

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

**Iraupen luzeko irakasleriaren garapenaren
inpaktu-mailak: kontzepzioetan,
hezkuntza hurbilketan eta kultura instituzionalean**

Doktoregaia

Alba Madinabeitia Ezkurra
(alba.madinabeitia@ehu.eus)

2014ko udaberria

eman ta zabil zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila

**Iraupen luzeko irakasleriaren garapenaren
inpaktu-mailak: kontzepzioetan,
hezkuntza hurbilketan eta kultura instituzionalean**

Doktoregaia

Alba Madinabeitia Ezkurra

Zuzendariak

Idoia Fernández Fernández

Clemente Lobato Fraile

2014ko udaberria

Aurkibidea

Esker onak	7
I. ATALA: AURRETIKO XEDAPENAK	17
1 Aitzinsolasa.....	19
1.1. Ikerketaren justifikazioa	19
1.2. Ikerketa arazoaren garrantzia	20
1.3. Tesiaren egitura	25
II. ATALA: ARTEAREN EGOERA	29
2 Irakasleriaren garapenaren jatorria eta bilakaera: zer, nondik sortua eta gaur egungo kontzeptuen aniztasuna.....	31
2.1. Irakasleriaren garapena' kontzeptua euskarara itzultzeko zailtasunaren harira lehendabiziko gogoetak: termino berrien proposamena	32
2.2. Irakasleriaren garapena (IG) kontzeptuaren ulerkera goi-mailako hezkuntzan	36
2.3. Irakasleriaren garapenaren azterketa genealogikoa: eredu konprensiboa aztergai.....	40
3 Goi-mailako hezkuntzako irakasleriaren garapenaren inpaktu-mailak	53
3.1. Irakasleriaren garapenaren inpaktua: irakaskuntza kontzepzioak eta hurbilketak	60
3.2. Irakasleriaren garapenaren inpaktua: ikasleriaren ikaskuntza pertzepzioak eta emaitzak.....	62
3.3. Irakasleriaren garapenaren inpaktua: Kultura instituzionala	65
4 Estrategien eraginkortasuna ikusmiran: zein prozeduraz eragin?	67
4.1. Irakasleriaren garapenaren estrategien inpaktua neurtzeko erabiltzen diren tresna ezberdinak: nola ikertu eragina?	75
5 ARTEAREN EGOERA: ONDORIO OROKORRAK.....	77
III. ATALA: MARKO METODOLOGIKOA	83
6 Ikerketaren kokapen enpirikoa: irakasleriaren garapenerako ERAGIN programa.....	85
6.1. Irakasleak irakaskuntza metodologia aktiboetan trebatzeko ERAGIN programa	86
7 Ikerketaren zioa eta helburuak	95
8 Ikerketaren diseinu metodologikoa	97

8.1.	Ikerketaren partaideak	101
8.2.	Datuak biltzeko teknikak	104
8.2.1.	Dokumentuen analisia	107
8.2.2.	Galdeketak	108
8.2.3.	Elkarrizketa sakona.....	109
8.2.3.1.	Elkarrizketaren diseinua	111
8.3.	Datuen analisirako prozesua.....	114
8.4.	Datuen analisirako erremintak eta kategorien deskribapena	118
IV. ATALA: EMAITZEN ANALISIA ETA EZTABAIDA		131
9	Emaitzen analisia: interpretazio txostena	133
9.1.	Ikas-irakaskuntza prozesuari buruzko alde zuzeneko kontzeptzioak	134
9.1.1.	Unibertsitateko irakasleriaren estrategia didaktikoen izaera: non gauden eta nora nahi dugun iritsi.....	135
9.1.2.	Beharrezkoa al da IG-a ikas-irakaskuntzan jarduten ikasteko?	142
9.2.	Ikas-irakaskuntza kontzeptzioetan eta hurbilketan inpaktua	145
9.2.1.	Irakaskuntza praktika alternatiboak eraikitzerakoan aldaketak sorrarazitako gatazka kognitiboa (kontzeptzioetan inpaktua)	145
9.2.2.	Mentoria kolaboratiboa eta metodologia aktiboaren gauzapean praktikoa (hurbilketan inpaktua)	156
9.2.3.	Ezagutza arloaren eta metodologia aktiboaren araberako inpaktua irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan	167
9.2.4.	IG-aren inpaktua ikas-irakaskuntza kontzeptzioetan eta hurbilketan: emaitzen lehen sintesia	173
9.3.	Inpaktu organizazionala eta praktika kultural instituzionalen aldaketa jarraikortasunaren ikusbidetik	175
9.3.1.	Hezkuntza lidergo banatuaren hezurmamitzea	177
9.3.2.	Ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza	184
9.4.	ERAGIN programaren formula estrategikoaren eraginkortasuna: zein prozeduraz eta noraino eragin?	190
10	Eztabaida	195
V. ATALA: ONDORIOAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK		201
11	Ondorioak eta IG-erako orientabideak.....	203
11.1.	Ondorio orokorrak	203

11.2.	IG-aren eremuan aintzat hartzeko orientabideak	210
11.3.	Etorkizunera begirako erronkak	211
	Erreferentziak	215
	VII. ATALA: ERANSKINAK	233
	I. Eranskina. Elkarrizketatutako irakasle partaideen soslaiak.....	235
	II. Eranskina. Elkarrizketa sakonaren gida.....	237
	III. Eranskina. ERAGIN IG programaren inpaktu-mailak neurtzeko galdetegia.....	239
	IV. Eranskina. Nodo ezberdinak aukeratuz eraikitako adarkatze-mapa (kodifikatutako erreferentzien kopuruaren arabera)	243
	V. Eranskina. Ezagutza arloaren zein MA-en eta kategorien arteko gurutzaketaz osatutako kodifikazio kopuruaren matrizea	244
	VI. Eranskina. Konglomeratuen analisiaren bidez hitzen antzekotasunaren arabera multzokatutako kategoriak	245

Irudien aurkibidea

1. Irudia. IG programen inpaktu-maila ezberdinak aztertze markoa	25
2. Irudia. Wilkerson-en eta Irby-ren (1998) analisisik abiatuz, hamarkadetan zehar IG-aren eboluzioaren interpretaziorako mapa.	50
3. Irudia. IG programen inpaktu-mailak ebaluatzeko Kirkpatrick-en (1994) ereduak	57
4. Irudia. IG estrategia eraginkorren ezaugarriak (Steinert et al., 2006:520)	73
5. Irudia. IKD ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa. UPV/EHU, 2010.....	87
6. Irudia. ERAGIN ikas-irakaskuntzarako metodologia aktiboetan irakasleak trebatzeko programaren helburuak.....	88
7. Irudia. UPV/EHUko ERAGIN programaren inpaktu-mailak neurtzeko markoa. Hezkuntza lidergo banatuak zubi lana egiten du norbanakoaren inpaktu-mailatik organizazio mailako inpaktura.....	93
8. Irudia. Ko-mentoriaren papera ikaskuntzaren maila indibidualetik maila instituzionalerako iraganbidean. Fernándezek eta bere kideek (2013:393) sortutako irudikapena.....	96
9. Irudia. Ikerketa prozesuak izan duen jarraipenaren inguruko eskema.	115
10. Irudia. Datu iturrien antolaketa 'errekurtsio' baliabidearen bidez Nvivo programan.	119
11. Irudia. Testu unitateen azterketa kualitatibotik eraikitako kategoria mapa.....	120
12. Irudia. Nodo ezberdinak aukeratuz eraikitako adarkatze-mapa (kodifikatutako erreferentzien zenbakia emanez).	121
13. Irudia. Nodo ezberdinak eta MA-aren modalitatea irizpideak aukeratuz eraikitako grafikoa (kodifikatutako erreferentzien zenbakia emanez).....	121
14. Irudia. Hitzien antzekotasunaren arabera multzokatutako kategorien diagrama (Pearson-en korrelazioa koefizientea ezarriz).....	122
15. Irudia. Ereduen eraikuntza errekurtsioetan nodo ezberdinen arteko erlazioak aztertze.	123
16. Irudia. Proiektuko elementu ezberdinen arteko gurutzaketa dela medio osatutako matrizea.....	124
17. Irudia. Proiektuan kodifikatutako hitz guztien maiztasuna irudikatzen duen zerrenda.....	124
18. Irudia. Partaideen motibaziozko profila ERAGIN IG prozesua hasi baino lehen. ...	140
19. Irudia. Diziplinazko ezagutzaren transmisioaren eta planteamendu didaktiko aktiboen arteko erkaketa MA-en modalitate ezberdinen kasuan.....	141

20. Irudia. Irakasle izateko irakaskuntza erreferenteek irakasleriaren aurretiko kontzepzioetan duten eragina	143
21. Irudia. Praktika alternatiboen diseinu fasean irakasleen irakaskuntza kontzepzio mailan inpaktua duten gatazka kognitiboak eta ko-mentoriatuak ematen diren kontrastea.....	147
22. Irudia. Konglomeratuen analisisian 'diziplinazko ezagutzaren transmisioa' eta 'ikasleak teoriarik gabe ezin' kategorien arteko korrelazio positiboaren diagrama. ..	148
23. Irudia. Konglomeratuen analisisian 'ikaslea ardatz- irakaslea gida' eta 'urduzintasuna eta ziurgabetasuna' kategorien arteko korrelazio positiboaren diagrama	159
24. Irudia. Konglomeratuen analisisian 'ikasle-taldeak kudeatu' eta 'ebaluaketa jarraia' kategorien arteko korrelazio positiboaren diagrama.	162
25. Irudia. ERAGIN IG programan ziurtagiria lortu dutenen banaketa ezagutza arloaren eta metodologia aktiboaren arabera.	168
26. Irudia. Ezagutza arloaren araberrako aurretiko ikas-irakaskuntza estrategia didaktikoak IG prozesua hasi baino lehen.	169
27. Irudia. IG prozesuak irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan izandako inpaktuaren adierazleak.	170
28. Irudia. Analisi kualitatibotik eratortzen den hitzen hodei semantikoa.	171
29. irudia. IKD Baliabideak zentroan maneiatzeko eskuliburua.....	186
30. Irudia. IKD baliabide zentroan eskuragarri dauden baliabide fitxen adibidea.	187
31. Irudia. Baliabide didaktiko zehatz baten inguruko informazio guztia.	188
32. Irudia. ERAGIN programaren inpaktu organizazionala hezkuntza lidergo banatua eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza neurtuta.	189

Taulen aurkibidea

1. Taula <i>Ingelesezko terminoen aldean euskarazko terminoen proposamena</i>	33
2. Taula <i>Autore ezberdinen eskutik IG-aren jatorrizko definizioak</i>	38
3. Taula <i>Nazioarteko IG-erako unitateen erkaketa (Frenay eta Saroyan, 2010: 123-124)</i>	44
4. Taula <i>IG-aren inpaktua aztergai: arreta gunea eta inpaktuaren adieraren bilakaera</i> ..	55
5. Taula <i>Freeth-ek eta bere hideos (2003) Kirkpatrick-en ebaluazio ereduarekin burutu zuten egokitzapena baliatuz, Steinert-ek eta bere lagunek (2006) bat egiten zuten IG programen ebaluazio eredu</i>	58
6. Taula <i>Tailerrak estrategien inpaktu-mailak, inpaktua neurtzeko tresnak eta eraginkortasun emaitzak, Steinert-en eta bere hideos (2006) lanean oinarrituz</i>	69
7. Taula <i>Kurtso-motzak estrategien inpaktu-mailak, inpaktua neurtzeko tresnak eta eraginkortasun emaitzak, Steinert-en eta bere hideos (2006) lanean oinarrituz</i>	70
8. Taula <i>Mintegi multzoak estrategien inpaktu-mailak, inpaktua neurtzeko tresnak eta eraginkortasun emaitzak, Steinert-en eta bere hideos (2006) lanean oinarrituz</i>	71
9. Taula <i>Iraupen luzeko programak estrategien inpaktu-mailak, inpaktua neurtzeko tresnak eta eraginkortasun emaitzak, Steinert-en eta bere hideos (2006) lanean oinarrituz</i>	72
10. Taula <i>Irakaskuntza eta ikaskuntza garatzeko esfortzuen joera denboran zehar (Gibbs, 2009:8)</i>	74
11. Taula <i>ERAGIN IG programaren fase eta modalitate ezberdinen azalpena (Fernández et al. 2013:391)</i>	91
12. Taula <i>Hezkuntza ikerkuntzako paradigma hermeneutiko edo interpretatzailea (Koetting, 1984:296)</i>	97
13. Taula <i>ERAGIN 1.go deialdiko partaideen populazioa (AOI: arazoetan oinarritutako ikaskuntza; POI: proiektuetan oinarritutako ikaskuntza; eta KM: kasuaren metodoa) ...</i> 102	
14. Taula <i>ERAGIN 1.go deialdiko partaideen 1go lagina (AOI: arazoetan oinarritutako ikaskuntza; POI: proiektuetan oinarritutako ikaskuntza; eta KM: kasuaren metodoa) ...</i> 103	
15. Taula <i>Iherketa honetan erabili diren datuen dimentsioa, hauek lortzeko estrategia mota, kopurua, ekoizpen-data eta ikerketan duten garrantzia</i>	106
16. Taula <i>Elkarrizketa motak, McMillan-ek eta Schumacher-ek (2005:458) egindako sailkapenetik hartuak</i>	110
17. Taula <i>IG prozesua hasi baino lehen irakasleriaren aurretiko kontzepzioak eta irakasle izateko prestakuntzaren azterketa eta IG beharren inguruko diagnostikoa</i>	125
18. Taula <i>Goi-mailako hezkuntzako IG-aren inpaktu-mailak aztertzen dituen analisi kualitatibotik eratorritako kategorien mapa orokorra</i>	128

19. Taula <i>IG</i> estrategien eraginkortasun eta inpaktu-maila ezberdinak -Freeth-en eta bere kideen (2003) ereduan oinarrituz- aztertzen dituen analisi kualitatibotik eratorritako kategorien mapa orokorra	129
20. Taula <i>Kategorizazio lan guztiaren baitan hitzen agerpen-maiztasunaren sintesia</i> ..	172
21. Taula <i>ERAGIN</i> programaren amaitutako deialdi guztietan izandako partaideen kopuru totala	184

I. ATALA: AURRETIKO XEDAPENAK

1 Aitzinsolasa

1.1. Ikerketaren justifikazioa

Lan honetara hurbiltzen den orok, ikerketa honek bere justifikazioa izaera ezberdina duten hiru arrazoitan sendotzen duela jakin behar du. Alde batetik, UPV/EHUren egoeraren araberrakoa; ekoizpen zientifikoaren aferakoa beste aldetik, eta azkenik, kondizio pertsonalekoa.

Proiektu honek bere lehen oinkadak ematen hasi zitueneko unean, 2009. urtean, unibertsitatea zeharkatzeko zuen ernaldi egoera erabakigarria gertatzear zegoen; hots, 2009-2010 ikasturtearekin batera alde z aurretik abiatu eta une hartan hedatu egingo baitzen berrikuntza makineria anitz. UPV/EHUk instituzionalki hezkuntza berrikuntza eta kalitate esparruak batu eta horrek eragindako eklosioak zer esan handia izan zuen proiektu honen hezurmamitzean. Aliantza horretatik eratorritakoak dira ikd -ikaskuntza kooperatiboa eta dinamikoa- unibertsitatearen berariazko ereduaren artikulazioa eta bere egikaritzarako aktibatu ziren ERAGIN, irakasleriarentzat, eta **ehundu**, zentroei zuzendutako garapen programak, besteak beste. Aldaketa metodologikoaren arloan eta curriculumaren garapenaren marko zabalean, diseinatzen hasi ziren irakasleriaren garapen (IG) politika estrategikoak aukera paregabea bilakatu ziren doktorego tesia bezalako ikerketa prozesu bat abiarazteko. Areago, doktorego tesi honen zuzendaria, Idoia Fernández, ERAGIN programaren erditze prozesuaren buruetako bat izaki, ikerlanaren mesederako eskenatokia itxuratu zuen partaideen gertutasunari, datuen eskuratze erraztasunari eta irakasleriaren garapen zein ikerkuntza prozesuaren zilegitasunari dagokienean. Beraz, esan liteke ikasle izan naizeneko unibertsitatean bazegoen tesia erdiesteko lagungarritzat jo daitekeen egoera.

Tesiaren hastapeneko uneetan burututako arakatze teorikoarekin batera, praktikaren eremuan elikatutako senak, zein intuizioak iradokitutakoek, goi-mailako irakasleriaren garapenari (IG) buruzko ekoizpen zientifikoek profilatutako premiez ohartzera eramán ninduten. Eta hura izan zen ikerketa lan hau burutzeko bigarren arrazoa, ekarpen zientifikoaren azterketatik eratorritakoa, alegia. Esan bezala, iraupen luzeko irakasleriaren garapen (IG) estrategien inpaktu-mailei dagokionean, azken hamarkadan, ekoizpen zientifikoan gorantz egin duen interesak, hezkuntza aldaketa globalarekin konektatuta dagoelakoan; eta aldi berean, IG programek norbanakotik landa, batez ere geruza organizazionalen izan dezaketen inpaktua frogatzeko errebindikatu ohi den ebidentzia enpirikoen gabeziak eramán nau burutazio honen funtsera. Beraz, ikerkuntzaren esparruan ere ekarpenak egiteko moduko abagunea.

Goi-mailako hezkuntzako irakasleriaren garapenaren (IG) esparruan ikerlariak dituen motibazio pertsonalez hornitzen da doktorego tesi honi ekiteko hirugarren arrazoia. Interes zein jomuga pertsonal hauek ardatz esanguratsua osatzen dute, izan ere, orain lau urte, Pedagogiako lizentziatura bukatu bezain pronto, doktorego programarekin abiarazi nuen prozesua bilakaera profesionalaren abiapuntua izan da. Gogoan dudarik, irakasleriaren garapen prozesuei buruz sentitzen dudak jakinmina, lizentziaturaren baitan areagotuz joan zela esango nuke; 3. mailan izan nuen Irakasleen Prestakuntza Ereduak ikasgaia era berezian gozatu nuelarik. Kasualitatez edo ez, Idoia Fernándezek zuen ikasgaiaren ardura. Nik 2o urte nituen. Orduetik aurrera horretantxe dihardugu, ñabardura anitzez beteriko garapen pertsonal zein profesionalaren baitan. Orain, batik bat, elkarrekin egin dugun bidaia aurkeztera natorkizue. Ez dut ahaztu nahi lan honen atarian aipatu dudak IkasGura¹ ikerketa taldea, hain zuzen ere, gogoeta kolektiborako eta ikerketa prozesuaren mugarrietan kontrasterako gunea izan baita. Amaitzeko esan, honako ibilbidea euskaraz egin izanak baduela ikerlariaren aldetik motibazio pertsonala, baina baita politikoa ere, euskararen normalkuntzak arlo zientifikoa, besteak beste, behar duen bultzadaren ildotik datorren ekarpena duzue honakoa.

1.2. Ikerketa arazoaren garrantzia

XXI. mendeak erronka berriak ezarri dizkio goi-mailako hezkuntzari, herrialde bakoitzean ematen diren intentsitate eta ñabardura ezberdinak aintzat harturik. Unibertsitateak inflexio egoera horretara bideratu dituzten faktoreak askotarikoak dira, hala instituzio kanpokoak nola barrukoak. Biek ala biek, elkarri eragiten diote eta azken batean, unibertsitatearen izaera eta helburua birdefinitzeko beharra eragin dute, malgutasuna eta moldagarritasuna unibertsitateen zeinu ikur bihurtuz (Boulton eta Lucas, 2008).

Goi-mailako hezkuntza instituzioak inguratzen dituen kanpoko testuingurua, geroz eta zorrotzagoa bilakatzen ari da eta neurri batean unibertsitateak gizartean bete behar duen funtzioa auzian jarri da. Herritarrak, hezkuntza eragileak zein gobernuak unibertsitatearen rolaz itauntzeaz gain, hezkuntza instituzioetan eginiko inbertsio publikoen emaitzen ebidentzia eske datoz, fokua unibertsitatearen azken helburua den ikasleak modu egokian prestatzean ipiniaz. Honenbestez, eskakizun publikoak, merkatuen indar korrelazioak eta bikaintasunaren betebeharrak, unibertsitatea kontu-errendizio zereginetan kokatu dute (Diamond, 2005). Kanpo eskakizun hauek unibertsitateak eginkizun ezberdinak orekatzeko presioa isuri dute: irakaskuntzari dagokionez, ezagutzaren hedapena (ikas metodo berriak eta material inklusiboak);

¹ Doktorego tesi hau IkasGura ikerketa talde kontsolidatuaren laguntzaz egin da, zeina Hezkuntza, Kultura eta Gizartea' izena duen Prestakuntza eta Ikerkuntza Unitatearen (GIU 11/13) barruan kokatzen den.

ikerketaren eremuan, berriz, ezagutzaren ekoizpena; eta unibertsitatekanpo begira ezagutza horren erabilpena, esperientzia instituzionala gizarte arazoekin lortzen dituen proiektu edota zerbitzu askoren bidez. Betekizun hauek bikaintasunez aurrera eramateak, goi-mailako hezkuntza instituzioen arteko lehiakortasuna areagotu dute.

Kanpoko testuinguruak eragiten dituen presioekin bat, badira ere unibertsitatearen baitan profilatuz doazen aldaketa eragileak ere. IKTen erabilera areagotzeak, elitismoaren hausturak ekarritako ikasleen masifikazioak eta aniztasunak (Gibbs, 2004), eta diziplinarteko programenganako ikuspegia hedatzeak, errealitate aldakorra konfiguratu dute. Irakasleriaren aldetik, fenomeno hauei guztiei erantzuna eman behar izanak, irakaslan beste klabe berrietan burutzea eragin du.

Ez da izan, baina, aldi berean herrialde guztietan gertatu den fenomeno. Tokian tokiko bilakaerak egon dira eta oro har irakasleak zeregin hauetara egokitzeko abiarazi diren irakasleriaren garapen programa anitz dago (Fernández eta Márquez, 2014). Aniztasuna eta erritmo desberdinak aitortuta ere, irakasleriaren garapenaren kontzeptua eta praktikak mudatzen joan direla esan genezake. Tradizionalki, izan goi-mailako hezkuntza aldaketa izan ikas-irakaskuntzaren kalitatearen hobekuntza, irakasleriaren garapen indibidualari egotzi izan zaio, hau da, irakasleriaren irakaskuntza trebetasunen entrenamendura soilik mugatzen diren prestakuntza ereduak, aipatutako bi elementuek, irakasleriaren garapen indibiduala eta ikaskuntza prozesuen kalitatea, alegia, logika kausalari erantzungo bailitzaioten. Banakako irakasleriarengan indar guztia jartzen duen joera hau nagusia da gaur egun ere hainbat herrialdetan, eta, hainbat ikerketatan datzan adiera dela erraz atzeman daiteke.

Adiera nagusi honen parean, baina, XXI. mendeak unibertsitateko irakasleei formulatzen dizkien eskakizun berriei erantzun ahal izateko eta honekin batera, goi-mailako hezkuntza aldaketa sakona gauzatzeko, irakasleriaren garapen programek hezkuntza jardunean engaiamendu akademikoak betetzen dituen maila ezberdinak aintzat hartu behar dituztela azpimarratzen dutenak ere badaude. *Garapen eredu konprensiboaren* izendapenean, (Wilkerson eta Irby, 1998) irakasleek indibidualki behar dituzten konpetentziak baina, aldi berean, goi-mailako instituzioa biltzen duen globaltasunaren ikuspegi hau jasotzen dute. Autore hauen aburuz, garapen estrategia konprensibo batek honako elementuetatik abiatuz eraikia behar du izan (Wilkerson eta Irby, 1998): (1) **garapen profesionala** (irakasle hasiberriak unibertsitatearen funtzionamenduan eta euren rol ezberdinetan gidatzea); (2) **garapen instrukzionala** (irakasle guztiek irakaskuntza eta ikaskuntza hobetzen duten tailer, berdinen arteko aholkularitza -*peer coaching*-, mentoretza eta aholkularitzetara sarrera edukitzea); (3)

lidergoaren garapena (programa akademikoen arrakasta lider eraginkorren eta ongi diseinatutako curriculumen araberakoak dira; lider hauek ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza gaitasunak garatu beharko dituzte hezkuntza planteamenduak eraginkortasunez garatu eta ebaluatzeko); eta (4) **garapen organizazionala** (irakasleak euren hezitzaile roletan nagusi izateko enpoderatzeak, irakaskuntza eta etengabeko garapena aitortzen eta sustatzen dituzten politika eta prozedura organizazionalak eskatzen ditu). Ikuspegi konprensiboa duen irakasleriaren garapenak, beraz, irakasleak irakasle izaten ahalbidetu ez ezik, irakaskuntza eta ikaskuntza baliosten duten komunitate akademiko akuilagarriak sortzen ere laguntzen du. Izan ere, irakaslearen rol ezberdinak erdiestera bideratutako irakasleriaren garapen programak, bizitasun akademikoa sortzeko ezinbesteko gakoak dira. Alderdi hauek guztiek aldaketa organizazionalan murgiltzen gaituzte eta *educational development*-aren pausokako hezurmamitzean lan egiten dute.

Irakasleriaren garapenaren kontzeptuaren baitan aipatutako aldaketa suertatzen ari zen bitartean, irakasleen hezkuntza praktiken arloan ere irakas metodologien inguruko eztabaida eta proposamen berriak zabaltzen joan dira. Egia da 90eko hamarkadara arte, irakaskuntzara bideratutako esfortzuak era indibidualean gauzatzen zirela eta modu pribatuan, berrikuntza inar bat adibide aurki zitezkeela goi-mailako hezkuntzan (Gibbs, 2004). Aro berriko hezkuntza aferek diziplinarteko lana jorratzea eta galderak modu berrian planteatzea ekarri dute eta honekin batera, tradizionalak ez diren metodologia berritzaileak martxan ipintzea ere bai. Horrela arazoetan zein proiektuetan oinarritutako ikaskuntzak (*problem- and project-based learning*) edota kasuaren metodoak, besteak beste, geroz eta zabalpen handiagoa hartu dute hain zuzen ere ezagutzaren gizartean aritzeko beharrezkoa diren gaitasunak sustatzeko egokiagoak direlakoan. Hainbatez, metodologia aktiboak (MA) eraginkortasunez inplementatzeko, irakasleriak esperientzia eta prestakuntza sakonagoa behar du izan ezagutzaren domeinu berrietan (Barnett, 2000; Gibbons et al., 1994), eta baita ezagutza mota hauetara egokitutako curriculum modu alternatiboen ekoizpenean ere (Bland et al., 2000), hain zuzen ere, errealitatearen eskakizunetara egokitzen diren ezagutza mota teorikoaren eta praktikoaren integrazio planteamenduak bereganatzeko premia.

Agerikoa da, beraz, kanpo zein barne testuinguruko indar nagusien ondorioz, goi-mailako instituzioak eraldatu beharrean daudela eta hortan ari direla. Irakasleria erronka berriei aurre egin beharrean aurkitzen da aurrez aipatu dugun bezala; kanpotiko ebaluazioei zein kontu-errendizioei erantzuten saiatu behar dira, geroz eta anitzagoa eta handiagoa den ikasle multzoarekin eta teknologia berrien agerraldiarekin batera, baliabide berri hauen erabilpena modu sortzailean exekutatzeko gaitasuna bereganatu behar dutenean (Sorcinelli et al., 2006). Hortaz,

ingurumari berri honek egiten dituen eskabideei erantzuteko nolako sustengo akademikoa beharko lukete irakasleek? Irakasle askok testuinguru berri honetan irakasteko prestakuntzarik ez du eta aldakortasunean gaitzeko premia presazkoa da (Brew, 2010). Nagusiki, irakaskuntza jardunarekin inbrikatutako hiru arlo menderatu behar dituzte: batetik, metodologiek bat doazen balorazio eta ebaluazio gaitasunak garatzea (Angelo eta Cross, 1993); bestetik, irakaskuntzaren inguruan ikertzea (Hutchings eta Shulman, 1999); eta azkenik, euren praktikaren gainean ekoiztutako ezagutza beste kideekin kontrastatzea eta partekatzea (Boyer, 1991; Glassick, 2000; Shulman, 2000).

Honek guztiak, irakasleriaren garapenaren helburuetan indarra kokatzera garamatza, kalitate zein aldaketa instituzionala ziurtatzeko eta bultzatzeko gako estrategikoa den heinean. Irakaskuntza kalitatearen zein ikasleriaren ikaskuntza hobekuntza erdiesteko ezinbesteko elementua aitortzen denetik (Barr eta Tagg, 1995; Tagg, 2003), goi-mailako hezkuntza politikan irakasleriaren garapena erreminta premiazkoztat jotzen da (Biggs, 2003). *Good teaching has positive effects on student outcomes* azpimarratzen dute (Prebble et al., 2004). Irakasleriaren garapena inoiz baino beharrezkoagoa dela ondoriozta genezake, beraz; baina irakasleriaren garapena zenbait instituziotan funtsatua izan den moduan, ez du bat egiten egun irakasleriak aurre egin behar dituen egungo erronkekin. Historikoki, diote (Sorcinelli et al., 2006), goi-mailako hezkuntza instituzioek, arreta gutxi eskaini izan diote barruko baliabideen eta trebetasunen hobekuntzan eta hedapenean inbertitzeari, ikerkuntzaren jardunarekin alderatuz gero. Testuinguru aldakor honetan eta eskakizun berrien aurrean, irakasleriaren garapena oinarritzkoa da bai norbanakoarentzako bai instituzio osoarentzako ere, baldin eta unibertsitateek ekintza berritzaileen ekoizpenean engaiatu eta euren lanean kalitate mailarik gorena mantendu nahi badute. Irizpide hauek ahalbidetuko dute goi-mailako hezkuntza instituzioa eraginkorra izatea, unibertsitatea (Senge, 1990) ekarri duen ikas erakundea (*learning organization*) kontzeptuaren norabidean kokatuz.

Honenbestez, irakasleriaren garapenari aitortzen zaion balioa erabatekoa izaki, ekintza hauek ikas-irakaskuntza prozesua benetan hobetzen dutenez aztertu beharko da. Eta hemen topo egiten dugu tesi honek aztertu nahi duen inpaktuaren gaiarekin. Izan ere, hezkuntza erreformarako gakoa den goi-mailako hezkuntzan irakasleriaren garapenari arreta berezia eskaini bazaio ere, orain arte, programa hauen inpaktu globalaren ebidentziarik ez da, parte hartzaileen asebate-maila klabeetan soilik neurtu izan delarik (Brew, 2007): ezer gutxi dakigu eguneroko irakaskuntza praktikan izandako inpaktuari buruz (Norton et al., 2005; Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010a; Wilson eta Berne, 1999). Fishman-ek eta bere kideek (2003) azpimarratzen duten bezala, irakasleek garapen programetan ikasten dutena argirik

gabe darrai. Ildo horretan, Gibbs-ek eta Coffey-k (2004) irakasleriaren garapenak ezberdintasunik eragiten ote duen ebidentzia gutxi dagoela ondorioztatzen dute. Izan ere, literaturan ageri den ebidentzia enpiriko murrizak kontzeptualki zein metodologikoki izaera ahula du. Hortaz, egun ere ebaluazio sistematikoaren gabezia adierazleetara itzultzea lehentasunezko afera da (Gibbs eta Coffey, 2004; Ho, 2000; Postareff et al, 2007; Rust, 1998). Inpaktuari buruzko ebidentzia beharrezkoa da irakasleriaren garapen ekintzak diseinatu ahal izateko, eta are gehiago, ebidentzia horiek ikerkuntza eremu gisa irakasleriaren garatzaile edo formatzaileen (*developer*) talde profesionala sortzeko lanean lagun dezakeen heinean (Lynn Taylor eta Rege Colet, 2010).

Tesi honek norabide horretan egin nahi du bere ekarpena, hain zuzen ere, irakas metodologia aktiboak (MA) zabaltzeko irakasleriaren garapen programen inpaktuaren arloan. Zehazkiro adieraziz, ikerlan honen helburua irakasleriaren garapenak norbanakoaz landa, goi-mailako hezkuntza organizazio batean duen inpaktua ulertzea ahalbidetuko duten analisi zientifikoak garatzea da. Horretarako, arreta berezia eskainiko diegu bi dimentsioei: batetik, irakasleriaren garapenari, instituzioan eragiten duen kontzeptu integral gisa ulertua, eta bestetik, irakasleriaren garapen estrategien inpaktuari. Hemen planteatzen den azterlanaren muina honakoa izaki: *Zein da ERAGIN irakasleriaren garapen programak maila ezberdinetara eragin duen inpaktua?* Honakoa esanda, garapen programa honek irakaslerian (ikas-irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan) zein organizazio-mailan (kultura instituzionalean) duen inpaktua aztertuko dugu datozen lerrootan.

1.3. Tesiaren egitura

Doktorego tesi hau arras ongi bereizten diren bi atalez osatua dago: artearen egoera eta ikerketa enpirikoa.

Lehen atala osatzen duen artearen egoerari dagokiona, osotasunez sekuentzia baten kate-mailak diren hiru kapitulutan eraiki da. Lehenengo kapituluan irakasleriaren garapena (IG) terminoaren kontzeptualizazioa jorratu dugu, hitz-gako honek, jatorritik gaur arte, goi-mailako hezkuntzan duen ulerkeraren eta genealogiaren prismetatik. Ekoizpen zientifikoak IG-aren hastapenetatik jazo den kontzeptuzko aniztasunaren berri ematen du, hasierako kontzeptualizaziotik pausokako konplexutasunari eta trinkotasunari erantzunak ematen joan dena. Atariko puntu honetan ere, IG-aren eremuan dakusan terminologiazko premia dela medio euskarara itzulitako terminologia-sortaren proposamena egitea aproposa estimatu dugu. Atal honen bukaera aldean, *educational development* adiera berrian fokatuko dugu indarra, hain zuzen ere, gure aztergaiaren mamia kontzeptu holistiko honen itzalpean kokatzen dugularik.

Bigarreanean, IG-aren inpaktu-mailek norbanakotik abiatuta organizazio mailara iritsi bitarteko zubiaren azterketa dugu hizpide, inpaktuaren analisia trazu lodi horren hiru interes-gunetan fokatuz: batetik, irakasleriaren irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan; bestetik, ikasleriaren ikaskuntza pertzepzioetan eta emaitzetan; eta azkenik, kultura instituzionala osatzen duten hezkuntza lidergoan eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzan (ikus 1. irudia).



1. Irudia. IG programen inpaktu-maila ezberdinak aztertzeako markoa.

Eztabaidagai hauen inguruko analisiak, zuzenean hirugarren kapitulura igortzen gaitu, ikusmiran IG estrategien eraginkortasuna ipintzen duena. Hortaz, bi dira geure buruan darabilzkgun galderak: bata, zein prozedurez eragin behar dugun eraginkortasun maila gehienak betetzeko; eta bestea, eragina hura nola ikertu. Kapitulu honetan, IG-erako estrategia-sorta baten analisia aurkituko duzue, beraien iraupena zein izaera metodologikoa irizpidetzat hartuta. Jarraiki, estrategien eragina ikertzeaz mintzo garenean, neurketa holistikoago bat dugu xedetzat, bai eta ebaluaketa erreminten izaera bera birpentsatzea ere, inpaktuaren konplexutasuna ikertze aldera. Atal honen amaieran, IG-a eraginkorragoa izan dadin honen diseinu eta inpaktuaren ikerketa burutzeko parametro argiak definitze aldera, artearen egoera modu trinkoan jasotzen dituzten ondorio orokorrak profilatzen dira.

Bigarren atala, ikerketa enpirikoari dedikatutakoa dena, lau ardatzetan banatzen da. Lehenengo urratsean, lan enpirikoaren hauspotzat aukeratu dugun berrikuntza metodologikoaren azalpen zehatza jorratu dugu; hots, irakasleak ikaskuntza metodologia aktiboetan trebatzeko ERAGIN programaren marko instituzionala, IG formularen izaera eta helburuak biltzen dituen deskribapen landua izango duzue, alegia. Hurbilketa metodologikoak derrigorrez programa bera tokian bertan nola eta zergatik sortu eta garatu den ulertzeari eutsi behar dionez, ekintzak gidatutako ikerkuntzatik (*applied/action-oriented research*) gehiago du teoriatik gidatutakotik baino (*theory driven research*), praktika berritzaile batetik eratorritako ikerketa izango da eta emaitzak praktikara berriro ere erakarri beharko dira.

Behin ikerkuntzazko testuinguruaren nondik norakoak mugarrituta, ikerketa zioa eta helburuak kateatu ditugu; eta segidan, ikerketa diseinu metodologiko kualitatiboaren argudiaketa sakona eraiki ere bai. Hurrenez hurren, ikerketaren parte hartu duen laginaren, datuak biltzeko tekniken eta baita datuen analisirako prozeduren zein erreminten deskribapena ere aurkitzen da. Zati honen amaieran argigarria bezain mamitsua suertatzen den analisirako kategoria mapen koadro multzoa eta azalpena ere barneratu dugu.

Hirugarren ardatzak emaitzen analisia eta eztabaida dakartza; gurean, interpretazio txostena deitu duguna. Bertan, IG programaren inpaktu-maila ezberdinen azterketa landu dugu; eta horretarako, prozesuaren atarian irakasleriak ikas-irakaskuntza prozesuari buruzko kontzepzioen eta irakasten ikasteko izandako erreferentzien analisietatik abiatu gara. Ondoren, ERAGIN programak irakasleriaren kontzepzio zein hurbilketan izan duen inpaktua aztertu dugu: irakaskuntza praktika alternatiboak eraikitzeak sorrarazitako gatazka kognitiboa batetik, eta metodologia aktiboen (MA) gauzapan praktikoa, bestetik, ikergune harturik (beti ere, mentoria kolaboratiboan pibotatu duen prozesua dela ahaztu gabe). Bata zein besteak norbanakoaren mailan

kokatzen bagaituzte, hurrengo inpaktuaren analisiak maila organizazionalera garamatza; hain zuzen ere, hezkuntza lidergo banatuaren eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzaren azterketarekin borobilduko dugu honako atala. Biak ala biak, praktika kultural instituzionalen aldaketan mugitzen direlarik. Interpretazio txostenari amaiera emateko, ERAGIN programaren formula estrategikoaren eraginkortasuna izanen dugu aztergai, hain zuzen ere, baliatu diren IG prozeduren emaitzak ezagutaraziz. Puntu hauek guztiak bukaerako eztabaida batean ehunduko dira.

Azkenik, analisi eta interpretazio globaletik eratortzen diren azkeneko ondorioak argiratuko dira; eta ikerlanaren itxieran, aurrera begirako erronkak profilatuko ditugu, batik bat, ikerketa honek zabaldu dituen bi esparru zehatzei begira, ikasleen ikaskuntzari eta mentoreen arteko hartu emanari, hain zuzen.

II. ATALA: ARTEAREN EGOERA

2 Irakasleriaren garapenaren jatorria eta bilakaera: zer, nondik sortua eta gaur egungo kontzeptuen aniztasuna

Aurreratu dugun bezala tesi honek irakasleriaren garapen (IG) estrategien inpaktua hartu du gai nagusitzat eta ezer baino lehen kontzeptu hauen inguruan orain arte ekoitzi den ezagutza zientifikoa aztertzeari ekingo diogu artearen egoera izeneko lehen atala honetan. Horretarako lau urrats emango ditugu, azkenik ondorioak aurkeztuko direlarik.

Lehenik eta behin irakasleriaren garapena (IG) kontzeptua nondik eta zergatik sortu zen eta sorrera unetik hona izan dituen adiera desberdinak ikuskatuko ditugu; gaur gaurkoz ulerkera anitza izkutatzen dituen hitz polisemikoa baita. Kontzeptuaren argitze sozio-historiko honetan, besteak beste, bibliografia anglofonoak erdietsi dituen hitz eta kontzeptu desberdinei euskarazko baliokideak izan litezkenak proposatuko ditugu baita testuan zehar hemendik aurrera modu normalduan erabili ere. Kontzeptuaren argitze ariketa honetan ere azken lan zientifikoak erakusten ari diren IG-aren adiera konprensibo edo holistikoari jarriko diogu arreta, aztertuko den kasu praktikoa zein egile honek hobesten duena izango baita.

Bigarrenik inpaktuaren arloan sartuko gara, hain zuzen ere IG programek eta estrategiek zein nolako eragina duten ulertzeko. Galdera sinplea itxuraz, baina izkutan hamaika bidezidor katramilatzen dituena, alajaina. Izan ere, inpaktuz galdetzean "zertan eragin" nahi den galdetu beharko dugu lehenik eta behin. Kasu horretan inpaktu eremuez hitz egiten digu literatura zientifikoak, baita horiek zein izan daitezkeen ere: irakaskuntza kontzepzio eta hurbilketa, ikasleen ikaskuntza pertzepzioak eta emaitzak edo kultura instituzionala, hurrenez hurren.

Baina aurrekoak IG estrategien azken emaitzei erreparatzera garamatzen arren, prozesuan beran arreta jarri eta "nola eragin" galdera ere zilegi da oso, hortik bertatik erator baitaitezke emaitzetan zeharkako eragina zein zuzena duten diseinuen inguruko ebidentziak. Horretan ere badago zeresanik eta hirugarren atalean aztertuko dugu. IG prozedura eraginkorren analisiarekin bat, azkeneko urratsan, "inpaktua bera nola ikertu" behar den aztertuko dugu, honetan ere ekarpenen premia puri-purian baitago, batez ere kontuan hartzen badugu IG strategiak tokian toki sortu, garatu eta ebaluatu behar direla, hau da, sortzez eta izatez ingurumari jakinei estu lotuta daudela eta praktikara orientatuta daudela.

Datozen lerroetan tesi honen osagaia den irakasleriaren garapena (IG) kontzeptua izanen dugu hizpide. Gure analisia zenbait arreta-gunetan luzatuko da; hasteko eta behin, goi-mailako hezkuntzan IG-az ulertzen dena aztertuko dugu, eta jarraiki, IG-ak sorburua non duen eta hamarkadaz harmakada, bere bilakaera historikoa zein izan den berrikusiko dugu. Literaturak aurreratzen duen moduan, goi-mailako instituzioetan ez da IG kontzeptu bateraturik maneiatzen, ez eta IG adieraren bilakaera analizatzeko marko teorikorik ere; hainbatez, IG kontzeptuaren normalizazio bidean lan egin nahi duen tesi honek, irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren garapenaren izaera konprensiboa duen marko kontzeptuala irudikatuko du zeruertzean, non IG kontzeptuaz hitz egiterakoan, bi motatako enfasiak azpimarratzen dituen, lehenengoa irakasle norbanakoan eta bigarrena, irakasleaz landako ingurumarian.

Hau esanda eta analisisian sartu baino lehen, atarikitik, pasarte berezia eskaini nahi izan diogu tesi honen euskarria konfiguratzeko duen kontzeptuen euskarazko trataerari, izan ere, auzi terminologikoa ebaztea lehentasuna izan da aitzinera joateko.

2.1. 'Irakasleriaren garapena' kontzeptua euskarara itzultzeko zailtasunaren harira lehendabiziko gogoetak: termino berrien proposamena

Hala ere —zilegi bekit transgresio koxkor hau— ezin dut burutik kendu, Euskaltzaindiaren eraginez, edo akademiaren erabakiak gizarteratzeaz arduratzen direnen eraginez, nire burua askotan eta askotan analfabeto gisa ikusten dudala euskaraz, ez dakidala ziur zuzen idazten dudana, ez ditudala ulertzen hainbat eta hainbat erabaki, eta iruditzen zaidala, gainera, ez naizela honetan bakarra. Akademiak, nolabait, alde batera utzi duela hiztunehiko konpromisoa, eta gure hizkuntza segurtasun holokan dagoela uneoro (Balerdi, 2001:118).

Balerdiren aldarrikapen hau ekarri nahi izan dugu, gurean ere arlo terminologikoan, bederen, ezjakite gogaikarri batetik abiatu garelako eta, apurka, hitz egokiekin kausitzeak gure ikerlana zimendatu duelako. Hainbestean, tesia euskaraz burutzearen berezitasunen artean, terminologiaren doikuntza lanak bere garrantzia izan du. Gure kasuan esaterako, eremu anglofonoetan produzitutako ikerketak erreferentzia gisa hartu ditugu beregainki, eta horri gaineratzen badiogu gure jatorrizko hizkuntzan (euskara) ahotan hartutako ekoizpen zientifikoetan maneiatzen diren kontzeptuek izaterik ez dutela, gaurdanik dagokigun arloan euskaraz terminologia-konstruktua sortzeko aferari heldu beharrean aurkitzen gara; eta halaxe ekingo diogu honako atalean.

Abagunea probestuz, zientziaren edozein diziplina arlotan euskarazko terminologiaren ekoizpenak eta irmotze-lanak euskal ikerketa komunitatean lehenetsuneko zeregina beharko lukeela izan aldarri egiten dugu ere bai. Izan ere, edozein testu zientifiko ekoizterako garaian, termino teknikoaren gabezia agerikoa da euskara baliatzen dugunean. Ikerketa esparrua hezkuntza zientzia izaki, eta goi-mailako irakasleriaren garapenaren (IG) inpaktua ikergai den honetan ere, ele egokiak erabiltzeko zailtasunak gogoetatzera eta auzi terminologiko honi aterabide bat ematera eraman gaitu. Etxenike (2001:42) euskal zientzialariak dioskun moduan, *'ezagutza zientifikoak egiten duen lez, euskarak ere garatuz jarrai dezake beti'*.

Zailtasun honen eskutik, bada azken urteotan zabaldu den fenomeno, hain zuzen ere, ikerketa zientifikoak IG-aren inpaktua neurtzeko garrantzia areagotu izana (begiratu Feixas et al., 2013; Rege Colet, 2010; eta Sorcinelli et al., 2006). Produkzio zientifikoak gora egitearekin batera (horrek ekarri duen terminoen aniztasunarekin), terminologia egonkortasunik gabe erabili izan da (Freeth et al., 2003), eta honek erabilera adostua zaildu egin du. Fenomeno hauen harira datoz, alegia, komunitate zientifikoak kontzeptuak normalizatze aldera eginiko lanak (Ouellet, 2010).

Arestian esan bezala, IG-aren inpaktua neurtzen duten ikerlanik ez da euskaraz eta hortaz, aurrekaririk ez duen langa zabaltzear gaude. Aurkezten diren kontzeptuak tesi honetan giltzarri dira eta euren jatorrizko izendapenaren bidez, euskarazko hitz-ordezkatzailearen proposamena ondoan dutela adieraziko dira. Honekin batera, aldamenen terminoa zehazten duen azalpen batekin lagunduta datoz (ikus 1. taula).

1. Taula

Ingelesezko terminoen aldean euskarazko terminoen proposamena

INGELERAZKO TERMINOA	EUSKARAZKO PROPOSAMENA
Instructional development	Garapen instrukzionala (GI)
Faculty development/ Academic development	Irakasleriaren garapena (IG)
Professional development	Garapen profesionala (GP)
Organizational development	Garapen organizazionala (GO)
Curriculum development	Curriculum garapena (CG)
Educational development	_____
Scholarship of teaching and learning (SoTL)	Ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza

Esan behar da, euskarazko hitzen proposamenak, goi-mailako hezkuntza aldaketa ikergaitzat duten hezkuntza zientzietako profesionalekin eta euskal hiztunon zerbitzura dauden instantzien (EHULKU eta IVAP, kasu) ekarpenen artean egindako kontrasteen emaitza direla. Honatx aurkezten dizkizuegu elkarlan honen ondorioz

proposatzen diren terminoak, doiki, tesiaren bilakaeran baliatuko ditugunak; horrekin batera eta oraindanik berotzen hasteko, teorikoki hornitzen dituzten zenbait gako ere aurreratzen dira segidan, hauetako bakoitza konfiguratu duen testuinguru sozio-historikoaren garrantzia ahazten ez dugularik:

Garapen instrukzionala (GI) kontzeptua erabili dugu, hain zuzen ere, ingelerazko *instructional development* terminoaz mintzatzeko. Literaturan (Lynn Taylor eta Rege Colet, 2010; Stes et al., 2010a; Stes et al., 2013; Wilkerson eta Irby, 1998) aho batez esaten da, garapen instrukzionala (GI) irakaskuntzaren aspektu teknikoenak eta trebetasun pedagogikoak lantzerantz datorrela; esaterako, ikaskuntza helburu eta emaitza egokiak definitzea, ekintzen berdiseinatzea, ikaskuntzen ebaluazioa eta ikaskuntza errazteko lerrotatze konstruktiboa. GI-z ari garenean, diote Stes-ek eta bere lagunek (2010a), albo batera uzten dugu curriculum garapena (CG), zeinetan ikaskuntza programak modu holistikoa garatzen eta hobetzen diren (Cook, 2000), edota garapen organizazionala (GO), non begirada ikas-irakaskuntza eraginkorra hobetuko dituzten egitura zein politika instituzionalak sortzean ipintzen den (Stes et al. 2010a). Historikoki, prestakuntzaren ikuspegi honek, goi-mailako hezkuntza instituzio askotan irakasle hasi berrien prestakuntza programak ezaugarritu izan ditu.

Faculty development terminoa adierazteko, berriz, **irakasleriaren garapena (IG)** kontzeptua baliatu dugu. Ikerketa alor honetan, *faculty development* kontzeptuak erabilera normalizatuena duelakoan. Esan behar da, IG-a kontzeptua, urte askotan prestakuntzaz (*instructional development*) ulertu izan duguna berrezartzera datorrela, Taylor-ek eta Colet-ek dioten moduan, ikuspegi holistikoagoa emanez. Gaurdanik, IG-erako programa batek ikusmolde globalago batetik lan egin beharko du, Wilkerson-ek eta Irby-k (1998), *comprehensive approach to faculty development* deituko dutena eta garapen profesionala (GP), garapen instrukzionala (GI), irakasle lidergoaren garapena (ILG) eta garapen organizazionala (GO) bezalako parametroei kasu eginez eraikia izango dena. Eta are gehiago, irakasleriak ikasleen ikaskuntzaren inguruan dituzten jarrera, kontzepzio eta hurbilketa ez ezik, ikasleriaren ikaskuntza beran eta kultura organizatiboan ere eragina izango duena (Cilliers eta Herman, 2010; Gibbs eta Coffey, 2004; Steinert, 2000). Ohar moduan, ekoizpen zientifikoek *teaching approach* adierarekin darabiltena, gurean **ikas-irakaskuntza hurbilketa** kontzeptuaren bidez azalduko duguna, honek irakasleak irakaskuntzaren inguruan dituen kontzepzioak eta hezkuntza praktika bera uztartzen dituenen.

