

Irakasleriaren etengabeko prestakuntza, lanbide kompetentziak garapen bidean: esperientzia bat

(Teacher training, development of professional competencies: an experience)

López-Goñi, Irene

Nafarroako Ikastolen Elkartea. San Anton, 3-1. 31001 Iruña
nie04@ikastola.net

Goñi Zabala, Jesús M.

Euskal Herriko Unib. (UPV/EHU). Filosofia eta Hezkuntza Zientzien
Fak. Didaktika eta Eskola Antolakuntza. Tolosa hiribidea, 70.
20018 Donostia
jesus.goni@ehu.es

Jaso: 2013.01.23

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 311-325] Onartu: 2013.07.15

Artikuluaren irakasleriaren prestakuntza profesionalari buruzko esperientziak aditzera ematen dira. Lehendabiziko atalean, praktikarekin lotuta dauden prestakuntza programen eraginkortasunaz dela eta gertatzen denari buruzko burutapen teorikoaz aritzen da. Irakasleen ekintzen atzetik dauden uste eta ezagutzak, nola sortzen eta eraikitzen joaten diren eta aldatzeko zer den egitea komeni denaz mintzatzen da. Bigarren partean, ideia horietan oinarriturik eginiko esperientzia baten berri ematen da.

Giltza-Hitzak: Irakasleria. Etengabeko prestakuntza. Ikerketa-jarduera. Haur Hezkuntza. Lehen Hezkuntza. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza. Konpetentzia profesionalak.

En este artículo se presentan algunas experiencias y reflexiones sobre la formación profesional del profesorado. La primera parte trata de la teoría sobre la eficacia profesional. Las representaciones y creencias que se esconden detrás de las actividades del enseñante. En la segunda parte se expone una experiencia basada en las teorías descritas.

Palabras Clave: Profesorado. Formación continua. Investigación-acción. Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Secundaria. Competencias profesionales.

Dans cet article sont présentés quelques expériences et réflexions sur la formation professionnelle du corps enseignant. La première partie traite la théorie sur l'efficacité et la potentialité des programmes didactiques liés à la pratique professionnelle.. Dans la seconde partie est exposée une expérience basée dans les théories décrites. Il s'agit de connaître le rôle qu'a assumé un groupe d'enseignants dans la mise en marche d'un projet d'innovation relatif au curriculum.

Mots-Clés : Enseignants. Formation continue. Recherche-action. Éducation des enfants. Enseignement primaire. Deuxième enseignement. Compétences professionnelles.

1. SARRERA

Artikulu honetan ez dugu irakasle-gaien prestakuntzaz arituko, beraz, prestakuntzaz hitz egiten dugunean etengabekoaz ari garela ulertu behar da hemendik aurrera.

Irakasleriaren etengabeko prestakuntza, profesional gehienek kasuan gertatzen denaren antzera, hezkuntza sistemak eskaintzen duen zerbitzuaren kalitatean eragina duen faktore garrantzitsuenetarikoa da. Hau gauza jakina da, inork zailtasun jartzen ez duena. Baina ez dago gauza bera esaterik delako prestakuntza hori aurrera eramateko estrategiaz edo hautabideaz mintzatzen denean. Gai honetan, prestakuntzak jarraitu behar duen bidearen nondik norakoan, alegia, denok ez gatoz bat. Proposatzen diren bideek ez dute ibilbide berdina jarraitzen. Guk bi asmo bete nahiko genituzke artikulu honen bidez: a) Eztabaida horretan zein tokitan kokatzen garen azaltzea, b) Gure ustez jarraitu beharreko bide horren barrena, azken urteotan izandako esperientzia baten berri ematea.

2. EZAGUTZA ETA USTEAK. IRAKASLERIAREN EKITE ESKEMAK

Irakasleari, profesionala den neurrian, bere ohiko jardunean konpetente izatea eskatu behar zaio, hau da, eguneroko eskolako eta gelako bizitzak ekartzen dituen problemei modu eraginkor eta arduratsu batez aurre egiteko ahalmena edo abilezia izatea. Hitz gutxitan esanda: konpetentzia profesionala.

Irakasle bati buruz, aipaturiko problema horiei aurre egiteko ahalmena garrantzitsua duen neurrian, esango dugu gaituta dagoela edo jantzita dagoela irakasle lana ongi egiteko. Horixe da irakasle profesional batengandik espero duguna, beste edozein profesionalengandik espero izaten dugun bezala. Duen jakintza guztia, dakiena, duen ezagutza osoa, alferrikakoa da praktikan sortzen diren arazoei erantzun egokia aurkitzeko lagungarri suertatzen ez bazaio.

Horixe da irakasleriaren multzo handi batek ikasitako teoriak gutxirako balio izan zaiola aipatzen duenean adierazi eta esan nahi duena. Irakasleak bereziki behar duen ezagutza, praktika gidatzeko balio duen ezagutza da, izan ere bere lan profesionala hezkuntza problemak ebaztea da eta.

Filosofia klasikoan *techné* eta *episteme* terminoen artean egiten zen bereizketa ongi datorkigu orain azalpen hau eman ahal izateko. *Techné* artisauek, arkitektoek, itsasontzi egileek eta abarrek zuten ezagutzari esaten zioten. *Episteme*, berriz, ezagutza orokor eta teorikoari esaten zioten, filosofoena alegia. Teknika hitza *techné* terminotik dator, zentzu honetan irakaslea teknikari bat dela onartu behar genuke bere lanbidea hezkuntza ekintzari lotua baitago eta ez hezkuntza teoriari garapenari.

