



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

“Irakaslearen Lanbidea” moduluaren hastapenak

Editoreak

Edu Zelaieta Anta
Pilar Aristizabal Llorente
Igor Camino Ortiz de Barrón

Egileak

Juan Abasolo, Manuel Ahedo, Pilar Aristizabal, Igor Camino, Juanjo Celorio, Marisa Garaigordobil, Arantza Fernández, Mari Jose Inchausti, Jon Bustillo, Puy Fernández, Jose Antonio Ibarrola, Rosa Letamendia, Carmen Llorente, Iñaki Martínez, Hilario Murua, Ander Olalde, Rosa Oteiza, Iker Iraola, Kontxesi Berrio-Otxoa, Beatriz Otero, Arantza Preciado, Arantza Rodríguez eta Edu Zelaieta.

ISBN: 978-84-9860-799-4

**EUSKARA ETA ELEANIZTASUNeko
ERREKTOREORDETZAREN SARE ARGITALPENA**

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du

«IRAKASLE LANBIDEA» MODULUAREN HASTAPENAK GASTEIZKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLAN

Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza Graduetan



Dokumentu honen editoreak honako hauek izan dira:

Edu Zelaieta Anta
Igor Camino Ortiz de Barrón
Pilar Aristizabal Llorente

Dokumentu honen autoreak honako hauek izan dira: Juan Abasolo, Manuel Ahedo, Pilar Aristizabal, Igor Camino, Juanjo Celorio, Marisa Garaigordobil, Arantza Fernández, Mari Jose Inchausti, Jon Bustillo, Puy Fernández, Jose Antonio Ibarrola, Rosa Letamendia, Carmen Llorente, Iñaki Martínez, Hilario Murua, Ander Olalde, Rosa Oteiza, Iker Iraola, Kontxesi Berrio-Otxoa, Beatriz Otero, Arantza Preciado, Arantza Rodríguez eta Edu Zelaieta.

Honako pertsona hauek koordinatu dute moduluaren esperientzia, hainbat fasetan:

Carmen Llorente, Marisa Garaigordobil, Ander Olalde, Edu Zelaieta eta Igor Camino

AURKIBIDEA

SARRERA	3
I. ATALA. GRADU BERRIAK UNIBERTSITATEAN.....	5
1. GRADU BERRIEN SORRERA.....	6
2. GRADU BERRIAK ETA BERRIZTAPEN METODOLOGIKOAK.....	8
2.1. KONPETENTZIAN OINARRITUTAKO CURRICULUMA.....	8
2.2. IKASKUNTZA KOOPERATIBOA ETA DINAMIKOA.....	10
2.3. IKAS-IRAKASTEKO METODOLOGIA AKTIBOAK.....	11
2.3.1. Ezaugarriak eta motak.....	11
2.3.2. Kasua eta bere metodologia.....	12
3. KOORDINAZIOAREN ERRONKA GASTEIZKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLAN.....	15
3.1. LEHENENGO URRATSAK.....	16
3.2. KOORDINAZIOA FINKATZEA.....	17
3.3. IRAKASLE TITULAZIOETAKO MODULUKAKO EGITURA.....	19
3.4. ALFABETATZE AKADEMIKOA.....	24
II. ATALA. «IRAKASLE LANBIDEA» MODULUA.....	25
4. MODULUKO DIZIPLINARTEKO LANA (DAL).....	25
4.1. TESTUINGURUA ETA EZAUGARRI NAGUSIAK.....	25
4.2. GAITASUNAK.....	26
4.3. EDUKIAK: IRAKASGAIEN GAIKAKO EKARPENA MODULUARI.....	27
4.4. DALen GAIA, ENUNTZIATUA ETA GALDERA ERAGILEAK.....	28
4.5. DALen GARAPENA.....	29
4.5.1. DALen faseak.....	29
4.5.2. DALen tutorizazioa.....	32
4.5.3. Irakaslearen zereginak.....	34
4.5.4. Ikaslearen zereginak.....	35
4.5.5. DALen irizpide formalak.....	35
4.5.6. DALen entrega ofiziala.....	35
4.6. EBALUAZIOA.....	36
4.6.1. Diziplinarteko ebaluaziorako errubrika.....	37
4.6.2. DAlebaluatzeko saioak.....	40
4.6.3. DALen errebisio-saioak.....	41
4.7. BIURTEKOARI BURUZKO BALORAZIOA ETA ETORKIZUN HURBILARI BEGIRAKO ERRONKAK.....	41
4.7.1. Irakaslearen balorazioa.....	42
4.7.2. Irakaslearen balorazioa.....	43
4.7.3. 2010-2012 biurtekoaren barruan abiarazitako hobekuntzak.....	45
4.7.4. 2012-2013 ikasturtean ezarritako hobekuntzak eta etorkizun hurbilera begirako erronkak.....	45
5. BIBLIOGRAFIA ETA INTERNETGRAFIA.....	47
6. ERANSKINAK.....	50

0. SARRERA

Lerro hauen bidez aurkeztera gatozen gida Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolan «Irakasle Lanbidea» izeneko moduluaren hastapenetan proposatu den diziplinarteko lanaren prozesua azaltzean datza, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako graduetan.

«Irakasle lanbidea» izena duen modulu honetan, ondoko bost irakasgai hauek hartzen dute parte: *Hezkuntzaren soziologia, Hezkuntzaren teoria eta historia, Irakaskuntza-funtzioa, Komunikazio gaitasunaren garapena I eta Garapenaren psikologia eskola-adinean*. Hori dela eta, lehen aldiz argia dakusan dokumentu hau baliagarri suerta daiteke arestiko irakasgaietako irakasle ororentzat zein modulu honetako ikasleentzat, Haur Hezkuntzako nahiz Lehen Hezkuntzako graduetan ari diren profesional guztientzat, euskarazko zein gaztelaniazko adarretan.

Material honek bi helburu nagusi ditu: batetik, moduluko diziplinarteko lanak Eskolako irakasleei eta ikasleei ekarritako planteamendu berritzailearen ildo nagusiak islatzea, irakasleon artean erdietsitako adostasunen berri emanez eta hobetu beharreko alderdiez hausnarketa eginez; bestetik, diziplinen arteko lanarekin lotuta sor daitezkeen zalantzarik sarrienak argitzea.

Ondotik, gidaren egitura labur esplizitatu gura dugu, bertako edukien segida zer-nolakoa den jakinaraziz; izan ere, gida honek bi atal nagusi ditu, ohikoak diren bibliografiaz eta eranskinez gainera: «Gradu berriak unibertsitatean» eta «Irakasle lanbidea» izenekoak. Lehenean, gradu berrien aurrekari garrantzitsuenen berri ematen da, zer dela eta iritsi garen egungo egoerara ondo uler dezagun; halaber, gradu berriek ekarritako berriztapen metodologikoen nondik norakoak azaltzen dira. Bigarrean, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako graduetako lehen modulua jorratzen da, bertan egin beharra den diziplinarteko lanaren inguruko alderdi nagusiak argituz.

Sarrera amaitu aurretik, *Bologna Planak* ekarritako aldaketa ugariren artean, funtsezko bi azpimarratu nahi ditugu: koordinazioa eta diziplinartekotasuna. Azken batean, elkarrekin ikasteko/irakasteko esparrua da geure Eskolan eraikitzen ari garena, elkarren ondoan lan egiteko, bakoitzak bere arlotik helburu nagusi bera partekatzen dugula: etorkizun hurbileko maisu-maistrak hobeto prestatuak izatea lan-munduan hasi aurretik, lan-munduan egoki txerta daitezen, hezkuntzaren bidez egiten den lanari esker jendartea hobetzeko asmoz.

I. ATALA. GRADU BERRIAK UNIBERTSITATEAN: EUROPAKO UNIBERTSITATE EREMUA (EUE)

Europako Unibertsitate Eremua (EUE), gaur egun, Europako 45 herrialdek osatzen duten proiektua da; proiektu horren helburu nagusia zen 2010 urterako titulazioen sistema malgu, ulergarri eta alderagarria ezartzea, ikasleek lanerako izango dituzten aukerak areagotzea eta Europako herrialdeen arteko mugikortasuna ahalbidetuz. EUE eraikitze-prozesuan dago, eta horretan aurrera egiteko aldaketa esanguratsuak ezarri dira hezkuntza-sistema unibertsitarioan.

Prozesu horren erreferente historiko nagusiak labur azpimarratzeko, adierazi behar da 1998ko maiatzean Frantzia, Erresuma Batua, Italia eta Alemaniako unibertsitateen ardura zuten ministroek aitorpen bateratu bat egin zutela *La Sorbonan* (*La Sorbonako* aitorpena bezala ezagutua). Aitorpen horretan, EUE sortzeko erantzukizuna hartu zen. 1999ko ekainean Europako 29 herrialdetako hezkuntza-ministroak bildu ziren Bolognan eta, Sorbonako Aitorpenean oinarrituta, EUE sortzeko eta finkatzeko oinarritzko helburuak ezarri zituzten. Bilera horren emaitza Bolognako Aitorpena izan zen, eta ondoko helburu hauek finkatu ziren:

- Beste neurri batzuen artean, Tituluarentzako Gehigarri Europarra ezartzearen bidez oso ulergarria eta alderagarria den titulazioen sistema bat ezartzea. Sistema hori, bereziki, funtsezko bi ziklotan egongo litzateke oinarrituta: gradua eta graduondoa.
- Ikasleen mugikortasun handiagoa bultzatzeko ECTS (European Credit Transfer System - Kredituen Transferentziarako Europako sistema) bezalako kreditu-sistema ezartzea.
- Oztopoak ezabatzea eta mugikortasuna sustatzea, ikasleen, irakasleen, unibertsitateko administrazioetako pertsonalaren eta Europako unibertsitateko beste instituzioen zirkulazio librearen eskubideak behar bezala erabiltzeko.
- Metodologia alderagarrien eta irizpideen garapenerako kalitate-maila ziurtatzeko, Europako lankidetzaren sustatzea.

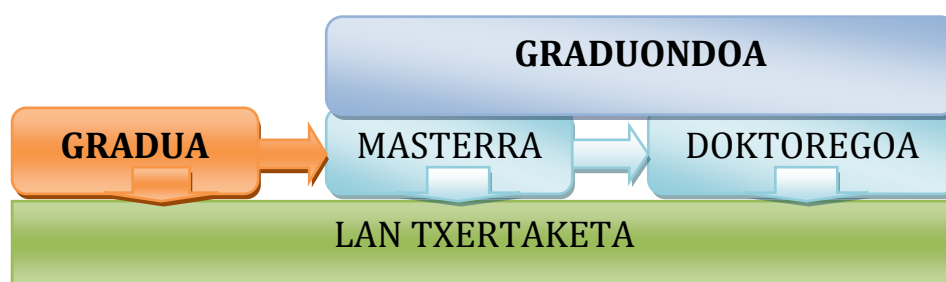
- Unibertsitatean Europako dimentsio bat sustatzea, curriculumaren garapenean elkarrekin lan egitea azpimarratuz.

Ondorengo bilerak Pragan (2001), Berlinen (2003), Bergenen (2005), Londresen (2007) eta Lovainan (2009) egin ziren. Bolognako Prozesuan garatutako helburu eta ekintzak EUE indartzera bideratu ziren; hori behin ezarrita, bateragarriagoa, malguagoa eta gardenagoa den sistema batera batuko dira Europako unibertsitateko sistema ezberdinak. Sistema horrek Europako edozein unibertsitatetan lortutako titulazioak onartzen lagunduko du. Ikasleen eta etorkizuneko profesionalen mugikortasuna ere lehenetsiko dira, Europan jarduera profesionala gauzatzeko ez baitute beren titulua homologatu beharrik.

1. GRADU BERRIEN SORRERA

EUEk unibertsitate-ikasketen egitura berria ekarri du; horiek bi mailatan, gradua eta graduondoa, eta hiru ziklotan egituratzen dira. Lehenengo zikloak graduoko titulu ofizialetara eramaten du; graduondoak, berriz, doktorego eta masterren titulu ofizialetara eramaten duten bigarren eta hirugarren zikloak hartzen ditu.

1. grafikoa. Unibertsitate-ikasketen egitura berria



Iturria: egileek sortua

Gradu tituluek ECTSko 240 kreditu izango dituzte, eta horietan zehar landuko da ikasleek jaso behar duten prestakuntza teoriko eta praktikoa: jakintza-arloko oinarrizko alderdiak, derrigorrezkoak eta hautazkoak, praktikak, gradu amaierako lanak, eta abar. Hori da, beraz, unibertsitate-ikasketek erakusten duten egitura berria; baina garrantzitsua da argitzea horren bitartez EUEn ez dela

hezkuntzaren batasuna bilatzen, egindako ikasketen onarpena errazteko alderagarriak diren prestakuntza-programak baizik.

Irakasleen prestakuntzari begira, Bologna Planak bi gradu ezartzea zekarren: Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza, eta horietako bakoitzak lau kurtso edukiko zituen. Graduen diseinurako, Euskal Herriko Unibertsitateko hiru campusetako Eskolak eta horien barruko sailetakako ordezkariak barne hartu zituen Eskolen Arteko Batzordea sortu zen. Batzordea 2008ko apirilaren 15ean bildu zen lehenengo aldiz, hasiera emanez 2009ko martxoan bukatuko zen bilera-prozesu luze eta zail bati. Prozesu horretan, Batzordeak forma eman behar zion graduek eduki behar zuten lau kurtsoetako egiturari, horretarako Hezkuntza Ministerioak ezarritako gaitasunak oinarritzat hartuz.

Eskola Arteko Batzordean graduen prestakuntza behin burututa, 2010. urtea garrantzitsua izan da, martxan jartzen hasi baikara EUEren eskakizunak. Aipaturiko planak gure artean denbora gutxi badarama ere, aztertuko den eran, aldaketa metodologiko eta ebaluaziozko esanguratsuak ekarri dizkigu, eta koordinazioa ezinbesteko elementua izan da bi arlo horietan. Ikasketa-plan berriek eskatzen dituzten gaitasun guztiei erantzuteko, dagoeneko ez da nahikoa irakasle bakoitzak bere lana eta bere irakasgaia ahalik eta modurik landuenean aurrera eramatea; planteamendu berrian, ikasleek garatu eta bereganatu behar dituzten gaitasun horiek bermatzeko, aipatzekoa da talde-lana eta koordinazioaren garrantzia. Beraz, koordinazioa gure irakaskuntza-lanaren ardatz bihurtu da, ondorengo ataletan erakutsi nahi dugun eran.

2. GRADU BERRIAK ETA BERRIZTAPEN METODOLOGIKOAK

Kalitate eta Ikaskuntza Berrikuntzako Errektoreordetzak UPV/EHUko Titulu Ofizialen Curriculum Garapenerako Oinarriak izeneko dokumentuan adierazten duen bezala, handia da jendarteak azken hamarkada hauetan eman duen bira:

«Unibertsitatearen zentzuak eta egitekoak bat etorri behar dute garai bakoitzeko gizarte- eta kultura-dinamiken erritmoarekin. Azken hamarkadetan mundua erabat aldatu den bezalaxe, XXI. mendeko unibertsitatearen *curriculum* orokorrak ere bilakaera bat izan behar du, etengabe aldatzen ari den eta ezaugarri nagusizat ziurgabetasuna duen gizartearen eskarietara egokitu ahal izateko. Goi-mailako hezkuntzaren egitekoa, beraz, ingurunean gertatzen denaz jabetzen eta arduratzen diren pertsonak, etengabeko aldaketetara egokitzeko gai direnak eta arazo berriei sormenean eta etikan oinarrituta erantzuteko gai direnak prestatzea da».

Horrenbestez, *Bologna Planak* eraldaketa nabarmenak ekarri dizkigu, horietako asko funtzionamenduari buruzkoak eta beste asko metodologia arloari dagozkionak: ikasleen lan autonomoa areagotzea eta horrek dakarren lan hori tutorizatzeko beharra, konpetentzien araberako curriculum-diseinuak egitea, metodologia berriak ezartzea, eta, ebaluazioa beste modu batean planteatzeko beharra. Hurrengo ataletan aztertuko ditugu alderdi horiek guztiak banan-banan.

2.1. KONPETENTZIAN OINARRITUTAKO CURRICULUMA

Esan bezala, Europako konbergentzia deitutakoak hainbat aldaketa eragin ditu ikasleen zein irakasleen jardueran. Alde batetik, ECTS kredituen ezarpenak eta konpetentzien araberako curriculumak ikasleengan jartzen du begirada. Helburuen araberako curriculumetik konpetentzien araberako curriculumera pasatzeak eskatzen du ezagutzen transmisioan oinarritutako irakaskuntzatik ikaslearen ikaskuntza aktiboa eskatzen duen irakaskuntzara pasatzea (Kallioinen, 2010 *in* Vallejo eta Molina 2011). Ikasleak osotasunean garatu behar ditu bere gaitasunak; «jakite hutsa»ren ordez «egiten eta erabiltzen jakite»ra igaro behar du. Zabalzak (2007) dioten bezala, zerbait ezagutu, menperatu eta ulertzeaz gain, ikasten dugun horrek lagungarria izan behar du arazo baten aurrean edo egoera jakin batzuetan eraginkortasunez ekiteko; hortaz, konpetentziak garapen pertsonalaren esparru guztiak barne hartzen ditu, hala nola soziala, pertsonen artekoa, profesionala, eta abar.

Irakaslearen eginkizuna ere aldatzen da: ezagutzaren igorle den irakasle izatetik, ikastea errazten duen bitartekari izatera igaro behar du; modu berean, irakaskuntza irakaslearengan zentratutako hezkuntza izatetik, ikaslearengan zentratutako hezkuntza izatera igaro behar da.

Bestalde, kompetentzietan oinarritutako prestakuntzak murriztu egin nahi du teoriaren eta praktikaren arteko banaketa edo jakintzaren eta lan-munduaren arteko aldea.

Unibertsitateko formazioari dagokionez, honako hauek dira gaitasunen edo kompetentzien oinarritzko osagaiak:

- Ezagutzak, trebetasunak eta jarrera edo balioak integratzen dituzte.
- Jardunean bakarrik defini daitezke: jardunean garatu eta gaurkotzen dira, baina... *hausnarketaz lagunduta*.
- Testuinguru edo egoera jakin batera lotuta egoten dira.
- Arazoak ebaztea ahalbidetzen dute, arazoaren irtenbide egokia erraztuz lan-egoera ezagun zein berrietan (Blanco, 2008).

Ikasprozesuetan begirada jartzeak ikaslearen protagonismo berria eta konpromiso handiagoa dakar. Horrek aldaketa eskatzen du ikaskuntzaren antolaketan, erabiltzen diren baliabide didaktiko eta pedagogikoetan, ikasleei eskatzen zaizkien zereginetan eta, era berean, ikaskuntza ebaluatzekeko estrategietan. Ondorioz, esan dezakegu erreforma honen muina dela ikasprozesuetan zentratzea, ikaslearen ikasketa autonomia sustatzen eta orientatzen duten metodologia berriak erabiliz.

Canoren (2008) ustetan, benetan berria da lortu nahi dugun graduatuaren profiletik abiatzea ikasketa-planak diseinatzeko orduan. Profil horrek irakasle guztiak lotzen gaitu, eta behartzen gaitu denon artean pentsatzera zein izango den materia edo irakasgai bakoitzetik kompetentzia horiek garatzeko egin dezakegun ekarpena. Ez da gauza berria kasuen bidez edo proiektuen bidez lan egitea, problemetan oinarritutako ikaskuntza (PBL) metodologia erabiltzea, portafolioak

edo wikiak, blogak eta Informazio eta Komunikazio Teknologiak (IKTak) gero eta gehiago erabiltzea, baina diziplina guztiak barne hartzen dituzten lan-proposamenak bilatu behar dira konpententziak landu nahi baditugu.

Aldaketa horiek gauzatu ahal izateko, Euskal Herriko Unibertsitateak abian jarri ditu hainbat tresna: horien artean, Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoaren eredua (IKD), Konpetentzien Bidezko Ebaluazioa (KBE) eta ERAGIN ikastaroak (metodologia berrietan trebatzea). Hurrengo atalean azalduko da zertan datzan IKD eredu hori.

2.2. IKD EREDUA: IKASKUNTZA KOOPERATIBOA ETA DINAMIKOA

Ikaskuntza kooperatiboaren ardatzak ikasleen ikasprozesua sustatzea izan behar du. Hori lortzeko, metodologia aktiboek eta komunikazio teknologien laguntzak oinarri garrantzitsua eskaintzen dute. Ikasleen ikasprozesua bermatzeaz ari gara, eta horretarako, erabat beharrezkoa da hezkuntza-komunitatea osatzen duten eragile multzoaren arteko lankidetzak: ikasleak, irakasleak, administrazio eta zerbitzu-tako langileak, sailak, ikastegiak eta gizarte-eragileak. Horiek guztiak partekatzen dituzte irakasprozesuen eta ikasprozesuen gaineko proiektuak eta ekimenak, elkarri begirako konfiantza giroan. Jarraian ikusiko ditugu ikaskuntza kooperatiboa adierazten duten ezaugarri nagusi batzuk:

- Bakoitzarentzat ez ezik, taldearentzat ere onuragarriak diren helburuak planteatzen dira.
- Taldeak elkarrekin lan egin behar du, taldekide guztiak ulertzen eta arrakastaz burutzen duten arte egin beharreko jarduerak.
- Banakako ikaskuntza errentabilizatzeaz gain, besteen ikaskuntza ahalbidetzea bilatzen da.
- Porrotak ez dira taldekide baten gaitasun faltarekin identifikatzen, taldeak bere osotasunean egindako akatsekin baizik.
- Taldekideen errendimendu akademikoa ebaluatzeaz gain, taldekideen arteko erlazioak ere ebaluatzen dira.
- Komunikazioan eta erlazioetan oinarritutako ikaskuntza da, besteen iritziekiko begirunea erakutsiz.

- Trebetasun sozialak, jarrera erasokorren kontrola, ikuspegien erlatibizazioa eta errendimendua bezalako alderdiak ebaluatzen dira.

2.3. IKAS-IRAKASTEKO METODOLOGIA AKTIBOAK

2.3.1. Ezaugarriak eta motak

Metodologia aktiboetan, ikaslea da irakaskuntzaren ardatza. Ikasleak bere ikaskuntzaren ardura izan behar du: informazioa bilatu, hautatu, aztertu eta ebaluatu behar du, eta paper aktiboa hartu bere ikaskuntzaren eraikuntzan irakaslearekiko eta gainerako ikasleekiko etengabeko elkarreraginean. Metodologia horiek eraikuntza-prozesu bezala hartzen dute ikaskuntza.

Irakaskuntza-metodologia aktiboen bidez, autozuzendutako ikaskuntza bultzatzen da, hau da, gaitasun metakognitiboen garapena. Autozuzendutako ikaskuntzan, ikasleek taldean lan egiten dute ikaskideekin elkarlanean, ideiak eta iritziak trukatzeko dituzte, eta ikasten dutena etengabe eztabaidatzen, argudiatzen eta ebaluatzen dute.

Horrez gainera, gaitasunetan oinarritutako ikaskuntzak beharrezkoa egiten du irakaskuntza etorkizuneko lanbidearen testuinguruan jartzea. Metodologia horien arabera, irakaskuntzak mundu errealeko arazoaren edo praktika profesionalaren testuinguruan oinarritu behar du. Irakaskuntza testuinguruan jartzeak ikaskuntzarekiko jarrera positiboa edukitzen eta motibatzen laguntzen du. Bestalde, ikasketa mota honek eskatzen du egiten denaren inguruko hausnarketa bultzatzen duten metodologiak erabiltzea: ikasleak aztertu behar du zer egiten duen, nola egiten duen eta zein emaitza lortu dituen. Horrekin, gaitasun konplexuena garatzen da: zentzu kritikoarekin, bere jardunaren gainean ikasten ikastearena.

Euskal Herriko Unibertsitatean hainbat metodologiaren aldeko apustua egin da, hala nola Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntza (AOI), Kasuaren Metodoa eta Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza (POI), Ikaskuntza Kooperatiboarekin batera:

- Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntzan (AOIn) arazo bat aurkezten da hasierako puntu gisa, eta, askotan, konponbidera eramaten du taldea (oso erraza izan daiteke, adibidez, txosten bat, kartel bat, emaitza esperimentalak, etab.).
- Kasuaren Metodoan bi aldaera daude. Lehenengoan, ikasleak ezagutzak bereganatu ostean planteatzen da kasua; jarduera-proposamenak irakasgai baten edo hainbat gairen gaineko ezagutzak integratzeko eta egoera erreal batean aplikatzeko xedea du. Bigarren aldaeran, ikaskuntza-abiapuntu gisa planteatzen da kasua, eta ebazpena ikasleek garatuko dute, irakasleak gidatuta. Oro har, enuntziatua aztertze gaitasunak lantzen dira, eta hortik abiatuta, erabakiak, iritziak eta ebaluazioak egiten dira.
- Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntzan (POIn), neurri jakin bateko lana egiteko eskatzen da (irakasgai lauhileko batean garatzeko proiektu bakar bat izan daiteke, edo modulu bateko irakasgaiak barne hartzen dituen diziplinarteko proiektu bat, edo irakasgai bakar batean hilabetez landu beharreko proiektu bat...).
- Ikaskuntza Kooperatiboa estrategia didaktikoa da. Talde txikietan banatzen da gela, ikasleek modu koordinatuan gara ditzaten eginkizun akademikoak eta beren ikaskuntza.

2.3.2. Kasua eta bere metodologia

Diziplinarteko lanaren gainean aritzean, moduluko irakasle taldeak erabaki zuen Mexikoko Monterrey Teknologia eta Goi Mailako Ikasketen Institutuan bultzatutako kasu-metodoan zentratzea. Metodologia berritzaileez hitz egiten bazen ere, onartu beharra dago kasu-metodologiak ibilbide luzea duela egina: Harvard Unibertsitatean erabiltzen hasi ziren 1914. urtean, negozioen arloko legeak erakusteko asmoz; metodo honekin, ikasleek irtenbideak eskaini behar zituzten egoera zehatz baten aurrean, horien zergatia ondo justifikatuz. Emaitza positiboak lortuta, Harvarden metodo horretan aditu izango ziren irakasleak eta ikertzaileak prestatzen hasi ziren. Hortik aurrera, metodo hori gero eta gehiago erabiltzen hasi zen beste unibertsitate batzuetan ere; horren helburua

profesionalen trebakuntza zen: Zuzenbidean, Medikuntzan, Zientzia Politikoetan, eta abarretan.

Aurrera jarraitu baino lehen, ezinbestekoa iruditzen zaigu kasu bat zer den definitzea; hitz gutxitan esanda, kasu bat da gertatutako zerbaiten deskribapena, egoera konplexu erreala erakusten duena. Kasu batek gertaera arazotsuak eztabaidatzeko bidea ematen du, eguneroko lanean kudeatu behar direnak. Xede nagusia da klasean pentsatzeko era desberdinei toki egitea, jarrera bakoitzak bere argudioak izan ditzan; kasu-metodoaren ezaugarriek, ohiko metodoarekin alderatuz, lagunduko digute aurretik aipatutako xedea modu esanguratsuagoan eskuratzen, ondoren eskainitako 1. taulan antzeman daitekeen bezala:

0. taula. Kasu-metodologiaren ezaugarriak

Kasu-metodologiaren ezaugarriak	
<ul style="list-style-type: none"> - Elkarreragilea da eta guztiz bizia. - Batez ere ikaslea hartzen du aintzat. - Irakasleak prozesua errazten du, bera ikasketaren helburuetatik aldentzen denean eztabaida bideratuz. Kasua (dokumentu idatzia) oinarria da klasean egiten den eztabaidarako. - Aurkeztutako egoera ebazteko aukera desberdinak agertzen dira. - Ikasleak hipotesi argiak eta ondo argudiatutakoak aurkeztu behar ditu kasuan eskuragarri ez dagoen informazioari buruz. 	
Kasu-metodologia	Ohiko metodologia
<ul style="list-style-type: none"> - Induktiboa da. - Espezifikotik orokorrera doa. - Ikaslea du ardatz. - Ikasketa nabarmentzen du. - Arazoak konpontzera bideratuta dago. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deduktiboa da. - Orokorretik espezifikora doa. - Irakaslea du ardatz. - Irakastea hartzen du ardatz. - Ezagupenak bereganatzera zuzenduta dago.

Iturria: *Instituto Tecnológico de Monterrey* (2000)

Metodologia horren helburuak honako hauek dira (*Universitat Politècnica de Valencia*, 2006):

- Etorkizuneko profesionalak prestatzea arazo jakin bakoitzerako erantzun aditua, pertsonala eta testuinguru sozialera, pertsonalera zein komunitariora egokitua.
- Fokalizazio profesionaletik, esparru jakin baten arazoak aztertzea. Fokalizazio profesionala erreal den —edo izan daitekeen— egoera edo arazo batetik abiatzen da, egoeran eragiten duten elementu nahasi eta kontrajarri guztiekin, errealitatean gertatzen den bezala. Eskatzen da: kasuaren deskribapen profesionala egitea, teorikoki ondo oinarritua egotea, egoera zehatza eredu teorikoarekin alderatzea, kasuaren berezitasunak identifikatzea, kasuari erantzuteko estrategiak proposatzea, aplikatzea eta emaitzak ebaluatzea.
- Ikaskuntza eraikitzen eta ideiak zein ezagutzak adieraztea, azaltzea, alderatzea eta berregituratzea errazten duten testuinguruak sortzea.

1. taula. Metodologiaren arteko desberdintasunak

Aztertutako faktoreak	Ezarritako metodologia eta estrategia didaktikoak: garapena		
	Arazoen ebazpena	Kasuen azterketa	Proiektuak (POI)
Helburua: ikaslearengandik espero dena	Egoerak ulertu, arazoak identifikatu eta interpretatu	Konponbidea ezarri edo egoerak definitzeko alternatibak bilatu	Konponbideak asmatu egoera korapilatsuentzat
Gaitasunen garapena	Ikasten ikastearekin erlazionatutako gaitasunak eta elkarlana.	Behaketarekin erlazionatutako gaitasunak eta egoera konplexuen analisia	Behaketarekin erlazionatutako gaitasunak eta alternatiben garapena.
Kudeatu beharreko informazioa	Informazio mugatua. Irakurketa ulergarria.	Analisiari eta bere funtsari zuzendutako informazioa	Informazioa bilatzea. Iturri ezberdinak.
Denboraren kudeaketa	Denbora mugatua	Kudeatzeko denbora gehiago	Denboraren planifikazioa

Irakaslearen egitekoa	Tutore eta bideratzaile	Analisia eta hausnarketa bideratuko duen tutorea.	Taldearen prozesua erraztuko duen tutorea.
------------------------------	-------------------------	---	--

- Iturria: Mariam Bilbatua, (2008). Gasteizko Irakasle Eskolan emandako formazio-tailerra.

3. KOORDINAZIOAREN ERRONKA GASTEIZKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLAN

Honako lerro hauetan, koordinazio-prozesuak eduki dituen une eta lorpen esanguratsuenak aztertuko ditugu, horrekin batera, bereziki azpimarratuz koordinazioaren eredia den modulu-egitura.

3.1. LEHENENGO URRATSAK

Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolak hobekuntzarako nahia betidanik erakutsi badu ere, zenbait une adierazgarriago azpimarra daitezke, hala nola 2003-2005 biurtekoa; horretan, hobekuntzarako nahi horrek bultzaturik, Eskolak bere Autoebaluazio Txostena gauzatu zuen, hainbat ondorio erakutsi zituena. Ateratako emaitzak, oro har, positiboak izan ziren, baina ahulezia garrantzitsuak ere agertzen ziren. Txostenak berak egiten zituen horiekiko hobekuntza-proposamenak:

- Prestakuntza-programan, titulazioen iraupena luzatzea gomendatzen zen, beste urtebeteko iraupena eskainiz, hain zuzen ere.
- Beharrezkotzat jotzen zen irakasgaien arteko koordinaziorako mekanismoak abian jartzea, modu horizontalean nahiz bertikalean garatu beharreko koordinazioa; horrek hutsuneak eta bikoiztasunak saihestuko zituen prestakuntza-programan.
- Tutorego-plangintza baten beharra ere azpimarratzen zen, ikasleak unibertsitate-funtzionamenduaren orokortasunean

eta ikastegikoaren zehaztasunean gidatuko zituen tutorego-plangintza.

Eskolak laster ekin zion hobekuntzak egiteari, horretarako hainbat jarduera antolatuz: horien artean azpimarratuko ditugu 2006-2007 ikasturtean Mondragon Unibertsitateko Mariam Bilbatua irakaslearekin egindako «Irakaskuntza Metodologiak» ikastaroa eta 2008an, irakasle berarekin, Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntza (AOI) edo *Problem Based Learning* (PBL) izeneko ikastaroak.

2008. urteak garrantzi handia eduki zuen, orduan hasi baitzen egungo graduetakoko plangintza diseinatzen; EUE eratzeko 1999an abian jarritako prozesua, Bologna Plana izenez ezagutzen duguna, guregana ailegatua zen, eta horren eskakizunak bete behar genituen. Erronka handia genuen aurrean; *Bologna Planak* terminologia eta metodologia berriak zekartzan, eta erabat beharrezkoa zen horiekin trebatzea: ECTS kredituak, gaitasunak...

Ohitura, kultura eta lan-metodoak aldatzea ez da erraza izaten, baina gure Eskolak gogotsu egin du planteamendu honen alde; koordinazio-alderdiei modu eraginkorrean erantzuteko, garbi ikusi da koordinazioak izan behar duela planteamendu berri honen oinarri nagusia, koordinaziorik gabe ezinezkoa izango baita desiratutako emaitzak lortzea. Alde horretatik, Eskolako Zuzendaritzak bi helburu nagusi islatu ditu bere plangintzan:

- Modulu-planteamendua aurrera eramateko modulu-koordinatzaile profilak sortu, baita graduako koordinatzaileak ere.
- Koordinazio-lana bultzatu, elkarrekin diseinatutako jarduera edo diziplinarteko lanen bidez irakasleen arteko harremana indar dadin eta, bide batez, ikasleen lan-denbora modu eraginkorragoan kudea dadin. Horrela, irakasgaien artean sor daitezkeen bikoiztasunak saihesteaz gain, gaitasunen garapena ziurtatzeko modua eskain daiteke.

Aipatutako helburu horietan bereziki azpimarratu behar da Koordinazio Sarearen eraketa, gaur egun Batzorde bihurtu dena; horretan sartzen dira moduluetak eta titulazioetako koordinatzaileak. Koordinazio Sarearen eraketarako lehenengo urratsak 2008/2009 ikasturtean egin ziren: ikasleen presentzialtasunaren eta elkarbizitza alderdien gaineko eztabaida guneak garatu ziren; horietatik hainbat akordio atera ziren, ondoren *Gomendio Gutuna* izenpean Eskola Batzarrak berretsi zituenak.

Akordio horietako askok guztion elkarbizitzarako onuragarriak ziren jarrerak azpimarratzen zituzten, baina, irakasgaien arteko koordinazioari begira, batez ere presentzialtasunaren akordioa zen esanguratsuena: adostutakoaren arabera, ikasle presentziala da gutxienez klase-orduen % 75eko asistentzia bermatzen duena eta eskolak egokiro baliatzen dituen, Ikastegiko Gomendio Gutunean ezarritakoarekin bat etorrita.

3.2. KOORDINAZIOA FINKATZEA

Koordinazioaren lehenengo urrats horiek, beraz, oso garrantzitsuak izan ziren, irakaskuntza aurrera eramateko marko berri bat eskaintzen zutelako, lantaldeak osatu zirelako eta irakasleok arlo pedagogikoari buruz hitz egiteko gune bat sortzea lortu genuelako. Eskolako Zuzendaritzak Koordinazio Sarearen osaketa eta funtzionamendua bultzatu zituen, eta horrela, modu progresiboan eraikitzen ari(tu) da Sarea. Progresiboki hartu duen garrantziaren ondorioz, 2012ko otsailean, Eskola Batzarraren onarpenarekin, Sarea Batzorde bihurtu da. Izaera aldaketa horrek erabateko ofizialtasuna eman dio.

Koordinazio Batzordearen lorpen handienetako bat *Moduluetarako eta Elkarbizitzarako Akordioak*¹ izeneko dokumentua da, abian diren modulu guztietan progresiboki hartu diren akordioak jasotzen dituen. Horretaz gain, aurreko atalean aipaturiko *Gomendio Gutuna* abiapuntutzat hartuta, hainbat akordio islatzen ditu elkarbizitza errazteko eta jarrera arduratsuak bultzatzeko.

¹ Ikus Eskolako webgunea: Koordinazio Batzordearen atala

Horrekin batera, beste lorpen batzuk ere azpimarratu behar ditugu: une hauetan, adibidez, modulu bakoitzak bere koordinatzailea dauka; halaber, dagoeneko ezarri diren lehenengo eta bigarren kurtsoko moduluetan, eta koordinatzaile figura horiek lanean hasiak dira abian jarriko diren hirugarren eta laugarren kurtsuetako moduluetan ere. Koordinazio eta Berrikuntzaren zuzendariordea da Koordinazio Batzordearen arduraduna, eta etengabea da Kalitate eta Hobekuntza zuzendariordearekiko harremana.

Koordinazio Batzordearen funtzioei erreparatzen badiegu, garrantzitsua iruditzen zaigu 2008/2009 ikasturtean zehar koordinazio-zereginei buruz irakasleei pasatutako inkestaren emaitzak berreskuratzea, horretan markatu baitziren etorkizunari begira jarraitu beharreko ildo nagusiak, 3. taulan ikus daitekeenaren arabera:

2. taula. Koordinazioaren eta koordinatzaileen funtzioak

Koordinazioaren funtzioak
<ul style="list-style-type: none">➤ Modulu-egitura koherentea, gardena eta orekatua ahalbidetzea.➤ Ikasleentzako exijentzia minimoak markatzea.➤ Ikasleen lan-zama orekatzea.➤ Informazio- eta esperientzia-trukaketa ahalbidetzea, beste irakasleek lantzen dutena ezagutuz.➤ Diseinu bateratuak erraztea.➤ Zeharkako gaitasunen garapena bermatzea.
Koordinatzaileen funtzioak
Irakasleenganako <ul style="list-style-type: none">➤ Ikasketa Planen diseinua ezagutzea.➤ Informazio- eta esperientzia-trukaketa erraztea.➤ Koordinatzeakoak diren gaiak eta alderdiak proposatzea.➤ Koordinazio-zeregina errazteko materialak eskaintzea.➤ Akordioetara iristeko prozesua erraztea eta akordio horiek betetzen direla bermatzea.➤ Gainerako modulu eta kurtsuetako koordinatzaileekin harremana edukitzea.➤ Akziorako motorrak izatea.➤ Bilerak koordinatzea eta debateak gidatzea, horietan hizkuntza bateratu batera iristea ahalbidetuz.

Ikasleenganako

- Ikasleen ordezkariekin harremana edukitzea.
- Tutorizazio-lana garatzea, lan egiteko prozedura berrietara egokitzea ahalbidetuz.
- Ikasleen lana erraztea.
- Ikasturtean zehar eta modulu bakoitzean ikasleek edukiko duten lan-zama ezagutzea.
- Ikasleen eta irakasleon arteko zubia izatea.

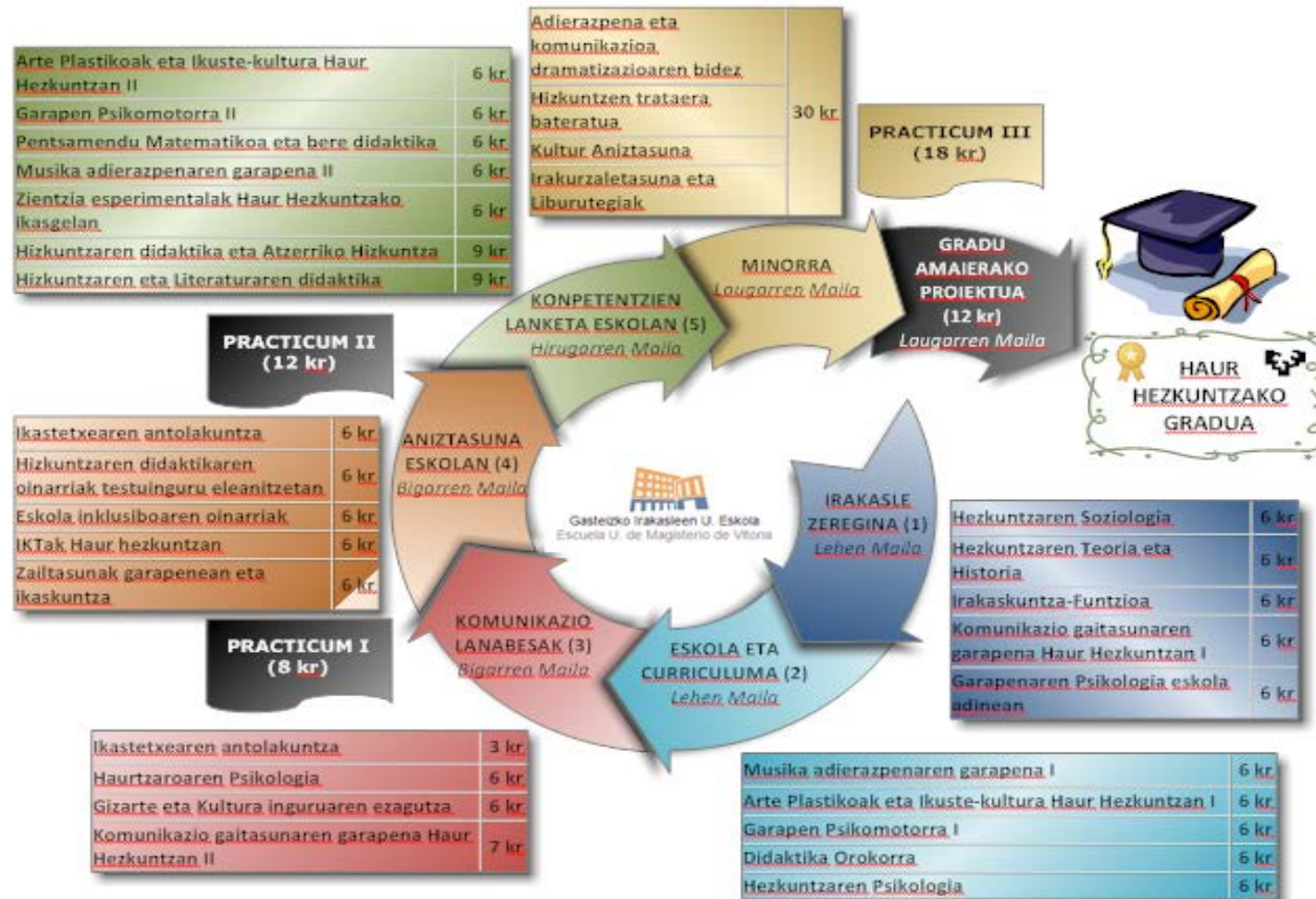
2. taulan ikus daitekeen bezala, funtzio asko eskatzen ditu koordinazio zereginak, eta horiek guztiak egoki garatzea da Koordinazio Batzordearen erronka nagusia. Alde horretatik, ezin da ahaztu koordinazio prozesuaren helburu nagusietako bat dela iraskasteko praktikaren gainean hausnartzea, Grisaleñak eta Campok ohartarazi duten gisan (2010). Ildo horretan, unibertsitatea ikasleentzat ez ezik irakasleentzat ere ikasteko gune aproposa suerta daiteke, profesionalki hezteko parada eskaintzen baitu.

3.3. IRAKASLE TITULAZIOETAKO MODULUKAKO EGITURA

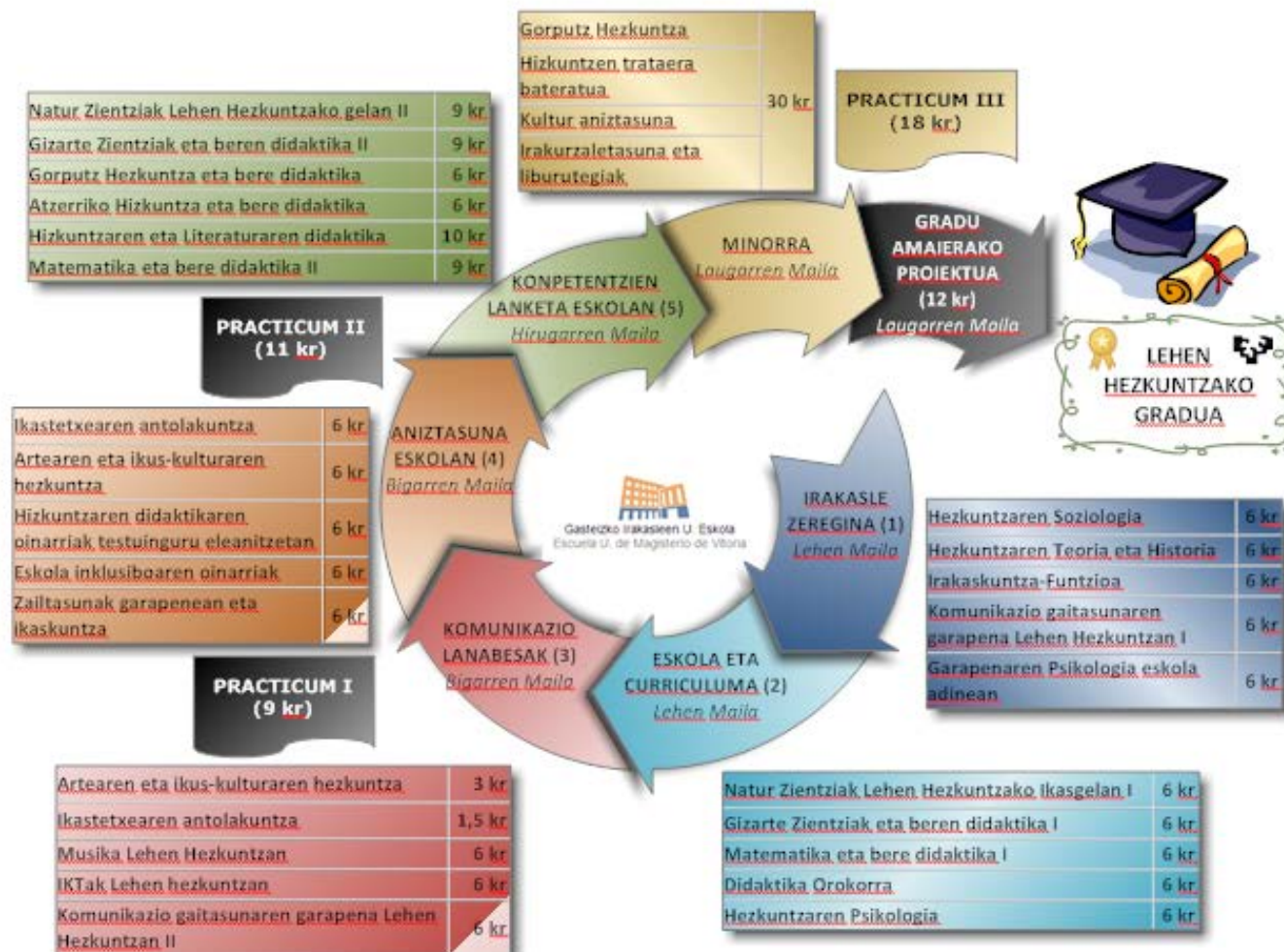
Adierazi den bezala, moduluka antolatu da ikasketa-plan berrien egitura, eta, horietako bakoitzean, modulu-lan bat garatzea eskatzen zaie ikasleei. Ikasketa-plan horiek diseinatzeko sortu zen Eskola Arteko Batzordeak eredutzat hartu zuen Gizarte Hezkuntza titulazioan egindako planteamendua: irakasgaiak diziplinarteko izaera edukiko zuten multzotan bildu ziren eta irakasgai multzo horiei modulu izena eman zitzaien. Horrela, diziplinarteko irakaskuntza-ereduaren aldeko apostua gailendu zen, gaitasun orokor batzuk lortzeko asmoz (definizioak ikusteko, eranskinetan txertatutako glosategira jo daiteke).

Hona hemen, hain zuzen, modulu-planteamendu hori islatzen duten grafiko zenbait:

2. grafikoa. Haur Hezkuntzako moduluak



3. grafikoa. Lehen Hezkuntzako moduluak



Eskainitako grafikoek modulu-egituraren panoramika ezagutzea ahalbidetzen dute; horretaz gain, interesgarria da modulu bakoitzaren diziplinarteko lanaren izaera eta deskribapena ezagutzea, 3. taulan jasotzen dena:

3. taula. Diziplinarteko lanen ildo nagusiak

1. modulua	Irakasle lanbidea	Zeregin profesionala aztergai. Lanbidearen historia laburra, kolektiboaren ezaugarri soziologikoak, gizartearen eskariak...
2. modulua	Eskola eta curriculuma	Eskolaren jatorria, funtzioak, ezaugarriak, oraina, geroa... aztergai. Didaktika orokorra beste lau irakasgairekin batera, curriculumean sartzen diren ezagutzak, eta berauen trataera Lehen Hezkuntzako irakaskuntzan.
3. modulua	Komunikazio-lanabesak	Komunikazio-baliabideak landuko dira bertan. Ikus-entzunezkoen erabilera komunikazioa hobetzeko. Baliabide didaktikoak sortu eta aztertuko dira.
4. modulua	Aniztasuna eskolan	Kulturartekotasuna, eleaniztasuna, heziketa premia bereziak, ikasteko zailtasunak... aniztasunaren presentzia geletan eta eskoletan eta aniztasunari erantzun egokia emateko estrategiak.
5. modulua	Konpetentzien lanketa eskolan eta Euskal Curriculuma	Curriculuma konpetentzien lanketaren eta garapenaren inguruan antolatzeak ekarri dituen moldaketa metodologikoak aztertuko edota ebaluaketa-lanabesak aztertu eta egokitzeko... Euskal ikuspuntua, curriculuma diseinatu eta garatzerakoan. Proposamenak, ondorio praktikoak, ikasmaterialgintza...
6. modulua	Irakasle ekipoen lanabesak eta prozedurak	Espezialitateko irakasgai guztien ekarpenaz oinarritzko protokoloen bilduma sortuko litzateke.

Iturria: egileok sortua, ikasketa-planetan oinarrituta.

Moduluko egiturak diziplinen arteko zatiketa –urruntzea– gaindituko duen kultura-aldaketa eskatzen du. Horrela, planteamendu pedagogiko horrek zentzu betea hartzen du irakasle taldeak arlo guztiak integratzen dituen diziplinarteko zereginak elkarrekin planifikatzen dituenean. Izan ere, lan horren bidez, ikasleek modulurako diseinatu diren zeharkako gaitasunak eskuratuko dituzte, irakasleen elkarlana bultzatuko duen tresna bihurtuz.

3.4. ALFABETATZE AKADEMIKOA

Unibertsitateko giroan gero eta ohikoago den diziplinartekotasunean sartzen laguntzeaz bat, ikasleei kontzeptu gako bat aurkezten zaie moduluaren hastapenetan: *alfabetatze akademikoa*. Izan ere, unibertsitateko irakasle on artean hedaturik dagoen kexa da unibertsitatera sartzen diren ikasleek gabezia akademiko nabarmenak dituztela, testu espezifikoak ulertzeko zailtasun handiak ageri dituztelako nahiz diskurtso zientifikoak eraikitzeke oztopo sendoekin topo egiten dutelako. Alde horretatik, Paula Carlino egile argentinarrari irakurri diogunez (2005), Ameriketako ere antzeko arazoa dute. Hori zela eta, Carlinok berak diosku, Estatu Batuetan «Academic literacy» terminoa asmatu zuten 1990eko hamarkadaren erdialdean, unibertsitatean sartutako ikasleak espazio «diskurtsibo-erretoriko» berrira arrakastaz egokitzeko asmoz. Ondoren, alfabetatze akademiko hori giltzarri bihurtu bide da mundu anglosaxoiko eta Latinoameriketako zenbait unibertsitatetan (Mexikon, Venezuelan eta Argentinan batez ere). Euskal Herrira ere iritsia da alfabetatze mota horren oihartzuna (Echevarría et al, 2009), gure artean oraindik kontu ezezagun samarra suerta daitekeen arren.

Alfabetatze akademikoaren aferari estuki lotua dakusagu «Irakasle lanbidea» moduluaren garapen egokia; izan ere, ikasle batek modulua burutuko badu, esan nahi baita diziplinarteko egitura horrek dakartzan ezagutza eta gaitasun guztiak kontuan hartuta, berariaz trebatu beharko du nahitaez diskurtso akademikoan. Hori dela eta, alfabetatze digitalaz edo emozionalaz mintzatzen den bezala, guk ere alfabetatze akademikoaz hitz egiten dugu ikasleekin, giro, tresna, ohitura eta forma akademikoari neurri egokia har diezaieten graduaren hasieran bertan: testu zientifikoekin lanean hasi, ikasgelan parte hartze egokia sustatu, diziplina desberdinak harremanetan jartzen ikasi, iturriak behar bezala erabili eta aipatu, bibliografia egokiro kudeatu edota autoritate-argudioak erabili, besteak beste.

II. ATALA. «IRAKASLE LANBIDEA» MODULUA

4. MODULUKO DIZIPLINARTEKO LANA (DAL)

4.1. TESTUINGURUA ETA EZAUGARRI NAGUSIAK

«Irakasle lanbidea» izeneko modulua Haur eta Lehen Hezkuntzako graduetako lehenbizikoa da, hots, unibertsitatean sartu berri diren ikasleek lehen mailako lehen lauhilekoan egin behar duten aurreneko modulua. 4. grafikoan ageri den legez, bost irakasgai osatzen dute modulu hau:

4. grafikoa. Moduluko irakasgaiak



Bistan denez, moduluan parte hartzen duten bost arloko zeresan garrantzitsua dute irakaslearen lanbidean. Nolanahi ere den, irakasgai bakoitzak bere tradizio eta ikuspegitik egiten du ekarpena. Azken batean, ez dezagun ahaztu maisu-maistra batek hainbat eta hainbat arlotatik egin behar izaten diola aurre bere eguneroko jardunari, eskolan. Hori izan da, hain zuzen, moduluen ezaugarri nagusietako bat: irakaslearen lanbide poliedrikoan bat egiten duten esparru ezberdinak elkarlanean aritzea. Horretarako, gorago aipaturiko koordinazio-prozesuaren bidez, hizkuntza komuna adostu eta irakaslearen lanbideak eskain

litzakeen aukera ugarietz jabetzen —gogoetatzen— jardun dugu, moduluan parte hartzen dugun profesional guztiok bertan eroso sentitzeko.

Modulu honek dituen ezaugarri nagusiez den bezainbatean, lehenik eta behin, nabarmendu beharra dago diziplinarteko lan baten aurrean gaudela; hain zuzen, arestian erakutsi diren bost diziplinak besarkatzen dituenak: *Hezkuntzaren soziologia, Hezkuntzaren teoria eta historia, Irakaskuntza-funtzioa, Komunikazio gaitasunaren garapena I eta Garapenaren psikologia eskola-adinean.*

2010/2011 ikasturtean, DAL banaka egin zuten ikasleek, aurretik moduluko irakasle taldeak hartutako adostasunaren ildotik. Hala ere, ikasturte horretan ikusi eta balioetsi zenaren arabera, 2011/2012 ikasturterako lehentasuna eman zitzaion binaka egiteko proposamenari, titulazioan ikasleek eskuratu beharreko zeharkako gaitasunak gogoan, elkarlana sustatze aldera.

Nolanahi ere den, gogora ekarri behar da binaka eta idatzizkoa azken emaitza izango dela, bitartean, prozesuan, banaka nahiz taldeka ere lanean jarduten baita, ahoz nola idatziz. Horrenbestez, ikasleak hainbat gaitasunetan trebatu beharra du bere burua, moduluko lana egoki garatuko badu: banaka, binaka eta taldeka.

4.2. GAITASUNAK

Modulu honetan langai hartzen diren gaitasunak honako bi hauek dira, betiere irakasteko lanbidea ardatza delarik:

- ▶ Ikasleek ezagutu, aztertu eta balioetsi ditzatela baldintzatzaile historikoak, sozialak, psikologikoak eta pedagogikoak, eta horien araberrako hezkuntza-jardunak, eskolak gizartean duen eginkizuna eta, gaurko egunean, haiek hezitzaile lanetan duten zeregina uler dezaten.

- ▶ Ikasleek ezagutu eta azter ditzatela Eskolaren egoera eta arazoak ikuspuntu orokor diziplinarteko batetik, gai izan daitezzen familiekin

batera eta hezkuntzako profesionalekin batera lan egiteko, esku-hartzea egokituz komunikazio- eta harreman-egoera desberdinei.

4.3. EDUKIAK: IRAKASGAIEN GAIKAKO EKARPENA MODULUARI

Ondoren, irakasgai bakoitzak zer ekarpen zehatz egiten duen zerrendatuko dugu, arlo guztien espezifikotasunaren eta eginkizun komunaren arteko erlazioa nola gertatzen den agerian uzteko asmoz:

Hezkuntzaren Teoria eta Historia irakasgaitik:

- ▶ Hezkuntza-teoriak gaurkotasunaren atarian. J.J. Rousseau eta naturalismo pedagogikoa.
- ▶ Eskola Tradizionala: magistrozentrismoa eta logozentrismoa ekintza egituratzen duten ardatzak.
- ▶ Espainiako ikuspegia: hezkuntza-sistemaren garapen historikoa eta ikuspegi berriak Espainian. *Institución Libre de Enseñanza (ILE)* delakoaren eragina. Hezkuntza, II. Errepublika garaian.

Irakaskuntza Funtzioa irakasgaitik:

- ▶ Elkarrekin bizitzen ikasi: trebetasun sozialak, jolas kooperatiboak, asanblada elkarbizitzaren arauak ikasteko eta gatazkak ebazteko tresna gisa.
- ▶ Eskolen Elkarbizitza Planak egitea.
- ▶ Sozializazio-prozesuak: lehenengo arauak ezarri eta barneratzea; gelako taldearen antolaketa eta funtzionamendua.

Komunikazio Gaitasunaren Garapena I irakasgaitik:

- ▶ Genero-ikuspuntutik hizkuntza aztertu eta ekoitzi: hizkera ez-sexistaren erabilera sustatu.
- ▶ Kasu bati buruzko txostena planifikatu, testuratu eta egin, txostenaren genero diskurtsiboak berez dituen ezaugarri linguistiko-testualei erreparatuz.

Garapenaren Psikologia eskola-adinean irakasgaitik:

- ▶ Garapena azaltzen duten ereduak eta oinarrizko kontzeptuak.
- ▶ Sexualitatea eta generoa, psikologiaren korrante nagusien arabera.
- ▶ Jolasaren garrantzia haurtzaroan.

- ▶ Garapen pertsonala (hazkunde pertsonala). Autokontzeptua, autoestimua, igurikimenak, sentimenduak eta emozioak. Gaitasun eta adimen anitzak.

Hezkuntzaren Soziologia irakasgaitik:

- ▶ Sexualitatea eta generoa, soziologiaren korrante nagusien arabera.
- ▶ Rolen funtzioak jendartean.
- ▶ Garapen soziala: besteekiko harremanak, taldea eta arauak ezartzea.

Horrenbestez, askotariko gaiak jorratzen dira modulu honetan, irakasle baten eguneroko lanbidea nola edo hala baldintzatzen dutenak; esan nahi baita, irakasle batek bere jardun profesionala egoki garatzeko beharrezko alderdiak ditugula oraintsuko horiek guztiak. Hori dela eta, irakaslegaien oinarritzko prestakuntzan txertatzea erabaki da, hain justu, graduari ekiteko lehen moduluan, Haur Hezkuntzan zein Lehen Hezkuntzan.

4.4. DALen GAIA, GALDERA ERAGILEAK ETA ENUNTZIATUA

DALen gaia: genero-tratamendua hezkuntza-sistemetan, orain arte eta gaur egun.

DALen galdera eragileak:

1. Nola aritu dira hezkuntza-sistemak orain arte emakumeen eta gizonen heziketari dagokionez? Egon al da prozesu historiko horretan bereziki eragin duen giro sozialik, sineste psikologikorik edo bestelako aldagairik?
2. Zein da egungo hezkuntza-sistemaren panorama, genero-tratamenduari dagokionez? Erabateko adostasuna dago hezkuntza-komunitatean?

DALen enuntziatua:

X. Ikastetxe publikoak ikasleentzat duen aukera-berdintasuna hezkuntza-proiektuan jasotzen du. Azken aldian, prentsan agertu da, eta pasilloko jardunetan eta irakasleen gelan, hezkidetzak emaitza akademikoetan duen eragina, hau da, neska eta mutikoen errendimendua hobea litzatekeela bereizita. Antza, ikastetxe batzuek bereizi egiten dituzte.

Ikastetxe honetako irakasle bat, urteetan «isilik» egon ondoren gai honi dagokionez, «berak lehendik zuen susmoa» esatera ausartu da. Beste irakasle batek ere esan du bere gelako gurasoekin egindako bileretan batek baino gehiagok atera duela gai hori. Zuzendari andreak, irakasten 25 urte eman dituenak eta beti berrikuntza pedagogikoaren alde, hezkidetzaren alde, gatazkak konpontzeko mintzatzearen alde, eta elkarbizitzarako elkarri aditzearen alde egin duenak, dio interesgarria litzatekeela egoera aztertzea, eta irakasleak bilerara deitu ditu, gai bakarra hau dela: «Eskola, ikasleek (neska eta mutil) elkarrekin edo bereiz lan egin dezaketen lekua»; xede hau du: Irakasleen Klaustroak gai horren inguruan duen iritzia sendotzea eta argudiatzea, eta ikuspegi desberdinak Eskola Kontseilura eramatea, ondoren aztertzeko.

Aurretik, eztabaida bideratzeko batzorde txiki bat proposatzen du, saioak prestatuko dituenak, hari buruz materiala emango duena, zalantza-galdetegi bat gertatuko duena (galderak, eta abar), bileretan hari bat egon dadin.

4.5. DALen GARAPENA

4.5.1. DALen faseak

Kasuaren inguruko lana egokia izan dadin, lau fase nagusi planteatzen dira: kasuaren hasierako ulermena, hasierako soluzio posible batzuk bilatzea, kasuaren azterketa eta interpretazioa, eta klaustroan aurkeztu beharreko txostenaren prestakuntza.

1. fasea. Kasuaren hasierako ulermena. Kasuan sartu aurretik, bertan adierazten direnak ondo ulertzen direla bermatze aldera, testua modu kolektiboan irakurtzen da, horretarako gako gerta daitezkeen hainbat galdera eginez:
 - ▶ Nork esku hartzen dute?
 - ▶ Zer ari da gertatzen?
 - ▶ Non ari da gertatzen?

Kasuaren testuingurua argitu eta gero, arazoa zehazten lagundu ahal duten kontzeptu gako batzuen inguruko galderak proposatzen dira:

- ▶ Badakizu zer den «heziketa mistoa»?
- ▶ Badakizu zer den «hezkidetza»?
- ▶ Zer esan nahi du «aukera-berdintasuna sexu bientzat»?
- ▶ Gai zara aipatutako egoeran dagoen arazo zehatza identifikatzeko?

Behin testua ulertuta eta bertan ageri den arazo nagusia identifikatuta, gaiaren inguruko jakin-mina pitz lezaketen hainbat galdera luzatzen dira, informazioaren bilaketa aktiboa sustatzeko asmoz, ikasleak lanean hasi bidenabar:

- ▶ Zer dakizu irakurri berri dugun gaiaz?
- ▶ Ezagutzen duzu zuk halako egoerarik?
- ▶ Benetako egoera izan daitekeela uste duzu?
- ▶ Zer informazio mota eskuratu beharko genuke gaiaren inguruan gehiago jakiteko? Non eskura dezakegu halako informazioa? Nola?
- ▶ Zergatik uste duzu halako informazioa interesgarria izan daitekeela maisu-maistra izan nahi duen ikasle batentzat?

2. fasea. Hasierako soluzio posible batzuk bilatzea. Bigarren fase honetan, DALen enuntziatuaren azken paragrafoa abiapuntutzat hartuz, ikasleei galdera gako batzuk eskaini ahal zaizkie:

- ▶ Zein zalantza uste duzu agertuko direla klaustroko eztabaidaren aurretik?
- ▶ Zer erantzun emango zenituzke, kontuan harturik kasu honen azterketarako material guztia?
- ▶ Zein erantzun eman daitezke arazoa konpontzeko?
- ▶ Zure ustez, aski informazio ba al daukazu kasuaren arazoa konpontzeko? Zein informazio osagarri behar duzu?

3. fasea. Kasuaren azterketa eta interpretazioa. Aldi honetan, ikasleari behar den informazioa eskaintzen zaio modulua osatzen duten diziplinetatik. Horrela, ikasleak aukera izango du kasuan sakontzeko behar diren ezagutza teknikoak eta osagai espezifikoak eskuratzeko. Azken batean, lehen lauhilekoan dauden irakasgaietan arakaturik lortuko ditu ikasleak

klaustro batean egiazko irakasle batek erabiliko lituzkeen argudioak bere pentsaera profesionala kritikoki defendatzeko.

4. fasea. Txostenaren prestakuntza. Eztabaida zientifikoa gauzatu eta gero, eta, beraz, ikasleek hezkuntzaren inguruko arloetan oinarritutako irizpide bat eraiki ondoren, garaia da klaustrora eramateko txosten akademiko-eskolarra prestatzeari ekiteko. Horretarako, ikasleek eskura dute *Komunikazio Gaitasunaren Garapena I* irakasgaitik eskainitako gidoi hau:

1.- Tituluaren orrialdea:

- Txostenaren titulua
- Izen-abizenak
- DAL, ikasturtea eta data

2.- Aurkibidea (orrialdeak jarrita)

3.- Sarrera:

- Gai nagusia eta haren garrantzia
- Xede nagusiak: azalpena
- Txostenaren justifikazioa
- Kontzeptu gakoaren definizioa
- Plan orokorra: antolamenduaren iragarpena
- Aurkitutako zailtasunak

4.- Txostenaren gorputza:

- Kasuaren azterketa, interpretazioa eta balorazioa

5.- Ondorioak:

- Klaustrora eraman beharreko proposamena

6.- Bibliografia eta internetgrafia

7.- Eranskinak eta taulak

4.5.2. DALen tutorizazioa

Ikasleek egindako balorazioen arabera, tutorizazio-plan bat abian jartzea erabaki zen, ikasleek DAL egiteko orduan orientabide nagusi batzuk jaso zitzaizkien. Tutorizazio hori egiteko, irakasle guztien artean banatzen dira titulazio bakoitzean

dauden ikasleak, mintegi kolektiboen izaera hartuta, nolabait. Ondoren agertuko dugunez, tutorizazio-plan hau hertsiki lotua da lanaren garapenarekin eta bere lau faseekin, eta guztira lau saio monografiko antolatu dira ikasleekin:

1. saioa (1. astean). Harrera-jardunaldien barruan eta modulua aurkeztearekin batera, moduluaren gaineko gida banatzen da eta kasu denen artean irakurtzen da. Ondotik, gorago azaldutako galderak planteatzen dira, ikasleak lanean has daitezen bultzatzeko asmoz. Azkenik, hurrengo saiorako egin beharreko lanak zehazten dira: gaiarekin lotutako informazioa ekarri behar dute eta, batez ere, profesionalei egindako elkarrizketak, iritzi-artikuluak, egunkarietako berriak, sindikatuen edota politikarien adierazpenak. Informazioa modu ordenatuan ekartzeko gomendioa egiten da: mapa kontzeptualak, eskemak eta bestelako sintesilanak. Bestalde, bikoteak osatzen joateko oharra egiten zaie.

2. saioa (5. astean). Ikasleek ekarri duten informazioa komentatzen da gelan, talde txikietan hasieran eta talde handian geroago. Ondoren, kasura itzultzea proposatzen da: berriz irakurtzen da testua eta lehen astean ateratako hasierako ideia haiek birformulatzeari ekiten zaio. Denen artean debatea eginda, bertan gertatu denaren ondorio nagusi batzuk jasotzen dira. Hurrena, ikasleak egin behar duten DAL irudikatzen has daitezen, aurreko urteko lan batzuk ikusi eta komentatzen dira gelan. Bukatzeko, txostenaren egitura zein izango den aipatzen da lehen aldiz. Hurrengo saiorako lanak zehazten dira: irakasgaietan aktiboki bilatu behar dira gaiaren inguruko jarrera posibleak sostengatzen dituzten argudioak, eta bikoteka ekarri argudio nagusiak modu sintetikoan.

3. saioa (9. astean). Bikote bakoitzak ekarri dituen argudio nagusiak komentatu eta eztabaidatu, talde txikietan hasieran eta talde handian geroago. Hain justu, ekarritako informazioaren eta gertatutako debatearen araberrako lehen soluzioak aurkezteko ahaleginak egin behar dituzte ikasleek. Kasuak agerrarazten duen sakoneko arazoaz eta honi eman dakizkiokeen irtenbide argudiatuez hitz egiteko tenorea da, txostena prestatzen hasi baino lehen. Hurrengo saiorako lanak zehazten dira, eta

horretarako galdera nagusi bi planteatzen dira: Non kokatuko zenituzkete orain arte landutako argudioak? Zein jarrera defendatu behar duzue klaustroan?

5. saioa (12. astean). Bikote bakoitzak ekarritako erantzunak komentatu eta eztabaidatu, talde txikietan hasieran eta talde handian geroago. Txostenaren egiturari erreparatu, eta azken eztabaida kasuaren inguruan: zein jarrera defendatzearen aldekoak zarete? Zergatik? Zertan oinarritzen zarete? Horrenbestez, eztabaida zientifikoan zer eta zergatik argudiatu argituta, txostena idazteko moduan daude ikasleak.

4.5.3. Irakaslearen zereginak

Diziplinarteko lanak aukera eskaini behar du moduluko gaitasunak eta titulazioaren zeharkako gaitasunak garatzeko; pentsamendu eta zeregin kolektiboa agertu behar zaigu ardatz nagusi bezala, eta irakasle bakoitzak, bere irakasgaiaren eremua gaindituz, berarentzat ez ezik talde-funtzionamendurako ere onuragarriak izango diren alderdiak planteatu behar ditu. Funtzionamendu kolektiboaren arrakastan eragin handia edukiko du irakasle bakoitzak bere zereginak konpromisoz eta arduraz egiteak. Zeregin-zerrenda luzea izan baliteke ere, hona hemen irakasle bakoitzaren eginbehar nagusiak:

- ▶ Diziplinarteko lanaren prestakuntzan parte hartzea, horretarako beharrezkoak izan daitezkeen bileretan parte hartuz (Koordinazio Batzordea da bilera-kronograma proposatzen duena eta, beharren arabera, eguneratzen duena).
- ▶ Moduluetako Akordioen Dokumentua ezagutzea eta ezagutzera ematea ikasleen artean.
- ▶ Irakaskuntza-gidan honako alderdi hauek esplizitatzea:
 - Moduluaren gaitasunak.
 - Moduluko lanarekin lotuta emango diren gaiak.
 - Moduluko lanaren ebaluazio-irizpideak.
 - Moduluko lanarekin lotuta planteatuko den lan ebaluagarria.

- ▶ Ikasleei eskainitako harrera-ekitaldian parte hartzea.
- ▶ Ikasle taldeari aurkeztea diziplinarteko lanaren diseinua.
- ▶ Ikasle taldearekin diziplinarteko lanaren prozesua gidatzea.
- ▶ Ikaslearen ikasprozesua erraztea, ikaslearengan zentratutako hezkuntza bultzatuz.
- ▶ DAL moduluko irakasle taldeak adostutako errubrikaren arabera ebaluatzea.
- ▶ Diziplinarteko ebaluazio-saioretan parte hartzea eta horretan adostutako diziplinarteko nota nork bere irakasgaian aplikatzea.
- ▶ Diziplinarteko lanaren errebisio-saioretan parte hartzea.
- ▶ Modulua balioesteko saioretan parte hartzea.