Academic development adierazpide anglosaxoiaren kasuan, berriz, **garapen akademikoa (GA)** kontzeptua egokitu zaigu. Garapen akademikoak (GA) eta irakasleriaren garapenak (IG) esanahi bera dute baina erabilera tokiaren arabera ezberdintzen da. *Faculty development* terminoa EEBBetako ikerlanetan gailentzen den

bitartean, *academic development* kontzeptua Australia eta Britainia Handiko testuinguruetan ohikoagoa da (Taylor eta Colet, 2010). GA-a irakasleriaren lanbidearen garapen orokorrari egiten dio erreferentzia eta irakasle lana zeharkatzen duten garapen pertsonala, profesionala eta organizazionala barneratzen ditu (Taylor eta Colet, 2010).

Garapen profesionala (GP) izan da ingelerazko *professional development* kontzeptuaren baliokide gisa hautatu duguna. Garapen profesionala (GP), irakasleriaren garapena (IG) eta garapen akademikoa (GA), garapen instrukzionalarekin (GI) erlazionatuta dauden terminoak dira, halarik ere, kontzeptu bakoitzak bere berriazko enfasia ipintzen duela dio Stes-ek eta zehazten du: GI-ak irakaslea bere eskola-emaile paperean hobetzen duen heinean, GP-ak lanbide garapena osotasunean du xedetzat, irakaskuntzaz landa, ikerkuntza eta zerbitzu sozialak ere barneratuz (Centra, 1989). Taylor-ek eta Colet-ek (2010:143) gaineratzen dutenez, GP-a irakasleriaren lanbide garapenaz hitz egiteko darabillkigu, baina irakasle bakoitzari pertsona gisa zuzenduz eta *scholar* moduan duen garatzeko erantzukizuna kontuan izanik.

Organizational development adieraren parekoa **garapen organizazionala (GO)** litzateke. Giro instituzionalak (fisikoak, psikikoak zein administratiboak) sustatzea helburu duten politika eta egitura instituzionaletan oinarritutako programak dira, zeinak aldi berean, ikaskuntza eta irakaskuntza ahalmenaren garapenarekin konexioan dauden (Taylor eta Colet, 2010). Wilkerson-en eta Irby-ren hitzetan (1998:194), garapen organizazionalak (GO) hezkuntza programak zabaldu eta irakasleriaren jokaerak gidatzen dituzten politikak eta prozedurak formulatu beharko lituzke. Programa hauetan lantzen diren ekintzek aldatuta instituzionalaren kudeaketa jorratzen dute, bai eta gainontzeko irakasle kideekin hezkuntza prozesuaren inguruan erabaki garrantzitsuak hartu behar direnean gobernantzaren lanketa ere. Honekin batera, irakaslanaren bikaintasunaren aitortza eta saritzea barneratzen da eta azken finean, irakaskuntza eta ikaskuntza eraginkorra sustatzen dituzten lan giroak sortzea (Taylor eta Colet, 2010).

Curriculum development kontzeptuari erreferentzia egiteko **curriculum garapena (CG)** terminoa erabili ei dugu, zeinak ikasketa programen garapena du xedetzat (Cook, 2002). Goi-mailako hezkuntzan curriculum garapenaz hitz egiten da, eskaera zein behar berriei erantzuteko asmoz, tokian tokiko erreformak inplementatu behar direnean. Prozedura honakoa izaten da: zientzi domeinu berria identifikatu; ikaskuntza helburuak definitu; curriculumarekin bat datozen eta ikaskuntza helburuak erdiesteko baliagarriak diren kurtso edota ikasketa moduluak diseinatu; eta inplementazioa zein ikaskuntza emaitzak monitorizatzea (Diamond, 1998).

Wilkerson-ek eta Irby-k (1998:393) gaineratzen dutenaren arabera, irakasleek curriculum planifikatzeko, estimulatze eta aldaketa curricularra kudeatzeko baliabideak behar dituzte, ikuspegi eta partekatutako balioak artikulatzeko gaitasunarekin batera.

Azkenik, **educational development** kontzeptuak itzulpen zailena du, zalantzarik gabe, eta ingelerazko adieran erabiltzea erakoa dela estimatu dugu. Kontzeptu honen sorrera berria izanik (Taylor eta Colet, 2010), aldaera hau bi bereizgarri ezaugarritzen dute; batetik, IG-a kontzeptuaren teorizazioaz landa joatea, egungo errealitatearen eskakizunen neurrikoagoa delarik; eta bestetik, arestian jasotako garapenaren maila guztiak barnebiltzea. Felten-en eta bere lagunen (2007:93) aburuz, *educational development*, fakultateak zein unibertsitateak ikas-irakaskuntza komunitate gisa eraginkortasunez funtziona dezaten erraztera dedikatutako profesioa deskribatzeko terminorik inklusiboena da. Zenbait autorek azpimarratuko dute (Bligh, 2005; Knapper, 2003; Steinert, 2000), IG-erako programak, instituzioek berauek lanerako duten indarraren kanpo adierazle direla eta programa horien helburua irakaskuntza jarduera eta ikasleen ikaskuntza emaitzak hobetzea dela. Ikuspegi hauek direla medio, unibertsitateek euren irakasteko eta ikasteko ahalmena optimizatzen duten erakundeak bihurtzeko abagunea izango lukete.

Bada ikerlan honetan esangura handia duen beste kontzeptu bat, ingelesez *scholarship of teaching* deiturikoa eta gurean **ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza** adierarekin azalduko duguna. Kontzeptu hau hezkuntza praktikaren gogoeta kolektibo sistematiko eta zorrotzaren garrantziaren adibide garbia da eta hura ebidentzia enpirikoaren ekoizpen eremuraino eta aldizkari zientifikoaren hedapeneraino eramatearen beharra azpimarratzen du (Boyer, 1991). Eremu honetan, praktika-komunitateak, ikerkuntza-ekintza proiektuak, ko-mentoriak edota berdinen arteko ikaskuntzak, IG-a eraikitzen joateko marko teoriko gisa ebidentzia enpiriko sendoa bereganatzen doazen estrategiak dira.

2.2. Irakasleriaren garapena (IG) kontzeptuaren ulerkera goi-mailako hezkuntzan

Artearen egoera saretzerako garaian, esan bezala auzi etimologikoa ebazteko premiarekin batzen gara: zer da goi-mailako hezkuntzan 'irakasleriaren garapena' terminoaz ulertzen dena eta zer dio honen inguruan ikerkuntza zientifikoak? IG-a zer den aztertze literaturari so egiten diogunean, kontzeptuaren adiera unibertsalik ez dagoela ohartzen gara. Aldiz, garapenaren eremu zabalarekin lotura duten termino ezberdin asko azaldu da, herrialde bakoitzean IG-ak izan duen izaera eta ikerketa jarduerarekin zerikusia dutenak. Esan bezala, IG-aren arloa deskribatzeko

terminologia berria sortzen ari den arren, esate baterako Australiatik datorren *academic development* eta Europan erabiltzen hasi den *educational development* adiera kasu, guk tesi honetan, batik bat, EEBBetako eta Kanadako influentzia jaso duen terminorik errotuena bezain hedatuena eta, era berean, normalizatuena erabiltzeko hautespena egin dugu, irakasleriaren garapena (*faculty development*), hain zuzen ere.

Literaturan *faculty development* kontzeptuaren harira jaso izan diren definizioetara jo ezkerro, baleko azalbide bakar eta zehatzik ez dagoela ohartuko gara (ikus 2. taula). Hedapenezko zenbait ikerlanek (Land, 2004; MacDonald, 2002; Professional and Organizational Network in Higher Education (POD), 2007; Sorcinelli et al., 2006) IG-a osatzen duten elementuak definitzerako garaian adostasun eza dela nagusi aditzera ematen dute. Dena den, definizio guztiek badute zerbait komunean dio MacDonald-ek (2002) eta hau da, goi-mailako hezkuntza instituzioaren baitan garatzen den irakaskuntza eta ikaskuntzaren kalitatea hobetzeko eta babesteko euskarria ematen dizkioten ekintza multzoa garatzea. Adibide bat ipintzearren, Hicks-en (1999) definizioak adostasun unibertsala ez badu ere, IG-ak, irakaslea akademiko gisa ahalmentzeko ekintza akademiko erreperitorio zabala biltzen duela iradokitzen du. Ildo honetatik, Diamond-ek (2002) adieraziko du, ikuspegi hauek ez direla baztertzailak elkarren artean, baizik eta, hauen konbinaketak errealitateko auziei eta ikaskuntza helburuei hobeto egokitzen zaizkien programak eta baliabideak diseinatzea ahalbidetzen duela.

Definizioen azterketa zorrotzek ez dute esaterik denbora pasa ahala, geroz eta IG kontzeptu landuagoa eta osatuagoa formulatu denik. IG-a hamarkadetan zehar nola definitu izan den aztertzeke, garai bakoitzean zer suposatu duen identifikatzen duen argazkia eskuratu beharra dago. Historikoki, IG-ak enfasia irakasle norbanakoan kokatu du, *diziplinazko ezagutza aditua eta irakasle indibidualen habilidade pedagogikoak finkatzea bideratuta* egonik (Hubbard eta Atkins, 1995). Definizio hau hartuta lerro artean uler zitekeen, bere diziplinan aditua den eta oinarritzko pedagogia ezagupenean ongi entrenatutako irakasleria edukita, unibertsitatearen eta honekin batera, irakaskuntzaren hobekuntzaren auziari 'konponbidea' ematerik bazegoela. Urteetan zehar honakoa izan da goi-mailako hezkuntzan gain hartu duen IG-aren ulerkera, baina ez da bakarra izan. Izan ere, jaso ditugun IG-aren definizio hauei guztiei atentzioz erreparatzen badiegu, eragin esparruaren enfasia bi mailatan kokatu eta biak ala biak integratzea IG-erako garrantzitsu jotzen dela jabetuko gara. Esaterako, Gaff-ek (1975) IG-ari buruz egindako analisiak, 70eko hamarkadakoa izanik ere, kontzeptuaren bi dimentsioetan ipintzen du indarra, bai irakasle norbanakoan bai irakasleaz gaindiko geruzan: *design better curricula, and/or improve the*

organizational climate for education. Gauza bera gertatzen da autore askok egindako definizioekin (Bland et al., 1990; Bligh, 2005; Lewis, 1996; Francis, 1975; Hicks, 1999; Wilkerson eta Irby, 1998), non IG-ak, irakasle banakako kontzepzioak, gaitasunak edota ekintzak hobetzeaz aparte, irakasleaz gaindiko arlo zabal batean ere eragin behar duela aurreikusten den; hots, giro organizazionalan, instituzioaren bizitasunean zein kulturaren, eta ikasleriaren ikaskuntza eraginkortasunean, esaterako.

2. Taula

Autore ezberdinen eskutik IG-aren jatorrizko definizioak

NORK	DEFINIZIOA
Gaff (1975)	<i>Faculty development in higher education as a those activities that help teachers improve their instructional skills, design better curricula, and/or improve the organizational climate for education.</i>
Francis (1975)	<i>Faculty development as a process which seeks to modify the attitudes, skills, and behaviour of faculty members toward greater competence and effectiveness in meeting student needs, their own needs, and the needs of the institution.</i>
Centra (1978)	<i>Faculty development refers to that broad range of activities that institutions use to renew or assist faculty in their roles.</i>
Sheets eta Schwenk (1990)	<i>Faculty development includes initiatives designed to improve the performance of faculty members in teaching, research and administration.</i>
Bland eta besteak (1990)	<i>Faculty development is a planned program to prepare institutions and faculty members for their academic roles, including teaching, research, administration, writing and career.</i>
Lewis (1996)	<i>Faculty development had evolved into a more expansive term meant to encompass three key areas of effort: personal development (self-reflection, vitality, and growth), instructional development (course and student-based initiatives), and organizational development (program, departmental, and institution-wide efforts).</i>
Wilkerson eta Irby (1998)	<i>Faculty development as a tool for improving the educational vitality of our institutions through attention to the competencies needed by individual teachers and to the institutional policies required to promote academic excellence.</i>
Hicks (1999)	<i>Academic development as the provision of pedagogically sound and discipline relevant development for academic staff across the broad spectrum of disciplines present within a university so as to impact effectively on student learning.</i>
Bligh (2005)	<i>The principal purpose of faculty development is to improve practice. We use faculty development to manage change and to develop strengths and skills as well as organizational capacities and culture. This is achieved through changes in the ways people think about what they do and in changes to what they do in their works.</i>

IG-a bi indarbide dituen kontzeptu zabal gisa definitzea gure hautua den unetik, goimailako hezkuntzako garapen jarduera modu jakin batean ulertzen dugu. Zenbait autoreen analisisiek IG-a onurazko eremu emankorragora eraman dute (Taylor eta Colet, 2010; Wilkerson eta Irby, 1998; Steinert, 2000), garapen estrategiak ikusmolde globalago batetik lan egin behar duela esaten dutenean eta zentzu horretan, garapen profesionala, garapen instruksionala, irakasle lidergoaren garapena, curriculum garapena eta garapen organizazionala bezalako parametroei kasu eginez eraikia behar duela izan defendatzen dutenean. Eta are gehiago, irakasleriak ikasleen ikaskuntzaren inguruan dituzten jarrera, kontzepzio eta ikuspegietan ez ezik, irakasleriaren ikaskuntza beran eta kultura organizatiboan ere eragina izan beharko

lukeela azpimarratzen dute (Kirkpatrick, 1994; Freeth et al., 2002; Gibbs eta Coffey, 2004; Prebble et al. 2004; Steinert, 2000; Steinert et al., 2006). Azterketa honek goi-mailako hezkuntzako irakaslea izateak suposatzen duenaren dimentsio anitzeko ikuspegia zabaltzen du, hots, *faculty* izendatutakoa irakasle, akademiko, profesional eta pertsona gisara azalduaz.

Egungo eztabaida parametro hauetan kokatzen bada ere, kontzeptualizazioaren ibilbidea bateraezintasunez seinalatua dago (Sorcinelli et al., 2006), eta une honetan, IG kontzeptuari erreferentzia egiteko adiera ezberdinak daude. Zenbait azterlanek (Feixas et al., 2013; Ouellett, 2010; Rege Colet, 2010) IG-aren eremuan sortu den terminologia azaltzeari arreta eskaini diote. Feixas eta bere kideen txostenean irakur daitekeenez, espainolez, oro har eta literaturan nagusiki, kontzeptu bakarra erabiltzen da goi-mailako IG-az mintzatzeko, irakasleriaren prestakuntza -'formación del profesorado'-, ingelesez erabiltzen den *instructional development*-en parekoa litzatekeena, hain zuzen ere (Feixas et al., 2013:17). Bibliografia anglofonoaren berrikuspen arin batean *training* elea, etimologikoki prestakuntzaren baliokidea dena, izaera behagarri eta mugimenduzko abildadeen jardunarekin eta trebakuntzarekin (*skills*) erlazionatu ohi dela ikusiko dugu. Ideia honekin kontrajartzen delakoan nolabait, merezi du ere *training* elearen harira Gibbs-ek eta Coffey-k (2004) zabaltzen duten gogoeta hona ekartzea: 'prestakuntza' hitza entrenamendu militarren kutsua izan dezakeen arren, praktikan unibertsitateko irakasleriaren prestakuntzak, askotan garapen profesionalaren eredu teorikoak (Schön, 1987) barnebiltzen dituen eta aldizka, irakasleriaren irakaskuntza kontzepzioak (Trigwell, Prosser, eta Taylor, 1994) aldarazten dituzten prozesu sofistikatuak izan ohi dira. Esan behar da ere, egun prestakuntza (*training* adierarekin) hitzaren erabilera mugatua den bezalaxe, *faculty development* kontzeptuarena normalizatuena dela (Groccia, 2010).

Aurrez aipatu lez, IG-aren esparruan egin den azken urteotako ikerketa zientifikoak, nazioarte mailan itzulpen zaila duen kontzeptu-sorta hedatu ditu; eta Rege Colet-ek (2010: 47) aurreratzen duenez, baita komunitate frankofono eta germaniarretan ere. Terminoen aniztasun eta konplexutasun honen eskutik datorkigu, bidenabar, lehendabiziko afera. Terminologia egonkortasunik gabe erabili izan da (Freeth et al., 2003) eta horren arrazoia garbia da, bost hamarkadez berdin teoriaren nola praktikaren arloan, ingelesa darabilten herrialdeetan landuriko eta zehazturiko kontzeptuak izatea. Halarik ere, Ouellett-ek (2010) seinalatzen duen moduan, komunitate zientifikoak adostasuna eraikitzeke asmoz dihardu, ekoitzitako ikerlanak zein kontzeptuek deskribatzen duten hobekien erabakitzeko. Kontzeptu sortarekin batera zorrotzasunez noiz eta non erabiltzen deneko nahasketa, azkartasunez

nazioartean hazi izan da eta uneko eskakizunetara zein funtzioetara egokitu behar izanaren adierazle direla (Gosling et al., 2008a). Arrazoizkoa da pentsatzea, terminoen aniztasun honek hasierako kontzeptuaren pausokako konplexutasunari eta trinkotasunari erantzuten diola (Feixas eta al., 2013:20).

Berriki, Lynn Taylor-en eta Rege Colet-en (2010) eskutik, IG konstruktuairen baitako haustura eta *educational development* kontzeptuaren teorizazioa datorkigu, egungo goi-mailako instituzioen kalitate eskakizunetara hobekien egokitzen delakoan eta aurrez deskribatu ditugun garapenaren alderdi guztiak integratzen dituelakoan. Horren harira, Irby-k 1993an deskribatzen zuen bizitasun akademikoaren (*academic vitality*), eta garapen edukazionalaren arteko paralelismoa ezartzea badu zentzurik; noiz eta IG-a, maila indibidualenetik hasita, organizazio osora zabaltzen denean, curriculum garapena ibilbide hura taxutzeko baliatuz (Bland et al., 2000). Orain arteko eztabaida IG-aren (*faculty development*) polimorfismoan zentratu bada ere, eredu honen barruan pitzadurak sortu izan dira (Bligh, 2005; Debowski, 2011; Guskey eta Suk Yoon, 2009; Holt et al., 2011; Steinert, 2000; Wilkerson eta Irby, 1998) eta eskenatoki berrian, *educational development* izeneko kontzeptualizazio holistikoari ateak ireki zaizkio (Gibbs, 2009; Land, 2004; Sorcinelli eta Austin, 2010; Taylor eta Colet, 2010). Praktika testuinguru pertsonaletatik ezagutza kolektiboa integratzerako urrats kontzeptual honen bitartez, garapenaren fokua irakaslearen trebetasunetan ipintzetik, garapenaren maila ezberdinak instituzioan integratzera pasatzen da, hain zuzen ere, garapen instrukzioanala, curriculum garapena, garapen organizazionala eta garapen profesional, akademiko eta irakasleriarena ikuspegi orokorrean biltzera. Prisma honetatik abiatzen diren goi-mailako hezkuntza instituzioek, euren irakasteko eta ikasteko ahalmena optimizatzen duten erakundeak bihurtzeko abagunea izango dutela aurreratzen du Senge-k (1990); beste hitzetan esanda, parametro instituzional eta organizazionala abiatuz, aldaketa nagusiko garaian maneiatzen dakien eta instituzio barruan giza faktorea giltzarri den ikaskuntza habitat bat eraikitze garrantzian indarra ipintzen duen organizazioa (Hargraves eta Harris, 2010), alegia.

2.3. Irakasleriaren garapenaren azterketa genealogikoa: eredu konprensiboa aztergai

IG programak eta, oro har, ikas-irakaskuntza hobetzeko ekintzak, mundu zabaleko goi-mailako hezkuntza instituzio askoren kultura akademikoaren dinamizatzaile izan dira azken 40 urteetan zehar. Orain bi hamarkada, unibertsitateetako ikas-irakaskuntza eginkizunetan aldaketa esanguratsuak jazo izan dira. Pedagogia ulertzeko modu ezberdinen garapenak, irakaskuntza metodo anitzak ekarri ditu eta teknologiak berak aurrekaririk gabeko abaguneak sortu ditu maila pertsonalean zein instituzionalean. Honek guztiak, irakasleriak euren praktiken inguruko gogoeta eta

azterketa kolektiboa gauzatzera eraman du, ikasleriaren aniztasunak irakasleriaren rol eta gaitasun akademiko berriak eskatzen dituenean. Ondorioz, goi-mailako hezkuntza instituzioek irakaskuntzaren kalitatea areagotzeko eta ikasleriaren ikaskuntza hobetzeko neurriak hartzera bultzatu ditu irakasleriak (Knapper, 2003; Hanbury, Prosser eta Rickinson, 2008). Kalitatearen bermea ziurtatzeak zuzeneko inplikazioak eta erantzunak sortu ditu munduko zenbait goi-mailako hezkuntza sistematan (Norvegia, Britainia Handia eta Sri Lanka bezalako herrialdeetan kasu) zeinetan IG-a derrigortzera iritsi diren (Gibbs y Coffey, 2004).

Gauzak honela, IG-a goi-mailako hezkuntzaren kalitatea eta eraginkortasuna hobetzeko asmoz, herrialdez herrialde sendotzen joan da azken lau hamarkadetan. IG-aren bilakaerak eta azken urteotan biziagotutako *educational development* kontzeptualizazioaren aldeko posizionamenduak (Gibbs, 2013; Taylor eta Colet, 2010) garapen estrategiak diseinatzeko eta martxan ipintzeko garaian aldaketa sakona eragin dute. IG-aren irmotze eta konplexu bihurtze prozesuak ekoizpen testuinguru eta bilakaera sozio-historiko eta teorikoari erantzuten die; eta honako irizpideok aintzat hartu beharko dira terminoen sakoneko esanahia eta xedea ulertzen saiatzeko. Datozen pasarteotan, IG kontzeptua, goi-mailako hezkuntzan berria ez bada ere, iraganean zergatik ez den era berean ulertu konprenitzea izango da helburua.

IG-aren bilakatze-panorama orokorra irudikatzen laguntzeko, hiru ikuspegitatik eraikitako trazu nagusiak marrazteak merezi du. Batetik, historian zehar IG-ak eman dituen konfigurazio urratsak aztertuko ditugu irakasle norbanakoaren praktikan eragina izatetik, instituzio mailako efektua izaterarako prozesuan arreta ipiniaz. Bigarrenik, kontzeptuetan isladatuta ikusten den adiera bikoitza maila organizatiboan nola haragitzen den aztertuko dugu, hain zuzen ere munduko hainbat unibertsitateetan Hezkuntza Garapen Unitate edo antzeko izenekin ezagutzen diren zerbitzuen arteko azterketa konparatua aurkeztuz. Azkenik IG-aren azterketa teoriko edo epistemologia gaineratu nahi dugu, zabaldu diren praktikak zein eredu teorikotik landu diren eta zein irakasle profila bultzatu den berrikusiz.

IG-ak historian zehar eman dituen konfigurazio urratsen azterketan XX. mendeko 70eko hamarkadatik abiatzen bagara ere, ez dugu ahaztu behar, Harvard-eko unibertsitateak XIX. mendearen hasieran (1810. urtean) ezarritako urte sabatikoa, seguru asko, IG-ean ezagutu izan den lehendabiziko eredu izan dela (Lewis, 1996). Programa hauen helburu nagusia irakasleei euren ezagutza arloan akademiko (*scholar*) gisa garatzeko diru eta denbora sostengua ematea zen (Crosby, 1962). XX. mendera aurrera eginez, 60eko hamarkadan, ikerkuntza arloan esperientzia eta trebakuntza erdiesteko ikuspegi honek, IG funtzioak betetzen zituen EEBBetako

fakultate zein unibertsitateetan. XIX. mendetik aurrera, Kanada, Britaina Handia edota Australiako unibertsitate askok praktika hau ezarri zuten.

Goi mailako hezkuntzako IG-aren inguruko ardura, aldiz, EEBBetan sortzen da 70eko hamarkadan, unibertsitateko ikasleriak ikas-irakaskuntza kalitate hobea izateko aldarrikapenen erantzun gisa. Ikasleriaren eskubideak zuzendutako mugimenduaren etorrerarekin, ikasleak ikasten zutenaren gaineko kontrol gehiago aldarrikatzen hasi ziren (esaterako, curriculum edukiak definitzea), bai eta irakasleriari ikaskuntza kalitate hobea lortzeko feedbacka emateko beta izatea ere (Gaff eta Simpson, 1994). Aldarrikapen hauei emandako erantzuna, goi-mailako hezkuntzako aro berri baten hasierarekin batera ematen da; gobernuek unibertsitateei eskatutako kontu-errendizio eta kontrol handiagoa ezaugarritzen duena (Groccia, 2010), bai eta ikasleak erakartzeko eta ikerketarako finantziarioa lortzeko presio lehiakorren areagotzearekin batera ere (Wilkerson eta Irby, 1998). Izan ere, irakaskuntza hobetzeko baliabide ekonomikoen inbertsioa ez zen ikasleen emaitza hobekuntzarekin proportzionalki hasten eta irakasleriaren atsekabea nagusituz joan zen 70eko hamarkadako EEBBetako unibertsitateetan (Diamond, 2005). Hartutako erabaki politiko instituzionalen artean, unibertsitateak finantziarioarekin hornitzea izan zen eta honek bide eman zion irakaskuntza hobetzea helburu zuten hainbat programen eta unitateen antolakuntzari, tokian tokiko eskema eta izendapen ezberdinak jarraituz. Unibertsitateen baitan sortutako IG-erako unitate berri hauek, irakaskuntza hobetzeko helburu nagusiarekin zuzendutako kurtso, mintegi, tailer edota orientazio lanak burutzen hasi ziren. Izan ere, irakaskuntza metodo tradizionalen krisiak ikasleriak ikaskuntzan interesa mantentzeko bestelako metodo berritzaileetara atea ireki zuen (Gaff eta Simpson, 1994).

Antzeko modu batean, Gibbs-ek (2004) seinalatzen du, 70eko hamarkadaren amaieran, unibertsitate ingelesetan mintegiak, tailerrak eta kurtsoak bultzatzen hasi zirela, baita ikas-irakaskuntzaren inguruko ikerketa zein publikazioak ere. Gosling-ek (2008b) Britainia Handiko unibertsitateetako Hezkuntza Garapenerako Unitatea (*Educational Development Unit*) deiturikoen inguruan egindako azterlan batean, garapen jardueren espezialista taldeen (*educational developers*) funtzioa azpimarratzen du, zeinak akademikoen funtzioak garatze aldera formatzaile eta aholkulari lanetan aritzen diren, garapen laguntza hau unibertsitate mailan ekintza unibertsal gisa sendotu arte. Ezaugarri parekoak dituzten prozesuak Australian, Zelanda Berrian, Kanadan eta zenbait europar herrialdetan (Saroyan eta Frenay, 2010) abiarazi ziren, antolakuntza egituraketa anitzetan eraikiak baina kezka bakarra gidaturikoak: unibertsitatean irakaskuntza eta ikaskuntza hobetzea.

IG-aren bilakaerak nazioarte mailan emandako urratsak aztertzen dituen ikerlana dugu Saroyan-ek eta Frenay-k (2010) burututakoa, beste askoren artean, IG unitateak zehazkiro aztergai dutelarik. Azterlan zabal honetan, bost herrialdetako -Kanada, Suitza, Danimarka, Belgika eta Frantzia- kasu azterketa eta berauen erkaketa analisiak jorratzen dira, zeharkako ikuspegiarekin. Jarraian, herrialde hauetan IG-erako unitateen edo euren baliokideen arteko erkaketa laburbiltzen duen taula aurkezten da (ikus 3. taula). Ikusten den moduan, taula honek kasu-azterketa egin deneko herrialde hauetako irakasleen garapenerako unitateen ezaugarri esanguratsuen ikuspegi eskematikoa ematen digu, bai eta herrialde hauen IG-erako unitateen arteko ezberdintasunak zein antzekotasunak begiratzeko abagunea ere. Azterketa honetatik interpretatu daiteke, unitate hauek ohizkoak diren bi xede partekatzen dituztela, batetik, instituzioen baitako programen zein irakasle norbanakoen ikas-irakaskuntza ahalmena garatzea, eta bestetik, goi-mailako hezkuntza politika trazatu eta martxan ipintzeko beharrezkoak diren mekanismoak diseinatzea. Europar unibertsitateen kasuan, IG-a sistematizatzeko aldera, Bologna prozesuak (Bologna Declaration, 1998; Lindblom-Vlänne eta Hämäläinen, 2004; Salmi eta Saroyan, 2007) eragin politiko gisa izan duen efektua aditzera eman daiteke. Esandakoa ahotan hartuz, datuek erakusten dute IG-erako unitate zerbitzuen praktika gain hartzailea garapen instrukzionalean kokatzen dela (Taylor eta Colet, 2010), nahiz eta esperientzia emergente batzuen kasuan, nagusiki, *educational development* bezala kontzeptualizatzen hasi dena integratzen duten estrategien aldeko joera behagarria den (Gibbs, 2013).

3. Taula

Nazioarteko IG-erako unitateen eraketa (Frenay eta Saroyan, 2010: 123-124)

Herrialdea	Antolakuntzako egitura	Agindu instituzionalak eta ekintza eremuak	Subjektu hartzaileak	IG-erako rolak eta estrategiak
Belgika	<ul style="list-style-type: none"> • Gehienetan unitate zentralizatuak; zenbait elkarte parte hartzailearen tokian tokiko akademi unitateekin (<i>service</i> eta ikerkuntza) • Diziplina espezifikoko <i>educational development</i> unitateak, medikuntzan edota ingeniartzan 	<ul style="list-style-type: none"> • Ikaskuntza eta irakaskuntza ahalmena eraikitzea: <ul style="list-style-type: none"> - hasierako eta etengabeko prestakuntza - aholkularitza - hezkuntza berrikuntzarako laguntza - e-learning-erako laguntza - irakaskuntza kalitatearen ebaluazioa eta balorazioa • Goi-mailako hezkuntza politika trazatu eta implementatu: <ul style="list-style-type: none"> - curriculum garapena - kalitate-bermatzea 	<ul style="list-style-type: none"> • Irakasle hasiberriak • Irakasleak • Ikasle laguntzaileak • Programen zuzendariak eta batzordeak 	<ul style="list-style-type: none"> • Aholkularitza pertsonala eta mentoria • Tailerrak • Hartzaile zehatzei zuzendutako programak • Irakaskuntza laguntza
Kanada	<ul style="list-style-type: none"> • Gehienetan unitate zentralizatuak; zenbait elkarte parte hartzailearen tokian tokiko akademi unitateekin (<i>service</i> eta ikerkuntza) • Diziplina espezifikoko <i>educational development</i> unitateak, medikuntzan edota ingeniartzan 	<ul style="list-style-type: none"> • Ikaskuntza eta irakaskuntza ahalmena eraikitzea: <ul style="list-style-type: none"> - hasierako eta etengabeko prestakuntza - aholkularitza - hezkuntza berrikuntzarako laguntza - e-learning-erako laguntza - irakaskuntza kalitatearen ebaluazioa eta balorazioa • Goi-mailako hezkuntza politika trazatu eta implementatu: <ul style="list-style-type: none"> - curriculum garapena - kalitate-bermatzea 	<ul style="list-style-type: none"> • Irakasle hasiberriak • Irakasleak • Ikasle graduatuak • Programen batzordeak eta zuzendariak • Saileko zuzendariak 	<ul style="list-style-type: none"> • Aholkularitza pertsonala eta mentoria • Tailerrak • Hartzaile zehatzei zuzendutako programak • Irakaskuntza laguntza

Herrialdea	Antolakuntzazko egitura	Agindu instituzionalak eta ekintza eremuak	Subjektu hartzaileak	IG-erako rolak eta estrategiak
Danimarka	<ul style="list-style-type: none"> Gehienetan unitate zentralizatuak; zenbait elkarte parte hartzailearen tokian tokiko akademi unitateekin (<i>service</i> eta <i>ikerkuntza</i>) Diziplina espezifikoko <i>educational development</i> unitateak, ingeniarietan eta zientzian 	<ul style="list-style-type: none"> Ikaskuntza eta irakaskuntza ahalmena eraikitzea: <ul style="list-style-type: none"> derrigorrezko ziurtagiria lortzeko hasierako prestakuntza hezkuntza berrikuntzarako laguntza 	<ul style="list-style-type: none"> Irakasle hasiberriak Irakasle seniorrak 	<ul style="list-style-type: none"> Irakaskuntza eta ikaskuntza ziurtagiria Tailerrak Aholkularitza pertsonala eta mentoria Irakaskuntza behaketak
Frantzia	<ul style="list-style-type: none"> Unitate zerbitzu zentralizatuak Diziplina espezifikoko <i>educational development</i> unitateak, medikuntzan edota ingeniarietan 	<ul style="list-style-type: none"> Ikaskuntza eta irakaskuntza ahalmena eraikitzea: <ul style="list-style-type: none"> hasierako prestakuntza e-learning-erako laguntza irakaskuntza kalitatearen ebaluazioa 	<ul style="list-style-type: none"> Irakasle laguntzaile berriak Irakasle hasiberriak 	<ul style="list-style-type: none"> Tailerrak
Suitza	<ul style="list-style-type: none"> Unitate zentralizatuak; nagusiki zerbitzura orientatuak 	<ul style="list-style-type: none"> Ikaskuntza eta irakaskuntza ahalmena eraikitzea: <ul style="list-style-type: none"> hasierako eta etengabeko prestakuntza aholkularitza irakaskuntza kalitatearen ebaluazioa eta balorazioa Goi-mailako hezkuntza politika trazatu eta inplementatu: <ul style="list-style-type: none"> kalitate-bermatzea 	<ul style="list-style-type: none"> Irakasleak Irakasle laguntzaileak Goi-mailako hezkuntza politiketan eta bere inplementazioan engeaiatutako administrazio pertsonala 	<ul style="list-style-type: none"> Tailerrak Aholkularitza pertsonala eta mentoria Irakaskuntza laguntza

Laburpenean argi geratzen da IG unitateen agindu instituzionaletan gaur egun ikaskuntza eta irakaskuntza ahalmena eraikitzeko funtzio nagusi bete ahal izateko irakasleri baliabide pedagogikoak ematea baino askoz ere gehiago egin behar dela, eta eginzikuak eginkizun goi-mailako hezkuntza politika diseinatu eta garatzeko ardura ere bertaratu dela. Hala ere, eginkizunen eraikitze holistiko hau erdiesten ari da une honetan eta herrialde batzuetan, koadroan ikusi legez, itxuratu den arren beste batzutan, Estatu Espainiarrean kasu, ez da oraindio apenas nabari (Fernández eta Márquez, 2014).

Baino heldu deizaiogun IG unitateen praktikan datzan eredu teorikoari; alegia, zein nolako oinarri edo tradizio teoriko estaltzen duten, izan ere, horiek agerian jarriz hobeto ulertu ahal izango ditugu IG-erako estrategien balioa eta esangura ideologiko-pedagogikoa. Oro har, herrialde ezberdinetako jatorrizko unitateek, martxan ipini orduko, errealitate batekin egin zuten talka: unibertsitateko irakasleriaren zati handiena ikasle zeneko garaian bizitakoa imitatuz prestatua izana, euren irakasle 'onetan' ikusitakoa erreproduzitzen saiatuz eta irakasle gisa izandako esperientziaz gogoetatuz (Wilkerson eta Irby, 1998: 388). Hala izanik, Grossman-ek (1990) zera galdetzen du: nola praktika ditzakete irakasleek irakas-metodo berritzaileak eta zein modutan hobetu dezakete irakaskuntza, eurek alde aurretik irakasteko zein ikasteko modu hobeak esperimentatu ez badituzte? Badira eztabaidagai hauei estalki teorikoa ematen dieten bi influentzia nagusi, eta hamarkada hauetan zehar, IG-a diseinatu dituzten hainbat estrategiatan agerikoak izan direnak. Dena den, esan behar da, marko teoriko hauek ez dutela izaera egonkor ezta garbirik ere, baina edozein modutan, irakaslea norbanako gisa ardazten duten bi eremu nagusiren ideiak jasotzen dituzte. Hain zuzen, Helduen Hezkuntza (Freire, 1993; Grabowski, 2004) eta Ikaskuntzaren Teoriak (Bandura, 1977; Skinner, 1950; Piaget, 1981; Vigotsky, 1979) oinarrian dituzten teoriez mintzo gara.

Helduen Hezkuntzari lotutako printzipioetatik honako ideiak azpimarratzen dira: goi-mailako hezkuntza irakasleriak prestakuntza mugiarazten dituzten arrazoiak ezagutu behar dituela, nork bere burua gidatzeko ahalmen handia duela, irakasleen alde aurretiko esperientzia ikaskuntzarako baliabide gisa erabili behar dela, ikasteko prestutasunasantitzen den prestatzeko beharraren araberakoa izango dela, eta programak zereginetan oinarritu behar direla aplikazioaren berehalakotasunean enfasia ipiniaz (Carroll, 1993:163). Ideia hauek guztiek hezkuntza ez unibertsitarioa ezaugarritzen dituzten muga baitan kokatzen dute ikaskuntza zein irakaskuntza, honezkero, noizbait ikasle helduaren eta hauraren artean transferentzia

automatikoegiak egiteko joera birkokatzea eskatzen dute (Feixas et al. 2013; Steinert, 2000:48).

Ikaskuntzaren Teoriei dagokienez, goi-mailako hezkuntzaren irakaskuntza estrategietan eragin zuzena izan dute, denboran zehar ñabardura eta esanahi ezberdinak bereganatzen joan izan diren kontzepzio eta mekanismoei lekua emanaz. Autore multzo baten eskutik (Rice, 2007; Sorcinelli et al., 2006; Wilkerson eta Irby, 1998), joandako hamarkada hauetan, IG-a markatu izan dituzten praktiken zein ikerketaren bilakaera ulertzeko eredu anitz proposatu izan dira. Esan bezala, Ikaskuntzaren Teorietan oinarrituz, Wilkerson eta Irby-k (1998:388-89), irakasleriaren hobekuntza giltzatzeko hiru indar nagusi nabarmentzen dituzte: *Behavioral Theories* (70eko hamarkadan); *Cognitive Theories* (80ko hamarkadan); eta *Social Learning Theories* (90eko hamarkadan). Zentzu berean, Sorcinelli-k eta bere kideek (2006) EEBBetan irakaskuntza jardunaren iraganeko lau aro deskribatzen dituzte (*scholar, teacher, developer, and learner*) eta hauekin batera, berri bat ere aurkezten dute: *age of the networker*. Goazen pausoz pauso gertakari hauek guztiak aztertzeraz.

Wilkerson-ek eta Irby-k (1998) jorratutako analisiaren arabera, konduktismoaren eragina nagusituko da 70eko hamarkadan, non prestakuntzak irakaskuntzaren kalitatea hobetuko zueneko ideiak gidaturik, kurtso, mintegi eta tailerrak ugaritu baitziren. Ekintza hauek ariketa edota entrenamendu (*training*) gisa artikulatzen ziren, finean, jarduera baten exekuziorako prestakuntzaz mintzo gara, non nagusiki, irakasle bakoitzaren trebetasunen mailako (*skills*) hobekuntza bilatzen zen, hain zuzen, irakasleen jokaera gakoetan (Debowski, 2011; Hicks et al., 2010; Skeff et al., 1997). Garai hartan hegemonikoak izan eta egun hauetaraino ere iraun duten prestakuntza praktikak dira. Konduktismoaren bezpera (1950-1960) eta konduktismo garbiak eragindako garai hauei buruz Sorcinelli-k eta bere lagunek egindako analisisan, irakaslea "aditua/akademiko" gisa erretratatu dute (*Age of the Scholar*) eta hamarkada bat geroago, "irakaslearen" (*Age of the Teacher*) aroa azpimarratu dute. IG-aren lehenengo fase goiztiarrean, irakaskuntzaren hobekuntzara bideratutako garapen-estrategiarik ez zegoen, trebakuntzaren indar guztia ikerkuntza eremuan ardatzen baitzen. Bigarren aro goiztiarrean, berriz, eskenatokia oparoagoa da eta irakaskuntzaren eraginkortasuna erdiesteko garapen instrukzionalean eta organizazionalen ipintzen da indarra. Melnick-ek eta Sheehan-ek (1976) deskribatzen duten modura, irakasleriaren hobekuntzarako programek hiru funtsezko ereduren arabera osatuko dira: iraupen motzeko kurtsoak, adituen zentroak eta finantza-pizgarrietan oinarritutako programak (irakaskuntza hobetzeko proiektuak inplementatzeko diru-laguntzak). Denboraldi honetan, goi-mailako hezkuntzako irakaslez zein adituez osatutako taldeek, gerora entzutetsua izan den

POD (*Organizational Development Network in Higher Education*) erakundea osatu zuten.

IG-aren ikuspegi teoriko hau eraldatuz joan zen eta 80eko hamarkadan eragin kognitibistek gain hartu zuten (Wilkerson eta Irby-k, 1998), indarra irakasleriak ikas-irakaskuntzaren inguruan zituzten kontzepzio aldaketan ipiniz. Irakaskuntza on batek, esango du Kognitibismoak, ikas-irakaskuntzak definitzen dituen prozesuen sakoneko ulermena eskatzen du. Irakasleak bere diziplinan esperientzia izateaz gain, irakasteko moduari lotutako ezagutzarekin eraginkortasunez konbinatzen denean, Shulman-ek (1987) izendatutako 'irakaskuntza praktikoaren edukia' (*Pedagogical Content Knowledge*) kontzeptua aditzera ematen da. 'Irakaskuntza praktikoaren edukia' da, hain zuzen ere, irakasle adituak ezaugarritzen dituenak: jakin eta egiten jakin. Hortaz, IG-aren gaineko ardura dutenek, irakasleen jokabidea ez ezik, hauek ikas-irakaskuntza prozesuaren inguruan dituzten kontzepzioak ere eraldatuko dituzten ekintzak diseinatuko dituzte. Orientazio honen aipamen garbia dugu Grossman-ek azpimarratzen duena:

(...) subject matter knowledge alone, like general teaching skills alone, does not provide teachers with the pedagogical understanding necessary for teaching subject matter to a wide range of students. Effective teaching requires teachers to transform subject matter knowledge in such a way that it becomes understandable to a particular group of students in a specific context (Grossman, 1990:70).

Irakaskuntzarekiko zein IG-arekiko hurbilketa berrien mugarri den 80ko hamarkadan, irakaslearen profesionaltasunaren esparruan urratsak emateak, profesioa konplexuagoa bihurtzen du. Ildo honetatik, Sorcinelli-k eta bere kideek (2006), "garatzaile edo prestatzailearen" aro gisa (*Age of the Developer*) ezaugarritzen dute. Garapenaren ikuspegi holistikoak curriculumaren alderdietan ipintzen du arreta, bai eta irakas-lanbidearen norbanako zein kolektibo mailako hedapenean ere. Zentzu horretan, irakaslana hobetzeko geroz eta programa gehiago formalki instituzionalizatzen doaz (Ouellet, 2010) eta irakaskuntzaren emaitzak ebaluatzeko kezka ere neurri berean ohikoagoa bihurtzen hasiko da. Esaterako, Kanadak 1981. urtean, IG-aren garapenean ardatzen den goi-mailako hezkuntzako ikas-irakaskuntzaren erakundea eratuko du (*Society of Teaching and Learning in Higher Education-STLHE*).

90eko hamarkadan, sozio-konstruktibismoak ikaskuntza bere eremu indibidualetik askatu eta esanahien negoziazio kolektibo gisa definitzen du (Wilkerson eta Irby, 1998:389), hots, elkartrukatzea, kooperazioa eta komunikazioa berekin dituen ekintza. Sorcinelli-k eta besteek (2006) seinalatu duten moduan, 1990. urtetik hasita, irakaslea

“ikasle” soslaiak irudikatzen ditu (*Age of the Learner*) paradigma haustura ikusgarria ematen den unean. Ordura arte, IG-aren ikuspegia, irakasleen abilezia pedagogikoaren eta abildadeen eskuratze (skills) programen irizpide bakarra izatetik, ikasleen ikaskuntza ardatz izatera eta garapen estrategien bidez hura barneratzera pasatzen da. Eraldaketa honek, dio Ouellet-ek (2010), interes handia piztu zuen ikaslearen ardaztutako metodo pedagogikoekiko, bai eta proposamen aktibo eta elkarlanekiko ere, non arazoen eta ikerketan oinarritutako (*inquiry-based*) estrategiek ikaslea zuzenean ikas-irakaskuntza ekuazioan sartzen zuten (Barr eta Tagg, 1995; Sorcinelli et al., 2006; Trigwell et al., 1999). Hamarkada honek ere ekimen, baliabide eta aukera berri eta konplexuagoak ekarri zituen IG-era eta baita garapen instrukzional eta organizazionalera ere. Testuinguru honetan ere, Boyer-ek (1991) agerraldia egiten du itzulpen zaileko kontzeptu batekin Ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza (*Scholarship of Teaching and Learning, SoTL*), zeina hezkuntza praktikaren gogoeta kolektibo sistematikoa eta zorrotzaren garrantziaren adibide garbia ez ezik, honakoa ebidentzia enpirikoaren ekoizpen eremuraino eta aldizkari zientifikoaren hedapeneraino eramatearen beharra ere mahai gaineratzen duen (Boyer, 1991). Eremu honetan, praktika-komunitateak, ikerkuntza-ekintza proiektuak, komentoriak edota berdinen arteko ikaskuntzak, IG-a eraikitzen joateko marko teoriko gisa ebidentzia enpiriko sendoa bereganatzen doazen estrategiak dira. Kreber-ek (2006) beste interpretazio baten bidez esango du, IG-ak hiru dimentsio ezberdin dituela; batetik, irakaskuntzan bikaintasuna *-excellence-* (skills); bestetik, irakaskuntzan trebetasuna *-expertise-* (irakaskuntzari buruzko ezagutza); eta azkenik, ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza, pareen artean errebisatu daitekeen ezagutza saretzea, alegia.

IG-era bideratutako programen bilakaera –aldizkako urte sabatikoetatik hasita, irakasleen diziplinazko ezagutzatik igarota eta azkenik, irakasleen garapen beharrak zein lanbide estadio eta rol ezberdinen lanketa (Debowski, 2011) proposatzen dituzten programa instituzional globaletara iritsita- *educational development* ikuspegi sistemikoak duen balioaren lekukorik esanguratsuen da. Irakaskuntzaren kalitatea eboluzioaren garai berrian aurkitzen da XXI. mendeaz geroztik, eta IG eredu berriak loratzen hasi dira ordutik hona. Wilkerson-ek eta Irby-k (1998) nolabaiteko kanpamentu basea antolatu zuten IG eredu globalaren (*Comprehensive Program of Faculty Development*) aldaerarekin; garapen estrategiak goi-mailako instituzioetan benetako aldaketak eragingo duelakoan. Eredu holistikoak euskarri hauek ditu: garapen profesionala (lanbide akademikoan gizarteratzea); garapen instrukzionala (hasierako irakaskuntza trebetasunak eta ikaslearen ikaskuntzan ardazturiko metodoen bereganatzea); lidergoaren garapena (curriculum planifikatzeko eta curriculum aldaketa kudeatzeko trebezia eta irakaskuntza programen kalitatea

ebaluatzeko gaitasuna lantzea); eta azkenik, garapen organizazionala (etengabeko ikaskuntza ardatz duten egiturak bultzatzeko eta balio zein filosofia instituzional komunaren baitan irakasleen jokabideen buruzagi izateko politikak eta prozedurak formulatzea). Ingurumari berri honetan, Sorcinelli-k eta bere kideek (2006) irakasle profil bat gorpuzten ari dela diote, hots, *networker* edo sare-egilea.

'In this age, faculty developers will be called upon to preserve, clarify, and enhance the purposes of faculty development, and to network with faculty and institutional leaders to respond to institutional problems and propose constructive solutions as we meet the challenges of the new century (Sorcinelli et al., 2006: 28).'



2. Irudia. Wilkerson-en eta Irby-ren (1998) analititik abiatuz, hamarkadetan zehar IG-aren eboluzioaren interpretaziorako mapa.

IG-aren eboluzioan mugarri den inflexio-puntua zedarritzen du Debowski-k (2011), goi-mailako hezkuntzako irakasleriak instituzioetan bete beharko lukeen rola berrikustea beharrezkoa dela azpimarratzen duenean; horretarako lanbide garapenean giltzarri diren lau hazkuntza-esparru nagusitzen ditu: irakaskuntza, ikerkuntza, lanbidearen kudeaketa (*career management*) eta lidergoa (Debowski, 2011). Hainbatez, lan akademikoaren izaera holistikoan funtsatua ez ezik, akademikoaren garapen beharrak bildu beharko lituzkeen eredu aldarrikatzen da egun. Zein da irakasle batek unibertsitatean sartzen denetik jorratu behar duen

ibilbidearekin batera doan garapen estrategia? Irakaskuntza kalitate neurriei zein eraginkortasun eskakizunei lotuta (Debowski, 2010; Devlin, 2008), unibertsitateek irakasleei ezartzen dizkieten rolak funtziozko izaera anitza dute. Honen harira, Debowski-k (2011), IG-aren baitan sortzen ari diren pitzaduren azterketa burutzen du, non lan akademikoa eraginkortasunez sustatzeko funtzioak, irakasleriak goi-mailako hezkuntza instituzioetan igarotzen dituen etapa ezberdinen araberakoak direla erakusten duen. Honela, unibertsitateko akademikoen rolak irakasle funtzioetan du abiapuntua, gerora, ikerketan trebakuntza izatera pasako da eta azkenik, lankide zein baliabideak estrategikoki maneiatzeko erantzukizuna duen lidergoan sakonduko du. Goi mailako hezkuntzako irakasleriari egozten zaizkion rolak behar bezala burutu ditzan, eskakizun hauen neurrikoa den garapen programa konprensiboak diseinatu eta martxan ipintzea funtsezkoa da. Goi-mailako hezkuntza instituzioen baitan, profesionalen ikaskuntza komunitateak eraikitzeaz berriki hainbeste mintzo den honetan, irakasle mailan banatutako lidergoak instituzioan aldaketak eragiteko suposatzen duen gako estrategikoan enfasi berezia egiten da (Blackmore eta Blackwell, 2006; Gosling, 2008; Gronn, 2000; Harris, 2003; Harris eta Spillane, 2008; Sergiovanni, 2001) eta zer esanik ez, curriculum garapen prozesuak aurrera eramateko garaian (Kaufman, 1998). Hortaz, lidergoa aztergai duten autore hauek zera planteatzen dute, irakasleen arteko kolaborazio esanguratsua zertzen duen lidergo banatuak, irakaskuntza lidergo zehatzak baliatuz (mentoreak, curriculum adituak, ikas-irakaskuntza ikerlariak, kasu), unibertsitateak profesionalen ikaskuntza komunitateak transformatzeko gaitasuna duela.

Laburbilduz literaturak aditzera ematen duen modura, irakasleen garapenaren eredia aldatzen joan da azken hamarkadetan, goi-mailako instituzioen erantzukizun sozialei eta bertan diharduten irakasleen behar akademikoei erantzuna emateko helburuarekin. Prozesu hau modu diakronikoan aztertzean mutazioak IG-aren definizioan eta izendapenean, IG eginkizuna aurrera eramateko ardura duten unitate edo zerbitzu instituzionaletan eta ideologia pedagogikoan ere gertatzen ari dela azaldu dugu. Marrazten ari diren tendentziek panorama berria erdiesteko lerrokatzen ari direla ematen duela esan genezake, IG-aren kontzeptu konplexu eta holistikoa bereganatuz, unitateek eta zerbitzuek ikuskera holistikoarekin bat egiten duten agindu instituzionalak jasoz eta barneratuz eta azkenik helduen hezkuntzaren eta sozio-konstruktibismoaren tradizio sozialagoen soslaiak txertatuz.

Oraindik orain, unibertsitateko IG-ak goi-mailako hezkuntza instituzioek aldaketarako diseinatutako politiketan leku nagusia bete ei du, eta horrek esan nahi du zer hobetzerik badagoela. Izan ere, XXI. mendeko munduaren eskakizunei erantzuna emateko eta ikaslerian ardazturiko ikaskuntza kalitatea hobetzeko bermearen giltzarri da IG-a. Dena den baieztapeen honek ez du eskenatokia

ziurtasunez hornitzen, ez horixe. IG-a giltzarria den arren, hura aurrera eramateko estrategien inpaktuen ebaluaziotik eta ikerketatik badago zer ikasi. Hamarkadetan erabilitako formula guztiek ez dute eragin berdina, areago, ustezko eragina espero zen zenbaitek huts egin dute, besteak beste, arlo honetako lana praktikatik bertatik eta ikerketaren laguntzarik gabe egin delako. Inpaktua, beraz, ezinbesteko aztergai dugu. Horri ekingo diogu segidan.

3 Goi-mailako hezkuntzako irakasleriaren garapenaren inpaktu-mailak

Azken urteotan, IG-aren eraginkortasunaren (*effectiveness*) ikerkuntzak afera garrantzitsua bilakatu da goi-mailako hezkuntzan, eta hortaz, zabalpen luzea izan du duela gutxiko literaturari so egiten badiogu (Brew, 2007; Gibbs eta Coffey, 2004; Irby, 1996; Steinert et al., 2006; Stes et al., 2007). IG-aren eraginkortasuna ikertzeko kezka faktore askori helduta dator, baina bada bat literaturan gain hartzen duena, eta zera da, kontuak ematearena edo EEBB-etako literaturan kontu-errendizio (*accountability*) kontzeptuak esanahia ematen diona. IG-a beste helburu batzuk erdiesteko bitarteko gisa ikusita, urte oro, goi-mailako hezkuntza instituzioek IG programetan modu esanguratsuan inbertitzen dute, irakasleriak bere irakaskuntzaren kalitatea eta ondorioz, ikasleriaren ikaskuntza mailako emaitzak hobetzeko itxaropenez. Irizpide ekonomikoek gidaturiko erabakien ondorioz, IG unitateen erantzule direnek kontu-errendizio eskaerei aurre egin behar diete, hain zuzen ere, euren ekintzak instituzio mailako ekimenekin bat datozela eta ikasleen esperientzia eta ikaskuntza emaitzak hobetzen dituztela frogatu behar dutenean (Brew, 2007). Beraz, goi-mailako hezkuntzan IG-ak duen inpaktua neurtzeko kezka, gobernuek zein bestelako kanpo presioek -herritarrak, kasu- eragindako kontu-errendizio ariketa bati erantzuna emateko sortzen da; eta honekin batera, unibertsitate bakoitzak martxan ipinitako garapen-estrategien eraginkortasuna bere horretan neurtzeko premiaren inpultsoak ere bai.

IG inpaktuaren analisiari heltzen badiogu, hamarkadetan zehar autoreek inpaktua aztertzerakoan arreta oso leku ezberdinetan ardaztu izan dutela azpimarratu behar da; aldi berean, *inpaktua* kontzeptuaren adiera ere aldatzen joan delarik (ikus 4. taula). Aipatu behar da, IG-aren inpaktua aztertzen duen literaturaren luze eta zabalean (Gibbs eta Coffey, 2004; Parsons et al., 2012; Prebble et al., 2004; Southwell eta Morgan, 2009; Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010a), IG-aren eragina kategorizatzerako orduan, *impact* edota honen baliokidea den *effectiveness* hitzak erabili ohi direla. Zentzu berean, inpaktua edota eraginkortasunez mintzo garenean, fenomeno berari lotuko gataizkio. Egindako analisisian atzeman daitekeen moduan, XXI. mende hasiera arte, IG-aren inpaktua neurtu izan duten autoreek (Hitchcock et al., 1992; Irby, 1996) eraginkortasun instrukzionalean ipini izan dute arreta, hots, IG-ak irakasleen irakaskuntza gaitasunak zein mailatan hobetzen zituen aztertzean. Esan behar da indarra puntu honetan kokatu izanak arrazoi bat baduela; eta hau da, historikoki IG programen diseinuan irakasle adituak eta pedagogiko trebeak (*skills*) prestatzea izan delako ikuspegi nagusia. Pixkanaka, honakoa aldatzen joango da eta IG programak hobetzeko proposamen berriekin batera (Steinert, 2000) inpaktuaren eragin esparrua

ere zabalduko da eta instituzioa globalki eragiteko saiakera egingo da, inpaktuaren ikuspegi zabalago bat erdietsiz. Esate baterako, irakasle lanetan lidergoa eta kudeaketa lehenengo lerrora pasako dira (Steinert, 2000), gaitasun hauek biak garapen organizazionala zuzenean lantzen dutenak. Gibbs-en eta Coffey-ren (2004) lanak mugarri bat zedarritzen du IG-aren enfasiari dagokionez, irakasle norbanakoaz aparte, ikasleen ikaskuntza eta instituzioa bera inpaktuaren analisiaren ekuazioan barneratuz. Honek guztiak, inpaktua neurtzeko erreminta berrien beharra ekarriko du, asetasun galdetegien mugak azaleratuz eta ebaluaketa tresna alternatiboen premiari gaurkotasuna emanaz (Steinert et al., 2006). Hemendik aurrera, ikerkuntza interesak irakasleaz gaindiko geruza zabalean arreta zentratzen hasiko dira (Brew, 2007; Stes et al., 2007), IG-aren iraupen luzeko eta inpaktu instituzionaleko aztergaiak direla medio. Inpaktuaren adieraren bilakaerari dagokionean, inpaktu indibiduala eta instituzionala erlazionatzeko saiakera goiztiarrak agertuko dira, baina oraindik orain normalizaziorako bidean dagoen iker-esparrua dugu honakoa.

4. Taula

IG-aren inpaktua aztergai: arreta gunea eta inpaktuaren adieraren bilakaera

NORK	HITCHCOCK et al, 1992; IRBY, 1996	STEINERT, 2000; STEINERT et al, 2006	GIBBS eta COFFEY, 2004	STES et al, 2007	BREW, 2007	POSTAREFF et al, 2007	GUSKEY eta SUK YOON, 2009
AUTOREEK ARRETA NON IPINI INPAKTUA NEURTZEAN	Eraginkortasun instruksionala: 2000. urtera arte irakasleen irakaskuntza gaitasunen hobekuntzan	<i>Faculty development:</i> Lidergo eta kudeaketa gaitasunetan; gaitasun profesional eta akademikoetan; garapen organizazionalan; eduki arlo zehatzen irakaskuntza; eta <i>educating the educators</i>	Irakaslearen gaitasun eta hurbilketan; ikas-irakaskuntza kontzepzioetan; eta ikasleen ikaskuntzan eta ikaskuntzarekiko hurbilketan	Iraupen luzeko inpaktu indibidual zein instituzionalan; eta <i>educational development</i> kontzeptuan (parte hartzaileen ikaskuntza eta ezagutzaren zein gaitasunen erabilera; aldaketa organizazionala)	IG-ak frogatu behar du estrategia instituzionalarekin bat egiteaz aparte, ekintzek ikasleen ikaskuntza esperientziak eta emaitzak hobetzen dituztela	Irakaskuntzarekiko hurbilketan eta eraginkortasun pertsonalaren sinesmenetan Neurtutako eskalak: aldaketa kontzeptuala, ikasle oinarritutako hurbilketak, eta eraginkortasun pertsonala	Erlazio bat ezarri IG-aren eta ikasleen ikaskuntza hobekuntzaren artean
INPAKTUAREN ADIERAREN BILAKAERA	Irakasle indibidualaren eraginkortasun instruksionala	Inpaktuaren ikuspegi konprensiboa: irakasle indibidualaren eraginkortasun instruksionala landa, instituzioa globalki hartzen du	Ikasleen ikaskuntza esplizituki inpaktuaren analisiaren ekuazioan sartzen da; eta asetasun galdetegiak ordezkatzeko erabiltzen dituzten inpaktua neurtzeko metodoen aniztasuna	Inpaktu indibiduala instituzionalarekin erlazionatzeko saiakera; programaren epe luzerako inpaktua, nagusiki, testuinguruko elementuen menpe dago; eta aldaketaren jarraikortasuna			IG-aren erantzuleek egiten dutenaren eraginkortasuna kritikoki baloratzen eta ebaluatzen ikasi behar dute

Izan ere, zenbait goi-mailako hezkuntza instituzioetan IG-a eta ekintza mota ezberdin hauek lau hamarkadatan luzatu diren arren, irakaskuntzaren hobekuntzan, ikasleriaren asebetetzean edota ikaskuntzan, eta are gutxiago, giro instituzionalean inpakturik izan ote duten argitu gabe dirau; alegia, ez dago adierazle horiek irizpide zientifikoekin egiaztatzeke ebidentzia nahikorik (Devlin, 2008:15). Programa edota estrategia hauen atzean, esplizituki esaten ez den kasuetan, ikasleriaren ikaskuntza hobetzea dutela helburu argudiatu genezake (Eggins eta MacDonald, 2003). Alta, literaturaren analisi batek agerian uzten du ikerkuntza inar batek iradokitzen duela, programa mota hauek helburu inplizitu hau erdiesteko eraginkorrak ote diren, edota finean, IG programetan modu esplizituan aurreikusitako emaitzak zinez betetzen diren (Fishman et al., 2003; Gibbs eta Coffey, 2004; Guskey eta Suk Yoon, 2009; Norton et al., 2005; Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010a). Hortaz, funtzionatzen duenaren ebidentzia ezinbestekoa dugu, harik eta eskura ditugun baliabide murriztak, testuinguru aproposenak eta egokienak diren IG programetara zuzenduak izan arte (Gilbert eta Gibbs, 1999; Ho, 1998; Postareff et al., 2007; Rust, 1998).

Aurrez ikusi dugun moduan, IG-aren eraginkortasunari buruzko ikerkuntzen sintesiek ikertzaileen iker interesak, besteren artean, norabide nagusi batean kokatzen direla erakusten digute, hain zuzen ere, IG-ak eragina izan behar dueneko jomuga desberdinak. IG-ak izan duen inpaktu-mailaren ikergaiaren inguruan aglutinatzen da ikerketa ekoizpenaren multzorik nabarmenena: IG-ak irakasle norbanakoarengan izan duen inpaktuari buruzko analisisian zehazkiro esanda. IG-aren emaitzak sailkatzeko eta analizatzeko ikergunea hizpide hartuta, ikerketa multzo batek ebaluazio marko baten garapenean lan egin du, Kirkpatrick-en (1967) estreineko ereduak mugarrira zedarritu zuenez geroztik. Autoreak lan honetan azpimarratu zuenez, inpaktu-maila hauek ez ziren hierarkikoak baizik eta, instituzio politikak zein IG programak ebidentzia zitekeen ebaluazio eredu holistiko eta konprentsiboagoa erdiestea zuela helburu. Kirkpatrick-en lana goi-mailako hezkuntzara ekartzeko ahalegina egin behar da, izan ere, enpresa munduko garapenera zuzendutako ebaluazio markoa dugu honakoa. Hortaz, Kirkpatrick-en (1994) ebaluazio marko gaurkotuenak lau emaitza maila bereizten ditu (ikus 3. irudia): erreakzioa (hezkuntza esperientziarekiko), ikaskuntza (jarrera, ezagutza eta gaitasunen aldaketei erreferentzia egiten diona), jokamoldea (praktikaren aldaketari eta ikaskitakoaren transferentzia praktikara kontuan izaten duena), eta azkenik, emaitzak (ikaslearen eta organizazio mailako aldaketak jasotzen dituena). Analisi honetatik erator daiteke, lehendabiziko hiru inpaktu-mailak irakasle norbanakoan kokatzen diren bitartean, laugarrenak irakasleaz gaindiko dimentsioa duela aztergai; hots, instituzioan, hau da, maila organizazionalan kokatzen dela; eta honenbestez, lau mailak elkarrekin baloratu behar direla ikuspegi orokorra izateko. Halarik ere,

Steinert-ek eta bere kideek (2006) mahai gaineratutako gogoetaren harira, merezi du aipatzeak IG programen inpaktu-mailak kontuan hartuta, norbanakoaren esparruaren inguruko ebidentziak jaso diren bitartean, 4. mailari dagokionez, hau da, instituzio mailako emaitzek oso ahulak izaten dirautela oraindik orain.



3. Irudia. IG programen inpaktu-mailak ebaluatzeko Kirkpatrick-en (1994) eredua.

Kirkpatrick-en (1994) eredua hainbat alditan egokitua izan da gerora, ekarpen berriak egiteko oinarri gisa hartuta. Lehendabiziko ekarpena Guskey-en (2000) esku etorri zen, zeinak garapen profesionala ebaluatzeko bost emaitza maila ezaugarritu zituen; ondoren, Kreber-ek eta Brook-ek (2001) inpaktua neurtzeko sei emaitza maila ezarri zituzten. Azkenik, Steinert-ek eta bere lagunek (2006), Freeth-ek eta bere kideek (2003) Kirkpatrick-en ebaluazio ereduarekin burutu zuten egokitzapena baliatuz, IG programen inpaktu-maila neurtzeko eredu osoagoa eraiki zuten; aurrerago egin diren ikerlanek, Stes-ek eta bere kideek (2007), adibidez, eredutzat erabili izan dutena. Literatura mailan aproposa eta erabilgarria suertatzen denez gurera ekarri dugu (ikus 5. taula). Kirkpatrick-en (1994) proposamenari egiten dion ekarpena, batik bat, ikaskuntza (2A, 2B) eta emaitza (4A, 4B) inpaktu-mailen zehaztasunean datza; batetik, IG-ak ikas-irakaskuntza hurbilketan duen eragina aztertzen duelako, baina prozesu horren baitan kontzepzioen aurretiko eraldaketa gertatzea baldintza denean, hots, helburua ez da gaitasunen aldaketa instruksional hutsa. Eta bestetik, 'emaitza' inpaktu-mailari dagokionez, bi eremu ezberdintzen dituelako: kultura instituzionala eta giza kapitala.

5.Taula

Freeth-ek eta bere hideos (2003) Kirkpatrick-en ebaluazio ereduarekin burutu zuten egokitzapena baliatuz, Steinert-ek eta bere lagunek (2006) bat egiten zuten IG programen ebaluazio eredu

Maila	Inpaktu-eremua	Azalpena
1	ERREAKZIOA	Ikaskuntza esperientziaren; organizazioaren, aurkezpen, eduki eta irakaskuntza-metodoen; eta instrukzioaren kalitatearen inguruan parte hartzaileek duten ikuspegiak.
2A	IKASKUNTZA- Aldaketa jarreretan	Talde parte hartzaileen jarrera eta pertzepzio aldaketak irakaskuntza eta ikaskuntzarekiko.
2B	IKASKUNTZA- Ezagutza eta gaitasunetan aldaketa (<i>hurbilketa</i>)	<i>Ezagutzen aldaketa:</i> kontzeptu, prozedura zein printzipioen lorpena. <i>Gaitasunen aldaketa:</i> <i>thinking</i> eta <i>problem-solving</i> , eta gaitasun psikomotore zein sozialen lorpena.
3	JOKAMOLDEA- Jokamoldean aldaketa	Ikasgelara ikaskuntzen transferentzia ebidentziatu.
4A	EMAITZAK- Sistemaren zein praktika organizazionalen aldaketa	Organizazioaren baitako aldaketa zabalei erreferentzia egin, hain zuzen eren, instituzioaren kulturari.
4B	EMAITZAK- Ikasleriaren eta kideen arteko aldaketa	Ikasleriaren ikaskuntzan edota <i>performance</i> -an emandako hobekuntzei erreferentzia egiten die, hezkuntza esku-hartzearen zuzeneko emaitza gisa.

Marko hauek zer ebaluatu behar den argitzeko lagungarriak badira ere, testuinguruan dauden aldagai anitzak ere kontuan hartu behar dira. Inpaktua zein aldaketa aurreikusten den denbora-epea, neurtzen dugunaren arabera da. Ramsden-ek (2003) ikasleen ikaskuntza esperientziaren hobekuntzaren inguruan ebidentziak sortuko dituen irakaskuntza praktikaren aldaketek, bostetik hamar urtera eman ditzakeela estimatzen du. Gainera, irakaskuntza esperientziak, garapen programaren iraupenak, irakasleen hasierako kontzepzioak baldintzatu dituen testuinguruaren historiak (Postareff et al., 2007) eta arkitektura zein giro instituzionalak (Trowler eta Bamber, 2005) IG programaren inpaktuan eragin dezakete.

IG programen inpaktua ebaluatzen duten markoek, oso anitzak diren programen helburuak edota aurreikusitako emaitzak ere kontuan hartu behar dituzte. Iraupen luzekoak, sakonak eta formalagoak diren programak, goi-mailako irakasleentzako egokiak diren ikuspegi, trebetasun eta ulermen pedagogikoetan trebatzeko joera dute. Kurtso motzek eta tailerrek, aldiz, orientazioa, informazioa edota gaitasun zehatzetan prestatzeko helburua izan ohi dute. Lewis-ek (1996), IG programetan hiru helburu nagusi seinatu zituen: hobekuntza instrukzionala abiaraztea, hobekuntza organizazionala hobetzea, eta parte-hartzaileen garapen pertsonala lantzea. Gilbert-ek eta Gibbs-ek (1999), garapen programen xedea hornitzen zituzten bost marko edo eredu teoriko definitu zituzten:

1. Jokamolde aldaketa: ikasgela barruko irakaslearen jokamoldea aldatzea.
2. Garapen aldaketa: irakaslearen atentzio-fokoa nor beratik ikasleenera aldatzera.
3. Aldaketa kontzeptuala: irakaslearen irakaskuntza kontzepzioak, irakaskuntza intentzioekin eta ondoren, irakaskuntza estrategiekin elkartzea.
4. Praktika erreflexiboa: irakasleak profesional erreflexibo gisa garatzea.
5. Ikasleen ikaskuntza: irakaskuntzan oinarritutako jarduna izatetik ikaslearen ikaskuntzara pasatzea, ikasleen ikaskuntzarekiko ikuspegiak, ikaskuntza testuinguruekiko ikasleen pertzepzioak eta ikaskuntza emaitzekin bateratuz.

McLean-ek, Cilliers-ek eta Van Wyk-ek (2008), IG-aren bost helburu nagusiak kontuan hartzerako orduan ikuspegi holistikoagoa garatzen dute, honakoak biltzen dituztelarik: irakasleria berria unibertsitateko politiketan orientatzea; instituzioaren prozesuetan zein kultura akademikoak barneratzea; instituzioaren lehentasunekin lerrokatutako gaitasun zehatzetan trebatzea; ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza (SoTL) bultzatzea; eta ikas-irakaskuntzarako lidergoa (*educational leadership*) areagotzea.

Parsons-ek eta bere lagunek (2012) laburbiltzen duten modura, IG-ak irakasleengan eragindako aldaketak sei esparru zehatzetan eman daitezke:

1. Irakasleriaren jarrera, ezagutza eta trebetasunetan.
2. Irakasleriaren jokamolde eta praktiketan.
3. Programaren helburuan eragina (orokorra ala diziplinazkoa).
4. Parte-hartze derrigorrezkoan edota borondatezkoan eragina.
5. Ikasleriaren ikaskuntza esperientzian eragina.
6. Beste batzuk.

IG-aren inpaktuari buruzko ebidentziak, instituzioak ekintzen diseinuan orientatzeko (Gilbert eta Gibbs, 1999), eta are gehiago, ebidentzia horiek ikerkekuntza eremu gisa irakasleriaren garatzaile (*developer*) talde bat sortzeko beharrezkoak dira (Taylor eta Colet, 2010). IG programen inpaktua neurtzeko marko hauek guztiak aurrean izanik, galdera nagusiena litzateke, nola adierazi programa ezberdinen helburu ezberdinak, zeinen efektuak denbora tarte ezberdinetan modu anitzetan sentituko diren.

Zalantzarik gabe inpaktu orokor eta orohartzailea "harrapatzeko" eta enpirikoki ebidentziez hornitzeko zailtasunak, edo ezintasunak esan liteke, handiak dira. Muga hauek behin mahai gainean jarrita, gure marko analitikoari esangura eta funtsa emateko eta beti ere ikuspegi holistikoa bermatuz goazen bederen hiru inpaktu eremu garrantzitsu arreta handiagoz aztertzeraz: irakaskuntza kontzepzioena eta hurbilketarena, ikaslearen ikaskuntza pertzepzio zein emaitzena eta kultura instituzionalarena.

3.1. Irakasleriaren garapenaren inpaktua: irakaskuntza kontzepzioak eta hurbilketa

Zenbait IG programek irakasleria, irakaslearengan oinarritutako irakaskuntza planteamendutik, ikaslea ardatza duenera igarotzeko saiakera egiten dute, horien inguruko ikerketa zientifikoak geroz eta emankorragoak izanik (Kember eta Kwan, 2002; Postareff et al., 2007; Trigwell, Prosser eta Taylor, 1994; Trigwell et al., 1999). Irakas-irakaskuntza fokuarien aldaketa hau Australiako unibertsitateetan ikertu izan da hein handi batean, non ATI (*Approaches to Teaching Inventory*) galdetegiaren bidez, irakasleak eta ikasleak euren irakaskuntzarekiko zein ikaskuntzarekiko hurbilketaren inguruan itauntzen zaien. Trigwell-ek eta bere kideek (1999) adierazi dutenez, irakaslearengan zentratutako irakaskuntza praktikatzen duten irakasleek, euren ikasketekiko azaleko hurbilketa duten, gutxiago ulertzen duten eta ikasitakoa azkarrago ahazten duten ikasleak izatea posibleago da; eta alderantziz, zenbat eta ikasleengan ardaztutako irakas-metodoak era normalizatuagoan erabili, orduan eta inplikazio sakonagoa izango dute ikasleek eta balorazio hobekak jasoko dituzte irakasleak beraien aldetik. Hemendik ondorioztatu daiteke, irakasleek duten hurbilketa IG-aren helburu nagusia dela, baina, hurbilketa horiek garapen-estrategien bidez aldarazi ditzake? Hori frogatzen duen ebidentzia enpirikorik al dago?

Irakasleriaren irakaskuntzarekiko hurbilketak irakas-jardunarekiko dituzten kontzepzioek baldintzatzen dituzte (Akerlind, 2007; Eley, 2006; Entwistle eta Peterson, 2004; Hativa eta Goodyear, 2002; Postareff et al., 2007). Zentzu horretan, Trigwell-ek eta Prosser-ek (1996), McAlpine-ek eta Weston-ek (2000) eta Norton-ek eta bere lagunek (2005) bat egiten dute, unibertsitateko irakaskuntzaren kalitatean aldaketa esanguratsuenak emango direla baldin eta irakasleriaren irakaskuntza eta ikaskuntza kontzepzioetan aldaketak ematen badira azpimarratzean. Irakaskuntza kontzepzioen mailako gogoeta batetik, eta ikaskuntza, bestetik, erlazionatzeko kezka bizirik darrai, nonbait, eta baita gogoeta eta jokamolde eraginkorraren arteko harremanaren ulermena ere (McAlpine eta Weston, 2002:69). Halere, Norton-ek eta bere kideek (2005), garapen-estrategiek irakasleen irakaskuntza jokamoldetan aldaketa eragin dutenez ebidentzia gutxi izatetik abiatuta, IG-aren inpaktua goi-mailako hezkuntzan

zalantzan ipintzen dute. Britainia Handiko unibertsitateetako zenbait irakaslerekin burututako ikerlan batetik ondorioztatzen dute, zilegi den garapena soilik erdietsiko dela irakasleek irakaskuntzaz eta ikaskuntzaz dituzten sakoneko kontzepzioei arreta eskainiz.

Ho-k, Watkins-ek eta Kelly-k (2001), testuinguru profesionaletara aplikatutako eta, zehazki, irakaskuntza kontzepzioen aldaketara zuzendutako literatuta zientifikoaren berrikuspena egiten dute. Goi-mailako hezkuntzako irakasle hasiberrientzako garapen programa bat diseinatu eta inplementatu zuten, hamar ariketaz osatuta eta printzipio hauetara lotuta: elkarrizketa sakonak kurtso hasieran eta bukaeran egitea eta transkripzioak Trigwell-en eta Prosser-en irakaskuntzarekiko hurbilketaren kategoriak erabiliz analizatzea. Ho-k eta bere lagunek (2001) demostratu zuten influentzia katearen konexioa, hau da, garapen helburuen eta prozesuen bitartez, irakasleriaren hurbilketara eta ikasleriaren hurbilketara iritsi daitekeela. Izan ere, aldaketa hauek, irakasleen ekintzetan eta ikasleen ikaskuntzan izan zuten inpaktua. Modu berean, ATI erreminta erabiliz, Gibbs-ek eta Coffey-k (2004) ere aldaketak igarri zituzten irakasleen hurbilketan IG programaren hasieran eta bukaeran. Zortzi herrialdetako, hogeitau instituziotan, irakasleak, ikaslearengan oinarritutako irakaskuntza eredu batetik, ikaslearengan zentratuago batera mugitu ziren; kontrol taldea, ordea, inolako garapenik esperimentatu ez zuen bitartean, alderantziz, kontrako norabidean egin zuelarik.

Beraz, ikerketa enpirikoak erakusten digu irakasleriak izan ohi dituen kontzepzioak eta hurbilketak aldagai garrantzitsua direla ikasleen aldetik ikaskuntza sakona eta esanguratsua ahalbidetzeko, eta, irakaskuntzan ardazturiko hurbilketatik ikaslearengan ardazturikora igarotzeko estrategiak erabili beharko lirakekeela, ikas-irakaskuntza mailan bederen hobekuntzak gertatzeko abaguneak erdiesteko. Estrategiez gainera literaturak, gure aburuz, garrantzitsuak diren bi iruzkin egiten ditu: bata estrategien iraupen eta izaeraz, eta, bestea irakaskuntza hurbilketaren aldaketan norberaren diziplinak duen pisuaz.

Baiki, Prebble-ek eta bere kideek (2004) eta Southwell-ek eta Morgan-ek (2010), trebetasunetan oinarritutako ohiko iraupen laburreko kurtsoek irakaskuntza inpaktu gutxi dutela seinalatzen dute. Izan ere, irakasleek irakaskuntzaren inguruan dituzten kontzepzioak aldatzeko beta eskasa baitago eta ez baitituzte irakasleek testuinguru zehatzean teknika berriak aplika ditzaten baldintzak sortzen ere. Bestalde, iraupen luzeko programa handiek, irakasleriaren sinesmen eta jokabideetan eragina eduki dezakete eta ikaslerian ardaztutako ikaskuntza ereduak sustatu dezakete. Literaturaren bi berrikuspenek ere, oro har, diziplinan oinarritutako programek edota 'in situ' garapenak estrategia eraginkorragoak direla baieztatzen dute. Beste ikerlan-

saila batek (Warhust, 2003; Rindermann et al., 2007; Spronken-Smith eta Harland, 2009; Ortlieb et al., 2010) erakusten du, IG programen eragina esanguratsuagoa dela parte-hartzea praktika komunitate, tutoretza, praktika erreflexibo edota ekintza bidezko ikaskuntzan oinarri zuenean. Bland-ek eta bere kideek (1990) gaineratu zuten *mentoring*-a ohiko estrategia bat dela unibertsitateko irakasleen artean sozializazioa, garapena eta esperientzia areagotzeko. IG-a, helburuak partekatzen dituzten praktika komunitateen barruan aurkezten denean, curriculum diseinuan oinarritzen dela eta kolaboraziozkoa, benetakoa eta praktikaren aldaketan errotua dela frogatu izan da, parte-hartzaileen aldetik oso baloratua izan delarik (Ferman, 2002).

Beste ikerlanek ere (Healey eta Jenkins, 2003; Knight eta Trowler, 2000) testuinguruaren garrantzia ere azpimarratu ez ezik, parte-hartzaileek euren diziplinan duten beharrak asetzeko asmoz diseinatutako IG-ak, ikaskuntza errazten duela ere frogatzen dute. Diziplinaren eta ingurumari akademikoaren garrantzia azpimarratzen duen tendentzia hau areagotzen ari da azkenaldi honetan gainera. Euren aburuz IG-aren estrategiek irakasleen hurbilketak aldatzeko ez ohi dira behar bezain eraginkorrak, prestatzaileek ez dutelako berariazko diziplinatik bertatik lan egiten. Jenkins-ek (1996) esaten du, garapenaren erantzule direnek honek irakasleriarentzat duen garrantzia aitortu behar dutela, baldin eta erakusten ari direnaren inpaktua areagotzea nahi badute. Beste autore batzuek, diziplina ezberdinetako ikaskuntza estiloak identifikatu zituzten eta hauek curriculumaren diseinuan zituzten inplikazioak azpimarratu. Honek bete betean jotzen du Shulman-en (1987) proposamenarekin, zeinaren bitartez irakasleek euren diziplinen inguruko ezagutza izatearen behar ezinbestekoa aldarrikatzen duen eta kontzeptuak, metodologiak, arazoak eta abarrak irakasteko modurik hoberena diziplinaren logika eta izaeratik bertatik sortu behar dela azpimarratzen duen.

3.2. Irakasleriaren garapenaren inpaktua: ikasleriaren ikaskuntza pertzepzioak eta emaitzak

Arestian aipatu badugu ere, IG programen helburua irakaskuntza eta ikaskuntza kalitatea hobetzea da, ekuazio horren barruan ikasleak ere sartzen direlarik. Alta, aurrera eramaten diren garapen programek ikasleriarekin kontaktu inar bat dute, bada, berauen eraginkortasuna ebaluatzeko aldarerik ez dute ikasleek. Gainera, IG-aren eta ikasleriaren ikaskuntzaren arteko harremanaren inguruan ekoiztutako literatura gutxi egoteaz aparte, nahasgarria eta kontraesankorra ere bada (Fishman et al., 2003; Ho et al., 2001). Esate baterako, zenbait azterlanek (Gilbert eta Gibbs, 1999; Weimer eta Lenze, 1998) IG-ak irakaskuntzan eta, areago ikasleen ikaskuntzan duen inpaktuari buruzko ebidentzia gutxi dagoela dioten bitartean, beste batzuek, berriz, bi

elementuen arteko harreman positiboa eta zeharkakoa defendatzen dute (Gibbs eta Coffey, 2004; Hanbury et al., 2008).

Ikasleen ikaskuntzan inpaktua duten faktoreen inguruan Horsburgh-ek (1999) egindako ikerlanak, IG programek ikasleen ikaskuntzan paper bat betetzen zutela iradoki zuen. Azterlan honetan elkarrizketatutako ikasleek, euren irakasleek irakasteko, ebaluatzeko eta laguntzeko moduak euren ikaskuntzan eragin zuzenena zuela adierazi zuten. Ramsden-ek (1999) irakasle on bat ezaugarritzen zituen elementuak zerrendatu zituen, besteak beste, diziplinan aditua izatea, ezagupenak transmititzeko trebetasuna, lana ongi antolatzea, gogotsu izatea, *feedbacka* ematea eta ebaluazio ariketa esanguratsuak jorratzea. Gainera, ikasleak galdekizun kritikoak eta erronkak planteatzen zituzten irakasleak gehiago baloratzen zituzten, hau da, ikaslearengan ardaztutako irakaskuntzaren ikuspegi sakona zutenak; eta are gehiago, ikasleak garapen programetan parte-hartu zuten irakasleengan horrelako ezaugarriak identifikatzeko gai izan ziren. Honek iradokitzen du, ikasleen engaiamendu maila ikaskuntzan eragina baduela, izan ere, ikaslea praktikatzen, eztabaidatzen, idazten, arazoak ebatzen eta ikasten ipiniz gero, gehiago ikasten duela (Shulman, 2002).

Baliteke Gibbs-en eta Coffey-ren (2004) ikerlana, irakaslearen garapenak ikasleen ikaskuntzan duen inpaktua neurtzerakoan, zita gehien dituen ez ezik, inpaktuaren sistematizazioa eta zorrotasuna sendotzen bidean ere salbuespena izatea. Unibertsitateko IG programa batek, urte baten buruan, parte hartzaileen irakaskuntza praktiketan, irakaskuntza gaitasunetan eta euren ikasleek ikaskuntzarekiko duten jarreran izan duen inpaktua aztertzen dute. Azterlanaren emaitzek diote, IG programa batean parte-hartzeak, ikaslearengan ardaztutako irakaskuntza planteamendua bereganatzen errazten duela eta irakaskuntzaren kalitatea honako alderdietan hobetzen duela: gogoia, ikaskuntza esperientzien antolakuntza, talde dinamiketarako teknikak eta ikasleekiko harremana. Honekin batera, irakaskuntzaren hobekuntza eta ikaskuntza hurbilketa sakonaren arteko korrelazio handia aditzera ematen zuten. Urte batzuk geroago, Hanbury-k eta bere kideek emaitza hauek berretsi zituzten; alegia, IG programatik igarotzearen ondorioz, ikaslearengan ardaztutako hezkuntza planteamendua bereganatzen zuten irakasleen ikasleek ere, ikaskuntza sakonagoa hartu izana adierazten zuten. Esan behar da ere, ikerketa hauetan ikasleriaren pertzepzioekin erlazionatutako adierazleek ez dutela ematen ikasleen ikaskuntzaren neurria, ezinezkoa ez bada ere, erabat zaila delako horrelako konexioa ezartzea (Prebble et al., 2004; Gibbs eta Coffey, 2004). Honekin batera ere aipatzea irakasleek ikasgelan duten jokamoldea ispilutzat erabili ohi dela batzuetan, ikasleek irakasleen irakaskuntzaren inguruan dituzten pertzepzioetara hurbiltzeko (Stes et al., 2013). Ebidentzia enpiriko horietara hurbil gaitzaketen ekoizpen zientifiko gehienek, ikasle-

taldeek betetzen dituzten ohiko kurtsoen ebaluazioetatik abiatutako analisisiek osatzen dute (Prebble et al., 2004). Irakaskuntzaren eraginkortasuna ebaluatzeko neurri bakartzat soilik, hain hedatuak eta estandarizatuak diren ikasleen inkesta hauek izateak, nahikoa ote den, eta datuak zilegi ote diren pentsatzera garamatza.

Gibbs-en eta Coffey-ren (2004) eta Hanbury-ren eta bere kideen (2008) ikuspegia, Prebble eta bere lagunak (2004) aldetik ere defendatu da hauek burutzen duten berrikuspen bibliografiko zabalean. Autore hauen ustez, IG programek inpaktu zuzena izan dezakete irakaskuntzaren kalitatean eta eragin positiboa ikasleriaren ikaskuntzan, baina edozein kasutan, garapen programen eta ikasleen ikaskuntzaren arteko erlazioa zeharkakoa izanik. Britainia Handiko IG ekintzen eraginkortasunari dagokionez Gosling-ek (2008b) jorratutako txostena, bi elementu hauen arteko zeharkako erlazioa berrestera dator, harremana proba ezina den kasuak ere aintzat harturik.

Honek guztiak lerro artera ekartzen du zenbait daturen anbiguotasuna; halere, ikuspegi berritzaile batek irakaskuntzan zein ikaskuntzan modu berrian pentsatzen duten eta ikasleak aintzakotzat hartzen dituzten irakasleak behar direla ondoriozta daiteke hemendik. Dena den, goi-mailako hezkuntza prozesu berritzaileetan murgilduta dagoen honetan, ikasleek irakaskuntza eta ikaskuntza metodo berrien inguruan dituzten pertzepzioek ez dutela beti bat egiten irakasleek zein diseinatzaileek aurreikusi edota diseinatu dutenarekin, are gehiago, askotan kontrakoak izaten direla errealitate bat da (Ramsden, 1991). Horregatik, ikasleriarekiko *feedbacka* ezinbestekoa da ikas-irakaskuntza prozesuan aktiboki engaiatuta daudelako eta hortaz, ikasleek irakasleriaren jokamoldeen kalitatea ere, zorroztasunez ebalua dezaketelako (Ramsden, 1991). Bestalde, ikasleen ekintzei buruzko informazioa IG-an ere giltzarri izan daiteke; ikasleek zer eta nola ikasten duten kontuan hartzen duten garapen estrategiek, ikasleen ikaskuntza zeharo eragiten duelako, gai pedagogikoetan oinarritutako garapena baino gehiago (Kennedy, 1999). Entwistle-ek (1998) eta Nijhuis-ek eta bere kideek (2008), ikasleriaren pertzepzioei heltzea zinez garrantzitsua dela azpimarratzen dute, izan ere, ikasleek irakaskuntzaren inguruan dituzten pertzepzioek euren ikaskuntzan eragina baitute. Aldi berean, Fishman-ek eta bere kideek (2003), ikasleriaren ekintzek, errepresentazioaren bidez, irakasleriaren ezagutzetan, sinesmenetan edota jarreretan eragina izan dezaketela argudiatzen dute. Azken finean, irakaskuntza praktiken aldatetak ikasleen ikaskuntza emaitzak aldatzen dituen eta honek irakaskuntza praktika aldatzea estimulatzen duen erlazio ziklikoaz mintzo gara (Devlin, 2008).

3.3. Irakasleriaren garapenaren inpaktua: Kultura instituzionala

Azkenik, ikerlan multzo batek kultura instituzionala eta IG programen arteko erlazioa ikertu du (Brew eta Lublin, 1997; Cilliers ta Hernan, 2010; Hanbury et al., 2008; Stes, Clement eta Van Petegem, 2007). Hala ere, IG programen inpaktua, hein handi batean, irakasle indibidualetara mugatua dagoela azpimarratzen du Weimer-ek (2007:6), eta norbanakoaz gaindiko arlo hau definizio kontzeptualetan eta IG unitateen eginkizunetan sustraitzen ari den arren estrategiek norainoko eragina duten esateko ez dago apenas ez praktika instituzional sendorik ezta ebidentzia enpirikorik ere.

Stes-ek eta bere lagunek (2007), esaterako, IG-ak denbora luzean norbanakoan zein instituzioan edozein aldaketa gauzatzen zuenetz frogatu nahi zuten. Horretarako garapen-programa bukatu eta urtera idatzizko galdetegi irekia pasa zieten hogei parte-hartzaileei. Datuen analisiak, parte-hartzaileen ikaskuntza-mailan inpaktua izan zuela adierazten du, parte-hartzaileek beraien aldetik, eguneroko praktikan ere aldaketa sumatu zituztelarik. Honekin batera, prestatuago sentitu ziren koordinatzailearen rola betetzeko edota curriculum berrikuntzan aritzeko, honek biak aldaketa organizazionalan kokatzen daitezkeen emaitzak direlarik. Dena den, parte-hartzaileen lekukotzetan sostengatzen diren ebidentziak zuhurtziaz hartu behar direlakoan gaude; izan ere, ikerketa honen ondorioetan irakurri daitekeenez, inpaktu indibidualaren eta instituzionalaren arteko harremanik ez zuten aurkitu eta IG-aren inpaktua, hezkuntza eragileek lan egiten duten testuinguruaren menpekoa dela azpimarratu zuten (Stes et al., 2007). Honek guztiak, Biggs-ek (2001) egindako gogoetaren ildoan ipintzen gaitu, non ikaslerian ardaztutako irakaskuntza bultzatzeko, *educational development* ekintzek, bai aldaketa indibidualak bai instituzionalak gidatu behar dituztela azpimarratzen duen.

Steinert eta bere kideak (2006), medikuntza alorrean IG-aren eraginkortasunaren inguruan buruturako literatura errebisio zorrotzean, ondorio berdintsuetara iritsi ziren. Oro har garapen-prozesuetatik igaro ondoren, parte-hartzaileek irakaskuntzarekiko eta IG programekiko jarrera aldaketa positiboak aditzera ematen dituzte; hezkuntza printzipioen inguruko ezagutza eta irakaskuntza trebetasunak areagotu izana aitortzen dute; irakaskuntza jokamoldean ere aldaketa adierazten dituzte, ikasleen aldetik baieztatuak izan ohi direnak; baina praktika organizazionalan ez eta ikasleriaren ikaskuntzan ere aldaketarik ez da maiz ikertzen. Halere, aitortutako aldaketek hezkuntza berrikuntza handiagoa eta unibertsitate-sareen egonkortzea barnebiltzen dituzte.

Hanbury-k eta bere lagunek (2008) ere, IG programek norbanakoan duten inpaktua, eta programaren eta instituzioko misioen, estrategien eta departamentuen arteko erlazioak ikertu zituzten. Parte-hartzaile indibidualek euren irakaskuntzan hobekuntzak aitortu zituzten, eta horrekin batera, garapen programaren onurak mantentzeko, laguntza instituzionala, zehazki departamentu mailakoa, azpimarratu zuten. Departamentu buruek garapen programetan parte hartu zuten irakasleek irakaskuntzaren inguruko ideiak saretzen katalizatzaile moduan jokatu zutela adierazten zuten. Horrekin batera ere, diziplinarteko elkarlana bezalako onura instituzionalak aditzera eman zituzten. Zentzu honetan, instituzioaren erronka irakaskuntza bikaintasuna identifikatzeko eta definitzeko behararen aurrean aurkitzen dira, bai eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza (SoTL) eremua sustatzeko eginbeharrean ere (Jenkins, 1996).

Laburbilduz esan dezakegu IG programek duten inpaktuaren inguruko literaturaren berrikuspenak emaitza interesgarriak plazaratu dituela. Lehenik eta behin, IG-aren inpaktua neurtzeko zereginaren zailtasuna eta, batez ere, irakasleriaren norbanakotik haratago garapenak izan duen eragina aztertzea. Zentzu horretan, etorkizuneko ikerkuntzak indarrak ipini beharko lituzke garapen-estrategiak ikasleriaren emaitza-mailan eta instituzioaren eragin globalean izan duen inpaktua jasotzeko erreminten diseinuan.

4 Estrategien eraginkortasuna ikusmiran: zein prozeduraz eragin?

Aurreko atalean IG-ak zertan, zein arlotan eragin behar duen, efektuak non ikustarazi behar dituen argitzen saiatu bagara, orain prozesuei, estrategiei erreparatuko diegu, izan ere, edozein diseinutarako oso baliogarriak baitira arlo honetan ikerkuntzak argitu ditzakeena. Bi puntu hauek gogoan izanik, hirugarren bati helduko diogu hurrengo analisisian, IG-a ikertzeko hautu metodologikoen egokitasuna; hau da, nola ikertu eragina. Agerian denez, kontuan hartzeko eztabaida hedatzen ari da IG-a zein modutan mugatu behar den zertzeko: zein alderdi neurtu behar dira, nola neurtu behar dira, eta azkenik, zeintzuk izan daitezkeen inpaktua baloratzeko saiakera eztabaidaezinak (Gibbs, 2003).

Lehenik eta behin, IG estrategien eraginkortasuna eta hauek duten inpaktu maila analizatzerakoan, arreta berezia eskaini behar zaio testuinguruari, garapen-estrategia motari zein helburuari eta era berezi batean, eraginkortasuna neurtzen duten ikerketa diseinuari eta prozedurei (Gibbs, 2003). Honen arabera izango baitira IG inpaktua hornitzen dituzten ebidentzien eta emaitza-mailen zilegitasuna. Gaur egunera arte, ikerketa publikazio kopuru batek IG ekintzen eraginkortasuna berrikusi izan du, eta garapen-estrategia ezberdinek erdietsitako emaitzen informazioa ongi bilduta badago ere (Dearn et al., 2002; Hicks et al., 2010; Gibbs et al., 2000; Gibbs, 2003; Stefani, 2011), horren harira ekoizitako ikerketa zientifikoa osatugabea dela atzeman daiteke. Oro har dakiguna da, unibertsitateek garatzen dituzten garapen-estrategiak duten irismenaren, edukiaren, metodologiaren, aurreikusitako emaitzen eta interesatutako pertsonen arabera oso bestelakoak izan daitezkeela, iraupenean zein izaeran. Formalak edota informalak izan daitezke, iraupen motzekoak zein luzekoak eta planifikatuak edo *ad hoc* proposatutakoak. Unitate batek IG-ekintzak modu zentralizatuan diseinatu eta inplementatu ditzake, baina baita era zentralizatugabean ere. Eta zentzu horretan, fakultate, sail edota diziplina bateko politika ingurumariaren osagai gisa konfiguratzeko joan dira. Baina zer dio ikerketak honen guztiaren harira? Garapen-estrategiek irakasleriaren kontzepzioa eta praktikak ez ezik, ikasleriaren ikaskuntza emaitzak aldatzen al ditu? Zein dimentsiotan eragiten dio IG-ak instituzioari bere globaltasunean?

Literatura adierazgarrienaren baitan kokatzen diren irismen handiko hiru azterlanek (Kreber eta Brook, 2001; Prebble et al., 2004; Southwell eta Morgan, 2010), IG programa moten eraginkortasunari buruzko zenbait baleko ondorio ezagutzera eman dituzte; zeinetan irakaskuntza jardun on batek ikasleriaren emaitzetan eragin positiboak dituela eta IG estrategia ezberdinen bitartez, irakasleriak bere irakaskuntzaren

kalitatea hobetzeko beta duela azpimarratzen den (Prebble et al., 2004). Azterlan honetan, IG estrategiak bost kategoriatan multzokatu dira: kurtso motzak, lekuko garapena, pareen bidezko ebaluazioa eta ko-mentoriatu, irakaskuntzaren ebaluazioa ikasleen eskutik eta irakasleriaren etengabeko garapena. Kreber-ek eta Brook-ek (2001:101) antzeko sailkapena egin zuten, baina ikasleen ebaluazioa kanpoan utziz. Osotara lau kategoria proposatu zituzten: unibertsitatean irakasten ikasteko kurtso zentralizatua, mintegiak edota tailerrak, irakaskuntzaren inguruko elkarlaneko ikerkuntza-ekintza azterketak eta berdinen arteko aholku programak. Southwell-ek eta Morgan-ek (2010:47) berriz, IG programak bi kategoria handitan multzokatu dituzte: taldean oinarritutako programak (iraupen motzeko garapena, irakasleriaren etengabeko garapena, irakaskuntza komunitateak eta lekuko garapena barnebiltzen dituztenak), eta norbanakoan oinarritutakoak (aholkularitza, mentoring-a eta pareen arteko errebisioa osatzen dutenak).

Honen harira, Steinert-ek eta bere kideek (2006) jorratzen duten literatura errebisioan antzeko sailkapena burutzen dute, IG estrategien eraginkortasuna ikusmiran ipiniaz (osotara 54 ikerlan aztertu zituzten). Bidenabar, azterlan horren zorrotasuna eta zehaztasuna baliatuz IG estrategia moten eraginkortasunean sakonduko dugu. Estrategia motekin batera, analisia oinarrian Kirkpatrick-ek (1994) definitutako eta gerora Freeth-ek eta bere kideek (2003) zabalduetako inpaktu-mailekin osatuko dugu eta horietako bakoitzean garapen-estrategiek erdietsitakoaren azalpenarekin iruzkinduko dugu (ikus 7., 8., 9. eta 10. taulak). Hauetan ere IG estrategien inpaktua neurtzeko tresnak gehitu ditugu analisi orokor bat eginez. Hortaz, atal honetan agertzen diren tauletan, datorren laugarren atalean ikerlariak inpaktu-maila bakoitza ikertzeko erabilitako teknikak aurreratzen dira, irakurleak irakurketa bakar batean artearen egoera grafikoki eta laburki eskura dezan.

Iraupen laburreko IG estrategiei erreparatzen badiegu, literaturan tailer edo mintegi (*workshop*) bezala ezagutzen den modalitatearen inguruko ekoizpen zientifikoa da nagusi (Steinert et al., 2006); honekin batera kurtso-motzak deiturikoak ere esku-hartze puntualen barruan sailkatuko genituzke (ikus 7. eta 8. taulak), nahiz eta hauen inguruko ebidentzia enpirikoak kopuru txikiagoan jaso izan diren. Epe laburreko garapen estrategia hauen inguruan egindako ikerlanek diote, irakasleriaren artean onespenez zabalaz gozatzen dutela. Izan ere, estrategia hauen inpaktu-mailari begiratzen badiogu, irakaslearen jardun indibidualera mugatu eta izaera instrumentaleko ikaskuntza puntualak zabaltzeko erabili ohi dira. Honek esan nahi du, garapen estrategia hauek, modu indibidualean irakaslearen azaleko geruzan inpaktatzen dutela eta ahulki irakasleaz haratago joateko eraginak sustatzen dituztela. Historikoki, epe laburrean gauzatzen diren eta maila indibidualean aldaketak

eragitea helburu duten IG estrategiak izan dira nagusiki irakaskuntzaren eta ikasleriaren ikaskuntza kalitatea hobetzeko erabili izan ohi direnak.

6. Taula

Tailerrak estrategien inpaktu-mailak, inpaktua neurtzeko tresnak eta eraginkortasun emaitzak, Steinert-en eta bere kideen (2006) lanean oinarrituz

TAILERRAK	Inpaktu-maila	Inpaktua ebaluatzeko tresna	Emaitzak
Iraupena: Ezberdina Nori zuzendua: Normalean norbanakoari Ekoizpen zientifiko kopurua: 54 ikerlanetik 23	Erreakzioa	Likert eskala	Asetze-maila altua: Parte hartzaile gehienek tailerrak lagungarri eta erabilgarri gisa baloratu (mikro-irakaskuntza eta gaitasun espezifikoak lantzea, batez ere), kideekin partekatze aukera emanaz.
	Ikaskuntza	Pre-test eta post-test neurketak Norbanakoen txostenak	Jarrerak: Motibazioaren, norik bere ezagutzaren eta gogoen areagotzea, baita ikasle oinarritutako teknikak barneratzeko eta probatzeko saiakera ere. Ezagutza eta gaitasunen aldaketa: Galdegiteko eta ikasle parte hartzea areagotzeko trebetasunak.
	Jokaera	Norbanakoen txostenak Ikasleriaren galdeketak	Irakaskuntza trebetasunetan eta berariazko estrategietan hobekuntza. Curriculum berrikuntza proiektuak. Irakasle jokaerak hobetu esanguratsuki.
	Emaitzak	Norbanakoen txostenak	Curriculum garapena eta hobekuntza. Gaitasunen hedapena parte hartzaileen instituzioetan. Parte hartzaileen ikasle artean aldaketa (ikerketak batek ebidentziatu).

7. Taula

Kurtso-motzak estrategien inpaktu-mailak, inpaktua neurtzeko tresnak eta eraginkortasun emaitzak, Steinert-en eta bere kideen (2006) lanean oinarrituz

KURTZO MOTZAK	Inpaktu-maila	Inpaktua ebaluatzeko tresna	Emaitzak
Iraupena: Aste batetik hilabete batera Nori zuzendua: Norbanakoa edo taldea Ekoizpen zientifiko kopurua: 54 ikerlanetik 6	Erreakzioa	Likert eskala	Asetze-maila altua: Ekintza hauetan parte hartzeko gomendio sendoak egin kideei.
	Ikaskuntza	Post-test neurketak Pre-test eta post-test neurketak	Jarrerak: Ikaslearen oinarritutako ikaskuntzarekiko jarrera positiboak. Nork bere ezagutzaren eta kidetasunaren areagotzea, eta urte beteko programan parte hartzeko nahia adierazi. Ezagutzan aldaketa: Hobekuntza eta jarraikortasuna denboran. Maila indibidualean kalifikatutako hobekuntzak: aurkezpen trebetasunetan, irakaskuntza gaitasunetan eta ikus-entzunezkoen erabilpen teknikan.
	Jokaera	Bideo grabazioen analisiak Irakaskuntza saioen simulazioak Norbanakoen txostenak	Hobekuntza jarraitua (4. eta 9. hilabeteetan), euskarri estatistikorik gabe. Aldaketak hezkuntza praktikan
	Emaitzak	Ez da zehazten	Aldaketa parte hartzaileen instituzioetan: 67 parte hartzailek 500 kide eta 200 ikasle prestatu zituzten hedapen ekintzak gidatuz (<i>leadership</i>).

Iraupen luzeko garapen estrategien barruan, hala norbanakoari nola taldeari zuzendutako bi modalitate nagusi aurkitzen ahal ditugu ekoizpen zientifikoan, esaterako, mintegi multzoak eta iraupen luzeko programak (ikus 9. eta 10. taulak); hori bai, intentsitate ezberdinez ikertuak izan direnak. Mintegi multzoak iraunaldi luzeko programak baino hedatuagoak dauden heinean, ezagunagoak dira IG kulturaren. Steinert-en eta bere kideen (2006) analisisan laguntzen bagara, biak ala biak, irakasleaz gaindiko geruzak aldarazteko indar handiagoa dutela atzemango dugu. Horrekin batera, garapen prozesuan irakasle parte hartzaileen adierazpideetan lexiko berria detektatzen da, bai kideei bai euren ikasleei zein instituzioari eginiko erreferentziekin lotura ez ezik, sakoneko ikaskuntzarekin ere zerikusia dutenak, alegia. Iraupen luzeko programak aztergai dituzten ikerkuntzak kopuru txikia izanik ere, oso adierazgarriak dira IG-aren enfasia irakasleaz haratago nola doan kokatzen ikustea; inpaktu-mailaren barruan 'emaitzak' atalean irakur dezakeguna horren adibidea izanik: *Parte hartzaileek profesional akademikoen taldea sortu.*

9. Taula

Iraupen luzeko programak estrategien inpaktu-mailak, inpaktua neurtzeko tresnak eta eraginkortasun emaitzak, Steinert-en eta bere kideen (2006) lanean oinarrituz

IRAUPEN LUZEKO PROGRAMAK	Inpaktu- maila	Inpaktua ebaluatzeko tresna	Emaitzak
Iraupena: Luzea Nori zuzendua: norbanakoa edota taldea Ekoizpen zientifiko kopurua: 54 ikerlanetik 5	Erreakzioa	Likert eskala	Asetze-maila altua: Denboran zehar egindako bileren balioa eta instituzioaren irakaskuntza ekintzetan engaiamendua sustatzean izandako rola goraiatu. Ikaskuntza praktikoan oinarritutako saioak, teorikoak baino balio handiagoa izan.
	Ikaskuntza	Norbanakoen txostenak Pre-test eta post-test neurketak Erantzun laburreko galdetegiak	Aldaketa positiboak jarreratan: Sentikortasuna, ahalmena eta autoritatea irakasle gisa indartu, irakasle idealaren irudira gerturatuz. Euren diziplinaren barruan, autoestima eta sinesmenetan eragin positiboak bizi. Aldaketa ezagutzan eta gaitasunetan: Feedbackaren ulermena eta erabilpena; arazoaren ebakuntzan ezagutza, eta irakaskuntzan eta komunikazioan gaitasunak hobetu kurtsua eta gero. Ezagutza areagotu 6 hilabete ondoren. Elkarlaneko irakaskuntza gaitasunak hobetu.
	Jokaera	Norbanakoen txostenak Bideo grabazioen analisiak	Aldaketak irakasleen jokaeran: Hezkuntza roletan aldaketak (parte hartzaileek garapen estrategia eta gero, hezkuntza erantzukizun berriak hartu). Zenbait hezkuntza praktikaren erabilpena areagotu (irakaskuntza jardunaldiak antolatu, adibidez). Irakasle oinarritutako irakaskuntza estrategiatik ikasle ardaiztatutakora aldaketa.
	Emaitzak	Ez da zehazten	Aldaketa sisteman: Parte hartzaileek profesional akademikoaren taldea sortu

Iraupen luzeko estrategiak, eragin eremua zabaltzen dituzten estrategiekin erlazionatu ohi dira, ordea, eta irakasleaz landa eragiteko jomuga erdietsi nahi duten heinean, honako estrategiek bestelako elementuak konbinatzen dituztela diosku ikerkuntzak; hain zuzen ere, denboran zehar ikaskuntza aktiboa eta esperientziakoak eskatzen dituzten esku-hartzeekin lotuta agertzen dira (Prebble et al., 2004; Steinert et al., 2006; Southwell eta Morgan, 2009). Ildo honetatik beren ekarpena egiten duten Steinert-ek eta bere kideek (2006:520), IG eraginkorren bidean aurrera egiteko, esperientziako ikaskuntza, feedbacka ematea, berdinen eta pareen arteko erlazio eraginkorra, irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren printzipioekin bat egiten duten diseinuak edota hezkuntza metodo anitzen erabilpenak ezinbestekotzat jotzen dituztenean (ikus 4. irudia).



4. Irudia. IG estrategia eraginkorren ezaugarriak (Steinert et al., 2006:520)

Edozein kasutan, ez dugu ahaztu behar emaitza hauek guztiak orain arte egin izan diren ikerketa kopuru txiki bati erantzuten diotela, eta iraunaldi luzeko estrategiek parte hartzaileengan dituzten eraginen ebidentzia enpirikoen gabezia begi bistakoa dela ekoizpen zientifikoan. Zentzu horretan, argi izpiak ikus daitezke Stes-ek eta bere kideek (2007), IG programen estrategiek izan ditzaketan epe luzerako 'long-term' eta inpaktu instituzionalaren azterlanean; zabaldu duten ikerketa esparru honetan tiraka egin dakioken haria eskura utzi baitute.

Garapenerako erabiltzen diren modalitateen inguruan egindako ikerketak iraupen laburreko kurtso zein mintegiak ohikoenak direla erakusten duen arren, estrategia eraginkorrenak denboran zehar ikaskuntza aktiboa eta esperientziazkoak eskatzen dituzten esku-hartzeekin lotuta daude (Prebble et al., 2004; Steinert et al.; 2006; Southwell eta Morgan, 2009), iraupen laburrekoak, berriz, politika instituzionalak edota izaera instrumentaleko ikaskuntza puntualak zabaltzeko erabiltzen diren bitartean. Anlisi hauetatik ondorioztatu daiteke, benetan unibertsitatea egungo errealitatearen eskakizun mailarekin asonantzian eta aldaketa sakonaren bidean jarri nahi badugu, literaturak gomendatzen dituen IG estrategien aldeko apostua egin beharko dela. Anlisi honen ondora gogoeta esanguratsua ekartzen du Britainia Handiko unibertsitateetan gorpuzten diren garapen estrategien arloan aditua den Graham Gibbs-ek (2009). Bere hitzetan, mundu globalizatu batean murgilduta dagoen

unibertsitaterako, harik eta unibertsitatea modu globalean aldatzeko, irakasleen praktika indibidualak behetik gorako norabidean eraldatzeko estrategiak ez omen dira nahikoak. Britainiar Handian, esaterako, non *educational development* estrategien eremuan ibilbide luzea duten, testuinguru aldakorrari aurre egiteko tokian tokiko aldaketak behar zituztela ohartu ziren, konpromiso eta kompetentzia handia izanagatik ere, hezkuntza aldaketa sakona ezin zitezkeela lortu irakasle indibidual guztien esfortzuak batuz. Bai ordea, estrategia instituzional koherentearen artikulazioaren bidetik, zeinak irakaskuntza hobekuntzak lekua izan eta babesa jasoko duten ekintzarako eremua prestatzen duen (Gibbs, 2009). Honakoa ez da gogoeta hutsala, hamarkadetako IG-aren praktikek eta ekintza hauen eraginaren analisi zientifikoek berresten baitute. Ondorio ezkorrak etengabe jasozen dira, hain zuzen, planifikazioa, metodologia, ebaluazioa, IKTen erabilera, kurtso izaerako formatuak, mintegiak eta tailerrak bezalako irakasleen prestakuntzara zuzendutako gai isolatuek ez dute aurreikusten den eragin garrantzitsua erdiesten (Prebble et al., 2004; Steinert et al.; 2006; Southwell eta Morgan, 2009).

10. Taula

Irakaskuntza eta ikaskuntza garatzeko esfortzuen joera denboran zehar (Gibbs, 2009:8)

IRAKASKUNTZAN ENFASIA	IKASKUNTZAN ENFASIA
Ikasgela	Ikaskuntza testuingurua, ebaluazioa (assessment) eta ezaugarri sozialak
Irakasle indibidualak	Lidergoa, taldeak, programak, sailak, instituzioa osotasun gisa
Txikia, sinplea, osagai indibiduala	Zabala, konplexua, elkar konektatutako osagaiak maila askotarikoan era askotara funtzionatzen
Aldenduak, esfortzu isolatuak	Integratuak, lerrokatutako esfortzuak
Aldaketa taktikak	Aldaketa estrategiak
Kalitatearen aseguramendua	Kalitatearen hobekuntza
Teoriarik gabekoa	Kontzeptualizatua, teorizatua
Esperientziakoa	Enpirikoa, ebidentzietan oinarritutakoa
Oinarri psikologikoa	Oinarri soziala eta kulturala
Tratamendu ez akademikoa (<i>unscholarly</i>)	Tratamendu akademikoa (<i>scholarly</i>)
Amateur	Profesionala
Organizatiboki periferikoa eta beste ekimenak bultzatuz	Ekipo zentralaren zati eta aldaketaren planifikazioan inplikaturak
Kalitatean ikuspegia, praktika hobetuz	Norabide berrietara orientatua praktika berriak integratuz
Testuingurutik at	Testuinguruaren menpekoea/sentikorra

Dena den, honek ez du esan nahi komunitate zientifikoa eta akademikoa unibertsitatean irakaskuntza eta ikaskuntza hobetze aldera, denboran zehar erabakigarriak izan diren joerak fintzeko kapaza izan ez denik. Gibbs-ek (2009) ikaskuntzaren garapena *-learning development-* ezaugarritzen duen kontzeptu-maparen inguruan jorratutako azterlanean, aipatutako joera baikor hauek laburbiltzen ditu eta ikusten dugunez, hezkuntza prozesuen enfasia irakaskuntzatik ikaskuntzara mugitzeko paradigma hausturak, bestelako mailetan ere badu eragina; horien artean, unibertsitatearen kudeaketa, gobernantza, maila organizatiboa bai eta unibertsitatearen inguruko kontzepzioan ere (ikus 6. taula); normalean eta hein handi batean, goi-mailako hezkuntza komunitatean oharkabean pasatu edota eztabaidagai ez diren alderdiak.

4.1. Irakasleriaren garapen estrategien inpaktua neurtzeko erabiltzen diren tresna ezberdinak: nola ikertu eragina?

Literatura oinarri hartuta orain arte burutu dugun analisiak, IG-aren eraginkortasunaren ikerkuntzak ikertzaileen ikerguneak bi interes puntu nabarmenean kokatu izan direla aditzera eman du. Batetik, IG-ak eragin izan behar dueneko xede ezberdinak; eta bestetik, eraginkortasun hura erdiesteko, IG-an erabiltzen diren strategi ezberdinak. Datozen lerroetan, IG estrategien eragina nola ikertzeaz jardungo gara.

Ikerlan kopuru batek IG-aren inpaktua eta eraginkortasuna nola neurtu/ikertu behar deneko auzia landu izan du (Hanbury et al., 2008; Devlin, 2008; Postareff et al., 2007; Gibbs, 2003; Gibbs eta Coffey, 2004; Reid et al., 1997; Rust, 1998; Sheets eta Henry, 1984; Sheets eta Schwenk, 1990). 80ko hamarkadatik gaur egunera arte, IG programak areagotu badira ere, ekimen hauen ebaluazioa ez da sistematizatu, hau da, ezer gutxi dakigu IG-ak eguneroko irakaskuntza praktiketan zein insituzioan izandako inpaktuari buruz (Norton et al., 2005; Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010a), eta ohikoa izan da neurketa bera parte hartzaileen asebetetze-mailara mugatzea, galdetegi batzuen bidez jasoz (Rust, 1998; Sheets eta Henry, 1984). Ebaluazioa parte-hartzaileen asebetetzearen neurketa gisa ikusteak zilegitasun gutxiko ebidentzia ematen du parte-hartzaileen praktiken aldaketa bezalako adierazleak aztertu behar direnean. Honek eragin du parte-hartzaileen jokaeren aldaketa behagarrietan oinarritutako ebaluazio zorrotzagoak aldarrikatzea (Sheets eta Schwenk, 1990; Steinert et al., 2006). Adibide bat ipintzearren, Reid-ek eta bere kideek 1997an 24 azterlan berrikusi eta gero, zenbait garapen-estrategiak (tailerrak eta mintegiak, besteak beste) emaitza positiboak eman bazituzten ere, inpaktua neurtzeko ahulezia metodologikoak amaierako ondorioak ateratzea eragotzi zuela ebatzi zuten. Rust-ek (1998) seinalatzen duen moduan, IG programen eraginkortasunaz zenbait ikerketa egin izan diren arren,

parte-hartzaileen asebetetze txostenek ebaluazio modu nagusia izaten jarraitzen dute. Honekin batera, ohikoak dira parte-hartzaileen irakaskuntza praktikaren aldaketari lotutako pasadizozko ebidentziak ere bai.

Steinert-ek eta bere kideek (2006) IG estrategien inpaktua neurtzeko erabiltzen diren tresna ezberdinen analisia burutzen dute. Batez ere epe laburreko IG estrategien kasuan, 'kuantifikazio' moduko ebaluazio tresnak topatzen ditugu, horien artean, Likert motatako eskalak eta pre zein post testak nagusitzen direlarik. Horrez gain, norbanakoen txostenak, ikasleriaren galdeketak, bideo grabazioen analisiak eta irakaskuntza saioen simulazioak ere agertu ohi dira, 'ikaskuntza', 'jokaera' eta 'emaitza' bezalako inpaktu-mailatan ebidentziak eskuratzeko. Epe luzeko estrategietan berriz, ebidentziak parte-hartzaileen narrazioak bilatzen dituzten erremintetatik datoz, batez ere.

Beste hitzetan esanda, goi-mailako hezkuntza aldaketa esanguratsua errotzeko instituzioaren globaltasunean eragina edukiko duen garapen estrategia martxan ipintzea beharrezkoa da, bai eta garapen-estrategia horrek edukiko duen inpaktuaren ebaluazioaren sistematizazioa burutzea ere (Gibbs eta Coffey, 2004; Ho, 1998; Postareff et al, 2007; Rust, 1998). Halere, literaturak IG-ak ikas-irakaskuntza prozesua benetan hobetzen duenez auzipean jarri ohi du (Brew, 2007; Gibbs eta Coffey, 2000), eta, oraindik asko dago egiteke ebidentzia eta ondorio sendoak ezarri arte.

Honenbestez, bi erronken aurrean aurkitzen gara: batetik, asetasuna neurtzeaz gaindiko beste esparruak ebaluatu beharra (nola aldatzen dira irakasleriaren kontzepzioak, praktikak eta ikasleekiko hartu-emanak, nola aldatzen diren kideen arteko harremanak eta horrekin batera irakasleak lan egiten duten instituzioaren kultura bera ere, esaterako); eta bestetik, ebaluaketa erreminten izaera bera, hau da, inpaktuaren konplexutasunera hurbilduko gaituzten ebaluaketa metodo kualitatiboen/alternatiboen erabilera sistematikoa eta zorrotza egin behar da (Steinert et al., 2006).

5 ARTEAREN EGOERA: ONDORIO OROKORRAK

Artearen egoeraren berrikuspena hizketagai, IG-aren inguruan oro har erator daitezkeen zenbait ondorio laburbilduko ditugu:

1. Egindako analisisian atzeman daitekeen moduan ez dago IG-aren definizio bateraturik, baina, horietan guztietan eragin esparruaren enfasia bi mailatan kokatu, eta biak ala biak integratzea IG-erako garrantzitsu jotzen dela azpimarratzen da. Lehen enfasia irakasle norbanakoan kokatzen dela esango genuke, eta maila honetan, IG-ak irakasleen kontzepzioetan, hurbilketan, gaitasunetan edota ekintzetan, besteak beste, eragin behar duela edo hobekuntzak edo aldaketak sortarazi behar ditutela irakur daiteke (Centra, 1978; Gaff, 1975; Sheets eta Schwenk, 1990); enfasi hau gainera IG-ak historikoki izan duen ulerkerarekin egiten du bat eta alde horretatik errotuen eta zabalduen dagoena da. Baina definizioen azterketa zorrotzak, bigarren enfasia ere seinalatzen digu eta alde horretatik IG-ak irakasleaz gaindiko geruza zabal batean ere eragin behar duela aurreikusten da, hots, giro organizazionalan, instituzioaren bizitasunean zein kulturaren, eta ikasleriaren ikaskuntza eraginkortasunean, esaterako (Irby eta Wilkerson, 1993; Taylor eta Colet, 2010).
2. Aztertutako definizioetan bertan ikus daitekeen moduan, IG-a beste helburuak erdiesteko bitarteko moduko bat da, mendeko aldagaia neurri batean; eta horrexegatik IG-aren eraginkortasunaren (*effectiveness*) ikerkuntzak zabalpen luzea izan du azken urteetan (Brew, 2007; Gibbs eta Coffey, 2004; Irby, 1996; Steinert et al., 2006; Stes et al, 2007). Eraginkortasunaren ikerkuntzen sintesiek ikertzaileen iker interesek hiru norabide nagusi hartu dutela erakusten digute: IG-ak eragina izan behar dueneko jomuga desberdinak, batetik (inpaktu-mailak); IG-n erabili ohi diren estrategia desberdinen eragina, bestetik (zein estrategiez eragin); eta azkenik, IG-a ikertzeko hautu metodologikoen egokitasuna (nola ikertu eragina).
3. *Inpaktu-mailak*. IG-ak izan duten inpaktu mailak ebaluatzeko ahaleginetan mugarriztat har genezake Kirkpatrick-en (1994) azterlana. Autore honen ebaluazio eredua, IG-ean parte hartu dutenen **erreakzioa**, **ikaskuntza**, **jokamoldea**, eta **emaitzak** jasotzen dituzten kategoriez osatua dago. Sailkapen honek IG-aren eraginen bi enfasiak biltzen ditu; izan ere, lehendabiziko hiru inpaktu-mailak, norbanakoan IG-ak duen inpaktua neurtzera begira daude (jarrera, ezagutza eta gaitasunen aldaketara); eta azkeneko maila, irakasleaz landa kokatzen den eremu instituzional zein organizazional eta ikasleriaren zein kideen arteko aldaketan kokatzen da. Honen harira bi aspektu aipatu behar dira:

- a. Kirkpatrick-en (1994) ebaluazio eredua oinarritzat hartuta, ekarpen batzuk egin izan dira (Freeth et al., 2003; Steinert et al., 2006) eta honek indartzen du eraginkortasuna maila ezberdinetan neurtu behar denaren idea; hau da, norbanakoaren maila kontuan hartzeaz aparte maila organizazionala eta instituzionala ere aintzat hartu behar dela. Halarik ere, egia da inpaktu-maila instituzioan kokatzen dugunean azterketak heldugabeak direla oraindik eta gehiago findu behar direla. Horretan saiatuko gara gure ekarpena egiten eta inpaktu-maila hauetan ebidentzia enpirikoak ekarriz:
- Norbanakoaren inpaktu-mailari dagokionez: kontzepzio aldaketa irakaskuntza eta ikaskuntzarekiko; ezagutzen zein gaitasunen (*hurbilketa*) aldaketa; eta ikasgelako jarduera praktikora ikaskuntzen transferentzia edota ikasleriaren joera ezagutza eta gaitasun berriak praktikara eramatea bezalako adierazleetan ipiniko dugu arreta.
 - Organizazioaren inpaktu-mailari dagokionez: hezkuntza lidergoari –rol berrien agerketari, irakasleen arteko harreman berriei-, eta irakaskuntzaz ikertzeko gaitasunari –hots, irakasleen artean emaitzak kontrastatzeko eta partekatzeko ekintzari- arreta ipiniko diegu, hauek guztiak instituzioaren kulturari begiratzen diotelarik.
- b. IG-ak norbanakoarengan izan duen inpaktuari buruzko analisisian aditzera ematen den legez, horri buruzko enpiria maila zabala ez ezik, konbergentzia ere nagusia dela ondoriozta daiteke. Bestalde, garapen estrategiek irakasleaz gaindiko eremu organizazional zabalean duten efektuaz, kasik ez da ikerlanik gauzatu eta ondorioz, ebidentzia zientifiko inar bat dago (Gibbs, 2009; Sorcinelli et al., 2006; Steinert et al., 2006; Taylor eta Colet, 2010). Beste moduan esanda, garapen instrukzionalari (*skills*) erreferentzia egiten dion arloan asko ikertu da, eta emaitza zientifikoak, irakaskuntzaren izaera behagarri eta mugimenduzko abildadeen jardunean eta trebakuntza klabeetan neurtuak izan dira (Stes et al., 2010a, 2010b; Weimer eta Lenze, 1998). Halarik ere, IG-aren ikuspegi konprensibo batetik abiatuta, ebidentzien gabezia atzematen da eta zenbait arlo esanguratsu jorratzeke daude, norbanakoarengandik at dagoen esparru hori, esate baterako.
4. *Zein estrategiez eragin:* IG programak garatzeko iraupen eta izaera metodologiko ezberdinak dituzten estrategiak erabili ohi dira. Denbora irizpideari lotzen bagatzaizkio, epe laburrekoak zein luzekoak deituriko kategorietan sailka daitezke estrategiak, iraupenaren arabera helburu eta lorpen gradu ezberdinekin lotuta

egonik. Prebble-k eta bere kideek (2004) eta Southwell-ek eta Morgan-ek (2009) diote irakasleen jokamoldean eta gaitasun mailan eragiteko erabili ohi diren iraupen laburreko garapen estrategiek irakaskuntzan inpaktu txikia dutela. Izan ere, irakasleen kontzepzioak aldatzeko eta ezagutza berriak praktikara eramateko abagune gutxi ematen dituzte. Literaturaren analisiak aditzera ematen du, historikoki IG programetan iraupen laburreko estrategiak izan direla ohikoenak, hala izanda ere, denborarekin irakasleriaren zein unibertsitatearen aldaketa sakonagoa sustatzeko duten eraginkortasun falta egotzi izan zaie eta denboran iraunaldi zabalagoa duten estrategiak alternatiba gisa ikusi izan dira. Azken hauei erreparatzen badiegu, irakasleriaren jokamolde zein kontzepzioetan eragiteko eta ikaslearengan ardaztutako irakaskuntza planteamendua gauzatzeko abaguneak sortu ditzakete. Ekoizpen zientifikoan aditzera ematen den legez, inpaktu-maila konplexuagoa bilatzen duten iraupen luzeko estrategien eraginkortasuna frogatzeko ebidentzia nahikorik ez da, ordea.

IG estrategien izaera metodologikoa aztergai hartuta, bestalde, kurtso-motzak, tailerrak, praktika komunitateak, mentoria edota ikaskuntza aktiboa bilatzen dituzten estrategiak aurki ditzakegu. Kurtso-motzak eta tailerrak, normalean iraupen laburreko estrategiak izan ohi dira, eta irakaslearen jardun indibidualera mugatu eta izaera instrumentaleko ikaskuntza puntualak zabaltzeko erabili ei dira, askotan politika instituzionalak bultzatze aldera erabilitakoak. Praktika komunitateak, mentoria edota ikaskuntza aktiboa berriz, normalean denboran iraupen luzea duten estrategiak dira, eta zentzu horretan bestelako elementuak konbinatzeko aukera ematen dituztela diosku ikerkuntzak; hain zuzen ere, denboran zehar ikaskuntza aktiboa eta esperientziazkoak eskatzen dituzten esku-hartzeekin lotuta agertzen dira (Prebble et al., 2004; Steinert et al.; 2006; Southwell eta Morgan, 2009). Iraupen luzeko estrategiez mintzo dira Steinert eta bere lagunak (2006) IG eraginkorrerako ezinbestekoak diren modalitate horietako batzuk iradokitzen dituztenean, besteak beste, esperientziazko ikaskuntza, feedbacka ematea, berdinen eta pareen arteko erlazio eraginkorra, irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren printzipioekin bat egiten duten diseinuak edota hezkuntza metodo anitzen erabilpenak. Edozein kasutan, eraginkortasun maila gehienak betetzen dituen IG programa desiragarritzat jotzen badugu, garapen estrategia alternatiboak planteatu beharko ditugu, epe laburrekoak ez ezik, iraunaldi luzeko estrategiak ere baliatuz.

5. *Eragina nola ikertu*: IG estrategien inpaktua ebaluatzeko zereginaz mintzo garenean, ia esploratu ez den eremuarekin egiten dugu topo. Ebidentzien bila goazenean, produkzio zientifikoan 'kuantifikazio' moduko neurketak dira ohikoenak, IG-arekiko parte hartzaileen asetasuna neurtzeko galdetegiak bitartez

lortutakoak, hain zuzen. Honenbestez, bi erronkaren aurrean aurkitzen gara: batetik, asetasuna neurtzeaz gaindiko beste esparruak ebaluatu beharra (nola aldatzen dira irakasleriaren kontzepzioak, hurbilketak eta ikasleekiko hartumana, nola aldatzen diren kideen arteko harremanak eta horrekin batera irakasleak lan egiten duten instituzioaren kultura bera ere, esaterako); eta bestetik, ebaluaketa erreminten izaera bera, hau da, inpaktuaren konplexutasunera hurbilduko gaituzten ebaluaketa metodo kualitatiboen/alternatiboen erabilera sistematikoa eta zorrotza egin behar da (Steinert et al., 2006:520). Litekeena da IG programen inguruko edozein gogoetak zentzua izatea betiere, instituzioaren tamaina edota motaren, eskura ditugun baliabideen eta aurreikusitako emaitzen arabera testuinguruan kokatzen denean; inpaktua neurtzeko zereginaren konplexutasuna ahaztu gabe (Gibbs, 2003).

IG-aren azterketaren inguruan eratortzen diren ondorio orokor hauetatik abiatuz, literaturak mahai gaineratutako gabezien aurrekariak ezarri eta tesi honen bidez landu nahi direnak bistaratu daitezke:

- Batetik, IG-a kontzeptuaren normalizazioaz hitz egiterakoan, bigarren enfasia irudikatzen duen irakasleaz landako ingurumaria definitzeko adostasun kontzeptualaren faltaren aurrean, diseinutik bertatik ikuspegi holistikoa batekin Euskal Herriko Unibertsitatean garatu den IG programa baten kasua aztertu eta izan duen inpaktua ikertu nahi dugu.
- Bestetik, IG-aren eraginkortasuna atentzio-gune hartuta, programek irakasleaz gandi duten inpaktu-mailaz ikertzeko premia dago. Aipatutako kasu enpirikoan hautatu ziren estrategiak literaturan onuragarri gisa seinalatutakoak direnez inpaktuak nola jokatzen duen aztertu nahi dugu, batez ere lidergoa, irakasleen arteko kultura jokaerak eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza (SoTL) bezalako arlo emergente garrantzitsuetan.
- Honekin batera, iraupen luzeko estrategien erabilpenek (ko-mentoria kasu), nola eragin dezaketen ebidentzia falta dago. Halaber, aztertuko dugun kasuak ezaugarri hau du, urte eta erdiz luzatzen den prozesua baita. Beraz Steinert-en eta bere kideen lanean (2006) oinarrituz egin dugun 9. taulan agertzen diren datuak berretsi eta osatu nahi ditugu.
- Eta azkenik, inpaktuaren konplexutasunera hurbilduko gaituzten ebaluaketa metodo kualitatiboen eta alternatiboen erabilera sistematikoen eta zorrotzen beharra sumatzen da. Honetan ere, diseinu metodologikoan azalduko dugun bezala asetasun galdetegiez landa joan eta hurbilpen

kualitatiboan murgilduko gara, hiru datu iturri nagusi erabiliz: irakasleek IG programa hasi aurretik igurikapen eta hasierako kontzepzioak jasotzeko galdetegiak; amaitzean egindako txostenen analisisa; eta handik urtera egindako elkarrizketa sakonak eta on-line galdetegiak aldaketen iraunkortasuna testatzeko.

III. ATALA: MARKO METODOLOGIKOA

Behin artearen egoera aztertuta eta ikerketa honi begira gure gain hartu ditugun irizpide teorikoak eta erronkak azalduta, tesi honen egitura metodologikoari ekingo diogu. IG programen ikerketek oro har, eta honek ere, baditu ezaugarri bereiztuak izan ere, aipatutako programak beti praktikaren eremuan gertatzen baitira eta zentzu horretan zehatza eta ingurumarietara estu lotuta daude. Hainbatez, hurbilketa metodologikoak derrigorrez programa bera tokian bertan nola eta zergatik sortu eta garatu den ulertzeari eutsi behar dio, eta hortik abiatuta ikerketari ekin. Kolmos-ek (2010:64) dioen bezala ekintzak gidatutako ikerkuntzatik (*applied/action-oriented research*) gehiago du teoriatik gidatutakotik baino (*theory driven research*), praktika berritzaile batetik eratorritako ikerketa izango da eta emaitzak praktikara berriro ere erakarri beharko dira.

Gauzak horrela kapitulu honen lehen atalean gure iker-objektu enpirikoa den ERAGIN programaren jatorria, xedea eta bere diseinuaren ezaugarriak aztertuko ditugu. Ondoren ikerketaren xedea eta helburuekin jarraituko dugu, segidan tesiaren eraikuntza metodologikoari bidea emateko. Honetan, ohikoa den legez, ikerketa disenuaren izaera azalduko dugu hautu kualitatiboa zergatik hartu den epistemologikoki funtsatuz; ondoren ikerketarako hartu den laginaren ezaugarriak, datuak biltzeko aukeratu diren teknikak, datuen analisirako prozesua, erremintak eta kategorien deskribapena eta azkenik datuen analisisa bera.

6 Ikerketaren kokapen enpirikoa: irakasleriaren garapenerako ERAGIN programa

Artearen egoeraren azterketa aintzat hartuta eta analisi teoriko honetatik eratortzen diren ondorioak eta zentzu horretan, agerian geratzen diren gabezi zientifikoak ikusmiran kokatuaz, IG-erako ERAGIN programa, klabe teoriko horietan mintzatuz gero, marko enpiriko gisa ahalbidetzen diguna egokia eta interes handikoa dela iruditu zaigu, hain zuzen ere, honako baldintza hauek betetzen dituelako:

1. IG programen eraginkortasunaren inguruko ikerkuntzaren ikuspegitik, garapen estrategien inpaktu-mailei dagokionez, ekarpen berria egin dezakeelako. Izan ere, literaturan jasotzen diren ebaluazio markoek (Freeth et al., 2003; Kirkpatrick, 1994; Steinert et al., 2006) IG-ek eraginkortasuna bi iker esparrutan kokatzen dutela ikusi dugu, hurrenez hurren, irakasle norbanakoan eta irakasleaz gaindiko eremu zabalean; bai eta bigarren enfasi honi dagokionez azterketa zientifiko nahikorik egon ez dagoela ere agerian geratu da.

2. Ikuspegi konprentsiiboan ardaztutako eta denboran iraupen luzea duen IG estrategia dela aintzat harturik, inpaktu-maila ezberdinetan indagatzeko enpiria interesgarria izan daiteke. Eta bide batez, diseinuak biltzen dituen estrategia alternatiboak –ko-mentoria, praktika komunitateak, *blended learning* eta ikaskuntza aktiboa, kasu- balioetsi ahal izateko abagunea.
3. IG-erako ERAGIN programak bere helburu esplizituen artean, irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzioetan eta praktiken aldaketan eragiteko intentzionalitatea aurreikusten du, bai eta testuinguru instituzionalean ere. Hots, IG programak ez ditu trebetasun zehatz batzuen entrenamendua bilatzen baizik eta irakasleak prozesu berritzaileen sortzaile bihurtaraztea eta bere inguruan “eragile” izatea.
4. Azkenik, Euskal Herriko unibertsitate publikoak (UPV/EHU) 2010ean martxan ipini zuen IKD² –Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa- hezkuntza ereduaren baitan eta **ehundu**³ -UPV/EHUko gradu berrien curriculum garapenerako- programarekin elkar bizikidetzan, txertatze instituzional handiko IG programa delako ERAGIN.

6.1. Irakasleak irakaskuntza metodologia aktiboetan trebatzeko ERAGIN programa

Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU) irakasleek irakaskuntza metodologia aktiboetan (MA) trebatzeko ERAGIN⁴ izenez ezagutzen den programan parte har dezakete. Programaren iraupena luzea da (14 ECTS, 350 ordu, normalean 18 hilabetez) eta arreta nagusia irakaskuntza MA-ak garatzeko hiru tenore proposatzen ditu: a) arazoetan oinarritutako ikaskuntza (*Problem-Based Learning*), b) proiektuetan oinarritutako metodologia (*Project-Based Learning*), eta d) kasuaren metodoa (*The Case Method*).

Programan parte hartzea borondatezkoa da eta ez dio bestelako lan-zama deskargurik ekartzen parte hartzen duen irakasleari. Modalitate metodologiko bakoitzean parte hartzen duten irakasleek (batez beste 25 bakoitzeko) talde heterogeneoa osatzen dute diziplinari begiratzen badiogu, izan ere, programak unibertsitatean dauden zientzia arlo guztiei aukera emateko hautua egin baitzuen. Hori bermatzeko zentro bakoitzaren tamainaren arabera plaza kopuru bat zehaztu zen eta hautaketa prozesuan irizpide nagusi bezala mantendu. Programak MA hauek bere gune guztietan zabaltzeko asmoa zuen hastapenetik eta hortik esplikatzen da irizpide honen funtsezkotasuna.

² <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdhm/eu/>

³ http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/06/ehundu_eu1.pdf

⁴ <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/04/ERAGIN-euskeraz.pdf>

Bestela ezin zitekeen legez, ERAGIN programa testuinguru instituzional jakin batean kokatzen da (Garaizar eta Fernández, 2010; Fernández eta Palomares, 2010). Une hartan Bologniako aldaketa estrukturalen markoan titulazio berriak ezartzeko UPV/EHUK 2010ean diseinatu zuen IKD –ikaskuntza kooperatiboa eta dinamikoa– eredu du atze ohial moduan (ikus 5. irudia). IKD eredu ikaskuntzan ardazturiko unibertsitatera bira egiteko deklarazio instituzioanala da, tokian tokikoa eta pentsatzeko zein ekiteko marko zehatz gisa baliatzekoa. Bertan Gibbs-ek (2009) aldarrikatzen duen ikaskuntzan enfasia egiten duen ereduaren hainbat ezaugarri aurkitu dezakegu (ikus 10. taula), baina horren lorpena curriculum-garapenaren kokapen zentrikoan ezartzen da. Curriculum garapenaren izenburupean ikas-irakas prozesuak hezurmamitzen dituen titulazioak daude (gradu-ko zein gradu-ondokoak), ez diseinu soil gisa ulertuta baizik eta prozesu sozial gisa. Bertan aldaketak gerta daitezkeen lau eremu osatzailek ere indar zentrifugoa egin behar dute: irakaslearen, lurralde eta jendarte, instituzioren garapenak eta ikasleen kolektiboari dagokion heziketa aktiboa. ERAGIN irakasleriaren lanbide garapenari laguntzen dion programa da baina emaitza zuzenak ikas-irakaskuntza prozesuetara doaz, beraz, curriculumaren garapenera.

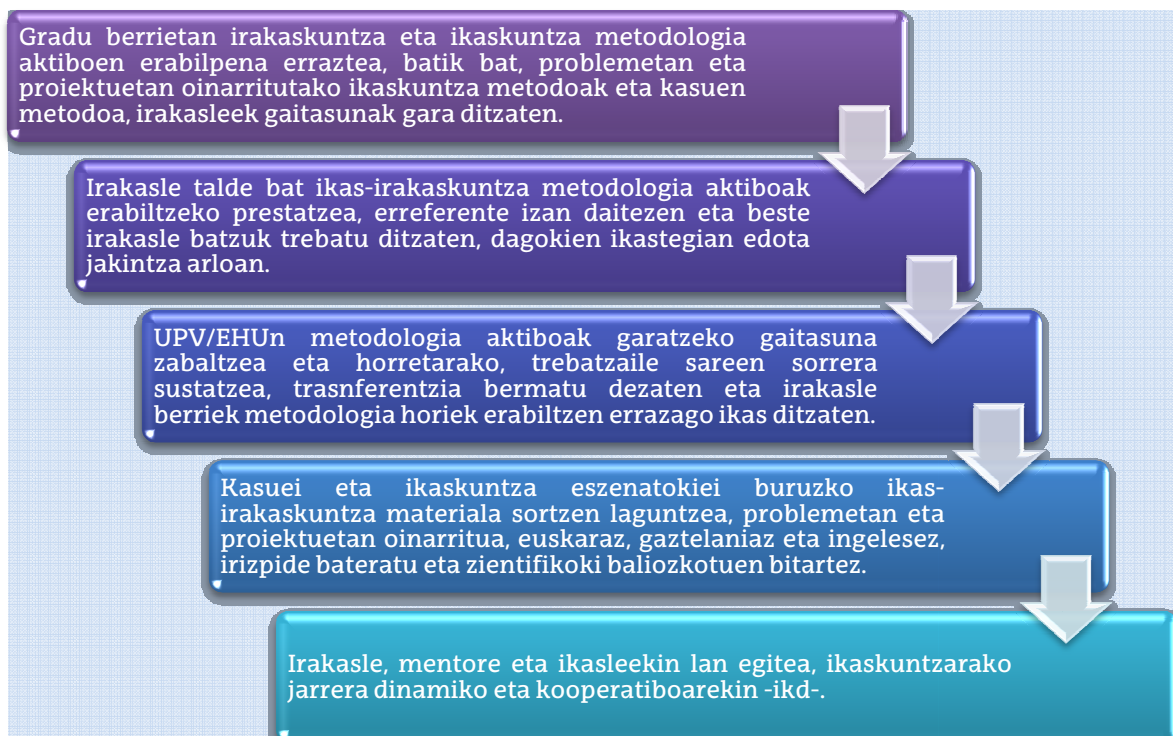


5. Irudia. IKD ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa. UPV/EHU, 2010

ERAGIN programaren deialdian zera irakurri daiteke (ERAGIN, 2010:3):

IKD ereduak erlazioa ezartzen du bera gauzatzeko ardurakidetzaren maila desberdinen artean: curriculum garapena, gizarte eta lurralde garapena, garapen profesionala, garapen instituzionala eta hezkuntza aktiboa. Zentzu horretan, ERAGIN programa zuzenean lotuta aurkezten da irakasleen garapen profesionalaren, curriculum garapenaren eta hezkuntza aktiboaren ideari, eta bitarteko gisa, garapen instituzional eta lurralde- eta gizarte-garapenean.

Testuinguruak duen garrantzia ezin aipa gabe utziz, IG-erako ERAGIN programak erdiestea bilatzen dituen helburuetan zentratuko gara (ikus 6. irudia). Programaren helburuak laburbilduz, irakasle indibidualekin egiten du lan baina ez instrukzioan oinarritutako helburu soil batekin (hau da, irakasle banako bakoitzak bere gelan gauzak beste modu batez egin ditzan), baizik eta lidergo gaitasuna sustatuz eta bereganatuz, irakasle sareak indartzeko eta unibertsitatearen maila desberdinetan elkarlana hedatzeko, hauek denak kultura instituzional berriarekin sintonian daudelarik.



6. Irudia. ERAGIN ikas-irakaskuntzarako metodologia aktiboetan irakasleak trebatzeko programaren helburuak.

Helburu hauek lortzeko bidean, ERAGIN programak honako estrategia alternatiboak ipini ditu martxan:

Horizontaltasuna eta komunikazio-prozesu erreflexiboak. Luzetarako perspektibaren baitan, horizontaltasunaren logikatik lan egiteak irakasleen eta mentoreen arteko konfiantza zein topaketa giroa sortzea eskatzen du. Hartu-eman mota honetan, komunikazio-prozesu erreflexiboak eta ezagutzaren partekatzeak esanahi berezia eskuratzen dute, tokian tokikoa, alegia. Izan ere, ikasleen ikaskuntza mota bat eta ez bestea lortzera bideratuta egonik, ikaskuntza aktiboa, alegia, tentuz diseinatu eta aurrera eraman den IG dispositiboaz mintzo gara. Ikuspegi zikliko batetik, prestakuntzaren izaera baldintzatzen duen hautu honek metodologiei eurei ere zentzua ematen diela esango genuke.

Inplikazio instituzionala. ERAGIN-en intentzionalitateaz zein efektuaren dimentsioaz jabetu ahal izateko, garrantzia du zuzendaritza taldean eta honezkero, bere gorpuzkeran parte hartu duten UPV/EHUko hezkuntza eragile ezberdinen ardura edota erantzukizun instituzionala azpimarratzea: batetik, Itziar Alkorta Idiazkez, programan martxan jarri zenean Kalitate eta Ikasketa Berrikuntzako errektoreordea zena; jarraian, Idoia Fernández Fernández, egun ere Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzuko (SAE/HELAZ) zuzendaria; eta azkenik, Jenaro Gisasola eta Mikel Garmendia, SAE/HELAZeko kideak.

Hezkuntza lidergo banatua eta irakasleriaren ekintza akademikoa. ERAGIN-en sortzaileek (Fernández et al., 2013) azaltzen dutenez, garapen programa irakasleek MA-ak maila indibidualean lan egiten ikasteko baina modu partekatuan praktikara eramanezko intentzioarekin diseinatu zen; hain zuzen ere, hezkuntza lidergo banatua –*distributed educational leadership*– eta irakasleriaren ekintza ‘akademikoa’ren bitartez, euren irakasle taldeen edota fakultateen funtzionamenduaren kultur aldaketa suposatzen zuena. Lidergo banatuaren adibide dira, batetik, formatzaile zein esperientzia hedatzaile, edota irakasle taldeen koordinatzaile rolak; ekintza akademikoaren adierazle, bestetik, ageriko bikaintasun mailetara doan ikas-irakaskuntza prozesuen inguruko ikerkuntza. Hortaz, unibertsitatearen ‘ehunean’ birus baten antzera funtzionatuko duen irakaskuntza-akademiko rola eta Armstrongek (1997) proposatzen duen curriculum hibridoaren liderra azalerazteaz mintzo dira Fernándezek eta bere kideak (2013:390). Horregatik, ERAGIN IG programari buruz zentzu holistikoa zuzentzen dira.

Parte hartzaileen premia praktiko eta diziplinazko ezagutzetatik aktibazioa. Era berean, IG ereduaren eta estrategien eraginkortasunean jarri behar da arreta. ERAGIN programak, nabarmentzen dute Fernándezek eta bere kideek (2013), irakasle parte-

hartzaileen premia praktikoetatik eta diziplinazko zein irakaskuntzazko ezagutzetatik aktibatzeke baldintzak sortzea helburu duen estrategia baten alde egiten du; gainera, denboran luze jo ez ezik berdinen arteko ikaskuntza ere bultzatuko duena.

Ko-mentoría. Zuzendaritza taldeak elkarlanean edo ko-mentoría deituriko estrategia alternatiboa aukeratu zuen, zeina ezagutzaren, giza kapitalaren eta laguntza psiko-sozialaren hedapen horizontala oinarri duen prozesu gisa ulertzen den. Irakasle parte hartzaileek euren lanarekiko garrantzizkoa dela antzematen dute, eta horrekin batera, bi pertsonaren arteko komunikazioa arina, normalean zuzena eta denboran zehar iraunkorra ematen da; non bata ezagutza, esperientzia edota jakituria esanguratsu handiagoa duela usten duen (mentorea), eta bestea gutxiago duenaren pertzepzioa duen -babestua dena- (Bozeman eta Feeney, 2007:721). Zentzu horretan, ERAGIN programako sortzaileek (Fernández et al., 2013) ko-mentoríaren tradiziozko adiera konpentsatzailea eta irakasle hasiberrien txertatze eta indukziozkoan oinarritutakoa mantendu ezin zela ulertu zuten; beti ere, goi-mailako esparruan ikasleriaren ikaskuntza arrakastatsuen bilakatzeko jomugaz, irakaskuntzarekin, ikaskuntzarekin eta zaintzarekin konprometitutako irakasle guztien arteko ikaskuntza indartzea nahi bada (Hargreaves eta Fullan, 2000). Mentore izateko adinik ez da, garrantzizkoena ko-mentoría harreman zehatzari laguntza emate aldera, mentoreak ekar lezakeen aurretiko esperientzia da; zita bat zeinetan beti maila bereko profesional pare bat edo gehiago helburu bat erdiesteko elkarlanean aritzen diren. Hau guztia gure testuingurura ekartzeak, diote Fernándezek eta bere kideek (2013), suposatu dezake batzuetan irakasle bat ibilbide akademiko laburrago batekin, instituzionalki eta lan egonkortasunari begira kontsolidatuagoa dagoen beste bat baino adituagoa izatea irakaskuntza metodologietan. Modu honetan, ko-mentoría, profesionalki garatzen diren bitartean, kultura organizatiboen eklosioa bultzarazteko ekintzan diharduten hainbat irakasle engaiatzen dituen ariketa sinergetikoa bihurtzen da, non isolamendua eta hierarkia apurtzea, diziplinazko mugak zeharkatzea, irakaskuntza ideiak berreraikitzea eta euren praktika aldatzea ahalbidetzen den (Kochan eta Trimble, 2000; Pololi eta Knight, 2005).

Oinarri teoriko hauek aintzat harturik, zuzendaritza taldeak izaera boluntarioa eta iraupen luzeko (14 ECTS eta 350 orduko lan akreditatua) programa diseinatu zuen, zeinetan garapen estrategia edo modalitate ezberdinak uztartzen diren (ikus 11. taula). Lehendabiziko hiru modalitateak urte naturalaren hasierako sei hilabeteetan zehar garatzen dira; 4. eta 5.ak berriz, ikasgelan abiatzen dira eta MA-a ardatz duen diseinuaren egikaritze praktikoa osatzen dute. Ko-mentoría prozesu osoa modu sostengatuan/iraunkorrean zeharkatzen duen estrategia da. Mentoreak alde aurretik metodologia hauen praktikan esperientzia frogatua duten irakasleak dira; bai metodologia hauetan adituak diren atzerriko unibertsitateetan (McMaster edota

Maastrich, kasu) formatu izan direlako, bai ERAGIN programan aurretik parte hartu eta beraien lana modu arrakastatsuan bete dutelako. Mentoreen aukeraketa metodologiaren garapenean erakutsi duten gaitasunaren arabera egiten da, bai eta elkarlanean arituko diren taldearekiko diziplinazko hurbilpenagatik ere. Azken puntu honek berebiziko garrantzia du, aholkulari lanetan ariko diren edukien aditu diren heinean. 11. Taulak modalitate bakoitzaren esanahia zirriboratu ez ezik, horien iraupena, intentsitatea eta eratorritako dinamikak ere aurkeztu nahi ditu.

11. Taula

ERAGIN IG programaren fase eta modalitate ezberdinen azalpena (Fernández et al. 2013:391)

Modalitateak	Ezaugarriak
1. Hasierako tailerra. Trinkoa (urtarrila)	<p>Adituekin egindako tailerrak behar profesionalen inguruan elkarrekin hausnartzeko. MA-en adibideak. MA-ei lotutako irakaslearen rol berria azpimarratu.</p> <p>Modalitatea: Presentziala. Trinkoa. 15-25 ordu, 3-4 egun; 3 tailer bat metodologia bakoitzeko.</p>
2. Ko-mentoría taldeak (6 hilabete)	<p>Parte hartzaile bakoitzak gutxienez bere ikasgai osoko denboraren %25a berriz diseinatu du: Kasuaren Metodoa, AOI eta POI metodologiaren irizpideak jarraituz.</p> <p>Parte hartzaile bakoitzak, bere ko-mentoría taldeaz lagundua, eszenatoki gatazkatsuei aurre egiten die irakaskuntzaz duten diziplinazko eta ezagupen praktikoetatik abiatuta eta ikasgaiaren berdiseinua.</p> <p>Modalitatea: estentsiboa, erdi-presentziala, malgua baina aurrez ezarritako mugarriekin.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ko-mentoría talde bakoitzeko (3 edo 4 parte hartzaile) 4 saio presentzial. - On-line zereginak (Moodle: foroak; Skype: bilera birtualak. <i>Blended learning</i>) - Idatzizko ekoizpenen bidez bideratutako lana. Pareen arteko edota mentorearen eta parte hartzaile bakoitzaren arteko kontrastea eta balorazioa.
3. Birdiseinua ebaluatzen duen tailerra	<p>Mentorea eta diseinu taldearekin batera analisia egiten den tailerra. Metodologiaren planifikazioa bermearekin inplementatu daitekeen ebaluatzen duen <i>check-lista</i> erabiltzen da eta baita parte hartzaileen artean komunean ipintzea.</p> <p>Modalitatea: Presentziala. Intentsiboa: 5 ordu. 3 tailer, bat metodologia bakoitzeko.</p>
4. Egindako diseinuaren inplementazioaren mentoría	<p>Ikasgelan praktikara eramatea. Ko-mentoriaren markoan bizipen pertsonalen komunikazioa. Ikasleriak erdietsitako ikaskuntza ebaluatzen duen erreminta ezberdinen aplikazioa.</p> <p>Modalitatea: Estentsiboa, on-line aurrerapenak eta zailtasunak komunikatzeko foroak. <i>Blended learning</i>.</p> <p>Ikasgela irekiak: parte hartzaileek ko-mentoriako kideak euren ikasgeletara gonbidatzen dituzte behaketa zuzena eta kontrastea egiteko.</p>
5. Amaierako baliozkotzea eta materialaren argitaratzea (ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza)	<p>Parte hartzaileak, inplementazio praktikoa bukatu ondoren, analisi bat jorratzen du, egokitzapenak diseinuan integratzen ditu, eta amaierako lana aurkezten du.</p> <p>Mentoreek eta programaren zuzendaritzak ebaluazioa egiten dute eta oniritzia jasoz gero, materialaren publikazioa egiten da (UPV/EHUko baliabide metodologikoen zentroan). http://www.ehu.es/es/ikdbaliabideak</p> <p>Modalitatea: Estentsiboa</p>

Agerikoa denez, ko-mentoría deituriko estratēgi alternatiboaren gainean pibotatzen du nagusiki ERAGIN IG programak, eta zentzu horretan etenaldi bat egingo dugu garapen prozesuan zehar ko-mentoría nola egikaritzen den argi gera dadin. Ko-mentoría lana irakaskuntzan ohikoak diren hiru egoera gatazkatsu/problematikoei eman diezaieketen trataeran hezurmamituta dago:

a. Irakasle bakoitzak bere ikasgaiako programaren %25a eraldatu behar du diseinu aktiboa duen ikas-irakaskuntza. Nola eraldatu nire ikasgaiako programaren %25a garatu beharreko gaitasunekiko koherentea den ikas-irakaskuntza diseinu aktibo batean? Parte hartzaileek aurre egin behar dioten lehendabiziko arazo praktikoa da eta normalki ikasgaiaren hainbat gairen integrazio ariketa dakar. Hala errealitatetik nola praktika profesionaletik eratorritako arazoaren, proiektuaren zein kasuaren eskenatokia zein izango den definitzea da helburua, zeinak gaitasunen garapen beharra eragiteaz ez ezik, egoerarekin erlacionatutako gaiak ere zedarritzen dituen. Esate baterako, ikaskuntza emaitzak zertzea, hari gidaria ezartzea, eta edukiak sekuentziaztea eta antolatzea, ikasleak arazoaren ebazpenean beharrezkotzat ikusten dituztenean landu ditzaten, eta ez alde zurretik, ko-mentoriaran eztabaidatzen diren zenbait aztergai dira.

b. Zeintzuk irakaskuntza estratēgia jarraitu behar dira metodologiarekiko koherentea den ikaskuntza sustatzeko eta ebaluatzeko? Arazo, proiektu edota kasuaren ebazpenean ikasleriak jarraitu duen ariketa segida posible bat proposatzean datza. Proposatutako gaitasunen garapenerako egokiena den ariketa edota zeregin mota planteatu beharko da, aldi berean, metodologiarekiko koherentzia gordez. Ariketen bitartez erdietsitako ikaskuntzaren jarraipena nola burutuko den, eta ebaluazio jarraiazen ikuspegitik nola ebaluatuko diren ere eztabaidatzen da. Ebaluatu nahi diren ikaskuntza emaitzekin argiro bateragarriak diren ebaluazio irizpideak definitu beharko dira.

d. Ba al du egindako diseinuak metodologiarekiko koherentzia eta beraz, bere planifikazioa bermeaz inplementatu daiteke? Afera hau diseinu metodologiko berria praktikara eraman eta gero lantzen da. Ko-mentoría amaierako proposamenak modu orokorrean aztertzeaz; metodoarekiko zein elkarlaneaneko ikuspegiarekiko koherentzia frogatzeaz; aurkeztutako aldarte ezberdinak kontrastatzeaz; aukeratutako zeregin motak, ikaskuntzaren jarraipena eta ebaluazioa, eta bere planifikazioa orokorrean koherenteak eta bideragarriak diren baloratzeaz; eta bere inplementazioan zailtasun posibleak aurreikusteaz arduratzen da.

Ko-mentoría sekuentziazten duten egoera gatazkatsu hauek ez dira eztabaida foro hutsak, baizik eta parte hartzaileek prozesu osoan zehar derrigorrez aurkeztu behar dituzten idatzizko ekoizpenekin egiten den lan zikloaren atal bat osatzen dute.

Irakasle parte hartzaileek hausnarketa modu ireki eta ahozkoan landu behar dutela sinesten dute, baina baita era idatzizko eta sistematikoan (Fernández eta bere kideak, 2013). Idatzizko produktuak irakaskuntza kontzepzioen eta praktiken errebisioan mediatzea ahalbidetzen duten erremintak dira, eta zentzu horretan, modu akademikoan irakaskuntza eremuan ere ekitea (sistematizazioa, zorrotasuna eta pareen arteko ebaluazioa).



7. Irudia. UPV/EHUko ERAGIN programaren inpaktu-mailak neurtzeko markoa. Hezkuntza lidergo banatuak zubi lana egiten du norbanakoaren inpaktu-mailatik organizazio mailako inpaktura.

ERAGIN IG programari euskarria ematen dion berrikuntza politikaren azpian dauden oinarri teoriko zein kontzeptualei so egiten badiegu, ustekabeko ezer ez dagoela ohartuko gara; aldiz, gradualki eta unibertsitatearen epe ertain eta luzerako ikuspegi globalarekin ekoiztutako programa da. IG estrategiaren intentzionalitatea beraz, gainontzeko programekin elkarlanean, UPV/EHU ikaskuntzari eta ezagutzaren sorkuntza kolektiboari bultzada ematea izan da.

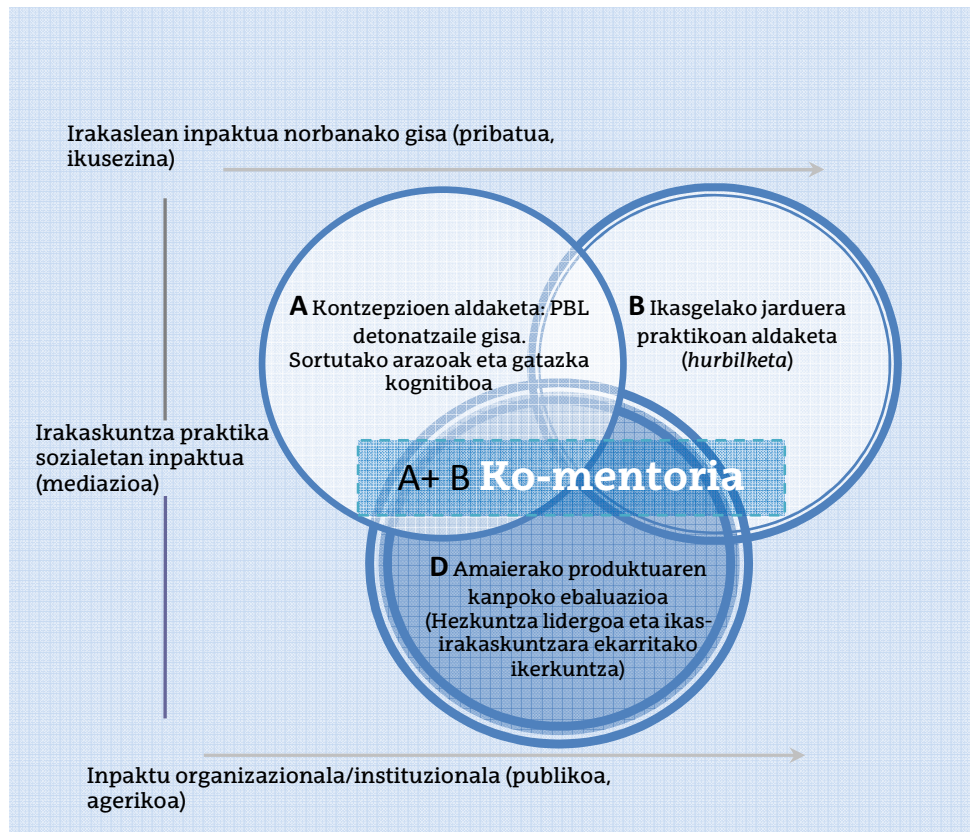
Honaino bada tesi honetan kasu bezala ikertuko dugun ERAGIN Irakaskuntzarako Metodologia Aktiboetan Irakasleak Prestatzeko Programaren ingurumariaren eta ezaugarrien azalpena. Ikusi ahal izan denez, programak literaturan deskribatuta agertu den IG-aren ikuspegi holistikoa barneratzen duen iraupen luzeko programa baten adibidea dugu, behintzat bere taxukeran eta bere xede eta helburuetan. Enpiria interesgarria nolana ere izan duen inpaktu-mailei buruzko ezagutza enpirikoa sortzeko.

7 Ikerketaren zioa eta helburuak

Artearen egoera aintzat hartuta eta honetatik eratortzen diren ondorioak eta zentzu horretan, agerian geratzen diren gabezi zientifikoak ikusmiran kokatuaz, tesi honek irakasleriaren garapen (IG) estrategiak duen eraginkortasunaren inguruan luzeka ebidentzia enpirikoa ekoiztea du helburu orokortzat, horretarako berriki deskribatu dugun ERAGIN programa kasu gisa hartuta. Modu zehatzago batean honakoa bete nahi da:

1. **Helburua: Iraupen luzekoa den eta estrategia alternatiboak -ko-mentoría, komunitate praktikak eta ikaskuntza aktiboa, kasu-oinarri dituen IG-erako estrategia batek duen eraginkortasuna honako mailetan aztertu nahi da,**
 - a. Ikas-irakaskuntzarekiko irakasleriak dituen kontzepzioen aldaketan.
 - b. Irakasleriak ikasgelako jarduera praktikoan atzematen duen hurbilketaren aldaketan.
 - d. Irakas-jardunaren modalitate alternatibo gisa, parte hartzaileak ko-mentoriararen inguruan egiten duten balorazioa ezagutzea, hala diseinu fasean nola metodologiaren inplementazio praktikoan ikasgelan.
 - e. Hezkuntza lidergoaren baitan (rol berrien agerketan, irakasleen arteko harremanetan), parte hartzaileen aktibazio-mailan eta irakaskuntzaz ikertzeko gaitasun-mailan (garapen organizatibo-instituzionala) baloratzea.
 - f. Arlo organizazionalan edo irakasleaz gaindiko eremu instituzional zabalean eraginkortasun kategoria berriak definitzea lortu duten estrategiak aztertzea ekarpen ebidentziatua eginaz.
 - g. Ebaluazio luzetarako tresnak diren inplementazio txostenak eta elkarrizketak baliatuz, IG estrategien inpaktu-mailak analizatu.

Ikerketa helburuen bitartez neurtu eta ebidentziatu nahi diren hiru inpaktu-mailen logika, Fernándezek eta bere lagunek (2013) erabili zuten irudikapen grafikoan (ikus 8. irudia), modu argian atzeman daitezke. Hain zuzen ere, denboran iraupen luzekoa den eta, besteak beste, ko-mentoría estrategian ardaztutako IG programa batek unibertsitateko irakasle norbanakoan, maila kolektiboan eta baita instituzionalan ere duen inpaktu ahalmena adieraztera dator.



8. Irudia. *Ko-mentoriaren papera ikaskuntzaren maila indibidualetik maila instituzionalerako iraganbidean. Fernándezen eta bere kideek (2013:393) sortutako irudikapena.*

Tesi honetan elkarri eskua ematen dioten bi ikergune zabaldu dira: batetik, iraupen luzeko eta modalitate alternatiboetan ardaztutako IG estrategiek irakaslerian eragindako aldaketak –kontzepzioez eta hurbilketatuz hitz egitean-; eta bestetik, eta gure ekarpenaren agertoki nagusi bezala irudikatzen duguna, IG estrategia hauek irakasleaz landa eragindako inpaktu-mailak, hots, maila indibidualetik organizaziorako iraganbidea eraikitzeke elementuak identifikatzea eta maila instituzionalean irekitako eraginkortasun dimentsio berriak definitzea; esate baterako, ezagutza arlo bereko kideekin aliantzak sortuz, curriculum proposamen berritzaileak gorpuztuz, eta tankera hauetako dinamika berritzaile eta instituzionalak egikaritzuz.

8 Ikerketaren diseinu metodologikoa

Taylor-ek eta Bogdan-ek (1987) definitzen zuten moduan, metodologia, mundu enpirikoan gertatzen diren arazoei aurre egiteko eta erantzunak bilatzeko moduen bidez izendatzen dugu. Finean, gure suposizioek, interesek eta asmoek metodologia bat zein beste aukeratzera garamatzate. Gure azterlanaren kasuan, ikerketaren xede nagusia IG-erako zenbait estrategiak izan dezaketen eraginkortasunaz ezagutza berria ekoiztea den unetik, planteamendu metodologikoak, IG programak, irakasleengan sorrarazi dituen eragin indibidualetara, baina baita instituzio mailakoetara ere iristea ahalbidetu behar du. Kontuan izan behar da, IG-aren inguruan aurrera eramanez diren azterlan gehienak testuinguru zehatz batean eta xede baterako egin direla (Steinert et al., 2006), zentzu horretan testuinguru bakoitza funtsezkoa izanik. Baina ikerkuntzetatik airatzen diren emaitzak orokortu ezin badira ere, haien azpian dauden printzipioak aldiz, beste testuinguruetara aplikatu daitezke. UPV/EHUaren baitako errealitate konkretu hau ulertzea, interpretatzea eta ahal den neurrian bertan eragitea helburu izaki, ikerketa hau paradigma hermeneutiko edo interpretatzailearen argipean hezurramitu da (ikus 12. taula).

12. Taula

Hezkuntza ikerkuntzako paradigma hermeneutiko edo interpretatzailea (Koetting, 1984:296)

Paradigma	Interesak	Errealitatearen izaera	Subjektu-objektu erlazioa	Helburua
Hermeneutiko edo interpretatzailea	Ulertzea, interpretatzea (elkarrekiko ulermen partekatua)	Eraikia, holistikoa, dibergentea eta anitza	Elkarrekiko erlazioa, faktore subjektiboek eragindako erlazioa	Emandako testuinguruzko eta denborazko lan hipotesiak; azalpen idiografikoak, induktiboak, kualitatiboak eta ezberdintasunetan ardaztutakoak

Paradigma hermeneutiko edo interpretatzailea, paradigma *kualitatibo*, *fenomenologiko*, *naturalista*, *humanista* edota *etnografiko* kontzeptualizazioen bidez ere ezagutu ohi da (Latorre et al., 1996), zeinak korrante humanistiko-interpretatzaileak biltzen dituen eta bizitza sozialaren eta gizakien ekintzen esanahiak aztergai dituen (Erickson, 1989; Latorre et al., 1996; McMillan eta Schumacher, 2005; Taylor eta Bogdan, 1987). Perspektiba honek paradigma positibista ezaugarritzen dituen azalpena, iragarpena eta kontrola nozioak ordezkatu nahi ditu, ulermena, esanahia eta ekintza tankerako ideiekin (Latorre et al., 1996). Tresna kognitibo-praktiko hauen bidez, ikuspegi interpretatzaileak subjektuen mundu pertsonalean barneratzea bilatzen du; hots, egoerak nola interpretatzen dituzten, beraiantzat zein esanahia duten edota zein helburu dituzten argitzea. Ikerlari kualitatiboaren erronka, beraz, interpretazio prozesu honetan trebatzea da; aurrez

esan den bezala, beste pertsonen ikusmiretatik gauzak ikusteko saiakeran (Gibbs, 2002). Latorre-k eta bere kideek (1996), esanahien eremuan objektibotasuna azpimarratzen dute, hezkuntza testuinguruan adostasun intersubjektiboa ebidentziaren irizpide gisa erabiliaz. Eta gaineratzen dute, orientabide interpretatzailea duten ikerlariak subjektuaren baitan bakarra eta partikularra denaren deskribapenean eta ulermenean zentratzen direla, ez ordea, orokortu daitekeenean; ezagutza idiografikoa garatzea dute helburu, errealitatea dinamikoa, anitza eta holistikoa dela onartuz (Latorre et al., 1996).

Gure ikerketan, parte hartzaileek IG esperientziari egotzen dizkioten *esanahi* sozialetan sakondu nahi dugunez, besteak beste, perspektiba fenomenologikoaren baitan aurkitzen den ikuspegi teoriko nagusienetakoan zentratuko gara, hain zuzen ere, *elkarrekintza sinbolikoa* izenez ezagutzen den analisi markoari lotuko gataizkio (Latorre et al., 1996; Taylor eta Bogdan, 1987). Puntu honetan asko luzatu gabe, ikuspegi honetatik abiatuz, organizazio, kultura edota taldeak inguratzen dituen munduaren inguruan etengabeen interpretazioak egiten dituzten ekintzaileez osatuta daudela azpimarratzen da. Interpretazioen joan-etorria prozesu dinamikoa da, eta pertsona batek zerbait interpretatzeko duen modua, eskura dituen esanahien eta egoera zehatz bat hautemateko moduaren araberakoa izanen da (Blumer eta Alonso, 1982). Hortik, metodo kualitatiboak erabiltzerako garaian izan beharreko zorrotasunaren garrantzia. Ideia honek bide ematen du Guba-ren eta Lincoln-en (1989:86) pasarte bat hona ekartzeko, zeinetan pertsonak euren esperientziei esanahia emateko ahaleginean, errealitate beraz formulatzen dituzten interpretazio anitzez eta hauen gaineko ikuspegi partekatuen indarrez mintzo den:

There exist multiple, socially constructed realities ungoverned by laws, natural or otherwise ... those constructions are devised by individuals as they attempt to make sense of their experience ... constructions can be and usually are shared ... this does not make them more real, but simply more commonly assented to.

Taylor-ek eta Bogdan-ek (1987) azpimarratzen dutenez, paradigma fenomenologikoa metodologia kualitatiboaren printzipioak baliatzen ditu bere helburuak berresteko. Izan ere, perspektiba teorikoaren araberakoa da, hain zuzen, metodologia kualitatiboak ikertzen dituen, ikertzeko modua eta ikertutakoa interpretatzen den moldea. Beraz, ikuspegi kualitatiboak gure ikerketa jardunari izaera emango dio, Sandin-ek (2003:123) definitzen zuen lez, *ikerikuntza ekintza sistematikoa dela* ulertzen dugulako, *non hezkuntza eta gizarte fenomenoaren sakoneko ulerkuntza bilatzen den*. Horrekin batera, *eskenatoki zein praktika sozio-hezitzaileen eraldaketara, erabaki hartzerara eta baita ezagutzaren corpus antolatu baten aurkikuntzara zein garapenera ere bideratuta* dagoen heinean. Ikerkuntzazko metodologia jorratzen duen literatura

esanguratsua (Flick, 2004; Gil Flores, 1994; Goetz eta LeCompte, 1988; Ruiz Olabuénaga, 2009; Taylor eta Bogdan, 1987; Vasilachis, 2006) bat dator ikuspegi kualitatiboaren ezaugarriak definitzerako garaian; hots, errealitatea dinamikoa dela aintzat hartzen du, batez ere prozesuaren garapenari begiratzen dio, eta esanahiak testuinguru naturaletan, modu holistikoa, ikuspegi anitzetatik eta ikertutako pertsonengandik sortutakoak izatea bilatzen du. Horrenbestez, metodologia kualitatiboaren diseinua emergentea eta malgua izango da, eta ez lineala.

Pertsonen berezko hitzak (hitzezkoak zein idatzizkoak) eta jokaera behagarriak oinarri duten datu deskribatzaileak modu zientifikoan ekoizten duen ikerkuntzaz mintzo gara. Hurrengo zerrenda, sakona izateko asmorik gabe, prozesu kualitatiboaren printzipio batzuk jasotzen ditu (Taylor eta Bogdan, 1987:20):

- a. Ikerketa kualitatiboa induktiboa da. Ikertzaileek datuen jarraibideetatik abiatutako kontzeptuak, adierak eta ulerkerak garatzen dituzte, ikerketa diseinu malguak maneiatuz.
- b. Metodologia kualitatiboan ikertzaileak ikuspegi holistikoaz atzematen ditu eszenatokiak eta pertsonak. Izan ere, ikertzaile kualitatiboak pertsonak iragan den bere testuinguruan eta momentuan zeharkatzen dituzten egoeratan aztertzen ditu. Hots, pertsonak beraien erreferentzia markoen baitan ulertzen saiatzen dira, alegia.
- d. Ikerlari kualitatiboak, beraiek euren ikerketa objektu diren pertsoneri eragiten dizkieten efektuekiko sentiberak dira.
- e. Ikertzaile kualitatiboak bere sinesmen, ikuspegi eta aurreiritziak alde batera uzten ditu eta gertakariak lehendabizikoz jazotzen ari balira bezala ikusten ditu. Ezer ez da ulertutzat ematen.
- f. Ikerlari kualitatiboarentzat ikuspegi guztiak baliodunak dira, ikertzaileak ez du egia bilatzen baizik eta beste pertsonen dituzten ikuspegien zehaztasunezko ulermena.
- g. Metodo kualitatiboak humanistak dira, hots, pertsonak aztertzeko baliatzen ditugun metodoak ezinbestean pertsona horiek ikusteko moduan eragina dute.
- h. Ikerlari kualitatiboak euren ikerkuntzen baliotasunari enfasia ematen diote. Zentzu horretan, metodo kualitatiboek mundu enpirikotik gertu mantentzea ahalbidetzen digute. Datuen eta jendeak egiazki esaten eta egiten duenaren

arteko doitze zehatza ziurtatzera zuzendua dago. Honek bizitza sozialaren ezagutza zuzena erdiestea ahalbidetzen dio ikerlariari.

- i. Ikerlari kualitatiboak euren datuen zehaztasunaz arduratzen dira, hau da, ikerkuntza kualitatiboa prozedura zorrotzek gidatutako azterlan sistematikoa da; nahiz eta metodo kualitatiboak ez diren izan beste ikerkuntza ikuspegietakoak bezainbeste finduak eta araupetuak. Halarik ere, metodoak ikerlariaren menera daude, inoiz ez da ikerlaria prozedura edota teknika baten morroi.

Baina bada ikerketa kualitatiboaren bereizgarritzat har dezakegun ezaugarria eta gure aburuz, ikuspegi kritiko batetik ezin albora daitekeena, hain zuzen ere, *erreflexibitatearena* (Sandín, 2003). Honek arreta bi mailatan jartzera eramaten gaitu: batetik, zein modutan elementu ezberdinek –linguistiko, sozial, politiko, kultural zein teknikoek- denek elkarrekin eragiten dioten ezagutzaren garapen prozesuari (interpretazioa), hizkuntza eta narratibari (aurkezpen formak) eta baita testuen produkzioari (autoritatea, zilegitasuna). Eta bigarrenik, begirada ikertzaileari berari ere zuzendu beharko genioke, zeintzuk diren bere ekintza modulutzen duten balizko teoriak eta zentzu horretan, zein den ikerketan parte hartzen duten pertsonekin eta komunitatearekin duen erlazioa.

Gure azterketaren asmoetara bueltatuz, esan gabe doa, paradigma konkretu baten alde egiteak ikerketaren metodologia hein handi batean baldintzatzen duela jakitun garena; hortaz, hezkuntza eragileek eraldaketa prozesu horretan eraikitzen doazen esanahien ulerkuntzan interesa jarriko badugu, metodo kualitatiboek erabat aproposak etorriko zaizkigu parte-hartzaileen mundu propioetan sartzeko eginkizunean. Izan ere, Sandín-en (2003) eta Ruiz-en (2009) hitzetan, objektibotasuna ekintzak egilearentzat duen esanahi subjektibora helduz erdiesten da. Ikerkuntza honen emaitzek hezkuntza-praktikak eraldatzeko eta hobetzeko ekintza-bide bilakatu nahiko lukete (Sandín, 2003), irakasleak euren hezkuntza praktikaren inguruko gogoeta pertsonal etengabea murgilduz (Buendía et al., 1999).

Azpimarratu nahiko genuke, ikerketa lan honek erdietsitako emaitzak nolabait orokortuz gero, 'orokortze analitiko' (Yin, 1993) batez ariko ginatkeela edozein kasutan, eta inolaz ere ez, 'orokortze estatistikoko' baten ikuspegitik, zeinak kasuaren erabilerarekin teoria, proposamen edota eredu zehatz bat ilustratzea, adieraztea edota orokortzea ahalbidetuko diguna. Zentzu honetan, ikerketa kualitatiboaz aritzerakoan zenbait autorek (Guba eta Lincoln, 1989; Maxwell, 1998) 'transferigarritasun' gakoaz eta ez 'orokortzeaz' hitz egitea nahiago dute, ikerlanetik

ateratako ondorioen sinesgarritasuna aurrera eramandako ikerketaren kalitatearen araberakoa baita.

Azkenik aipatzea, lan zientifikoaren metodoak IG-aren filosofiarekin bat egin behar duela azpimarratzea ez dela kontu hutsala (Arandia et al., 2002; Fernandez eta Arandia, 2003). Honekin guztiarekin, prozesuaren azterketa sistematikoa eta komunikagarria erdietsiko dugu, ondoren komunitate zientifikoari aurkezteko, prozesuan ekoiztuz goazen ezagutza komunikatzea eta partekatzea izanik gure helburua, eraikuntza kolektiboko egoera berriak sortuz.

Gure ikerketaren diseinu metodologiak aurkezten dituen mugez mintzatzeko tarte bat hartuko dugu. Izan ere, iker-objektua IG-erako estrategien eraginkortasunean kokatzean, bidean zabalik gelditzen diren eta erabat erlazionatuta dauden aztergaiak profilatuz joan dira. Bi begi bistakoak dira. Batetik, berrikuntza esperientzia honetan ikasleek izan duten ikuspegia, hots, ikasleriaren ikaskuntza pertzepzioa eta emaitzak zeintzuk izan diren; eta bestetik, mentoreek sortutako dinamikaren nondik norakoak; hau da, mentoreen arteko harremanak nolakoak izan diren, edota mentoreen modelatze lana aurrera nola atera den. Bi gaiak agertu bai baina ez ditugu aztergaitzat hartuko tesiari berari ere mugak jarri behar baitzaizkio. Jakitun gara, haatik, ikasleriaren zein mentoreen inguruan sortzen joan diren ebidentzia enpirikoak beste tesi bat egiteko tamainakoak badirela eta akaso ikerlari berrientzako esparru erakargarria.

8.1. Ikerketaren partaideak

Tesi honetan proposatu diren hiru helburu nagusiak analizatzeko, ERAGIN IG programaren lehendabiziko deialdian (2009-2010) parte hartu duen irakasleriaren populazio osoarekin lan egin da. Hots, ERAGIN programaren inplementazioa bukatu eta IG strategiaren eraginkortasunaren inpaktu-maila indibidualaren (irakasleen ikas-irakaskuntzarekiko kontzepzioen aldaketa, ikasgelako jarduera praktikoan, hau da, *hurbilketaren* aldaketa, eta ko-mentoriaren inguruko balorazioak, esaterako) analisia kontuan izaten badugu, 72 irakaslez osatutako populazioa baliatu da (ikus 13. taula). Helburuen irismenaren, hau da, inpaktu maila ezberdinen edota programa iraun bitartean eta bukatu ondorengo iraupenaren araberako bi lagin mota erabili izan dira, osoko populazioa (72 parte hartzaileak) erreferentzia izanik; batetik elkarriketa sakonetan parte hartu duten 17 irakasle hautatuak (ikus 14. taula); eta bestetik, galdetegiei erantzun dieten 45 parte hartzaileak (%63a).

72 irakaslez osatutako populazioa ezagutza arloa irizpidetzat hartuta aztertzen badugu (ikus 13. taula), 41 irakasle Gizarte Zientziak eta Zuzenbidekoak dira (horien artean 22 emakume eta 19 gizon), Giza Zientzietan 5 irakasle dira (3 emakume eta 2 gizon); 10 irakaslek parte hartu zuten Zientzia Esperimentalariak (9 emakume eta gizon bat); Zientzia Teknikoetan beste 10 parte hartzaile (7 emakume eta 3 gizon); eta azkenik, Osasun Zientzietatik 6 irakaslek buru zuten IG programa (5 emakume eta gizon bat).

13. Taula

ERAGIN 1.go deialdiko partaideen populazioa (AOI: arazoetan oinarritutako ikaskuntza; POI: proiektuetan oinarritutako ikaskuntza; eta KM: kasuaren metodoa)

Ezagutza arloa	Metodologia aktiboa (MA)	Sexua		Guztira
		Emakumezkoak	Gizonezkoak	
Gizarte Zientziak eta Zuzenbidekoak	AOI	3	3	
	POI	9	5	
	KM	10	11	
Totala		22	19	41
Giza Zientziak	AOI	2	1	
	POI	1	-	
	KM	-	1	
Totala		3	2	5
Zientzia Esperimentalak	AOI	4	1	
	POI	5	-	
Totala		9	1	10
Zientzia Teknikoak	AOI	3	-	
	POI	4	3	
Totala		7	3	10
Osasun Zientziak	AOI	2	1	
	KM	3	-	
Totala		5	1	6
Guztira		46	26	72

Elkarrizketatutako 17 irakasleen laginari erreparatzen badiogu (ikus 14. taula), Gizarte Zientziak eta Zuzenbidetakoetan 8 irakasle dira (3 emakume eta 5 gizon); bi zenbatu ditugu Giza Zientzietan (emakumeak); beste bi Zientzia Esperimentaletan (emakumeak); Zientzia Teknikoetatik lauk hartu zuten parte (hiru emakume eta gizon bat); eta azkenik, irakasle bat Osasun Zientzietan (gizona). Osotara 17 parte hartzaile dira eta elkarrizketatuen soslai zabalagoa eranskinetan aurkitzen da (ikus I. eranskina), emaitzen interpretazioan erabiliko ditugun laburdura edo kodeen zabalpena delarik.

14. Taula

ERAGIN 1.go deialdiko partaideen 1go lagina (AOI: arazoetan oinarritutako ikaskuntza; POI: proiektuetan oinarritutako ikaskuntza; eta KM: kasuaren metodoa)

Ezagutza arloa	Metodologia aktiboa (MA)	Sexua		Guztira
		Emakumezkoak	Gizonezkoak	
Gizarte Zientziak eta Zuzenbidekoak	AOI	1	1	
	POI	2	3	
	KM	-	1	
Totala		3	5	8
Giza Zientziak	AOI	1	-	
	POI	1	-	
Totala		2	0	2
Zientzia Esperimentalak	AOI	1	-	
	POI	1	-	
Totala		2	0	2
Zientzia Teknikoak	AOI	2	-	
	POI	1	1	
Totala		3	1	4
Osasun Zientziak	AOI	-	1	
Totala		0	1	1
Guztira		10	7	17

Dimentsio organizazionalen sarrarazten gaituen inpaktu-maila instituzionalen (rol berrien agerketa, parte-hartzaileen aktibazio-maila ezberdinak eta ikas-irakaskuntzaz ikertzeko gaitasuna) azterketak, emaitzak ikusi ahal izateko programaren bukaeratik denbora bat pasa behar izatea eskatzen du –gurean elkarrizketa egiteko eta galdetegiak pasatzeko urte bat-, eta baita azterketa sakonagoa ere. Galdetegi erantzun duen %62,5aren, hau da 45 irakasleen inguruko taularik osatzeko adina datu ez dira jaso, nagusiki, galdetegi modu anonimoan erantzuteko aukera baliatu izan dutelako.

8.2. Datuak biltzeko teknikak

Hasteko eta behin, tesi honetan bildu diren datuak parte hartzaileen baimenarekin jasoak izan direla ziurtatu dugu. Izan ere, banaka sinatu dituzten baimen-agiriak ditugu, zeinetan euren datuen konfidentzialtasuna bermatzen zaien, eta ikerketan elkarlanean aritzeko onspena aitortzen duten. Hau esanda, ikerketa guztiek ikertzeko teknika eta tresna ezberdinez hornitzen direla badakigu, are gehiago, estrategia kualitatiboen kasuan, zeinen berariazko ezaugarria aniztasuna den (Gibbs, 2002). Ikerketa kualitatiboaren bereizgarria da prozesuaren izaera arina eta irekia, zeinaren bitartez datuak biltzeko metodoak aukeratu eta eraikitzen diren (Goetz eta LeCompte, 1988). Halere, beste ikerkuntza eredu orokorrak bezala, ikuspegi kualitatiboa datuak biltzeko estrategia zehatz batzuei lotua agertzen da. Goetz-ek eta LeCompte-k (1988) adierazten dutenez, tekniken konposizioan, aldi berean, ikertzaileak datuak definitzeko moduak eragiten du, bai eta zilegi den ikerkuntzaren kontzeptuak ere. Puntu honetan aurkitzen garela, geure buruari galdera batzuk egin beharrean aurkitzen gara, hain zuzen ere, hartuko ditugun teknikak eta tresnak guk bultzatu nahi dugun ikerkuntza prozesuan noraino laguntzen edota oztopatzen gaituzten argi izateko. Edozein tresnak balio ote du? Zein irizpidetatik aukeratu edo ekoitziko ditugu tresnak? Zein ezaugarri izan behar dituzte erabiliko ditugun tresnek? Zein alderdi zaindu behar dugu datuak jasotzeko erremintetan pentsatzean? Esan gabe doa, tresnak neutroak ez direla, hortaz, horiexek dira erantzun beharreko itaunak. Hain zuzen ere, zein motatako teknikaz eta tresnez ari garen mintzatzen, edota ikerkuntza eta garapen prozesuan zein funtzio eta betebeharrak dituzten argitu nahi dugu orain (ikus 15. taula).

Ikerketa hau aurrera eramateko ikerketa kualitatiboan ohikoak diren hiru teknika erabili dugu: dokumentuen analisia, galdeketa eta elkarrizketa sakona (Flick, 2004; Gil Flores, 1994; Goetz eta LeCompte, 1988; Ruiz Olabuénaga, 2009; Taylor eta Bogdan, 1987; Vasilachis, 2006). Datuak biltzeko estrategien aukeraketa prozesu honetan, eskura genituen hautabideak aintzat hartu eta momentu bakoitzean hartutako erabakiak etengabe berrikusi eta egokitu egin ditugu.

Lehenengo informazio iturria **dokumentuak** izan dira. Alde batetik ERAGIN IG programarekin zerikusia duten dokumentu publikoak (adibidez deialdia), bereziki baliogarriak baitira IG-aren politika eta garapen teknikoa dagokien arduradunen intenzionalitate pedagogikoa eta egitasmoaren ikuspegi zabala aztertzeko. Literatura zientifikoak argi uzten duen bezala horrelako prozesuak bertatik bertara ulertu behar dira, eta, zer esanik ez, kasu honetan erabaki politikoak eta teknikoak hartu zituztenen diskurtso esplizitua mota honetako dokumentuetan jaso ohi da.

Bestetik, eta kopuruz esanguratsuenak, parte hartu duten irakasleen lan dokumentuak ditugu. Kasu honetan dokumentu pertsonalen atalean sailka genitzakeen dokumentu mota desberdinak erabili ditugu, hori bai denek ezaugarri komun batekin: ERAGIN-en parte hartzen hasiaz batera bukatu arte sortzen joan diren derrigorrezko zein ko-mentoriako ingurumarian sortutako dokumentuak. Beraz, batzuk izaera didaktikoa eta erreflexiboa dute (irakasleak zer egin asmo duen eta egin ondoren zein emaitza jaso eta zer gogoeta egiten duen) eta beste batzuk arian ariko gogoetak, galderak, kezkak eta mentoreen iradokizunak dira (normalean on-line euskarrian). Maila honetan programan parte hartutako ia irakasle guztien, hau da 65en, dokumentuak jaso eta hustu dira (zazpi ezin izan ditugu eskuratu, 5ek borondatez baja eman dute eta 2k ez dituzte diseinuko baldintzak bete).

Bigarrenik **galdetegiak** ditugu, bi erabilera nagusirekin. Bata garapen prozesuaren mugarrietan irakasleriari betearazi egin zaizkien galdetegiak batez ere prozesuari buruz zeukaten iritzia eta asetasun-maila neurtzera zuzendu direnak; eta bestea on-line galdetegia izan da, behin ERAGIN programa amaitu eta urte batera partaide guztiei bidalitakoa. Kasu honetan ikasitakoaren iraukortasuna eta denboran zehar sortarazitako bestelako efektuak detektatu eta ebidentziatu nahi izan dira. Azken galdetegi honi 45 irakaslek erantzun zioten.

Azkenik 17 parte hartzaileei eginiko **elkarrizketa sakona** erabili da. Dударik gabe tekniarik landuena eta sofitikatuena dugu, aztertzen ari garen fenomemoaren ulermenerako datu enpiriko aberats ugari ematen diguna eta inpaktuaren interpretazioan, beste tekniketarik eratorritakoa analisiarekin batera, funtsezko ekarpena egiten duena (ikus II. eranskina). Garrantziaren irizpidearekiko koherentzia mantenduz, datozen azalpenetan sakonki landutakoa dela ikusiko den bezala.

Nabarmendu nahi dugu datuak jasotzeko estrategia ERAGIN IG-a abiarazi zen une beretik erabiltzen hasi ginela, izan ere, programa eta ikerketa hau bide paraleloan iragan baitira. Alde horretatik iraupen luzeko estrategia honen une desberdinetan jaso dira datuak, hasieran, bitartean, bukaeran eta handik urte batera ere; beraz, denboran zehar gertatutakoaren ebidentziak ditugu, hauek gainera bide anitzetatik jasota gainera. Jarraian teknika bakoitzari lotutakoa aztertuko dugu xehetasun handiagoz.

15. Taula

Ikerketa honetan erabili diren datuen dimentsioa, hauek lortzeko estrategia mota, kopurua, ekoizpen-data eta ikerketan duten garrantzia

Dimentsioa	Datuen iturri mota	Kopurua			Ekoizpen data	Emaitzak
		AOI	POI	KM		
Testuinguruko elementuei erreferentzia	- ERAGIN IG programaren dokumentu ofizialak - Zuzendaritza taldearekin bilerak: akta (2)				2009-2010	- ERAGIN programaren testuinguru instituzionala aztertzea eta IG strategiaren diseinua eta helburuak ikerketan integratzea.
IG prozesuaren diseinu fasea	MA-ez osatutako irakasgaiaren diseinu berria: txostenak	22	28	22	2010ko otsaila - ekaina	- Irakasleriaren aurretiko kontzepzioak analizatzea.
	PARTE HARTZAILEENTZAKO FOROAK (elkarrekintza kopurua)				2009-2010	- Irakasleriaren aurretiko kontzepzioak eta hurbilketak aztertzea. - Irakasleen arteko harreman aldaketak arakatzea.
	<i>Ikaskela irekia</i> (gonbidapenak)	6	7	1	Diseinu eta implement. fasea (2010-2011)	- Irakasleriaren kontzepzioak aztertzea.
	<i>Kontaidazu</i>	5	22	-		- Ikaskelako jarduera praktikokan hurbilketaren aldaketa analizatzea.
	<i>Zure taldea</i>	2	10	6		- Irakasleek egiten duten ko-mentoriaren balorazioa aztertzea.
IG prozesuaren implementazio fasea	MA-en diseinu berriaren implementazio txostenak	18	25	22	2010-2011	- Berdina.
	Implementazioa ERAGIN II-ko kideei aurkezteko bideoak	6	4	4	2011ko martxoa	- Berdina.
Inpaktuaren iraunkortasuna IG-a bukatu eta urte batera	Parte hartzaileen elkarrizketen transkribapen dokumentuak	6	10	1	2012ko martxoa - apirila	- Berdina.
	Eragin IG programaren inguruko balorazioa neurtzeko on-line galdetegiak	19	23	18	2012ko uztaila	- IG estrategiaz parte hartzaileek egiten duten ebaluazioa analizatzea.
	Bizitako IG prozesuak izan duen inpaktu-maila neurtzeko on-line galdetegiak	14	17	13	2012ko urria	- Hezkuntza lidergoaren azterketa: rol berrien agerketa, irakasleen arteko harreman aldaketa analizatzea.
	- IKD baliabide zentroan publikazioak	15	20	22		- Parte hartzaileen aktibazio-maila eta irakaskuntzaz ikertzeko gaitasun-maila neurtzea.
- Artikulu zientifikoak	4	1	2	- Praktika kultural instituzionalen azterketa.		
	- Zabalkunde-ekintzak	9	10	6		

8.2.1. Dokumentuen analisia

Iker-objektuarekin lotuta dauden material idatziak interesgarriak izan daitezke ikerkuntzarako. Dokumentuak hainbat izaeratakoak izan daitezke: formalak, ofizialak, eta eskuizkribuak kasu, eta horiek guztiak eduki-analisiaren bitartez aztertu ahal dira, ezagutu nahi dugun errealitatea hobeto ulertzeko (Fernández eta Arandia, 2003). Gurean, ikergaia ezagutzera eraman gaituzten zenbait dokumentu tipologia ezberdin bildu ditugu. IG fase ezberdinekin eta aurrez deskribatutako mailetan prozesu honek izan duen inpaktuarekin zerikusia duten agiriak izan ditugu eskuartean.

Lehenik eta behin, testuinguruko elementuei erreferentzia egiten dieten dokumentuak hasierako tipologia batean sailkatuko genituzke. Berrikuntza metodologikoa sustatzen duen talde instituzionalak ekoizitakoak direnak eta informatzaile eta deskribatzaile izaerakoak. Hezkuntza laguntzarako zerbitzuaren (SAE/HELAZ) eta UPV/EHUko webgune ofizialean topatu ditzakegunak (IKD ereduaren eta ERAGIN zein **ehundu** programen oinarriak).

Bigarren tipologia batek ERAGIN programan emandako pausuekin erlazionatuta dago, eta beraz, irakaskuntza metodologia berria ardatz duen proiektuaren diseinuarekin eta inplementazioaren haritik datoz: Irakasleek diseinu berriarekin (ikasgai osoaren %25) garatutako proposamenaren idatzizko ekoizpenak.

- Moodle-eko foroak euskarri hartuta, ko-mentoria estrategiaren bidez mentoreen eta irakasle parte hartzaileen artean egindako kontrasteak eta balorazioak.
- Parte hartzaile bakoitzaren azkeneko txostenaren azterketa, ko-mentoria prozesua eta inplementazioan erdietsitako emaitzak kontuan hartuta; eta ikus-entzunezko material osagarria.

Material hauek guztiek, behin landu, aztertu eta interpretatu ondoren, errealitateari buruzko azterketa sistematikoa egiten laguntzen digute, prozesua denbora-tarte luzeagotan eta bere garapen historikoan berreskuratzeko beta ematen diguten neurrian.

Hirugarren lekuan, dokumentuen tipologia bat ere bada, zeinetan ekoizpen zientifikoak eta hedapenak indarra hartzen duten. Jatorrizko material hauek, irakasleen esperientzia aktiboa ebidentziatzen duten berrikuntza eta ikerkuntza emaitzetatik eratorritakoak dira.

- IKD baliabide euskarriak publikatutako materialak.
- Metodologia berritzaileen esparruan publikatutako artikulua zientifikoak.
- Zabalkunde ekintzak: esperientzia deskribatzen duten eta kongresuetako aktetan publikatuak izan diren artikulua, posterrak, Hezkuntza Berrikuntza Proiektuak eta abar.

Zentzu horretan, dokumentu mota hauen guztien edukia ez da kanpotik idatzia datorren zerbait, baizik eta inguru jakin batean talde batek zein subjektu norbanakoek eraikitzen duten eta besteekin partekatzen duten ezagutza; beraz, testuinguruko ezagutza. Fernándezek eta Arandiak (2003) seinalatzen duten moduan, honi buruzko sorkuntza idatzia funtsezkoa da eta berau gabe instituzio baten barruko eraldaketa nekez gerta daitekeela uste dugu, bide horretatik bakarrik eraiki baitaitezke ideia komunak eta komunitatearekiko erkaketa. Oro har ia kasu guztietan dokumentuen tipologia guztiak elkartu dira; baina bada kasu zehatzen bat eskuratu ezin izan duguna, normalean dokumentua sortu ez delako eta existitzen ez zelako.

8.2.2. Galdeketak

Galdeketen erabilpena hedapen handiko ikerketa estrategia da (Goetz eta LeCompte, 1988; McMillan eta Schumacher, 2005; Taylor eta Bogdan, 1987). Goetz-ek eta LeCompte-k (1988) diotenaren harira, galdetzaileak eta erantzuleak suposizio komunak partekatu behar dituzte tresnaren itemen eta protokoloen esanahi eta egituraren inguruan. Zentzu horretan, guk bi ekoizle ezberdin izan dituzten galdetegiak maneiatu ditugu: batetik, tesia hasi baino leheneko ikerketa-nahikotasun lanerako guk *ad-hoc* sortutako MOTIGU galdetegi, IG programaren atarian irakasleriak aitortzen zituen motibazioak aztertzeke deiseinatu zena (aipatzea, datuen interpretazioa argitzen laguntzen duenez aurrerago erreferentzia egiten diogula, baina oraingoan ez gara galdetegi honi buruzko azalpenetan gehiegi luzatuko); eta bestetik, ERAGIN programaren zuzendaritzatik ekoizitako galdeketak izan dira, eta honakoak ditugu:

- a. Eragin IG programaren inguruko balorazioa neurtzeko galdetegi.
- b. ERAGIN IG programak epe luzera duen inpaktua neurtzeko galdetegi (lehendabiziko promozioa bukatu eta urte batera). (Ikus III. eranskina)

Partaideek IG-aren inguruan egiten duten balorazioa ezagutzea helburu duen lehendabiziko galdetegian, irakasleei urte osoan zehar programaren funtzionamenduaren iritzia ematea eskatzen zaie. Argiro, IG-aren hurrengo

deialdietara begira hobekuntzak zein proposamen berriak itxuratzeko balio handia duten iruzkinak jasotzeko erreminta egokia dugu (McMillan eta Schumacher, 2005). Izan ere, informatzaile potentziadunei zuzendutako tresna da, IG programaren fase guztiak gainditu dituztenei, alegia; honek berebiziko aberastasuna eta egokitasuna esleitzen dio eskuratuko den informazioari.

IG-ak urte bat igarotzean irakasleriarengan eta baita euren testuinguru hurbilarengan izandako inpaktu zehatzen bila abiatzen den bigarren galdeketa, asetasunaren maila nagusiki gainditzeko eta horrek ikerketa zientifikoak ikerketa-metodoen harira plazaratzeko zuen langa gainditzeko saiakeran kokatzen du (Steinert et al., 2006). Hots, inpaktuaren konplexutasunera hurbilduko gaituen ebaluaketa metodo kualitatiboa zein alternatiboa genuke honako galdeketa. Zentzu horretan, galdeketa honen funtzio zehatza honakoa da: ERAGIN programan ikasitako MA-aren aplikazio-mailaren, garapenaren eta luzapenaren berri izatea. Aintzat hartu behar dugu, parte hartzaileek lan egiten duten inguruaren nolakotasunak oso anitzak direla, beraz, erantzunen aniztasuna aurreikusten duen tresna diseinatu izan dela. Honenbestez, galdetegiak errealitate hurbil ezberdinetara gerturatzeko abagunea ematen du eta baita etorkizunean balizko ekintza lerroak jorratzeko bidea ere (Goetz eta LeCompte, 1988; Taylor eta Bogdan, 1987).

Aurrez aipatu dugun bezala, irakasleek ERAGIN IG programa hasi aurretik prozesu hartan parte hartzeko aitortzen zituzten motibazioak eta igurikapenak *ad hoc* eraikitako galdetegi baten bidez jaso genituen. Galdetegi hau MOTIGU izendatu genuen eta galdera irekiz zein itxiez osatutakoa da. Orain arte, galdetegi honen berri ez dugu eman, bi arrazoiengatik. Batetik, tesi lan honen aurrekaria izan zen master bukaerako lanerako prestatu genuen tresna delako; eta bestetik eta honekin lotua, iker-objektuarekin erlazio zuzenik ez baikenion ikusten. Beraz, amaiera aldera, azken konklusioetan informazio osagarri gisa erabiltzea hobetsi dugu.

8.2.3. Elkarrizketa sakona

Elkarrizketa sakona ikerketa kualitatiboaren teknika nagusienetako bat da (Flick, 2004; Goetz eta LeCompte, 1988; Ruiz Olabuénaga, 2009; Stake, 1995). McMillan-ek eta Schumacher-ek (2005) seinalatzen duten lez, sakoneko elkarrizketa parte hartzaileen esanahien inguruan datuak lortzeko erantzun irekiko galderek osatzen dute. Hots, estrategia honen bidez, norbanakoek mundua nola antzematen duten eta euren bizitzako gertakizun garrantzitsuak nola azaldu edota berauei zentzua nola ematen dioten jakitea da xedea. Elkarrizketa strategiaren inguruan mintzo den literaturan (Goetz eta LeCompte, 1988; McMillan eta Schumacher, 2005; Taylor eta Bogdan, 1987) teknika honen moten araberrako sailkapen bat baino gehiago aurkitzen da. Landan

egiten diren elkarrizketak, hain zuzen ere, formatuaren, aplikazio zehatzen, galderen ordenaren eta elkarrizketen gauzatze logistiko eta informazioa eskuratzeko moduaren arabera ezberdinak dira.

McMillan-ek eta Schumacher-ek (2005) hiru elkarrizketa kualitatibo mota bereizten dituzte (ikus 16. taula): solasaldi moduko elkarrizketa informala, gidatutako elkarrizketa baten bidezko hurbilpena, eta hasiera zein amaiera duen elkarrizketa estandarra. Gure tesian, aldez aurretik formulatutako galdera-sortarekin hurbildu gara elkarrizketa hitzordura eta zenbait kasutan galderen ordena elkarrizketaren arabera egokitu bada ere, McMillan-ek eta Schumacher-ek deskribatzen duten gidatutako elkarrizketa erabili dugu.

16. Taula

Elkarrizketa motak, McMillan-ek eta Schumacher-ek (2005:458) egindako sailkapenetik hartuak

Elkarrizketa mota	Deskribapena
Solasaldi moduko elkarrizketa informala	Galderak hurbileko testuingurutik sortzen dira. Ez daude aldez aurretik ezarritako gaiak ezta idatzizkorik.
Gidatutako elkarrizketa	Gaiak aldez aurretik erabakitzen dira. Ikertzaileak elkarrizketa irauten duen bitartean, galderen ordena eta formulazioa erabakitzen du.
Hasiera eta amaiera duen elkarrizketa estandarra	Galderen formulazioa eta azaltzen diren ordena aldez aurretik ezarriak daude.

Taylor-ek eta Bogdan-ek (1987) beraien aldetik, elkarrizketa sakonaren baitan elkarren artean erlazionatuak dauden hiru tipologia ezberdintzen dituzte: bizitza istorioa edota autobiografia soziologikoa, batetik; zuzenean behatu ezin diren gertakari edota ekintzen inguruko ikaskuntzari begira daudenak, bestetik; eta, eskenatoki, egoera edota pertsona sorta baten marko zabala ematea helburu duena, azkenik. Sailkapen honen arabera, gurea bigarren tipologia ezarriko genuke, izan ere, gure hizketakideak euren esperientzia lehen pertsonan kontatzen duten berriemaileak baitira.

Elkarrizketa sakonak, nagusiki, izaera indibiduala, holistikoa eta ez zuzentzailea du. Informazioa lortzeko teknika hau, ikerketaren baitan egiten den azterketa analitiko edota gizarte diagnostiko zein tratamendu sozialak burutzera bideratuta dago; eta pertsona batekin edo gehiagorekin izaten den elkarrizketa profesional baten emaitza da (Ruiz Olabuénaga, 2009). Elkarrizketaren erabileren artean pertsona ezberdinez lortzen diren deskripzio eta interpretazioetara iristea den heinean, bat gatoz Stake-ekin (1995), elkarrizketa errealtate anitzetara iristeko ubide nagusia dela esaten duenean. Ruiz Olabuénaga-k (2009) esaten duenaren harira, elkarrizketa sakonak komunikazio prozesu bat eskatzen du, zeinaren bitartean elkarrizketatzaileak eta elkarrizketatuak elkarri eragin diezaioketen; horregatik hain zuzen ere,

formulatutako galderak ez dira itxiak izan, elkarrizketatuak ekarritakoaren ildotik gai berriak gehitzeko eta ñabardura ezberdinak azaleratzeko abagunea utziz.

Halere, Witzel-en (2000) proposamenari jarraiki, planteatutako elkarrizketak ikerketa zioan du ardatz, izan ere, diseinatutako gidoiak ikerketa objektura orientatzen baitute, bai eta ikerketa prozesura berera eta hura ulertzeko modura ere. Honek elkarrizketa sakonaren berezitasun bat ekartzen du gurera, hain zuzen ere, naturalak ez diren testuinguruen artifizialtasuna (Ruiz Olabuénaga, 2009; Stake, 1995). Azken batean, elkarrizketa sakona norbanako batek ahoz elkarrizketzaileari egoeraren bere definizio pertsonala helarazteko teknika da. Taylor-ek eta Bogdan-ek (1987:101) elkarrizketa sakona, *ikertzailearen eta informatzailearen artean ematen diren aurrez aurreko eta behin eta berriz gertatzen diren elkartze uneak* bezala definitzen dute, *non topaketa hauek informatzaileek euren bizitzez, esperientziez edota egoerez duten perspektiben ulermenera bideratuta dauden.*

Elementu hauek guztiek elkarrizketa sakona datuen bilketarako erreminta aberatsa bihurtu dute; halarik ere, eta erantzunen kategorizazioa lan neketsua eta zorrotza dela esan behar da eta ikertzailearen aldetik, hustuketa, interpretazio eta analisi prozesuan berebiziko argitasuna eskatzen duena. Horregatik, Stake-en (1995) aholkuei so eginez, ikertzaileak elkarrizketa bakoitzaren erregistroa egin beharko luke, bukatu eta ordu batzuetara mahai gaineratu diren ideia eta pasarte esanguratsuenak jasoz. Zentzu honetan, ikerketa honek kodifikatze-lan prozedura eta edukiaren analisi kualitatibo arretatsua bezain zehatza eskatu du; hots, elkarrizketak transkribatu ondoren, datuak aurrerago aurkezten diren zein dimentsioekin eta analisi unitateekin lotura zuten definitu da. Hain zuzen ere, elkarrizketatuen ekarpen ezberdinak era esanguratsuan bilduta eta antolatuta sistematizatzeko aldera. Tesi honetan, bi informatzaile motari egin diegu elkarrizketa; batetik, **adituei** –IG-aren eremuan mentore gisa aritu direnak- eta bestetik, berriemaile gakoiei, zeinak IG prozesu honetan parte hartzaileak izan diren eta ondorioz, *educational development* prozesuarekin maila ezberdinetan engaiatu diren. Osotara, ezagutza arlo ezberdinetatik eratorritako 17 irakasle elkarrizketatu ditugu, hots, parte hartzaileen %25ari egindako elkarrizketa erdi egituratua.

8.2.3.1. Elkarrizketaren diseinua

Elkarrizketaren gauzapena, Taylor-ek eta Bogdan-ek (1987) deskribatzen duten **elkarrizketaren gida** osatuz burutu da. Modu honetan, gure iker-objektuari buruzko analisiak egitea ahalbidetuko diguten gai klabeak jorratuko ditugula ziurtatu dugu. Honela, elkarrizketatzaileak galderak nola eta noiz egin erabakitzeke ahalmena du elkarrizketa gauzatzen den bitartean. Gure ikerketan giltzarri diren korapilo

tematikoen inguruan formulatutako galderak, alde batetik, IG prozesuak goi-mailako hezkuntza instituzioaren eraldaketa globalarekin uztartzen duen literatura zientifikoak iradokiak izan dira; eta bestetik, ERAGIN programak berak ehundutako praktikak berak eraman gaitu tesiaren ikerketa zioaz gehiago jakin nahi izatera. Beraz, dimentsio teorikoek eta IG esparruaren baitan gauzaturiko praktikek gidaturiko elkarrizketa dugu honakoa.

Gure ikerketan erabili dugun elkarrizketa sakona 15 galderez osatuta dago –ikusitako I. eranskina- elkarrizketatzailea eta elkarrizketatua mantentzen duten solasaldiaren gida moduan funtzionatuz. Elkarrizketa erdi egituratua egin izanak, egoerak eskatzen duen arabera malgutasuna eta dinamismoa eman digu, zeinetan elkarrizketatuak iker-objektuari dagokionez, ekartzen digunaren zatirik esanguratsuen lortzea nahi dugun. Beraz, igorleak kontatzen zigunaren arabera elkarrizketa modu batean edo bestean egokitua izan da (Witzel, 2000). Esan gabe doa, egin izan diren elkarrizketetan ikertzaileak galderen ordena aldatzeaz gain, elkarrizketatuaren eta sortu egin diren aukeren arabera zenbait kontutan gehiago sakondu dela.

Elkarrizketaren egoera tentu handiz landu dugun atala da. Elkarrizketatzaileak pertsonak eroso eta berauetaz hitz egiteko aske senti daitezten lortu behar du. Zentzu horretan, elkarrizketa kualitatiboan, ikertzailea pertsonak elkarrekin gauza garrantzitsuen inguruan modu naturalean mintzo diren egoera horien antzekoak eraikitzen saiatzen da. Zalantzarik gabe elkarrizketaren egoeraren artean eta pertsonen ohiko solasaldiaren artean ezberdintasunak daude (Taylor eta Bogdan, 1987:121):

- a. *Epaihetarik ez egin*: Zenbait kasutan ikertzaileak bere burua kontrolatu behar du eta bere iritzien berri ez eman; elkarrizketa pribatua eta konfidentziala dela ulertzen da.
- b. *Jendeak hitz egin dezan ahalbidetu eta arreta izan*: informazioaren emaria hein handi batean (ez bakarrik baina) aldebakarreko da; elkarrizketatzaileak jendearen iritzi eta esperientzien inguruko egiazko interesaren berri ematen du eta amaierara arte orduetan zehar entzuteko prest azaltzen da.
- d. *Sentibera izan*: Egunerokotasunean elkarrizketatzaileak aldibereko soslai ugari ditu, entzuten dakiena, pertsonen kezka hitz eginda arintzeko prest dagoena eta konfiantzazkoa.

Elkarrizketa eraginkorra izatea edo ez, ikertze-eraginkortasunaren eta **galderen ordenaren** arabera izan ohi da; hainbatez, elkarrizketa sakona diseinatzerako orduan, autore ezberdinek izan dituzten ildoak izan ditugu kontuan (Goetz eta

LeCompte, 1988:142; McMillan eta Schumacher, 2005:464; Taylor eta Bogdan, 1987:112):

1. **Elkarrizketa indagazioei** esker xehetasun, azalpen eta erantzun argiago gehiago eskuratzen ditugu. Ongi diseinatutako elkarrizketak, pertsonak ematen dituzten erantzunen arabera gaiak egokitzen joateko, ezinbesteko galderen ordena eta erredakzioa identifikatzeko moduan planteatzen dira.
2. Normalean, **ikertzaileak dituen helburuen planteamendua** hasieran egiten da. Momentu honetan pertsonaren identitatearen babes-segurtasuna azaltzen da eta alde aurretik mintzakideei jakinarazi zaien (gure kasuan posta elektronikoz) gaien berrikuspena oro har kokatzen da.
3. **Galderen ordena** aldakorra da, nahiz eta ikerlarien gehiengoak galdera bakoitzari lotutako datuak modu eraginkorrean erdieste ahalbidentzen dien ordena aukeratzen duen. Izaera orokorreko galderak gaika taldekatzen dira, baina kasu askotan, ikerlariak ez dute galderak jarraituko duten ordena ezagutzen, izan ere, pertsonen ihardespenean eta elkarrizketa hartzen doan norabidearen arabera izaten baitira.
4. **Galdera konplexu, delikatu eta zailak** elkarrizketaren erdialderako edota amaierarako uzten dira; elkarrizketatuaren interesa areagotu den unerako, hain zuzen. Zenbait elkarrizketatzailek solasaldiari galdera deskribatzaile eta orientatzaileekin hasiera ematea nahiago dute, eta gutxinaka, iritzi edota azalpenen inguruko gai konplexuagoi helduz aurrera egitea.

McMillan-ek eta Schumacher-ek (2005:465) izendatzen duten **elkarrizketaren logistika** ere garrantzi handiko alderdia izan da gurean estrategiaren diseinua itxuratzean. Bost ustekabek eragin diezaioke elkarrizketa saio bati: 1) saioaren iraupena; 2) *kopurua*, edo zenbat elkarrizketa bereizirik beharrezkoak dira behar diren datuak lortzeko; 3) elkarrizketaren *lekua*; 4) ikerketan parte hartzen duten *norbanakoen izaera* eta saioan parte hartuko duten lagunen kopurua; eta 5) elkarrizketatuen *berri emateko modua* edo komunikaziozko ahalmena. Ikerlari kualitatiboagoak ekin legez, gurean ere lagunarteko kutsua hobetsi dugu enpatia eta ulermena erakusteko, eta horrekin batera, onespenean helarazten saiatu gara datu burutsu eta baliozkoak gureganatzeko (McMillan eta Schumacher, 2005).

Hurrengo urratsak **elkarrizketen grabazioa, interpretazioa eta elaborazioa** planteatzera eramaten gaitu (Goetz eta LeCompte, 1988; McMillan eta Schumacher, 2005; Taylor eta Bogdan, 1987). Elkarrizketa kualitatiboan datu primarioak grabagailu baten bidez jaso ditugu; modu honetan elkarrizketa saioan jazo izan denaren hitzez

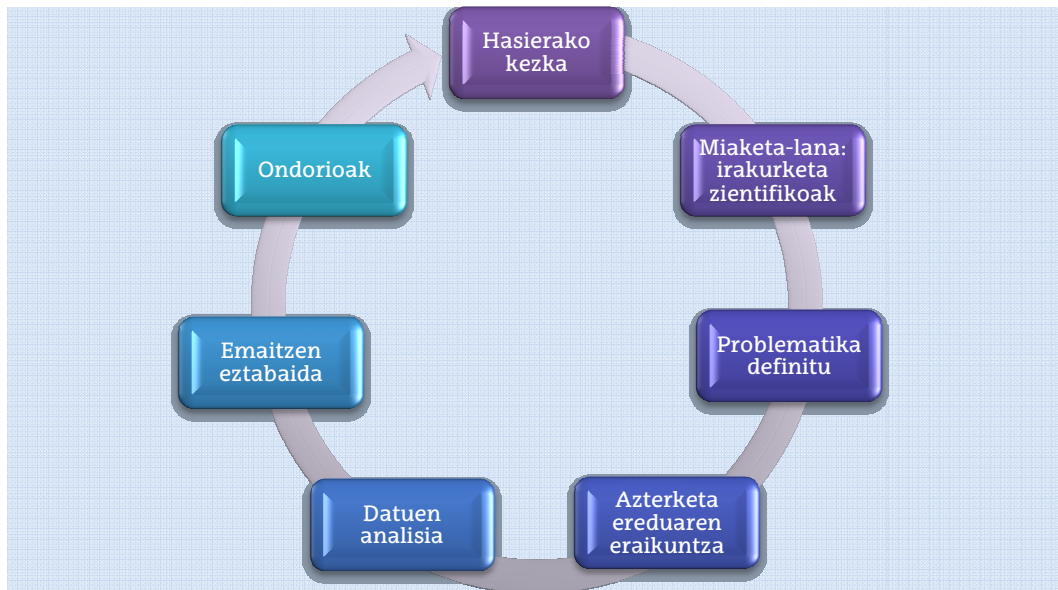
hitzezko kontakizunak maneiatu ditugu. Zentzu horretan, elkarrizketen grabazioak ahozko elkarrekintza bere osotasunean bermatzen du. Halarik ere, autoreek gogorarazten diguten moduan (McMillan eta Schumacher, 2005; Taylor eta Bogdan, 1987), abantaila hauek parte hartzailearen konfiantzaren kalterako izan eta berehalako porrota suposa lezake. Gogoan izan dugu, grabagailuaren erabilpenak, ez duela ahozkoa ez den komunikazioa eta galderen birformulaziorako hartzen diren oharren premia desagerrarazten, datuen analisia errazagoa egiteko alderdiak direnean (McMillan eta Schumacher, 2005). Egoera anitzetan, gaineratzen dute, idatzitakoaren zinezkotasuna dela medio, ikertzaileak hartutako oharrak metodo hobereana izan ohi dira. Azkenik, ez grabazioak ez oharrek, ez dute elkarrizketatzaileak pertsonarekiko erakutsi duen arreta eragotzi behar.

Elkarrizketa gauzatu eta berehala, oharrak zein grabazioa ordenagailuan osatzen eta osoki idatzi ditugu. Zirriborroan zuzenketak egin eta gero, amaierako txostenak hitzez hitzezko datuak eta ikerkuntzari hasiera emateko iruzkinez lagundutako ez ahozko komunikazioaren oharrak ere agertzen ditu. Amaierako txostenak data, lekua eta hizketakidearen izaera edo kodea ere azaltzen ditu (McMillan eta Schumacher, 2005). Autoreen orientabideei kasu eginez, saio bakoitzean egindako **elkarrizketaren elaborazioak** iruzkindu ditugu, betekizunaren eta erlazioaren inguruan, elkarrizketatuen eraginei buruz, eta informazio osagarriaren eta esanahien zabaltzearen inguruko gogoeta pertsonalak eginez. Autoreek seinalatzen dutenez, ariketa hau baliozko datuen kalitate kontrola eramateko une ezinbestekoa da; izan ere, dagoeneko garatuak diren hasierako ideia asko, datuen bilketarako beste estrategiekin batera, geroago berrikusiak izanen dira.

Azkenik, ikerketa kualitatiboan datuen analisia etengabeko aurrerabidean murgilduta dagoen prozesua dela ohartu behar dugu (Taylor eta Bogdan, 1988). Hortaz, datuen bilketa eta analisia eskutik doaz, hurrengo puntuan frogatuko dugun moduan.

8.3. Datuen analisirako prozesua

Ikerketa honen azterketarako eredia ikerketa honetan giltzarri diren kontzeptuetatik eta hauek ikerketa helburuekin duten erlaziotik abiatuz eraiki da. Hala izanik, literaturaren berrikuspen zabala kontrastatzen duten helburu orokorretatik abiatuz, problematika zein izango den zehaztu eta analisi eredia nolakoa izango den ere definitu da, hau da, zeintzuk teknikak erabiliko diren halako emaitzak erdiesteko. Ikus dezagun zehazkiro prozesuaren jarraipenaren inguruko eskema labur honetan (9. irudia):



9. Irudia. Ikerketa prozesuak izan duen jarraipenaren inguruko eskema.

Datozen lerroetan, zehazki, datuen analisia burutzerako garaian eman diren urratsak eta hartu diren erabakiak aztertuko ditugu. Datu kualitatiboaren analisia, datuak kategoriatan antolatzeko eta kategorien arteko ereduak (erlazioak) identifikatzeko prozesu induktiboa da; zeinetan osatzen joan garen kategorien eta ereduaren zatirik handiena datuetatik eratorriak diren (McMillan eta Schumacher, 2005) eta datuak ikuspegi interpretatzaile-deskribatzaile batetik jorratuko den (Latorre et al., 1996). Tesi honetan burutu dugun datuen analisia, beraz, inoiz eten ez den eta ikerketa kualitatiboaren fase guztien parte den prozesu ziklikoa izan da. Mcmillan-ek eta Schumacher-ek (2005) seinalatzen dutenez, analisi kualitatiboa aukeraketa, kategorizazio, erkaketa, sintesi eta interpretazio prozesu sistematiko erlatiboa da, zeinak arduratzen gaituen interes-fenomenoaren inguruko azalpenak ematen dizkigun. Ildo beretik, analisi induktiboaren prozesuak iraun bitartean, datu analisiaren maila konplexuagoetara gindoazen heinean, oinarrizko abstrakzio-mailara etengabe itzuli behar izan dugu; behin eta berriz, gure analisia eta interpretazioa egiaztatuz eta finduz (Goetz eta LeCompte, 1988; McMillan eta Schumacher, 2005; Taylor eta Bogdan, 1987).

Literaturaren azterketak diosku (Goetz eta LeCompte, 1988; McMillan eta Schumacher, 2005; Taylor eta Bogdan, 1987) ikerlari kualitatibo gehienek, estilo interpretatzaile edo subjektiboa erabiltzeko joera dutela. Izan ere, datu kualitatiboak aztertzeak ariketa eklektikoa da, ez baita modu zuzen bakarra eta datuak era askotara aztertu baitaitezke. McMillan-ek eta Schumacher-ek (2005) iradokitzen duten moduan, ikertzaile bakoitzak bere artisautza intelektual estilo propioa bilatu behar

du; betiere, metodologia ezagupen zorrotza eta gaitasun intelektual handiarekin konbinatuz.

Komenigarria litzateke une honetan hona ekartzea ikerketa honetan guk eskuartean izan ditugun datuak: batetik, erantzun irekiko galdetegietatik eratorritakoak; bestetik, idatzizko ekoizpenak (amaierako inplementazio txostenak, barne); eta elkarrizketa sakonen transkripzioetatik lortutakoak, azkenik. Bidenabar, elkarrizketen emaitzak osatzeko lanean, analisi dokumentala ezinbesteko euskarria izan dela garrantzitsua da adieraztea. Hortaz, parte hartzaileen ahozko testigantzak, edukien analisiak egiterako garaian gure unibertsoa bilakatu dira, eta sostengu gisa erabili ditugun dokumentuak (batez ere inplementazio txostenak), maila mikroan burutu ditugun analisisien irizpide eta unitate izan dira.

Hiru datu iturri horien analisi kualitatiboa burutzeko, hiru fase ezberdin igaro ditugu (McMillan eta Schumacher, 2005; Taylor eta Bogdan, 1987); batetik, aurkikuntzaren analisia lan eremuan; bestetik, gai eta kategorien kodifikazioa; eta azkenik, ereduaren eraikuntza. **Aurkikuntzari** heltzen badiogu, gurean bezalako azterlan kualitatiboan, aztertu dugunari zentzua gradualki ematen joan gara, zorrotasuna, intuizioa eta datuekiko konfiantza estua konbinatuz (Taylor eta Bogdan, 1987). Autoreen iradokizun hauek aintzat hartzea lagungarri egokitu zaizkigu aurkikuntzaren analisia lan eremuan lantzeko: 1) datuak behin eta berriro irakurri (beti izan ohi da ideia ona beste inork gure datuak irakurtzea); 2) gaien, intuizioen, interpretazioen eta ideien arrastoa jarraitu; 3) gai emergenteak bilatu; 4) tipologiak eraiki; 5) kontzeptu eta proposizio teorikoak garatu; eta azkenik, 6) material bibliografikoa irakurri. Prozesu honi lotuta, McMillan-ek eta Schumacher-ek (2005:484) *erdiko analisia* deiturikoa, bere garrantziarengatik lehen planora ekarri nahi dugu. Datuen formulazioa iraun bitartean, ikertzaile kualitatiboek erdiko analisiak burutzen dituzte aldizka. Autoreek berrikuspen ariketa honen bi helburu nagusi azpimarratzen dituzte: a) prozesuaren baitan erabaki egokiagoak hartzen joatea, eta b) gai emergenteak eta sendotzen doazen analisi ereduak identifikatu ahal izatea.

Gai eta kategorien kodifikazioari erreparatzen badiogu, ikerketa kualitatiboan ariketa honek datuen interpretazioak garatzeko eta birfintzeko modu sistematikoa dela ohartuko dugu (Taylor eta Bogdan, 1987). Analisiaren etapa honek iraun duen bitartean, hasiera batean ideia eta intuizio lausoak izan zirenak, fintzen, hedatzen edota guztiz alboratzen joan dira. McMillan-en eta Schumacher-en (2005) hitzetan, badira bost iturri ikertzaileek sistemak sailkatzeko eta datuak antolatzeko erabiltzen dituztenak: 1) Ikerkuntza galderak eta aurreikusitako arazoak edota azpi galderak; 2) Ikerketarako tresnak elkarrizketa gida gisa; 3) Aldez aurretik beste ikerlariak azterlanetan maneiatutako gaiak, kontzeptuak edota kategoriak; 4) Ikertzailearen

aurretiko ezagutzak; eta 5) Datuak bere horretan. Gure kasuan, ikerkuntza galderak eta aurreikusitako arazoak gidatuta sistemak sailkatu eta datuak antolatu ditugu; aldi berean, datuak bere horretan ere erabili ditugu eta sailkapen sistema garatzerako garaian, literatura erreferentzia izanik, aldeztu aurretik ezarritako kategoriak baliatu ditugu, datuetan burua sartuta aurkitu ditugun kategoria berriak erantsiz.

Datuetatik abiatuta **antolatze sistema** bat garatzeko, McMillan-en eta Schumacher-en (2005) jarraibideak izan ditugu kontuan: 1. Osotasunaren ikuspegia erauzi dugu, datu multzoak irakurriz eta ideiak idatziz; 2. Datuetatik abiatzen diren gai orokorrak profilatu ditugu, datu multzoen ertzetan gaien izenburuak definituz; 3. Gaien bikoizketa alderatu; 4. Behin-behineko sailkapen sistema frogatu, eta ondoren, 5. Antolakuntza sistema hobetu. Datuen lehendabiziko galbahea gainditu eta gero, **gaiak kategoria gisa garatzeko** urratsa eman dugu, eta honek modu abstraktuagoan pentsarazteko esfortzua eragin du (McMillan eta Schumacher, 2005). Eraikuntza eta sorkuntza prozesu honetan, honako estrategiak baliatu ditugu; a) esanguratsua edo interesgarria iruditzen zaizkigun esaldiak edo hitzak analizatu; b) datuak pareko edo egoera ezberdin batekin alderatu; eta d) informatzaileen baieztapenak edo ezeztapenak ziurtzat ez jotzea, horien atzean dagoena azalarazteko galderak formulatu. Patton-ek (1990) azpimarratzen duen gisara, denbora eramaten duen prozesua bada ere, datuetan tentu handiz esanahia eta garrantzia duenaren inguruko judizioak burutzeko eskatzen duen sormen elaborazioa dugu eskuartean.

Datuak zenbat eta ikuspegi kopuru anitzetatik aztertzeke xedearekin, **ereduen araketan** murgildu gara (McMillan eta Schumacher, 2005). Ereduen bilaketa, kategorien arteko erlazio izandunen inguruan ikertzaile bezala genituen intuizioetatik hasten da. Honek datuen sakoneko bilatze lana eskatzen duela dioskute autoreek, ebidentzia negatiboen eta azalpen alternatiboen araketa dela medio, intuizio bakoitza egiaztatuz. Momentu honetan, hain zuzen ere, ikertzaileok pentsamendu deduktiboan murgiltzen gara, baieztapena bilatzeko begiz jo ditugun gaiak, kategoriak eta ereduak birpasatuz. Puntu honetara iritsita, datuen eta hauen analisiaren zorrotasuna bermatzen duen **triangulazioa** erabiltzeko unea da (Goetz eta LeCompte, 1988; Latorre et al., 1996; McMillan eta Schumacher, 2005; Taylor eta Bogdan, 1987). Triangulazioaren bidez honako elementuen arteko balioztatzea bilatzen da: datu iturriak, datuen formulaziorako estrategiak, denboraldiak eta eskema teorikoak. Baina arreta ipin diezaiozun honako aipamenari (Fernández eta Arandia, 2003:80), ikerketa kualitatiboaren zorrotasuna hizpide, ibilaldi historiko luzea duen gatazka (Goetz eta LeCompte, 1988) irudikatzen baitu:

Honelako prozesuak (analisi kualitatiboak) garatzean aurkitzen dugun arazoetako bat, eta, jakina, argudio argiekin aurre egin behar dioguna, subjektutasun-objektutasun bikotearena da. Badago iherkuntza-prozesu kualitatiboak zalantzan jartzeko joera, eta sarri askotan 'hau subjektiboa da' edota 'nola dakizu esaten dugun hori egiazkoa ote den' esan eta galdetzen duten pertsonak aurkitzen ditugu. Honelako galderak eta erantzunek gordetzen duten ziurtasun faltak, zenbakiek sorrarazten duten liluraren eta ziurtasunaren ondorio baino ez dira. Zenbakietatik haratago aritzeko beldurak ulergarriak dira, gure sozializazioa, oro har, jarrera positibistetatik eratu baita, eta egia planteamendu kuantitatibo eta zenbakizkoetatik sortu behar dela sinesteko joera baitugu; objektibo izatearen itxura du, egiazkoa, inongo zalantzarik gabea.

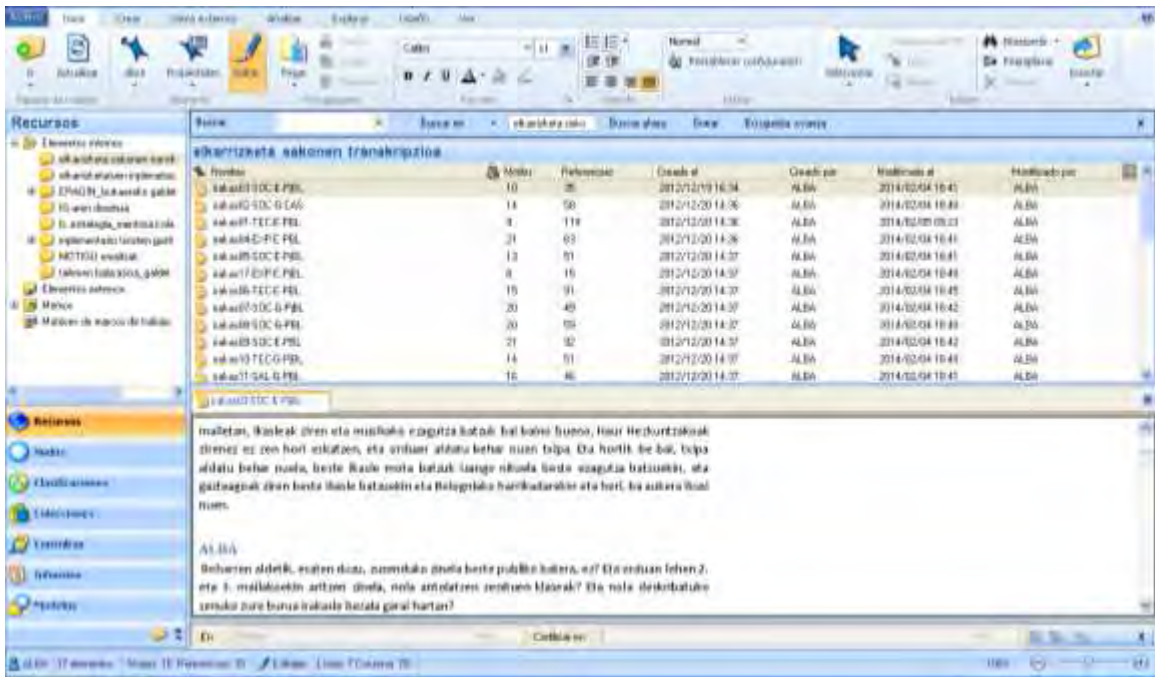
Latorre-k eta bere kideek (1996), ikuspegi kualitatiboetatik landutako informazioa balioesteko erabiltzen diren zientifikotasun-irizpideak jasotzen duen saiakera burutu zuten. Beraiek esandakoa hiru lerrotan laburtuz, metodologia kualitatiboa sinesgarritasunaren bitartez 'egia' balioa ezartzen du; aplikagarritasuna iragankortasunaren bidez; konsistentzia dependentzia dela medio; eta neutraltasuna berresgarritasuna bitarteko.

8.4. Datuen analisirako erremintak eta kategorien deskribapena

Edukien analisi kualitatiboa egiteko NVivo⁵ (*Qualitative Data Analysis*) programa informatikoaren 9. bertsioa erabili da, hein handi batean, Gibbs-ek (2002) eta Bazeley-k (2007) egituraturako gidaliburuen orientabideak jarraituz. Programa informatiko honek erabilera anitzeko baliabideak eskaintzen ditu eta datuen analisirako prozesuan erreminta horiek zein neurritan izan zaizkigun lagungarriak aurkeztera goaz puntu honetan, datu-iturrien antolaketa, kategorizazio-lana eta esplorazio teknikei dagokienez.

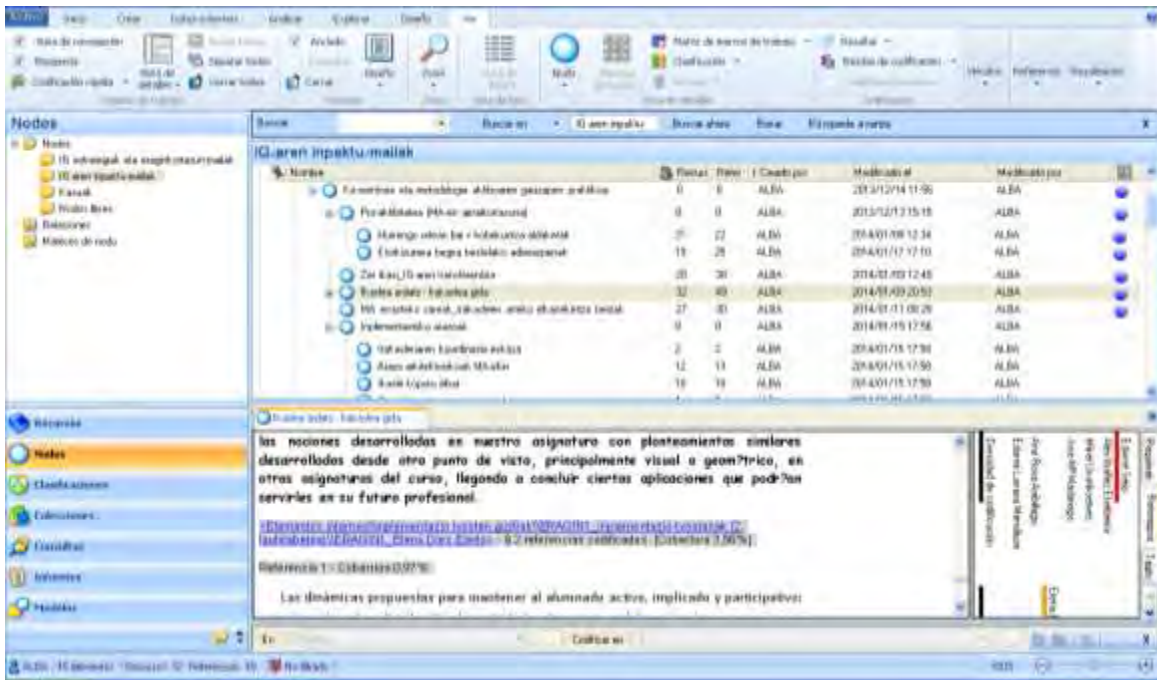
1. **Datu-iturrien artxibatze eta antolaketa lana.** Ikerketa prozesuan zehar ekoiztu izan diren dokumentuen gordailua da, datuak modu gordinean azaltzen dira, esaterako, irakasleen inplementazio txostenak, elkarrizketa sakonen transkripzioak, on-line galdetegiaren erantzun irekiak edota foroak bezalako euskarrietatik berreskuratutako elkarrekintzak. Kategorizazio lanaren gelaitzina da eta aurkikuntza fasearen martxan ipintzea, beraz. Euskarri informatikoan dokumentu bakoitzak 'errekurtso' izen generikoa bereganatzen du (ikus 10. irudia).

⁵ NVivo 9 (Analisi kualitatiborako programa) <http://help-nv9-en.qsrinternational.com/whnjs.htm>



10. Irudia. Datu iturrien antolaketa 'errekurtsio' baliabidearen bidez Nvivo programan.

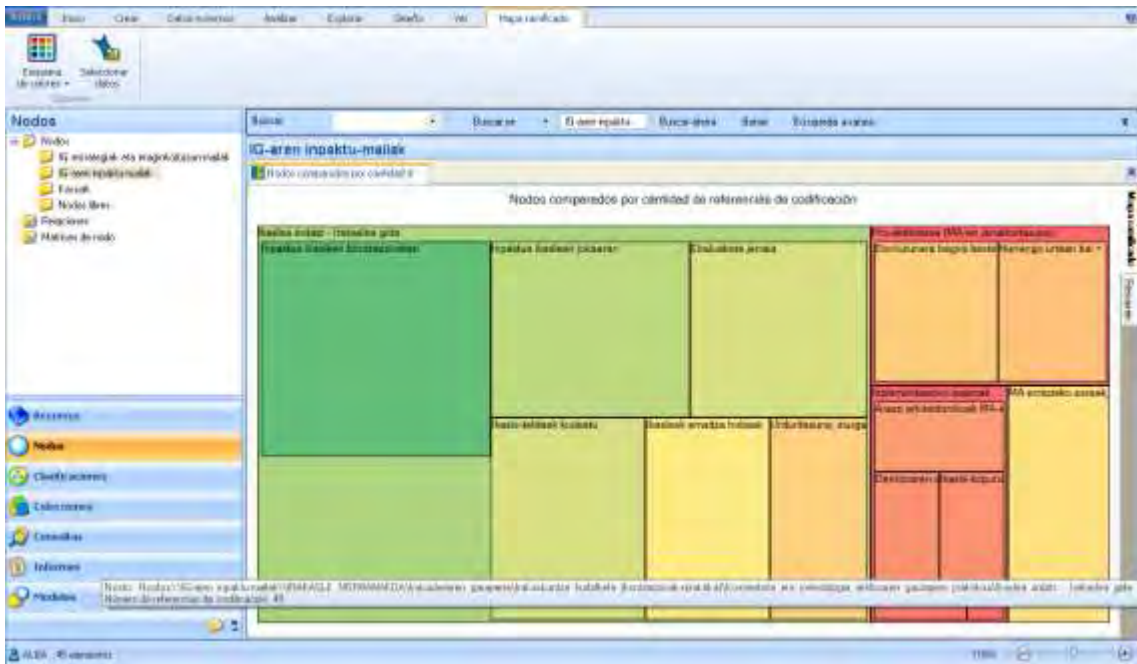
2. **Kategorizazio-lana.** Nvivo programak dimentsio/kategoria edota 'nodo' izeneko kutxatilik sortzeko aukera ematen du, enpiria bidez aztertutako kontzeptu teorikoen zehaztasunaren araberrako graduazioa egitea ahalbidetuz, kategoriak eta azpi kategorietan, alegia (ikus 11. irudia). Erremintaren doitasunak eta azkartasunak, kategorizatutako edozein testu zati une oro zein kategorian antolatuta dagoen eta egilea zein izan den kontrolatzeko aukera ematen du. Informazio ugari maneiatzen den gurea bezalako kasuetan, honek analisiaren prozedura errazteaz aparte, zuzenean sailkatutako datuekin bestelako esplorazio teknikak aplikatzea ahalbidetzen du.



11. Irudia. Testu unitateen azterketa kualitatibotik eraikitako kategoriatu mapa.

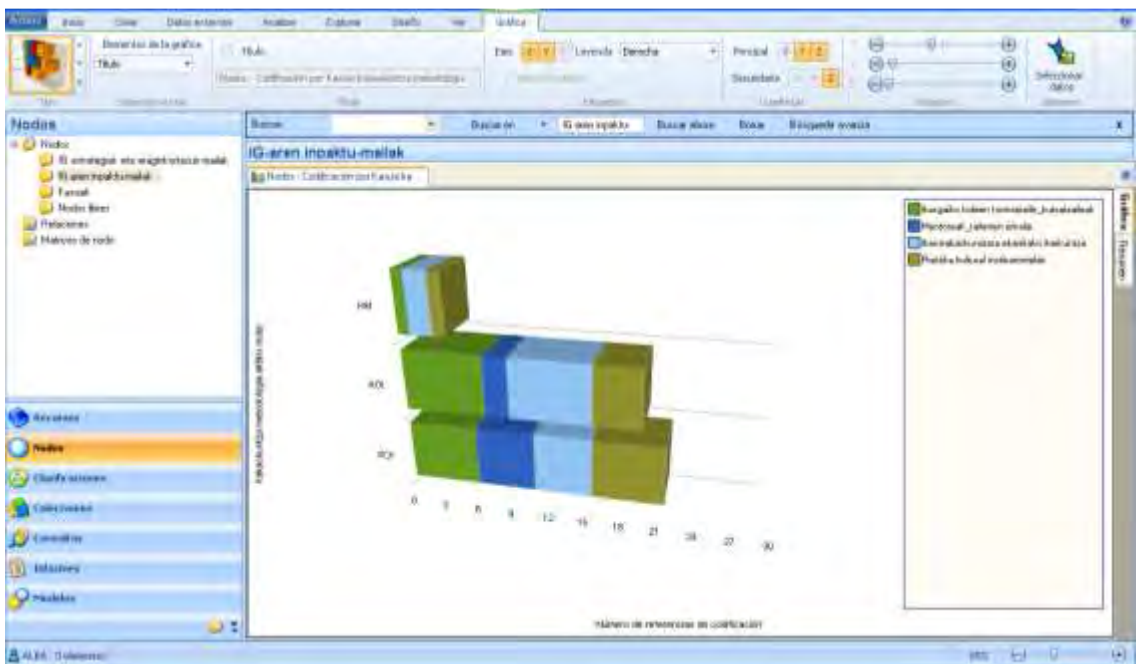
3. **Esplorazio teknikak:** Datuen antolamendua eta kategorizazio-lanaren oinarri trinkoa behin eraikia, adarkatze mapak, grafikoak, konglomeratuen analisiak, eredu berrien eraketa eta irizpide ezberdinei buruzko kontsultak egin daitezke. Emaitzen analisiaren eta interpretazioaren eraikuntzara begira, baliabide hauek aparteko aukera mugagabeak brindatzen dituzte kategorizatutako datuen analisi makro edo mikroak gorpuzteko.

a. **Adarkatze-mapak:** Interpretatu beharreko datu guztien ikuspegi globala erdiesteko baliagarria da. Honetan ere aukera ezberdinak daude, errekurtsoen, nodoen edota atributuei egotzitako baloreen kobinaketaren arabekoak (ikus 12. irudia). Adarkatze-mapa hau zehaztasun gehiagoz aztertu ahal izateko eranskinetan atxiki dugu (ikus V. eranskina).



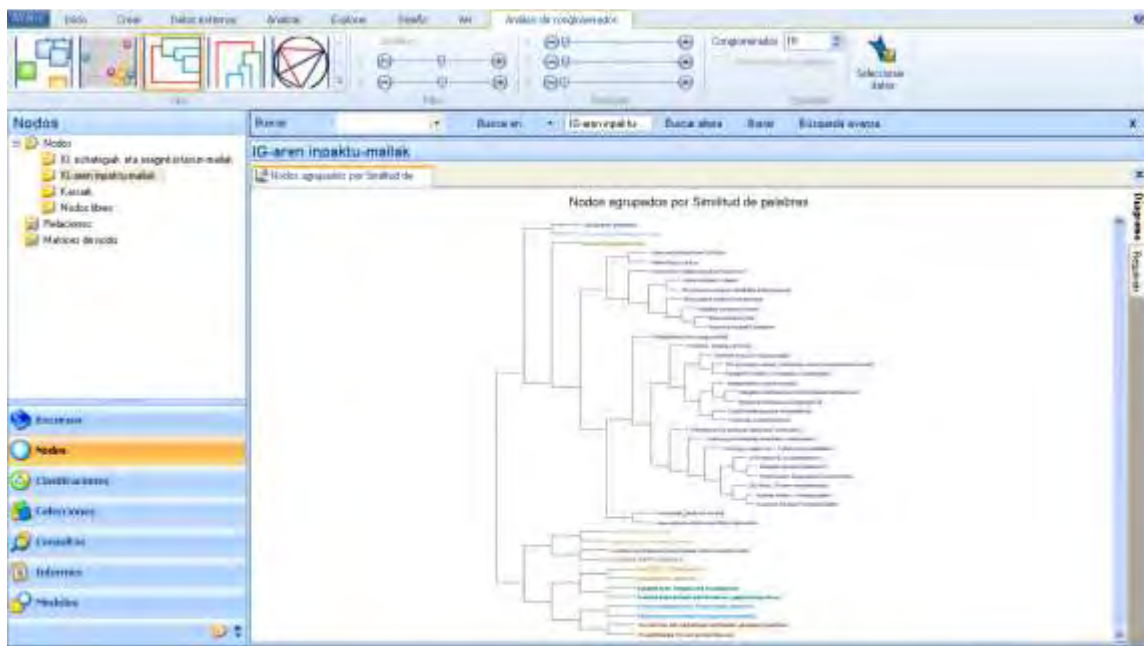
12. Irudia. Nodo ezberdinak aukeratuaz eraikitako adarkatze-mapa (kodifikatutako erreferentzien zenbakia emanez).

- b. *Grafikoak*: Kodifikazio, errekurtsio edota nodo-en araberako neurketak egin daitezke atributu batekin gurutzatuz, maiztasuna aurkezteko ere 3 irizpide ezberdin jarraitu daitezke: estalduraren portzentaia, kodifikatutako erreferentzien zenbakia edota kodifikatutako nodoen zenbakia (ikus 13. irudia).



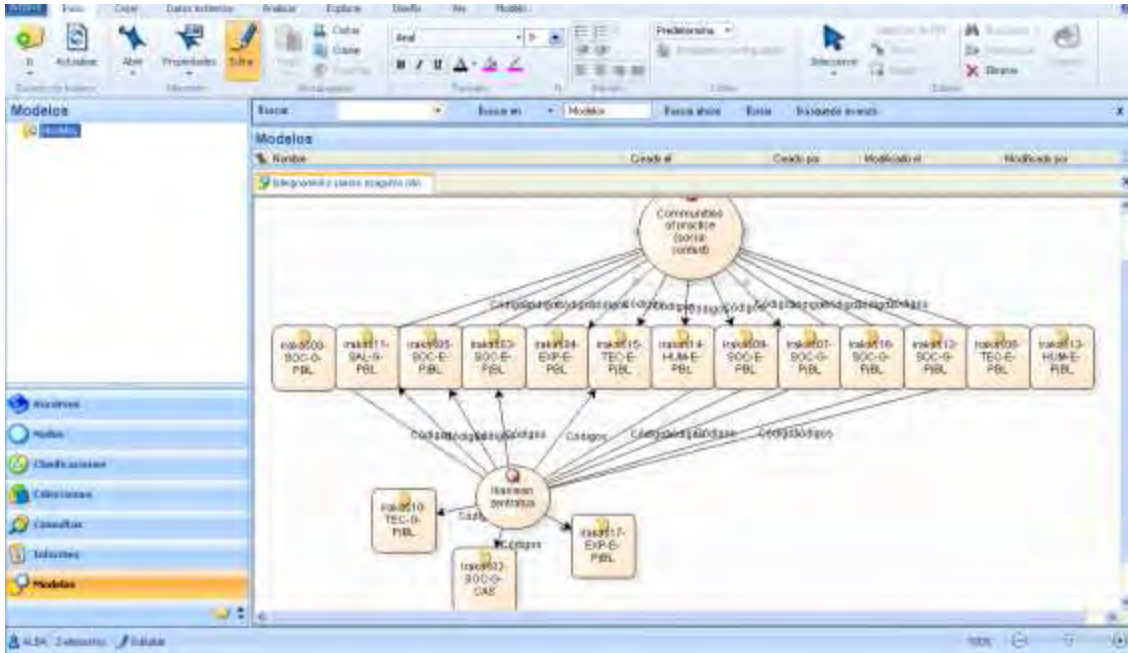
13. Irudia. Nodo ezberdinak eta MA-aren modalitatea irizpideak aukeratuaz eraikitako grafikoak (kodifikatutako erreferentzien zenbakia emanez).

- e. *Konglomeratuen analisiak*: Kategorizatutako errekurtsio edo nodo ezberdinak euren artean zein nolako harremanak agertzen dituzten analizatzeko erabili daiteke honako tresna. Hitz-en, kodifikazioaren edota atributuaren balioaren antzekotasuna jarraituz aztertu daitezke eta neurketa Pearson-en korrelazioaren, Jaccard-en edo Sorensen-en koefizienteak erabiliaz (ikus 14. irudia). Honek kategoria ezberdinen arteko korrelazio maila aztertzeke beta eman digu.



14. Irudia. Hitz-en antzekotasunaren arabera multzokatutako kategorien diagrama (Pearson-en korrelazioa koefizienteak ezarritik).

- f. *Eredu berrien eraketa*: Errekurtsioetan kategorizatutako 'nodo' ezberdinen jokamoldea aztertuz, 'ereduak' izeneko baliabidea erabili dugu (ikus 15. irudia), IG programaren inpaktu-mailekin erlazionatutako berriazko erlazioak aztertzeke; elkarrizketa sakonen transkripzioa oinarri hartuta, ko-mentoría eta ikaslearen ardaztutako planteamenduaren arteko erlazioak aztertzea, kasu (ikus 15. irudia).



15. Irudia. *Ereduen erakuntza errekursoetan nodo ezberdinen arteko erlazioak aztertzeko.*

g. *Irizpide ezberdinei lotutako kontsultak:* Testua edota Nvivo proiektuko kodifikazioa esploratzeko kontsultak sortu ditzake, eta baita asoziazio elementuak bilatzeko ere. Guk, 'nodo' ezberdinak eta atributuak gurutzatzeko baliatu dugu, hau da, kategorizatuen agerpena ezagutza arloaren edota MA-en modalitatearen arabeko matrizeak osatzeko (ikus 16. irudia). Arretaz matrizea azertu ahal izateko eranskinen atalean, gurutzaketa osoa aurkezten da (ikus IV. eranskina). Honekin batera ere, Nvivo proiektu osoan kodifikatu diren hitzen maiztasuna esploratzeko erreminta ustiatu dugu ere bai. (ikus 17. irudia).

- a. Lehenengoan, IG programaren atarian, irakasleen ikas-irakaskuntza helburuak eta darabilten estrategia metodologikoen arakatzea burutu da. Horrekin batera, irakasle izateko prestakuntzaren azterketa eta baita IG prozesuari berari egiten diozkieten eskarien analisisa jasotzen da (ikus 17. taula).
- b. Bigarrenean, berriz, goi-mailako hezkuntzako IG programaren inpaktu-mailak aztertzen dira, irakasle norbanakoan (ikas-irakaskuntza kontzepzio eta hurbilketan), eta baita kultura instituzionalean (hezkuntza lidergo banatuan eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzan) ere (ikus 18. taula).
- d. Eta hirugarrenean, IG formula konfiguratzaren duten epe motz eta luzeko estrategien eraginkortasun mailak aztertzen dira, ko-mentoría estrategiak instituzioaren maila organizazionalan duen inpaktuan arreta ipiniaz. Honako taulan gainontzekoen ez bezala, kategorien deskribapena bertan osatu dugu lekua probestu aldera (ikus 19. taula).

17. Taula

IG prozesua hasi baino lehen irakasleriaren aurretiko kontzepzioak eta irakasle izateko prestakuntzaren azterketa eta IG beharren inguruko diagnostikoa.

Analisi- eremua	Kategoria	Azpi-kategoria
Aurretiko kontzepzioak	Diziplinazko ezagutzaren transmisioa	Curriculumaren antolaketa hierarkizatua
	Planteamendu aktiboak (gogoeta, talde-lana)	
Irakasle izateko prestakuntza goi-mailako hezkuntzan	Imitazioa, erreprodukzioa	
	Intuizioa, entsegu-errorea	
IG beharren diagnostia	Baliabide metodologikoak eta hauen aplikazio praktikoa	
	Mentore batek gain begiratutako IG prozesua	

Analisian elementu zentralak ez ezik, IG prozesuaren iragaitean giltzarri ere izan diren kategoria nagusienak aurkeztuko ditugu datozen pasarteetan; nahiz eta hauetako bakoitza konposatzen dituzten azpi-kategoriak egon, hauek emaitzen analisisan atalean modu zehatzean landuko ditugu. *Irakaskuntza kontzepzioak, irakaskuntza hurbilketa, ko-mentoría eta lidergo banatua, eta praktika kultural instituzionalak* dimentsioen banakako deskribapena aurkezten de hurrenez hurren.

- a. Ikas-irakaskuntza kontzepzioak:** Dimentsio honek irakasleriak maila indibidualean ikas-irakaskuntzarekiko agertzen dituen pentsamoldeen amalgama inpaktuaren ikuspegitik aztertzea du helburu (Akerlind, 2004; Entwistle eta Peterson, 2004; Hativa eta Goodyear, 2002). Zehazkiro esanda, abiapuntua irakasleriaren irakats-estiloaren (diziplinazko ezagutzaren transmisioan ala planteamendu aktiboetan oinarritutakoa –gogoeta, talde lana- den), eta eredu hura nondik eta nola bereganatu duten (imitazioz edota intuizioz) azterketa izanik, IG programan parte hartu eta gero, irakasleriaren irakaskuntza kontzepzio mailan izandako inpaktua aztertzea da. Horretarako, prozesuaren baitan ikas-irakaskuntza praktika alternatiboak eraikitzerako orduan irakaslez osatutako praktika komunitateetan zein gatazka kognitibo sortu diren analizatzen dira; horien artean, teoriarik gabe ikasleak ez dira gai ikaskuntza prozesurik abiatzeko; arazo aglutinatzailea eraikitzeke zailtasunak edota planteamendu aktiboak ardatz, ikasgaiko elementuak koordinatzeko zailtasunak, era nagusian gain hartu dutelarik.
- b. Ikas-irakaskuntza hurbilketa:** Dimentsio honetan MA-en gauzapean praktikoak (mentoria kolaboratiboa prozesuaz lagunduta) irakasle norbanakoaren hurbilketan; hots, kontzepzioen eta hezkuntza praktikaren uztartze banaezin gisa teorizatua (Postareff et al., 2007; Trigwell, Prosser eta Taylor, 1994), eragin duen inpaktua dugu aztergai. MA-ak ardatz dituen prozesu sortzailea menperatzeko aferan, honako interes-guneetan fokatuko dugu analisia: ikaslerian ardaztutako ikas-irakaskuntza hurbilketaren azterketa; irakasleriaren elkarrekintza berrien eta hurbilketa aldaketa potentzialaren elementu oztopatzaileen miaketa.
- d. Ko-mentoria eta lidergo banatua:** Kategoria honek mentoria kolaboratiboa bezalako estrategiak irakasleriaren lidergo banatuan duen inpaktua aztertzea du helburu, hots, erlazio honek eragin ditzakeen efektu posibleak albaintzea da xedea. Ko-mentoria epe luzeko estrategia izanik, irakasleak euren behar praktikoetatik eta diziplinazko zein irakaskuntzazko ezagutzatik aktibatzen ditu, baina berdinen arteko ikaskuntza lagunduko duen estrategia adostuz (Fernández et al., 2013). Hortaz, interesa, kideekin batera irakaskuntzaz jarduterakoan, maila indibidualetik instituzionalera barreiatzeko gaitasuna duen zubi lan horretan kokatuko dugu. Lidergoari dagokionez, ko-mentoriaren inpaktua hainbat motatakoa izan daiteke; bata, iraunkortasun prisma batetik MA-a denboran zehar duen iraupena aztertzea, beste hitzetan esanda, irakasleriak MA-ekin duen proaktibitatearen analisia; bestea, MA-en kutsatzaileak diren irakasleen hedapen ekintzetara bideratuta (bai ikasgaiko kideen artean baita komunitate zientifikoan ere); eta azkenik, IG prozesuari begirakoa, hots, estrategia elikatzen eta finkatzen

duen mentoreen harrobia eta formatzaile potentzialak (tailer edo mintegi emaileak) sortzearena.

- e. **Praktika kultural instituzionalak:** Instituzio mailako kulturaren aldaketa aztergai duen kategoria honek, IG prozesuak aktibatutako praktika instituzional eta kolektibo berriak analizatzea du helburu; hots, IG prozesuak organizazio mailan duen inpaktuaz mintzo gara. Praktika kultural instituzional horien artean, zehazki, ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza izeneko arakatuko dugu, atentzioa bereziki hiru gunetan kokatuz: ikas-irakaskuntza jardueraren ebidentzia enpirikoen ekoizpenean, pareen arteko azterketan eta aldizkari espezializatuen hedapenean (Gibbs, 2009).

18. Taula

Goi-mailako hezkuntzako IG-aren inpaktu-mailak aztertzen dituen analisi kualitatibotik eratorritako kategorien mapa orokorra

Inpaktu-maila	Dimensio teorikoa	Kategoria	Azpi kategoriak				
IG-aren inpaktu-mailak	Irakasle norbanakoa	IRAKASLERIAREN GARAPENA (IG)	Irakasleriaren irakaskuntza kontzepzioak	Irakaskuntza praktika alternatiboak eraikitzerakoan gatazka kognitiboak (kontzepzioetan inpaktua)	Ikasleak teoriarik gabe ezin		
					Arazo aglutinatzailea ezartzeko zailtasunak		
					Ikasgaiko elementuak koordinatzeko zailtasunak		
					Ebaluaketa-sistema koherentea		
					Ikasgaiarekiko eskarmentua		
					Diziplinartekotasunetik kideen arteko ekarpena		
	Kultura instituzionala	LIDERGOAREN GARAPENA (LG)	Ko-mentoria eta lidergo banatua (Lidergo-motak)	Ko-mentoria eta MA-en gauzapen praktikoa (inpaktua praktikan)	Ikaslea ardatz-irakasle gida	Ikasle-taldeen kudeaketa	Urduritasuna, ziurgabetasuna
						Ebaluaketa jarraia (Ikasleen emaitza hobekia)	
					Irakasleen arteko elkarrekintza berriak (MA-ak errazteko sareak)		
					Hurbilketa aldaketa potentzialaren elementu oztopatzaileak		
GARAPEN ORGANIZAZIONALA (GO)	Praktika kultural instituzionalak	Ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza	Dibulgazioa komunitate zientifikoan (kongresuak, aldizkari zientifikoak				
			IKD baliabideetan publikazioa				
Kultura instituzionala	LIDERGOAREN GARAPENA (LG)	Ko-mentoria eta lidergo banatua (Lidergo-motak)	Pro-aktibitatea (MA-en iraunkortasuna denboran eta hazkunde intrintsekoa)				
			Mentoreen harrobia: bitarteko irakaskuntza lidergo banatua. Eragileak, mentore rolak, eta tailerren emaitzak				
			MA-en kutsatzaileak: berehalako irakaskuntza lidergo banatua. Kideen 'kutsatzaile' eta laguntzaile MA-etan, esperientzien hedatzaileak				

19. Taula

IG estrategien eraginkortasun eta inpaktu-maila ezberdinak -Freeth-en eta bere hideen (2003) ereduaren oinarrituz-aztertzen dituen analisi kualitatibotik eratorritako kategorien mapa orokorra

Estrategia iraupena	Estrategia modalitatea	Inpaktu-maila	Kategoria	Deskribapena	
IG estrategiak eta eraginkortasun-mailak	Iraupen laburrekoak	TAILERRA	Garapen instrukzionala: JOKAERA	Erreminta metodologikoen aplikagarritasuna	Tailerretan ikasitako baliabide metodologikoak zein neurritan praktikara eramaten duten aztertzea; hau da, IG-aren transferentzia analizatzea.
			Lidergo garapena: EMAITZAR (4A)	MA-en erabilera errazteko sareen sorrera	MA-etan bereganatutako ezagutza teoriko eta praktikokoak zein mailatan beste kideei helarazten dizkieten arakatzea; hau da zein den MA-en erabilpenaren hedapen inpaktua aztertzea.
	Iraupen luzekoak	KO-MENTORIA	Lidergo garapena: JOKAERA	Mentoreen modelatzea	Mentoreen jarraipenak esperientziatzko ikaskuntzan, <i>feedback</i> ean eta berdinen zein pareen arteko erlazio eraginkorrean izan duen inpaktua aztertzea.
			Irakasleriaren garapena: IKASKUNTZA (2B)	Arazoen pausokako ebazpena	Ikasgaiaren orden linealararen eraldaketan entregagaiek izan duten eragina aztertzea.
				Diziplinan oinarritutako praktikaren eraikuntza	Diziplinatik bertatik atenditutako irakasleen ikas-irakaskuntza beharretatik lan egiteak izan duen eraginkortasun maila analizatzea.
		Garapen organizazionala: EMAITZAR (4A)	Konpromiso instituzionala	Erabaki instituzionalak babestutako IG estrategia bat en baitan lan egiteak irakasleriarengan duen eragina aztertzea.	

Orain arte, datuen analisirako prozesu inductiboaren nondik norakoak agertu ditugu, datu kualitatiboen analisiaren bereizgarritasunak eta prozesuan baliaututako tresnak aurkeztuz. Hau horrela izanda, urrats batzuk eman ditugu. Batetik, aurkikuntza fasea zeinetan aztertu dugunari zorrotasunez, intuizioz eta datuekiko konfiantza estua konbinatuz zentzua gradualki eman diogun; bestetik, gaien eta kategorien kodifikazioa non datuak kategorio gisa garatu ondoren modu sistematikoan interpretazioak eraiki eta birfindu ditugun; eta azkenik, behin maneiatutako datuen ikuspegi globala bereganatuta, eredu posibleak aurreikusi eta kategorien arteko erlazio posibleak definitu ditugu. Analisisirako prozedura horiek erditutako ebidentzia enpirikoak argitara ilki ditugu ERAGIN IG programaren inpaktu mailak eta IG strategiaren formula zehatzak duen eraginkortasun-mailak analisiaren iparrorratz izaki. Dimentsio hauen guztien azterketari ekingo diogu ikerketa honen azken aurreko atalean, hain zuzen ere, emaitzen analisia eta eztabaida izenekoan.

IV. ATALA: EMAITZEN ANALISIA ETA EZTABAIDA

9 Emaizten analisia: interpretazio txostena

Gibelean utzi dugun atal metodologikoak marko enpirikotzat hartu dugun ERAGIN berrikuntza metodologikoaren azalpena eta honen baitan zedarritu ditugun ikerketaren zioa eta helburuak izan ditu abiapuntu. Enpiriaren nondik norakoak definitu eta gero ikerketa hau burutzeko diseinuaren oinarrian hautu kualitatiboaren doitasuna eta planteamendua epistemologikoki funtsezkoa izan da zeregina (Erickson, 1989; Latorre et al., 1996; Taylor eta Bogdan, 1987); horretarako, ikerketaren partaideak, datuak biltzeko teknikak eta datuen analisirako prozedurak zehaztu dira. Azterketan barna, kategoriako analisiaren dimentsioan emandako urratsak hauspotzat hartuta (Bazeley, 2007; Gibbs, 2002; McMillan eta Schumacher, 2005) argiratu diren emaitzak ezagutarazteko tarte iritsi da gurean. Esan bezala, metodologia kualitatiboaren printzipioetatik harilkatu dugun ikerketa lan honen emaitzen interpretazioa burutzeko, arestian aipatu ditugun honako datu-iturrietan oinarritu gara, bereziki: Eragin programan parte hartu dutenen inplementazio txostenak (osotara 61 ale), parte hartzaileei IG prozesua bukatu eta urte batera, horietako batzuei egindako elkarrizketa sakonen transkripzioak (osorik 17 ale) eta pasatako on-line galdetegiaren erantzunak (guztira 45 partaide); halere, ikerlanerako erabili ditugun datuei dagokienean ikuspegi orokorrago batetik lanean jardun gara, euskarri birtualeko elkarrekintzak zein bestelako agiri osagarri ere eskuragarri izanik.

IG-aren inpaktu-mailetan oinarritutako emaitzen azterketa burutzeko, doitasunez egindako ibilbidea osatu dugu. Hasieratik abiatuta inpaktuaren eboluzioa interpretatu ahal izateko, programaren atarian irakasleriak irakaskuntzaren inguruan dituen alde aurretiko kontzepzioak aztertuko ditugu. Iruditeri horren nolakotasuna irakasleek ikas-irakaskuntzari ekiteko darabilten planteamendu ezberdinen esplorazioak emango digu; aurreratu behar da, partaideen artean profilatzen joan den joerak irakaslearen ardaztutako irakaskuntza izatek ikaslearen oinarritutako ikaskuntza izatea erakutsi duela. Norabide horretan adierazgarri diren diziplinazko ezagutzaren transmisioa eredu duen planteamenduan eta antolamendu aktiboagoekin esperimendatzen hasitako irakasleengan ipiniko dugu arreta. Planteamendu tradizionalen egonkortasuna galarazten duten hari hauei tira egiteak, hain zuzen ere, hezkuntza berrikuntza mailan ERAGIN programan izena eman duen masa kritikoak IG prozesuari berari egiten dizkion eskariak baloratzea ekarri du. Aldi berean, irakasleriaren kontzepzioek osatzen duten ingurumari hura ulertzeko lagungarriak izango dira, hein batean, parte hartzaileek irakasten ikasteko baliatu dituzten metodoak aztertzea, jakina.

Hurrengo urratsean, inpaktuaren prismatik aztertuko ditugu errealitatetik erauzitako datu enpirikook. Hots, IG programa gainditu ondoren, garapen prozesuak irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan izan duen eragina analizatuko dugu. Kontzepzioak arakatzeko, irakaskuntza praktika alternatiboen eraikitze prozesuan, hau da,

diseinu fasean ipiniko dugu burua, azaleratutako gatazka kognitiboak eta horiekiko komentoria taldeetan egindako lanketa prozesua aztergai izango ditugularik. Hurbilketan izandako inpaktua, berriz, MA-ren gauzapen praktikoa zentratuko gara, alegia, ikasgela barruko inplementazioan.

Orain arte inpaktuak norbanako-mailan egindako mugimenduak aztertu baditugu ere hirugarren pausoan, labainkorragoa eta hain ikertua izan ez den inpaktuaren ikuspegi globalago batetik mintzatuko gara; IG programaren inpaktu organizazionalaz eta eragindako praktika kultural instituzionalen aldaketaz, hain justu. Aldaketaren jarrikortasunaren ikusbidetik, inpaktu organizazionala eta praktika instituzionalen eraikuntza hezurramitzen duten bi osagai arretaz landuko ditugu; banatutako hezkuntza lidergoa, bata, eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza, bestea.

Azkenik, eta emaitzen analisia borobiltzeko lehiaz, IG programa honetan aurrera eraman den garapen estragía-formulak izan duen eraginkortasun-mailari buruzko azterketarekin emanen diogu amaiera interpretazio txosten honi. Hortaz, garapen formula bere osotasunean konposatzen duten iraupen motzeko tailerra zein iraupen luzeko mentoria kolaboratiboa bezalako estrategien eraginkortasun-mailak ere izango ditugu hizpide. Aipatzea, mentoria kolaboratiboak parte hartzaileengan izan duen inpaktua ebidentziez janzteko, noizean behin, bestelako agiri-iturriak berreskuratu izan ditugula, horien artean, IG prozesuari sostengua emateko antolatu zen moodle plataformako foroetan agertutako pasarteren bat eta IG programaren atarian, zuzendaritza taldeko bileretan jasotako akten aipamen zenbait.

9.1. Ikas-irakaskuntza prozesuari buruzko alde aurretiko kontzepzioak

Ikerketa lan-multzo bat, kognitibismoak 80ko hamarkadatik hona irakasleriaren irakaskuntza jardunean izan duen eraginaz mintzo da (Grossman, 1990; Shulman, 1987; Steinert et al., 2006; Wilkerson eta Irby, 1998). Ondorio modura, argiro bi idei ilki ditzakegu argitara. Batetik, urteotan aintzat hartu izan da irakasle ona bere diziplinan aditua dena dela, eta ondorioz, ondo irakastea eduki diziplinarra ondo transmititzea dela, bestetik. Argudio honen azpian ikas-irakaskuntzako prozesuen irudikapen oso bat ezkututzen da, zeina sozializazio motaren eraginez irakasleriaren iruditerian (kontzepzioetan) oso sustraituta dagoen eta hein handi batean bere praktika burutzeko 'sostengu' ideologikoa – ideiak, teoria implizituak- eman izan dion. Kognitibismoaren baitan, praktiketan datzan irudikapen zein kontzepzio multzo hauek daukaten indar 'antolatzaileaz' oharturik, adituak kontzepzio hauek krisian sartu ezean praktikak ez direla aldatuko ondorioztatzen iritsi ziren, eta ondorioz, IG-erako programek hein handi batean kontzepzio horien transformazioan jarri behar zutelako indarra defendatu zuten. Egun, kontzepzioak IG-erako

programak 'ezgonkortu' edo berregokiarazi behar den aldagai gisa, beraz inpaktu-maila gisa ere hartzen dira, beste aldagai edo inpaktu-maila batzuekin batera.

Honakoa aintzat hartuta, ERAGIN IG programan zer gertzen den arakatuko dugu lehenik eta behin, hain zuzen ere, progama hasi aurretik partaideek zituzten ikas-irakaskuntzari buruzko kontzepzioak zeintzuk ziren hautemanaz. Zehazkiro, ERAGIN programan parte hartu duten irakasleek ikas-irakaskuntza prozesuan erabiltzen zituzten estrategia didaktikoak aztertuko ditugu eta aldi berean, euren irakaskuntza ereduaren abiapuntua aintzakotzat hartuz, IG prozesutik egokitzen zaizkien eta baloratzen dituzten bereizgarriak ere azpimarratuko ditugu. Interpretazioan sakontze aldera, irakasle izateko lanean nola ikasi duteneko analisia burutuko da argigarria estimatzen dugulakoan. Atariko diagnostiko honek, IG programak parte hartzaileengan izan dituen inpaktu-mailak perspektibaz aztertzea eta emaitzok kontsonantzian ulertu ahal izatea ahalbidetuko digu.

9.1.1. Unibertsitateko irakasleriaren estrategia didaktikoen izaera: non gauden eta nora nahi dugun iritsi

Ondorengo pasarteetan irakasleriak IG prozesuan hasi baino lehen maneiatzen zituen estrategia didaktikoen dimentsioan murgilduko gara; ariketa analitiko honetan bi dira nagusiki aztertu izan ditugun estrategia ereduak, batetik diziplinazko ezagutzaren transmisioari lotutakoak; eta hauetatik urrun kokatzen diren ikas-irakaskuntza planteamendu estrategiko aktiboetan oinarritutakoak, bestetik. Izan ere, populazioaren zati nagusi bat urteak pasa ostean planteamendu tradizionalaren mugaz oharturik, euren praktikak krisian sartzen hasiak dira proposamen alternatiboan bila; honekin batera, berrikuntzarekiko motibazio intrinseko handia erakutsi duen irakasle taldea izateak ere (Lobato eta Madinabeitia, 2011) zuzenean konkektatu du parte hartzaileek ERAGIN programaz baloratzen dituzten berariazko elementuekin; hortaz, IG estrategia konfiguratzeko dituen ezaugarrien azterketarekin amaituko dugu atal hau.

Irakasleriaren aurretiko ikas-irakaskuntza kontzepzioei helduz, inplementazio txostenen eta, batik bat, elkarrizketa sakonen analisi eta kategorizazio-lanek, estrategia didaktikoen azterketa egitea ahalbidetu dute. Katetoria multzo esanguratsua (18 aipamen), **diziplinazko ezagutzaren transmisioan** oinarritutako irakaskuntza eredu mintzagai duten ideiek osatu dute. Feixas-ek (2010) unibertsitateko irakasleriak bere ibilbide profesionalean zehar irakaskuntzari egotzitako ikuspegi zein kontzepzioen inguruan egindako ikerketa batean honakoa baieztatzen du: irakastea *edukien transmisio* gisa eta ikastea *bereganatzea* bezala definitzen duten irakasleek, oro har, klase magistralak oinarri dituen irakaskuntza estilo espositiboa azaltzen dute. Egia esateko, sailen eginbidetik diseinatutako graduak dituen eta diziplinazko logikara estuki sustraitutako gurea bezalako jardunbide tradizionala duen unibertsitate batetik espero zitekeela seinalatzen dute

Fernándezek eta Alkortak (2014) IG prozesuak aztegi dituen UPV/EHUren inguruan burututako analisisan. Diziplinazko ezagutzaren transmisioak gain hartzen duen dimentsioa esploratuz gero, enfasia puntu ezberdinetan ipintzen dela ohartuko gara, hots, curriculumaren antolakuntza hierarkikoan datzan kontzepzioen bidez funtzionatzen duten irakasleak eta curriculumaren ulerkera honek sorrarazitako gatazkei aurre egin behar izateak, hala prozesu bitartekoak nola emaitzei begirakoak.

Esan bezala, curriculumaren antolakuntza hierarkikoa ordezkatzeko dituzten aipamenak nagusi dira bildu ditugun datu iturrietan. Feixas-ekin (2010) bat egiten dugu, hain zuzen ere, irakasle hauei irakasgaia ongi egituratua egotea eta transmisioa argia izatea kezkarria zaiela ondorioztatzen duenean. Ikas-irakaskuntzaren kudeaketa mota hau aplikatzen dutenen artean, kontzeptu teorikoak dira nagusi eta praktika teoriari berari egokitu behar zaiola argudiatzen duten esapideak aurkitzen dira. Ildo horretan, IG prozesuarekin engaiatu baino lehen, kategoria honetan bildutako ideia esanguratsuenek adierazten dute, parte hartzaileen %27ak ikasleriak ikasgaiaren eduki kontzeptual garrantzitsuenak ikastea duela helburu. Baieztapen honetatik abiatuz, bi balizko burutazio atera daitezke argitara: batetik, irakaskuntza jardueraren erantzukizun guztia eduki kontzeptualak helarazten dituen irakaslearengan datzala, eta bestetik, logika bera aplikatuz, ikaskuntza berarena eskusiboki ikasleari esleitzen zaiola. Dikotomia honen baitan, irakasleak aitortzen du eman beharreko gaitegia 'kokatzean' sentitzen dela aseta, eta hala baieztatzen dute gure datuek. Ulertu daiteke beraz, gaitegia nagusi den planteamendu didaktiko honetan ikasleriaren kontzepzio alternatiboak ez ezik, gaitasunak ere garatzeko aferak bigarren plano batean geratzen direla. Izan ere, ebaluaziorako gaia den informazioa soilik ematen dute eta ikasleek kurtsoa ongi dokumentatuak buka dezaten saiatzen dira. Ironikoki ikasleen pasibitateak oso penatzen ditu (Feixas, 2010). Honatx ildo honetan bi ekarpen:

Ni musikako irakaslea naiz, eta gurean praktikarako portzentai handia daukagu, baina dena dela, beti izan dugu oso sartua gaia, gaitegia, gaia aurkeztu behar dela era magistral batean, eman teoria, fotokopiak, azterketa eta gero ia ba horretan kokatua adibideak eta praktika (...) nik uste dut dinamika hori sartua dago be bai eurengan ere, kostatzen da hori apurtzea, guk aldatu behar izan dugu eta nik uste dut aldatzen ari garela, baina eurak be bai aldatu behar dira (IRA03-SOZ-E-POI).

Antes de que empezáramos a hablar de que había que hacer otro tipo de evaluaciones, otro tipo de desarrollos y tal, pues yo lo único que evaluaba era los contenidos, conocimientos, ni siquiera competencias (IRA04-ESP-E-AOI).

Curriculumak ulertzeko modu honek irakaslea zenbait gatazkaren aurrean kokatzen du eta hala erakusten dute, batez ere, elkarrizketa sakonetan kategorizatu ditugun gure datuek. Agidanez, eduki teorikoak eman eta ondoren praktika egokitzeak nolabaiteko ziurtasunez

aritzea ahalbidetzen duela aitortzen dute irakasleek. Elkarrizketatu diren irakasleen ia erdiak irakaskuntzari eduki kontzeptualak helarazteko funtzioa esleitzen dio, oroimenezko ariketen erreproduzioak ematen dien lasaitasuna azpimarratuz. Prozedura lineal honetan irakasleek hainbat muga antzematen dituzte, datuetan kontrastatu daitekeen gisara; batetik, ikasleei teoria barneratzeko planteatzen zaizkien ebazpenek problema itxura izan arren, errepikakorrak dira eta azterketa finalean, antzeko egoeren ebazpen metodologikoaren automatizazioa dute helburu, eta ez egoera berrien aurrean soluzioa emateko gaitasuna garatzea. Errepikapenak, beraz, ez zaituela ulermenera eramaten kontziente dira irakasleak, eta zentzu horretan, ezin dela diziplinaren jabekuntzarik eman, ikaskuntza esanguratsurik gertatzen ez denean. Datorren adierazpenak ideia hau azpimarratzen du:

Ariketek problema itxura badute ere (enuntziatu zabalak dira eta oso desberdinak haien artean -bolatoki baten funtzionamenduaren kontrola, semaforoz kontrolatutako bidegurutze baten kontrola-, kasu) hauek ebazteko modua errepikakorra da. Horrek behin baino gehiagotan pentsarazi die gaia irakasten dutenei, ikasleek metodologia automatizatu egiten zutela, teoria ondo ulertu gabe eta hauxe da hain zuzen ere, metodologia berri honekin ekidin nahi dena (IRA55/TEK/E/POI).

Ezagutzaren diziplinazko corpus-en antolamendu hermetikoa izan daiteke, hain justu, ariketen errepikapena zein metodologiaren automatizazioaren arrazoietako bat. Hori dela eta, zenbait irakasle sinetsita dago, ezagutzaren kontzepzio irekia eta partekatua landuz gero, euren ikas-irakaskuntza planteamendua eraginkorragoa izango dela. Baldin eta, ikasleek ikasgaiaren jarraikortasuna antzematea eta aktiboki lantzea, eta bizitza profesionalarekin loturak blindatu ditzaten ahalbidetzen duen. Jarraikortasun hura hizpide, ekarpen bat:

Uno de los objetivos que me había propuesto el curso pasado para mejorar la efectividad de mi docencia en general, y de las sesiones de laboratorio en particular, era conseguir la percepción de continuidad en la asignatura por parte de los alumnos, y por tanto, lograr una dedicación más continuada. Tenía la impresión (más bien certeza) de que los alumnos concebían la asignatura como parte de sus vidas únicamente durante las horas de clase presencial y la semana anterior al examen (IRA18/TEK/G/POI).

Ebidentziek ezagutzera ematen dutenez, oro har, metodologia tradizionalak ez dituela ikaskuntza-mailako emaitza onak mahai gaineratzen. Izan ere, ikasgelan gertatzen denarekiko arreta eta motibazioa galdu egiten dute: 'ni konturatu nintzen ikasleak aspertzen zirela entzuteaz, entzuten dugunaren % gutxi geratzen da, eta egiten duguna orduan bai (IRA15/TEC/E/POI)'. Ebaluaketa jarraia ez egiteak edota ebaluazio planteamenduan desegokitzapenak emateak (esaterako, ikaskuntza helburuak eta horiek neurtzeko tresnak

nahasteak) ere, eragina du ikasleek duten ikaskuntza prozesuarekiko engaiamenduan, eta baita klaseen bertaratzean ere, gainditzen duten ikasleen kopurua txikiagoa izanik. Adibide gisa:

El principal motivo que me llevó a solicitar la participación en el programa ERAGIN fueron los pésimos resultados académicos y de aprendizaje de los estudiantes en esta asignatura en los últimos cursos. Hasta este año, al no realizar una evaluación continua, se podía observar la paulatina reducción de estudiantes en clase a lo largo del cuatrimestre. Al principio, les conseguía atraer, pero poco a poco, según la materia iba avanzando los estudiantes iban dejando de venir a clase y de los que seguían viniendo, a muchos se les veía perdidos (IRA09/SOZ/E/AOI).

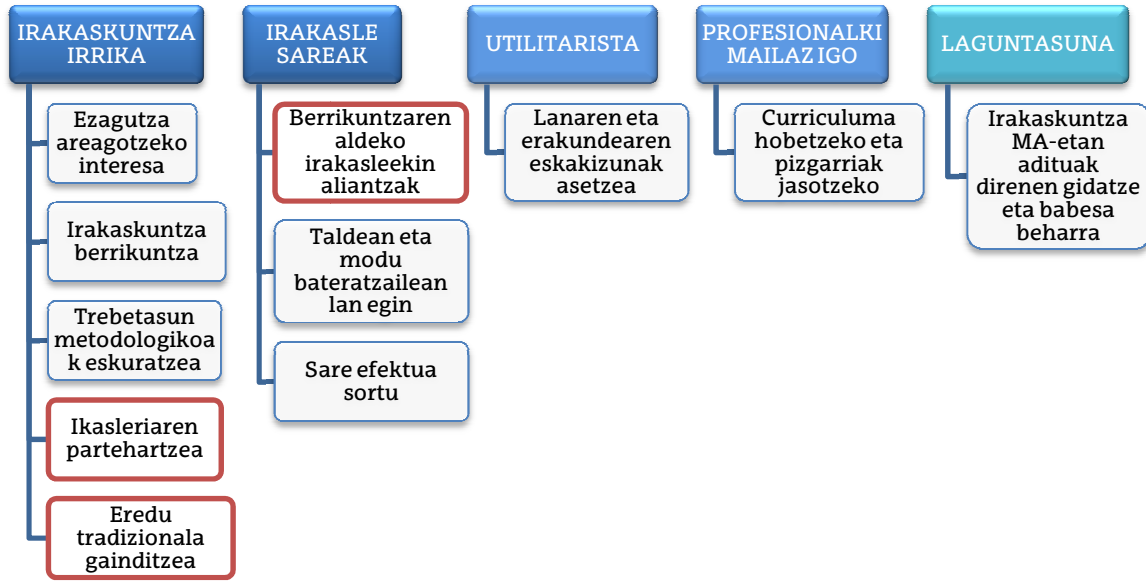
Honetaz jabetuta, IG programa honetan parte hartu duen irakasleriaren artean, eredu transmisibo eta hegemonikoaren ideiek sustengatutako praktikak krisian sartu eta alternatiboak eraikitzearen aldeko joera eta mugimendu hastapenak nabari direla esan behar da. Bai inplementazio txostenetan eta are maiztasun handiagoz elkarrizketen transkripzioetan ere, kodifikatutako testu-unitate kopuru nagusi batek (13), ikas-irakaskuntza planteamendu didaktiko aktiboagoak ditu hizketagai; hots, **prozeduren aplikagarritasunak, gogoetatzeko eta taldean lan** egiteko eszenatokiak zein ariketak zirriborratzen dituzte. Datu hauetatik ondorioztatu daiteke, irakasleek benetako testuinguru profesional bat, hurbilketa praktikoarekin eta talde-lanarekin konbinatuz, ikaskuntza esanguratsuarekin erlazionatzen dutela. Adibide gisa, ikus ditzagun bi ekarpen hauek:

Yo siempre he tenido una cierta aspiración a contactar de una forma, primero de una forma más directa con los alumnos y sobre todo, a que los alumnos no solo pasen por la asignatura para estudiarsela sino para que se les quede algo. En ese sentido ya desde hace mucho tiempo siempre les he intentado infundir una visión practica, en mi caso que es Derecho Procesal, pues todos los años íbamos a los juzgados a ver juicios, contactando con algunos amigos jueces que tengo o algunas otras veces lo que hacía era pedirles a estos amigos jueces videos con los documentos de los juicios y los analizábamos por grupos en clase para que tuvieran esa visión practica, y me parecía muy interesante y yo veía que era muy instructivo para ellos también (IRA02-SOZ-G-KM).

Nire kezka bada irakasle ona izatea eta hobetzen joatea, zentzu horretan metodologia tradizionalago batzuetatik saiatzen naiz salto egiten aktiboago diren besteetara, Eraginen aurretik ere. Nik Eraginen sartzera baneukan proiektutxo bat, ez nekiela proiektu bat zela baina antzeko zerbait bai (IRA12-SOZ-G-POI).

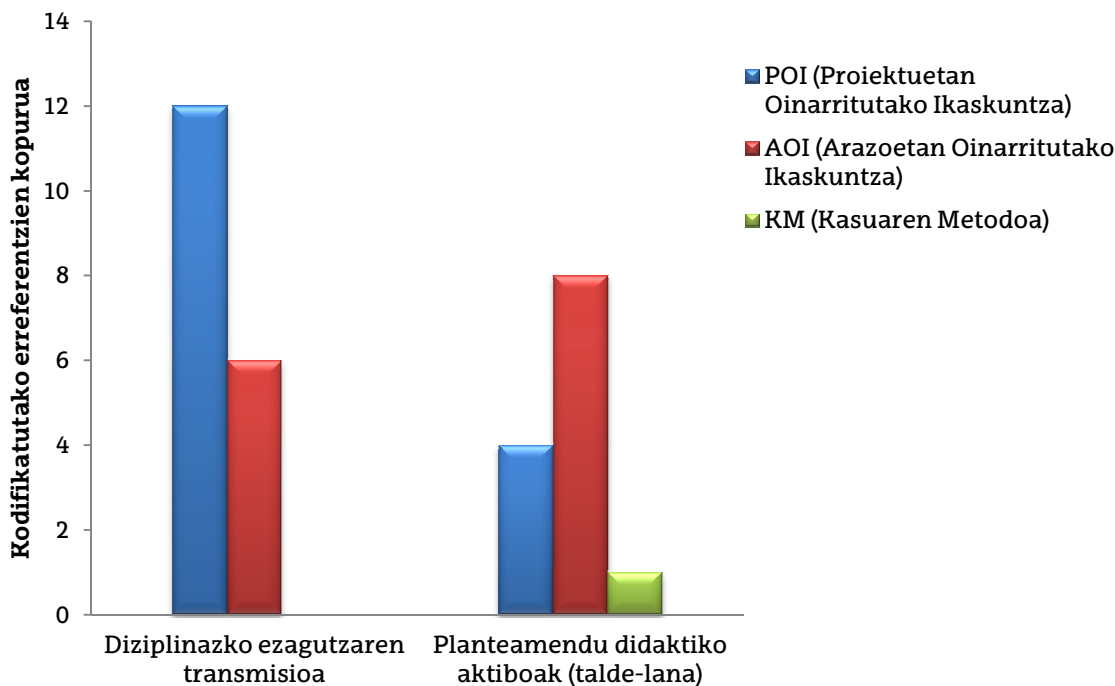
Estrategi didaktiko alternatiboak aldarrikatzen dituzten adierazpenen maiztasunak (13 aipamen), dagoeneko kontzeptualki zein irakaskuntzaren ulermenari buruzko aldaketa bat martxan jarri edota eskatzen duten irakasleen aurrean aurkitzen garela pentsatzera garamatza; *yo la gente que he visto en ERAGIN I, era gente más trillada en estos temas, ya tenía una cierta preparación o inquietud por estos temas (IRA10/TEK/G/POI)*. Areago, ERAGIN garapen prozesuarekin engaiatzeko partaideen motibaziozko profilarren inguruan orain dela hiru urte publikatu genuen artikuluan (Lobato eta Madinabeitia, 2011) argira ateratakoak berrestera gatoz; hain zuzen ere, aldaketa metodologikoa oinarrian duen garapen prozesu honetan parte hartzeko irakaskuntza irrika sentitzen dutela, hau da, irakasleria intrinsekoki oso motibatua dagoela; endemas, motibazio intrinsekua emakumezkoengan altuagoa da eta irakaskuntza antzinatasunean egonkorra izan ei da.

Hurrengo irudian garrantzi mailaren arabera ikusi hala izango den moduan (ikus 18. irudia), motibazio intrinsekua sentitzeaz gain, kanpoko motibazioak (promozioa, sariak) present egon dira ere, profesionalki mailaz igo eta garapenaren erabilera utilitarista, kasu; alta, bigarren mailan agertzen dira eta nabarmendu behar da, batik bat, gizonezkoen asmoak islatzen dituztela. Motibaziozko testuinguru honetan zer esan handia duten beste bi arrazoi ere aitortu zituzten, irakasle sareak sortu eta garapen prozesuan zehar laguntza izatea. Bi hauek aurrerago landuko ditugun arren, azpimarratu behar da ikas-irakaskuntza prozesuak ardatz izanik, irakasleriaren arteko harreman berrien aktibazioak eta mentoria kolaboratiboaren dinamikak inpaktu instituzionalaren dimentsioan duten eragina aurreikusi daitekeela, IG programa hasita ez bazegoen ere. Elkarrizketa baten pasartean berreskuratutakoak honakoa berresten du: *'Yo siempre me he apuntado a todos los tipos de cursos para actualizar mi formación y cuestionar lo que estoy haciendo. Y no solamente lo cuestionaba a título personal sino que buscaba ese otro puente con la institución (IRA14/GIZ/E/AOI)'*.



18. Irudia. Partaideen motibaziozko profila ERAGIN IG prozesua hasi baino lehen.

Ondoriozta dezakegu, beraz, ERAGIN IG programaren atarian, partaideen artean unibertsitate tradizionalaren eredutik eratorritako dizplinazko ezagutzaren transmisioan oinarritutako estrategia didaktikoen erabilera nagusia bada ere, datuok aurrez aurre jartzerakoan, joera horretatik bereizten diren planteamendu didaktikoen bueltan bildutako estrategiek gorunzko joera seinalatzen dutela esan behar da (ikus 19. irudia). Ezagutza arlo ezberdinen arabera egindako grafikoa modu honetan interpreta daiteke, hau da, UPV/EHUn berrikuntzaren aldekoa den eta ikasleriaren ikaskuntza prozesuaren kalitateaz arduratuta dagoen masa kritikoa sortuz joan izana, eta gehiengoa biltzen ez badu ere, irakasleriaren garapenerako edota garapen instituzionalerako aldartea errepresenta dezakeena.



19. Irudia. Diziplinazko ezagutzaren transmisioaren eta planteamendu didaktiko aktiboaren arteko eraketa MA-en modalitate ezberdinen kasuan.

Arestian aipatutakoaren harira, ez da kasualitate hutsa talde potentzial honek IG programan izena eman izana, are gehiago, ERAGIN programaren izaerari eta intentzionalitateari erreparatzen badiogu; hots, modu esplizitu batean, irakaskuntza planteamendu aktiboagoa egikaritzeko laguntza aldarrikatzen zuen irakasleriaren komunitateari egindako eskaintza eta garapen instituzionalean ainguratutako berrikuntza metodologikorako proiektua baitzen. Hitza emanda, IG programa beste garapen formula batzuen aldean ezaugarritzen zituzten bereizgarri bi dira irakasleriak beste guztien gaintik baloratu dituenak, izan ere, estrategia hauek ez direlako beraiek imitazioz ikasi dituztenen tankerakoak. Beraz, batetik, tailer-saioetan ikasitako estrategia didaktikoak ondoren inplemetazio fasean praktikara eramateko tenorea baloratzen dute: *pocas veces he asistido a un curso que se ha impartido teniendo en cuenta la aplicación de las técnicas en el aula. Ha sido un curso muy útil (IRA16/SOZ/G/POI)*; eta bestetik, garapen prozesuaren diseinu zein inplementazio fasean mentore baten jarraipen eta kontrastea ere izatea. Izan ere, Lobatoren eta Madinabeitiaren (2011) ikergaian azaltzen den moduan, garapen prozesuan zehar, bai diseinuan bai inplementazioan, *lagunduta* sentitzeko igurikapena agertu zuten parte hartzaileek, oro har, garapen formulatan ez ohikoa dena. Honatx ildo horretan doazen ekarpen bi:

El que haya que implementarlo y hacer un diseño de la implementación, el que por primera vez se lleve a la práctica, porque ya te digo, que yo toda la vida he hecho cursos, y algo hacía pero por mi cuenta y muy perdida, (...), también había hecho sobre un PBL

antes, o sea muchos, muchos pero como luego no estabas forzado a llevarlos a la práctica, cuando veías algún obstáculo pues abandonabas (IRA13/GIZ/E/POI).

Una de las razones más importantes, primero porque vi que era una formación tutorizada, con seguimiento. Normalmente los cursos de formación que existen en la universidad siempre son un curso centrado en x días, más cortos, más largos, y aunque haya un compromiso por nuestra parte o un reconocimiento certificado por parte de la institución, no había visto yo nunca un curso que estuviese tutorizado y con un seguimiento de lo que es la puesta en práctica de ese conocimiento y a mí eso me parecía importante (IRA14/GIZ/E/AOI).

Irakasleriak IG prozesuaz dituen igurikapenak edota asmoak kontzepzioen transformazioa gerta dadin baldintzak sortzen laguntzen du, eta eraldaketa potentzialaren balizko neurriaren adierazle izaten ahal da. Aldi berean irakasleriaren aurretiko kontzepzioetara egin dugun hasierako hurbilpen honek, unibertsitateko irakasleriak irakaskuntza jardunean aritzeko jaso izan duen prestakuntzaren zein ikaskuntza prozesuaren zenbait gako ere argitu ohi ditu, jarraian aztertuko ditugunak.

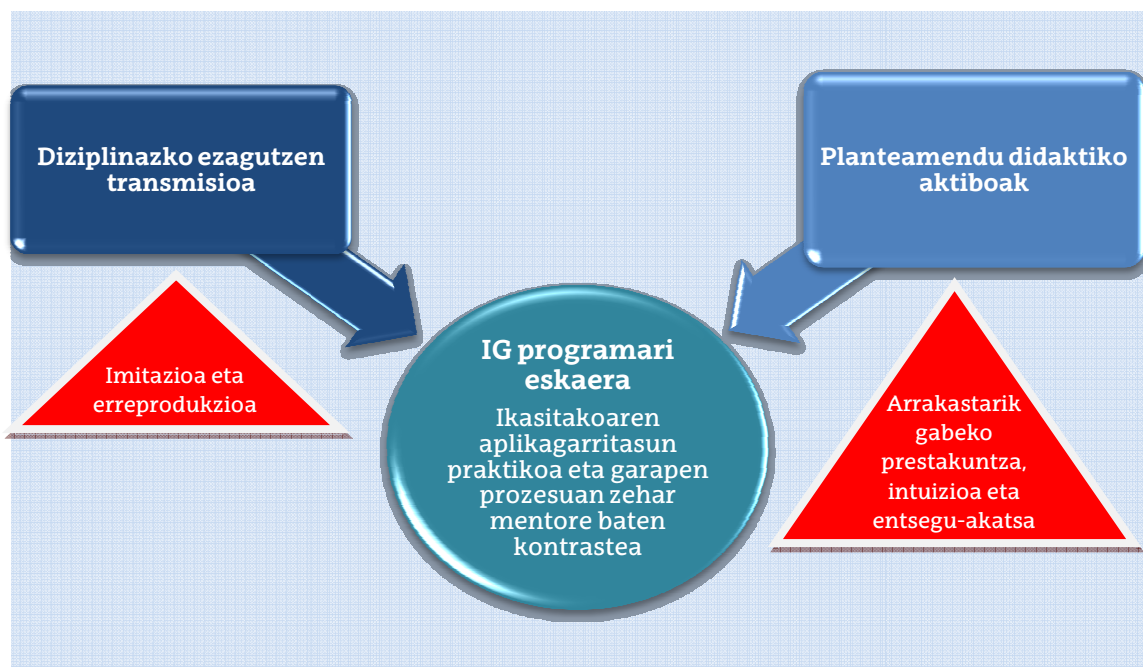
9.1.2. Beharrezkoa al da IG-a ikas-irakaskuntzan jarduten ikasteko?

Beregainki, kognitibismoaren korranteak irakasleriaren sozializazio prozesuan izan duen eraginaren prismatik irakasleek darabilten estrategia didaktikoen eredu azterketa egina, eta honekin batera, euren irakaskuntza-mailan eta ondorioz, ikasleen ikaskuntza kalitatea hobetze aldera, garapen gakoetan eman nahi dituzten pausoak analizatu eta gero, engranaje honetan pieza baten falta somatzen dugu: hain zuzen ere, nola ikasten duten irakasleek irakasle izaten (ikusi 20. irudia).

Dimentsio hau gorpuzten dituzten adierazpenen artean, esan daiteke irakasleriaren sozializazio prozesuan barneratuta dagoen funtsik gabeko sinesmena hautematen dela elkarrizketatuen lekukotzetan. Ebidentzia adierazgarririk ez badugu ere, datuen interpretazioak azaleratutako pertzepzioa dugu honakoa. Hots, irakasle askok uste du urteen iragaiteak berez irakasle bihurtzen zaituela, irakasle izaten espresuki ikasteko beharrik ez dagoela. Izan ere, irakaskuntzan jarduteko nola ikasi hizpide duten ebidentziok goi-mailako hezkuntzaren eta IG-aren arteko erlazio gatazkatsuaren ondorio dira, hein handi batean. Wilkerson-ek eta Irby-k (1998) adierazi zuten bezala, unibertsitateko irakasleriaren zati handiena ikasle zeneko garaian bizitakoa imitatuz prestatua izan da, euren irakasle 'onetan' ikusitakoa erreproduzitzen saiatuz eta irakasle gisa izandako esperientziaz gogoetatuz '*inork ez digu erakutsi irakasle izaten eta inertziaz errepikatze joera dugu (IRA17/ESP/E/POI)*'. Inertzia hitza aipatzen dutenean, '*akats berberak behin eta*

berriro errepikatzea hausnarketarik egin gabe', 'jarduera kronifikatzea', edota 'detekzioa eman ezean errepikatzeko arriskua' bezalako ezaugarriekin deskribatzen dute.

Darabilgun datuetan honako ikuspegiak gain hartzearen arrazoia ez da zorizkoa, hain zuzen ere, ezinezkoa baita inork behin ere praktikan jarri ez duena gauzatzea (Grossman, 1990). Horregatik, aho batez irakasleriak aitortzen du inork ez diela erakutsi irakasle izaten eta euren **irakasleak izandakoak imitatuz** dihardutela, klase magistrala baliatuz metodo nagusi gisa (Feixas, 2010). Halarik ere, badira horien artean prestakuntza kurtsoetan ibilbide luzea dutenak baina erabateko arrakastarik erdietsi gabe; izan ere, euren praktikaren zenbait alderdi hobetu arren, ez dute erabateko aldaketarik hezurmamitu. Hezkuntza berrikuntzaren markoan, oro har, sistematizaziorik gabeko praktikaz mintzo dira, erabat zorizkoa (Gosling, 2008b); honekin zera esan nahi dute, alde batetik, teorikoki funtsatu gabeko eta **intuizioz zein entsegu-akatsa formula** erabiliz exekutatuak berrikuntza ekimenak direla. Hori dela eta, askotan bidean galarazten dira jarraikortasuna bermatzeko baldintzarik izaten ez delako *'badakit hau funtzionatzen duela, sistema ona dela, orain, nola egin dezaket hori aurrera eramateko eta bidean ez uzteko? (IRA09/SOZ/E/AOI)'*.



