

EZAGUTZAREN TRANSFERENTZIA

ABERRIAN NIRE
BURUA ETORKIN
EGITEN DUT

LAN EXISTITIBEN DA
LAN TEORIKO DAT/BORRUKA
DAT KOKATU NAITEKEEN

CAPACIDAD LIMITADA
DE ENTENDER
IDENTIDADES COMPLEJAS



**Mondragon
Unibertsitatea**

**Humanitate eta Hezkuntza
Zientzien Fakultatea**

ARGITARATZAILEA ETA ERREDAKZIOA: Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea Dorleta auzoa z/g - 20540 Eskoriatza Tfnoa: 943-714157
Faxa: 943-714032 biblioteca.huzei@mondragon.edu ERREDAKZIO KONTSEILUA: Oxel Azkarate, Goio Arana, Jose Ramon Vitoria eta Iñigo Ramirez de Okariz
EUSKARA ZUZENTZAILEA: Itzultopia DISEINUA: Alex Azkarate ARGAZKIAK: Mondragon Unibertsitatea, Humanitatea eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea edota Unsplashekoak
dira. INPRIMATEGIA: Gertu inprimategia L.G.: SS-981/92 - ISSN 1697-6215



aurkibidea

SARRERA: EZAGUTZAREN TRANSMISIOA	04
□ NAGORE IPIÑA LARRAÑAGA	
LIBURUEN IRUZKINAK	05
□ JAKINGARRIAK	
ELKARRIZKETA: ASCENSIÓN DOÑATE MARTÍNEZ	09
□ JAKINGARRIAK	
HUHEZI-KO TRANSFERENTZI MARKOA	12
□ KARMELE PEREZ LIZARRALDE	
TRANSFERENTZIA PROIEKTUEN DISEINUA ERANTZUNKIDETASUNAREN NORABIDEAN	18
□ OLAIA JIMENEZ ARRIETA ETA NEREA ZUBIA BLAZQUEZ	
IKASLEEN HIZKUNTZA ERABILERAN ETA KALITATEAN ERAGITEKO ELKARREKINTZA DIDAKTIKOA ARDATZ	26
□ KARMELE PEREZ LIZARRALDE, ENERITZ GARRO LARRAÑAGA ETA IDURRE ALONSO AMEZUA	
HEZKUNTZA-BERRIKUNTZA BIGARREN HEZKUNTZAN	34
□ NEREA LOPEZ SALAS ETA AITZIBER SAROBE EGIGUREN	
AHALDUNTZEAN OINARRITUTAKO AHOLKULARITZA BERRIKUNTZA PROZESUETAN	38
□ ALEXANDER BARANDIARAN ARTEAGA	
DIMA-UGARANA IKASTETXEA: EUSKARAREN EUSLE EREDUGARRI	48
□ IDURRE ALONSO AMEZUA ETA XABIER HERNANDEZ LLONA	

► EZAGUTZAREN TRANSFERENTZIA

Jakingarrietako ale honetan ezagutzaren transferentziaz hitz egingo dugu; transferentziaren formak eta moduak ezagutuko ditugu; adibideak ekarriko ditugu. Dakizun bezala, urte luzez ari da Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (Huhezi) ikastetxeekin lanean, irakasleen prestakuntzan eta ikastetxeetako aholkularitzan lanean. Uste dugu hori dela ezagutza berria eraikitzeko biderik interesgarrienetakoa. Lan horrek laguntzen digu inguruarekin gehiago konektatzen, begirada osatzen eta egiten duguna hobetzen. Baina lan horren oinarrian badadago ere unibertsitatean egiten den ikerketa eta ikerketa horretatik eratorritako ezagutza. Izan ere, unibertsitatearen eginkizun garrantzitsuetako bat da ezagutza berria sortzea. Ezagutza hori, baina, ez da geldik egon behar, transmititu eta garatu egin behar da, partekatu behar da, unibertsitate barruan eta unibertsitatez kanpo. Ezagutza berria eraiki nahi dugu, beraz, unibertsitateko ikerlariarekin elkarlanean eta erakundeetako irakasleekin batera, ezagutzak aplikatuz, esperientziak aztertuz... horrekin guztiarekin izango dugu aukera ezagutza birformulatzeko, mugitzeko.

Prozesu horretan sakontzeko sortu da Huhezi-n Hezkuntza Berrikuntzarako Zentroa (HBZ): ikerketa eta transferentziaren arteko harremanean sakontzeko, ikastetxeekin harremana finkatzeko eta saretzeko, askotariko zerbitzuak eskaintzeko eta zerbitzu hori fintzeko, berrikuntza-prozesuak eragiteko eta horien ikerketa sustatzeko... Behar eta ilusio batetik abiatu zen HBZ; eta hartu du forma. Izena ez ezik, izana ere badu. HBZrekin berrantolatatu eta findu egin dugu gure aholkularitza-eredua eta gure eskaintza, prestakuntza eta aholkularitza erakunde bakoitzaren neurria egiteko, erantzun berriak elkarrekin bilatzeko, eztabaida irekiak zabaltzeko, prozesuen ikerketa eta ebaluazioa egiteko eta, ahal den gai eta egoeretan, baita nazioarteko sareetan elkarlan-aukerak lantzeko ere. HBZrekin nahi genuke XXI. mendeak ekarri dizkigun hezkuntza-erronkei aurre egiteko ezagutza, prozesu eta elkarlan berriak bilatzea, bai eta erantzun berriak suspertzea ere. Espero dugu Jakingarriak ale honetan esanda-koek garatzen jarraitzeko aukera berriak ematea.

Nagore Ipiña Larrañaga

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko dekanoa
eta Ikerketa eta Transferentzia arloko zuzendaria

► Estatu mailan



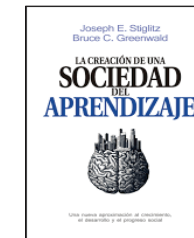
LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA.

BAYONA, C. ETA GONZÁLEZ, R. (2010).
Iruñea: Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
https://www.unavarra.es/digitalAssets/180/180811_1TransferenciaConocimientoUPNA.pdf



UNIVERSIDADES Y EMPRESAS. APUNTES PARA CREAR SINERGIAS CON SENTIDO.

HAUG, G. ETA BESTE (2018).
Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
<http://www.studixxi.com/site/wp-content/uploads/Universidades-y-empresas-CT-10.pdf>



LA CREACIÓN DE UNA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE. UNA NUEVA APROXIMACIÓN AL CRECIMIENTO, EL DESARROLLO Y EL PROGRESO SOCIAL.

STIGLITZ, J. E. ETA GREENWALD, B. C. (2016).
Madrid: La Esfera de los Libros.
<http://www.esferalibros.com/libro/la-sociedad-del-aprendizaje/>



TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO. NUEVO MODELO PARA SU PRESTIGIO E IMPULSO.

CRUE (2018).
Madrid: CRUE-Santander universidades.
<https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2018.11.28-Transferencia-del-Conocimiento-DEFINITIVO-completo-digital.pdf>



APRENDIZAJE-SERVICIO. LOS RETOS DE LA EVALUACIÓN.

RUIZ-CORBELLA, M. ETA GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (ED.) (2019).
Madrid: Narcea.
<https://narceaediciones.es/es/educacion-hoy-estudios/1279-aprendizaje-servicio-los-retos-de-la-evaluacion-9788427725317.html>



LA TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA Y CONOCIMIENTO UNIVERSIDAD-EMPRESA EN ESPAÑA: ESTADO ACTUAL, RETOS Y OPORTUNIDADES.

TESTAR, X. (2012).
Bartzelona: Colección Documentos CYD.

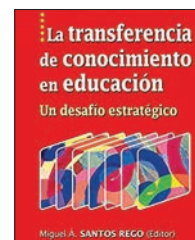
Liburuen iruzkinak



LA TERCERA MISIÓN UNIVERSITARIA. INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

VILALTA, J. (2013).
 Madril: Fundación Española Sociedad y Educación.
<http://hdl.handle.net/11162/119645>

Spainian, oraindik ere ibilbide luzea egin beharra dago unibertsitateen hirugarren misioan eta helize hirukoitzeko eragileen arteko lankidetzan, lurraldean erroturiko garapen sozial eta ekonomikoa lortzeko. Lankidetzaren, ongizate komunaren eta konfiantzaren aldeko kultura-alderdietan sakondu beharra dago, baina baita lege- eta pizgarri-kontuetan ere. Hala, «State of European University-Business Cooperation» (2011) txostenean azpimarratzen den bezala, Europa osoan ibilbide luzea dago oraindik egiteko, irakasle eta ikertzaile gehienek ez baitute parte hartzen edo oso gutxi parte hartzen dute lankidetzaproiektuetan. Alde horretatik, irakasle eta ikertzaileek zeregin kritikoa dute unibertsitateak gizartean presentzia izan dezan eta ezagutzaren transferentzia eta balioespena sustatzeko ekintzak egin daitezten.



LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN: UN DESAFÍO ESTRATÉGICO.

SANTOS, M. A. (ED.) (2020).
 Madril: Narcea.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=shib&db=nlebk&AN=2423505&site=ehost-live&scope=site&custid=ns106233>

Garatuztat jotzen ditugun gizarteen aurrerabidea eta ongizatea, neurri handi batean, hainbat jakintza-erlotatik sektore produktiboetara –bereziki industriara, teknologiarra eta zerbitzuetara– egin den ezagutza-transferentzia sistematikoari zor zaio. Bitxia eta paradoxikoa bada ere, dinamika historiko horretan, hezkuntza-zientzien esparruan ez da analisi askorik egin, edo batere ez, nahiz eta ikerketa-prozesuetan balio sozial, kultural eta ekonomikoko eta berrikuntzako kateak sortu diren, ikasgeletan zein ikasgeletatik kanpo, pertsonen onura kognitiboa eta komunitateei proiektio egokia ekarriz. Liburu honen helburua, arrazoi epistemiko eta pragmatiko hutsei erantzunez, hezkuntzako ezagutzen transferentzia ekintza-kontu gisa ulertzeko beharra azpimarratzea da; ekintzok profesional gaituen prestakuntzarako baldagarriak izan behar dute, ikasten jarraitu eta beren bizi-inguruneetan arazo errealek konpondu ditzaten. Hainbat iruzkin egin dituzte liburu honen inguruan:

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143495/Santos_Rego_M_A_\(Edit\)_2020_La_transf.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143495/Santos_Rego_M_A_(Edit)_2020_La_transf.pdf?sequence=1)
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/download/4589/3702>
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BOR-DON/article/download/78012/50826>

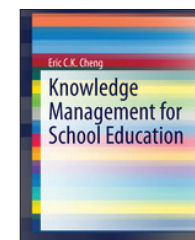


APRENDIZAJE-SERVICIO Y MISIÓN CÍVICA DE LA UNIVERSIDAD. UNA PROPUESTA DE DESARROLLO.

SANTOS, M. Á., SOTELINO, A. ETA LORENZO, M. (2019).
 Bartzelona: Octaedro.

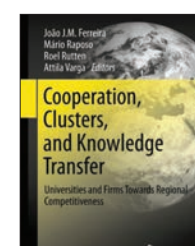
Unibertsitateak misio zibiko bat bete behar du. Garai eta toki bakoitzean. Baina, batez ere, ezagutzaren gizartean, elkarriketarik eta irakasle eta ikasleen arteko diskurtso epistemikorik gabe ez baita posible halakorik egotea. Horri dagokionez eta modu oso gradual batean, zerbitzu-ikas-kuntza unibertsitate-berrikuntzaren bektore bilakatu da; izan ere, ikas-kuntzaren alderdi akademiko eta komunitarioen arteko lotura indartzen du. Liburu honetan, erabilgarritasun pedagogikoaren jarraibide teoriko eta metodologikoak ezarri nahi dira, aldaketaren kudeaketa bideragarriagoa egiteko goi-mailako hezkuntzan.

► Nazioarteko mailan



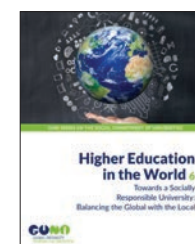
KNOWLEDGE MANAGEMENT FOR SCHOOL EDUCATION.

CHENG, E. C. (2014).
 Springer.



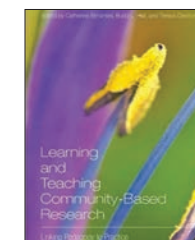
COOPERATION, CLUSTERS, AND KNOWLEDGE TRANSFER.

FERREIRA, J. J., RAPOSO, M., RUTTEN, R. ETA VARGA, A. (2014).
 Springer.



HIGHER EDUCATION IN THE WORLD 6. TOWARDS A SOCIALLY RESPONSIBLE UNIVERSITY: BALANCING THE GLOBAL WITH THE LOCAL.

GUNI (2017).
http://www.guninetwork.org/files/download_full_report.pdf



LEARNING AND TEACHING COMMUNITY-BASED RESEARCH: LINKING PEDAGOGY TO PRACTICE.

ETMANSKI, C., HALL, B. L. ETA DAWSON, T. (ED.) (2014).
 University of Toronto Press.

Community-Based Research edo CBRa ikuspuntu berritzaile eta parte-hartzaileen nahasketa bat da, komunitatea ikerketa-prozesuaren erdigunean jartzen duena. Learning and Teaching Community-Based Research delakoaren arabera, CBRa praktika pedagogiko berritzailea ere izan daiteke, bai komunitateko kideentzat, bai ikertzaile adituentzat, bai ikasleentzat.

Bilduma hau CBRa unibertsitatean eta komunitatean oinarrituriko hezkuntza-esparru anitzetan erabiltzearen inguruko teoria eta praktikari buruzko informazio-iturri paregabea da. Victoriako Unibertsitatean eta haren inguruan garatu zen, eta, CBRaren gaineko hainbat ikuspuntu agertuz, bai natiboek sortuak, bai natiboak ardatz hartuta egindakoak, Learning and Teaching Community Based-Research delakoa interesgarria izango da parte-hartze komunitarioan, esperimentazio oinarrituriko ikaskuntzan eta unibertsitateaz kanpoko esparruetako ikerketan dihardutenentzat, baita irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren ikerketan ari direnentzat ere.

Iruzkina:
<https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/download/1209/1207>



INNOVATION THROUGH KNOWLEDGE TRANSFER 2012.

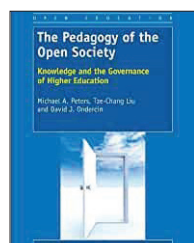
HOWLETT, R. J., GABRYS, B., MUSIAL-GABRYS, K. ETA ROACH, J. (ED.) (2013).
 Springer Berlin Heidelberg.
<https://go.openathens.net/redirector/mondragon.edu?url=http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-34219-6>

Munduan barrena gero eta garrantzi handiagoa ematen zaio berrikuntzari eta ezagutzari. Berrikuntza, betiere ezagutza berria sortzearen eta dagoen ezagutza hobeki erabiltzearen zentzuan, ezagutzaren transferentziarekin eta paradigmak partekatzearekin batera, sekula ez da hain garrantzitsua izan unibertsitateentzat, industriarentzat, merkataritzarentzat eta hirugarren sektorearentzat. Liburu honetan, Innovation through Knowledge Transfer 2012 konferentzian aurkezturiko lanak bildu dira: berrikuntzaren, ezagutza partekatzearen, ekimena izatearen eta ekintzaitzaren eraginaz gogoeta egiteko, partekatzeo eta eztabaidatzeko aukera bikaina. Batetik, «The Meta Transfer of Knowledge: Challenges in the Transfer of Knowledge in Industry» lantegiko lanak bildu dira; bestetik, zenbait saio tematikotan aurkezturikoak ere jaso dira: «Next-Practice in University Based Open Innovation», «Social Innovation and Related Paradigms», «Engagement with Industry and Commerce» eta «Knowledge Exchange». Lan guztiok gaiaren alderdi praktikoa eta teorikoetako adituek aurkeztu zituzten.



CRITICAL KNOWLEDGE TRANSFER: TOOLS FOR MANAGING YOUR COMPANY'S DEEP SMARTS.

LEONARD-BARTON, D., SWAP, W. C., & BARTON, G. (2015).
Harvard Business Press.



THE PEDAGOGY OF THE OPEN SOCIETY. KNOWLEDGE AND THE GOVERNANCE OF HIGHER EDUCATION.

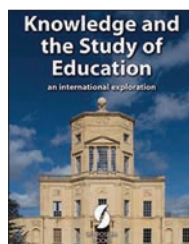
PETERS, M. A., LIU, T. ETA ONDERCIN, D. J. (2012).
Rotterdam, NL: Sense Publishers.

Kode irekiaren, sarbide irekien eta hezkuntza irekien eta haien konbergentzien hedapenak, estatu-nazioaren mugez gaindiko ezagutza globaleko komunitateen ezaugarri den heinean, garbi adierazten du prozesu eta politika sozialek irekitasuna balio global gisa sustatzen dutela. Era berean, irekitasunak ikerketa irekiaren gardentasun politikoa eta arauak iradokitzen ditu, eta, are, demokrazia bera hartzen du ikerketaren logikaren eta haren emaitzen zabalkundearen oinarritzat. Irekitasuna balio eta filosofia bat da, gure erakunde eta praktikak eraldatzeko modu bat eskaintzen diguna. Liburu honetan, ikaskuntzaren, pedagogiaren eta ekonomiaren arteko lotura aztertzen da, betiere kontuan izanda erakunde irekietan onura publikoaren izenean hezkuntza eraldatzeko eta biziberritzeko duten ahalmena.



MONITORING THE KNOWLEDGE TRANSFER PERFORMANCE OF UNIVERSITIES: AN INTERNATIONAL COMPARISON OF MODELS AND INDICATORS. CIMR RESEARCH WORKING PAPER.

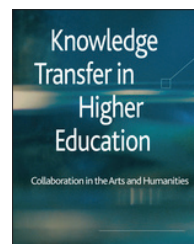
ROSLI, A. ETA ROSSI, F. (2014).
Working Paper No. 24.
<http://www.bbk.ac.uk/innovation/publications/docs/WP24.pdf>



KNOWLEDGE AND THE STUDY OF EDUCATION: AN INTERNATIONAL EXPLORATION.

WITTY, G. ETA FURLONG, J. (2017).
Symposium Books: Oxford, UK.

