euskara kantitatea (Barreña, Ezeizabarrena, eta Garcia, 2011; Barnes eta Garcia, agertzeaz) eta gurasoen hezkuntza maila (Barreña et al. 2008); gainera hizkuntza arteko konparaketak ere egin dira eta egiaztatu da euskararen eta inguruko hizkuntzen garapena oso antzekoa dela (Barreña eta Serrat, 2007).

Erreferentzia bibliografikoak:

- Barnes, J. eta Garcia, I. (agertzeaz). Vocabulary growth and lexical diversity in monolingual and bilingual Basque infants and toddlers. *International Journal of Bilingualism*.
- Barreña, A. eta Serrat, E. (2007). Relaciones entre los desarrollos léxico y gramatical de la fase inicial de la adquisición del lenguaje (18-30 meses): una comparación interlingüística. V *Congreso Internacional de Adquisición de Lenguaje*. Oviedo, 2007ko iraila.
- Barreña, A., Garcia, I., Ezeizabarrena, M. J., Almgren, M., Arratibel, N., Olano, I., Barnes, J., Petuya, A. eta Colina, A. (2008). *MacArthur-Bates Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrenda. Euskerara egokituta-erabiltzaileentzako gida eta eskuliburu tekniko*. Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Barreña, A., Ezeizabarrena, M. J. eta Garcia, I. (2011). La influencia del grado de exposición a la lengua en la adquisición del euskara (8-30 meses). *Infancia y Aprendizaje*, 34, 393-408. orr.
- CDI Advisory Board (2003). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*. 2010-09-16: <http://www.sci.sdsu.edu/cdi/>.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. eta Reilly, J. (1994). *The MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. eta Reilly, J. (2006). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*. Baltimore: Brookes Publishing Co. (2. argitalpena).
- Garcia, I., Arratibel, N., Barreña, A. eta Ezeizabarrena, M. J. (2010). Generoaren eragina komunikazioaren garapenean 8-30 hilabete bitarteko hau euskaldunetan. *Uztaro*, 75, 69-86. orr.
- Garcia, I.; Barreña, A.; Almgren, M.; Arratibel, N.; Barnes, J. eta Ezeizabarrena, M. J. (2011). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories tresnaren bertsio laburren egokitzapena euskarara: Komunikazio Garapena Neurtzeko Zerrendaren bertsio laburrak*. *Uztaro*, 79, 49-73.
- Kern, S. (2003). Le Compte-rendu parental au service de l'évaluation de la production lexicale des enfants français entre 16 et 30 mois. *Glossa*, 85, 48-61.
- López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, S., Mariscal, S. eta Martínez, M. (2005). *Inventario de desarrollo comunicativo MacArthur*. Madrid: TEA ediciones.
- Pérez-Pereira, M. eta García-Soto, X. R. (2003). El diagnóstico del desarrollo comunicativo en la primera infancia: adaptación de las escalas MacArthur al gallego. *Psicothema*, 15, (3), 352-361.





ms
MONDRAGON
UNIBERTSITATEA

HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA