

IKASKIDE, formazio eredu sistemiko baten esperientzia eskola testuinguruan

(A systemic training model of cooperative learning in the school context)

Bilbatua Pérez, Mariam; Usabiaga Arizmendi, Ana;
Artetxe Aranaz, Ainara
Mondragon Unib. HUHEZI. Irakaste-Ikaste Prozesuak Dptua.
Dorleta auzoa z/g. 20540 Eskoriatza
mabilbatua@mondragon.edu; ausabiaga@mondragon.edu;
aartetxe@mondragon.edu

Jaso: 2013.01.15
BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 239-266] Onartu: 2013.09.06

Ikaskidetza –kooperazioan oinarrituriko ikaste prozesua– bultzatzeko helburuarekin 2009-2010 ikasturtean Erkide Kooperatibek HUHEZI Fakultatearen gidaritzarekin martxan jarritako proiektuaren berri ematen da artikulu honetan. Proiektu horrek barneratzen duen formazioak eredu sistemikoan biltzen ditu ikasleen formazioa, irakasleen formazioa eta ikastetxearen kultura aldaketa. Hiru eremu horietan formazioa oinarritzen da praktika gogoetatsuan eta eraikitzen da besteekin batera.

Giltza-Hitzak: Ikaskidetza. Formazio eredu sistemikoa. Parte hartzea. Praktika gogoetatsua. Konpetentzia giltzak. Ikasten eta pentsatzen ikasi. Elkarrekin bizitzen ikasi.

El curso 2009-2010 la Federación de cooperativas de Enseñanza de Euskadi (ERKIDE) y la Facultad de Educación de Mondragon Unibertsitatea pusieron en marcha un proyecto de innovación dirigido a promover la cooperación en diferentes entornos de aprendizaje. El modelo de formación tiene un carácter sistémico donde se unen la formación del alumnado y profesorado y el cambio de cultura del centro y se basa en el trabajo y la reflexión conjunta sobre los procesos de aprendizaje.

Palabras Clave: Aprendizaje cooperativo. Modelo sistémico. Participación. Práctica reflexiva. Competencias básicas. Aprender a aprender. Aprender a vivir juntos.

Lors du cursus 2009-2010, la Fédération de coopératives d'Enseignement d'Euskadi (ERKIDE) et la Faculté d'Enseignement de Mondragon Unibertsitatea ont mis en place un projet d'innovation visant à promouvoir la coopération dans différents domaines d'apprentissage. Le modèle de formation a un caractère systématique qui relie la formation des élèves et des professeurs au changement de culture du centre. Ce modèle se base sur le travail et la réflexion commune sur les procédures d'apprentissage.

Mots-Clés: Apprentissage coopératif. Modèle systématique. Participation. Pratique de réflexion. Compétences de base. Apprendre à apprendre. Apprendre à vivre ensemble.

1. SARRERA

Artikulu honetan ikaskidetza –kooperazioan oinarrituriko ikaste prozesua– bultzatzeko helburuarekin 2009-2010 ikasturtean Erkide Kooperatibek HUHEZI Fakultatearen gidaritzapean martxan jarritako proiektuaren berri emango da.

IKASKIDE ikasle guztien ikaskuntza hobetzea helburua duen berrikuntza proiektua da. Curriculuma eraldatu eta etengabeko hobekuntza bidean eskola hezten duen proiektua da berau, hautematen da eskola ikasi egiten duen organo gisa. Horrela, ikaskidetza –hezkuntza kooperatiboa– ardatz izanda eskola *Ikaste Komunitate Profesional Eraginkor* bihurtzeko proiektua da *Ikaskide*.

Proiektu horren bidez garatu nahi diren konpetentziak ondokoak dira: *ikasten ikasi* eta *elkarrekin bizitzen ikasi*. Konpetentzia horiek sustatzeko egokitzat ematen diren estrategia metodologikoak formazio prozesu osoaren ardatz hartu dira; eta hori dela eta printzipio eta estrategia bateratuen bidez garatu dira, hala ikasleen ikaste prozesuaren antolaketa, nola irakasle zein aholkularien formazio prozesuaren antolaketa. Modu horretan ekimenen arteko koherentzia bermatzeko aukera izan dugu, ezin baita lortu ikasleek bizitza osoan ikasteko konpetentziak gara ditzatela eta elkarlanean eraginkorrak izan daitezela baldin eta irakasleek ez badituzte konpetentziok garatu (Fullan, 2002a).

Formazio eredu hori hausnarketan oinarritzen den prozesu aktibo parte-hartzailearen ondorioa da. Hala, ekintzetatik eta egiten dugunaren hausnarketatik eratorzen den ikaste-prozesua da; berrikuntza prozesu bat da zeinetan irakasleen garapen profesionala, eskolako ikaste-kultura eta gizarteko eragileen eraginez ikasleen ikaskuntza bermatu nahi diren.

Ikasleen garapen edo ikaskuntza horretan eragina esanguratsua eta luzarokoa izan dadin, sistema osoan eragiten duen aholkularitza prozesua diseinatu da. Horrela, eskola –ikasten duen organo modura ulertzen duguna– azpi sistemez osaturiko organo konplexu bizi bat da.

Proiektuan aintzat hartzen den beste elementu bat elkarrekiko eragina da. Hala, *sare* egitura indartzen dugu eskolak dituen elikatzeko testuinguru ezberdinekin erlazio eraginkorreko bideak eraiki asmoz. Arlo horretan, batetik, sustatzen da unibertsitatearekin beharrezko edo ezinbestezko diren komunikazio eta elkar-ikaskuntza espazioak; eta bestetik, proiektu bereko beste ikastetxeekin harremana bilatzen da. Uste baitugu garapen bide horretan elkarrekin eta elkarrengandik ikastea dela norabidea.

Aipatu ditugun adierazle horiek guztiek formazio eredu berri baten kokatzen gaituzte: ikasleen ikastea bermatzea helburu izanda hausnarketan, ekintzan eta praktika errealetan oinarritzen den formazio eredu parte-hartzailean. Elkarrekin, baina identitate, erritmo eta bide anitzak mantenduz eta uztartuz garatzen den formazio eredua, alegia.

Formazioa ulertzeko eta gauzatzeko bide horrek isla zuzena du gure barne antolaketa eta dinamikan ere. Funtzio eta zeregin ezberdinak izanik, meta-ikaskun-

tzarako espazio berriak irekitzeko aukera eman digu formazioak, eta aukera eskaini digu gertuko errealitatera itzultzeko. Bidenabar, esan behar dugu, eduki eta konpetentzia horiek bihurtu direla gure unibertsitateko hasierako formazioko ikasleekin ere lanketa gai.

Artikulu honetan lau puntu nagusi biltzen dira: proiektuaren oinarri teorikoak, antolaketa eta formazio eredua, formazio jardueren deskribapena eta esperientziaren ondorioak.

2. PROIEKTUAREN OINARRI TEORIKOAK

Ikaskide proiektua testuinguratzeko eta ulertzeko ezinbestekoa da horren oinarrian dauden ekarpen teorikoak argitzea eta proiektuaren izaera ezaugarritzen duten oinarriak ezagutzea. Asmo horren ildotik, ondorengo lerroetan proiektuaren xede diren konpetentzien azalpena egiten da. Ondoren, konpetentzien garapenean ezinbestekoak diren praktika eta gogoeta uztartzeko garatu diren eta gure proiektuan eragina izan duten proposamenak azaltzen dira. Eta bukatzeko, ikaste prozesuetan elkarrekintzak betetzen duen funtzioa eta berau garatzeko marko metodologikoa azaltzen da.

2.1. Formazio Proiektuaren xedea: *Ikasten eta Pentsatzen Ikasi eta Elkarbizitzen Ikasi konpetentzien garapena*

Azken urteetan Hezkuntzaren etapa guztietan egin diren erreformatan (Eusko Jaurlaritza 2007, 2009) azpimarratu da konpetentziak garatzeko beharra, konpetentziok funtsezkoak baitira pertsonaren garapenerako, bai maila indibidualean, bai herritar gisa ere. Hori dela eta, etapa guztietako curriculumetan konpetentzien garapena derrigorrezko lorpen alderdizat hartzen da.

Hezkuntzaren helburuak eta edukiak konpetentzia terminotan garatzeak eskatu du kontzeptuaren hasierako definizioa egokitzea. Izan ere, konpetentziaren nozioa jatorrian enpresa testuinguruan garatu zen, lan egoera konplexuen aurrean modu egokian erantzuteko eta jarduteko kontzeptu modura (Leboterf, 2000; OCDE, 2002; Comisión de las Comunidades Europeas, 2005; Zabala eta Arnau, 2007). Horregatik, Derrigorrezko Hezkuntzan konpetentzia terminoari beste dimentsio bat eman zaio: hezkuntza eta gizartearen eskakizunei erantzuteko eta pertsona gisa bere xedeak eta aukerak garatu ahal izateko gizaki batek zer egiten jakin behar duen. Aipatutako esanahia, hezkuntza testuinguruan *Oinarrizko Konpetentzia* edo *Konpetentzia Giltza* modura izendatzen da (Comisión Europea, 2002; OCDE, 2002, 2005; Perrenoud, 2001, 2012; Richen, eta Sagalnik, 2001; Zabala eta Arnau, 2007). *Konpetentzia Giltza* deitu izan zaie, hain zuzen, ezinbestekotzat ematen direlako gizarte eskakizunei erantzuteko. *Konpetentzia Giltzak* banakako garapen osoaren ezinbesteko elementuak ez ezik, beharrezkoak dira gizakien arteko elkar ulermena eta gizadiarekiko oreka lortzeko ere. Hori horrela, pertsonen eta giza-taldeen ongizate maila areagotzea dute helburu.

Hainbat autorek (Morin,E. 2011; Delors 1996; Perrenoud 2012) azpimarratzen dute gaur egungo gizartean bizitzeak eskatzen duela etengabe arazo konplexu, dimentsio anitzeko eta globalei erantzutea. Horretarako ezagutzaren erreproduzioa baino haratago sormena, autoerregulazioa eta barne motibazioa beharrezkoak dira. Horrela, ezinbestekotzat jotzen da gizabanakoak bere kabuz pentsatzeko eta bere ikaste prozesuaren zein jardueren erantzukizuna izateko konpetentzia.

Testuinguru horretan kokatzen da *Ikasten eta Pentsatzen Ikasteko* konpetentzia:

[...] competencia necesaria para organizar y regular el aprendizaje, en solitario y en grupos; para adquirir, procesar, evaluar y asimilar nuevas piezas del saber; y para aplicar estas competencias en una variedad de contextos, incluyendo la resolución de problemas y el aprendizaje en casa, en la formación/educación, en el trabajo y en la sociedad. (Comisión Europea, 2002)

Swartz eta Parkezek (1994) egindako definizioan oinarrituz Derrigorrezko Eskolaldirako Euskal Curriculumak (2009, 2007) ondoko osagaiak lantzea proposatzen du: Informazioaren interpretazioa, informazioa ebaluatzea, informazioa sortzea, erabakiak hartzea, arazoak konpontzea eta baliabide kognitiboak erabiltzen jakitea.

Imbernónen (2002) ekarpena aintzat hartuz, irakaslearen formazioan *Ikasten Ikastea* konpetentziari beste osagai bat erantsi behar zaio: *Desikasi-Berrikasi-Ikasi*.

Ikasten eta Pentsatzen Ikasi konpetentzia zer den aztertu ondoren, Morinek (2009) egindako bereizketa batetik abiatuko gara *Ikasten eta Pentsatzen Ikasi* konpetentzia eta *Elkarrekin Bizitzen Ikasi* konpetentzien arteko erlazioak identifikatzeko eta bigarrenaren berezitasunak azaltzeko. Aipatutako autoreak “ulermen intelektuala” eta “giza ulermena” bereizten ditu, lehenak fenomenoaren azalpenak identifikatzea du helburu, bigarrena ostera azalpenez haratago doa eta besteekiko identifikazioa eta enpatia eskatzen du.

Halaber, giza ulermena garatzeak besteekin aritzea eskatzen du. Delorsek (1999) hezkuntzaren lau zutabeetariko bat kontsideratzen du aztertzen ari garen konpetentzia eta besteekin aritzeko baldintza jasotzen du bere definizioan:

Komenigarria izango litzateke hezkuntzari bi orientazio osagarri ematea. Lehenengo mailan, pixkanaka bestea ezagutzea. Bigarreanean, eta bitzta osoan zehar, proiektu komunetan parte hartzea [...]. Hortaz, eskola hezkuntzak bere programetan gazteak oso txikitatik lankidetzan proiektuetan ikasten hasteko nahikoa denbora eta aukera eskaini behar ditu. (Delors, 1999: 100)

Konpetentzia hori garatzeko Derrigorrezko Eskolaldirako Euskal Curriculumak (2006) egindako proposamenak aipatzen dituen osagaiak *Ikaskide* proiektuaren oinarritzat hartu dira: pertsonen arteko harremana, parte-hartze demokratikoa, aniztasunari erreparatzea, elkar-lana, talde-lana eta gatazken konponbidea.

2.2. Praktika eta gogoeta formazio prozesuen oinarri gisa

Lehen aipatu bezala, ikasleengan zein irakasleengan garatu nahi diren konpetentziek eskatzen dute eskolan eta irakasleriaren formazioan erabili ohi diren estrategiak aldatzea. Zenbait autorek ohiko formazio ereduak akatsak atzeman eta formazio eredu berrien oinarriak eta estrategiak garatu dituzte. Autoreok, aipatzen dute derrigorrezko hezkuntzan oinarrizko konpetentziak garatu ahal izateko –hots, jakitetik egiten jakitera pasatzeko– eskolak bizitzarekiko loturak indartu behar dituela eta irakaslearen irakaskuntza ardatza izatetik, ikasleen ikaskuntza ardatza izatera pasatu behar dela ezinbestean. Hori horrela, ezagutzaren transmisioan oinarritutako ereduak gaingintzeko beharra nabarmenetzen dute eta ikasleen inplikazioa, afektiboa zein kognitiboa, bultzatzen duten estrategia metodologiko berriak proposatzen dituzte, halaber, irakaslearen rola aldatzeko beharra (Zabala eta Arnau 2007; Perrenoud 2001, 2012).

Konpetentzia profesionalak garatzerako orduan antzeman daitezke derrigorrezko hezkuntzako ikasleen konpetentzien garapena oztopatzen duten formazio ereduak pareko hutsuneak eta zailtasunak. Shönek (1992) aldarrikatu zituen jardueran oinarritutako hausnarketaren beharrak eta berau bultzatzeko estrategiek eragin handia izan dute irakasleriaren formazio ereduak aldatzeko xedez azken urteetan garatu diren proposamenetan.

Korthagenek (2001, 2010) ohiko formazio ereduak teoria eta praktikaren artean sortzen dituzten etenak azaltze bidean, irakasleriaren formazioa bideratzeko ohikoak diren hiru eredu aipatzen ditu: ikaste deduktiboa, ikaste praktikoa eta ikaste errealista. *Ikaste deduktiboa* jakitetik abiatzen da; teoria ikastetik alegia, eta uste du teoria jakitea nahikoa dela egiten jakiteko. *Ikaste praktikoa* saio eta hutsegitean oinarritzen da eta ez dio erreferentziarik egiten teoriari erreferentziarik. *Ikaste errealistak* ezagutza teorikoaren eta praktikaren uztarketa egiten du; beti ere, irakaslearen esperientzia praktikoetatik abiatuz eta proposatzen du horien inguruko etengabeko hausnarketa egitea, bakarka zein taldeka. Hausnarketa prozesua antolatzeke ALACT izeneko prozesuaren hurrenkera aurkezten du (Action-Looking back on the action- Awareness of essential aspects-Creating alternative methods of action-Trial).

Ildo berean, Esteve (2004, 2010) *Ikaste erreflexiboa* deritzan formazio ereduak proposatzen du. *Ikaste erreflexiboa* ikuspegi eraikitzailean oinarritzen da, zeinetan formazioan parte hartzen duen irakasleak bere prozesuaren kontzientzia hartuz, bere jardueraz eta aukera posiblez hausnartuz, eraikitzen duen bere ezagutza. Horretarako ez da nahikoa ideiak elkartrukatzea, beharrezkoa da norberaren jardueraz hausnartzea. Testuinguru horretan norbere praktikaren behaketak eta horren inguruko hausnarketak funtsezko garrantzia hartzen dute.

Norbere praktikaren inguruan gogoeta egitearen ildotik ere, Monereok (2010) eta Bilbaok (Bilbao eta Monereo, 2011) proposatzen dute arazoetatik edo irakasleak kezkatzen dituzten egoeren azterketatik abiatzea:

[...] se trata de identificar, junto con los actores implicados, el conflicto latente que pudo generar el IC, las distintas interpretaciones de lo que ocurrió y por qué ocurrió y

el examen de formas diferentes de pensar, actuar y sentir que pudiesen activarse ante futuros IC de parecida naturaleza. (Bilbao eta Monereo, 2011:138)

Aipatutako autoreek garatutako eruedetan eta erabilitako estrategietan oinarritu ditugu 3.2. eta 3.3. ataletan azalduko ditugun formazio estrategiak.

2.3. Elkarrekintza banakako eta talde ezagutza garatzeko tresna gisa. Ikaskidetza

Orain arte aipatutako proposamenak norbanakoaren formazioan kokatzen dira; nahiz eta taldearen garrantzia azpimarratu, norbanakoaren hausnarketa suspertzeko eta aberasteko proposamenak dira. Hezkuntza ereduaren eraldaketak, ordea, komunitatearen inplikazioa eskatzen du. Horren harira Fullanek (2002b) proposatzen dituen “Ikaskuntza Komunitateak” ereduaren zenbait printzipio beharrezkotzat jotzen ditugu banakakoen hobekuntza ez ezik, hezkuntza komunitatearen hobekuntza lortu ahal izateko. Fullanek (2002b) “Ikaskuntza Komunitatearen” ondorengo berezitasunak aipatzen ditu: taldeak helburu komun bat izatea, proiektuarekiko talde konpromisoa egotea, taldekideen partaidetza ahalbidetzen duen antolaketa egotea eta ezagutza partekatzea ahalbidetuko duen hizkuntza komun bat izatea.

Hezkuntza eskubidea eta aukeren berdintasunaren markoan kalitatezko eskolaz ari gara baldin eta ikasle guztien ikaskuntza hobetzen bada, guztion arrakastan oinarriturik, norbanakoaren potentzialitatea bitzta guztian zehar garatzeko aukera bermatzen bada (Martinez, 2011). Horretarako kalitatezko eskolak a proposak diren ikaste testuinguruak eskaintzen ditu, ikasle guztiak beraien gaitasunekiko garapen maila altuena lor dezaten. Kalitatezko eskola litzateke, halaber, gizartearen garapenerako gertuko komunitatearen inplikazioa lortzen duena eta etengabeko hobekuntza bidean zentzuzko profesional guztien garapena eta ikaskuntza sustatzen duena (Martinez, 2011).

Ikaskuntza nola garatzen den ikusteko era bat “Praktika Komunitatea” da, “praktika” kontzeptuan pertzepzioa edo ulermena gakoak dira. Langile profesionalen artean jakintza ez dator klase magistral batetik, baizik eta praktikan egiten duten eta kideekin partekatzen dutenen horretatik. Horrek praktika funtzio formatzailez eta koalifikatzailez janzten du (Bolivar, 2012), Ikaste Komunitate Profesional Eraginkorrez ari gara (Bolivar, 2012).

Errealitatea eraldatzeko prozesu dialogikoez ari gara (Freire, 1984), hala egonkorrak diren talde profesionalek praktikaren komunitateak eraikitzen dituzte eta bertan autoerregulatzen eta hobekuntzak txertatzen dituzte, adostasunez, kontzertuz eta koherentziaz, eskolako ikaste kultura garatuz eta horrela gertuko gizarteari erantzun egokiagoa eskainiz. Orcasitasen (2005) “formación en la práctica” delakoa.

Aipatutako printzipioak bat datoz *Ikaskide* proiektuaren bidez derrigorrezko hezkuntzako ikasleekin garatu nahi diren *Ikaskide Taldeak* estrategia metodologikoa-ren printzipioekin.