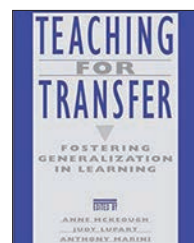
Ingeles-hiztunen munduan, unibertsitateetako hezkuntza-ikastegietan, irakasleen prestakuntza profesionala lehenesten da batik bat. Nolanahi ere, Ingalaterran eta, bereziki, AEBn, unibertsitateek irakasleen hezkuntzan duten zeregina mehatxupean dago, gero eta gehiago, batez ere trebatzaile alternatiboak agertu direnetik, askotan gobernuak bultzatuta. Liburu honetan, hainbat herrialdeetako hezkuntza-ikerketaren konfigurazioari buruzko proiektu batean oinarrituta, munduan barnako unibertsitate-irakaskuntzaz eta -ikerketaz diharduten ezagutza-tradizioen berri ematen da. Tradiziook irakasleen trebakuntzarekin duten lotura aldatu da historikoki eta konparatiboki.



KNOWLEDGE TRANSFER IN HIGHER EDUCATION. COLLABORATION IN THE ARTS AND HUMANITIES.

MOONEY, L. (2012).
Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
<https://www.palgrave.com/gp/book/9780230278721>

Lau urtean unibertsitate batean egin-dako ikerketa- eta ezagutza-transferentziaren ikerketaren gaineko behaketa sakonaren aurkezpen bat da. Helburua zera da: ezagutzaren transferentzia arte eta humanitateen testuinguruan paratzea eta akademiakoek eta haien erakundeek transferentzia hori nola hartzen eta onartzen duten kokatzea.



TEACHING FOR TRANSFER: FOSTERING GENERALIZATION IN LEARNING.

MCKEOUGH, A., LUPART, J. L. ETA MARINI, A. (ED.). (2013).
Routledge.

Gaur egun, arras onartua dago irakaskuntzaren azken helburua ikaskuntzaren transferentzia dela. Ezagutzaren transferentzia erraztea gai zaila izan da beti hainbat esparru teorikotako hezitzaile eta psikologoentzat, eta gaur egun ere funtsezko gai bat da profesional eta teorialarientzat. Liburu honetan, iraganeko hutsegiteen arrazoiak aztertzen dira, eta, aldi berean, ezagutzaren transferentziaren nozioaren birkontzeptualizazio bat eskaintzen eta haren arazoak eta mugak zein aukerak azaltzen.



ADITUAREKIN ELKARRIZKETA: ASCENSIÓN DOÑATE-MARTÍNEZ

Ascensión Doñate-Martínez Psikologian Lizenziatua eta Gizarte Zientzietan Doktoa da (Unibertsitat de València). Polibienestar Diziplinarteko Institutuko (Instituto de Investigación en Políticas de Bienestar Social) ikerlaria da 2010etik. Roterdameko Erasmus Medical Centre-n (Holanda) eta Islandiako Unibertsitatean ikerlari gisa aritutakoa ere bada. Gai sozialen inguruko ikerketa egiten du (irigarritasuna, jasangarritasuna, politika sozialak, ongizatea...) eta nazioarteko proiektu esanguratsuetan parte hartu du. Zientziaren dibulgazioan eta goi mailako artikulugintzan aritzen da. Berarekin izan dugun eta segidan irakurri dezakezun elkarrizketatik hainbat ideia gako azpimarratuko genituzke: transferentzian asko

dugula oraindik egiteko eta pausoak eman behar ditugula; nahiz eta eredurik ez izan, ikertzaileok beharrezkoa dugula prozesuan lagunak egitea eta elkarrekin aritzea; eta Gizarte Zientzietako ikerketa eta transferentzia sendotzeko eta ikusgarri egiteko beharra dugula oraindik.

Zure ustez, garrantzitsua al da ikerketan sorturiko ezagutza transferitzea? Zein da ikerketaren funtzioa? Zer balio gehigarri dauka ezagutzaren transferentziak? Edo, bestela esanda, zer ekarpen egiten die ezagutzaren transferentziak ikerketa-prozesuari, erakundeei, gizarteari? Ikerketaren bitartez sorturiko ezagutza transferitzea,

TRANSFERENTZIA LANKIDETZAN OINARRITUAGO EGON DADIN, KONPONBIDE INTEGRATZAILE BAT IZAN BEHAR DUGU ABIAPUNTU GISA

lehenik eta behin, ikerketan aritzen garen guztiok gizartearekin daukagun betebeharrak bat da, bereziki diru-laguntza publikoak erabiliz ikertzen dugunean. Bestalde, ezagutzaren transferentzia funtsezkoa da proiektu horietan lorturiko emaitzak eta irtenbideak erabiltzeko eta maila praktikoa edota teorikoa aplikatzeko, bai eta merkatuan ustiatzeko ere.

Normalki, diru-laguntza publikoekin finantzatzeko diren ikerketek gaur egungo gizartearen erronka garrantzitsuak dituzte jomugan, hau da, konpondu gabeko auzi edo egoerei heltzen diete, konponbide berritzaileak edo merkatuan ez daudenak behar direlako. Eta transferentziaren bidez zer irabazten da? Nik lau alderdi azpimarratuko nituzke irabazi horien inguruan: 1) Gizarteak, oro har, onura jasotzen du diseinu experimental edo ia experimental baten esparruan garatu eta testatu diren ezagutza edo irtenbideetatik; 2) Emaitzak transferitu nahi direnean, askotan abiapuntua izaten da kostua/eraginkortasunaren eta onuraren azterketa bat egitea; horrek emaitzen inpaktu ekonomikoaren inguruan ideia bat egiteko aukera ematen die erabiltzaile potentzialiei, eta, hartara, eraginkortasun handiagoa lortuko dute baliabideak erabiltzeko edo kostuak aurrezteko; 3) Erakundeen eremuan, konponbide edo zerbitzu berritzaileak ateratzen direnean, sektoreak berrikuntza eta lehiakortasunean irabazten du, bai estatuan, eta bai nazioartean; eta 4) Eta eremu akademikoan, ikeritzeko beharrak irabazten du ikusgarritasuna, aitortza eta kontzientzia sozial handiagoa.

Zer prozesu edo eredurik jarraitzen diozue zuen ikerketan sorturiko ezagutza kudeatzeko eta transferitzeko?

Polibienestar Institutuan badugu departamentu bat gure ikerketa-proiektuen emaitzak «konponbide» bihurtzeaz arduratzen dena, emaitza horiek modu

errazean aplikatu daitezkeen administrazio publikoetan, enpresetan, hirugarren sektorean eta baita prestakuntzaren esparruan ere. Hala, aholkularitza teknikoak eskaintzen dugu, eragile horiek, gure laguntzarekin, gure emaitzak inplementatu eta erabil ditzaten, beti ere eremu horien behar eta helburu estrategikoen arabera egokitu ondoren.

Hartara, ikerketa-proiektu bat hasi baino lehen, saiatzen gara identifikatzen zeintzuk izan daitezkeen proiektu horretatik gizarteari transferitzeko moduko konponbideak. Eta, proiektua amaitzerako, garaturiko konponbidearen bertsio orokor baten zirriborro bat izaten dugu, erabiltzaile potentzialen artean ezagutzera emateko modukoa. Horretarako, funtsezkoa da identifikatzea zeintzuk aktore diren egokienak ezagutza hori benetan gizartera iritsi dadin. Bestalde, gure ikertzaileen ezagutzaren arabera, administrazio publikoen premia espezifikoak buruzko aholkularitza-zerbitzua eskaintzen dugu, besteak beste: plan estrategikoak, errealitatei edo inplementaturiko planei buruzko diagnostikoak, erabiltzaileek zerbitzu jakin batekiko asebetetzearen neurketa edo zerbitzu horiek erabiltzaileen beharretara egokitzeko ekimenak.

Nola sistematiza daiteke transferentzia-prozesua edo -eredua?

Ez dut uste transferentzia-eredu estandar bakarrik dagoenik. Adibidez, Polibienestar Institutuan, produktuaren edo hartzailearen arabera sistematizatzen dugu estrategia.

Era berean, unibertsitate bakoitzak badu ezagutzaren transferentziarako bulego bat, eta, bulego horietan, akordio-eredu generikoak izaten dituzte (adibidez, lankidetzakontratuak, jabetza intelektualaren kudeaketa edo merkaturatze-jarduerak), eta eredu horiek kasu bakoitzaren berezitasunetara egokitzen dira.

Nola egin daiteke transferentzia lankidetzan oinarrituago egotea (unibertsitate edo ikerketa-instituten artean, erakundeen artean, gizartearekin batera...)?

Transferentzia lankidetzan oinarrituago egon dadin, aukerarik onena ikerketa-proiektuen hasiera-hasieratik –hau da, ikerketa-galdera edo landu nahi dugun beharra ezartzen den unetik– diziplinen eta sektoreen arteko lana bultzatzea da, eta lankidetzari eustea proiektua landu bitartean eta amaitu arte.

Garrantzitsua da gure ezagutzaren eta gure trebetasunen osagarri diren pertsonak inguruan izatea, modu horretan lortuko baitugu gizartearen arazoei erantzun bat ematea modu holistikoa eta osoago batean. Beraz, transferentzia lankidetzan oinarrituago egon dadin, konponbide integratzaile bat izan behar dugu abiapuntu gisa.

Alde horretatik, nire ustez oso egokia izan da Europak bere garaian hartutako norabidea, alegia, bere ikerketa programa markoko deialdiak erronka sozialen inguruan egituratzea. Horrela, askotariko diziplina eta sektoretako ezagutzak uztartuz (akademia, enpresa, administrazio publikoak edo hirugarren sektorea), errazagoa eta ukigarriagoa da ikerketa gaur egungo gizartearen arazoetara bideratzea. Eta joera horri eutsi egingo zaio Horizon Europe programan 2021-2027 epean aurreikusitako misioen bitartez ere.

Nola ebaluatu transferentzia? Zer erronkari egin behar diegu aurre?

Espainiako sistema zientifikoan, ikerketaren inpaktuaren ebaluazioa egiteko, ekoizpen zientifikoari eman zaio lehentasuna, hau da, argitalpenei. Dena den, 2018an, Zientzia, Berrikuntza eta Unibertsitate Ministerioak transferentzien seiurtekoen deialdi bat egin zuen, eta oso ekimen berritzailea izan zen gure sisteman; izan ere, ordura arte ez zegoen transferentzia ebaluatzeko eta aitortzeko inongo sistemarik. Nire iritziz, oso ekimen ona da bi arrazoiengatik. Batetik, gure ikertzaileek beren ikerketen emaitzak gizarteari transferitzeko egiten duten lanaren garrantzia aitortzen duelako. Bestetik, dei-efektua izan dezakeelako, hau da, animatu ahal dituelako beste asko haien ikerketa-proiektuen jarduerak transferentzia ekimenekin burutzeko.

Nola ikusten duzu ezagutzaren transferentziaren etorkizuna unibertsitateetatik? Eta European? Eta berrikuntza sozialarekiko?

Ikerketa-taldeek inbertsioa egin behar dute transferentzian espezializatu eta profesionalizatutako langileetan, proiektu bat hasten denetik bertatik ikertzaileekin batera lan egin dezaten. Gure testuinguruan, ezin diogu eskatu ikertzaile bati bere kasa ikertzea, ekoiztea eta transferitzea.

Berrikuntza sozialerako transferentziarentzat, lagungarria litzateke unibertsitateek beren ikerketen esparruan sortutako ezagutza hedatzeko interes-taldearen sarea sortuko balituzte haien herri edo eskualdean.

NAHIZ ETA EREDURIK EZ IZAN, IKERTZAILEOK BEHARREZKOA DUGU PROZESUAN LAGUNAK EGITEA ETA ELKARREKIN ARITZEA; GIZARTE ZIENTZIETAKO IKERKETA ETA TRANSFERENTZIA SENDOTZEKO ETA IKUSGARRI EGITEKO BEHARRA DUGU

Polibienestar Institutuan, hain zuzen, ildo horretan jardun dugu azken urteotan, eta esango nuke arrakastarako faktore bat izan dela.

Estrategikoki, beharrezkoa litzateke unibertsitateek transferentzia sozialerako helburuak ezartzea beren planen barruan. Halaber, beharrezkoa litzateke, beren kalitate-irizpideen barnean, transferentzia ebaluatzeko berrikuntza sozialaren esparruko lanari buruzko adierazle erlatiboak txertatzea ere, eta ez bakarrik kontratatutako jardueren kopurua eta irabaziak (azterketa teknikoena edo aholkularitzarena, adibidez), patenteen eskaera, lagapen eta lizentzia kopurua, lizentzien ondoriozko irabaziak edo sorturiko *spin-off* kopurua.

Era berean, beharrezkoa da unibertsitateetatik sektore sozialera teknologia transferitzeko mekanismoak ezartzea ere.

Azkenik, nire ikerketa-esparrura etorritik, hau da, Gizarte Zientzietara etorritik, garrantzitsua da azpimarratzea ikerketa soziala ez dela garatzen beste arlo teknikoago batzuetako (Ingeniaritza, adibidez) finantzaketa-eskema edo azpiegitura (eta aurrekontu) berberen arabera. Horregatik, askotan, gure emaitzak, transferigarriak izan litezkeen arren, ez dira hain begi bistakoak, eta oharkabean geratzen dira. Unibertsitateen transferentzia-estrategiek modu espezifikoan dinamizatu behar litzateke halako ezagutza-arloetako ikerketen emaitzak, pixkanaka, nabarmenagoak izan daitezkeen, eta ikusgarritasun handiagoa izan dezaten.

SARRERA

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

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

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

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

EZAGUTZAREN TRANSFERENTZIA UNIBERTSITATEAREN FUNTZIO

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

HUMANITATE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEKO TRANSFERENTZIA MARKOA

► KARMELE PEREZ LIZARRALDE

Hezkuntza Berrikuntza Zentroaren arduraduna

TRANSFERENTZIA-GUNE

GARRANTZITSUAK DIRA

IKASTETXEAK, ETA IKASTETXE

HORIEK GERO ETA

MURGILDUAGO DAUDE

HEZKUNTZA-BERRIKUNTZA

PROZESUETAN

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

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

TRANSFERENTZIA HEZKUNTZA BERRIKUNTZAREN EREMUAN

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

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

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

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

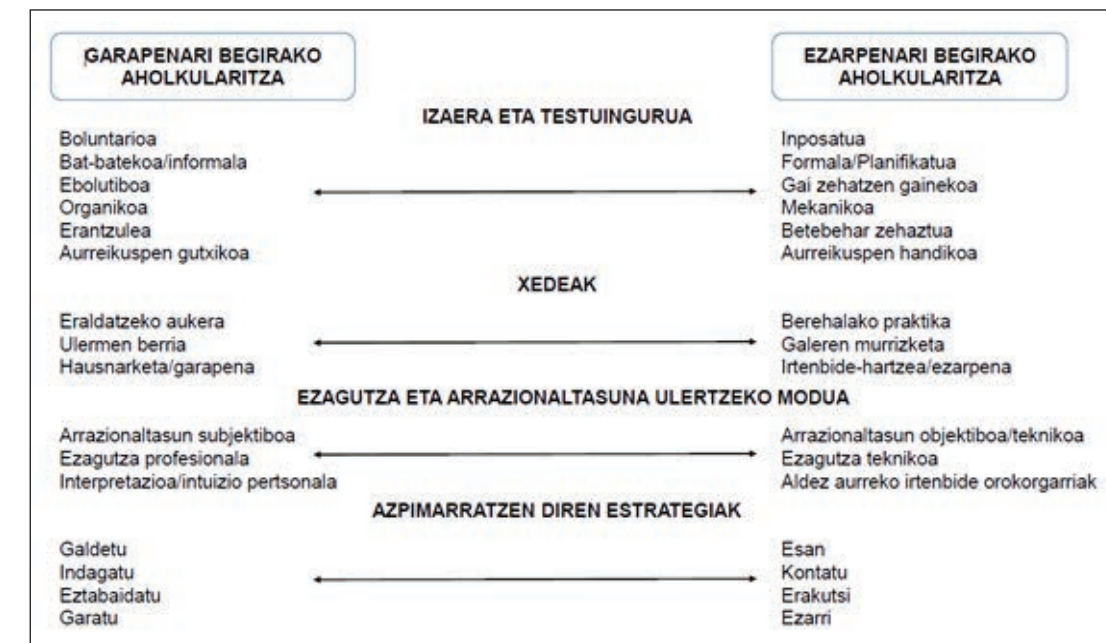
Besteengan eragiten duten ekimenek berrikuntza-prozesuekin lotura argia erakusten dutela, egiteko moduen eta erakundearen eraldaketa bilatzen dutela.

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

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

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

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



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

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

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

PRESTAKUNTZA GOGOETATSUA EZAGUTZAREN TRANSFERENTZIARAKO BIDE

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

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

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

Proposatzen den prozesu horren errezetari hainbat osagai erantsi ahal dizkiogu:

TRANSFERENTZIA ETENGABEKO

GOGOETA PROZESU BAT DA,

ESKOLAKO ETA UNIBERTSITATEKO

PROFESIONALEN ARTEAN,

ELKARLANEAN, ERAIKITZEN DENA,

GUZTIOK ELKARREKIN IKASTEKO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UNIBERTSITATEAREN ERRONKAK

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



TRANSFERENTZIA PROIEKTUEN DISEINUA ERANTZUNKIDETASUNAREN NORABIDEAN

► OLAIA JIMENEZ ARRIETA (Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea)
ETA NEREA ZUBIA BLAZQUEZ (Elhuyar Aholkularitza)

1. SARRERA

Artikulu honetan, Errenteriako hezkuntza komunitatearekin garatzen ari garen prozesuaren berri emango dugu. Prozesu hori Errenteriako Udalaren eskariz eta HUHEZlren eta Elhuyarren bidelaguntza tekniko-metodologikoaz gauzatzen ari da, eta haren indarguneetako bat bi erakundeen arteko elkarlana eta osagarritasuna da, bakoitzak bere eza-gutzatik eta esperientziatik.

Egitasmoaren transferigarritasuna aipatzen dugunean, proiektua antzeko beste testuinguru batean aplikagarria dela esan nahi dugu, hau da, beste toki batean antzeko baldintzetan garatzeko egitasmoa dela baloratzen dela; betiere, tokian tokiko errealitateara egokituta baina hasierako proiektuan ezarritako jarraibideak erreferentzia moduan hartuta. Egitasmo honek baldintza horiek betetzen dituelakoan gaude.