4.5.4. Ikaslearen zereginak

Diziplinarteko lana ikasle presentzialentzat planteatzen da, eskatutako asistentzia minimoa betetzen duten eta inplikazioa erakusten duten ikasleentzat, alegia; hala ere, ikasle guztiek lortu behar dute diziplinarteko lanaren gaineko ezagutzak erakusteko gaitasuna. Alde horretatik, gogoratu behar dugu ikasle ez-presentzialek diziplinarteko lanaren gaineko galderaren bat edukiko dutela azterketan. Ikasleen kasuan adierazgarriak izan daitezkeen zereginak azpimarratuko ditugu segidan:

- ▶ Harrera-ekitaldian parte hartzea; horretan, moduluaren aurkezpena, irakasle taldea eta modulu-lanaren planteamendua ezagutu ahal izango ditu.
- ▶ Moduluetakako Akordioen Dokumentua ezagutzea.
- ▶ Ikaslearen gida fotokopiategian jasotzea edo Eskolako webgunetik deskargatzea.
- ▶ Ikaslearen fitxa irakasgai bakoitzaren irakasleari entregatzea, lehenengo astean zehar.
- ▶ Ikasle ez-presentziala izanez gero, Gomendio Eskutitzean jasotakoari jarraituz, moduluko irakasgaietako irakasle bakoitzaren tutorego-orduetatik pasatzea lehenengo hilabetean zehar.

4.5.5. DALen irizpide formalak

DAL emateko, honako irizpide formal hauei jarraitu behar zaie:

- ▶ Letra tipoa, tamaina, lerroartea: Times New Roman, 12, 1,5 lerroartea eta justifikatua.
- ▶ Luzera: gehienez ere 10 orrialde, bi aldetatik inprimatuta eta zenbakituta, koadernatu eta grapatu gabe.
- ▶ Formatua: ahal dela, pdf formatuan.
- ▶ Aipamen bibliografikoak: APA arauen arabekoak.

4.5.6. DALen entrega ofiziala

Txostenaren entrega ofiziala bi bertsiotan egin beharra zegoela ikusi da moduluko irakasleen taldean, hots, paperean eta bertsio digitalean. Izan ere, tradizionalagoa den paperezkoaz landara, baditu zenbait abantaila bertsio digitalak: behin bidalita, erregistro automatikoa gelditzen da; lanak irakurtzeko irakasleek ez daukate fotokopiarik eta banaketa-lanik egin beharrik; paperezko lana galduz gero, hor dago euskarri informatikoa. Arestiko hori guztia gogoan genuelarik, honelaxe antolatu dugu lanaren entrega ofiziala:

- ▶ Lana emateko bertsioak: paperezko bertsioa eta bertsio digitala.
- ▶ Paperezko bertsioa emateko tokia eta epea: lauhileko azken eskola-egunean, *Gaitasun Komunikatiboaren Garapena I* irakasgaietan. Erregistroa sinadura bidez egiten da. Norbaitek ezingo balu, beste ikasle batek eman lezake.
- ▶ Bertsio digitala emateko tokia eta epea: lauhileko azken eskola-egunean, dokumentu atxiki gisa, honako helbide elektroniko hauetan:

- 1) Educación Primaria: 1cepcaso@gmail.com
- 2) Educación Infantil: 1ceicaso@gmail.com
- 3) Lehen Hezkuntza: 1mlhkasua@gmail.com
- 4) Haur Hezkuntza: 1mhhkasua@gmail.com

4.6. EBALUAZIOA

Ebaluazioa dela eta, orain arte aipatutako beste alderdi batzuetan bezala, aldatu egin beharko da gure kultura unibertsitarioa; kompetentziak ebaluatzeko ez dira nahiko izango «papera eta arkatza» erabiliz eginiko frogak, bestelako tresna batzuk ere beharko baititugu. Alde horretatik, ebaluazioa ezin da kalifikatzera mugatu eta, edozein kasutan, kompetentziaren garapenari buruzko informazioa eskaini eta hobetzeko bideak erakutsi behar ditu.

Ikasleei dagokienez, ebaluazioak lagundu behar die ezagutzen zein den alor jakin batean euren kompetentzia-maila, zein diren euren indarguneak eta zein diren sendotu behar dituzten ahulguneak.

4.6.1. Diziplinarteko ebaluaziorako errubrika

DAL ebaluatzeko moduak erronka handia ekarri zigun, lehen aipatu den bezala, diseinuan parte hartzen duten gainerako elementuekin koherentea izateko diziplinartekotasuna izan behar baitzen ebaluazioaren ardatz. Irakasle taldean jakitun ginen diziplinarteko lana modu objektiboan zuzentzeak eduki dezakeen zailtasunaz; irakasteko ikuspegiak, arlo bakoitzeko tradizioak eta profesionalen estiloak desberdinak izan ohi dira, eta horrek oraindik gehiago aldentzen gintuen desiragarria den objektibotasun-maila egokitik. Horren jakitun, DALerako ezinbestekoa zen ikuspegiak ahalik eta gehien gerturatzeko, eta horren ebaluazioa erraztuko zuen tresna lagungarriren bat sortzeko, metodologia berrien material eta iturri bibliografikoen kontsultan murgiltzeak eraman gintuen ebaluazio-errubrikak hautatzera.

Esan dezagun, beraz, errubrikek ikaskuntza-helburuekin lotutako irizpideak islatzeko balio ohi dutela, eta horrek irizpide zehatz horietan oinarritutako ebaluazioa estandarizatzea ahalbidetzen du, kalifikazioa lortzea prozesu sinpleago eta gardenago bihurtuz; errubrikek ikasleak eskuratutako eduki

eta gaitasunak balioestea ahalbidetzen dute, eta adierazgarriena da irizpideen araberako mailaketa edo kalitate-mailak balioesteko aukera ere eskaintzen dutela. Goodrich-ek (2000) dioenez, errubrika da lan baterako irizpideak identifikatzen dituen ebaluazio-tresna; irakasleontzat ez ezik, ikasleentzat ere baliagarria da, azken horiek errubrikaren bidez jakingo baitute beren lana nondik nora ebaluatuko den.

Oroitu behar dugu irakasgai bakoitzak kreditu bat eskaini diola diziplinarteko lanari. Bestalde, matematikoki dedikazio hori puntuazio baxuagoa baldin bada ere, DALentzat bi puntuko balorazioa izatea adostu zen. Modu berean, bat etorri ginen moduluko irakasle on artean nota bateratua ematearekin.

Beraz, kalifikazioaz den bezainbatean, 10 puntu dituen irakasgai bakoitzetik bi puntu hartzen dira DAL ebaluatzeko. Horrek honako egoera hau dakar: batetik, irakasgai bakoitzak zortzi puntu ditu bere alderdiak ebaluatzeko; bestetik, irakasgai guztiek bi puntu komun partekatzen dituzte, DALen bidez ebaluatzen direnak. Bestalde, ikasleen lanak ebaluatzeko saioetatik ateratzen diren notak berdinak dira irakasgai guztietarako, eta hori diziplinarteko notatzat hartzen da.

Informazio-iturrietan jasotako ideien eta gomendioen arabera, lortu dugu hiru irizpidez osaturiko oinarritzko errubrika bat osatzea:

5. taula. «Irakasle Lanbidea» moduluko errubrika

Lan bikaina 4 (2 puntu)	Lan ona 3 (1,5 puntu)	Lan nahikoa 2 (puntu bat)	Hobekuntza franko behar dituen lana 1 (0,5 puntu)
<ul style="list-style-type: none"> • Inplizituki erabiltzen ditu gida moduan eskainitako galderak, baina ez da horiek baldintzatuta agertzen. • Irakasgaiari moduluko lanarekin lotutako ia alderdi guztiak aplikatu eta justifikatu egiten ditu, oso modu egokian integratuz alderdi horiek lan horretan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gida moduan eskainitako galderak lanaren ardatz nagusi moduan erabiltzen ditu. • Irakasgaiari moduluko lanaren inguruan landutako alderdi ugari aplikatu eta justifikatu egiten ditu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gida moduan eskainitako galderak lanaren ardatz bakarra osatzen dute. • Irakasgaiari moduluko lanaren inguruan landutako alderdi oinarritzkoenak aplikatzen ditu. Modu justuan arrazoitzen ditu alderdi horiek. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ez du inondik erakusten gida moduan eskainitako galderetik lotura. • Ez du aplikatzen irakasgaiari moduluko lanaren inguruan landutako alderdirik. Inkoherentziak markatutako ikuspegia. Arrazonamendu falta.
<ul style="list-style-type: none"> • Ondorioak modu bikainean oinarritzen dira eta erabateko koherentzia erakusten dute lanaren garapenarekin. • Oso modu garbian antzematen da egilearen ikuspegia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ondorioak ondo oinarrituta agertzen dira, oro har, lanaren garapenarekiko koherentzia erakutsiz. • Nahiko garbi antzematen da egilearen ikuspegia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ondorioak ez dira oso landuta agertzen, eta oso larria ez den inkoherentziaren bat antzeman daiteke. • Egilearen ikuspegia antzeman daiteke, lauso samar agertzen bada ere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ondorioak loturarik gabeko ideien bilduma moduan agertzen dira. • Egilearen ikuspegia apenas antzematen da.
<ul style="list-style-type: none"> • Irakasgaiari gomendatutako iturriez gain, errebisio bibliografiko sakona frogatzen duten beste ekarpen ugari agertzen dira (liburuak, aldizkariak, Internet...). • Iturri guztiak ondo justifikatuta eta modu egokian aipatuta agertzen dira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nagusiki irakasgaiari gomendatutako iturriak erabiltzen ditu, beste ekarpenen bat ere erabiliz. Iturri uztardura ona (liburuak, aldizkariak, Internet...). • Iturri gehienak justifikatuta eta modu egokian aipatuta agertzen dira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Irakasgaiari gomendatutako iturriak bakarrik erabiltzen ditu. • Iturri gehienak justifikatuta eta modu egokian aipatuta agertzen dira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ez du apenas iturririk erabiltzen. • Erabiltzen dituen iturriak ez daude ondo justifikatuta, ezta modu egokian aipatuta ere.

Iturria: egileok sortua



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Oraintsu azaldu dugun errubrika honek lagundu digu 2010/2012 biurtekoan diziplinarteko lana ebaluatzen. Bertan ageri denez, lehenengo bi irizpideak edukiaren egokitasun-mailarekin erlazionatzen dira; horien artean, lehenengo irizpideak ahalbidetu du irakasgaietan landutako alderdiak lanean nola integratu diren ebaluatzea, eta bigarrenak bide eman du, ondorioei arreta eskainiz, aukeratutako jarreraren egokitasun- eta justifikazio-maila balioesteko. Horietaz gain, ezinbestekoa iruditu zaigu iturrien erabilera egokiari ere arreta eskaintzea eta ikasleak lehenengo kurtsoetik trebatzea bibliografia egoki aipatzeko arauarekin; asmo horrekin, irakasle taldea ados agertu da APA (American Psychological Association) arauak erabiltzearekin, goragoko ikasleen alfabetatze akademikoa gogoan.

4.6.2. DAL ebaluatzeako saioak

Agerian jarria denez, ebaluazio-prozesuak egoera berriak ekarri dizkigu unibertsitateko irakasleoi: batetik, irakasle bakoitzak, adostutako errubrika oinarritzat harturik, lan guztiak ebaluatu behar izan ditu; bestetik, moduluko bost irakasleok bilduta, lan bakoitzari emandako behin-behineko kalifikazioaren justifikazioa entzun ondoren, elkarren artean erabaki dugu behin betikoa.

Ikasleek egindako DALak ebaluatzeako asmoz, irakasleak hizkuntzaka eta graduka bildu gara lehen bi urteotan: Educación Infantil, Educación Primaria, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza. Talde bakoitzean bost irakasle egon dira, irakasgai bakoitzeko bat, hain zuzen. Zenbakizko kalifikazioaz landara, kasuan kasuko ikaslearen lanari buruzko bestelako iruzkinak egiteko aukera ere zabaldu da. Horrela, ebaluazio kuantitatiboari izaera kualitatiboa eman zaio. Prozesu horren ondorioz, irakasle taldearen kontsentsutik eratorri izan da ikasle bakoitzari esleitzen zaion azken nota.

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Behin lanei dagozkien kalifikazioak adostuta, ohi den bezala, ikasleei jakinarazi behar zaizkie horiek. Lehenbiziko urtearen ondoren eta ondorioz, 2011-2012 ikasturterako, eskaera zehatz bat egin zitzaion unibertsitateari: GAUR aplikazio informatikoan DALek bere tartea izan zezala. Hala ere, eskaera hori ez da asebeste oraindik; izan ere, aplikazio informatikoa erabilgarri edukitzera, bi bide edukiko ditugu kalifikazioak jakinarazteko, irakasgaietan bezala: paperekoa eta digitala. Espero dezagun, beraz, egindako eskaerak argia ikustea epe laburrean, unibertsitateko kultura kolektibo berrian urratsak egite aldera.

4.6.3. DALen errebisio-saioak

Moduluko txostena diziplinarteko lana den heinean, baliteke ikasleak irakasle batekin baino gehiagorekin egon behar izatea, arlo bakoitzetik falta diren edo hobeto islatu behar diren edukiak zein diren argitzeko. Horretarako, irakasle (ia) guztiek tutoretza berezia koordinatzeko ahaleginak egin dira lehen esperientzian; betiere, moduluko koordinatzailea da ikaslearentzako erreferentziazko lehen pertsona.

4.6. BIURTEKOARI BURUZKO BALORAZIOA ETA ETORKIZUN HURBILARI BEGIRAKO ERRONKAK

Biurteko esperientzia berritzailea balioesteko, bertan parte hartu duten bi pertsona taldeen ikuspegiak profitatu nahi izan ditugu. Beste era batera esateko, ikasleen zein irakasleen balorazioak hartu ditugu kontuan prozesuaren ahalik eta ikuspeirik osatuena lortzeko asmoz. Esan gabe doa jarraian jaso ditugun iritziek eta ikusmoldeek oso informazio baliagarria eskaini digutela, hemendik aurrerako diziplinarteko kulturaren eman beharreko pausoak egokiak izan daitezzen.

4.7.1. Ikasleen balorazioa

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Lehendabizi, ikasleen iritziak ezagutzeko bideak zein izan diren esplizitatu gogo dugu:

- ▶ Ikastegiko Barne Kalitate Zerbitzuaren (IBKZ) prozesu-plangintzan jasota agertzen den inkesta bete dute ikasleek (ikus eranskinak). Ikasturte bakoitzean eredu batzuk erabili dira; hain zuzen, koordinazioan aurreratu ahala, bigarren urterako moduluari buruzko informazio zehatzagoa ematen zuen beste eredu baten alde egin da apustu.
- ▶ Moduluko lanak ere informazio-iturri interesgarriak izan dira, txostenaren sarreran ikasleek arreta berezia eskaini behar baitzioten aurkitutako zailtasunak islatzeari eta esplizituki azaltzeari.

Horrenbestez, inkesta zuzenak gertatu dira tresna nagusi, eta iturri osagarri moduluko lanetan ageri diren komentarioak.