Ikaskide Taldeen metodologia garatu duten autoreen arabera (Johnson, Johnson eta Holubeck, 1999a; 1999b; Salvin, 1985) talde horiek ondorengo ezau-garriak dituzte:

- *Zeregina denona da*: ikaskide guztiek helburu berbera izan behar dute *Ikaskide Taldeetan*. Hots, denon partaidetzaren bidez, azken ekoizpena lortzea da taldekide guztiek partekatu beharko luketen helburua.
- *Negoiazioa eta komunikazio irekia*: elkarlanean aritzen garenean, elkarre-raginean dauden elementuak eduki behar ditugu kontutan: norbanakoa-tal-dea; ikaste-irakaste testuinguruan, ikaslea-taldea-irakaslea. Elementu ho-rien arteko negoziazioa eta komunikazioa ezinbestekoak dira, batetik, xedeak modu berean irudikatzeke; eta, bestetik, prozesuan sor daitezkeen gatazkak modu positiboan kudeatu ahal izateko.
- *Kooperazio trebetasunetan entrenamendua*: *Ikaskide Taldeak* bide arra-kastatsutik joateko, ezinbestekoa da kooperazio edo gizarte trebetasunetan entrenatzea. Taldean aritzeak ez dakar, automatikoki, elkarlanean aritzen ikastea. Talde-lanean ari gaitzke eta benetako elkarlanarekin zerikusirik ez daukaten trebetasunak garatu: besteen lanaz aprobetxatu, lanetik urrundu... Horregatik, garrantzitsua da kooperazio egoeretan trebatzea eta esperien-tziak izatea.
- *Elkarmenpekotasan positiboa*: ikasleak, bere helburuak lortu ahal izateko, besteen beharra dauka. Behar horretaz zereginen egituraketaren bidez ohartuko da; bakoitzak zereginaren atal baten ardura izango du, baina el-karmenpekotasuna benetakoa izan dadin, eta ez bakarkako lanen batuketa soila, beharrezkoa izango da talde gisa haratago joatea, ikasle bakoitzak eta guztiek egin dituzten lanen arteko erlazioak identifikatzea eta bakarkako lan-en batuketa gaitzuteko duen zerbait berria ekoiztea.
- *Taldearen eta banakakoen erantzukizuna*: *Ikaskide Taldeak* ondo funtzio-natzen badu, banakakoaren erantzukizuna ez da taldean urtzen, indartu bai-zik. Izan ere, bakoitzak bere zeregina izango du, zeregin horren erantzulea izango da eta bere erantzukizunpean dagoena bete ezean, talde osoaren lana jarriko du kolokan, ez bakarrik bere zeregina.
- *Autonomia eta autoerregulazioa*: taldeak autonomia izango du, bai zeregi-naren norabidea hautatzerakoan, bai gatazkak bideratzerakoan eta baita auto- eta ko-ebaluzio prozesuetan ere.
- *Ikaskide* proiektua sostengatzen eta elikatzen duten oinarri teorikoetan be-girada jarri dugu lerro hauetan, proiektua bera testuinguratu eta ulertze al-dera. Ondorengo atalean proposatzen dugun formazio eredu sistemikoaren nondik norakoak azaltzen dira.

3. FORMAZIO EREDUA

Sarreran adierazi bezala ikasleen ikastea bermatzeko hausnarketa, ekintzan eta praktika errealetan oinarritzen den formazio eredu parte hartzailea proposatzen da. Elkarrekin baina identitate, erritmo eta bide anitzak mantentzen eta uzartzen dituen formazio eredu da, non ikasleen ikaskuntza bermatzeko irakasleen garapen profesionalean eragiteaz gain, eskolako ikaste-kulturaren eta sare egituretan ere esku hartzen den.

Prozesu hori hiru urtetan zehar garatzen da, autonomiarekin eta sarean, ikaskidetza printzipioetan oinarrituta, etengabe hobetzen eta eraldatzen den eskola gorpuztuz:

- **Hastapena:** partaideek ikaskuntza prozesu bat egiten dute hezkuntza kooperatiboaren oinarritzko kompetentziak eraiki, aplikatu eta ebaluatu ahal izateko. Ikasketa prozesu horrek lau atal edo une ditu: oinarritzko printzipioen lanketa, sekuentzia didaktikoen diseinua, gelaratzea eta ebaluaketa.
- **Hedapena:** ikastetxe horiek *Ikaskide Taldeen* esperientzia ikastetxe osora hedatzeko prozesuan daude. Sistematizazioa eta eskolako mapa dira urte horretako ardatz nagusiak.

Aurretik diseinaturiko testuinguruak dira abiapuntu, horrela partaide berriak eta trebatuak daudenak testuinguru berriak eraiki, gelaratu eta ebaluatzen dituzte. Era berean, eskolako kompetentzia orokorren mapa eraikitzen da eta testuinguruen diseinurako tresna bateratzen eta sistematizatzen da.

Dinamizatzaileak aukera du lotura teorikoetara gerturatzeko eta bere *Ikaskideko* aholkulariarekin mintegietako saioen arrazoitzea lantzen du.

- **Autonomia:** 3. urtez *Ikaskide* proiektuan egongo diren ikastetxeak daude bertan, proiektua ikastetxean hedatzeko plana bideratua daukate eta ikaskidetzan oinarrituriko testuinguruen eraikuntza egoera normalizatueta egiten da lan, hau da, ohiko lan espazioetan (arlotan edo mailako irakasle talde arruntan). Autonomia urte horretan komunikazio eta gestio aspektuak lantzen dira, irakasle talde naturalak gauzatzen ari diren prozesuaren jasotze eta kudeaketa dinamizatzaileak egiten du (*Ikaskideko* aholkulariarekin batera). Horretaz gain, aniztasunaren trataera ardatz bihurtzen da, guztion ongizatea bermatzen duten testuinguruetatik guztion ikaskuntza bermatzen duten testuinguruetarako eraldaketa jorratzen da, gai horretan praktika go-goetsuen sistematizazioa bilatzen da. Bestalde, eskolako ikaste kultura, identitate eta gestio aspektuak ere jorratzen dira. Ikasturte hasieran zuzendaritzarekin ildo estrategikoen trataera finkatu eta adostez gain, *SARE* eta *Ikaskide Komunitate* izaerari ere tarte berezia eskaintzen zaio, helburua autonomiaz berritzen den eskola baitugu.
- **Jarraipena:** bertan *Ikaskide Taldean* jarraitzeko asmoa daukaten ikastetxeak daude, baina Hedapen aldia edo plana garatzeko tarte luatzeko beharra duten ikastetxeak dira. Talde horietako partaideek jarduera komunitan parte hartzeko konpromisoa daukate.

Honekin SAREAn ikasten jarraitzeko eta prozesuaren erritmoa beraien beharretara egokitzeko aukera daukate.

Jarraian, formazio eredu irudikatze aldera, horren hiru alderdi sakontzen dira: formazioaren antolaketa, formazio estrategiak eta gelako behaketak eta hausnarketa.

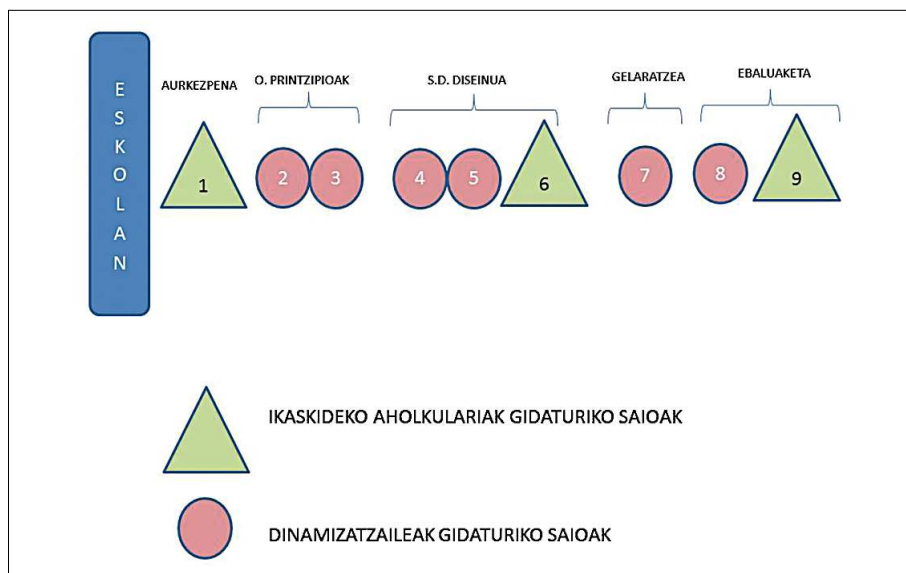
3.1. Formazioaren antolaketa

Ondorengo lerroetan lehenik eta behin, formazio saioen izaera argituko eta hauen antolaketa kronologikoa deskribatuko da. Bigarrenik, prozesuan zehar funtsezkoa den dinamizatzaile figuraren egitekoak eta horren formazioaren berri emango da. Azkenik, formazioa guztia gorpuzteko erabiltzen den Ikastetxeko Portfolioa deskribatuko da.

3.1.1. Formazio saioen antolaketa

Eskoletan ikasturte bakoitzean bi orduko 9 lan-saio egiten dituzte, horietariko hiru *Ikaskideko* aholkulariak gidatzen ditu eta gainontzeko seiak dinamizatzaileak.

Irudia 1. Prozesuaren antolamendua



Egilea: Ana Usabiaga. Data: 2013/09/05

Formazio planak lau formazio mota barneratzen ditu: Oinarrizko Formazioa, Dinamizatzaileen Mintegiak, Mintegi Orokorrak eta Eskolako Zuzeneko Formazioa.

Oinarrizko Formazioa

Oinarrizko formazioa ikasturte hasieran gauzatzen da eta bertan ikaskidetzaren oinarrizko kontzeptuak lantzen dira. Bi saiotan gauzatzen da.

Formazio horretan proiektuan hasi berri diren irakasleek parte hartzen dute, horrela eskola berrietako kideak eta urte horretan proiektuan murgilduko diren irakasleak egoten dira. 8 ordutako bi saiotan praktikatik eraikitzen ditugu ikaskidetzaren gako esanguratsuenak. Ibilbide inductibo horretan ikaskidetzaren bizitzeko eta esperimendatzeko aukera izaten dute, bizipen hori da jakintza berriak eraikitzeko ardatza.

Dinamizatzaileen mintegiak

Ikasturtean zehar bost mintegi egiten dira, bertan bi aspektu nagusi jorratzen dira: ikaskidetzarekiko ikaste-prozesua, alde batetik; eta, bestetik, dinamizazio eta lidergorako estrategiak.

Dinamizatzaileen Mintegietan eskolako lan saioak egiteko behar dituzten baliabideak jorratzeaz gain, beraiek egingo dutena esperimendatzeko dute eta hemendik garapen profesionalerako gakoak lantzen dira, kontzientzia ekarri mintegian bizi izandako jardunen elementuak eta horietan sakontzeko baliabideak eskuratuz.