Ondorengo lerroetan, batez ere transferentziaren ezaugarrietan jarri nahi izan dugu begirada: diseinua, egiturak eta metodologia. Horrez gain, hezkuntza komunitateko partaideen ahotsak ekartzea ere beharrezkoa ikusi dugu, eta, azkenik, ibilbidean zehar ikasitakoekin amaituko dugu.

2. AURREKARIAK

Errenteriako Udalak, hezkuntza komunitateko eragileekin elkarlanean eta herri ikuspegiarekin, tokiko politika propioak garatzeko hautua egin zuen 2011-2015 legegintzaldian, eta horren adierazle da Udal Eskola Kontseilua (aurrerantzean, UEK) sortzeko urratsa egin izana.

Errenteriako Udalaren barne antolaketan, Hezkuntza eta Gazteria saila sortu berria zen, ordura arte Kultura sailaren azpisail moduan kokatzen baitziren kirola, hezkuntza eta gazteria. Lau sailek bakar-ra osatzen zuten teknikari bakarraren ardura-pean. Aldaketa handia izan zen eta aukera eman zuen politika propioak garatzen hasteko. (Ostolaza, 2019: 54)

Hezkuntza politikak norabidetzeko marko interesgarria izango zelakoan, garrantzia eman zitzaion Udalak herriko ikastetxe guztiekin lan-marko bat partekatze aukerari. Bidearen hasiera irudikatu ondoren, Ostolazak azpimarratzen du aurrerapau-soak ematea uste baino zailagoa izan zela (2019).

Prozesua 2017/2018 ikasturtean abiatu zen Errenteriako hezkuntza komunitateko eragileekin. UEK -k, bere helburuak erdiesteko bidean, beharrezkoa ikusi zuen Errenteriako Hezkuntzaren diagnostiko partekatua egitea, hezkuntzaren errealitatearen argazki bat eskuratzeko. Diagnostikoaren datuetatik abiatuta, zuzendariekin nagusiki eta baita Berritzeguneko erreferentearekin ere osatutako lantaldea ondorioak lantzen aritu ziren.

2018/2019 ikasturtean, errealitate horri aldiaren aldiaren segimendu bat egiteko baliagarria izango zen adierazle multzo bat identifikatu eta diagnostikoak agerian utzitako errealitatea kontuan hartuta, Errenteriak udalerrri gisa hezkuntzaren eremuan epe labur eta ertainera izango zituen bi erronka identifikatu, eta haiei aurre egiten hasteko estrategia bateratu bat adostu zen.

2019/2020an, Errenteriako hezkuntzaren diagnostiko partekatuari buruzko dokumentua osatzen jarraitu da. Batetik, hezkuntza esparruan lehenetsitako bi erronkei aurre egiteko estrategia bateratua ekintza planetara eraman da, eta, bestetik, erantzunkidetasunean sakontzen jarraitzeko, hezkuntza komunitatea sartzeko eta elkarlana bideratzeko urratsak egin dira. Azkenik, Errenteriako hezkuntza diagnostiko partekatua sistematizazio eta digitalizazio prozesua garatzeko pausoak eman dira.

3. ERREFERENTZIAZKO MARKOA

Herri hezitzaile gisa aritzeko hezkuntza ikuspegi bat behar da. Ikuspegi horrek, tokiko errealitatean hezkuntza politikak eta estrategiak, espazio komun eta proiektu partekatua garatzeko oinarriak eskaini behar ditu. Honatz gako batzuk labur:

3.1 Hezkuntza eskubidea eta ekitatea bermatzea

Hezkuntza eskubidea ekitate printzipioan ardaztuta bermatzea herri edo hiri bateko eragile guztien erantzukizuna da. Hau da, kalitatezko hezkuntza baterako eskubidea justizia sozialaren oinarriekin gauzatu behar da, hots, behar gehien duenari laguntza gehien eskainiz. Gainera, ez da oinarriko hezkuntzarako sarbidea izateko eskubidea soilik; bizitza osoan zehar kalitatezko hezkuntzarako sarbidea eta garapen osorako baldintzak izatea ere bada (Torres, 2011).

3.2 Hezkuntza, herria eta parte hartzea

Herriaren eta hezkuntzaren garapenean, Errenteriak herri hezitzailearen hiru gako aktibatu ditu: herria,

hezkuntza eta parte hartzea. Herri hezitzaile baten dimentsio hezitzailearen (Trilla, 1999) garapenerako artikulatzen diren gakoak dira. Herria eragile hezitzaile, ikaskuntzarako testuinguru eta ikaskuntzarako eduki bihurtzean datza.

3.3 Erantzunkidetasuna sustatzea eta komunitatea sartzea

Hezkuntzan, erantzukizun kolektiboa eta askotariko erantzuleak izatea funtsezkoa da hezkuntzaren kalitatean eragiteko. Horrek esan nahi du eskola ez dela hezkuntzaren eta heziketaren erantzule eta arduradun bakarra. Hezkuntzaren kudeaketa ere ez da soilik estatuan, autonomia erkidegoan eta eskolan gauzatzen. **Erantzunkidetasunean** oinarritutako kudeaketa eta tokian tokiko testuinguruan ardaztutako hezkuntza erantzunak (planifikazioa, antolaketa, kudeaketa...) ardura ugariren artikulazioa eta elkarlana eskatzen du: tokiko administrazioak, ikastetxeak, herri ekimenak eta komunitatea, profesionalak eta gurasoak (García-Alegre eta del Campo, 2012).

3.4 Udalen konpromisoa hezkuntzan eta Udal Eskola Kontseilua

Tokiko eremua testuinguru aproposa da udalerrri bateko behar soziohezitzaileak hautemateko eta haiei aurre egiteko politikak gertutasunez garatzeko. Norabide horretan, hezkuntza herrien garapenerako tresna eta estrategia bilakatzen da, herri eredu justuagoak, kohesionatuagoak, sortzaileagoak eta inklusiboagoak lortzeko (Sátiro, 2009). Hezkuntza herrien garapenerako tresna bilakatzen da Udalak hezkuntzan **konpromisoa** hartzen duenean, hezkuntza eragile, gizarte eragile zein administrazioen artean sinergiak sortzen direnean, eta modu kooperatibo batean herriko hezkuntza politika eraginkorrek garatzen direnean. Ezinbestekoa da, beraz, **komunitatearen sartzea eta parte hartzea**.

4. TRANSFERENTZIAREN DISEINUA: BEHARRAK EZAGUTZETIK PROIEKTU PROPOSAMENA EGITERA

Aurrekarietan, Errenteriako hezkuntza esparruko proiektuen ibilbidea azaldu da. Hala nola, prozesuaren abiapuntua Errenteriako hezkuntza komunitatearen diagnostiko partekatua izan da. Abiapuntu horretatik diseinatu genituen ikasturte bakoitzeko proiektu proposamen hauek:

- Errenteriako Udalak eta ikastetxeek hezkuntza komunitatearen erronkak elkarrekin adostu eta haiei erantzunkidetasunez heltzeko prozesua (2018/2019)

- Errenteriako hezkuntza komunitatea sare-tuz erantzunkidetasunean sakontzeko prozesua (2019/2020)

Datozen lerroetan, batez ere azken proiektuan sakonduko dugu.

4.1 Partaidetza: lanerako oinarriak

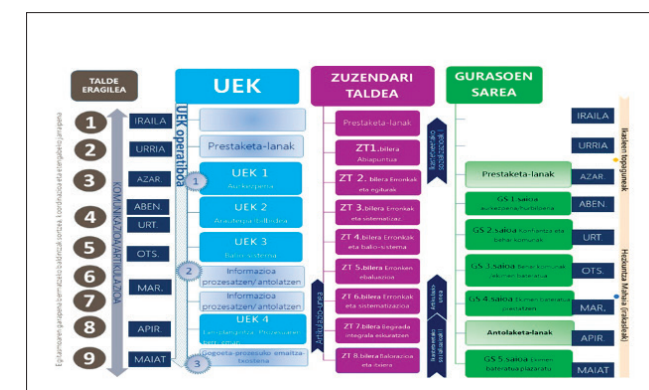
Teorian, komunitate batek oinarriko hiru osagai ditu: lurraldea, populazioa eta populazio horrek lurralde horrekin batera duen interes komuna. Hiru kontzeptu horien artikulaziotik abiatuta, komunitate bat eta haren garapen kultural, ekonomiko, sozial eta politikoa eraikitzen dira. Hala ere, egunerokoan, gure herri eta auzoetako praktikek erakusten digute praktika komunitarioa hori baino konplexuagoa dela.

Horrenbestez, ezinbestekoa da datorrenari zabalik egotea eta sortzen den horren gainean eraikitzen jarraitzea. Halere, horrek ez du esan nahi inprobisatu behar dugunik. Garrantzitsua izan da gure lanerako oinarriak ondo definituta edukitzea eta oinarri horiek ardatz hartuta aritzea:

- Elkarlana
- Parte hartzea
- Komunikazioa
- Malgutasuna
- Hezkuntza prozesua
- Subjektibitatea
- Koordinazioa eta sare ikuspegia
- Aniztasuna
- Hizkuntzen kudeaketa

4.2 Lanerako egiturak

Prozesuan zehar, fasez fase, lanerako zenbait egitura edo gune sortu dira, momentuko beharrei eta erronkei erantzunez. Ikasturte honetan, martxan jarri diren egiturak honakoak izan dira. Hala ere, martxotik aurrera, COVID-19a dela eta, etena egon da.



1.irudia: Prozesuaren xehetasunak

HEZKUNTZA HERRIEN

GARAPENERAKO TRESNA

BILAKATZEN DA UDALAK

HEZKUNTZAN KONPROMISOA

HARTZEN DUENEAN, HEZKUNTZA

ERAGILE, GIZARTE ERAGILE

ZEIN ADMINISTRAZIOEN ARTEAN

SINERGIAK SORTZEN DIRENEAN

5. METODOLOGIA

Prozesua metodologikoki bideratzeko, IAP (Ikerketa Ekintza Parte hartzailea) izenez ezagutzen den metodologiaren oinarriak hartu ditugu kontuan. Xedea zera da: talde hausnarketa eta talde harremana bideratzeko prozesuak zabaltzea eta, prozesu horien bidez, harremanak aldatzeaz gainera, posizionamenduak, egitasmoak eta estrategiak eraikitzea.

Gure lanerako ikuspegiak hiru urrats hauek barne hartzen ditu: hausnarketa, ekintza eta ebaluazioa.

- **Hausnarketa:** egindako lanaren edo gure praktiken gaineko hausnarketaz ari gara. Egiten dugunaren inguruan gogoetatu eta ebaluazio sakon bat egin ondok, zailtasunak edo beharrak non eta zertan atzeman ditugun jakitea da; helburua, betiere, etengabe hobetzea eta ikastea da.

- **Ekintza:** hausnarketaren ondoren, errealitatea aldarazteko ekintzetara iristea da xedea. Urrats honen helburua, beraz, identifikatutako ahulezia edo behar horiei aurre egiteko diseinatutako estrategiak eta ekintzak errealitatean aplikatzea da.

- **Ebaluazioa:** berrikuntza eta ebaluazioa elkarrekin doaz azken urrats honetan. Egindakoa ebaluatuz, eta, bestetik, zer berri ikasi dugun eta, beraz, etorkizuneko proiektu/esku-hartzeetan zer alderdi egokitu/berritu behar diren baldin eta emaitza hobekak lortu nahi badira.

zaie, eta horrek ekarri digu sortzen ari den horren oinarriak sendoak izatea.

Taldearen bizipenetan egoera arras ezberdinak izan dira, eta bizipen horiek (gogorak, ezintasunak, interese partikularrak...) partekatzeak talde zentzua eraikitzen lagundu du. Norabide horretan taldea eta kideak indartzeko eta egitura seguruak sortzeko estrategiak eta dinamikak indartzea erabaki eraginkorra izan da prozesuaren ikuspegitik.

Emozionalitatearen lanketa prozesuan integratzearen ondorioz, lantaldean konfiantza izateak, taldea osatzen duten pertsonen ongizatea emateaz gain, erabateko eragina izan du taldearen errendimenduan, eraginkortasunean eta helburuen lorpenean.

7.4. Herri ikuspegia hezkuntzan: Norberaren errealitate partikularretik eremu komun eta partekatu bat sortzera

Herria edo lurraldea dimentsio garrantzitsua da hezkuntzan, heziketarako baliabidea, eragilea eta testuingurua delako. Egungo errealitate konplexuei hezkuntza erantzun egokia emateko, eskolaren eta lurraldearen arteko aliantza sendo baten eskutik eraiki daiteke. Betiere, lurraldeetat hartuta familiak, udalak, elkarteak eta erakundeak, enpresak eta kooperatibak, askotariko eragileak, baliabide eta azpiegiturak zein espazio fisikoak. Herri hezitzailearen ikuspegitik diseinatutako prozesu komunitarioetan ikusi da herritarren beharretatik gertuagoko hezkuntza erantzun bat eman daitekeela.

Egon dira prozesuan parte hartzera deituak izan eta gonbidapena onartzeko motibazio nagusia beren behar partikularrak asetzea zutenak; baina, bidea egiten joan ahala, indibiduo gisa batzen gaituen horretan jarri da begirada, eta modu kolektiboan pentsatzera igarotzeko jautzia eman da.

Ikusi ahal izan da, proiektu partikularrak entzunak eta juzgurik egin gabe onartuak direnean, posible dela norberaren interesak proiektu guztiz partekatu bateranzko bilakaera egitea, elkarguneei eta elkarriketari esker, eta prozesu hau horren isla izaten ari da.

7.5. Ekosistema: Egituren konplexutasuna

Komunitateari ikuspegi sistemikotik begiratzen diogunean, ulertzen dugu elkarri eragiten diogula une oro. Ikuskera horri esker, ulertzen dugu sistema edo talde batek bere helburua lor dezan eragile guztiak

kontuan hartu behar direla. Ikuspegi horri esker, nahi kolektibo eta komunak azaleratzen dira, eta pertsonen elkarrekin pentsatzen ikasten dute.

Gisa honetako prozesuetan, komunitatearen inplikazioan urratsak egiten jarraitu beharra dago. Konplexutasun hori kudeatzea, ordea, ez da erronka makala. Errenteriako prozesuan, azpi-prozesuak diseinatu ditugu, eta haien arteko artikulazio-gune propioak: zuzendariak, gurasoak, talde eragilea, Udal Eskola Kontseilua... Azken honek, martxan dauden egitura guztietako ordezkariak biltzen dituen heinean, hezkuntza komunitatearen zati handi bat ordezkatzeko du, eta artikulazio-gune garrantzitsua bilakatu da. Hala ere, ikasleen eta familien presentzia eta parte hartzea areagotu behar da, partaideen ezaugarriak kontuan izanik.

UEKren bide labur eta esanguratsuak erakutsi du herri mailako ekosistema konplexua barne biltzeko eta erantzunkidetasunean urratsak egiteko tresna edo egitura komunitarioa ere badela. Are gehiago kontuan izanik haren egitekoa hezkuntza esparruan herri mailako ikuspegia izatea eta hortik tokiko politika publikoei begirako proposamen bat egitea dela.

7.6. Lidergoak

Badakigu komunitatearen parte hartzea zaila dela lortzen lidergo komunitarioak gabe, eta, modu oso orokorrean esanda, lider eraginkor baten helburu nagusietako bat komunitateko kideek geroz eta autonomia maila handiagoa izatea izan beharko litzatekeela, erabakiak beren kabuz hartzera iristeraino.

Prozesu honetan, udal gobernu taldea izan da prozesuaren sustatzaile nagusia, eta berak bete du partaideek aitortu eta eskertu dioten rol hori. Batez ere, proiektuaren jarraipena egitean, egituretan parte hartzean, erabakiak hartzean, eragileekin hartu-eman izatean eta prozesuak sortzen dituen beharrez jabetzean eta proiektzioa egitean jarri dugu begirada.

Lidergo politikoak, bere balioa izanik ere, baditu bere arriskuak, udal osakerak aldakorrak izanik proiektuak kolokan gera daitekeelako aldaketa baten aurrean. Beraz, bestelako lidergo partekatu bateranzko prozesua egitea garrantzitsua ikusten dugu.

7.7. Emantzipazioa

Bidelaguntza tekniko-metodologikoa ez dugu

ulertzen dependentzia harreman baten gisara. Prozesuak berak, ahalduz prozesu baten moduan ulertzen dugun heinean, emantzipatzailea behar du izan, eta kanpo laguntza geroz eta txikiagoa behar luke. Bide horretan, ikasturte honetako prozesuan, Udal Eskola Kontseilu Operatiboa deituriko egitura berria integratu dugu prozesuan. Helburua zera da: UEKak gogoeta egin bitartean, hango ordezkariak batek Talde Teknikoarekin batera bileren edukia elkarrekin lantzea eta prestatzea. Egitura horrek UEKeko ordezkariak bileren antolaketan formatu eta ahalduz izan du eginkizun nagusia. Aurrera begira, maila progresiboan bada ere, bide horretatik jarraitzea interesgarri ikusten dugu.

Horrenbestez, garrantzitsua iruditzen zaigu proiektu komunitarioen garapenerako diseinuetan prozesuaren autonomia mailan urratsak egiteko helburua eta lanketa aurreikustea. Komunitateko eragileek proiektuaren ardura beren gain hartzeko helburua integratu behar da, komunitateko eragileen eta Udalaren artean lidergo eta ardura partekatu batera iristeko.

BIBLIOGRAFIA

BONAL, X. (2015). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. *Investigar em Educação*, 2 (3), 23-32. Eskuragarri: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/viewFile/86/85>

GRANÉ, P. ETA ARGELAGUÉS, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 51-70. DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8394

GARCIA-ALEGRE, E. ETA DEL CAMPO-CANALS, M. (2012). ¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito? *Revista de Educación*, 359(2), 220-248.

MUÑOZ, J.L. ETA GAIRÍN, J. (2016). Desarrollo educativo en las ciudades españolas: el protagonismo de los ayuntamientos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 81-94. Hemendik jasoa: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/829>

OSTOLAZA, I. (2019). *Udal Eskola Kontseilua: hezkuntza politika bateratuak garatzeko tresna komunitarioa*. (Master Bukaerako Lana). Mondragon Unibertsitatea-HUHEZI, Eskoriatza.