Hau horrela dela pentsatzen badugu ere, gauzak ez badira hobeto zehazten gaizki ulertze bat egon daiteke irakaslearen lana zeregin praktikoa bat dela esaterakoan. Irakasle lanerako ezagutza berezia beharrezkoa ez dela aldarrikatzen

duen uste bat dago. Teoria jaso eta ondoren, bere kabuz arituz, praktikak pilatuz eta intuizioa erabiliz irakaslea gaitzen joaten dela beste ezeren beharra izan gabe da batzuen buruan dagoen ustea eta, horren ondorioz, eskoletan hainbat urteetan martxan jarri den sistema. Gaizki ulertze horrek irakasleriaren prestakuntza lanak eraman dezake izkina batetik aurkakora. Bi poloak aurkitzen ditugu: irakasleriaren lanbidea, bere egitekoa, ezagutza teoriko baten erabilpenean datzala usten dutenetik egiteko hori praktika hutsean oinarritzen dela esaten dutenen sinesmenera doana. Bata bestea bezain okerrak dira eta gainera, gure ustetan, ez dute prestakuntzaren gai hau ongi aztertzen.

Gure irudikoz gauzak gutxi gora behera horrela suertatzen dira. Irakasle orok eduki badu bere egikera eta egikera hau berak dituen ezagutzetan oinarritzen da. Irakasle baten ezaugarri nagusia bere egikera da, hau da, nola aritzen den, nola jokatzeko duen, zer egiten duen eta abar. Egikera hori esplizitoki esaten duena baina garrantzitsuagoa da. Askotan, gehienetan, egiten duen jardunaren azalpena eman gabe ihardun beharko duenez, ikasle guztiek ozenki esana izan balu bezain argi ulertuko dute zer nahi duen. Esaten duena egiten duenarekin bat baldin badatoz ongi, baina horrela ez bada, ikasleek egiten duena aztertuko dute benetan zer nahi duen jakin ahal izateko.

Irakasleen ekite modua, egikera, duen ezagutzan oinarritzen dela esan dugu dagoeneko eta hemen errepikatu eta azpimarratu nahiko genuke baieztapen hori, ondoren ikusiko diren arrazoiak direla bide. Beste gauza da ezagutza horien jatorria zein den, zein iturritik edan den eta nola eraiki diren egikera honen atzetik dauden ekintza eskemak¹. Askotan, gehienetan ez esategatik, iturri horren urak irakasleek izan dituzten irakasleengan ikusi dituzten praktikan dauden uste inplizituak dira. Modu xumeago batez esana, imitazioaz egin dira irakasle eta antzeratzerakoan imitatu dituzten irakasleen usteak beraienak egin dituzte bere maisu horien praktikan txertaturik zeuden eta. Irakasleriaren benetako uste pedagogikoa aztertu nahi badugu, puntu honetan jarri beharko genuke arreta: irakasleen ekintzari erreparatu esaten duenari baino gehiago. Ez ohikoago edo arrazongoa izan daiteke ekintza horien atzetik modu arrazoitu batez justifikatu daitezkeen ezagutza teorikoak aurkitzea.

Laburbilduz, azpimarratu nahi diren ideiak hauek dira:

- Egikera guztien erroetan ezagutza edo usteak daude.
- Egikera bat justifikatzeko aipatzen den arrazoiari ezagutza esplizitua esaten diogu edo ezagutza, besterik gabe.
- Egikera bat justifikatzeko arrazoi esplizitua aipatzen ez bada arrazoi inplizitua egon badagoela eta horri “ustea” esaten diogu.
- Imitazioa ekintzen antzeratzea da, eta ekintza horien atzetik dauden uste inplizituen onarpena ekartzen du berarekin batera.

1. Ekintza eskemak eta ezagutza sinonimotzat hartzen dugu testuinguru honetan.

Baina sailkapen gehienak, hau barne, benetako egoeraren hurbilpen bat besterik ez dira. Gauzak normalean korapilatsuagoak izaten dira, konplexuagoak, alegia. Irakasle gehienek egikeraren atzetik guk ezagutza izenarekin kategorizatu ditugunak egon badira, baita usteak izenarekin bataiatu ditugunak ere askotan, batzuk eta besteak batera aipatzen dira segun eta testuingurua edo problema mota zein den. Hortaz, hezkuntza ekintzen protagonistei egiten dutenaren arrazoiaz galdetzen zaienean arrazionalitatea kohesionatu bat aurkitzea oso zaila da.

Irakasleek berehalako erantzuna eman behar izaten dizkiete bere praktikan aurkitzen dituzten problemei, askotan segundotan. Horregatik beraien usteak eta ezagutzak dira horren garrantzitsuak, ez baitute, gehienetan, besteen iritziak kontultatzen denborarik izaten, ezta ikerketa lasai batek eskatzen dituen metodologiazko baldintzak aztertzeke abagunerik. Egoera hauetan dakigunaz baliatzen gara, ditugun mota guztietako bitartekoak erabiliz.

Burutapen hauek irakasleriaren prestakuntzarako duten lehen ondorioa zera da: teoria berriak sartu nahi izatea irakasleek dakitena kontuan izan gabe, eraginkortasun gutxi duen estrategia da. Teoria berriek ekartzen dituzten ezagutzek irakasleek ez badituzte dagoeneko duten aurreko ezagutza edota usteak ordezkutzen, ez dira erabiliko. Berehalakotasunak estuturik, irakasleak ziurtasun gehien ematen dion ezagutzaren bila joango da eta askotan erabili dituenak, dagoeneko arrakastatsuak gertatu zaizkienak dira. Erroturik dituen errutinak lehenetsiko ditu, logikoa den bezala. Hainbat adituk (Carr eta Kemmis, 1988; Marcelo, 2001; Roegiers, 2010) jada aipatu duten bezala, irakasleriaren prestakuntzak benetan irakasleen praktikak aldatzeko eraginkorra izatea lortu nahi badu, beste bide batzuk jorratu beharko ditu, teori berrien azalpenetik abiatzen ez dena. Ahalegin eta esfortzu anitz xahutu dira, hala nola diru dezente ere, irakasleen egikera berritzaileak sustatu behar zuten teoria berriak azaltzen. Emaitzak ezagunak dira: irakasleriaren praktikak, kasu gehienetan, ez dira aldatu, teoriaren eta teoria hori hedatu nahi izan duten kalte eta desprestigiorako.

3. EZAGUTZA ETA KONPETENTZIAK. KONPETENTZIAK GARATZEKO PRESTAKUNTZA ESTRATEGIAK

Irakasle orok gelaren barruan eta ikasleekin kontaktuan ezinbestean ekiten du, izan ere egunero bere praktikan etengabe erabakiak hartu behar izaten ditu. Horrela, aritzerakoan, jarduterakoan, jokatzekoan, ekiterakoan duen konpetentzia erakusten du, konpetentzia profesionala problemak ebazteko gaitasuna da eta. Konpetentzia, beraz, zentzu zabalenean, dakiena aplikatzeko ahalmena da (Goñi, 2005). Prestakuntzaren azken helburua, azkena garrantzitsuen zentzuan, irakasleriaren konpetentzia profesionalak garatzea denez, prestakuntzaren galdera gako edo giltzarri zera da: Zer nolako ezagutza da irakasleak behar duena? Eta, Nola erakutsi ahal da eta bide batez ikasi?

Galderaren lehen parteari erantzunez esan genezake aplikagarria den ezagutza dela lehenetsi beharko zena eta normalean erakuste testuingurua eta aplikazioa berdinak ez direnez, transferigarria dena, izan ere prestakuntzaz arduratzen

direnak ez baitira gelan egoten. Beraz, aplikagarritasuna eta transferigarritasuna har daitezke prestakuntzan lehenetsi beharko liratekeen ezagutzaren ezaugarritzat. Hau da, eta mikrokreditoen sortzailea den Muhamed Yunusen metafora erabiliz, “harraren ikuspegia” erabili beharko genuke, lurrean dagoenarena eta ez, anitzetan gertatzen den bezala, “arranoarena” soilik.

Galderaren bigarren parteari erantzunez esan beharra dago transferigarritasuna areagotzen dela baldin eta prestakuntza ekintzak aplikazio testuingurura hurbiltzen badira. Nahiz eta hainbat adituk aipatu duten bezala irakasleen prestakuntza honek dituen helburuen arabera dagoen (Marcelo, 2001; Roegiers, 2010), aipatzen ari garen testuinguruan hiru izan daitezke profesionalen prestakuntza garatzeko estrategiarik egokienak: monitorizazioa, *coaching*-a eta simulazioa.

1. Monitorizazioa: aditu batek kompetentzia den esparru profesional batean erakusten ahal duena. Bere ondoan egonez, honek nola jokatzeko duen ikusiz eta pertsona honekin zer dela eta egin duen egin duena eztabaidatuz lortzen dena. Beste hitzetan esanda, adituaren ezagutza esplizituaz baliatu norberaren ezagutza osatzen joateko. Irakaskuntzan monitorizazioa oso lotuta agertzen da prozesu kognitiboen estrategien irakaskuntzarekin (Pressley; Borkowski; Schneider, 1987).
2. *Coaching*: kasu honetan prestakuntza jasotzen ari dena da problemak ebatzi behar duena, prestakuntzaz arduratzen denari dagokio batez ere egoera korapilatsuetan aholkuak ematea problemaren ebazpidea samurtzeko (irakasleen prestakuntzaren aplikapenaren errebisio bibliografiko interesgarri bat aurki daiteke in R. Jiménez, 2012).
3. Simulazioa: kasu bat zein bestea izan daiteke baina duen baldintza da lantzen diren problemak ez direla testuinguru errealetan konpondu edo aztertu behar, ikasteko propio prestatutako testuinguruan baizik. Beraz, nahiz eta problemak errealak izan, prestakuntza programarako propio ekarriak edo prestatuak dira, testuingurua ez da, beraz, erreala. Oso erabilia izan da Osasun arloan (Salas; Ardanza, 1998) zein Ingurune arloan (Martín, 2003).

Hauek dira kompetentzien prestakuntzan erabiltzen ahal diren metodologia ezberdinak eta denak baliogarriak dira egokia den testuinguruan aplikatuz gero.

4. PRESTAKUNTZA PROIEKTU BATEN AIPAMENA

“BLOK” (Bateratze Lanen Oinarrizko Konpetentziak) Haur, Lehen eta DBHko ikasleriaren oinarrizko konpetentziak lantzeko Nafarroako Ikastolen Elkarteak sustatzen duen egitasmo edo programa da. Azken helburua, aipatutako etapetako ikasleek Oinarrizko Konpetentziak landu eta garatzea da, Oinarrizko konpetentzi hauek ikasleek landuko dituzte nahi dira proiektu eta lan integratuen bidez, eta hauek irakasleriak sortu behar ditu. Orain dela lau urte martxan jarri zen egitasmoa da orain bere fruituak ematen hasi dena. Informazio gehiago nahi duena jo beza ondorengo web URL-ra: <https://sites.google.com/a/nieikastolak.com/bl-ok-bateratze-lanak---oinarrizko-konpetentziak/>

Artikulu honetan egitasmo horren barruan parte hartu duten irakasleek zer nolako prestakuntza jaso duten eta prestakuntza hori nola izan den bideratua aipatzen da soil-soilik.

Egitasmo honen dimentsioa egoki har dadila hainbat daturen zehaztapena da hurrengo taulan ikusten ahal duguna:

Ikastolak (13/14)	Proiektu kopurua	Ikasle kopurua	Irakasle kopurua
Andra Mari	7	428	39
Erentzun	18	134	10
Lizarra	22	649	44
San Fermin	6	618	20
Tafalla	4	217	24
Guztira	57	2.046	137

Proiektu honen mamia ohiko curriculumaren aldaketa batean datza, oinarrizko konpetentziak curriculumean txertatzeko egin beharreko aldaketa, edota hobeto esanda egokitzapenean. Asmoa, edo guk hartu dugun bidea behinik behin, ez da irakasleriak ezagutzen eta lantzen duen curriculum zeharo aldatzea, horrek segurtasun falta handia sortarazten baitio irakasleriari. Gure proposamena beste bat izan da: oinarrizko konpetentziak lantzeko eta ebaluatzeko ikastolako martxa arrunta aztertetik abiatzen da eta handik zer eta nola aldatu beharko den dagoeneko daukaguna ondorioztatzen da.

Idea hau Integrazio Pedagogiatik (Roegiers, 2010) hartua izan dugu nahiz eta moldaketa garrantzitsu batzuk egin dizkiogun, izan ere, aztertutako proposamenen artean bideragarriena eta gure irakasleriaren jite eta izatearekin lotuen egon daitekeen proposamentzat ikusi baitugu. Proiektu honetan irakasleak parte funtsezkoena eta garrantzitsuena dira, eginbehar profesional bezala beraiei baitagokie curriculumaren testuinguru batera, kasu honetan ikastoletakora, egokitze lana.

BLOK egitasmoa aurrera eramateko, maila bakoitzeko irakasleek sortu behar dituzte proiektu berriztatzaile batzuk, *Bateratze Lantzat* bataiatu ditugunak. Ikasurtearen zehar proiektu hauek erabiliz, ikasleek ikasitakoa ingurune erreala gogortan aplikatu behar dute.

Programa hau modu arrakastatsu batez aurrera eraman ahal izateko, hau da, konpetentzien bidezko curriculum sortzen edota egokitzeko, parte hartzen zuen irakasleriaren konpetentzia profesionala oso garrantzitsua zen, gakoa esan genezake. Beraz dagoeneko beraiek zuten konpetentzia bat areagotzea zen egin behar zena eta horregatik hain zuzen *coaching* moduko estrategia aukeratu genuen. Hots, egokitzapena beraiek egingo zuten baina prozesuan zehar aholkularitza edota gertuko laguntza jasoz. Erabaki hori hartu eta gero prestakuntza ongi bideratzeko egon bazeuden prestatu beharrekoak.

5. BLOK PROIEKTUARI DAGOKION IRAKASLERIAREN PRESTAKUNTZA PROGRAMAN EMANDAKO PAUSOAK ETA EGINIKO LANAK

Irakasleriaren prestakuntzarako denbora eta tokia

Mota honetako programa planifikatzeko hartu beharreko lehen erabakietariko bat prestakuntzari zenbat denbora eskaintzea komeni den eta prestakuntza hori non egingo den izaten da. Prestakuntzaren barruan ere bi fase berezitu beharra dago: fase informatiboa eta fase formatiboa (edo propio prestakuntzarena). Fase informatiboa egin nahi denaren berri emateko eta hizkuntza komuna ezartzeko erabili da eta formatiboa partaideen kompetentzia profesionala garatzeko.

5.1. Fase informatiboa

Denboraldi honetan egin nahi denaren berri ematea da egin beharreko lana. Programa guztiek izaten dute sustatzaile bat eta honek izaten ditu bere asmo propioak -programaren bidez lortu nahi izaten dituenak-. Baina programa garatzeko irakasleriaren parte hartze aktiboa ezinbestekoa den neurrian sustatzailearen asmoak komunikatzeaz gain programaren beraren helburuei buruz inplikaturiko irakasle taldeak duen iritzia jasotzea garrantzitsua izaten da, bestela, programa garatzeko jarraitu beharko den prozesuan azal daitekeen jarrera ezkorrek arriskuan ipini dezakete lan guztia. Beraz bi dira saihestu beharreko akats posibleak:

- a) Plangintza itxi bat proposatzea non programaren partaideen iritzia ez den ez eskatzen ezta kontuan hartzen ere, programa guztiz definitua ematen zaie eta zintzo betetzea da espero den guztia².
- b) Plangintza oso ireki bat proposatzea edo erabat irekia, helburu zehatzik ez dituen eta interesgarritasuna bakarrik bidean bertan jartzen duena. Horrela jokatzeko bada sustatzaileek duten helburuetatik urrun garatzeko arriskua handia dagoenez, hauek, sustatzaileek, agian programan duten interesa ahulduko da. Beste aldetik helburu eta bitartekoen definizioan denbora asko erabiltzen bada hasierako indarra xahutzeko arriskua dago eta pixkanaka ahultzen joatea hilik geratu arte.

Arrazoi hauek direla bide programaren definizioak malgutasun nahikoa erakutsi beharko luke irakasleriaren ekarpenak integratu ahal izateko eta, neurri berean irimotasuna argi eta zuzen erakutsiz lortzeko proposatzen den bidea. Programa proposamena da, hortaz ekarpenak onartzen, eskertzen eta ongi etortzen ditu. Halaber, sustatzaileek programaren bidez lortu nahi duten helburuak malgutasunez baina gehiegi desitxuratu ez daitezen behin baino gehiagotan erakutsi eta gogoratu beharko dira, beti ere programa hori garatzeko eskaintzen prest dauden bitartekoen barruan. Fase informatiboa bukatzen denean eta ekarpenak integratu eta gero sortzen den programa plangintza da zintzo betetzea programaren arrakastaren baldintza.

2. Hau da gehienetan jorratu den prestakuntza bidea ikastaroen bidez.

Fase informatiboa laburra eta trinkoa izatea da onena, fase honetan egin beharreko lana ez da hobeto burutuko eztabaida denborak luzatzeagatik eta hartu beharreko erabakiak finkatzeko prozesua zabaltzeagatik.

Fase honen bukaeran lortu nahi dena zera da: helburuak, eta erabiliko den metodologia eta bitartekoak argi definitzea alde batetik denek hizkuntza bera erabiltzen dutelarik eta programan parte hartu behar duten guztiek zehazki zer egin behar duten jakitea. Hala ere, programa mota hauetan parte hartzen duen erkidegoak, hau da, sustatzaileak, eskolako zuzendaritza taldeak, irakasleriak eta abarrek, argi izan behar dute plangintza osoa, izan ere programa garatzeko orduan plangintza aldiro berrantolatzeak komenigarria da. Oso zaila baita, ezinezkoa ez esateagatik, prozesu bizi hauetan eragina duten aldagai guztiak hasieratik aurreikustea hala nola kontuan hartu behar da programa bera garatzen den neurrian sortu diren egoera berriak integratzea suposatzen duen abantaila.

Argi gera dadin, beraz, fase informatiboan azentua programaren beraren definizioa sendotzeko behar den informazioan jarri nahi dugula eta ez programa aurrrera eramateko behar den ezagutza pedagogikoan. Abiatzen gara suposizio batetik: lanean ari diren irakasleriak baduela oinarrizko ezagutza pedagogikoa. Proiektua garatzeko beharrezkoa dena, ordea, proiektuaren garapenak eskatzen duen neurrian eskainiko da, hurrengo fasearen garapenean alpatuko dugun moduan. Gure ustez programa bat martxan jartzeko oinarrizko ezagutza pedagogikoa eman behar izatea aurre-baldintza bezala jartzea hipoteka pisuegia da, alde batetik, eta irakasleagoaren ezagutza propioa mesprezatzen duen jarrera bestetik.

5.2. Fase formatiboa

Fase honetan programan parte hartzen duten irakasleriaren konpetentzia profesionala da garatu nahi dena. Gure kasuan, "BLOK" programaren kasuan, aukeratu dugun metodologia *coaching* izenarekin gorago berezitu dugun estrategia izan da. Hortaz, problema testuinguru erreal batean kokatzen da eta irakasleen gelako praktikarekin erlazionatzen, prestakuntzak problema hori ebazteko aholkularitza moduko laguntzan zentratuko da. Hortaz ez ditu irakaslearen ordezkariak hartuko baina lagunduko dio erabaki horiek hartzen.

Problemak ebazten laguntzeak baditu propioak diren lan desberdinak, hona hemen jarraian, gure ustez garrantzitsuenak eta guk programaren arduradunek bezala egin behar izan ditugunak.

5.2.1. Problemaren definizio zehatza

Gure kasuan problema horrela definitu genuen: *Zer egin oinarrizko konpetentziak ohiko curriculumean txertatzeko?* Txertatu aditzak guretzat esan nahi du ikastolan ohikoak diren, edota denborarekin bilakatuko diren, jarduerak erabiliz

oinarrizko kompetentziak lantzea eta ikastolak egiten dituen ohiko ebaluazioetan islatzea.

5.2.1.1. Problema ebazteko estrategia proposatu

Problema ebazteko estrategia bat proposatu zen, hemen bere puntu guztietan azaltzerik ez duguna eta BLOK proiektuaren informazioa jasotzeko prestatu dugun web-orrian ikus daitekeena (<https://sites.google.com/a/nieikastolak.com/bl-ok-bateratze-lanak---oinarrizko-kompetentziak/>).

Hala ere, modu labur batez bada ere, estrategia honen puntu garrantzitsuenak aipatuko ditugu hemen.

1. Ohiko curriculumak ez da oraingoz aldatuko eta ikastolan jada dauden Unitate Didaktikoak erabiltzen jarraituko dira.
2. Ikastolan ebaluazioak egiteko zegoen denbora antolaketa, hiru hilean behingoa, errespetatuko da baina ebaluazio bakoitzean *Bateratze Lana* izeneko sekuentzia didaktiko bat sortu eta eguneroko praktikan integratuko da. *Bateratze Lana* proiektu honen barruan garatu dugun sekuentzia didaktiko berezia da non bere espezifikotasun nagusia oinarrizko kompetentziak lantzeko duen birtualtasuna den. Sekuentzia didaktiko hauen ezaugarri nagusiak zerak dira:
 - Jardueretan oinarrituriko metodologia erabiltzen dute.
 - Ikasitakoa aplikatzeko eta integratzeko pentsatua daude eta ez gauza berriak ikasteko.
 - Testuinguru pertsonala, gizartekoa edota lanbidezkoari begira prestatzen dira.
 - Oinarrizko kompetentziekin zuzenki erlazionatua daude.

Horrela hasierako problematik, curriculum aldaketa proposatzen zuen problematik, beste problema zehatzago batera pasatzen gara: *Bateratze Lanen* erai-kuntzara, aplikaziora eta ebaluaziora. Problema honi aurre egiteko, hasierakoa guztiz ahaztu gabe, lan tresna gehiago sortzeko beharra ikusi dugu lankidetzaren eta aholkularitzaren lan honetan. Hona garrantzitsuenak:

5.2.1.2. Bateratze Lana sortzeko prozedura

Bateratze Lanak, sekuentzia didaktiko bat den neurrian, hots jardueren multzo ordenatua, eraikitze prozedura baten beharra du nahi baldin bada irakasle desberdinek sortuko dituzten produktuen berdintasun eta koherentzia maila ziurtatzea. Problema baten ebazpidean prozeduren sortze lana aholkularitzaren parte garrantzitsuenetarikoa da. Guk sortu dugun prozedurak ondorengo egitura dauka:

A: Datu orokorrak

B: Irakasleriaren atala:

B-1: Bateratze Lanaren deskribapen laburra

B-2: Aurre-ezagutzen zerrenda

B-3: Curriculumaren proposamen laburtua

B-4: Ebaluazio proposamena

C: Ikasleriaren atala:

C-1: Bateratze Lanaren deskribapen laburra

C-2: Jardueren proposamena

C-2-1. Hasiera Jarduerak

C-2-2: Garapen jarduerak

C-2-3: Sintesi eta ebaluazio jarduerak

5.2.1.3. Jarduerak antolatzeko eskema

Bateratze Lanaren sekuentzia didaktikoan sartzen diren jarduera guztiak eskema berdinen arabera antolatuak daude eta horretarako eskema aproposa sortu dugu, eskema hau *webquest*ak sortzeko erabiltzen denaren antzekoa da nahiz eta guk egokitu dugun. Jarduerak antolatzeko erabiltzen dugun eskema zera da:

Helburua: ikasi behar den (erakutsi nahi den) ezagutza zehazten duena.

Prozesua eta bitartekoak: ikasleak, ikasle taldeak, jardueran egin behar dena deskribatzeko erabiltzen da. Deskribapen horretan jarduera burutzeko erabili beharreko bitartekoak, bai materialak bai informazio iturriei dagokiena ere, aipatzen dira.

Produktua edo ekoizpena: jardueraren bukaeran ikasleak lortu behar duena. Bi produktu mota onartzen dira: dokumentu idatziak edota emanaldiak.

Ebaluazioa: Produktua edo ekoizpena ebaluatzeko erabiliko diren ebaluazio irizpide zerrenda.

Auto-ebaluazioa: ikasleek beraiek eginiko lanari buruzko burutapena.

5.2.1.4. Auto-ebaluaziorako orria

Tresna honen bidez ikasleek antolatzen dute bere auto-ebaluazioa. Gure eske-man auto-ebaluazioa jarduera guztietan egiten da. Bateratze Lana bukatzen denean ikasleek osatu behar duten porfolioan edo karpetaaren barruan txertatzen dutelarik.

5.2.1.5. Porfolioa osatzeko prozedura

Bateratze Lanaren ebaluazioa ikasleek beraiek sortzen duten portfolio baten bidez egiten da, bertan Bateratze Lanaren zehar jarduerak burutuz lortu dituzten ebidentzien bilduma biltzen dute. Porfolioa osatzeko prozedura ere eskaintzen zaie ikasleei. Prest dutelarik irakasleari emanen zaizkie ebaluatuak izan daitezten lan bilduma gisa.

Ba dira helburu berdinarekin sorturiko dokumentu gehiago, baina hau ez da toki egokia guztiak banan bana zerrendatzeko, aipatu ditugunak, irakasleriaren pres-takuntzan duten funtzioagatik izan da. Problemen ebazpidean eman beharreko urratsak pausatzen laguntzen duten prozedura sorkuntza oso da garrantzitsua, ez baita berdina problema bat ebaztea bat ere laguntzarik gabe edota lan hori egitea eman beharreko pausoak ordenaturik eta modu antolatu batez egituratuak egotea. In-geniaritza curricularra hagitz garrantzitsua da irakasleriaren prestakuntza progra-metan eta gehienetan bere prestakuntzan kolektibo honek faltan bota duena.

5.2.2. Ekoizpena, problemari ematen zaizkion behin-behineko erantzunak

Problema konplexuak direnean, eta hezkuntzaren munduan izaten ditugunak normalean horrela izaten dira, oso zaila da lehen saio batean guztiz asmatzea, hau da, ematen dugun erantzuna borobila izatea. Ohikoena ez da izaten hori, lehenengo erantzunen ahultasuna baizik. Hala ere, ez dakienak egiten dituen akatsetatik beste edozein tokietatik baino gehiago ikasten duenez dakienarekin utzi behar zaio lan egiten. Prestakuntzaren parte honetan lan egiteko proposatzen den denbora ondo kudeatzea garrantzitsua da arrazoi desberdinengatik.

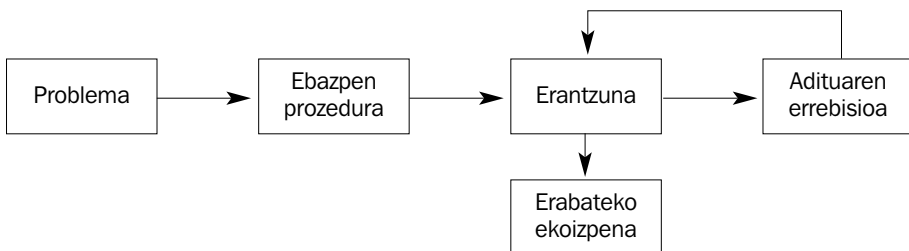
Irakasleek horrelako lanak egin ahal izateko duten denbora nahiko mugatua izaten da, gainera oso arraroa da programa bakar batean sarturik dabilen eskola eta irakaslearen denborak, anizetan garrantzitsu edo “estrategjiko” diren proiektu batean baino gehiagoeekin partekatua izan behar duena. Denbora irakasleriarentzat, beraz, ondasun preziatua da. Denboraldi luzeak, erritmo makala markatzen dutenak, ez dira oso egokiak izaten programen garapena asko luzatzen delako eta lanean lagungarria den tentsio puntua galtzen delako. Denboraldi laburrek estualdia sortzen dute, gauzak nolana egiteko ohitura eta larritasun giro negatiboa. Erritmo egokia bilatu behar da erreza izan ez arren. Puntu honetan eskolako zuzendaritza taldearen protagonismoa garrantzitsua da, beraiek ezagutzen baitute inork baino hobeto irakasleriaren indarrak eta talde guztiaren lan kargarako ahalmena. Prestakuntza ardura-dunek, arreta handia jarri behar dute puntu honetan bereziki eskolatik jasotzen den oihartzunean lan egiten ari den bitartean oso adi egoten, lan erritmoa ez baita ber-dina irakasle talde guztietan eta doikuntza ezberdinak egitea beharrezkoa izaten da.