Era berean, mintegietako hausnarketa prozesu horretan dinamizatzaileek erabiliko estrategiak ere identifikatu eta horiek bere edo propio bihurtzeko erak ere lantzen dira. Amaitzeko, eskola bakoitzeko prozesuak kontutan izanda, ikaste-kultura sustatzeko txertatzen diren espezifikotasunak jorratzen dira bakarkako espazioetan, horrela bermatzen da eskola bakoitzaren prozesu propioa.

Aipatu beha da mintegi hauetan prozesu parte hartzaileetan lidergo eta dinamizaziorako estrategia eta harreman markoa ere garatu eta lantzen dela.

Mintegi orokorrak

Mintegiak urtean hiru aldiz antolatzen dira eta irekiak dira; hau da, bertan proiektuan parte hartzen duten irakasle guztiek parte har dezakete. Saio horietan ikasturtean zehar identifikaturiko zalantza gaiak jorratzen dira eta egoera horien aurrean irtenbideak eraikitzeko estrategiak garatzen dira.

Era berean sarea –beraien arteko ezagutza eta bizi zein garatzen dituzten esperientzien partekatzea– ere gauzatzen da, eskola ezberdinetako lotura eraginkorrrak eraikitzea izanik helburu, elkarrekin eta elkarrengandik ikasten duen sarea indartzen da.

Eskolako zuzeneko formazioa

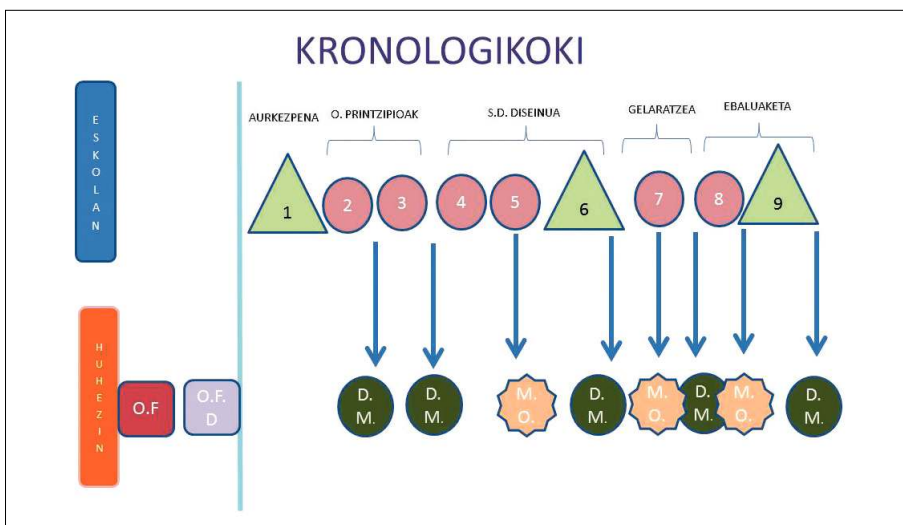
Prozesuan gako diren uneetan *Ikaskide*ko aholkulari erreferenteak dinamizatzeko lan-saioak, horrela unean bertan eta zuzenean eraginez estrategiko edo gako diren uneetan proiektuarekiko konpromiso eta lotura eraginkorrak eraiki aldera. Izaera honetako hiru saio gauzatzen dira ikasturtean zehar.

Irudia 2. Formazio moduluak



Egilea: Ana Usabiaga. Data: 2013/09/05

Irudia 3. Prozesu kronologikoa



Egilea: Ana Usabiaga. Data: 2013/09/05

Formazio saio desberdinak kontutan hartuz, orotara ikasturte bakoitzean hamahiru saio diseinatzen dira (eta horiek denak ikastetxe bakoitzeko Portfolioan jasotzen dira 3.1.3. puntuan ikusiko den gisa).

3. irudian ikastetxeek ikasturtean zehar egiten duten formazio-planaren argazkia jasotzen da.

Argazki horrek urteko ibilbidea irudikatzen lagun diezaguke; bertan ikastetxeekin mantentzen dugun harremana irudikatzen baita. Urtero ikastetxe bakoitzarekin proiektuarekiko helburuak finkatzen ditugu. Helburuek bi atal nagusiri erantzuten diete: batetik, *Ikaskide* proiektuaren jabeakuntzari; bestetik, ikaste kulturari.

Bi adierazle horiek urteko helburuetatik abiatuta, eskolako lantaldeak 9 saio egiten ditu. Lantaldearen osaketa eta hedatzea zein harreman eta komunikazio ildoak dira ikaste-kultura sustatze aldera urte hasieran definitzen ditugun aspektuak. Adierazle horiek identifikatu eta markatzeko eskolako gestio organoetatik abiatu ohi gara, barneko harreman eta parte-hartze eredu zein berrikuntzetarako bide naturalak arakaturik.

Lehen urteko ibilbidean ikaste bide hau jarraitzen da:

1. Oinarrizko printzipioen lanketa.
2. Sekuentzia didaktikoen diseinua.
3. Gelaratzea.
4. Ebaluaketa.

Eskolan egiten dituzten bederatzi lan saioen ardatzak hausnarketa, ekintza eta praktika errealak dira (3.2. atalean jaso ditugu horien deskribapen zehatzak). Ikaste prozesu horretan ikastetxe bakoitzak erreferentziatzeko pertsona bat du: Dinamizatzailea.

3.1.2. Dinamizatzailearen rola eta formazioa

Aholkularitza prozesurako funtsezko elementua da dinamizatzailea, bera baita gertuko zubi lana egingo duen pertsona, era berean lidergorako eta dinamizaziorako estrategiak garatuko ditu bere ikastetxean, harreman eta parte-hartze bideak gorpuztu eta ikaste-kultura sustatzeko.

Irudian ikusten den bezala, ikastetxean bederatzi lan saio egiten dira, horietako hiru aholkulariak gidatzen ditu ezinbesteko uneak baitira: proiektuaren aurkezpena, gelaratze inguruko zehaztapenak eta esperientzien ebaluazioa. Gainontzeko sei saioak dinamizatzaileak gidatzen ditu. Saio horietarako behar duen formazio, material zein dinamika aldeaz aurretik landuak ditu bai dinamizatzaile mintegietan eta baita aholkulariarekin duen jarraikako komunikazioan ere. Datuak batzeko zein prozesu parte-hartzaileak bideratzeko tresna eta estrategietan ere tre-

batzen da dinamizatzailerak. Halaber, sortzen diren zalantza zein egoerei aurre egiteko jarraipenerako bilerak egiten dira

Aipatzekoa ere bada dinamizatzaileraren formazioan aholkulariarekin saioz saioko gertuko harremanaren garrantzia. Izan ere, harreman horrek erreferentzia egiten dio etengabeko ebaluaketari. Dinamizatzailerak erresistentzia, prozedura, edukien jasotzea, taldeko eta norbanako motibazioarekin hala nola saioaren egokitasunarekin erlazionaturiko informazioa jasotzen du, baita kide bakoitzaren ikaste ebidentziak eta aurrezagutzak ere. Datu horiek sistematikoki jaso eta aholkulari taldean hustuketa egin eta alderdi esanguratsuekin hurrengo formazio jarduera gorpuzten da. Esan behar dugu, amaitzeko, talde modura eraikitzen ditugun jakintza berriak aholkularitzan islatzeaz gain, gure unibertsitateko dozentziak hornitzeko ere erabiltzen ditugu.

3.1.3. Ikastet-eko Portfolioa

Formazio prozesu sistemiko hau ikastetxe bakoitzaren portfolioa eraikiz diseinatu da. Formazio ereduak jasotzeaz gain, gure meta-ikaskuntzarako oinarritzko tresna ere bihurtu da. Egite errealetatik erantzun eta ikaskuntza berriak eraikitzeko erremintatzat erabiltzen baitugu.

Portfolioa eskola diagnostika, etengabeko ebaluaketa eta prozesuaren diseinu espezifikoak jasotzen duen tresna aktiboa da, etengabe elikatzen eta eraikitzen doan tresna.

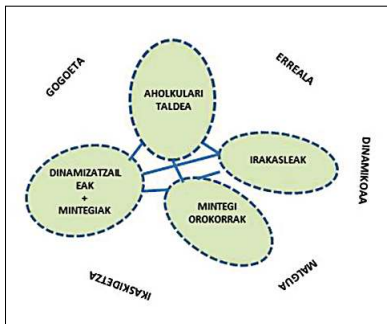
Lau atalez osaturiko tresna da: diagnostika, ebaluaketa, aholkularitza eta formazio plana. Diagnostika atalean, kultura ikurrak, datu orokorrak eta proiektuarekiko lotura ikurrak batzen dira. Horrela identifikatu ditugu antolaketa eta lidergo erak, berrikuntzarekiko jarrera, indar eta indartze alderdiak eta proiektuarekiko inplikazio eta erresistentzia iturriak ere. Bertatik ikaste-kultura sustatzeko helburuen programazioa eta bidea eraikitzen dugu. Aholkularitza atalean, ikastetxe bakoitzarekin zein proiektuan parte hartzen duten talde eta norbanakoekin dinamizazioan kontutan izan behar ditugun aspektuak lantzen dira. Formazio planean, urteko antolakuntza saioak eskola bakoitzean hartzen duen forma espezifikoak eraikitzen da. Bertan islatzen dira *Ikaskide* proiektuarekiko eta ikaste-kulturarako markaturiko helburuak bereganatzeko ekintzak eta horien jarraipen eta ebaluazioak eraikitzen dira urterako diseinaturiko saioak. Saio horietan zehar aholkulari erreferentearekin eskolak mantentzen duen harremanean islatua geratuko da etengabeko ebaluaketa.

Puntu honekin bukatzeko ondorengo alderdiak azpimarratu nahi dira: lehenik, nabarmendu nahi da eskolako ibilbideari dagokionez partaideek ikaskuntza prozesu bat gauzatzen dutela hezkuntza kooperatiboaren oinarritzko konpetentziak eraiki ahal izateko. Ikasketa prozesu horrek lau atal edo une ditu, sakonera maila ezberdinean hiru urteetan errepikatzen dira era estrategikoan hedatze prozesua gauzatzeko aldera. Era berean, bigarren eta hirugarren urteetan dauden ikastetxeek egiturako diseinu eta praktiken hobekuntzetatik abiatzen dute ikaskidetzaren ikastea eta sakontzea.

3.2. Formazio estrategiak

Aurreko atalean *Ikaskide* proiektua nola antolatzen den eta formazioa nola egituratzen den ikusteko aukera izan dugu. Atal honetan formazioan erabiltzen diren estrategia desberdinak irudikatuko dira. Ikusi dugun legez, prozesuan zehar formazio testuinguru desberdinak proposatzen dira oinarri diren konpetentziak bai ikasleengan eta bai irakasleengan gara daitezzen. Formazio testuinguru horiek badituzte ezaugarri komunak. Esan behar da ezaugarri horiek formazioan ez ezik prozesu guztian zehar, hau da, aholkulari taldearen eguneroko lan egiteko moduan ere, une oro txertatuta daudela:

Irudia 4. Formazioaren ezaugarriak



Egilea: Ainara Artetxe. Data: 2013/09/05

- **Ixaera erreala** (Korthagen, 2010). Prozesua ez da kanpotik proposatzen eta ikastetxean gauzatzen. Ikastetxeen egoeraren arabera prozesua sortzen doa, praktikatik teoria eraikitzen doa. Beraz, teoria eta praktikaren uztarketa etengabea eta banandu ezina da eta beti ere praktikatik abiatzen gara.
- **Ixaera dinamikoa eta malgua**. Aurreko ezaugarriarekin bat dator prozesu dinamikoa eta malgua izatearena. Hots, praktikatik abiatzeak eta bertatik teoriarekin zubiak eraikitzeak eskatzen du etengabeko joan-etorria.

- **Ikaskidetza**. Prozesu guztian zehar eta une oro ikaskidetza lantzen da ikaskidetzan lan eginez. Formazio testuinguru guztiak –aholkulari taldearen lan saiok barne– ikaskidetzan egituratzen dira. Ikaskidetzak prozesu osoa bustitzen du, beraz.
- **Gogoeta**. Prozesu osoan zehar praktikaren inguruko gogoeta dago, bai irakasleek bere praktikaren inguruan egiten duten gogoeta, bai aholkulari taldeak bere praktikaren inguruan egiten duen gogoeta (Estevek, 2004, 2010; Monereo, 2010; Bilbao eta Monereo, 2011).

Ondorengo lerroetan formazio saio desberdinetan egiten denaren irudikapena argitu aldera adibide zehatzago batzuk deskribatuko dira erabiltzen diren estrategietan oinarrituz. Ikusiko den moduan, estrategia guztiek aipatutako ezaugarriak bermatzen dituzte.

Deskribapenarekin hasi aurretik argitu beharra dago aholkulari taldeak ikastetxean bertan egiten duen zuzeneko formazioaren inguruan ez dela estrategiarik deskribatzen puntu honetan aurreko atalean (3.1.) horren berri eman baita Portfolioaren eraikuntza eta erabilera deskribatu denean.

Sei estrategia deskribatzen dira honela antolatuta:

- Hasierako formazioa. Hemen erabilitako 3 estrategia deskribatzen da:
 1. Banakako esperientziatik taldean eraikiz.
 2. Banakakoaren “ametsak” taldean gorpuzten.
 3. Ikaste-irakaste egoerak.
- Dinamizatazaileen mintegiak. Mintegi batetan erabilitako estrategia deskribatzen da:
 4. Esperimentaziotik ikasten. “Soinua definitzen”.
- Mintegi orokorrak. Bi estrategia deskribatzen dira:
 5. 6 txapelen teknika.
 6. Ishikawaren arrain-hezurra.

3.2.1. Hasierako formazioa. Ikaskidetzaren definizioa eraikitzen

Hasierako formazioaren helburu nagusietako bat da ikaskidetzaren definizio konpartitua eratzea eta ikaskidetzak dituen oinarriko printzipioak identifikatzea. Horretarako estrategia desberdinak erabili izan dira, hala ere, estrategia guztietan lehen aipatutako ezaugarriak ematen dira (izaera erreala, dinamikoa eta malgua, esperientziaren inguruko gogoeta egitea eta hemendik teoriarekin loturak egitea, ikaskidetzaren eraikitzea eta parte-hartze aktiboa). Ondoko lerroetan, helburu hori lortzeko hasierako formazioan erabili izan diren hiru estrategia deskribatzen dira:

3.2.1.1. Banakako esperientziatik taldean eraikiz

Norbanakoaren esperientziaren gogoetatik abiatzen gara adostutako ikaskidetzaren definizio bat eraikitzeko asmoz. Gogoetak lau fase nagusi ditu:

1. *Norbanakoaren esperientziaren gaineko gogoeta*. Hausnarketa ondorengo urratsetan bideratzen da:
 - Parte-hartzaileei taldean aritu izan diren esperientzia bat burura ekartzera gonbidatzen zaie. Sentsazio baikorra sortarazten dien esperientzia bat.
 - Egoera irudikatzen denean, esperientzia horren ezaugarri nagusiak idazten dira. Zein ezaugarri ditu esperientzia positiboki baloratzeko?
 - Gogoetaren hirugarren urratsean, taldean aritutako egoera bat gogora ekartzea eskatzen zaie, baina oraingo honetan negatiboki bizi izandako esperientzia izango da.
 - Bigarren esperientzia horren ezaugarri gakoak idatziko dira.
 - Ezaugarri zerrenda biak kontutan hartuta, hiru ezaugarri gako aukeratuko dira (funtsezkoak direnak).

2. *Esperientzietako gakoak komunikazioa eta entzutea.* Fase honetan bakoitzak identifikatutako hiru gakoak talde txikitan konpartitzen ditu, idazkari bat egongo da. Konpartitze une horrek baditu bete beharreko baldintza batzuk:

- Pertsona guztiek partekatuko dute beraien gogoeta.
- Pertsona bat hitz egiten dagoen bitartean besteek entzun egingo dute, ez da galderarik edota baloraziorik egingo.
- Behin hitz egiten bukatu duenean, taldeko beste kide batek ulertu duena laburbilduko du besteak esan nahi izan duena zuzen ulertu den ziurtatzeko.
- Hitz egin duenak baieztatu, argitu edo zuzendu egingo du adierazi nahi izan duena ulertu dela ziurtatzeko.
- Urratsak errepikatuko dira parte-hartzailea bakoitzarekin.

Bitartean, idazkari izendatu denak ekarpenak orri baten jasoko ditu.

3. *Definizioa eraiki.* Behin parte-hartzaile guztiek euren gogoeta konpartitu dutelarik eta esan nahi izan dena ulertu dela ziurtatu ostean, hausnarketa konpartitua egiten da *lan eta ikaskuntza kooperatiboaren* definizioa eraikitze aldera. Fase honetan bi urrats ematen dira:

- Aspektu komunen identifikazioa. Gogoeta desberdinen artean komunak diren gakoak identifikatzen dira, alegia.
- Taldearen definizioa sortu.

4. *Adostutako definizioa eraiki.* Talde txiki bakoitzak bere definizioa sortu duenean parte-hartzaile guztien artean adostutako definizioa osatzea du helburu azken fase honek. Horretarako b) eta c) pausuak errepikatzen dira; oraingo honetan taldeetako bozeramaileen bidez, batez ere, bideratzen da.

Estrategia honen bidez norbanakoaren esperientziatik abiatzen gara, komunikazioarekin, entzute aktiboarekin lotutako kompetentziak jorratzen dira eta Ikaskidetza ezaugarritzen eta definitzen da esperientzien inguruko gogoeta konpartitu baten bitartez.

3.2.1.2. *Banakakoaren “ametsak” taldean gorpuzten*

Fase honetan ere banakako gogoetatik hasten gara eta taldearen definizioa eraikitzen da. Gogoetarako urratsak saioaren dinamizatzaileak bideratzen ditu eta erabiltzen den materiala *post-it*ak eta arbela baino ez dira.

- a) Dinamizatzaileak egingo denaren argibideak ematen ditu.
- b) Bi galdera ireki luzatzen zaizkie parte-hartzaileei. Bakoitzerako bost minutu ematen dira eta galderarekin lotutako ideia bakoitza *post-it* baten jasoko du. Galderak ondorengoak dira:

- Irakasle librea zara, inolako presiorik gabekoa (ez zuzendaritzarik, ez gida-libururik, ez curriculumik...). Askatasun horretatik, zure eskola idealak nolakoa da?
 - Eskola ideal horretako irakasle gisa, zer egiten duzu?
- c) Talde txikiak egiten dira eta ateratako ideiak (*post-itetan* jasota daudenak) konpartitu eta antolatu egiten dira gai edota ideia baten ingurukoak batera jarritz.
- d) Arbelean talde desberdinetan ateratako ideiak konpartitu eta ideiak antolatu.

Adibide gisa, dinamika hau erabilitako saio batetan ondorengoak izan ziren ateratako ideia nagusietako batzuk:

Eskola idealaren galderari erantzunez:

Ikaslea protagonista duen eta eraikitzailea den eskola eta aukera asko eskaintzen dituen (baliabideak...) eskola. Honek ahalbidetu dezake bai irakasle bai ikasle gustura etortzea.

Irakaslearen rolean zentratuz, hona hemen ateratako ideia batzuk:

Irakaslearen rola: erraztatzailea, bideratzailea, gidaria, jakin mina elikatzen duena, zirikatzailea, laguntzailea; Esperimentatzeko aukerak eskaini, manipulatzeko aukerak, ikertzeko aukerak, egunerokotasunaren lotutako gaiak, ingurua ezagutuaz; eskemak apurtu Ikasi "beharrekoen" inguruan. Ikasleak benetan behar duenean ikasiko du; horretarako beharra sortu behar zaio.

- Hau guztia konpartitu ostean banaka gogoetatzeko galdera luzatzen da: *ageritutako ezaugarri hauek gorpuzteko espazio bat irudikatu gelan; non egiteko aukera daukazu?* Horrela, idealak eta abstraktua dena errealitatearekin lotzeko beharra sortzen da.

Estrategia horren bidez, aurrekoan ematen den bezala norbanakotik hasi eta taldean konpartitzeko bidea egiten da. Aurrekoan bizi izandako esperientzia batek abiatzen bada, oraingo honetan norbanakoaren "ametsetatik" edota idealetatik abiatzen gara. Hemen ere komunikazioarekin lotutako kompetentziak lantzen dira eta gogoeta konpartitua bultzatzen da.

Hurrengo saioan, gogoetatutakoak jaso eta ikaskidetzaren printzipioekin lotzen da hurrengo dinamika erabiliaz:

3.2.1.3. *Ikaste-irakaste egoerak*

Aurreko saioan konpartitutako ideiak oinarri hartuta ikaskidetzaren inguruko oinarriko printzipioak identifikatzea bilatzen da. Hain zuzen, ikaskidetzaren printzipioak eta beraiek irudikatutako balizko errealitatearen arteko zubia eraikitzea sustatzen da estrategia honen bidez. Horretarako lauzpabost kideko taldeak eratzen

dira (ikastetxe desberdinetako kideak nahastuz). Talde bakoitzari eskatzen zaio irakaste mota desberdinak proposatzen diren hiru egoera aztertzea. Hau da, talde bakoitzak hiru egoera aztertzen ditu: a) egoeran elkarmenpekotasun positiboa ematen da, taldeka lan egiten da taldeak helburu komun bat izanik; b) egoeran bakarkako ekoizpena bilatzen da eta bakoitzak egiten duenak ez dauka eraginik beste ikaskideen emaitzetan; azkenik, c) egoeran elkarmenpekotasun negatiboa ematen da.

Talde txikietan egoeratako bakoitza aztertzen da: egoeran gertatzen dena eta irakasleak landu nahi duena identifikatzen da, baita ondorioak ere. Bigarren une baten, talde handian egindako azterketa partekatzen da. Azkenik, denon artean, arbelean ikaskidetzaren adierazleak identifikatzen dira eta horrekin oinarritzko printzipioak azaleratzen dira.

Bukatzeko, aurreko saioan proposatutakoarekin lotura egiten da: bakoitzak pentsatuta ekarri duen asmo edota proiektu posiblea konpartitu eta taldean aztertu ikaskidetzaren ezaugarri eta baldintzak txertatzea posible den ikusiz eta proposamenak eginez. Estrategia honetan ere presente daude guretzat gakoak diren ezaugarriak: izaera errealista eta induktiboa, gogoeta, ikaskidetzan aritzea, izaera dinamikoa eta malgua.

Orain arte deskribatutako hiru estrategiak “Hasierako formazioan” erabilitakoak dira. Mintegietan erabilitako estrategia batzuk deskribatzen dira ondoren.

3.2.2. Dinamizatzaileen mintegiak

Aurreko lerroetan aipatu dugu bi motatako mintegiak egiten direla *Ikaskide* proiektuan: dinamizatzaileen mintegia (zeinetan dinamizatzaileek gako batzuen inguruan gogoeta egiten duten eta estrategia desberdinak esperimendatzen dituzten) eta mintegi orokorrak (parte-hartzaile guztien gogoetarako, konpartitzerako eta sartzeko espazioak eskaintzen diren). Dinamizatzaileen mintegietan dinamizatzaileek gero ikastetxean egingo dutena esperimendatzen dute eta bai gogoetarako, bai elkartrukatzeko espazio garrantzitsuak dira. Era berean, aipatzekoa da mintegiok saretzearen espazio gako bilakatu direla, bertan ikastetxe desberdinetako aho-tsa baitago eta maiz elkartzen den kolektiboa delako. Goazen bada ondorengo lerroetan dinamizatzaileen mintegian erabilitako estrategia bat ikustera.

3.2.2.1. Esperimentaziotik ikasten. Soinua definitzen

Esperimentazioan oinarrituta ikaskidetzaren gakoak eraketa eta gogoeta eragitea da helburu nagusia. Horretarako taldeari erronka bat jartzen zaio: soinuaren definizioa eraikitzea; *zer da soinua?*

- *Zer da soinua?* Galdera honi erantzuna eman behar zaio ondorengo baldintzak jarraituz:

- Beraien esku utzitako materialekin **esperimentatu** behar da: musika tresnak, azukrea, zotzak, papera, area...
- Esperimentatzen den bitartean gogoeta ematen da eta definizioa eraikitzen doa.
- Definizioa adostu ostean berau frogatu behar da, berriz ere, esperimenez bidez.
- Prozesua 20 minututan burutu behar da. Beraz, denbora modu egokian kudeatu beharko da.

Jarduera honetan esperimenezko partekatu bat ematen da, esperimenezko bera definizio adostuaren abiapuntua izango da. Era berean, sortutako definizioa esperimenezkoaren bidez frogatu beharko da.

- Esperimenezkoarekin bukatzerakoan, gogoeta partekaturako espazioa irekitzen da: *zer ikasi dugu?, nola ikasi dugu?, zer jarri dugu martxan?*

Esperimenezkoan oinarritutako gogoetatik eratorriko dira, batetik, ikaskidetzaren oinarritzko printzipioen identifikazioa (helburu komuna, elkarrekin erantzukizuna); bestetik, erabilitako konpetentzia batzuen (elkarrekin ikasten ikasi) gakoak; eta, azkenik, esperimenezkoaren garrantziaren inguruko gogoeta eta ongizatea bermatzen duten testuinguru erreal eta funtzionalen eraikuntzaren garrantzia.

Estrategia hori Dinamizatzaileen Mintegietan erabili izan da gero beraiek beraien irakasle taldeetan erabiltzera gonbidatuz. Horrela, ez dute bakarrik definizioa eraikitzen esperimenezkoan oinarrituta, baizik eta lehenengo pertsonan bizi dute gero beraien irakasle taldeari eskatuko diotena eta modelajeaz baliatu daitezke beraien lan taldeetarako beharrezko dituzten trebetasunak garatzeko.

3.2.3. Mintegi orokorrak

Mintegi orokorretara proiektuan parte hartzen duten irakasle guztiak daude deitua. Horrela, ikastetxe desberdinetatik irakasle guztien elkartze, gogoetatze eta konpartitze espazioak dira. Saretze espazio esanguratsuak dira, beraz.

Mintegi orokorretan ikastetxe desberdinetan saio desberdinetan antzemandako gako, gai, kezka komunak lantzen dira. Hau da, prozesuan zehar eta konpartitutako espazio desberdinetan identifikatu diren ardura-gaiak eta ikastetxeetan komunak direnak lantzen dira.

Ondoren deskribatzen den estrategia ikaskidetzan oinarrituta gelaratze esperimenezkoaren bat egina duten parte-hartzaileekin egiten da. Mintegian, egindakoaren inguruko gogoeta sustatzea bilatzen da, alde batetik; eta bestetik, denon proposamenak konpartitzea edota eraikitzea, halaber praktika onak identifikatzea bilatzen da.

3.2.3.1. 6 txapelen teknika

Lehenengo fasean De Bonoren “6 txapelen teknika” (2008) erabiltzen da hausnarketa eta proposamen posibleak bideratzeko asmotan. Gogoetarako sei txapelen ideiak bi helburu nagusi ditu: lehena, gogoeta erraztea, aukera ematen diolarik gogoeta-egileari aldiko lan bakarra egiteko; bigarrena, gogoeta motaz aldatzea.

Hauek dira jarraitutako urratsak “6 txapelen teknika” erabiltzerakoan:

1. Hasteko, zentrazio ariketa labur bat egiten da buruan izan ditzakegun “zaratak” isiltzeko.
2. Esperientzia pertsonalean zentratutako egoeretan jartzen da arreta hasiera baten txapelen bidez. Txapel zuria jarritz burura ekartzen da gelan egindako esku-hartzearekin lotuta zapora “gazia” sortu duen esperientzia bat.
3. Behin, bakoitzak gertaera buruan daukala gertatutakoa zehaztera bideratzen gara txapel urdina jarritz: esperientziaren ezaugarriak eta zehaztasunak aztertzeko asmoz.
4. Hurrengoa txapel gorria da, sentsazioei eta emozioei erreferentzia egiten diona: zein sentsazio sortzen da nigan?
5. Geldiune bat hartzen da bakoitzak idatzitakoa besteekin konpartitzeko.
6. Bizipen desberdinetatik bat aukeratzen da horren gainean denok lan egiteko eta ekarpenak egiteko.
7. Aukeraketa egin ostean, talde guztiak txapel horia (baikortasuna) jantzi eta horren bidez begirada baikorra eta eraikitzailea sustatzen da: nola sentituko nintzateke ongi eta gustura? Zein aukera daude beste modu batetara izateko?
8. Azkenik, baikortasun begirada aprobetxatuz txapel berdea (proposamenak, ekintza) jantzen da eta egoerarekin lotuta, aukerak eraikitzeke proposamenak egiten dira taldean.

Mota honetako saio baten ateratako ideiak eta gogoetak adibidez adierazteko ondorengo lerroetan saio batetik ateratako ideiak jasotzen dira:

- Tutoretzaren garrantzia, batez ere, ebaluazio jarraitua egiterakoan. Tutoretza ez bakarrik planifikazioa, antolaketa, konpromisoen betetze maila eta antzerakoan jarraipena egiteko, baizik eta, eta batez ere, aspektu emozionaleri begira (nola sentitzen diren...).
- Bakarkako lanaren jarraipena eta ebaluazio egitearen beharra.
- Proposatutako proiektuak errealitatearekin lotura izatearen beharra azpimarratu. Esanguratsua, praktikoa eta funtzionala.
- Beste proposamen batzuk tresna zehatzen erabilerarekin zeuden lotuta:

- Lan-kontratua erabiltzea.
- Rolak eta funtzioak modu argian esleitzea.
- Akten erabilera (konpromisoa). Talde bilera eta lan saioetako aktak eginarazi eta eskatu.
- Material errealean eta egunerokotasunarekin lotuta daudenen erabilera. Hala nola: egunkaria, internet. Bertan agertzen diren albisteak erabil daitezke gaiak abiatzeko.
- Kasuen metodologia aplikatzea. Kasu errealak planteatu eta ikasleek beraien bilatu beharko lituzkete balizko irtenbideak.

Ateratako proposamen zehatzak borobiltze aldera, partaideei saioan zehar eta zehazki proposamenen atalean izandako ideia nagusiak laburbiltzea eskatzen zaie. Adibidearekin jarraituz hona hemen ateratako ideia nagusiak beraien hitzetan:

- Ikasleak informazioarekin itotzen baditugu ez dago modurik aktibatze eta motibatze. Informazioa baztertu beharko genuke zertxobait, eta tarte eta garrantzia handiagoa eman konpetenziaren lanketari (berezik, taldean lana egiteari eta ekimen praktikoak ekiteari).
- Konpetenziak direla-eta hasieran emaniko denbora eta energia inbertsioak gerora fruitu onak ematen ditu eduki espezifikoen asimilazioan ere, baina, hasieran erne ibili beharra dago ikasleak informazioarekin ez itotzeko.