PÉREZ TRIVIÑO, M.J. (2011). Trabajo en red: Una propuesta metodológica para promover la corresponsabilidad. *Educación Social*, 49, 129-142.

RENEE, M. ETA MCALISTER, S. (2011). *The strengths and challenges of community organizing as an education reform strategy: What the research says*. Nellie Mae Education Foundation.

SÁTIRO, A. (2009). *La educación en el centro de la actividad política*. IX Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. España: RECE.

TORRES, R.M. (2011). Lifelong learning: moving beyond Education for All (EFA). In (2011). Evolution of and perspectives on lifelong learning. In J. Yang eta R. Valdés-Cotera. *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning* (40-51). Hanburgo, Alemania: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Eskuragarri: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001920/192081E.pdf>

TRILLA (1999). La idea de la ciudad educadora. *Temas d'educació*, 13, uztaila, 11-51.



Azken urteotan, ikasleen **euskararen erabilerak eta kalitateak berriz ere lehentasuna** hartu dute ikastetxeetatik datozkigun prestakuntza eta aholkularitza eskaeretan. Kanpo ebaluazio probek (ISEI-IVEI, 2018; Martínez de Luna & Suberbiola, 2018) zein irakasle eta familien hautemateek erakusten dute euskararen ikaskuntzaren eta erabileraren garapenean geldialdi aro bat bizi dugula eta ikasle askok ez duela hasierako errendimendu-maila gainditzten euskarari dagokionez. Kezka horri erantzuteko, gogoeta garrantzitsua da zer trataera emango zaien ikastetxeetan ikastetxeko hizkuntzei eta nola berri-tuko diren hizkuntza ikasteko eta irakasteko prozesuak; alegia, nola garatu eta eraldatuko diren eremu instituzionala eta eremu pedagogikoa.

Euskararen ikaskuntzan eta irakaskuntzan eragiteko asmoz, hainbat esperientzian ari gara lanean, sare guztiekin eta EAEko zein Nafarroako ikastetxeekin. Artikulu honetara, esperientzia horietako bat ekarri dugu, Ikastolen Elkartearekin (EHI) gauzatzen ari garena. 2017-2018 ikasturtean, proposamena jaso genuen EHItik, ikastolek eta HUHEZIk elkarrekin gogoeta egiteko ikasleen euskararen erabileran eta kalitatean nola eragin daitekeen. Ikastoletako Hizkuntza Proiektua (HIZPRO) berrikustea eta erronka berrietara egokitzea zen xede nagusia. Bi erakundeen esperientzian oinarrituta, eta lankidetzaz helburu, prozesu bat abian jarri genuen, lehentasunak identifikatzeko, eta 15 ikastolako HIZPRO teknikariekin batera, hausnarketa eta esperientziazio kolektibo bati ekin genion, egoeran eragiteko asmoz.

Bide hori egiteko, **prestakuntza gogoetatsuan oinarritutako prozesu bat** jarri dugu abian. Prestakuntza gogoetatsu horrek, euskararen erabileran eta kalitatean eragiteko, **gelako elkarrekintza didaktikoa dakar erdigunera**, eta bi helburu nagusi lortu nahi ditu: batetik, ikastola horietako HIZPRO teknikariak prestatzaile gisa ahalduntzea euren ikastoletan euskararen erabileran eta kalitatean eragiteko; bestetik, elkarrekin gogoetarako espazio misto bat sortzea (unibertsitatea eta eskola) euskararen erabileran eta kalitatean eragiteko alderdietan jakintza berria sortzeko.

Ikasleen hizkuntza erabileran eta kalitatean eragin nahi duen prozesua izanik, **arnas luzeko prozesu gisa** ulertzen dugu proiektua. Izan ere, ikastetxeko kulturaren eta taldearen ezaugarriak, erritmoak, giroa, praktikak, ezagutzak eta abar partekatzeak,

IKASLEEN HIZKUNTZA ERABILERAN ETA KALITATEAN ERAGITEKO ELKARREKINTZA DIDAKTIKOA ARDATZ

► KARMELE PEREZ LIZARRALDE, ENERITZ GARRO LARRAÑAGA

ETA IDURRE ALONSO AMEZUA

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

aztertze eta adosteko prozesuek bere denbora behar dute. Preskripzio eta errezetatik harago, balioa ematen diegu hala irakasleen ezagutza praktikoa eta lankideen begirada bateratuari, nola hobekuntza proposamenak gelaratzeari eta horien azterketa sistematikoa egiteari.

Prestakuntza honek bi planotan egiten du lan eta bi planotan sustatzen du hausnarketa-prozesua. Batetik, EHko zein ikastoletako HIZPRO teknikariek unibertsitateak zuzenean egiten duen prozesua dago, eta, bestetik, ondoren HIZPRO teknikari bakoitzak bere ikastolan sustatzen duen prozesua. Katean antolatutako prozesua da, beraz. Prestakuntzaren ikuspegia praktikoa da, testuinguru errealean, jardueretan eta gertatzen diren elkarrekintzetan kokatua. Programa irekia eta malgua da, praktikatik teoriarako eta teoriatik praktikarako bideak probatzen dituena. Horretarako, irakaslearen jardueraren azterketan jarri da indarra, eta hortik atera da zer erronka dauden eta zer teoria behar diren. Irakasleak, beren eta besteen jarduna behatu ahala, joaten dira zedarrizten edukiak, joaten dira gogoeta kokatuak egiten eta erabakiak hartzen, joaten dira hobetzekoak proposatzen... prestatzaileak ez ditu alde aurretik zehazten.

Prestakuntza ibilbidea praktikan eragiteko gogoeta prozesu gisa ulertzen dugu, beraz, eta prozesu ziklikoan antolatzen da. Ziklo horren eraikuntzan, inspiratzaile gertatu zaizkigu Korthagenen (2001) zein Esteve eta Carandellen (2009) proposamenak, eta horien haritik eraiki dugu gure eredu 2006. urteaz geroztik. **Ibilbidea bost urrats nagusik osatzen dute:**



Irudia: Gogoeta prozesuaren urratsak.

Lehen urratsa: ikastetxeak prestakuntza gaiarekiko duen egoeraren diagnostikoa. Irakasleak egiten duenetik abiatzen da. Egiten dena jasotzeko tresna nagusi gisa irakaslearen egunerokoa erabili dugu (Perez-Lizarralde, Azpeitia & Alonso, 2015), eta hori da HIZPRO teknikariek lehen urrats gisa egin dutena: hautatutako geletako irakaslearen egunerokoak jaso eta ikastola bakoitzaren praktikaren argazkia egin dute, eta, ondoren, lankideei eskaini diete diagnostiko hori, hasierako hausnarketa gisa. Egunerokoek erakutsi dute irakasleek elkarrekintza didaktikoaren izaeraz gogoeta egiteko beharra, hala nola elkarrekintza didaktiko hori aberasteko estrategiak behar dituztela.

Bigarren urratsa: gelan egiten den praktikaren eta teoriaren arteko lehen kontrastea. Kontraste teorikoa baliagarria izan da ulertzeko zer den elkarrekintza didaktikoa, nola ezaugarritu ahal den eta zer irizpide eta estrategia erabili ahal diren gelako elkarrekintza diseinatzeko. Teoria horrek lagundu die irakasleei aztertzen egiten dutena eta erabakitzen zer eta nola egin edo aldatu nahi duten.

Ikuspuntu teorikoa lantzerakoan, ezin dugu ahaztu euskarazko hezkuntzan ari diren ikasle askorentzat D eredu murgiltze programa dela. Horrek eragina dauka irakaslearen lanean. Izan ere, edukiari dagozkion alderdiak ez ezik, hizkuntzari dagozkion alderdiak ere planifikatu eta kontuan hartu beharko ditu (Snow, Met & Genesee, 1989), gelan hizkuntza «erabiltzea» ez baita nahikoa ikaslearen hizkuntza gaitasuna garatzeko (Cummins, 2000; Genesee, 2004). Hizkuntzaren erabilera eta kalitatea garatzeko, erdiguneko jardun eremua dugu, horrenbestez, gelako elkarrekintza didaktikoa. Ez da bitarteko soil, ikaste objektu ere bada (Canale & Swain, 1980), eta, objektu moduan landu ahal izateko, ezinbesteko zaigu elkarrekintza ezaugarritzea. Egindako prestakuntza prozesuaren harira, ezaugarritze hori egiteko hainbat alderditan jarri dugu arreta:

- Elkarrekintza fenomeno konplexua da, eta garrantzitsua da konplexutasun horren kontzientzia izatea. Nonnonek (1999) proposatzen du elkarrekintzan hiru dimentsio daudela elkarreaginean —dimentsio soziala, dimentsio kognitiboa eta dimentsio linguistikoa—, eta guztiak landu behar direla sistematikoki eta modu artikulatuan gelako hainbat testuingurutan, baita hiru dimentsio horiekin lotuta dagoen entzutearen dimentsioa ere (Nonnon, 2004).

- Elkarrekintza artikulatu hori oso lotuta dago irakaskuntza dialogikoaren ikuspegiarekin (Esteve, 2009). Izan ere, ikasteko eta irakasteko prozesuan, nor bere esperientzia eta ezagutzen ondaretik abiatzen da, eta, gelako elkarrekintzaren bidez, ikasle zein irakasleek askotariko esperientziak, bizipenak, usteak, sinesmenak eta ezagutzak partekatzen dituzte, konparatzen dituzte, eztabaidatu eta adosten dituzte, eta ezagutza berria eraikitzen dute.

- Gaitasun komunikatiboa hizkuntzakoak ez diren arloetan ere garatzen da, ikasleak edukiarekin batera ikasi behar dituelako arloak berezko dituen esamoldeak eta modu integratuan erabili behar dituelako arlo bakoitzeko egoera eta problemak ebazteko (Heziberri 2020). Ikaskuntza horri bereziki laguntzen diote argudiaketak eta azalpenak (Schwartz, 2009), horiek laguntzen baitute ezagutza eraikitzen eta norberaren ikuspuntua zein ikuspuntu alternatiboak aztertzen eta ebaluatzen. Horretarako, irakasleak benetako komunikazioa sustatu behar du, komunikazio erreala sustatu behar ditu ikaslearen pentsamendua azalertzeko galdera esanguratsuak eginez eta prozesuari garrantzia emanez.

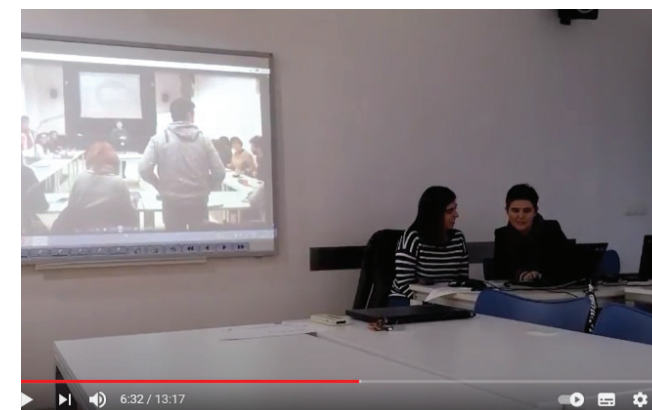
- Elkarrekintza diseinatu egin behar da. Diseinu hori egiteko, Galarragak (2018) bost alderdiri erreparatzeko proposamena egiten du: inguramenduari, harreman motei eta gelako giroari, ikaslearen parte-hartzeari eta haien hitz-hartzeen nolakotasunari, galdera-erantzunen nolakotasunari eta ikaslearen diskurtsoa garatzen laguntzeko estrategiei.

- Erabilera eta kalitatea nola ulertzen den irakaslearen artean hausnartu eta adostea garrantzitsua da. Izan ere, kalitatea zuzentasuna baino gehiago da, eta kalitate hori ebaluatzeke ez dago modu bakarra, alegia, desberdina izango da testuinguruaren, ikaslearen ezaugarrien, erabiltzeko aukeren eta helburuen arabera.

- Irakaslea gako da gela barruko dinamiketan. Badakigu irakaslea ez dela erabileran eta kalitatean eragiteko gako bakarra, baina gela barruan gako garrantzitsua da: berak sortu, bideratu eta eragin behar du elkarrekintza, berak sortzen du testuingurua eta jartzen ditu tresnak, berak bidera dezake egoera ikaslea gako izan dadin. Ez da irakasle bakarraren kontua; klaustro mailan ikuspegi bateratua eta kontzientzia egon behar da guztion erantzukizuna dela euskararen erabileran

eta kalitatean eragitea. Kultura komuna sortzeko dago, inoiz ez delako horretaz kolektiboan eztabaidatu: gelan elkarrekin sartu, irakaslea ahaldundu eta irizpide partekatuak adostu behar dira, jakiteko nolako egoerak diren emankor eta nolako egoerak baimendu behar dituen, eta jakiteko, halaber, nola jokatu ikaslearen erantzunen, jarreraren eta berbaldien aurrean (ikaslea irakasleari gaztelaniaz zuzentzen zaionean, adibidez). Koherentziak lantzeko beharra azaleratu du prozesuak.

Hirugarren urratsa: teoria eta estrategia horiek lagun izanda praktika berria diseinatzea eta gelaratzeta. Diseinu hori egiteko txantilo bat sortu da, elkarrekintzaren irizpideak eta praktikarako estrategiak eskaintzen dituena, irakasle bakoitzak bere gelako jarduerari elkarrekintza gehitzeko. Irakasle batzuek gelaratzeta hori grabatu egin dute, eta, ondoren, egindako praktikaren gaineko azterketa egin dute.



Argazkia: gelaratzetaaren autokonfrontazioa.

Laugarren urratsa: jardueraren azterketa. Urrats honek irakaslea aurrez aurre jarri du bere praktika grabatuaren aurrean bere praktika aztertzen autokonfrontazio elkarrekintzaren bidez (Clot, 1999), betiere prestatzailea edota lankideak lagun dituela (Garro, Ipiña & Ozaeta, 2018). Urrats garrantzitsua da prestakuntza eta eraldaketa prozesuan. Jardueraren azterketaren helburua ez da jarduerari hori ebaluatzea; aitzitik, helburua zera da: irakasleak bere praktika ulertzea, bere praktikaren kontzientzia hartzea, ondoren lankideekin batera kontzientzia kolektiboa eraikitzeko. Egoera horretan, autokonfrontazio-erraztailearen ardurak da jarrera ebaluatzailea saihestea, egoerari aurre egiten laguntzea eta irakaslearen arteko giro lasaia sustatzea.

Bosgarren urratsa: jorratutako gaiarekiko konpromisoak. Kasu honetan, lehen ziklo borobiltzeko, **konpromiso horiek dekalogo forma hartu dute.** Zehazki, hau da sortutako dokumentua: «Erabileran eta kalitatean eragiteko irizpideen dekalogo». Bertan jaso dira elkarrekintzaren inguruan irakasleek lehenetsitako printzipioak, eta printzipio horiek eratorri dira marko teorikoak emandako irizpideetatik, irakasleen praktikaz egindako azterketetatik eta prozesuan zehar HIZPRO teknikariekin egindako bestelako dinamika eta hausnarketetatik.

Horrenbestez, aipatutako markoak eta egindako hausnarketek eraman gaituzte ondoren dakargun dekalogora, zeinak borobiltzen baitu prozesuko lehen ikasturtean egindako prozesua:

ERABILERAN ETA KALITATEAN ERAGITEKO ELKARREKINTZA IRIZPIDEEN DEKALOGOA

1. Gelan hizkuntza erabiltzea ez da nahikoa ikasleen hizkuntza gaitasuna garatzeko. Horretarako, irakasleok **intenzionalitate argia** izan behar dugu, eta baldintza egokiak eskaini behar dizkiegu ikasleei.

- **Diskurtso kolaboratiboa sustatu behar dugu gelan**, zeinetan partaide guztiok hartuko baitugu parte.
- **Elkarrekintza landu** egin behar da, bitarteko zein objektu gisa.
- **Elkarrekintza egoera emankorrak** diseinatu behar ditugu gelan.

2. Elkarrekintzaren diseinua modu sistematikoan egin behar da **elkarrekintza emankorrak** sustatzeko.

Irakasle eta ikasleen arteko elkarrekintzan kontuan izan eta prestatu alderdi hauek:

- **Inguramendua:** denbora, espazioaren antolaketa, materiala, helburuak, ikasleen aurrezagutzak, ikasleen ezaugarriak...
- **Harreman mota:** giroa sortu eta zaindu; konplizitate eta elkartasun estrategien bidez, sustatu talde izaera, esperientzia komunak, enpatia, negoziazioa eta erabakiak.
- **Parte-hartzea:** ikasleen berbaldiaren kantitatea eta kalitatea aintzat hartu eta horiek kudeatzeko modu ezberdinak erabili (batzuetan denek parte hartzea da garrantzitsua, baina beste batzuetan

ikasle batzuek berbaldiak sakontzeko aukerak eskaini).

- **Diskurtsoak sakontzeko estrategiak:** irakasleok arakatu eta haritik tiratu egin behar dugu ikasleen pentsamendua eta diskurtsoa garatzen laguntzeko, hartu-eman luzeak sustatzeko.

- **Galderak eta ebaluazioa:** mota askotako galderak egin behar ditugu (totalak, partzialak, erretorikoak, irekiak...); galderak onak izango dira egoeraren arabera, aurrez diseinatutakoak zein unean-unean sortutakoak. Estrategia ezberdinak konbinatzea komeniko da, batzuetan galdera gutxi eta erantzun luzeak izatea. Garrantzitsua da ebaluazioa ere: zalantzan betiko eskema (IRE).

3. **Elkarrekintza fenomeno konplexua** da, dimentsio anitzekoa: a) **Dimentsio sozialak** gela uler-tzen du toki sozial moduan, non harremanak eta identitateak eraikitzen diren. Lotzen da arauekin, erantzukizunak hartzearekin, integrazioarekin, autoafirmazioarekin; b) **Dimentsio kognitiboak** aurrerapen kontzeptualari laguntzen dio; c) **Dimentsio linguistikoa** lotuta dago hizkuntza-kompetentzia zehatzak eskuratzearekin. Horiek guztiak kontuan hartuta diseinatuko da elkarrekintza. Dimentsio bakoitzari dagozkion alderdiak izango dira kontuan:

● Dimentsio sozialean

a. Hainbat alderdi pentsatu behar ditugu: gelaren kudeaketa, rolen banaketa, ikasleen hitzaren estatusa, taldeen funtzionamendua, kultur ereduak eta hitz-trukean transmititzen diren balioak.

b. **Estrategia hauek** erabili ahal ditugu: ikasleen diskurtsoari sostengu emozionala ematea, hitz egiteko denbora ematea, hitz-txandak kudeatzea, ikasleen ezaugarriak kontuan hartzea, hizlarien rola erregulatzea, entzulearen rola erregulatzea...

● Dimentsio kognitiboan

a. Operazio kognitiboak egiteko, **portaera diskurtsibo hauek** sustatu behar ditugu: definitu, hitzen zentzua negoziatu, eztabaidatu, hipotesiak garatu, justifikatu...

b. **Estrategia hauek** erabili ahal ditugu: ulermena bermatzea, erronka kognitiboak proposatzea, edukien eredu ematea/emanaraztea, azalpenak ematea/emanaraztea, zalantzan jartzea/jarraraztea, kausazko arrazoiak ematea/emanaraztea, hipotesiak egitea/eginaraztea, galderak egitea/

eginaraztea, esandakoak idatziz jasotzea/jasotzea, edukiak birformulatzea/birformularaztea, edukiak errepikatzea/errepikaraztea, esandakoak laburtzea/laburraztea...

● Dimentsio linguistikoan

a. Lotuta dago gogoeta metalinguistikoarekin eta hizkuntza bakoitzaren ezaugarri zehatzekin.

b. **Estrategia hauek** erabili ahal ditugu: keinuekin lagundu gure berbaldiari, zuzendu, hitzaren hasiera eman, forma-ereduak eman, pistak eman, esandakoa berrartu eta forma osoa.

4. Elkarrekintza lanketa gai bihurtu behar da.

Ikasleen arteko elkarrekintzan, kontuan izan:

- **Entzute aktiboa talde handiko elkarrizketetan:** talde handiko dinamika erabili elkarrekin pentsatzeko eta ezagutzak elkarrekin eraikitzeko, entzute aktiboa lantzeko (elkarri entzun, galdetu, erantzun...), elkarrekintzaren arauak lantzeko... Horretarako bitartekoak: rolak esleitzea, iritzia ematea eta modalizatzeko hizkuntza formak lantzea, dinamika egokiak erabiltzea (bi biribilen dinamika...).

- **Talde txikietako elkarrizketak:** talde txikietan jartzea ez da nahikoa, eta rolak banatzea ere beti ez. Rol berria: elkarrekintza-arduraduna.

- Ikasleen arteko **hizketa-mota ezberdinak lantzea** komeni: liskar-hizketa, metatze-hizketa eta hizketa esploratzailea.

5. Kantitateak ez dakar kalitatea, baina **kantitatearik gabe ez dago kalitatearik**. Elkarrekintzak dentsitatearen printzipioari erantzun behar dio. Dentsitatea da askotariko baliabideak (doinuak, lexikoa, formulak...) maiztasunez eta erregulartasunez erabiltzeko aukera.

- Espazioak sortu behar dira lasai jarduteko, mozketarik gabe, zuzenketarik gabe... Geroago bilatuko dira zuzenketak egiteko aukerak (ikasle batzuk izan daitezke hitz egiten dutenak eta beste batzuk oharrak hartzen dituztenak, adibidez).

- Helburua ez da beti hitza demokratizatzea; batzuetan, ikasle gutxiagok hitz egingo dute, baina tarte luzean, diskurtsoa ondo egituratuz (eta irakaslearen lana diskurtso horiek sakontzen eta aberasten laguntzea izango da).

6. Kalitatea «zuntasuna» baino gehiago da, **esparru/eremu desberdinetan euskaraz mugitzeko/**

aritzeko gaitasuna da.

- Euskararen kalitatea ebaluatzeko, hizkuntza erabiltzeko testuinguruari begiratu dakioko: egoera komunikatiboa, hitzaren ezaugarri linguistikoak, egunerokotasunean euskaraz hitz egiteko aukera duen ala ez...

- Testuinguru bakoitzean «kalitatea» ebaluatzeko adierazleak adostu behar dira (kontrol zerrendak, errubrikak...) irakasleen eta irakasle-ikasleen artean, eta testuinguruak eskaini behar dira erregistro eta esateko modu desberdinak erabiltzeko aukera eskaintzeko.

- Kalitatea neurtzerakoan maila desberdinetako alderdiak/geruzak izan behar dira kontuan (erferentzia ona izan daiteke ISDren mailakatzea: egoera komunikatiboari nola erantzuten zaion, egitura orokorra, testuratze baliabideak eta modalizazioa).

7. **Ikasleak arloen eta jakintzaren garapenerako behar duten hizkuntzan trebatu behar dira.** Azalpena eta argudioa pentsamendua eraikitzeko eta azalertzeko genero funtsezkoak dira.

- Arloko irakasleak definitu egin behar du ikasleak arlo horretan aritzeko eta ikasitakoa komunikatzeko zein hizkuntza baliabide behar dituen, eta horiek landu eta ebaluatu.

- Lanketa arlotik bertatik egin daiteke, edota arlo bat baino gehiago inplikatu diziplinarteko proiektuen bidez.

8. Irakasleok kontziente izan behar dugu ikasleak eleaniztunak direla eta hizkuntza guztiekin ez dutela ez atxikimendu maila bera ez erabiltzeko erraztasun bera. Horren aitortzatik abiatuko gara.

- Garrantzitsua da irakasleak enpatiaz jardutea eta alderdi emozionala zaintzea.

- Modu esplizituan landu behar dira hizkuntzekiko jarrera eta kontzientzia soziolinguistikoa («hizkuntza tutoretzak» izan daitezke horretarako aukera bat).

- Euskararentzat espazioak «blindatu» behar dira, eta ikasleekin horren inguruko gogoeta egin.

- Ikasle batzuk «eusliderrak» izan daitezke, euskaltzale boluntarioak, formazioa jasotzen dutenak hizkuntza-lidergoan eta bideraketan.

9. Irakasleok eredu gara —jarreretan, erabileran zein kalitatean—, testuinguru batzuetan, eredu bakar.

- Irakasleak errepertorio zabala eta aberatsa izan behar du, bere euskara maila landu behar du.
- Irakaslearen jarrera ere garrantzitsua da, eskolaz kanpo ere euskaldun izaten jarraitzea, ikasleek eta herriak euskaraz eta euskararekin identifika dezaten.

10. Euskararen erabilera eta kalitatea sustatzeko estrategiak eta erabakiak kolektiboak izan behar dira: irakasleen artekoak eta ikasle-irakasleen artekoak.

- Klaustro mailako irizpideak adostu behar dira: gelan elkarrekin sartu, irakaslea ahaldundu eta irizpide partekatua adostu jakiteko nolako egoerak diren emankor eta nolako egoerak baimendu behar dituen, eta jakiteko, halaber, nola jokatu ikasleen erantzunen, jarreraren eta berbaldien aurrean (ikaslea irakasleari gaztelaniaz zuzentzen zaionean, adibidez).

- Ebaluazio irizpideak adostu behar dira. Aukerak: testu bera ebaluatu, ahozkoa zein idatzizkoa, bakarka eta taldean. Hortik adostu irizpide komunak, ez modu abstraktuan.

hartutako konpromisoa. Hori posible izan da presuntakuntza gogoetatsuen testuinguruan, zeinetan sustatu eta uztartu baitira gelako praktika, teoria, praktikaren azterketa eta irakasleen arteko lankidetzeta eta hausnarketa.

BIBLIOGRAFIA

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1).

CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

CUMMINS, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

ESTEVE, O. & CARANDELL, Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 49, 47-62.

ESTEVE, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conver-sar. *Cuadernos de pedagogía*, (391), 56-59.

GALARRAGA, H. (2018). *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekin ezarritako dituzten aukerak*. Doktorego tesia.

GARRO, E., IPIÑA, N. & OZAETA, A. (2018). Elkarrekin irakasle- prestakuntzarako bitarteko: irakasle-bideratzaileen jarduna ezaugarritzen. *Tantak*, 30(2), 99-116.

GENESSE, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In: T. K. Bhatia & W. Ritchie, *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*, 547-576, Malden: Blackwell.

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA ETA KULTURA SAILA (2014). *Heziberri 2020, hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa*.

IRAKAS SISTEMA EBALUATU ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA (ISEI-IVEI) (2018). *Ebaluazio Diagnostikoa 2017, txosten exekutiboa oinarritzko hezkuntzaren egoerari buruz (LHko 4. maila-DBHko 2. maila)*. Hemendik jasoa: https://isei-ivei.hezkuntza.net/eu/detalle-informe-ed?p_p_id=KAIIOACContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet&_KAIIOACContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idArticulo=3420696&_KAIIOACContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idPlantilla=2226984

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

MARTINEZ DE LUNA, I. & SUBERBIOLA, P. (2018). *EAEko IKASLEEN EUSKARAREN ERABILERA ESKOLA-GIROAN (2011-2015) ARRUE PROIEKTUA*. Txosten exekutiboa. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

NONNON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques: note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.

NONNON, E. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage. *Le Français aujourd'hui*, 146, 75-84.

PEREZ, K., AZPEITIA, A. ETA ALONSO, I. (2015). Unibertsitatea eta eskola elkarrekin ahozko hizkuntzaren didaktika lantzen: praktika eta bide berriak eginez. *BAT aldizkaria*, 96, 29-43.

SCHWARZ, B. (2009). Argumentation and learning. In N. Muller Mirza Y A.N. Perret-Clermont, *Argumentation and Education* (91-126). New York: Springer.

SNOW, A., MET, M. & GENESSE, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.

Dekalogo honen funtzioa izan da HIZPRO teknikari bakoitzak bere ikastolan egindako hausnarketa prozesutik sortutako dekalogoaren kontrastea egitea eta hura osatzeko aukerak eskaintzea. Dekalogoaren helburua zera da irakasleak eramatea praktikan eragiteko hautuak egitera, eta, hautu horiek konpromiso edo irizpide bihurtuta, aurrerantzean irakasle kolektiboaren praktikan eragiteko gelditzea ikastolan. Bide batez, Hizkuntza Proiektuarentzako ekarpena ere bada.

Prozesua ziklikoa denez, lehen bost urratsen zikloa amaituta, bigarren gogoeta zikloari ekin diote ikas-tolek.

Jorratutako markoak eta prozesuan egindako hausnarketek lagundu dute elkarrekin irizpideen bilduma bat egiten, bakoitzak bere ikastetxean erabili ahal duena bertan egindakoaren osagarri edo in-spirazio gisa. Edonola ere, balioa izango du baldin eta irakasleek elkarrekin gaiaz hausnartu badute, are gehiago haien praktika aztertu badute, orduan askoz esanguratsuagoa eta kokatuagoa izango baita





HEZKUNTZA-BERRIKUNTZA BIGARREN HEZKUNTZAN

► NEREA LOPEZ SALAS ETA AITZIBER SAROBE EGIGUREN

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

Urte hauetan zehar, Bigarren Hezkuntzako zenbait ikastetxe eta etapatan (Lanbide Heziketan, DBHn eta Batxilergoan) aritu gara ZiTeO ikertaldea-rekin transferentzia-lanean: hainbatetan, konpetentzietan oinarritutako hezkuntzaren markoan, metodologia aktiboen inguruko formakuntza eskatu zaigu; zuzenean proiektu bidezko ikaskuntzari buruzko formakuntza eskatu digunik ere bada; diziplinarteko proiektuetan oinarritutako hezkuntza-eredua antolatzeko eskaerari ere erantzun genion... Azken batean, hezkuntza-berrikuntzari erantzuteko hainbat bide daude, eta, haiek ezagutzuz, bidelagunak bilatzen ditugu, elkarrekin helmuga berriak irudikatzen.

Transferentzia-proiektuek aukera eman digute ikastetxeetako errealitatea bertatik bertara ezagutzeko eta etengabe irakas-lana elikatzen, fakultatean bertan eskaintzen ditugun formakuntzak eguneratuta eta konektatuta egon daitezen errealitatean eta momentuan dauden egoera, estrategia, kezka eta abarrekin.

Bigarren Hezkuntzako irakasleen etengabeko prestakuntzaren alorrean, aspaldi ekin zion ikertaldeko Eugenio Astigarragak konpetentzietan oinarritutako hezkuntzan ardaztutako transferentziari. Hezkuntzako etapa gehienetan aritu den arren, aipagarria da Lanbide Heziketan izan duen ibilbide oparoa, aholkulari eta ikertzaile gisa, etengabeko formakuntzan hamaika esperientzia bildu baititu. Eugenio Astigarragak bere garaian urratutako biderei jarraituz, ZiTeO ikertaldea-rekin EAEko Lanbide Heziketan Tknikarekin etengabeko kolaborazioan egindako bidea emankorra izan da, eta Eugeniok utzitako hari horretatik tira egiten jarraitzen dugu, EAEen ez ezik Euskal Herriko Lanbide Heziketa osoan arreta jarritz. Horren adibide da azken urteetan parte hartu dugun Mugaz Gaindiko Lankidetzaren proiektua, non EAEko, Nafarroako eta Iparraldeko Lanbide Heziketako irakasleekin eta alor ugarietako kideekin bilguneak dinamizatu eta sareak josteko ahalegina egin den.

Hamaika dira Bigarren Hezkuntzako irakasleen etengabeko formakuntzan egindako transferentzia-proiektuak: Mendizabala LHII, MGEP, Audio-ko Ikastola, IMH, Arizmendi Ikastola, Murgia BHI, Plaiaundi BHI, eta abar. Tokian tokiko errealitateari abiatutako formakuntzak badira ere, guztiek ezaugarri jakin batzuk partekatzen dituzte. Lehena, tesuinguruak berak eskaintzen duen ezaugarria da,

TRANSFERENTZIA-PROIEKTUETAN, GAI KURRIKULARRAK, METODOLOGIKOAK ETA ANTOLAKETARI DAGOZKIONAK ERE JORRATZEN DIRA

irakasle identitateari lotzen zaiona: Bigarren Hezkuntzako irakasleen arloko espezialista-identitatea. Hori kontuan hartuta, egungo egoeraren azterketan eta hausnarketan eta etorkizunaren proiektioan kokatzen dugu transferentzia. Kolektibo bakoitzarekin hezkuntza-eraldaketaren gakoetatik hasi, ikastetxe-ko ikasleen irteera-profila irudikatu, eta kompetentzietan oinarritutako hezkuntzari begira identifikatutako helburuak lortzeko bide-orriak eraiki behar dira, gehienetan globalak eta, etaparen arabera, modulu artekoak edo diziplinartekoak. Aipatutako lehen ezaugarria kontuan hartuta, paradigma-aldaketak irakasleengan duen eraginean erreparatu eta Bigarren Hezkuntzako irakaslearen rol berria eraikitzea da beste mugarrietako bat, non norberaren eta kolektiboaren egiteko moduak berrikusi eta berriak sortzeko urratsak ematen diren. Ildo horretan, interesgarria da irakasleok hezkuntzari buruz ditugun hasierako kontzeptzioak zeintzuk diren arakatzea, jakintzat ematen dugun hori azaleratzea, norberaren

eta kolektiboaren hezkuntza ulertzeko modutik erai-kiko baita eraldaketa. Bestela, egun egiten duguna errepikatzen jarraitzeko aukera ere badago. Bada, formakuntza-saioetan, edukietan arreta jartzeaz gain, garrantzitsua da irakasleek dituzten sinesmen, kontzeptzio eta praktikan arakatzea (Young, 2013).

Transferentzia-proiektuetan, gai kurrikularrak, metodologikoak eta antolaketari dagozkionak ere jorratzen dira, landutakoa lurreratu eta praktikan aplikagarriak diren ekintzak edo proiektuak diseinatu, partekatuz, aplikatuz, aztertuz, ebaluatuz eta hobetuz. Transferentzia-saioak etengabeko elkarrizketan oinarritzen ditugu; izan ere, irakasleek euren praktikari buruzko hausnarketak ikuspuntu zatikatu batetik egiteko joera erakusten dute, arazo edo gai orokorretan jartzen baitute arreta, eta, aldiz, irakasleen artean izandako eztabaidetan, hausnarketa kolektibo horietan ikuspegi globalago eta, era berean, sakonagoa eraikitzeke ahalmena nabarmena da.

Beraz, transferentzia bi plano elkarreragiletan kokatzen dugu: gelako praktikan oinarritutakoa (Tobin et al., 1994; Schön, 1992) eta ikastetxe-ko hezkuntza-kulturaren oinarritutakoa (Guisasola et al., 2001).

Aipatutako lanen erakusgarri gisa, Igor Lujanbio Lau-dioko Ikastolako DBHko koordinatzailearen hitzak jaso nahi izan ditugu. Ikastetxe horretan, DBHko etapan 3 ikasturtetan zehar egindako transferentzia-lana nola baloratzen duten galdetuta, hau da jaso dugun erantzuna:

Eztabaidarako gune bat sortu genuen elkarren artean, hausnarketarako tarte bat, Audio Ikastolan pedagogiaz hitz egiteko parada izan dugu, kurrikuluaz... Elkarrekin egindako urte hauek bide baten aurrean jartzeko aukera eman digute, eta berrikuntzaren bidean, prozesuan zehar erabaki kolektiboen beharra agerian geratu da (hemen erabaki kolektiboen garrantzia azpimarratu nahi da). Balorazioa oso positiboa da, lehen aipatu bezala kolektiboan eragiteko urratsak markatu baitira, diseinuan esaterako: irteera-profila diseinatu, barneratzen hasi... Horrek izan behar du gure erreferentzia; gure ardatza, alegia. Idatzita asko daukagu... Orain, eremu praktikora eraman beharra daukagu, sarritan sentsazioa daukagu ibilbide luzea egin arren askotan atzeraka ere egiten dugula (iazkoa kasurako, dena lotuta, landuta geneukala COVID-19a etorri eta praktikara eraman ez). Beraz, gure erronka berrikuntza-prozesu honetan ikasitako guztia praktikan jartzea izango da. Bide horretan ikaslearen begiradari, ikasketa kooperatiboari (Huhezirekin abiatutako bidea hori ere) eta ebaluazioari heltzeko erabakia hartuta daukagu, eta, horretara iristeko, aurreko urteak ezinbestekoak izan dira guretzat.