Gatozen, beraz, ikasleek berek nabarmendutako alderdi positibo nagusiak zein izan diren ezagutzera:

- ▶ Dozentziaren antolaketa eta koordinazioari dagokionez, ikasleek moduluko irakasgaien arteko koordinazio handia sumatu dute, horretarako egin diren eginahalak bereziki ondo balioetsita.
- ▶ Ikas-metodologiei eta ebaluazio-irizpideei dagokienez, ikasleek ondo definitutako ikasketa-plan bat ikusi dute; metodologia aktiboen erabilera eta irakasgaien arteko ebaluazio-irizpide koordinatuaren erabilera ere balioetsi dute.
- ▶ Ikasleek DAL ondo balioetsi dute, ahalegin handia eskatu diela onartuz kasuaren ebazpenerako hainbat irakasgaitako edukiak integratzeko erronkak: ahalegin horren bidez, edukiak erlazionatzeko eta ikasketa sakonagoa lortzeko aukera eduki dutela azpimarratu dute.
- ▶ Arestiko puntuarekin franko loturik, gehiengoak aitortu du zailtasun handiko lana dela lehenengo kurtsoko ikasleentzat, baina, hala ere, ondo

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

sentitu dira prozesuaren amaieran, ikaskuntza esanguratsua egin dutela jabetuta.

- ▶ 2011/2012 ikasturteari dagokionez, ikasle gehienek nabarmendu dute oso lagungarri gertatu zaizkiela DAL egiteko tutorizazio-saioak.

Hobetzeko alderdien artean, berriz, honako alderdi hauek nabarmendu dituzte:

- ▶ Moduluko ikas-zama modu egokiagoan banatzeko beharra azpimarratu dute, Bolognak ekarritako ikasle presentzialaren figura benetan jasangarria suerta dadin.
- ▶ Aurrekoarekin nolabait lotuta, DALen sekuentziazioa hobetu behar da, batez ere ikasleek azkeneko uneetan sumatu duten estutasuna baztertzeko.
- ▶ Zenbait unetan orientazio handiagoaren beharra eta irakasle batzuen inplikazio falta adierazi dute. Hain justu, lehen ikasturteko ikasleen balorazioei jaramon eginez ezarri zen lehen azaldu dugun tutorizazio-plana hurrengo urtean, 2011/2012an.

4.7.2 Irakasleen balorazioa

Jarraian, modulu honetako irakasle taldeak nabarmendutako prozesuaren alderdi positiboak ekarri nahi ditugu:

- ▶ Lehen aldiz, irakasleok era koordinatuan aritu gara lanean, ikasleei eskatzen zaizkien zenbait gaitasun guk geuk ere praktikan jarrita.
- ▶ Zailtasunak zailtasun, aurrera egiteko gauza izan gara. Gainera, ikasleek erdietsi dituzten azken emaitzak denok —ikasleek zein irakasleok— uste baino hobeak izan dira.
- ▶ Graduko lehen mailatik, ikasleak diziplinarteko ikuspegiaren beharraz eta garrantziaz jabetzea eta horretan trebatzea.

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Arestikoarekin lotuta, unibertsitatean sartu ahala, ikasleak akademikoki alfabetatzea, karrera osoan ezagutu eta erabili beharko dituzten hainbat tresna baliatzen hastea.

- ▶ Lan egiteko giro aproposa eta asebetetze pertsonal maila handia egon dira.
- ▶ Bigarren urteko balorazioari dagokionez, irakasleak lasaiago ibili bide dira, egin beharreko lana ezaguna zen neurrian.
- ▶ Oro har, bigarren urteko DALak lehen urtekoak baino hobeak izan direla adierazi da. *De facto*, gainditu ez dutenen kopurua oso apala.
- ▶ Irakasle guztiek oso ondo balioetsi dituzte DALak tutorizatzeko saioak.

Bigarrenik, hobetu beharreko alderdiak gogoratuko ditugu, hemendik aurrera zenbait konponbide eskaintzeko asmoz:

- ▶ Metodologia berriak lan-zama handia ekarri digu, batez ere euskarazko talde handiez den bezainbatean. Modulu honen ondoren beste modulu batzuk etorriko direnez, prozesu eta emaitza jasagarriak gauzatzera jo behar dugu.
- ▶ Moduluaren kudeaketa publiko hobe egiteko beharra antzeman da, ikasleekiko komunikazioaren atala bereziki landuta, informazio okerra nahiz mezu nahasgarriak saiheste aldera.
- ▶ Espezialitate eta hizkuntzaren araberako bilkura gehiago egitea (eta bilkura orokor gutxiago), ikasgela bakoitzaren inguruko errealitate xeheaz mintzatzeko foroak sustatzeko asmoz.

Irakasleen balorazioari dagokion azpiatal hau amaitzeko, nabarmendu nahi dugu DALi emandako kalifikazioei buruz aritu garela, justuki, irakasle on artean egon daitezkeen aldeez ohartzeko. Hartara, gogoeta praktikoa honek balio izan du irakasle bakoitzak bere burua taldean kokatzeko, inor mindu eta

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

kaltetu barik. Jakitun gara halako «ariketak» arrunt ezohikoak direla orain arteko unibertsitatearen tradizioan. Beste urrats bat, beraz, hobeto elkar ezagutzeko eta hobeto koordinatzeko.

4.7.3. 2010-2012 biurtekoaren barruan abiarazitako hobekuntzak

Tutorizazioaren kasuan ikusi bezala, eta lehen urteko balorazioak kontuan harturik, 2011/2012 ikasturtean hainbat hobekuntza egitea proposatu zen:

- ▶ DAL binaka egitea, bi xede zehatzekin: batetik, ikasleek elkarlanaren bidez zeharkako gaitasunak garatzeko eta, bestetik, irakasleentzako lan-zama erdira murrizteko, prozesuaren jasangarritasuna bermatze aldera.
- ▶ Ikasleen jasangarritasunari begira, irakasgai bakoitzeko bi lan ebaluagarri aurkeztea eta, ahal dela, modu tartekatuan modulu osoan zehar.
- ▶ DALen tutorizazio-plana egitea.
- ▶ Diziplinartekoaren definizio argiagoa eta zehatzagoa erdieste aldera, lanak bost arloak islatu beharko ditu ezinbestean; arloren bat agertu ezean, automatikoki ez gaindituztat joko da lana.

4.7.4. 2012/2013 ikasturtean ezarritako hobekuntzak eta etorkizun hurbilari begirako erronkak

Biurtekoak zer eman duen ikusita, prozesu emankor eta dinamiko baten aurrean egon garen zalantzarik ez da. Alde horretatik, lehen ikasturtean moduluari buruzko oinarri finkoak adostu eta ezarri ziren; bigarren urtean, hobekuntza batzuk proposatu dira, hainbat alderdi moldatuta.

Nolanahi ere den, lerro hauen bitartez azaltzen ari garen esperientzia kultura berri baten hasiera baizik ez da. Alde horretatik, ibiltzen hasi berriak garen

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

bidean aurrera egiteko, etorkizun hurbilari begirako erronka zenbait plazaratu nahi ditugu segidan:

- ▶ Irakasle taldeak balioetsi bezala, DAL bikoteka egiteko apustuari eutsi nahi zaio, baina bikotearen osaketa aste batzuk atzeratuta; horrela, bikotea osatzen duten kideek elkar ezagutzeko astia izango dute.
- ▶ Kasua hasiera batean bi urterako planteatu baldin bazen ere, gutxienez beste urte baterako mantentzeko hautua hobetsi da. Dena den, bistan denez, kasua aldatzea izango da etorkizun hurbilean jorratu beharko dugun beste erronketako bat.
- ▶ Balorazio-saioetan onetsi da DAL tutorizatzeko saioak ordutegi arruntaren barruan txertatzea, prozesuari maila ofizialagoa emanez, nolabait.
- ▶ Tutorizazioa dela eta, irakasleak ere bikoteka edo hirukoteka aritzea onartu da, gutxienez arlo desberdinetakoak diren bi irakasle gela berean modu koordinatuan arituz. Berrikuntza aski interesgarria izan litekeelakoan gaude, gaiaren inguruan arlo bakoitzak zein diskurtso-jarrera nagusi garatzen dituen ikusteko.
- ▶ Irakasgai-gidak berritzeko etengabeko prozesua sustatu nahi da, bertan ageri den informazio guztia era publikoan eta gardenean eskainiz.
- ▶ Berriki harrera-ekitaldiek erakutsitako ildo interesgarrian segi eta, are, sakontzeko asmoa dago Eskolan, Bigarren Hezkuntzatik datozen ikasleak unibertsitateko esparrura hobeto egokitu daitezen.
- ▶ Aurrekoarekin lotuta, 2012/2013 ikasturtean, eta modu pilotuan, ikasleen arteko tutoretzak gauzatuko dira, ikastegiko irakasle batzuen laguntzarekin. Horrela, moduluaren atarian proposatzen den harrera akademikoak dimentsio integrala hartuko luke eta, ondorioz, ikasle berriak aukera izango du moduluan egin eta garatu beharreko lanetan zentratuago jarduteko.
- ▶ *Gaur* aplikazio informatikoak diziplinarteko behar berriei erantzuteko baliagarri izatea lortzea (unibertsitateari eginiko eskaerari eutsiz).

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Amaitzeko, kultura-aldaketek erakutsi ohi dituzten zailtasunak zailtasun, Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolan, elkarlanean aritu den irakasle taldea hasieratik prest agertu da metodologia aktiboen alde egiteko. Gisa berean, plangintza berrian talde-lanak hartu duen garrantziaz jabetu gara, ikasleek xede dituzten gaitasunak ezin baitira inolaz ere erdietsi irakasgai bakar batean egindako lan soilarekin; horretarako, funtsezkoa da irakasgai guztien arteko koordinazioa. Alde horretatik, nabarmentzekoa da moduluko irakasle taldean sortu den elkarrekiko mendekotasun positiboa: kasua arrakastaz kudeatu ahal izateko, beharrezkoa izan da taldekide guztion inplikazioa, elkarren arteko begirunea arau nagusi harturik.

Laburbilduz, proposamen metodologiko honek aukera ekarri digu unibertsitate arloan aspaldi ezarrita zeuden eta aldaezinak ziruditen hainbat ohitura aldatzeko. Izan ere, azken hamarkadetan mundua erabat aldatu da, eta ezinbestekoa da XXI. mendeko unibertsitateak ere aldaketak sartzea bere titulazioen curriculum orokorrean, horiek ahalbidetuko baitute etengabeko aldaketak erakusten dituen gizartearen eskarietara egokitu ahal izatea. Ildo horretan, goi-mailako hezkuntzaren zeregina da etengabeko aldaketetara egokituko diren eta arazo berriei eraginkortasunez, sormenaz eta etikaz erantzungo dieten pertsonak prestatzea; areago, gure kasuan, non etorkizun hurbileko maisu-maistrak prestatzen ari baikara.

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

BIBLIOGRAFIA

- Blanco, Á. (2008). «Formación universitaria basada en competencias», in L. Prieto (koord.). *La Enseñanza Universitaria Centrada en el Aprendizaje*. Bartzelona, Octaedro/ICE, 31-59.
- Cano, E. (2008). «La evaluación por competencias en la educación superior», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3.
- Carlino, P. (2005). «Escribir, leer y aprender en la universidad» in *Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Echevarría, M.A. et alii. (2009). «Alfabetización académica en el ámbito universitario», in Rojo, J. et alii (arg.). *Hizkuntza eta literaturaren irakaskuntza eta ikaskuntza*. Bilbo. 93- 108.
- Etxaniz Erle, X. (2004). *Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolako Titulazioen Autoebaluaziorako txostena*. ANECara bidalitako barne-dokumentua.
- Grisaleña, J. eta Campo. A. (2010). «Las escuelas que aprenden: características básicas». *Organización y gestión educativa. Revista del forum Europeo de administradores de la educación*, 3, 121-145.
- Goodrich, H. (2000). «Using Rubrics to Promote Thinking and Learning”, *Educational Leadership*, 57 (5). Eskura: <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/feb00vol57/num05/Using-Rubrics-to-Promote-Thinking-and-Learning.aspx> (2012/04/06 kontsultatua)
- Hernández Pina, F. et alt. (2005). *Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolako Titulazioen Kanpo-ebaluazioaren txostena*. ANECAk bidalitako barne-dokumentua.
- San Fabián, J. L. (2006). «La coordinación docente: condiciones oraganizativas y compromiso profesional». *Participación educativa*, 3, 6-11.
- Stake, R. E. (1994). «Case Studies». In N.K. Denzwhytein eta L. Lincoln (arg.) *Handbook of Qualitative Research*, 236-245, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madril: Morata.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema, Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico de Monterrey (2000). *Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey*.

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA (2006). *Método de casos*. [Eskura: <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm3.pdf> (2012/07/05 kontsultatua)]

Vallejo, M., Molina, J. (2011). *Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado*. **REIFOP**, 14 (1), 207-217. [Eskura: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588697.pdf (2012/07/05 kontsultatua)]

Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series. Thousand Oaks: Sage publications.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. Madril: Narcea.

Zabalza, M. A. (2007). *Guía docente para el Curso de Guías Docentes. Simulación práctica de la guía*. [Eskura: http://www.uib.es/ca/infobre/estructura/instituts/ICE/PADU/docs/act_35_4.pdf (2012/07/05 kontsultatua)]



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

IV. ERANSKINAK

GLOSATEGIA

- GALDERA ERAGILEAK. Kasurako hurbilpena erraztuko duten galderak dira, ikasleengan kasua ebazteko lehenengo hausnarketak eragingo dituztenak.
- EBALUAZIO PRESENTZIALA. Normalean gelara joaten den ikaslea ebaluatzeko sistema jarraitua, zeinak ikaslearen emaitzak ez ezik prozesuak ere kontuan hartzen baititu. Horretarako, gutxienez eskola-orduen % 75era joan beharko du ikasleak. Ebaluazio presentziala da, hain zuzen, Eskolako zuzendaritzak zein irakasleok biziki gomendatzen duguna, zio pedagogikoak direla bide.
- EBALUAZIO EZ-PRESENTZIALA. Aurreko baldintzak betetzen ez dituen ikaslea ebaluatzeko sistema. Ebaluazio mota hau, nolabait, ebaluazio tradizionalagoari lotua dago, zeina azterketetan eta antzeko amaierako probetan oinarritzen baita.
- ENTREGABLEA edo aurkeztu beharreko lana (*entregable* gazt. eta *deliverable* ingl.). Prozesu baten ondoriozko emaitza da, dela ahozkoa, dela idatzizkoa. Emaitza horren bidez, ikasleak gelan frogatzen du ikusitako edukiak ulertu, barneratu eta aplikatu dituela. Entregableak azken ebaluazioaren zati dira; alde horretatik, hortaz, lan ebaluagarriak dira.
- ERAGIN. Irakaskuntzarako Metodologia Aktiboetan Irakasleak Prestatzeko Programa (Euskal Herriko Unibertsitateak abian jarritako programa).
- ERRUBRIKA. Ebaluazio-tresna bat da, zeregin edo jarduera baten maila eta kalitatea neurtzeko erabiltzen dena; errubrikan islatzen dira zeregin edo jarduera horiek ebaluatzeko irizpideak, bakoitzari esleitutako puntuazioa islatuz.
- ESKOLAK EMATEKO MODALITATEAK. Funtsean, bi modalitate nagusi ditugu: teorikoak eta praktikoak. Modalitate teorikoa magistrala dugu, non irakasleak batez ere hitza hartzen baitu teoriari jarduteko. Eskola magistraletan taldeak handiagoak izan ohi dira (gehienez 80-100 lagun ingurukoak). Bestalde, berriz, modalitate praktikoetan sartzen dira gelako praktikak, non hitza eta ekintza ikasleengan oinarritzen baitira. Gelako praktiketan taldeak txikiagoak izan ohi dira (30-35 lagun ingurukoak).
- GAITASUNA. Egiten jakitea da, era konplexu batean, ahalmen eta trebetasun askotarikoak (kognizio, afektibitate, psikomotrizitate edo gizarte mailakoak) nahiz ezagupenak bateratu eta egokituzetik sortzen dena, izaera komuna duten egoeretan (Lesnier, 2000).