Mintegiaren deskribapenean ikusten den legez, erabilitako estrategiak aurreko lerroetan aipatutako eta oinarritzat ditugun ezaugarriak presente daude: parte-hartze aktiboa ikaskidetzaren bidez, beti ere modu induktiboan teoriara helduz eta pausu desberdinetan gogoeta eginaz. Hau da, bakarkako esperientzia eta gogoeta abiapuntu izanik gogoeta kolektiboa eraiki eta teoriarekin lotura egiten da, berriz ere esperientziara bueltatuz.

3.2.3.2. *Ishikawaren “arrain hezurra”*

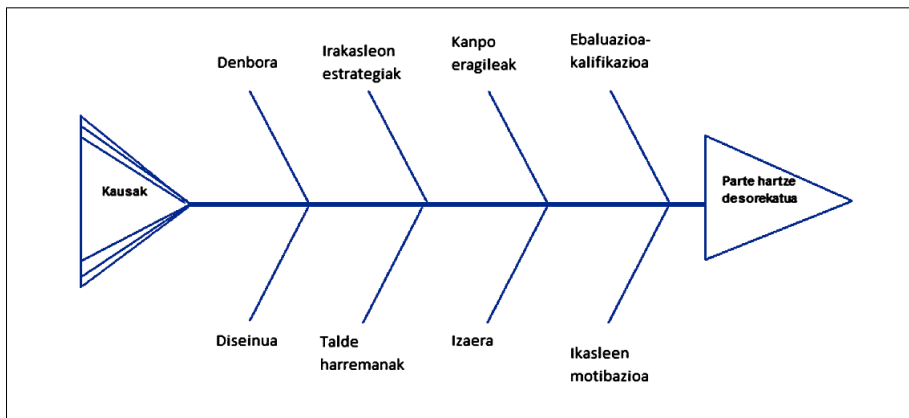
Estrategia hau azaltzeko orduan lagungarria gerta dakiguke deskribatzea mintegi konkretu baten sortutako egoera eta azaleraturiko kezkak, horiek izan baitzi-ren estrategia hau erabiltzera eraman gintuztenak. Mintegian azaldu zen kezka ikasle- en motibazio ezberdinen inguruan, baita honen arrazoen inguruan ere. Zehazki, irakasle gehientsuenek gelaratzean ikaskidetzan jardutean oro har ikasle- en motibazioa eta parte-hartzea areagotu zela onartzen bazuten ere, ikasle batzue- n konpromisoa eta parte-hartze eskasa antzematen zuten. Kezka hori beste batekin lotzen zen: gelan ikasleak taldean lanean zebiltzanean talde barruan gertatzen zena ez kontrolatzeak sortzen zuen segurtasun falta irakasleengan.

Ikaskidetzaren oinarritzko printzipioetako bati (norbanakoaren erantzukizuna eta elkarmenpekotasun positiboa) eragiten zionez, erabaki zen horren azterketan sakontzea. Horretarako, Ishikawaren arrain-hezurra diagrama eraikitzea proposatu

zen. Ishikawaren diagrama edo “arrain-hezuraren diagrama” (1984) egoera baten kausak antolatzeko eta irudikatzen duen modu bat da. Diagrama interesgarria da baita bere eraketan talde analisia eta eztabaida suspertzen duelako ere, eta hala egoera baten ulermenean sakontzen du bertan eragiten duten aldagai nagusiak eta zeharkako irudikatzen laguntzen baitu. “Arrain hezuraren diagrama” deitu ohi zaio ihartzen duen irudiagatik: lauki baten (*burua*) aztertu nahi den egoera idazten da, laukia lerro nagusi batera lotuta dago (*bizkarrezurra*) eta horretara bideratuta dauden lauzpabost lerro faktore eragile taldeak (hezurrak) horietatik lerrotxoak ateratzen dira (*arantzak*) eragile edo kasu posibleak jasotzen dituztenak (5. Irudian ikus daiteke zein itxura hartu zuen saioan ateratako diagramak).

Post-itetan lan desorekaren kausa eta eragile posibleak idatzi ostean eta “arrain-hezuraren” antolatu ondoren hauek izan ziren ateratakoak:

Irudia 5. Ishikawaren diagrama. Zerk eragiten du parte-hartzea desorekatua ixatea?



Egilea: Ainara Artetxe. Data: 2013/09/05

Ondorengo lerroetan, eragile talde bakoitzean adierazitako batzuk laburbiltzen dira:

- 1. Diseinua:** zeharkako kompetentziak garatzeko tresna falta; definizio falta (helburuak, metodologia...); jardueren diseinua orokorregiak lan banaketa oztopatzen du; rolak eta zereginak ez dira banatzen; planifikatutako prozesua luzea izatea eta arazoa bukaerara arte ez antzematea...
- 2. Denbora:** beti dago denbora gutxi, ia denetarako.
- 3. Talde harremanak:** taldekideen arteko lotura, lankidetzeta, ezagutzeta... falta; elkarrekiko afektiboki urruti sentitzea; norbere buruaren ezagutzeta falta; delegatzeko/konpartitzeko gaitasunik eza; ikasle batek (edo gehiagok) ez du bere burua ikusten taldeko partaide gisa...

4. **Irakasleon estrategiak:** uniformitatea, homogeneitatea bilatu nahia (existitzen ez denean); modelajearekin arazoak; kanpoan geratzen gara; ikasleek planifikatzen dakitela pentsatzea; ikasleek ez dituzte helburuak ondo ulertu eta guk ez diegu horrela izan ote den galdetu; ez dugu jakin-mina / interesa pizten jakin izan; ez dugu betebeharra ondo azaldu; produktua soilik ebaluatzeko joera.
5. **Ixaera:** erantzukizun maila baxua; alde zurririk "rolak" - norberaren/kideen hautemateak; gaizki ulertutako lidergoa: delegatzeko/konpartitzeko gaitasunik eza...
6. **Kanpo eragileak:** energia falta, nekea; alde zurririk izandako eskarmentu gutxiarengatik ohitura falta. Talde lana klaseko ohiko lanetatik oso aparte dago..
7. **Ikasle motibazioa:** erantzukizun maila; gaiarekiko interesa; kalifikazio altua behar, unibertsitateari begira; eskaintako proiektua ez da motibagarria ikasleentzat (gaia ez dute eurek hautatu...); ikasleak bere lana eta ekarpenak ez ditu beharrezkoak ikusten (beste ikasle baten edo irakasle baten egongo du berak egiten ez duena); materia bera gustuko ez izatea edota gaiarekiko interes maila desberdinak egotea.
8. **Ebaluazioa-kalifikazioa:** notaren nahia; notaren beharra; produktua soilik ebaluatzea; honen ondorioz, talde lanaren ebaluazioak oso eragin gutxi dauka azken kalifikazioan (eta hori ikasle baten badakite); taldekide guztiek nota bera jasoko dutenaren ideia; erantzukizuna neurtzeko tresna falta; norbait (beste kideren baten, irakasle baten...) lana aurrera aterako duenarekiko ziurtasuna.

Laburbilduz, deskribatutako estrategietan nabaria den moduan, gure formazio dinamikoa eta malgua da, eraikitzen doa denon ekarpenekin, banakakoen eta taldearen esperientzian oinarritutako gogoetaren bidez teoriarekin zubia egiten da. Hemendik berriro esperientziara jaisten gara bertan eragiteko prozesua etengabe bizirik mantenduz eta berau elikatuz.

3.3. Gelako behaketak eta hausnarketa

Formazio ereduaren beste estrategia garrantzitsua gelaren behaketa eta behaketatik ateratako gertakari esanguratsuen azterketa izan da.

Gelako behaketa egiteko erabili dugun prozedura kanpoko behatzailea gelan sartzeko izan da eta datuak jasotzeko erabili dugun teknika landa lana izan da. Nahiz eta gelan gertatzen diren gauza guztiak jasotzen saiatu kontzienteak izan gara behaketak izan zitezkeen mugez. Collek (1999.) nabarmentzen duenez ezinezkoa da aldagai guztiak bilduko litzuzkeen eredu eratzeko, izan ere, dimentsio anitzeko fenomenoak dira, hots, une berean gertakari askok elkar eragiten dute, bat-batekoak dira eta gainera oso azkar gertatzen dira. Hala ere, behaketa eta datuen jasoketa egiterakoan, eta autore baten aipatutako konplexutasunari aurre egiteko, gelako elkarreraginaren azterketa egiterakoan lau baldintza izan ditugu kontutan:

1. Irakasle eta ikasleen jardueren arteko erlazioak aztertzea.
2. Azertzen diren jarduerak beren *Denbora Sekuentzian* kokatzea. Izan ere, irakaslearen esku-hartzea Sekuentzia Didaktikoaren bilakaeran kokatu behar da eta kontuan izan behar da portaera berdinek esanahi desberdina izan dezaketela aldagai honen arabera.
3. Elkarreraginaren alderdi diskurtsiboak eta diskurtsiboak ez direnak kontuan izatea, elkarreragitean, irakasleek eta ikasleek esaten dituztenak bezain garrantzitsuak baitira egiten dituzten jarduerak.
4. Hiruki didaktikoaren ertz guztien arteko erlazioa kontuan izatea, eta ondorioz, edukiak duen eragina kontuan hartzea.

Jasotako datuen antolaketari dagokionez, landa oharretan jasotako datuak Ikaskide Taldeen printzipioen arabera sailkatu ditugu eta printzipio hauekin lotuta praktika onak edo hobetzekoak irudikatzeke baliagarriak izan zitezkeen egoeren identifikazioa egin da. Egoera hauetaz baliatuz gertakari esanguratsuen bilduma osatu da. Gertakarien bildumak irakasleen hausnarketa suspertzeko erabili ditugu bai behatutako irakaslearekin baita Ikaskide taldeko beste irakasleen hausnarketak bideratzeko.