Galdetu diogu ea zergatik ekin zioten bide horri, zein izan zen formakuntza-saioak jaso nahi izateko arrazoia, eta hauxe erantzuna:

Kolektiboan aldaketarako premia gailentzen hasi zenean izan zen. Eklrekin hasita geunden BHn, eta gure gabezia asko azaleratzeko balio izan zuen,

akademikotik haratago begiratu behar genuela ikaslea, gure parean jarri behar genuela, konfiantza izan behar genuela berengan; gure aldetik ere... Ikasleak eta ikasle taldeak irakaslearen eremu pribatu izateari utzi behar ziola ikusten genuen; zerbait aldatu beharra zegoela, alegia. Eta ezinbestekoa zela hautu kolektiboak hartzea, bakoitza bere kabuz ibili ordez. Horretarako, laguntza eske jo genuen Huhezira, norabide bat marka ziezaguten, begiak irekitzen lagun ziezaguten gure konfort egoeratik ateratzen laguntzeko, ea.

Testu horretan jasotzen den bezala, Bigarren Hezkuntzako kompetentzien markoan ardaztutako hezkuntza-berrikuntza bide interesgarria bezain emankorra izaten ari da, eta ildo horretan urratsak ematen jarraitzeko beharra dugu, Bigarren Hezkuntzak ikerketari, irakaskuntzari eta transferentziari esker hobetzen jarraitu dezan.

BIBLIOGRAFIA

- GUISASOLA, J., PINTOS, M. E. ETA SANTOS, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 207-222.
- SCHÖN, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.
- TOBIN, K., TIPPINS, D. ETA GALLARD, A.J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D.L. Gabel (editor) *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (45-93). New York: Mcmillan.
- YOUNG, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.





Hazitegi ikertaldeak ume guztien garapen osasuntsua bermatzeko testuinguruen inguruan ezagutza garatzen dihardu aspaldidanik. Ikerketak esparru horretan egiten ditu, eta eraikitzen duen ezagutza unibertsitateko hasierako formakuntzara eta aholkularitzara eramaten du. Ezagutza hori artikulu, tesi, liburu eta hitzaldien bidez gizarteratzeko ahalegina ere egiten du. Jarduera hori guztia pasioz eta gure herriarekiko konpromisoz egiten du, ahalik eta koherentzia maila handiena mantenduz bere egitekoan. Horrek esan nahi du hezitzaileak ume guztien bide-laguna eta hain garapenaren bultzatzaile izan behar duela eta, horrenbestez, gauza bera egin behar dugula edozein eskolatara aholkularitza eskaintzera joaten garenean. Ez baikara joaten aditu moduan eskolari esatera zer, nola eta noiz egin behar duen. Gu haiekin batera prozesu guztiz dinamikoa den bide bat egitera joaten gara. Ez dugu gure koherentzia apurtuko duen aholkularitzarik onartzen, ez diogu eskola bati baietz esaten haren nahia bada, adibidez, bere hezkuntza eredia instrukzioan oinarritzea. Gure asmoa eskola ahalduntzea da (Domingo, 2010), eta hori ez da lortzen beste batek esaten badizu zer egin behar duzun. Noski, norberak eraikitzen duenean, prozesua luzeagoa da, norberak egin behar duelako; aldiz, laburragoa izaten da soilik kanpotik «erositako» eredu bat gauzatzen denean, besteek esandakoa egiten denean, baina horrek dependentsia sortzen du, ez ahalduntzea. Prozesua luzeagoa da joan-etorri asko dituelako, «krisiak» daudelako, gatazka kognitibo, emozional, sozialak gertatzen direlako eta haietatik indartsuago atera behar delako. Epe luzearako ikuspegi bat da, ez gaur egun hain ohikoa den epe laburrekoa. Konfiantzan oinarritzen da (Domingo, Bolívar, Luengo, Hernández eta García, 2005), pertsonak eraldaketarako duen gaitasunetan dugu konfiantza, baita umeak berezkoak dituen gaitasunetan ere. Baina ez da nahikoa guk eskolan dugun konfiantza, eurek ere konfiantza izan behar baitute gudan. Aldaketarako erresistentzia asko ikusi ditugu orain arteko gure ibilbidean; azken finean, aldaketak beldurra ekar dezake, eta beldur horiekin bidean aurrera jarraitzea ez da erraza izaten (Mas eta Torrego, 2014).

Bestalde, aholkularitza prozesuak aholkulariari ispi-lua jartzen dio etengabe, bere burua azertu behar duelako, proposatzen duenari eskolak ematen dion erantzunaren arabera. Doitze etengabean aritu behar da; azken finean, hezitzaileak edo familia batek egiten duen gauza bera da. Arriskuak ere baditu;



AHALDUNTZEAN OINARRITUTAKO AHOLKULARITZA BERRIKUNTZA PROZESUETAN

► ALEXANDER BARANDIARAN ARTEAGA

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea



adibidez, norberari gustatuko litzaiokeena alde batera utzi eta eskola nora iristen den onartzea, edo garapenaren abiadaz ohartu eta berea ez inposatzea, edo aipaturiko erresistentziak ulertu eta bide berriak proposatzea. Bidaia gogorra da eskolarentzat, baina baita aholkulariarentzat ere. Azken helburu bat ere izan behar du aholkulariak, nire ustez: dependentziarik ez sortzea. Esan dugu ahalduntzea dela helburua; beraz, bidaidetzak momentu batean amaierara heldu behar du, edo beste zerbait bihurtu.

Hala, Santurtziko Bihotz Gaztea ikastolarekin 3 urteko aholkularitza prozesua gauzatu da. Hasieratik, beren praktika aldatzeko gogo handia erakutsi dute (Ferreyra, 2011). Nirekin hasi aurretik, jada beste pareta batzuk ere bota zituzten. Familiek geletara sartzeko aukera zuten, harrera gunee bat ere antolatu zuten, eta sarrera malgua jarri zuten. Eraldaketaren 2. fasean zeuden. Horrek esan nahi zuen oraindik bide luzea zutela ibiltzeko.

Aholkularitzaren hasieran, hainbat helburu neuzkan. Lehenik, enkoadraketa egin beharra zegoen, eta horren barruan baneukan ideia argi bat: nik ez niela esan behar zer egin behar zuten, proiektua berena zela eta ni bidelaguna nintzela. Proiektua haiek erai-ki, sortu behar zutela, nire errezetak bilatu orde; nik neure eredia neukala baina ez zela berena izango. Talde giroa sortzea beste helburu garrantzitsu bat izan zen. Ni taldera nentorren partaide berri baten modura, baina harreman asimetrikoan, eta hori ezin zen oztopo izan. Taldekide bakoitza garrantzitsua zen; denek gustura egon behar zuten taldean, eta parte hartu: denen artean egindako eraikuntza bat izan behar zuen. Azkenik, lehentasunak adostu behar ziren; gauza asko zeuden lantzeko, baina 12 saio genituen. Espazioarekin eta materialekin hasi ginen, eta, ondoren, irakaslearen rolari heldu genion. Badira 12 urte baino gehiago eskoletan grabazioak erabiltzen ditudala praktikaren azterketa egiteko, eta hala egin nuen Santurtziko ikastolan ere. Gelan gertatzen zena grabatzen zuten eta denon artean aztertzen genuen. Nik ere aukera aparta izan nuen espazio guztietan nire kamera hartu eta grabazioak egiteko. Horrek aukera eman zidan loturak egiteko teoriaren eta praktikaren artean. Praktikaren hausnarketetatik abiatuta, aldaketak zehaztu, aplikatu eta ebaluatu genituen. Betiere haien erritmoa errespetatu nuen, eta hori kudeatzea ez zen erraza izan, taldekideen artean bai baitzeuden ezberdintasunak, beti gertatzen den moduan. Batzuek bosgarren

martxa sartua zuten, eta beste batzuek, berriz, hirugarrena. Bigarren zikloan ere lehenago hasi zituzten hobekuntzak. Erronka bat zen 0-6 bitarteko zikloari osotasuna ematea eta partaide guztiak etapa ikuspegi jartzea, nahiz eta baldintzetan ezberdintasun nabariak dauden lehenengo zikloaren eta bigarrenaren artean.

Gurasoekin proiektua sozializatzea ere erronka garrantzitsua da. Gurasoek ulertu behar zuten zein ziren liburu eta fitxak alde batera uztearen arrazoiak, espazioak beste modu batera antolatzearenak, hezitzaileen rol aldaketarenak, material ezberdin eta askotarikoak sartzarenak. Familiekin bilerak beste modu batera nola egin zitezkeen lantzen ere ibili ginen, familiei ahotsa emate aldera eta giro formalaren aurrean aukera ugariak bilatuz, hurbiltasun handiagoa lortzeko.

Prozesuan, taldekide bakoitzaren bizipenak jasotzeko asmoz, bakarkako bilerak egin nituen. Oso aberasgarria izan zen, taldekide bakoitza gehiago ezagutzeko aukera izan bainuen, bakoitza bere berezitasunarekin baina denak ilusioz eta konprometituta.

Prozesu guztiak dokumentatzea ere erronka handia izan zen. Kultura ezberdin batera salto egin behar izan zuten, eta, noski, kultura hori ez da bi egunetan sortzen: trantsizio prozesu bat gertatzen da, igarobide bat, testuinguruaren arabera lehenago edo beranduago egingo dena. Umeen jokabide guztiak aztertzen ibili ginen, interpretazio doitu bat egiteko eta dokumentatu beharrekoa adosteko.

Azken urtean, ebaluazioan zentratu nintzen. Balia- garria izan zen ordura arte ikusitako guztia lotu ahal izateko, koherentzia gero eta handiagoa lortze alde- ra.

Oraindik bide luzea dute egiteko, baina egindakoa ere bide luzea izan da. Prozesuan gorabeherak egon arren, aurrera egiteko determinazioa azaldu du taldeak, ilusioz, eta bere lanarekiko inplikazio handia agertu. Nire ustetan, aholkularitza prozesu batek pertsonalki eraldatzea inplikatzeko du, eta uste dut kasu honetan hala izan dela. Nire kasuan ere bidaia pertsonal interesgarria eta aberasgarria izan da. Eskerrak ematen dizkiet: plazera izan da, oso ondo tratatua sentitu naiz, eta hori funtsezkoa da aholkularitza prozesu batean.

Artikulu hau egiteko orduan, Bihotz Gaztea ikastolako komunitateari eskatu diot aholkularitza prozesuari buruzko iritzia, eta ahalik eta ahots desberdin gehien biltzen saiatu dira. Grabazioak ere egin dituzte, beren iritzia irudiz plazaratzeko. Umeen ahotsa jasotzeko zailtasunak direla eta, ezin izan ditugu haien lekukotasunak hona ekarri. Hausnarketarako eta ekintzarako baliagarriak izango direlakoan, hona hemen ale batzuk, zenbait ahots aintzat hartzen dituztenak.

Nondik sortu zen berrikuntzarako gogo? (langileei zuzendua)

«Ikastolen Elkarteko kompetentziak lantzeko berrikuntza DBHn hasi zen. Konturatu ginen 12 urterekin ezin dela lan egiteko modu bat hasi. Ikasleengan txikitatik beste modu batean eragin behar da. Ikasleei hasieratik beste modu batean begiratu behar diegu. Begirada aldaketa klabea zen».

«Haur Hezkuntzan ere kezka hori izan genuen. Umeek protagonismo handia zeukaten, baina gure esku-hartzea oraindik nahiko zuzendua zen. Aldi berean, urte batzuk lehenago, talde hausnarketen eta eztabaiden ondorioz, adimen emozionalean trebatzen hasi ginen. Oso argi izan dugu beti ikaskuntza emozioen bidez gertatzen dela, eta hori izan zen une garrantzitsuena haurra beste betaurreko batzuekin ikusten hasteko. Horretarako, ezinbestekoa zen formakuntza, eta emozioetan formatu ginen, eta hori izan zen gure hasiera/abiapuntua».

Nola hasi zineten eta zein izan da prozesua? (langileei zuzendua)

«Beste ikastolatan egindako lanari behatu genion. Gure beharrei erantzun nahi genien. Hasieran, HUIHEZIK HHko marko berriaren inguruan antolaturiko formakuntza batera apuntatu ginen. Oso filosofikoa zen. Zer da umea? Zer da hezkuntza?... Hausnarketa horiek ikastolara ekarri genituen eta HHn hasi zen ereduaren gaineko hausnarketa».

«Ikastolen Elkartean HH marko orokor berri bat lantzen hasi ziren ikastola batzuk, eta haurra ulertzeko moduz hausnarketa sakona egiten ibili ziren. Gure ikastolan, kezka bera izanda, argi izan genuen ibilbide hori egin nahi genuela, eta beste ikastolekin batera mintegi baten parte hartzen hasi ginen. Mintegi hartan ikastola bakoitzeko erreferente batek parte hartzen zuen formakuntza jasotzeko eta bakoitzaren esperientzia eta ibilbidea konpartitzeko. Talde

horretako kide izateak segurtasuna eta ilusioa eman zizkigun, gure proiektua eta ideia berriak posible zirela ikusi genuen».

«Ikastolen Elkartean LH eta DBH etapetarako curricula diseinatuta zeukaten, eta, curriculumarekin koherentzian, HH etaparako markoa lantzen hasi ziren, bi arrazoi nagusirengatik. Batetik, 0-6 tarteko umeen garapena ezin zelako ahaztu berrikuntza honetan, eraikitzen ari denaren oinarriak eta zutabeak baitira, eta, bestetik, ikastola askotan beren kabuz ibilbide hau egiten hasi zirelako. Marko orokorra eraikitzen hasi ginen, ikastolako profesionalen partaidetzarekin eta zenbait aditurekin. Mondragon Unibertsitateko Hazitegi taldea horretan ibili zen. Hari eskatu zitzaion Haur Hezkuntzarako markoa egiteko. Hura egin, eta ikastolen elkarteko ardura-dunekin partekatu zuen. Horren ostean, elkarteko teknikariek markoa zabaltzeko bidea diseinatu eta gauzatu zuten. Marko hori nahikoa ez zelakoan, Ikastolen Elkarrekin markoa moldatu zuen. Hazitegi moldaketekin ados ez zegoenez, markoari dagokionez bertan behera geratu zen elkarlana.

Hortik aurrera, marko orokorrean hainbat alderdi orokor zehaztu ziren, hala nola Haur Hezkuntzako etapako kompetentziak. Baina interesgarriena haurra ulertzeko moduari eta helduaren esku-hartzeari buruz egin zen hausnarketa da, espazio eta materialen balioa ahaztu gabe. Marko hori oinarritzat hartuta, ikastola bakoitza dagoen puntutik abiatuta, marko propioa garatzen hasi ginen. Hainbat ikastolak martxan zituzten proiektuak ezagutu genituen, eta haietako batzuk erreferente izan ziren, eta dira. Momentu horretan, Erreferenteen Mintegia martxan jarri zuen Ikastolen Elkarrekin. Markoa sortu zuten ikastolako profesionalak mintegiak eskaini zizkiguten beste ikastolei. Erreferente bakoitzak 15 ikastola hartu zituen, eta, hilean behin, ikastola batean elkartu ginen. Mintegiek bi helburu zituzten: ikastolen errealitatea *in situ* ezagutzeko eta markoaren atalak lantzea. Horri esker, ezagutza sare izugarria sortu zen, ikastola mordoa ezagutu genuen, eta horrek aurrera egiten lagundu zigun. Bihotz Gaztea ikastolan, zuzendaritzak zein irakasleok oso argi izan genuen hasieratik Ikastolen Elkarrekin eskaintzen zituen mintegi, prestakuntza eta aholkularitza saioetan parte hartu behar genuela. Gu ikastolan gure ibilbide propioa egiten ari ginen. Urte batzuk lehenago, talde hausnarketa eta eztabaida askoren ondorioz, adimen emozionalean formatzen hasi ginen. Oso argi

geneukan garapen osasuntsua oreka emozionalaren bitartez lortzen dela, autoezagutza, emozioen erregulazioa... Eta formakuntza jaso genuen. Ikastolen Elkarteko mintegietan, beste ikastolen errealitateak ikusi genituen, denak ipar berberekin baina erabat desberdinak; lerro askoko ikastola erraldoiak, herri ikastolak, eremu erdaldun eta euskaldunetakoak, markoa oso garatuta zeukatenak eta hasi berriak... Aniztasun handia taldean, eta hori aberasgarria zen guztiontzat: zenbat eta alde handiagoa izan, orduan eta gehiago ikasten genuen. Eta, saio horietan parte hartu genuenean, laster gauza batez konturatu ginen: gure marko propioa egitea POSIBLE zela. Konfiantza eman ziguten ilusioz aurrera egiteko».

Zer dela eta ikusi zenuten aholkulari baten beharra? (langileei zuzendua)

«Gidaritza behar genuen. Ikastolen Elkartean hausnarketa oso lagungarria zen, baina orokorregia zen. Ikasketa buruak parte hartzen zuen mintegietan, eta taldera ekartzen zuen, baina laguntza behar genuen gure errealitatea aztertzeko. HHko kide guztiek hausnarketa egiteko eta formatzeko unea iritsi zen, eta iturrira joan ginen, HUHEZIRA. Alexander Barandiaran aurretik ezagutzen genuen, erreferentziengatik. Aditu hori Mondragon Unibertsitateko irakaslea da, eta Hazitegi ikerketa taldeko kidea. Taldearen helburu nagusia haurren garapen osasuntsua da, batez ere adin goiztiarrean. Baloratu genuen gure eredu eraikitzeke proposa izango zela. Ez zigun kanpotik bere eredu ezarriko, geurea sortzeko aukera emango zigun. Bestalde, HUHEZI ondo ezagutzen dugu, eta konfiantza osoa dugu berarengan».