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

- IKASLEAREN FITXA. Ikasle bakoitzak irakasle bakoitzari ematen dion fitxa, zeinean ikaslearen datu akademiko-pertsonalak eta argazkia ageri baitira. Fitxaren helburua guztiz praktikoa: irakasleak bere ikasleak ezagutzera eta, beharrezkoa balitz, eurekin harremanetan jartzeko aukera izatea.
- IKD. Ikasketa Kooperatibo eta Dinamikoa.
- IRAKASKUNTZA GIDA. Irakaskuntza gida da irakasgaiaren nondik norakoak garbi islatzen dituen dokumentua; horretan, gutxien dela, hezkuntza-helburuak, programa bera, programatutako jarduerak eta ebaluaziorako irizpideak agertuko dira; azken horien kasuan, hala behar izanez gero, proba bakoitzaren haztapena ere bai. Hezkuntza-helburuek, programatutako jarduerak eta ebaluaziorako irizpideek elkarrekiko koherentzia agertu beharko dute. Irakasgaiaren oinarritzko programa adostu beharko dute hainbat taldetako ardura duten irakasleek. Ados jartzen ez badira, Saileko Kontseiluak, irakasgaia ematen duten irakasle guztiei entzun ondoren, guztiek irakatsi beharreko gaiak buruzko erabaki arrazoitua hartuko du, bai eta onartuko diren salbuespenei buruzkoa ere.
- KASUA. Gertatutako zerbaiten deskribapena da, egoera konplexu erreala erakusten duena eta, horren gaineko eztabaida sorrarazi ondoren, ebazpenerako jarrera arrazoitua eskatzen duena.
- KRONOGRAMA. Zereginak edo jarduerak denboran sekuentziatzen edo ordenatzen dituen panoramika da; moduluaren kasua adibide jarrita, moduluko irakasgaiak eskatuko dituzten entregableak lauhilekoan zehar nola sekuentziatuko diren ikusten lagunduko digun panoramika da.
- METODOLOGIA AKTIBOAK. Abiapuntutzat benetako problema edo kasu bat hartzen dute, jakintzak testuinguru horretan integratzea ahalbidetuz. Metodologia aktiboetan, irakasleek galderak egiteari ematen diote garrantzia, eta ikasleek galdera horien erantzuna modu aktiboan bilatu behar dute.
- MODULUA. Diziplinarreko irakaskuntza eredu da; zenbait diziplinaren arteko harreman koherentea, helburu komun batera doana: modulurako ezarrita dauden gaitasun orokorrak lortzea.
- DIZIPLINARTEKO LANA EDO DAL. Moduluko irakasgai guztien artean, zeharkako gaitasunak lantzeko proposatzen den diziplinarreko zeregina.
- ORDU PRESENTZIALAK. Ikasleak gelan eta lanean ematen dituen orduak.
- ORDU EZ-PRESENTZIALAK. Ikasleak gelatik kanpoko lanetan ematen dituen orduak dira, bibliografia kontsultatzen, lanak egiten, azterketak prestatzen, eta abarretan. Lanordu horien bidez, ikasleen autonomia sustatu nahi da.

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

MODULURAKO BIBLIOGRAFIA PROPOSAMEN BAT

Agirre Saez de Egilaz, A. (1997). «Chicos y chicas imaginan el futuro». *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 85-89.

Eusko Jaurlaritzako ikerketa batek ekarritako datuen arabera, emakumeak lanean txertatzeko zailtasun nabarmenak ditu. Lan honen egileak egoera hori salatzen du, halako bereizketak pertsonen arteko hierarkiak ezartzea esan nahi duelako. Halaber, orientabide akademiko-profesionalak generoaren ikuspegia gehitu beharra duela aldarrikatzen du, autoezagutza eta erabaki pertsonalak errazteko asmoz.

Azkarraga Etxagibel, J.A. (2009). «Tigreak eta tigresak». *Berandu baino lehen. Erretratuak XXI. mendean*. Zarautz: Alberdania.

Gure irudia figura esanguratsuen begietan nola eraikitzen dugun azaltzen digu egileak artikulu honetan. Nahi gabe bada ere, nola gurasoek (edo zaintzaileek) modu ezberdinean tratatzen dituzten neskek eta mutilak. Generoaren sozializazioan nolako mekanismoak dauden ezarrita, eta horietaz jabetzeko beharra aldarrikatzen du artikuluan.

Bengochea, M. (2005). *La escuela, entre la reproducción y el cambio social*. SARE 2005 kongresuan aurkeztutako txostena, Donostia.

Neskatoek eta mutikoek txiki-txikitik ikasten dute berdinen artean erlazionatzen, genero-eredu zehatzen arabera. Neskek itxurazko harreman horizontalean oinarritutako komunikazio-estiloa garatzen dute, hierarkiarik gabe, elkarrekiko laguntzan bermatuz, desadostasuna landuz. Mutilek, berriz, talde handiagoetan eta oso lehiakorretan parte hartzen dute, zeinetan maskulinitate hierarkizatua garatzen hasten baitira. Estiloak ezin dira alderatu: neskena pertsona helduek, hezkuntza-komunitateak eta mutilek gutxiesten dute. Neskek — eta maiz helduen munduak— estilo maskulinoa neutrotzat hartzen dute, ez markatutzat; beraz, inork ez dio isekarik edota kritikarik egiten. Hala ere, artikuluan zehar planteatzen diren hainbat aferak ondorio jakinak izaten ditu:

-Benetan utz dezakete neskek zein mutilek genero-estiloa?

-Hala egitea komenigarri edota beharrezkoa da?

-Komunikatzeko, genero-estiloak badu eraginik besteekin harremanak ezartzeko orduan?

-Genero-bortizkeriak ba al du loturarik komunikatzeko estilo femeninoarekin? Eta maskulinoarekin?

-Garrantzitsua da estilo komunikatiboen diferentzia ikasgelan? Zein jardueratan nabari daitezke diferentziok?

Bonal, X., & Tomé, A. (1996). «Metodologías y recursos de intervención».

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Cuadernos de pedagogía, 245. zk., 56-69.

Hezkidetza langai duen «Itxaso» izeneko proiektua deskribatzen da. Proiektu hori Bartzelonako Unibertsitate Autonomoak gauzatu zuen 1992-1995 urteen artean; geroago, Estatuko beste hogeikastetxetara hedatu zen. Artikulu honetan azaltzen dira programaren helburuak, estrategiak, antolaketa eta aplikazioaren faseak. Era berean, patioaren espazioarekin, eskolako materialekin, ikasleen jarrerekin nahiz eskolako indarkeriarekin lotutako esku-hartzeen lagin esanguratsu baten berri ematen da.

Serrat Antolí, N. (2010). «Cómo citar la bibliografía y las fuentes de información consultadas». In Cano, E., Rubio, A., eta Serrat, N. (2010). *Organizarse Mejor*. Bartzelona: Graó.

Kapitulu honetan, bibliografia nola eman behar den ikasteko lanabesak eskaintzen dira, bai eta, unibertsitateko ikasleek jakin dezaten, informazioa nola aipatzen den ere.

Carbonell, J. (1996). «Educación sexista y coeducación». *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Bartzelona: Octaedro.

Carbonell-ek emakumeen diskriminazio eta bazterketaren historiari buruz hitz egiten du kapitulu honetan. Gizartean ezarrita dagoen androzentismoa aspaldikoa dela eta, sarritan, naturala den zerbait bezala aurkeztu dela esaten du. Ikasketa feministetan egin zen sexu-genero bereizketak agerian utzi zuela generoa eraikuntza soziala dela azaltzen du. Carbonellek emakumezkoen heziketaren historia nolakoa izan den azaltzen du eta bost eredu nagusi aipatzen ditu: a) emakumea baztertzen zuen eredu; b) eskola-ereduen bereizketa; c) formalki desberdintutako curriculum zuen eskola mistoa; d) curriculum espreski bateratua zuen eskola mistoa; e) eskola hezkidetzaila edo aniztasunaren eskola. Kapituluaren amaieran, hainbat galdera proposatzen ditu gai honi buruzko eztabaidarako.

Cobeta, María; Jaramillo, Concha eta Mañeru, Ana (1996). «El estado de la cuestión». *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 48-56. Bartzelona.

Artikulu honetan, egun, ikasgeletan sexu-desberdintasunerako eskubidea zenbateraino onartua dagoen hausnartzen dute egileek. Horrez gainera, Espainiako estatuan eta beste herrialde batzuetan garatu diren ekimen hezkidetzailen gaineko begirada ematen dute, euren bizipen personal eta profesionaletatik abiatuta.

«Cuida tu lenguaje, lo dice todo». (2001). In I. A. d. l. Mujer (arg.). Asturias.

Espinosa Bayal, M.A. (2005). *Roles de género y modelos familiares*. SARE 2005 kongresuan aurkeztutako txostena, Donostia.

Artikulu honetan, genero-nortasuna garatzeko, familia-testuinguruan sozializazio-eredu desberdinen erabilera dituen inplikazioak aztertzen ditu egileak. Horretarako, gurasoek neskato edo mutikoen beharrak era desberdinean

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

betetzen dituztela azaltzen du. Horrek berekin dakar, gure gizartean, neska edo mutil izatea esan nahi duenari buruz —eta hortaz, gizon edo emakume izateari buruz— portaera-eredu diferentzialak ikastea.

Egilearen arabera, desberdintasun horiek hasten dira gurasoek jaioko den haurraren sexu biologikoa ezagutzean sortzen dituzten igurikimenekin, eta garapenaren aro desberdinetan agertzen jarraitzen dute: gela dekoratzean, eskaintzen zaizkien jolas eta jokoetan, janzkeran, sortzen den elkarreraginean edo ezartzen diren muga edo arauetan.

Irureta, O. (2009). «Eskola segregatuak. Neska-mutilak banatzeko nota onak argudio». *Argia*, 26, 6-11.

Artikuluaren, eskola mistoaren edo bereziaren aldeko eta kontrako argudioak ematen dira eta, bereziki, eskola batzuei, neskek eta mutilak banatu arren, diru-laguntzak eman / ez eman tirabira plazaratzen da.

López Sánchez, F. (1997). «Relación entre iguales». *Cuadernos de pedagogía*, 261, 44-48.

Artikuluaren egileen arabera, harreman pertsonal onuragarriak izateko hiru baldintza dira beharrezkoak: segurtasun emozionala, gizarte-laguntza eta intimitate fisikoa. Heziketa afektiboaren helburuek sustatuko dituzte pertsonen segurtasun emozionala, gizarte soziala eta gorputz-intimitatearen benetako beharrak ardatz izango dituen heziketaren balioak. Eduki horiek bizitzaren lehen urteetatik lantzea proposatzen dute egileek.

Romero Sabater, I. (1997). «Para saber más». *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 70-77.

Hezkuntza ez-sexistari, hezkidetzari eta aukera-berdintasunari buruz 1989 eta 1996 urte bitarteko informazioak, materialak eta bibliografia eskaintzen dituen baliabide gida laburra.

Subirats, M. (1994). «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy». *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm>

Artikulu honetan, egileak hezkidetzaren garapenaren berri eskaintzen du, emakumezkoek erakutsi duten jarrera-aldaketan sakonduz. Artikuluak hezkuntzaren prozesu historikoa erakusten du hasieran, hezkuntzaren ikuspegitik berdintasuna lortzea oztopatzen duten alderdiei erreparatuz; horrekin batera, hezkidetzaren pedagogiaren ildo nagusiak jorratzen ditu: sexu/generoaren teoria, sexismo terminoa...

Taberner Guasp, J. (2009). «Sozializazioa, hezkuntza eta generoa». In E.H. Unibertsitatea (arg.), *Soziologia eta hezkuntza: Hezkuntza-sistema gizarte modernoetan funtzioak, aldaketak eta gatazkak*. Bilbo.

Sexu-genero sistemari buruz hitz egiten da artikulu honen hasieran. Generoa eraikuntza sozial moduan agertzen da, eta historikoki ezberdintasun horiek oinarritu dituzten teoriak aztertzen dira. Ondoren, eskolak genero-rolak

Liburu honek UPV/EHUko Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren dirulaguntza jaso du



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

barneratzean duen posizioa azaltzen du, eta emakumeen presentzia eta bilakaera aztertzen da eskolako etapa guztietan eta unibertsitatean.

Vega Navarro, A. (2005). *El juego y la identidad de género*. SARE 2005 kongresuan aurkeztutako txostena, Donostia.

Jolasa oinarrizko hezkuntza-elementua dela esateak ez du ekarpen berririk egiten. Hala ere, askotan ez da kontuan hartzen jolasak desberdintasuna eta diskriminazioa ekar ditzakeenik. Hori dela eta, irakasleek eta familiak paper aktiboa erakutsi behar dute, batez ere berdintasuna arriskuan gera daitekeenean.

Vega Navarro, A. (1997). «Jugar a ser iguales». *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 16-20.

Egileak proposatzen du hezkidetzan Haur Hezkuntzan lau txoko didaktikoren bidez lantzea: etxetxoa, eraikuntzak, denda eta psikomotrizitate aldea. Eskolara ailegatzen direnean, umeei beren sexu-rolak barneratuta dituzte, baina ezberdintasunak leundu daitezke lau txoko didaktiko horietatik pasatzean.