5.2.3. Ekoizpenaren balorazioa eta itzultze-bueltatze ahalegina

Prestakuntzaren fase hau da prozesu osoaren zatirik garrantzitsuena non benetan irakasleak ahalko duen ikasi baldin eta jasotzen duen itzultze-bueltatze ahalegina ona bada. Itzultze-bueltatze lana prestakuntza prozesuetan ematen den feedbackari deitzen diogu. Coacharen (prestatzaile, laguntzaile, bitartekari, aholkulari, formatzailearen) egitekoak irakasleen ekoizpena jaso eta gero, zerak dira:

1. Ekoizpenak emandako prozedura errespetatu duen ala ez ikustea. Ez bada horrela, ikusi beharko du ea desbiderapena txikia eta aldaketatxo batzuk eginez moldagarria den ala ez. Moldagarria bada berak egin ditzake aldaketak eta irakasleari zuzendutako erakutsi. Moldagarria ez bada bueltatu beharko dio lana egokiak diren iradokizunekin zertan huts egin duen eta nola konpon daitekeela uste duen.
2. Ekoizpenaren parte batean zein bestean akats kontzeptualen bat azaltzen den ala ez. Akats kontzeptualak oso garrantzitsuak dira desegokiak diren eskemen, ezagutzen, seinaleak dira eta. Egoera hau teoriak erakusteko zein ezagutza berriak irakasleen kompetentzia profesionalen zelaiaren errotzeko onena da. Teoriak, testuingururik gabe ikastea, oso zaila da baina problema baten aurrean erantzuna egokia aurkitzeko duten ahalmena erakusteko aukerarik dagoenean ikaskuntzaren eraginkortasuna asko hobetzen da. Adibide soil bat jartzegatik helburuen erredakzioa jar genezake. Hamaika aldiz entzun ditugu ikasketa helburuak "ongi" idazteko aholku zerrenda eta entzun denean argiak diren aholkuak direla ematen du baina gero gure programazioaren ikasketa helburu horiek idaztea jartzen garenean dudak sortzen dira eta argia ematen zuen teoria goibeltzen. Baina aditua denak gure helburuen proposamenak irakurtzen baditu eta aldaketa proposamenak egiten baditu bidea zelaitzen da, bat-batean modu teorikoan entzundako aholkuek zentzua hartzen dute. Helburuen definizioaz esan duguna errepika genezake beste edozein elementuri buruz. Itzultze-bueltatze ahaleginak, batez ere kritikoa bada, beti izan behar du ahaidetsua, ez baitugu ahaztu behar: a) besteek eginiko lan baten interpretazio bat ari garela egiten eta hor beti oker bat ulertzeko posibilitatea egon daitekeela; b) heziketaren gai hauean, gurea, aditu batena bada ere, iritzia dela eta ez egia.

1. grafikoa: Espiral komunikatiboa



Akats berdinak asko errepikatzen badira eta irakasleriaren parte handienak egiten baditu, saio informatibo bat prestatzeko komenigarritasuna baloratu behar da. Lehen esan dugu, gure ustez, prestakuntza prozesuen hasieran informazio asko eman nahi izateak ez dituela emaitza onak ematen, zaila baita informazio asko asimilatzea zertarako, non eta nola erabil daitekeen ikusi gabe. Baina prozesuaren zehar eta bereziki hainbat unetan egiten bada espresuki problemaren parte bat argitzeko aitzakiarekin, ezagutza teoriko horren ikasketaren eraginkortasuna izugarri handitzen da. Horretarako propioa den testuinguruan aplikatzen denean ikusten baita teoria baten balioa eta esanguratasunak laguntzen du ezagutza finkatzen eta errotzen. Horrezaz gain erabiliko ez den teoriak ikasten ez da denbora alperrik galduko. Prestakuntzaren parte hau prozesu osoaren gakoa da eta prestakuntzaren arduradunek atentzio berezia jarri behar dute itzul-tze-bueltatze ahalegin hau mimatzeko horretarako beharrezkoak diren esfortzu guztiak egiten.

5.2.3.1. Interneten erabilpena prestakuntza prozesuan

Lehenago aipatu dugun espiral komunikatiboa ziurtatzeko beharrezkoa den erantzunaren abiadura lortzeko interneten erabilpenak asko lagunduko digu. Proiektu bakoitzarentzat GoogleApps kontuak eta zerbitzuak erabili ditugu, bereziki *Sites*, *Docs-Drive* eta *Gmail* aplikazioak.

Sites aplikazioa erabili dugu helburu desberdinetarako:

- a) Sortzen ari ziren, eta ari garen, produktu guztien gordailu bezala. Horrela ahal dugu egina dagoena ikusi edozein unetan eta hori abantaila izugarria da, zeren eta prestakuntza arduradunek ahal dute irakasleek lana burutu bezain pronto ikusi eta beharrezkoa den feed-backa eman, hau da, ikusi bezain fite iritzia bideratu, lehenago esana eta berresana dugu ziklo komunikatibo honen balioa prestakuntza prozesuan. Horrelako aplikazioek duten dohain eta posibilitate anitz, presentziazko lana ordezkatzeko ez badute ere, prestakuntza mota honetarako (ataza zehatzekin eta lan batekin erabat lotuta dagoena) ongi ikertu gabe dagoen aukera da eta gure kasuan bederen 50 inguru proiektu berriztatzaileen jarraipena eta 93 irakasleen prestakuntza ahalbidetu du bestela ezinezkoa litzatekeen komunikazio azkarra emanez.
- b) Sortzen den lan guztiaren pilaketa ordenatua. Proiektu baten garapen bidean material asko sortzen denean dokumentu bilduma hori guztientzat eskuragarri den modu egokian gordeta izatea abantaila handia da.
- c) Lehen Hezkuntzako hirugarren ziklotik gorako ikasleei begira prestatuturiko proiektu berriztatzaileak ordenagailuan bertan egiteko aukera eman da. *Sites* bertan bertan egiten ahal dira, beraz, Bateratze Lanen delakoetan sorturiko jarduerak, eta horrela egin da irakasleek egoki ikusi duten bakoitzean. Esperientzia hagitz interesgarria izaten ari da.