Zer ekarpen egin dizue aholkulariak? (langileei zuzendua)

«Aholkulariak gehienbat neure buruari galdera asko egiteko beharra ekarri zidan. Haurra ulertzeko erak, azken urteotan aldatzen joan arren, nire egiteko modua, gelan neukan papera kolokan jarri zidan, eta horrek hausnarketa sakona egiten jarraitzea eraman nau. Askotan, aholkulari bat aurrean daukazuenean, erantzun guztiak ekarriko dituela pentsatzen edo espero duzu, eta ni gehienetan erantzun bila nentorren bileretara, baina erantzun baino galdera gehiagorekin ateratzen nintzen. Azken finean, bakoitza gure bidea egitera gonbidatu gaitu».

«Urteetan zehar lan egiteko era bat genuen, ziur sentitzen ginen eta ondo egiten ari ginela pentsatzen

genuen. Aholkularitzaren bitartez, gure lanaren hausnarketan sartu ginen, egindakoa aztertu dugu eta egunerokotasunean aldaketak egin ditugu».

«Umearen garapenari buruzko hainbat datu berezi aportatu dizkigu. Umea ikuspuntu ezberdin batekin ikusteko tresnak eman dizkigu, umearen inguruko eragin guztiez eta horien ondorioez jabetzea eta hausnartzea ekarri digu. Pertsonalki harrিতuta utzi nau, nahiz eta gauza batzuk dagoeneko bagenekizkien. Haurren garapenean noraino eta nola eragiten dugun harrিতuta benetan, eta horrek hausnarketa egitera eraman nau, batez ere nola ikusten edo begiratzen genituen umeak eta nola ikusten edo begiratzen ditugun gaur egun. Nire partetik, orain errespetu handiz begiratzen eta ikusten ditut, eta horri esker errazago ulertzen ditut ume batzuen portaerak gelan barruan».

«Gure rolen aldaketan oso lagungarria izan da, baita ikasgelako espazioen antolakuntza ere. Ziurtasuna eman digu, izandako saioetan hausnarketarako gai asko jorratu ditugu. Ni Alexekin gustura egon naiz; halere, saio praktikoagoak faltan bota ditut, beste eskoletan nola antolatzen diren ezagutzeko ekarpen gehiago».

Nola egin duzue lan berarekin? (langileei zuzendua)

«Taldea plazaratzen genituen kezkei erantzun zuzena eman beharrean, aholkulariak hausnartzen jartzen gintuen, denon iritziak komunean jartzen genituen eta ondorioetara iristen ginen».

«Aholkulariarekin lan egiteko era ondorengo izan da: zerbait zuria edo beltza den esan ordez, galderak egiten zizkigun, eta haien bidez gu hausnartzera animatzen gintuen. Honela, gure hausnarketei esker, gure kabuz ondorioetara iristen ginen. Hori baitzen berak irakatsi nahi ziguna, ondoren guk umeekin berdina egin dezagun: haurrari marrubiak gorriak direla esan ordez, haurra hausnartzera gonbidatzea, bere kabuz gorria dela deskubritu dezan».

«Gure artean eztabaida sorrarazten zuen, talde gisa erabakiak hartzeko. Laster konturatu ginen orain arte ikasi eta aplikatzen genuena kolokan jarri behar genuela, geure buruari galdetu: zergatik egiten dut hau? Zertarako? Zein da umearen beharra momentu honetan? Ikasi baino gehiago, deskasi behar genuen orain arte egiten genuen guztia, bide polita baina konplikatua benetan».

Zer berrikuntza egin dituzue? (langileei zuzendua)

«Haurra ikusteko moduan: berez gaitasunak ditu, nire ardura da, ahalik eta testuinguru (espazio, material...) egokiena eskaintzea berak bere bidea egin dezan.

- Protagonismoa benetan umei eman.
- Bi hezitzaile gelako, batak bestearengandik ikasteko aukera aparta.
- Gelak egokitu, zabaldu.
- Espazioak sortu, materialaren gaineko hausnarketa egin ondoren umeen beharretara benetan egokitu.
- Behaketak/ebaluazioa egiteko modua: ez gara gelditu bakarrik umeak zer egiten duen, nola dagoen, baizik eta gu ere sartu gara horretan: zer egin dugun, nola egin dugun, zein izan den gure esku-hartzea... Aldi berean, espazioak eta materialak ere ebaluatu ditugu: aproposak diren ala ez, erakargarriak, helburuak bete diren...
- Hainbat adinetako umeak elkartzeko aukera eman, "ateak irekiz"».

«Ikasleei beste "betaurreko" batzuekin begiratu diegu. Haien ezaugarri ezberdinak errespetatu ditugu, haiengan konfiantza eduki dugu eta emozionalki lagundu diegu. Gu, gidariak izan beharrean, behatzaile eta bidelagun izan gara, aukera ezberdinak eskaini dizkiegu eta bakoitzak bere erritmoraren bidea eraikitzeaz gain beste aspektu batzuk garatu ditu (autonomia, harremanak, arlo akademikoa...). Pentsaera aldatzeaz gain, geletan obrak egin ditugu, espazio berriak sortu ditugu, material gehiena naturala da eta ikasleak askatasunez mugitzen dira. Helburua aurrera eraman nahi genuen proiektua era egokiz osatzea izan da. Adin bereko ikasle guztiak elkarrekin daude, bikote hezitzaile bat dago, eta umeentzat biak dira erreferente. Beste alde batetik, adin ezberdineko ikasleak elkarrekin egon daitezke, ume bakoitzaren nahiaren arabera, eta espazio bat edo beste aukeratzeko dute».

«Fisikoki zein metodologikoki. Fisikoki, gelako hormak bota ditugu, espazio zabalagoak egiteko. Espazioak umeen beharretara egokitu ditugu, mugimendurako, lasai egiteko, jolasak konpartitzeko. Metodologikoki, zirkulazio librea ezarri dugu gelako egunerokotasunean. Zirkulazio libre horretan, umea askatasun osoz bere interesen arabera mugitzen da gela barruan. Gelako espazioetan probakzioak

AHOLKULARITZAREN BITARTEZ, GURE LANAREN HAUSNARKETAN SARTU GINEN, EGINDAKOA AZTERTU DUGU ETA EGUNEROKOTASUNEAN ALDAKETAK EGIN DITUGU

aurkituko ditu, interesa, jakin-mina eta sormena pizteko. Umeak beren interesen arabera mugitzen, jolasten eta ikasten ari dira, eta horrela haien ikasketa-prozesua naturala da. Noski, argi daukagu arauak egon behar direla eta umearen arabera geldidunak izan behar ditu, baina, haien interesak eta nahiak (umea bera errespetuz hartu) errespetatuz, arau eta geldidun horiek hobeto errespetatzen dituzte. Haien errespetatzen baditugu, eredu ona izaten ari gara haientzat, eta berdin tratatuko gaituzte. Metodologia zein espazio antolaketara horrekin, umeak ziurrago ikusten ditut, ziurrago hazten dira, beren buruarengan konfiantza handiagoa dute».

«Haurra ulertzeko modua erabat transformatu dugu. Jaiotzetik, ikusten eta susmaezinak diren gaitasunak dituen pertsona da, errespetua izan behar diogu izate osoari, eta konfiantza izan bere berezko gaitasunei. Ahaztu barik segurtasun emozionala eskaintzea. Ekintzan oinarritutako irakaskuntza eskaintzeari lehentasuna eman genion, ekintzan joaten baita haurra deskubritzen zer estrategia erabili gero eta autonomoagoa izateko, sozializatzeko, eta abar. Buruko hormak ez ezik, fisikoak ere bota ditugu. Adin bereko haurrak espazio berean batu ditugu, eta haien artean erraz komunikatzeko espazioak ere sortu ditugu, adin desberdineko haurrak elkarrekin egon ahal izateko. Gelak haurrentzat diseinatuta daude, askatasunez mugitzen diren espazioak dira, eta jolasteko, esperimintatzeko eta gozatzeko material naturalak aurkituko dituzte. Gela bakoitzean bikote hezitzaile bat dago, umearentzako bi erreferente. Neurri hori guztiz eraldatzailea eta funtsezkoa izan da prozesu honetan, bai haurrentzat, bai profesionalentzat. Urrats hori egiteko, irakasleek segurtasuna izan behar dute beren esku-hartzean, eta

GURE ROLEN ALDAKETAN

OSO LAGUNGARRIA IZAN DA,

BAITA IKASGELAKO ESPAZIOEN

ANTOLAKUNTZA ERE.

ZIURTASUNA EMAN DIGU.

bestearengandik ikasteko prest egon behar dute. Amaitu da zure gelako atea ixteko garaia. Hasieran ez zen erraza izan, gure bizitzako edozein aldaketa erradikal bezala, baina berehala ikusi genuen nolako onura ekartzen zigun. Orain haurrek bi erreferente dituzte, bi atxikimendu-irudi. Lau begik bik baino gehiago ikusten dute, eta objektibotasun handiagoz, gainera. Heldua hurrei ikaskuntza-prozesuan eta garapen pertsonalean laguntzen diena bihurtzen da, bakoitzaren erritmo indibiduala errespetatuz. Gure helburu nagusia gure ikasleei eskola-bizitzan laguntzea da, bere buruarengan, besteengan eta ingurukoengan konfiantza izan dezan. Heldua behatzaile, berritzaile eta batez ere haurren laguntzaile bihurtzen da 0 eta 6 urte bitarteko garapen prozesuan. Umearen garapena erregistratzeko modua ere berritzi dugu, ebaluazio irizpidea lortu duen ala ez baztertu egin dugu, nahiz eta kurtso bukaeran ebaluazio txosten bat egin, Heziberrik horrela eskatzen baitugu. Umearen ekintzak dokumentatzen ditugu, idatziz eta argazkiak erabilia erregistratzen ditugu, eta, gero, bikote hezitzailearekin eta taldearekin aztertzen ditugu. Dokumentatze hori familiekin ere partekatzen dugu, banakako bileretan».

«Orain dena da desberdin. Umearentzako diseinatu-tako gelak dira, umea da protagonista eta erdigunea, eta, horretatik abiatuta, espazioa, materiala, esku-hartzea, denboraren kudeaketa, familia... antolatzen dira. Haurrak, orain, momentu askotan gelatik zirkulazio librean daude, hau da, bakoitzak erabakitzen du zein testuingurutara joan: jolas sinbolikoaren gunera, ipuinen gunera, materialarekin jardueraren proiektiboak egiteko gunera, eraikuntzak egiteko gunera, esperimenezko gunera... Espazioak bereziak daude, haurrek erraz identifikatzeko leku bakoitzaren funtzioa. Beste geletara joateko aukera ere badute, beste adin batzuetakoekin elkartzeko.

Horri esker, haurren arteko harremana eta imitazioa areagotzen da, eta rol ezberdinak hartzea ahalbidetzen du. Imitazioa berezko ahalmena da, eta ikasteko modurik esanguratsuenak. Elkarrengandik ikasten dugu. Familiak eta ikastolak helburu berak ditugu: haurren autonomia lortzen laguntzea eta haren gaitasunak garatzea. Konfiantzazko harremana izan behar dugu. Familia eta ikastola dira sozializazioarako eta garapenerako lehenengo guneak, eta sintonia berean egon behar dugu. Gure proiektua hasieratik jakinarazi diegu, haiek parte-hartzaile aktiboak izan ahal izateko. Bileretan, alderdi orokorrak azaltzeaz gain, haiekin tailerrak egin genituen ikasgelarako materiala sortzeko. Eginez ikastea. Aitzakia bikaina izan zen elkartzeko eta gure zalantzak eta ekarpenak partekatzeko. Prozesu honetan, emozio ugari izan ditugu: beldurra, poza, ilusioa... Baina oso argi daukagu ez garela lehenengo eredura itzuliko».

«Nik esango nuke gure rola irakasle moduan aldatu dugula: ikasleari eman diogu protagonismoa. Ikasgelaren antolakuntzan, altzari eta materialetan ere aldaketa handia egon da, dokumentazioa, paraleloarekin gela berean lan egitea, ebaluatzeke era, gurasoenganako harremanak hurbildu eta sendotu eta ikasgelan sartzeko aukera eman, ordutegi malgua... Aldaketa itzela egon da. Gela dinamikan ere, ikasleak pozik eta eroso daude. Altzariak, materialak, ikasgelaren antolakuntza...».

Zer falta zaizue oraindik? (langileei zuzendua)

«Oraindik gauza nahikotxo "desikasi" behar dut; adibidez, nola eman autonomia gehiago, ez zuzendu hainbeste, ez aurreratu umeen beharretara, dokumentazioan... Momentu honetan daukaguna ondo barneratu, sakondu eta apurka hobetuko nuke. Gauza gehiago aldatu baino lehen, egindako moldaketetan trebatu beharko genuke, jarraitu eztabaidatzen, ebaluatzen, taldeko akordioetara heltzen... Eta geroago berez etorriko da aldaketa gehiago egiteko beharra».

«Garrantzitsuena eginda dago. Orain esperientzia handiagoa behar dugu, martxan daukagun proiektu honetaz gero eta gehiago jakitea, umeak hobeto eza-gutzeko eta gero eta lasaiago eta pozago egoteko».

«Urrats handiak egin ditugu, baina prozesu luzea da, ikasitako guztia barneratzen jarraitzen baitugu, ikasgelan gure esku-hartzea aberatsagoa izan dadin. Jada ez gara metodo baten aplikatzaile soilak, orain

gure ekintzen protagonistak eta sortzaileak gara: zer egin, zergatik eta zertarako guk erabakitzen dugu. Orain ikasitako guztiaren kontzientzia hartu behar dugu, ezinbestekoa da aldaketa gauzatzeko».

«Metodologia honekin denbora gutxi daramagu eta oraindik zalantzak ditugu, normala da. Etengabeko formakuntza izan beharko dugu, eta beste ikastolak bisitatzeke aukera izan, ikusteko zelan egiten dute lan (posible denean, jakina)».

Zertan da desberdina orain ikastola? (familiei zuzendua)

«Azken urte hauetan, ikastolak aldaketa nabarmenak izan ditu. Nik sumatu nuen lehenengo aldaketa ikastolaren irekiera izan zen: ikastolako ateak zabaldu ziren, eta gurasoak barnera sartzeari normaltasuna eman zitzaion. Metodologia aldatu egin da; nire iritziak, aurrekoa baino hobea da, haurra zentroan jartzen duen metodologia. Ez dira edukiak soilik kontuan hartzen, baizik eta baita eduki horiek barneratzea nola lortzen duten ere. Esperimenezko ardatz moduan eta alderdi fisikoa (3, 4 eta 5 urteko haurrek daukaten mugimenduaren beharra) kontuan izanda haur bakoitzaren garapen mailarekin bat egiten duen metodologia da, "formalagoak" diren metodologiek sor ditzaketen haurren arteko ikasketa ezberdintasunak nolabait saihesten ditu, edo gutxienez parekatzen ditu».

«Las instalaciones y espacios de la ikastola han mejorado mucho: las aulas, los accesos, los espacios comunes... son completamente diferentes, aprovechan mucho mejor el espacio limitado del que disponemos, son más diáfanos y polivalentes, hay más luz... Ahora tenemos una ikastola mucho más bonita, acogedora y, sobre todo, más útil».

«Por un lado han reformado las instalaciones, teniendo en cuenta el modelo educativo que quieren seguir, las aulas también son más amplias, con muebles que se adaptan según la necesidad, con materiales naturales que propician un ambiente más cálido y tranquilo. Disponemos también de una nueva entrada, por lo que no se producen tantas aglomeraciones de personas como podía ocurrir antes. El comedor se ha reformado y se ha convertido en un aula multidisciplinar con mobiliario móvil para poder hacer otro tipo de actividades».

«Los cambios que ha habido se notan en todos los

ámbitos que abarca la ikastola, desde el modelo educativo por el que se ha apostado como un aspecto más académico formativo por la presentación de materiales a trabajar con todo el alumnado, la estructura en la que están divididas las gelas con el desarrollo de los txokos, la elección de los txokos que se han considerado más adecuados para el desarrollo general de todos los chavales, hasta otro tipo de vínculos de cercanía que se han ido creando, ya no solo entre alumnos y docentes sino entre alumnos y alumnas de diferentes etapas que se ayudan y que desempeñan actividades conjuntas y también la confianza que se crea con todos los trabajadores de la ikastola, ya sea desde *idazkaritza*, ya sea en *zuzendaritza*, con Jonan, al final toda esa confianza y cercanía que se trabaja con todos los chavales es potente, pues los chavales se encuentran a gusto, seguros y van tranquilos. También hay que destacar los cambios evidentes en las instalaciones que se han ido modificando y que crean ambientes variados en función de las necesidades que hay en cada momento con mobiliarios que permiten el movimiento».

Berrikuntza prozesuan, zein izan da zuon partaidetza? (familiei zuzendua)

«Nire ustez "askeagoak" diren metodologia hauekin guraso eta familien partaidetza oso garrantzitsua da. Ikastolak hasieratik gurasoak animatu eta informatu gaitu gure inplikazioa handiagoa izan dadin. Zoritxarrez, askotan berria denari beldur diogu, eta, gainera, gure seme-alabei etxean, lanak eta proiektuak egitean, atentzio gehiago eman behar badiugu, txarra... Guraso askok ez dute metodologia berri honekin bat egiten; oraindik lan handia egitea geratzen zaigu guztioi. Ikastolak egindako difusio lana proposa izan dela uste dut, beti prest egoten dira gurasoei informatzeko edota laguntzeko».

«Hemos recibido varias charlas grupales, reuniones pedagógicas y talleres en los que se nos anima a participar, se nos escucha y se intentan aclarar nuestras dudas. Este año además, los padres hemos tenido la oportunidad de entrar a la ikastola mientras nuestros hijos estaban dentro, lo que nos ha permitido ver la metodología en la práctica, y ser espectadores de lo que hacen nuestros hijos en su día a día, así como ver lo que harán en cursos superiores. Particularmente esta iniciativa a mí me ha encantado y espero que se repita en el futuro, es mucho mejor verlo a que te lo cuenten. También sé de primera

mano que el personal del centro está siempre accesible para charlas personales que sirven tanto para aclarar dudas como para escuchar sugerencias de mejora».

«En el proceso de innovación se nos ha informado mediante comunicados en la página web, en el anuario de la ikastola, así como en las asambleas de socios de la ikastola».