Ondoko alderdien inguruan kokatu dugu hausnarketa:

1. Gertakari bakoitzak Ikaskide Taldeak metodologiaren printzipioekin loturak egin
 - a) Printzipioa/ak identifikatu
Zein da gertakari honek islatzen duen Ikaskidetza printzipioa?
2. Jardueraren azterketa egin:
 - a) Printzipioarekiko koherentzia
*Jarduera bat dator identifikatutako printzipioekin?
Jardueraren zein alderdi mantenu, indartu, hobetu?*
 - b) Xedearekiko koherentzia
*Zer lortu nahi zenuen?
Zer lortu da?*

4. ZENBAIT GOGOETA IKASKIDE PROIEKTUAREN HARIRA

Ikaskidetza proiektuak gaur egungo hezkuntza markoan ikastearen adierazleak batzeaz gain, baditu ezaugarriak epe luzerako eraldaketa prozesua izateko eta eskolak berak izan behar dituen adierazleak gauzatu zein mantentzeko. Taldean eta kooperazioan ikasteak onurak dakarzikie ikasleei zein irakasleei, giro eta egite era horretan garatzen baitira hala identitatea eta partaide izatea, nola konpromiso adierazle espezifikoak garatzea. Horrek dakar berarekin, gainera, autonomiaz, askatasunez eta konpromisoz eragiten duen funtzionamentua. Horrela, irakasleen iritziz esperientziaren ontasuna loturik ageri zaigu ikaskuntza moldearen sakontasunean

sumatu duten aurrerapenarekin. Hauek dira proiektuan parte hartu duten irakasle-
leen hainbat ahots:

- a) Aipatu da ikasleen heldutasuna, bizitzarako nahiz ikasketetarako, bizkortu egin dela. Ardurak eman zaizkienean, oro har, haiei heldu dietela ikasleek.
- b) Aktiboagoak sentitu dira, oro har, ikasleak. Parte-hartzaileago jokatu dute, euren heldutasun sentazioa areagotuz.
- c) Ikasleen motibazioa ere areagotu egin da. Berrikuntzek dakarten bultzada berriak zerikusia izan dezake horretan. Estimulazioa lantzeko jarduera ugari egin dira, ariketa askok kutsu esperimentalak izan du, eta baita eguneroko bizitzari lotura ere. Horrek zubiak eraiki ditu ikaskuntzaren eta euren jakin-minaren artean.
- d) Era berean, taldean eta kooperazioan ikasten ikasi behar dela jasotzen da irakasleen ahotsetan, horrela formazioa prozesu modura bizi eta ulertzen dute. Hortaz, aurrerapenak eginda ere, oraindik zabalak dira aurretik gelditzen diren garapen bideak. Irakasleek aipaturiko sakontze gaiak dira tesuinguru horretan kokatu beharrekoak.
- e) Ikasle gehienek talde lan-giroari eusten dioten arren, badira batzuk talde barruan euren erantzukizunak hartzen ez dituztenak.
- f) Talde lanean elkarrekiko kooperazioa ikusi den arren, zalantza dirau oraindik nola uztartu banakoen lana eta ekarpena taldeko lan eta ekarpenarekin. Irakasle batzuen aburuz taldean arituta ikasle buru-azkarren tasunak bizkortzen dira, beste batzuen aburuz, ordea, euren erritmoa moteltzen da eta aspertu egiten dira.
- g) Gehienek aktiboago eta parte hartzaileago jokatu arren, badira ikasle batzuk inplikatzeko lortzen ez dutenak.
- h) Ikaskuntza sakonagoa eta esanguratsua bihurtzen da gehienetan, baina ikuspuntu kuantitatibo batetik (zenbat gai, eduki edo informazio unitate lantzen diren) erritmoa moteltzen da ohiko jarduerarekin alderatuta.
- i) Talde lanerako konpetentzia lantzen eta garatzen den arren, askotan irakasleek inpresioa dute gauza asko, gehiegi agian, ari dela batera kontrolatu nahian, eta hortik dator, batzuetan, ariketa, jarduera eta arau piloaren zama. Jarduteko moduak sinplifikatu beharra aipatzen da behin baino gehiagotan.

Irakaslearen formazioari dagokionez prozesuan izandako kezka eta zailtasunak ikaste bide edo gai bihurtu dira, garapen profesionalean praktikaren hausnarketa partekatu eta sistematikotik eratortzen baitira hobekuntzak etengabeko berrikuntza prozesuan murgiltzen dira.

- a) Taldekatzearen ondoriozko arazoak eta bereziki ikasleen inplikazio eta konpromiso maila ezberdinak ageri dira. *Talde txikiko elementuen artean edo/eta taldeen artean gertatzen da eta arazo handia sortzen zaigu, besteak beste, hezkuntza kooperatiboaren lehen printzipioa hausten delako maiz: elkardepentzia positiboa, alegia.*

- b) Irakasleen esku-hartzea: *askotan ez dakigu nola jokatu, zein autonomia maila eman, noiz eta nola egin gure esku-hartzea, eta gure behaketak?*
- c) Modelajearen arazoa: *ereduen premia dute ikasleek. Nola eskaini eredu horiek?: irakasleek euren jokabideekin (nolako maila ote dugu irakasleok zeharkako kompetentzietan?), talderen batekin zerbait lantzen dugunean besteek ikusiz...*
- d) Zeharkako kompetentzien lanketa eta ebaluazioa sistemikoak denbora eskatzen du: *nondik hartu denbora hori? Zer gertatuko da kompetentzia espezifikoen mailarekin? Ditugun orduak ditugu eta nola bermatuko dugu gaiari dagozkion "ikas beharrekoak" lortuko dituztela ikasleek? ...*
- e) Proiektua diseinatzeak eta gauzatzeak lan zama handia eskatzen du: *irakasleok dugun denbora eta energia mugatua da eta eskuliburuak asko errazten zigun prestaketa lana. Orain nola egin guztion artean, gaiaren presaketarako dugun denboraren kudeaketaren ikuspegitik ere hezkuntza kooperatiboaren proiektua egingarria izan dadin?*

Formazioan erabilitako metodologiari dagokionez nabarmena izan da SAREAK egiten dituen ekarpenak, honela ikastetxe ezberdinen artean zein unibertsitatearekin batera garatzen de espazio edo komunitateak erritmo eta errealtate aniztetik ikasteko aukera eskainiz:

- a) Elkarlana. *Besteen kezka ezagutzea eta une horretan egiten ari diren proiektuak aztertzea. Beste ikastetxeetako irakasleekin gure esperientziak partitzeko aukera izatea, honek ematen/sortzen duen aberastasun guztia-rekin.*
- b) Lasaitasunez hausnartzeko astia hartzea eta taldean dagoen konfiantzazko lan-giroa.

Imbernonen (2002) iritzia jarraituz, ikasten ikasteak *desikastea* eskatzen du eta hemendik berrikastea. Une batzuetan erresistentzia batzuk aurkitu izan dira irakasleek izan dezaketen metodologia inductiboan oinarritutako formazio parte-hartzailean aritzeko ohitura faltagatik. Hala ere, guztion artean ohitura hauek *desikasi* eta ikasteko beste modu bat eraiki da sortutako *ikasarean*, non hizkuntza eta printzipio berak partekatuz hezteko aukera bermatu den norbanakoaren ezberdintasun eta aniztasuna errespetatuz eta ikasteko gako bihurtuz.

Aholkulari taldeak oso positibotzat eta benetan aberasgarritzat baloratzen du prozesua eta eskolekin ikerketan oinarrituriko harremana eraikitzeo aukera ere zabaldu digu, kalitatezko hezkuntza markoan etengabeko hobekuntzan errealtatea garatu ahal izateko nahitaezko gako bihurtuz.

5. BIBLIOGRAFIA

- ASKOREN ARTEAN (2006). *Derrigorrezko Eskolaldirako Euskal Curriculumua*. Donostia: Eusko Jaurlaritz, Euskal Herriko Ikastolen Elkartea, Kristau Eskolak, Sortzen Ikasbatuaz.
- BILBAO, G. eta MONEREO, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html> [Azken kontsulta: 2012/03/14].
- BOLIVAR, A. (2012). *Mejorar los procesos y los resultados educativos: lo que nos enseña la investigación*. Oporto: Universidade católica Portuguesa.
- COLL, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. In COLL, C. (koord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori 15-44
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. 2005/O221 (COD). Bruxelles
- COMISIÓN EUROPEA (2002). *The key competences in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*. Directorate-General for Education and Culture.
- DE BONO, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós.
- DELORS, J. (1999). Hezkuntza: Altxor ezkutua. XXI. Menderako hezkuntzari buruz Nazioarteko Batzordeak UNESCOri egindako txostena. Gasteiz: Unesco Etxea. Eusko Jaurlaritzaren argitalpen zerbitzu nagusia. [La educación encierra un tesoro. París UNESCO 1996]
- ESTEVE, O. (2004a). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Lerste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf> [Azken kontsulta: 2012/10/08].
- (2004b). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In Lasagabaste, D.; Sierra, J.M. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE Horsori.
- ESTEVE, O.; ALSINA, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado in Esteve, O.; Melief, K. eta Alsina, A (Ed). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado (7-18 orr.)* Barcelona: Octaedro.
- EUSKO JAURLARITZA (2007). EAEn Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculumua sortu eta ezartzen duena. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net>
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal [Change forces. The depths of educational reform. 1993. Londres: The Falmer Press].
- (2002b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro [The New meaning of education change. New York. Londres: Teacher College Press Cassell].
- GOODSON, Ivor F. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E.J.(1999a) *El aprendizaje cooperativo en el aula* Buenos Aires: Paidós. [V.O. *Cooperative learning in the Classroom*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.1994].
- ; — ; — (1999b). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique [V.O. *The new circles of learning*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.1994].
- IMBERNÓN, F. (koord) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- ISHIKAWA, K. (1984). *Práctica de los círculos de control de calidad*. Madrid: Waterhorse.
- KORTHAGEN, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEBOTERF, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000 [V.O.: *L'ingénierie des compétences*. París. Les Éditions de l'organisation. 1998].
- MARTINEZ, A. (2011). *Los Servicios de Apoyo como oportunidad para la innovación en el Sistema Educativo. Una propuesta de mejora basada en el análisis del funcionamiento de los Berritzegunes de la CAV 2002-2011*.
- MONEREO, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación* 52(149-178 orri)
- MORIN, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós [V.O.: *Les sept savoirs nécessaires à l'education du futur*. París. Seuil, 2000].
- OCDE (2002). *Proyecto DeSeCo: Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques eta conceptuels*. Document de strategie. DEELSA/ED/CERI/CD (2002)9.
- (2005). *Definition and selection of Key Competences: Executive Summary*.
- PERRENOUD, Ph. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó
- RICHEN, D.S.; SAGALNIK,L.H. (koord.) (2001). *Defining and selecting key competences*. Gottingen: Hogrefe et Huber Publishers.
- SLAVIN, R.E. (Ed.) (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- SWARTZ, R.T.; PARKS, S. (1994). *Infusing the teaching on critical and creative thinking into content instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC [*Educating the reflective Practitioner*]. 1987. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- ZABALA, A. eta ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.