5.2.4. Ebaluazioaren fasea

Ekoizpenaren itzultze-bueltatze ahaleginak espiral baten forma hartzen du eta errepikatu beharreko zikloa da lana bukatutzat eman arte. Zaila da oso esatea zenbat bider aktibatu behar den ziklo bipolar hori. Martxan jarri eta lanaren garapen mailaren arabera erabaki beharreko gauza da. Hala ere, bukaera behar du lehenago edo beranduago.

Ebaluazioa prestakuntza prozesuan txertatzea garrantzitsu bezain korapilatsua da, izan ere, irakasleriarengan sortarazten ditu mota anitzetako sentimenduak. Oso zaila da plangintza bat egitea mota honetako problema bat ebazte bidea markatuz eta probleman eragina duten faktore guztiak ongi baloratzea hasera hasieratik. Hori dela eta ezinbestean sortuko diren desbiderapenak antzemateko eta komeni den unean plangintza aldatu ahal izateko etengabeko jarrera arretatsua edukitzea komenigarria da. Plangintzak berak esango du, ongi eginga badagoen, noiz egingo den planaren errebisioa, guk gure buruari asteroko errebisioa jarri bagenio ere, aunitzetan egunero errebisioak egitea, zenbait unetan bederen, garrantzitsua suertatu da. Guk dagoeneko hiru urte luze daramatzagu BLOK izeneko proiektu honetan eta kurtso bukaerako ebaluazioaz gain, urteko plangintza bizpahiru aldiz aldatu behar izan dugu eta bidea zuzendu.

6. ONDORIOAK

Artikulu honetan bi atal bereiz daitezke: a) Irakasleriaren prestakuntza profesionalaz modu teoriko batez ihardun duena eta b) proiektu baten barruan hor garatutako ideien aplikazioa adierazi duena. Garaia da bata zein bestea bukatu ondoren eginiko burutapen eta lanen ondorioak jasotzeko.

Gure ustez, egin dugun lan honetatik ondorengo ondorio hauek atera daitezke:

1. Irakasleriaren prestakuntza jarraitua aurrera eramateko oinarria, irakasleen konpetentzia profesionaleri begira antolatzea da kalitatezko prestakuntzaren lehen printzipioa. Gure esperientziak balioztatzen du printzipio hau izan ere jasotako formazioa irakasleek bere lana hobetzeko erabiltzen baitute. Honen onurak egiaztatu ahal izan ditugu.
2. Prestakuntza profesionala irakasleek egiten duten praktikarekin lotu beharra dago. Horrela izanik, saio informatiboek orokorrak izan ahal dute, antolatzen ahal dira eta noizbehinka hagitz beharrezkoak diren arren, beti ere behar bati erantzun egin behar diote. Formakuntza edota prestakuntza bera baldin bada helburua saio hauek ez dira eraginkorrak, denbora eta bitarteko asko sartzen dira eta etekina oso txikia da, urteetan zehar eskoletan egiaztatu ahal izan dugunez.
3. Prestakuntza proiektuen garapenaren zerbitzura egon behar du. Prestakuntza programa proiektua garatzeko egiten den programarekin lotuta egotea da gomendagarriena eta beraren zerbitzuan, inoiz ez alderantziz. Horregatik proiektuaren helburuek markatuko dute prestakuntzaren bidea.

4. Prestakuntza, problemak ebazteko prozesuan da eraginkorra. Problemari irtenbidea bilatzen ari zaion bitartean bihurtzen da baliagarri, hemen ikus baitaiteke erakutsi nahi den ikasketaren benetako balioa eta baliagarritasunak. Izan ere, ikasten duenarentzat lortzen du esanguratsu izatea.
5. Lotura komunikatiboaren kalitateak problema ebazte fasean potentzialitate formatiboa duen eragilerik garrantzitsuenetarikoa da.
6. Interneten erabilpena eta saio presentzialen konbinaketa aholkagarria da. Izan ere tresna indartsuztat jotzen dugu lotura komunikatiboari eusteko.

7. AIPAMEN BIBLIOGRAFIKOAK

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martinez Roca.

GOÑI, J.M. (2005). *El espacio europeo de Educación Superior: Un reto para la Universidad*. Barcelona: Octaedro.

JIMENEZ, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Revista de curriculum y Formación del profesorado*, 16 (1): 238-252.

MARCELO, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de la Educación*, vol. 2, nº 2.

MARTÍN, M. (2003). Metáforas y simulaciones alternativas para la didáctica y la enseñanza de las ciencias. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, Vol. 2, Nº. 3.

PRESSLEY, M.; BORKOWSKI, J.; SCHNEIDER, W. (1987). "Cognitive Strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge". En R. Vasta; G. Whitehurst. *Annals of Child Development*. New York: JAI press.

ROEGIERS, X. (2010). *Una pedagogía de la integración: Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Mexico: Fondo de Cultura económica.

SALAS, R.; ARDANZA, P. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. *Educ Med Super* [online]. 1995, vol.9, n.1 [citado 2013-07-15], pp. 3-4.