«La participación más importante ha sido apostar por este tipo de proyectos y apoyarlo en las asambleas y posteriormente los cambios que se ha ido incorporando se han ido trasladando por parte de la ikastola a medida que se ha visto necesario hacerlo. Si que es cierto que se vive con mucha incertidumbre los cambios que se hacen ya que la mayoría de los *gurasos* venimos de modelos más tradicionales, en los que no nos podíamos mover del pupitre, y explicarlo en muchas ocasiones es complicado, entonces al final es la experiencia la que nos va a ir enseñando si el camino que se está siguiendo es el más adecuado para el desarrollo de nuestros hijos y de nuestras hijas. Por otro lado las explicaciones se han ido dando en las asambleas, en las formaciones, los docentes, todo el equipo de las ikastola han tenido formaciones externas, y

de ahí nos han ido informando de los pasos para conseguir los objetivos que se están planteado día a día».

Nola ikusten dituzue zuen seme-alabak hobeto, lehen edo orain? (familiei zuzendua)

«Nire seme eta alaben kasuan, ni oso pozik nago ikastolan egindako aldaketa hauekin. Nire ideiek eta ikuspuntuak metodologia honekin gehiago egiten dute bat aurrekoarekin baino. Pertsonalki ez dut nire seme-alabek denborarekin ahaztuko duten informazioa soilik barneratzea nahi, beren kabuz pentsatzea nahi dut, diren modukoak izanda errespetua zer den beren esperientzietan oinarrituz barneratzea eta alderdi guztiak lantzea eta garatzea».

«Es una pregunta complicada de responder, porque hay muchos factores distintos a valorar. Hay cuestiones que, indudable y objetivamente, son mejores ahora que antes, por ejemplo, los niños se sienten más acompañados, están más tranquilos, van más felices a la ikastola, se respetan más sus ritmos y aprenden en espacios mejores. La duda que nos queda a muchos es si, a medida que crezcan, eso se traducirá en una menor exigencia, un menor nivel académico, menos adquisición de contenidos... Fuera de la ikastola hay otro mundo, y en éste los

parámetros que se valoran son otros, ¿saldrán preparados para él?».

«Dadas las edades de mis hijos, con el modelo anterior han estado poco tiempo, pero tengo que decir que ahora están mejor, se respeta más el ritmo de cada niño en todos los sentidos, tanto en referencia al aprendizaje como a la adaptación, pudiendo entrar los aitas a la gela durante todo el año, si así lo requiere cada niño».

«En mi caso son las primeras generaciones de los cambios. Yo les veo que están a gusto con cómo se está trabajando en las gelas, y al final es lo que es importante. Tengo que reconocer que al principio me preocupaba que no se adquiriesen herramientas para trabajar materias que yo consideraba en ese momento super importantes, cayendo en el error de priorizar unas sobre otras, cosa que no es lo más adecuado, sin embargo, como he dicho la experiencia enseña y demuestra que todos llegan a adquirirlas y lo innecesario que todo vayan al mismo ritmo todos los chavales y las chavalas. Al final cada niño y cada niña es un mundo y un ritmo y lo más acertado es dotarle de herramientas para llegar al objetivo, pero trabajando su confianza en sí mismos, su autonomía y no forzando aprendizajes que en muchas

ocasiones pueden llegar a complicar más que a ayudar. Así que yo agradezco el trabajo y el esfuerzo que están haciendo, lo que sí que me da mucha pena es que, en estos momentos, con el tiempo que estamos viviendo, con el no acercarnos, el no tocar, todo el proyecto que se está implantando, todo el esfuerzo que se está haciendo en ocasiones echan para atrás a los niños. Te dicen que ya no pueden hacer ciertas cosas que antes podían hacer con total libertad en la ikastola por que el movimiento está más restringido y es una pena que el luchar por modificar ciertas estructuras dentro de educación se vean coartadas con esta situación actual, pero yo considero que esto es un bache y que próximamente podrán seguir trabajando como estaban hasta ahora. *Eskerrik asko* a la ikastola».

BIBLIOGRAFIA

FERREYRA A. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 17, 33-50.

DOMINGO, J., BOLÍVAR, A., LUENGO, F., HERNÁNDEZ, V.M. & GARCÍA, R.J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 382-402.

DOMINGO, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista iberoamericana de educación*, 54, 65-83.

MAS, C. ETA TORREGO, J.C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación educativa*, 24, 19-34.



Bihotz Gaztea Ikastolako hezitzaileak



DIMA-UGARANA IKASTETXEA: EUSKARAREN EUSLE EREDUGARRI

► IDURRE ALONSO AMEZUA ETA XABIER HERNANDEZ LLONA

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

Artikulu labur honetan, Dima-Ugaranako ikastetxeak azken urteotan euskaraz bizitzeko egin duen prozesu sakona jasotzen da. Bertan, hizkuntza proiektua eraldatzetik harago, ikastetxearen egiteko moduak eta metodologiak errotik aldatu dira, eta, zailtasunak zailtasun, aurrera egin da euskaraz bizitiko den ikastetxe bihurtzeko erronkan.

Dima-Ugaranako ikastetxea Dimako udalerrian dago kokatuta, eta HH eta LH eskaintzen ditu. Herriko ikastetxe bakarra izanik, herriko haurren bilgune garrantzitsua da. Bestalde, herri eta ikastetxe euskaldunak izanagatik ere (UEMAko udalerrri da), bertako bizilagunen kezka nabarmena da, herrian gero eta gaztelania gehiago entzuten delako. Egoera horri aterabide bat emateko asmotan, asko dira ikastetxean hartutako erabakiak, egindako lan-saioak eta herritarren kontrastea jaso duten bilkurak. Lerro hauetan, horietan guztietan esanguratsuenak iruditu zaizkigun mugarriak azalduko ditugu.

Eta, mugarriekin hasita, hizkuntza proiektuaren oinarri gisa, honako hau onartu zuen ikastetxeak: ez da nahikoa hizkuntza hizkuntzako orduetan soilik irakastea, denok dugu ikasleen komunikazio gaitasunaren erantzukizuna. Zentzu horretan, oso garrantzitsua da irakasleak ikasleekin eta ikasleek beren artean sortzen dituzten harremanak zaintzea eta hizkuntza gero eta konplexu eta aberatsagoa erabil dezaten bideratzea. Horretarako, idatzizko hizkuntzaz gain, ahozkoa ere berariaz landu behar da. Eta, azkenik, hizkuntzaz gain, euskal kultura ere irakasgai izango da, bizi garen komunitatearen garrantzia transmititzeko; alegia, Dimaren eta euskal komunitate linguistiko eta kulturalaren ezagutza eta ikasleek bertan izan dezaketen partaidetza, hizkuntzarekin batera, ardatz bihurtuko da ikaste-irakaste prozesuetan.

Egia da zenbait hizkuntza proiektutan ikusi izan ditugula halako baieztapenak, baina, burura eraman ezean, paperean geratzen dira. Diman, ordea, apustu garbia egin zuten irakasle guztiek: denek hartu zuten hitza erdigunera ekartzeko ardura, eta hitzaren kudeaketan trebatzekoa. Beraz, hizkuntza etengabe ikaste-objektu bihurtu nahi zuten, eta, gainera, ikaste-irakaste prozesuak eraikitzeke tresna nagusi gisa identifikatuta, hizkuntzaren bidez ezagutzak eraikitzeke trebatu nahi zituzten ikasleak nahiz irakasleak. Bestalde, eraikiko ziren ikaste-irakaste prozesuetan kulturaren ardatza ere txertatzeko ardura hartu zuten.

Kudeaketa horretan, lehenasuna eman zitzaion ikasleari laguntzeari, bai eguneroko komunikazioan trebatzen, bai eta ezagutza arloko hizkuntza lantzen ere. Horretarako, irakasleek, beren saioak grabatu, eta klaustroarekin ikusi eta aztertu zituzten, hama-bostean behin. Horrela, bakoitzak hitza nola kudeatzen zuen, nolako elkarrekintzak gauzatzen zituen, ikasleei diskurtsoak garatzen nola laguntzen zien, eta abar aztertu zuten lankideen artean. Azterketa haien helburua ez zen, inola ere, saioaren nondik norakoak epaitzea, baizik eta egiteko moduen inguruan lankideekin hausnartzea eta hobekuntza proposamenak bilatzea.

Tarteka, Huheziko prestatzailearen eskutik elkarrekintza didaktikoaren inguruko formazio zehatzagoak jasotzen zituzten: nola diseinatu elkarrekintza emankorrak (Galarraga eta Alonso, 2018), nola eutsi hitzari ikaslearen berbaldua laborra denean, eta abar. Fase luze bezain sakona izan zen elkarren jardura errealak aztertzen pasatutakoa, eta, modu paraleloan, hausnarketa haietatik ateratzen ziren ondorioak Ikastetxeko Hizkuntza Proiektuan islatzen joan ziren.

Besteren artean, gutxieneko hauek lortu nahi zituzten ikasleengan:

1. Ikasleen arreta irakaslearengandik ikasleengana aldatzea, eta berdinen arteko harremana sustatzea.
2. Elkarriketa arauak kontuan hartzea (txandak bereizi, besteen hitza ez moztu, besteren erantzun denbora errespetatu —baita isiltasun denbora bada ere—, entzun eta osatu...
3. Ikaslearen diskurtsoa euskaraz izatea erabat.
4. Lexiko eta gramatika arauak euskarazkoak izatea.
5. Ikasleak bere berbaldian, erantzuteaz gainera, inizatiba ere hartzea.
6. Haur liderrek hizketaldia ez monopolizatzea, eta isilak direnen hitza azalratzea.

Bestalde, irakaslearen rolean, aldaketa garrantzitsu bat hasi ziren gauzatzen: ikasgeletan benetako komunikazioa hasi ziren sustatzen. Alegia, txeko galderetatik harago, ezagutzak elkarrekin eraikitzea bideratutako elkarriketak hasi ziren sortzen. Eta,

beste alde batetik, ikasleak, zekiten moduan erantzutera bideratu beharrean, zekitenetik haratago joatera gonbidatu zituzten: esateko modu berriak, sakonagoak, zehatzagoak... Azken batean, elkarrekintza didaktikoak diseinatzeko hasi ziren irakasle guztiak, euskararen sakontasunean eta aberastasunean eragin nahian.

Hori guztia Hizkuntza Proiektuan jasota, klaustro-kideek (Huheziko aholkulariarekin) zenbait artikulu irakurri eta eztabaidatu zituzten bestelako erabakiak hartu ahal izateko: euskara batuak eta euskalkiek zer leku izango zuten ikasgela barruan (Ikastole-tako Hizkuntza Proiektua), zer adinetan hasiko ziren gainontzeko hizkuntzak txertatzen curriculumean (Irueta, 2007; 2014), eta abar. Hori guztia erabakita, euskal kulturaren transmisioaren gaia zegoen erabakitzeke: nola egin komunitatearekiko loturak, nola hurbildu eskola herrira eta herria eskolara...

Horretarako, herriko eragile guztiei deia egin zitzaion hiru astetan zehar hiru batzarretan parte har zezaten. Bilera haietan, Hizkuntza Proiektuan erabakitakoak aurkeztu ziren, ekarpenak bildu, eta, horren ostean, eragileek kulturaren gaia nola ikusten zuten partekatu zuten. Bakoitzak zer egin zezakeen euskara sustatzeko (eskolako Hizkuntza Proiektutik harago, Herriko Hizkuntza Proiektuan eragin zezaten), eta, bestalde, nola lagundu ziezaieketen ikasleei Euskal Herriko kultura ezagutzen. Ekarpene asko eta asko jaso ziren, eta herritarren prestutasun eta berotasun handia.

Azken mugarrira ezarri zuten ekarpen haiek. Izan ere, ohartu ziren testuliburuek ez zirela laguntzen hemengo kulturaren eta komunitatearen ezaugarriak transmititzen, ez eta ikaste-irakaste prozesuak beren ikasleen ezaugarrietara moldatzen ere. Hori horrela, bigarren mugarrira etorri zen: taldeak bere material propioa diseinatzeko ordua zen, ikasleak Diman eta Euskal Herrian erabat kokatu eta elkarrekin eta elkarrengandik ikas dezaten.

Horri guztiari erantzuteko, proiektuko irakaskuntza (Vergara, 2016; Trujillo, 2016) sustatzea erabaki zen. Horretarako, «Partekatuz ikasi» programan sartu zen Dimako eskola, eta, horrez gain, hainbat ikastetxetako materiala aztertu zen klaustroan, beste ikastetxe batzuetako ereduak ezagutzeko.

Horren ostean, Dima-Ugarana ikastetxeak izango

zuen proiektu bidezko irakaskuntzaren oinarriak finkatu ziren: diseinuetan aintzat hartzeko irizpideak eta faseak, proiektuak abiarazteko moduak, proiektuak jasotzeko moduak, artikulatze posibleak, eta abar. Ildo horretan, erabaki zen ikastetxean metodologia berriak bere bidea egin arte modu progresiboan hartuko zutela haurrek proiektuen gidaritza (irakasleak hasieran jardura zehatzak proposatuz eta pixkanaka-pixkanaka ekintzaren ardura haurrengan utziz). Bestalde, printzipio gisa hartu zen haur guztien parte hartzea bermatzea, jardueretan bakoitzak bere mailako ekarpena egin zezan.

Azkenik, bi lan egin ziren:

1. Ikastetxeko ikasleen irteera profila diseinatu.
2. Hainbat proiektu diseinatu, gauzatu eta horiez hausnartu.

Une honetan, proiektu berriak diseinatzeko dihardute, eta irakasleen arteko nahiz komunitateko ki-deekiko lankidetzak berriak probatzen. Hori guztia

Huheziren aholkularitzarekin egin dute, baina, funtsean, irakasleak euren izan dira prozesuaren eusle nagusiak. Eta horiek izan dira, hain zuzen ere, azken hamar urte inguruan garatzen ari den prozesua hain arrakastatsu egin izanaren arrazoi nagusiak: baga, bertako irakasleen, gurasoen nahiz herritarren borondate eta indarra ikastetxea euskalduntzeko. Eta biga, hezkuntza berrikuntza norberaren izaeratik, hizkuntzatik eta kulturatik eraikitzeke apustua.

BIBLIOGRAFIA

EUSKAL HERRIKO IKASTOLEN KONFEDERAZIOA (2009) Ikastolen Hizkuntz Proiektua. Gertu. Oñati.

GALARRAGA, H. ETA ALONSO, I. (2018) Elkarrekintza didaktikoa eta album ilustratua hezkuntza literarioarako giltzarri. *Ezagutzak elkarrekin eraikitzen, Uztaro 106*, 5-27.

IRURETA, O. (2007) Ingelesa bai, baina noiz eta nola?, <https://www.argia.eus/argia-astekaria/2115/ingelesa-bai-baina-noiz-eta-nola>

IRURETA, O. (2014) Merezki al du 4 urterekin ingelesa ikasten hasitea?, <https://www.argia.eus/argia-astekaria/2424/hezkuntza>

TRUJILLO, F. (2016) El diseño de proyectos y el currículo. *Cuadernos de pedagogía*, 472.

VERGARA, J.J. (2016) Aprendo porque quiero, Fundación Santa María-Ediciones SM.



Dorleta eraikin berria 2020

Eskoriatzako campuseko Dorleta eraikin berritua, hezkuntzak izango dituen erronkei aurre egiteko egokitutako espazioa





2020 urtean ARGITARATUTAKO LIBURU BERRIAK



RODRÍGUEZ, H., URUEÑA, S.,
EIZAGIRRE, A. & IMAZ, O. (2020).

Anticipación e innovación responsable: la construcción de futuros alternativos para la ciencia y la tecnología.

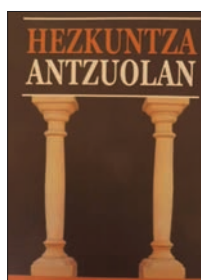
Barcelona: Biblioteca Nueva.



IMAZ, A., IPIÑA, N.
& AZKARRAGAURIZAR, H. (2020).

Berrikuntza prozesu baten mapa berria: eraldaketaren eredu: etorkizuneko irakasleen formazioan eragiten.

[Eskoriatza]: Mondragon Unibertsitatea. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. <http://hdl.handle.net/20.500.11984/1784>



RAMÍREZ DE OKARIZ, I. (2020).

Hezkuntza Antzuolan.

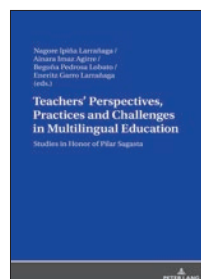
Antzuola: Antzuolako Udala.



LEZETA, I., ARIZETA, A., AZKARATE-ITURBE, O. & VITORIA, J. R. (2020).

KOOPHEZI-L: Pertsona kooperatiboaren profila langileetan neurtzeko eskala = KOOPHEZI-L: Escala para medir el perfil de persona cooperativa en los trabajadores y trabajadoras.

[Arrasate]: [Mondragon Unibertsitateko Zerbitzu Editoriala], Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. <http://hdl.handle.net/20.500.11984/1815>



IPIÑA, N., IMAZ, A., PEDROSA, B.
& GARRO, E. (EDS.) (2020).

Teacher's perspectives, practices and challenges in Multilingual Education: Studies in Honor of Pilar Sagasta.

Berlin: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17586>



ASTIGARRAGA, E., ZUBIZARRETA, A., DIAZ, K.,
IPIÑA, N., MORENO, A., GALINDEZ, E., GARCÍA I.,
SANTACRUZ, S., TORRES, M., ZUBEROGOITIA, A.,
IRIBAS, H. & GOSTIN, A. (2020).

Gizarte digitalerako hezkuntza: adimen artifiziala eta big dataren erabilerarantz.

[Eskoriatza]: Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. <http://hdl.handle.net/20.500.11984/1961>



ESNAOLA, L. & BARANDIARAN, A. (2020).

Esperimentazioan sakonduz biziberritu.

[Donostia]: Xangorin.



**Mondragon
Unibertsitatea**

**Humanitate eta Hezkuntza
Zientzien Fakultatea**

Eskoriatzako campusa
Dorleta z/g. 20540 Eskoriatza
Tel. 943 71 41 57
harrera.huhezi@mondragon.edu

Aretxabaletako campusa
Otalora 31. 20550 Aretxabaleta
Tel. 943 71 31 40
harrera.huhezi@mondragon.edu

AS Fabrik
Olagorta Kalea, 26. 8014 Bilbo
Tel. 943 71 41 57
harrera.huhezi@mondragon.edu