20. Irudia. Irakasle izateko irakaskuntza erreferenteek irakasleriaren aurretiko kontzepzioetan duten eragina.

Honekin batera, ikas-irakaskuntza ingurumarian esangura handia duen ideia ekarri behar dugu gurera; eta hau da, norberak ondo funtsatutako praktikak irakaslearentzat duen garrantzia. Beste hitzetan esanda, irakasle batek arrazoizko praktika burutzen ez duenean, ikas-irakaskuntza prozesua jarduera kontzientea bihurtzen ez duela antzematen du askotan; hots, praktikari, ekintzak berak duen berariazko erantzukizunik aitortzen ez dionean. Honek irakastea teknika hutsa ez dela esan gura du, baizik eta arrazoizko ekintza

zentsuduna; hau da, irakasleak barne-barnetik ulertu eta argudio sendoen ganean eraikitako ekintzen multzoa. Ekarpen honetan ikusten den moduan:

(...) que no nos asuste todo esto que no es nada nuevo, nosotros ya lo llevábamos haciendo; lo que si era nuevo era sistematizarlo, el ponerlo en evidencia, el que aparezca en toda la información pública, que se tengan muy bien definidos los baremos de evaluación, todo esto si era nuevo porque no le habíamos prestado tanta importancia como ahora se le da (IRA04/ESP/E/AOI).

Honaino, irakasleria IG prozesuaren atarian, estrategia didaktikoak aztergai hartuta, non aurkitzen den eta noraino heldu nahi dueneko ibilidea jorratu dugu. Horretarako agerian utzi dituzten curriculumaren kudeaketa kontzepzioen miaketa burutu dugu eta diagnostiko hori aintzakotzat hartuta IG programaren bereizgarrietan atentzia ipiniz, garapen prozesuek egingo dien ekarpenaren aurreikuspena ere aztertu dugu. Garapen prozesuetatik arreta aldendu barik, irakasleriak euren ibilbide profesionalean, irakasle izateko prozesuan, alegia, zer nolako erreferenteak edota ikaskuntza prozesuak gorpuztu dituzten aztertu dugu ere bai. Labur esanda, aldez aurretiko kontzepzioen inguruan jorratu ditugun analisiok gogoetara gonbidatzen duten hiru ildo nagusi azaleratu dituzte; bata, urteetan indarrean egon den irakaskuntza tradizionalaren eredia egun krisian dagoela, eta irakasleriak berak beregain ardaztutako eta norabide bakarrekoak diren irakats-metodoen eraginkortasuna auzipean jartzen dituela, ikasleriaren ikaskuntza kalitatea hobetze aldera zilegitasunik ez dutelakoan; bi, hezkuntza berrikuntzaren eta irakaskuntza praktika alternatiboen alde dagoen unibertsitateko irakasleria ez dela gutxiengoa (adibide gisa ERAGIN programan izena ematerakoan jazo zen gainezkatzea, 72 soilik sartu ziren), baizik eta dinamika aktiboekiko joera hazten eta nagusitzen doala, eta eraldaketa prozesu horretan garapen eskaera zehatzak formulatzen dituztela, eta are zehatzago, sektore batek berrikuntzaren afera zentroaren erantzukizuna eta ez irakasle norbanakoak soilik hartu beharreko konpromisoa ere badela azpimarratzen du; eta azkenik, ezaugarri eta baldintza jakin batzuk betetzen dituzten IG prozesuek transformazio globala gauzatzeko estrategia eraginkorrak eta baliagarriak martxan ipintzeko ahalmena dutela, IG estrategiak ez baitira irakasleek imitazioz ikasten dituztenen parekoak.

Gatozen bide batez, aurrekari hauek zein puntutaraino IG-aren inpaktuari buruzko ikerketaren bide egokian kokatu gaituzten aztertzeraz, zehazkiro, ERAGIN programak irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan izan duen inpaktua zedarritzera.

9.2. Ikas-irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan inpaktua

IG programek irakasleriaren irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan duten inpaktua aztertzen duen arlo zientifikoan ikerkuntza multzo oso bat dago (Akerlind, 2004; Eley, 2006; Entwistle eta Peterson, 2004; Hativa eta Goodyear, 2002; Ho et al., 2001; McAlpine eta Weston, 2002; Norton et al., 2005; Postareff et al., 2007). Hitza emanda, irakaskuntza kontzepzioak idiosinkratikoak dira (Biggs, 1999; Entwistle et al., 2000; Entwistle eta Peterson, 2004; Fostaty, 2008); Hativa eta Goodyear, 2002), eta hein batean, fenomeno baten (kasu honetan ikas-irakaskuntzaren) inguruan irakasle indibidualek dituzten berariazko usteak, ezagutzak eta sineskerak osatzen duten artikulaziorik gabeko konposaketak dira; zeintzuek ondorengo irakaskuntza ekintza eta interpretazioa gidatuko duten, gaineratzen du Feixas-ek (2010). Hots, modu tazituan zein esplizituan, kontzepzioak ikas-irakaskuntza esperientzia pertsonalekin nahasten dira, testuinguru aldakorrekin hartu emanean asimilatuak izaten dira eta irakasleen irakaskuntza hurbilketan eragin zuzena izaten dute (Fostaty, 2008).

Ildo honi jarraituz, ikerketa enpirikoak IG programen inpaktuaren ikusbidetik begietsi beharreko hiru baieztapen egiten ditu: a) unibertsitateko irakaskuntzaren kalitatean aldaketa esanguratsuak emango dira baldin eta irakasleriaren sakoneko irakaskuntza eta ikaskuntza kontzepzioetan aldaketak ematen badira; b) irakasleriak izan ohi dituen kontzepzioak eta hurbilketak aldagai garrantzitsua direla ikasleen aldetik ikaskuntza sakona eta esanguratsua ahalbidetzeko; eta d) iraupen luzeko programa zabalek, irakasleriaren sinesmen eta jokabideetan eragina eduki dezakete eta ikaslerian ardaztutako ikaskuntza eredua sustatu dezakete. Premisa hauetatik abiatuz, irakaskuntza praktika alternatiboak eraikitzeak irakasle parte hartzaileen irakaskuntza kontzepzioetan izan duen inpaktua aztertuko dugu.

9.2.1. Irakaskuntza praktika alternatiboak eraikitzerakoan aldaketak sorrarazitako gatazka kognitiboa (kontzepzioetan inpaktua)

IG prozesuaren lehendabiziko fasean, MA ezberdinetan sailkatutako irakasleek adituekin batera behar profesionalen inguruan hausnartzeko egindako tailerrak atenditzen dituzte. Tailer hauetan batez ere, MA-en exenplifikazioak dira ugari eta baita MA-ei lotutako irakaslearen rol berriaren zehaztapena ere. Hiru edo lau eguneko iraupena duen atariko tailer honen formaziotik pasa ostean, parte hartzaile bakoitzak gutxienez bere ikasgai osoko denboraren %25a berriz diseinatzen du: kasuaren metodoa (KM), arazoetan oinarritutako ikaskuntza (AOI) eta proiektuetan oinarritutako ikaskuntza (POI) metodologiaren irizpideak jarraituz.

Irakasleek idatzizko ekoizpenei esleitutako zereginak ko-mentoriaren kontrastearekin batera garatzen dituzten bitartean, irakasleen irakaskuntza kontzepzio mailan inpaktatzen duten hiru gatazka kognitibo nagusi azalerazten dira, segituan hurrenez hurren aztertuko ditugunak: I. Teoriarik jaso gabe ikasleek ezin dute ikaskuntza prozesurik abiarazi; II. Gai ezberdinak integratzen dituen arazo egituratzailea planteatzeko zailtasuna; eta III. Ikaskuntza estrategia aktiboak helburu eta gaitasunekin kateatzeko zailtasuna; hauekin batera, gai periferiko gisa agertu eta aurrekoen zentralitatea izan ez badute ere, proposamen aktiboak artikulatzerako garaian izan dezaketen esangurarengatik, beste bi fenomeno gehiago jaso ditugu, a) diseinu aktiboaren proposamena taldeka, diziplinartekotasuna irizpidea izaki garatzeko enkargua eta honek eragindako erreakzio anitzak; eta b) metodologia aktiboan datzan planteamenduari arrakastaz heltzeko diziplinaren/ikasgaiaren inguruko eskarmentua nahitaezko baldintza gisa hartzea.

Esan bezala, aipatutako gaztazkok ko-mentoría talde bakoitzean jorratu, eztabaidatu eta berreraiki behar izan dira, bide nagusi hauek baliatuz: A. Eszenatokiak ikasleei ikasteko premia sentiarazi behar die eta ondoren ikaskuntzarako ariketak diseinatuko dira; B. MA-etan lehenik arazoa planteatu behar da eta ondoren analisiak, eduki berrien eraikuntza... etorriko dira; D. Arazoa garatzeko ariketak ongi sekuentziatu behar dira eta ikaskuntza adierazleei erantzuten behar diete. Aztertutako arazo kognitibo bakoitzaren tratamenduak, parte hartzaileen eta mentoreen arteko adostasun batera eraman du ezinbestean; mentoreek idatzizko ekoizpenak eskuartean, korapilo kognitibo bakoitzari emandako feedback-ean hala frogatzen dutelarik. Izan ere, parte hartzaile bakoitzak, bere ko-mentoría taldeaz lagundua, eszenatoki gatazkatsuei aurre egin behar die irakaskuntzaz duen diziplinazko ezagupen eta jakintza praktikoetatik abiatuta, ikasgaiaren berdiseinua jorratuaz. Mentoreek berehalakotasunez egindako modelatze lanean, parte hartzaileei itzulitako kontrastea gaztaka kognitibo bakoitzaren jarraian deskribatuko dugu (ikus 22. irudia). Azter ditzagun beraz behin banan-banan.



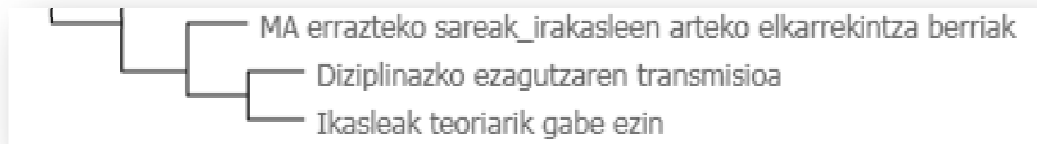
21. Irudia. *Praktika alternatiboaren diseinu fasean irakasleen irakaskuntza kontzeptu mailan inpaktua duten gatazka kognitiboak eta ko-mentoria taldeak ematen dion kontrastea.*

I. **Gatazka kognitiboa. Teoriarik jaso gabe ikasleek ezin dute ikaskuntza prozesurik abiarazi.** Inplementazio txostenek agerian uzten dute parte hartzaileen artean errepikakorra den joera (13 aipamen), hain zuzen ere, **aldez aurretik 'teoria' jaso ez duen ikasleak** ezin edo zaila duela eskenatoki gatazkatsuak (arazoak/proiektuak/kasuak) lantzea. Honako erresistentzia parte hartzaileen %23,6i egindako elkarrizketetatik abiatzen diren datuek ere berresten dute (osotara 10 aipamen). Honela formulatzen du irakasle batek bere erreparoa:

Nik egiten nuena zen magistrala eta gero problema, orduan niretzat bai izan zela zaila ikustea nola demontre ailegatu behar zuten beraiek teoriara nik ezer azaldu gabe, soilik galderak botatzen, hori zen buruaren eskema aldarazi behar zidana. Orduan, bai ni galdera botatzea eta galderak nola planteatu behar ziren eta egin behar zen hausnarketa, horrek bai mugitu ninduen pixka bat (IRA09/SOZ/E/AOI).

Molde honetako adierazpen guztietan agerikoa den gatazkak, irakasleen aurretiko sozializazio prozesuarekin du zerikusia, non ezagutza, era deduktiboan diziplinazko *corpus*-etan egituratzeko joera den nagusi, '*ze garrantzia ematen diogun kontzeptuen atzetik dagoen abstrakzioari, zertarako nahi duzu kontzeptua ikustea?, hobe da kontzeptuaren gainean lan egitea, ezta?, itauntzen zidan elkarrizketatu batek (IRA08/SOZ/G/AOI)*. Deigarria ez ezik, kategoria guztiekin egindako konglomeratuen analisi orokorrean esangura handia duen emaitza ere aurkeztuko dugu; izan ere, 'ikasleak teoria gabe ezin' eta 'diziplinazko ezagutzaren transmisioa' izenez ezaugarritutako kategoriek korrelazio positibo altua agertu dute ($r= 0,7182$). Honek esan nahi du, estrategi didaktiko tradizional hau nagusia

denean, ikasleei teoria aldeztatik emateko beharra erakusten duen joera ere proportzio berean haziko dela. Adibide moduan, diagrama baten bidez konglomeratuen analisi osotik (analisi osoa zehaztasunez analizatzeko ikusi VI. eranskina) interesgarriena den zatia baino ez dugu ekarriko une honetara (ikus 22. irudia).



22. Irudia. Konglomeratuen analisian 'diziplinazko ezagutzaren transmisioa' eta 'ikasleak teoriarik gabe ezin' kategorien arteko korrelazio positiboaren diagrama.

Honen harira, ezin aipa gabe utzi, ikerketa honetan maneiatu ditugun datu-iturrien artean 'ezagutzak' hitza –datuen bereizketa linguistikoa egin gabe- edo antzekoa 2755 bider aipatua izan dela, 'konpetentziak' hitza, aldiz, 1062 bider azaldu dela.

ERAGIN programak zabalduko estrategiek, intenzionalitate osoz, hasieratik rol horren apurketa bilatzen du prozesu sortzaileen bitartez; hots, irakasleak MA-a euren azalean bizi dezan eragiten du, gerora ikasleei helarazteko. Horretarako, denbora errealean produzitzen den eta egoerak zein arazoak ebaztea helburu duen ezagutza modu praktikoagoa, ukimenezkoagoa eta komunikagarriagoa -ezagutza Modu 2- xerkatzen du (Gibbons et al. 1994; Barnett, 2000). Nolabait esateko, programan "egiten" eta espereniziatzen dutenak ikaskuntzaz eta irakaskuntzaz duten kontzepzioak krisian jartzen ditu, gezurtatzen ditu, bertan ez baitute teoria emanda ikasten baizik eta euren ikasgaiarekin zerikusituzena duen egoera problematiko bati aurre egiten. Ikasteko beste modu hau espereniziatzean eta horri buruzko gogoeta eragitean dauzkaten kontzepzioak berrikusteko eta praktika modu alternatiboak nolakoak diren eta nola gauzatzen diren "bizitzeko" aukera ahalbidetzen die baita eurak ere praktikatzeko grina piztu ere.

Dena den hau ez da bat-batean gertatzen. Atal hau aztertzen ari nintzela, behin baino gehiagotan suertatu zait irakasleek euren erresistentziak ikasleengan nola proiektatzen dituzten irakurtzea; hain zuzen ere, teoriaren beharra, ikasleek beraiek egiten duten eskaria dela argudiatuz; are gehiago, lehendabiziko mailan aurkitzen diren ikasleek kasuan, *lehenengo maila izanda nik uste izan behar zela nahiko gidatua*, adierazten zidan irakasle batek (IRA12/SOZ/G/POI). Irakasleek diziplinaren menpekotasun hauek, Feixas-ek (2010) irakaskuntza kontzepzioei buruz argitaratutako emaitzetan islatzen dira; hots, irakaskuntza, ezagutzen transmisio gisa definitzen duten irakasleak, diziplinaren transmisio eraginkorraz eta ikasgaiaren antolamendu egokiaz soilik kezkatzen direla

azpimarratzen du, ikasleak informazioa ongi biltzeaz arduratzen direlarik; gero, ikasleen pasibitatea, ironiaz, kritikatzin dutela seinalatzen du egileak.

A. I. *Gatazkari emandako kontrastea*: Proposatutako eszenatokiak (proiektua/arazoa/kasua) ikasleei kontzeptu, metodo edota teoria berriak ikasteko premia zein interesa sentiarazi behar die. Egoera estimulatzaile honek irakaslea ahalbidetzen du ikasleak bere ikaskuntza prozesua gida dezan. Hortaz, lehenik eta behin beharra sortzen da eta ondoren ikaskuntza abordatzeko ariketak diseinatzen dira. Hona hemen, Moodle plataformetako foroetatik ateratako erauzkina, zeinetan mentoreak parte hartzaile bati kontrastea ginez, ikasteko premiaz eta ikasleen ikaskuntza autonomoaz diharduen:

Si, después de una actividad, el profesor explica a los estudiantes lo que deberían haber aprendido con esa actividad, los estudiantes no perciben que deban hacer esfuerzo alguno, les bastará con esperar a que la actividad termine y la profesora dé un clase "normal" en la que tomar apuntes. Hay que mostrar firmeza en ese aspecto. Los estudiantes, a medida que las actividades se van realizando, deben tomar nota ("apuntes") de los conceptos que van apareciendo y que quedan resaltados por el profesor en la puesta en común final. Eso es parte de su tarea. La diferencia es que no es el profesor el que primero introduce los nuevos conceptos y luego da las aplicaciones. Ahora, el problema exige trabajo por parte de los estudiantes, y de ese trabajo surge el concepto, que luego se formaliza. Pero los estudiantes disponen también de apuntes del marco teórico (MENT01).

Elkarrizketatuen datuak aztertzean, teoriarekiko kudeaketa arazoari dagokionez, mentoreen kontraste lana arrakastatsua suertatu dela erakusten duten emaitzak jaso ditugu. Are gehiago, irakasleen hitzetan oinarrituz berretsi dezakegu, gatazka kognitiboaren lanketak, berreraikitzeak eta ebazpenak ikaskuntza esanguratsua ekarri duela; hots, kontzepzioetan inpaktua izatetik, irakaskuntza hurbilketa bera ere eraldatzea lortu duelako. Eta ez hori bakarrik, ikasleen ikaskuntza emaitzetan ere eragin positiboa egiaztatu dutelako, ikasleriak era autonomoan maneiatzen dakiela erakutsi baitu, hein handi batean. Ekarpen hau dela medio, irakasle honek inpaktua nola irudikatzen duen ikus dezakegu:

Sobre todo en las primeras sesiones, comprobar que puedo estar en clase sin impartir contenidos conceptuales explícitos, pero sin embargo posibilitando debates cada vez más interesantes a partir de nuevas preguntas siempre centrados en las cuestiones a tratar, me ha satisfecho especialmente, y ha llamado la atención de parte del alumnado, como ya he señalado (IRA60/SOZ/E/KM).

II. *Gatazka kognitiboa. Gai ezberdinak integratzen dituen arazo egituratzailea planteatzeko zailtasuna.* Ikasgaiko zenbait gai integratzen dituen eta ikasleekin batera, ariketa zehatzen bidez ebazten den arazo egituratzailea zedarritzeko zailtasuna ere ageri da irakaskuntza praktika alternatiboak eraikitzerako eginahalean. Logika lineal tradizionalarekin apurtzerakoan ageri diren zailtasunetan arakaturaz gero, lehenik eta behin, arazoaren ebazpen mailakatua ahalbidetzen duten eduki teorikoak egokiro ehuntzen joatea azaltzen da. Hots, ikasleak eduki teorikoak aktiboki eraiki ditzan bultzaraziko duen egoera gatazkatsuen diseinua planteatzeko zailtasuna, alegia; zailtasun honen oinarrian aurkitzen da ikasgaiaren globaltasun ikuspegitik arazo egokia planteatzeko eta ustezko teorikoen inguruko etengabeko itaunketa eta hausnarketa abiarazteko aferra. Dizplinatik bertatik arazoarekin bat datozen ariketen diseinua eta hauen exekuzio zein garapen aldetik suposatzen duen lan eskerga nagusitzen dira, besteak beste. Inplementazio txostenetan, gatazka honen agerpena arina bada ere, parte hartzaile batzuei egindako elkarrizketen analisiak honako ideia asebetete du (osotara 13 aipamen). Zailtasun honen adierazpide bat adibide gisa:

La complejidad añadida de encontrar un caso o un problema que pueda abarcar el 25% del programa que en muchas ocasiones es muy difícil también. Porque a veces te dificulta mucho el trabajo y luego encontrar un escenario fáctico adecuado para poder aplicarlo y buscar los pasos que les fueran guiando a los estudiantes (IRA02/SOZ/G/KM).

Oro har, irakasgaiko portzentai nagusiaren konbertsio aferra honek, gogoeta eta sormen-lan ariketa kualitatiboa eskatu die parte hartzaileei; 'birformulazioa', euren hitzetan maiz ageri den kontzeptua da. Eginkizun horretan, askok estreinako aldiz ikasgela barruko ikuspegia kanpo mundura zabaldu dute diseinu erreal zein egokiago baten bila. Egokitasunak, hain zuzen ere, ikasleen erabateko gaitasunak landuko dituzten arazoak garatzean eta aurrez ezarritako ikaskuntza helburuak erdiestean pibotatzen du. Honen lorpenak lan enkargua proportzionalki areagotzen du. Haatik, erronka honen egikaritze prozesuan, inplikazio eta asetze maila esfortzuaren neurrikoak direla azpimarratzen dute, mentoreen lana giltzarri izanez. Honatx aipatutako ahaleginen ekarpen bat:

Jarri behar zara pixka bat kanpoko munduan esanez, 'ea, nire irakasgaietan irakasten ditudan gaietatik zeintzuk dira baliagarriak kanpoko munduan? Eta gainera nola?, hau da, ze arazo daude munduan industrian edo edonon nire ikasleek ebazteko, nik irakasten didana behar dutena?', 'kontxo!' eta orduan alde horretatik ba, buelta eman behar diozu denari. Bada linealtasun edo inertzia hori erabat apurtzea, eta pentsatu eta pentsatu, eta horrek eskatzen du denbora eta esfortzua (IRA15/TEK/E/POI).

B. II. *Gatazkari emandako kontrastea:* Ariketen diseinuak ez du lehendabizi teoriaren berri eman eta ondoren honen aplikazio praktikoa gauzatzearen sekuentzia jarraitzen.

Alderantziz, MA-en diseinuak arazo bat planteatu behar du, eta ondoren, egoera gatazkatsu honen analisiak eta ebazpenak, ikasleak eduki berriak (teoria, prozedurak...) ikastera mugiarazi behar ditu. Egoeraren araberrako bilaketa aktiboa eskatuko du ikaslearen partetik, bibliografiak, irakasleak edota Internet-ek lagunduko duena. Lehenengo mailako kurtsoetan, komenigarria da ikasleriak erreferentziatzko testu-liburua edota beharrak sortu ahala bideratuko duen dokumentazioa. Mentoreen kontraste honen isla jasotzen ditu irakasle honen hitzak:

Han comprendido que son capaces al final de buscarse la vida, que no necesitan que el profesor les de todo, y luego como que se encuentran más seguros, luego lo he podido ver en los siguientes trabajos, no es que yo les haya exigido que busquen información, es que si en el siguiente trabajo han tenido que hacer un collage, pues como han sido capaces de ir a la biblioteca, algunos, a buscar artistas que les interesaban, y buscar imágenes, cuando hasta ahora estaban muy acostumbrados a 'para esto podéis ir y buscar este libro que trae imágenes' (IRA13/GIZ/E/POI).

III. **Gatazka kognitiboa. Ikaskuntza estrategia aktiboak helburu eta gaitasunekin kateatzeko zailtasuna.** Elkarrizketatuen lekukotzek agerian utzi dute koordinazio mailako hirugarren gatazka bat. Izan ere, ikaskuntza estrategia aktiboak, erdietsi beharreko helburu eta gaitasunekin koherentziaz kateatzeko eragozpena nabarmena izan da eszenatoki berrian (13 aipamen). Korapilo honetan egon zeneko estutasunak zekarzkidan gogora irakasle batek: *zeintzuk dira nire helburuak, zer nahi dut, eta nola ailegatzten naiz horretara? Ziurgabetasun maila handia nuen (IRA09/SOZ/E/AOI).* Sekuentziazioaren aferaren baitan, modu eksklusiboan, MA-ari doitu behar zaion ebaluaketa diseinatzeko zailtasunak azpimarratu zituzten zenbait irakaslek euren inplementazio txostenetan (8 aipamen). Arrazoiak askotarikoa dira, hala, ebaluaketan pentsatu bezain pronto azterketa finala ezinbestekotzat jotzen dutelako; nola, dagokion Saileko funtzionamenduan irakasle guztiek ebaluaketa sistema bera erabili behar izatearen arauak, ebaluazio modu alternatiboak jorratzea eragozten duelako eta portzentai hertsietara mugatzen dituelako. Honako kasuak zentroak ipinitako eragozpenen berri ematen du:

Yo en primer lugar les planteé a los alumnos que estaba en un proyecto, y que iba a haber unas semanas que íbamos a dar las clases de otra manera. Todo eso encuadrado en que el examen final iba a ser el mismo, que ese es el condicionante que nos habían puesto en el centro. Entonces era un poco complicado (IRA06/TEK/E/AOI).

D. III. **Gatazkari emandako kontrastea:** Arazoa garatzeko ariketek euren artean ongi sekuentziatuta behar dute egon eta ikaskuntza adierazleei erantzun behar diete. Era berean, ikaskuntza helburuen, ariketen eta ikasleen ikaskuntza emaitzen ebaluazioaren arteko koherentziak esplizituki azaldu behar du, ebaluazio irizpideak ezagutaraziaz. Honek

ahalbidetuko du, ikasleek argitasunez ikus dezaten zeregin bakoitzean zer eskatzen zaien eta nola jardun behar duten emaitza onak lortzeko. Hortaz, ikaskuntzaren ebaluazioak, MA-en irakaskuntzarekin bat etorri behar du. Jarraian irakurriko duzuen kontrastean, ebaluazioa aipatutako irizpideetara doitzen duen *feedbacka* erauzten da:

Observo que hay cuatro cuestionarios (entregables 3, 6, 10 y 11) separados en el tiempo y de conocimientos muy específicos y con un porcentaje muy pequeño. En mi opinión deberías hacer un único cuestionario sobre unos conocimientos mínimos que deben adquirir tras la realización del proyecto, ya que estos conocimientos se van aprendiendo a lo largo del desarrollo y ejecución del proyecto, algunos alumnos antes que otros. De lo contrario parece que consiste en una mera memorización de la materia presentada el día o la semana anterior. El que no llega suspende el proyecto/asignatura o se le dan oportunidades hasta que llegue (MENT02).

Elkarrizketetan frogatu izan dugun moduan, planteamendu metodologiko berritzaile honetara egokitzeak emaitza positiboa ekarri du; hots, ikasgaiarekiko engaiamendu honek irakasle asko euren irakasgaiaren zentzu globalaz ohartarazi du, nolabait, ikasgaia osatzen duten elementuen barne koherentziaz jabearaziz; beste hitzetan esanda:

Oso ondo markatu behar da ikasleak bereganatu behar dituen gaitasunak, gero, horretarako egingo duen bidea eta burutiko dituen zereginak definitu eta, azkenik, helburuak lortu izanaren neurketa nola egingo den erabaki. Irakaslearen ikuspegitik, ikasgaiak bere osotasunean koherentzian irabazi du, sendoagoa da eta zeregin txikiz osatutako puzzle ondo artikulatu bat erakusten du (IRA07/SOZ/G/POI).

Gatazka kognitiboen agerpenaren eta aldi berean, ko-mentoriak hauen inguruan landutako tratamenduaren bidez, IG prozesuak ikas-irakaskuntza kontzepzioetan izan duen inpaktua aztertzen duen atal honekin amaitzeko, badira parte hartzaile multzo bati egindako zenbait elkarrizketatan identifikatutako arazo praktiko bi, IG estrategiatik eratortzen direnak eta diziplinartekotasuna lantaldean eta irakasleriaren ikasgaiarekiko eskarmentua MA-ekin lan egiterakoan agerikoak egin direnak; arazo hauen izaerak zuzenean ikerketa lan honetatik ateratzen diren ondorio praktikoetara bideratzen ditu. Ondorioen atalean beraz, berreskuratuko ditugu aurrerago. Esan behar da, parte hartzaileen eta mentoreen artean berriazko tratamendu formalik ez dutela izan; gehienez ere, korridoretako elkarrizketa informaletan edota zenbait irakasleren burutazio pertsonaletan azaldu izan dira eta ondorioz, nork bere inpaktuaren inguruko elaborazio pertsonalean konpartitzeko nahia azaldu du. Hala berean, planteamendu aktiboak oinarri duten estrategiak diseinatu eta praktikara eramateko garaian azaldu duten garrantziarengatik, azter ditzagun biok.

a) **Diziplinartekotasunetik taldeka lanean:** Diseinu aktiboaren proposamena taldeka eta era kolaboratiboan lantzeko enkarguari, bultzagarri bat gaineratzen zaio, hain zuzen ere, irakasle-taldean diziplina aniztasuna. Diziplinen arteko mugak gainditzen dituen planteamendu aktibo honek (Barrows, 1986; Boud, 1985), ezagutza arloaren arabera erantzun mota askotarikoak eragin ditu irakasleengan. Denek ala denek, euren irakas-lana diziplina ezberdinetako profesionalekin partekatze ariketa gauzatu dute, hots, normalean modu pribatuan egiten dutena publikoa bihurtuz; unibertsitate mailan ez ohikoa dena: *ondo egon da ze denek egin duguna besteek ikusteko aukera zuten (IRA03/SOZ/E/POI)*. Zeregin honetan, batzuk besteak baino erosoago sentitu dira eta neurri berean, etekin handiagoa atera diote. Ikusi den moduan, Moodle-eko foroa komunikazio bide eraginkorra izan da, partaideen arteko kontrasteak jarraitzeko. Hor nonbait, zientzia munduko aurreiritziekin borrokatu dira eta diziplinazko ezjakintasunetik, ekarpen pedagogikoak egiteko gaitasuna landu dute: *a mí me vino muy bien estar con gente más científica para sistematizar más mi trabajo (IRA05/SOZ/E/POI)*, mintzo da zuzenbideko irakasle bat, edo ekonomiako irakasle honek esaten duena, *gogoratzen dut aurkezpenak egin genituenean kimikari batek aurkezterakoan esan nuen 'ba hori zeinen baliagarria niretzat' eta horrela, beti aberasgarria eta beti pentsatu izan dugu letretakoak eta zientzietakoak, eta guk haiengandik ezin dugu ezer ikasi, eta hori gezur hutsa da; noski materia erabat ezberdina da, hori egia da, baina esan duzuna, jarduera irakaskuntza berdina da (IRA15/TEK/E/POI)*.

Diziplina aniztasuna eragozgarri ikusten dutenen aipamen gehienek ezinbestekotzat jotzen dute diziplina bereko jendearen arteko hartu-emanak; mentoreek diziplina ezagutzea duen garrantzia azpimarratzen dute eta baita partaide diren taldeak ere. Izan ere, parte-hartzaileek euren diziplinan duten beharrak asetzeko asmoz diseinatutako IG-ak, ikaskuntza errazten duela frogatu ez ezik, prestatzaileek berariazko diziplinatik bertatik lan egitea ere eraginkortasunarekin erlazionatua izan da (Healey eta Jenkins, 2003; Knight eta Trowler, 2000). Alta, zenbait kasutan, hurrengo adibidean bezalaxe, diziplinazko ezagutzetatik landa joan nahi ez izanak, irakaskuntza eremuko partaide gisa euren kideei kontraste bat egiteko gaitasun falta gisa interpreta daiteke, apika: *es muy difícil dar consejos, porque nosotros teníamos un grupo en el que por ejemplo solo había un profesor de biología, el resto eran de matemáticas, ingenierías, química, no conocen el tipo de contenido ni nada (IRA04/ESP/E/AOI)*.

b) **Ikasgaiarekiko eskarmentua:** Analizatu ditugun 17 elkarrizketen %35ean, MA-a ardatz duen planteamenduari arrakastaz heltzeko, diziplina/ikasgaia ongi menperatzen duen irakaslea izan behar duzuneko gogoeta argira ilki da: *PBLn oinarritutako ikasgaia arrakastaz diseinatzeak lehendik ikasgai hura menderatzea eskatzen du (IRA07/SOZG/POI)*. Batetik, ziurgabetasunaren aurrean, soseguz, duzun irakaskuntza esperientziaz (denboraren kudeaketa, irakas-modalitateen aniztasuna, talde dinamikak...) tira egin ahal

izateko; eta bestetik, ezin delako ikasgaiaren hari-muturrik solte egon; hots, irakatsiko duzunaren globaltasuna barneratuta behar duzulako izan. Hau esanda, ausart gintezke ondorioztatzera MA-ak diziplina menderatzen dituzten irakasleak indartu egiten dituela ikaskuntza aktiboa sustatzeko aferan. Honek argira ateratzen du garapen prozesuaren baldintza esanguratsu bat, eta da proposamen alternatiboaren sorkuntza prozesuan irakasleri diziplinan aditua dela aitortu behar zaiola, bere ikasgaiaren autonomia berari dagokiola, alegia. Prozesu honetan, mentorearen erantzukizuna izango da proposamenaren baldintza metodologikoak ezartzea, hau da, zorrotasun metodologikoaren ikuspegitik berma ematea. Honakoa gai periferiko gisa azaltzen da, apika eta, aurrekoak bezainbesteko pisu ez badu ere, argi batzuk ematen ditu MA-ekin lan egiten duten IG programak diseinatzerako orduan.

Bi fenomeno hauekin batera arestian aztertutako hiru gatazka kognitiboek, *berehalako garapen zonaldea* deituriko kontzeptuarekin (Vygotsky, 1979) parekatu daitezkeen edukikorapilo garrantzitsuak osatzen dituzte. Arazo hauek oinarri hartuta, ko-mentoría taldeek pentsatu eta eztabaidatu behar izan dute, teoria zientifikoetara (Branda, 2011) eta berriki aipatutako eta ezagutza praktikoa irudikatzen duen Modu 2-ra hobekien egokitzen diren ezagutza berriak eraikitze bidean. Ko-mentoría taldea agertzen diren kezka eta irtenbideen katalizatzailea da, hortaz; eta aldi berean, ikaskuntza sozialaren esparru ere bilakatzen da, non parte hartzaileek arazo desafiatzaileei erantzuna emateko premia sentitzen duten, soluziobideak bilatzeko aktibatzen diren eta elkarri laguntza psiko-soziala eta ezagutza ematen dioten (Bland et al., 1990; Fernández et al., 2013; Steinert, 2000). Hitz emanda, ikaskuntza egoera honek, ondoren MA-arekin ikasgelara eramango dutenarekin isomorfismo handia gordetzen du.

Proposamenen diseinu fase honetan ko-mentoriarren lanari buruz jaso ditugun datuak hizpide, taldea hausnarrarazteko, zailtasunak orientatzeko eta bibliografian zein esperientzia berdintsuetan oinarritutako baliozko iradokizunak ekartzeko mentoreen dohain ona azpimarratzen da. Alderdi hauek guztiak parte hartzaileen %23,6arekin izandako elkarrizketetan berresten dira, honelako lekukotzekin: *quiero agradecer a formadores, tutores y participantes del programa Eragin sus buenas ideas que tanto me han ayudado a completar esta aventura (IRA27/TEK/E/AOI), edo, honako hau, agradecer a los responsables de Eragin la oportunidad que me dieron de formar parte de este grupo y aprender de ellos. Al tutor por todos los buenos consejos y orientaciones dadas para la elaboración de las actividades de esta implementación (IRA06/TEK/E/AOI).*

Laburtze aldera, ikas-irakaskuntza praktika alternatiboek gidatu duten analisi hau, MA-etan (arazoetan/proiektuetan/kasuetan) datzan ikasgaiaren %25a bir-diseinatzea helburu duen dokumentuaren kanpo-onarpenak gailentzen du. Arestian aipatu dugun ko-mentoría taldearen laguntzarekin batera norberak sortutako agiria, ahokulari taldeak eta mentoreek

ebaluatzen dute, salbuespen batekin, mentoreetako inork ezin du bere taldeko irakaslerik ebaluatu. Ebaluazio modu hau zorrotza izan ez ezik, diseinuak bermedun praktika garatzeko baldintzak betetzen dituenaren erakusgarri ere bada (Fernández et. al, 2013). Diseinu-fasearen abandonu-tasari erreparatzen badiogu, ERAGIN-en zuzendaritza taldeak eskura ipini dizkigun datuek argiro erakusten dute lehenengo fase honetan nagusitutako arrakasta; izan ere, parte hartu dutenen 72 irakasleetatik, %90,28k hasierako fasea era egokian edo oso egokian gainditu du, beraien proposamenekin inplementazio fasera igaroz. Honek esan nahi du, soilik 7 irakasle, %9,72a, programatik kanpo geratu direla arrazoi ezberdinak direla medio, horietatik 5ek borondatez baja eman dute eta 2k ez dituzte diseinuko baldintzak bete eta ondorioz, ez dute ebaluazioa gainditu.

IG programaren diseinu-fase honetan aztertutako ebidentzi enpirikoetan oinarrituz, IG prozesuek ikas-irakaskuntza kontzepzioetan duten inpaktua aztergai izan duen ikerketa zientifikoaren emaitzekin bat egiten dugu (Entwistle eta Peterson, 2004; Hativa eta Goodyear, 2002; McAlpine eta Weston, 2002; Norton et al., 2005), hain zuzen ere, hiru puntutan: irakasleriaren sakoneko ikas-irakaskuntza kontzepzioetan aldaketak eman direla eta honek unibertsitateko irakaskuntzaren kalitatea hobetzeko baldintzak sortu dituela; irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzioen aldaketa ikasleen ikaskuntza kalitatea bermatzeko aldagai garrantzitsua izan dela (Eley, 2006), ikaslearen ardaztutako estrategia didaktikoak diseinatzen diren heinean; eta azkenik hainbat autorek (Shulman, 2000; Steinert et al., 2006; Vázquez, Jiménez, eta Mellado, 2010) seinalatzen dutena jaso, irakaslearen beharretatik abiatzen diren iraupen luzeko IG programek, esperientzia bidezko ikaskuntzarekin, pareen arteko *feedbacka* ematearekin batera konbinatuz gero, irakaslearen ikas-irakaskuntza kontzepzioak aldatzeko gaitasuna erakutsi dutela eta baita parte hartzaileek prozesuan profesionalki zein emozionalki engaiatzeko gaitasuna ere.

Gurean gatazka kognitiboen bidez irudikatu ditugun irakasleriaren krisialdiek, irakaskuntza kontzepzio hegemonikoak zalantzan ipintzeaz gandi (teoria praktikara egokitu, irakaskuntza planteamendu lineala, kateatu gabeko ikaskuntzarako elementuak, etabar), ikaslearen ikaskuntzan ardaztutako praktika alternatiboen eraikuntza gorpuztu dute, taldekako zein diziplinen arteko lanaren bidez. Hativa-k eta Goodyear-ek (2002) laburbiltzen duten lez, aldaketa irakasleriak disonantzia zantzuak bizitzen dituztenean soilik bihurtzen da egingarria, eta honako aldaketa, beste kideen edo norberaren esperientzien gaineko gogoeta, marko kontzeptual baten sostengua eta ikas-irakaskuntzari buruzko kontzepzio alternatiboen eragina dela medio egikaritzen da. Ikas-irakaskuntza kontzepzioen aldaketa prozesu honetan mentoria kolaboratiboa giltzarri izan da, hain zuzen ere, irakasleek euren praktikaren gainean ekoiztutako ezagutza beste kideekin kontrastatzea eta partekatzea lortu dutelako (Boyer, 1991; Glassick, 2000; Shulman, 2000) eta baita etengabean eta modu sistematikoan errebisatzea ere (Martínez eta Viader, 2008). Honek argi adierazi du, irakasleek euren diziplinen inguruko ezagutza izatearen behar ezinbestekoa aldarrikatzen

dutela eta kontzeptuak, metodologiak, arazoak eta abarrak irakasteko modurik hoberena diziplinaren logika eta izaeratik bertatik sortu behar dela. Honenbestez, ERAGIN programaren diseinuak, mentorian oinarrituz eta kolektiboki, enfasia irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzioen eraldaketan eta diziplinatik landutako proposamenean ipini izanak, bi prozesu zabaldu dituela ondoriozta dezakegu: batetik, Shulman-ek (1987) deituriko *Pedagogical Content Knowledge* edo 'irakaskuntza praktikoaren edukia' fraguatzeari bide eman dio, hain zuzen ere: jakin eta egiten jakin. Eta bestetik, Schön-ek (1992) sortutako ekintzaren bidezko eta ekintzaren gaineko gogoeta bezalako orientazioen garrantziari ere. Hau berrestera dator, IG-aren gaineko ardura dutenek, irakasleen gaitasunetatik –entrenamendu tekniko gisa ulertuak- landa, hauek ikas-irakaskuntza prozesuaren inguruan dituzten kontzepzioak ere eraldatuko dituzten ekintzak diseinatu behar dituztela; eta honek hurrengo galderara garamatza, lortu ahal du ERAGIN-ek irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketa eraldatzea? Afera honi hurrengo atalean ihardesten saiatuko gara.

9.2.2. Mentoria kolaboratiboa eta metodologia aktiboaren gauzapean praktikoa (hurbilketa inpaktua)

Literatur ekoizpen oso batek, irakasleriaren irakaskuntza hurbilketa eraldatzea helburu duten IG programen azterketa jasotzen du (Kember eta Kwan, 2002; Postareff et al., 2007; Trigwell, Prosser eta Taylor, 1994; Trigwell, Prosser eta Waterhouse, 1999), ikaslerian ardaztutako ikas-irakaskuntza planteamendu aktiboak jorratze aldera. Hargatik, ikerketa zientifikoak iruzkinduko du, irakasleriaren jokamoldean inpakturik erdiesteko, IG estrategien iraupena eta izaera oso aintzat hartu behar direla. Izan ere, epe motzeko kurtsuak ez bezala, iraupen luzeko programa handiek, irakasleriaren sinesmen eta jokabideetan eragina eduki dezaketelako eta ikaslerian ardaztutako ikaskuntza ereduak sustatu baitezakete. Preseski une honetan mentoria kolaboratiboa sartzen da jokoan (Fernández et al., 2013). Izan eren, IG programek irakasleriaren hurbilketa duten eragina esanguratsua da parte-hartzea praktika komunitate, tutoretza, praktika erreflexibo edota ekintza bidezko ikaskuntzan oinarri duenean (Warhurst, 2003; Rindermann et al., 2007; Spronken-Smith eta Harland, 2009; Ortlieb et al., 2010). Gakoa hauen kontuan izaki, batik batik, mentoria kolaboratiboaren sostenguekin, MA-aren gauzapean praktikoa irakasleriaren irakaskuntza hurbilketa izan duen inpaktua aztertuko dugu jarraian.

IG programara etorriz, behin diseinu fasea gaindituta, ikasgela bakoitzean MA-a abian jartzeak, aditasuna behar adina esfortzu eskatzen du. Ikasgaiaren atal esanguratsua planteamendu aktiboa (arazoak/proiektuak/kasuak) jarraituz praktikara eramateko orduan, aurreko fasean legez, mentoria kolaboratiboaren euskarria izan dute parte hartzaileek (izan foroan bidez, izan aurrez aurreko bilerekin, edota ikasleen konpetentziak eta metodologiarekiko balorazioak neurtzeko pasa dieten ebaluazio galdetegi gisako *ad hoc*

erreminten kontrastearekin). Inplementazioaren baitan, bestetik, ikasgela irekiak deituriko estrategia erabili da, parte hartzaileak ko-mentoriako kideei euren ikasgeletara gonbidatu dituzte behaketa zuzena eta kontrastea egiteko asmoz. Ikasleriari dagokionean, ezbaierik gabe, IG prozesu ororen helburu nagusia izan behar duen arren, esan behar da, oraingo ikerketaren hedadurak eta datu-iturrien izaerak mugatuta, ez dugula eurengan merezi duen eta nahi bezainbeste sakonduko. Alta, bada prozesuan zehar ikasleek MA-ekin lan egiterakoan baikor sentitzen direla pentsatzeko ebidentzirik; esaterako, inplementazioaren unean ikasleek MA-en inguruan duten pertzepzioa jasotzea helburu duten galdetegiaren balorazioan, gauzapean praktikoaren emaitza onak adierazten ditu irakasle batek bere inplementazio txostenean:

Los resultados de esa primera encuesta supusieron una inyección de optimismo para los profesores y nos confirmaron en nuestra voluntad de cambio metodológico. En consecuencia, la realización del resto de tareas propuestas no supuso ningún problema, ya que tanto los profesores como los alumnos íbamos ganando confianza en la forma de trabajo (IRA15/TEK/E/POI).

Inplementazioa irakasleriaren irakaskuntza hurbilketan izan duen inpaktua ebidentziazteko eta tringulaziora sumetitzeko, honako datu iturriak erabiliko ditugu: irakasle bakoitzak buruturiko inplementazio txostena (61 agiri), IG prozesua amaitu eta urte batera parte hartzaileen %23,6i egindako elkarrizketa sakona eta azkenik, denbora tarte berean, irakasleei on-line pasatako bi galdetegi; bat IG programaren balorazioaren inguruan (%87,5ek erantzun du), eta bestea, urte bat igaro eta gero, IG prozesuaren inpaktumailaren inguruan (%63k parte hartu du). Datuen azterketak, bereginki, ikas-irakaskuntza hurbilketaren bi transformazio prozesuen gainean ipintzen du inpaktuaren fokua, zehazkiro, I) Ikaslearen ardazturiko ikas-irakaskuntza, honen baitan modu berezian ikasle-taldearen kudeaketa egokia eta ebaluaketa jarraieraren koherentzia garrantzizko osagai gisa azpimarratuz; eta II) Metodologia aktiboak modu partekatuan aurrera eramateko aliantza berrien sorrera, ERAGIN programaren helburu instituzionaletako bati erantzuten diona, alegia. Hauekin batera, badira ere hurbilketaren aldaketa potentzialaren elementu oztopotzaile gisa deiturikoak, batzuk arazo arkitektonikoekin eta ikasle kopuruarekin zerikusia dutenak eta elementu erabakigarriak baino aspektu deserosotzat har daitezkeenak; eta besteak, ordea, irakaslea berrikuntza ekimenak aurrera eramateko bere gaitasunez duen pertzepzioarekin eta tradizionalki irakasteko izan dituzten arazoekin lotura dutenak. Gatozen, bada, horietako bakoitza arretaz analizatzera.

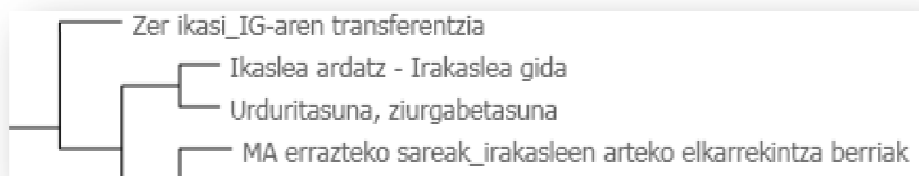
I. *Eraldaketa ikas-irakaskuntza hurbilketan:* Bai inplementazio txostenen bai elkarrizketen azterketak, arazoan, proiektuen edota kasuen bitartez garatutako planteamendu induktiboek, **ikaslearen ardazturiko irakaskuntza hurbilketa** eragin duen joera nabarmendu dute (49 aipamen), irakaslea gidari funtzioetan erretratatu. Izan ere,

Trigwell-ek eta bere kideek (2000) ohartzen dute, irakasleak irakasten duenaren eta irakasteko moduaren inguruan zenbat eta segurtasun handiagoa izan, orduan eta ikaslearen ardaztutako ikaskuntza planteamendua gauzatzeko abagune gehiago daude. Irakaslearen gidari rola aztergai izan duen ekoizpen zientifikoak (Barrows, 1986; Boud eta Feletti, 1998; De Grave et al., 1999) azpimarratzen du, ikaskuntza ezagutza diziplinarraren transmisioaren bidez ziurtatu beharrean, elkarrekintza bermatuz, ikasle bakoitzaren jarraipena eginez, gaikako sakoneko trataera jorratuz eta galdekizunen bidezko gogoeta sustaraziz ikaskuntza prozesuari aldarmioak ipintzen dizkiona irakasle-gidaria izango dela. Testuinguru berri honetan, hala irakaslearen nola ikaslearen rolen alderantzizkatzea gertatu da; hots, irakasle onnipresenteak isilik eta ikaslearen auto-ikaskuntza gaitasunean konfiantza izaten ikasi behar izan du: *Zure papera, nola esango nuke, piramide gaineko puntuan egon beharrean, zu egongo zinateke izar baten erdian, sare bat bezala puntu guztiak konektatzen. Eta gainera saiatu behar zara sare hori errazten (IRA08/SOZ/G/AOI)*. Irakasleak berriz, berauen ikaskuntza prozesuarekiko subjektu aktiboa eta erantzulea izaten ikasi du. Dolmans-ek eta bere kideek (2005) seinalatzen duten moduan, irakasleak arazo zein egoera – erreala ahal izatekotan-profesional praktikoa baten aurrean ipintzerakoan, bakoitzak modu kolektiboan eta testuinguruzko ezagutzaren eraikuntza prozesu propioa aktibatzen du. Honatx irakasle baten iruzkina, zeinak MA-ekin lanean rol aldaketa irudikatzen duena:

Proiektua aurkeztu zitzaigunean atsekabeturik geratu ginen honen itxurazko txikitasunaren aurrean. Lanari ekitean, baina, beronen dimentsio erreala ohartu ginen, zailtasun ugari aurre egin behar izan geniolarik. Edonola ere, uste baino lehen amaitua genuen egin beharreko guztia. Honela, orotara esperientzia benetan aberasgarria suertatu zaigulakoan gaude, bizitza errealeko plataforma komertzial baten inguruan geure bidea urratuaz proiektuak helburu zituen sarrera-irteerako kontzeptuetatik haratago beste hainbat gaitasun, ikasketa autonomoa eta elkarlana kasu, landu ditugularik, C programazio lengoian zein liburutegien erabileran trebatzearekin batera (IRA55/TEK/E/POI -aren ikasle baten adierazpena).

Aldaketa kualitatibo hau ezin da gorpuztu aurretik krisialdi uneetatik igaro ezean; hasiera batean, bide berri bat jorratzen erreferenterik gabe sentitu diren irakasleak, urduritasunari, antsietateari, eta unean-unean hartu behar diren erabakien aurrean ziurgabetasunari aurre egin behar izan diote (bizipen hauek txostenen %20an azaltzen dira eta elkarrizketen %80an). Esangura handikoa irizten diogu ere, kategoria guztiekin egindako konglomeratuen analisi orokorraren emaitzari (ikus II. eranskina), izan ere, 'ikaslea ardatz – irakaslea gida' eta 'urduritasuna, ziurgabetasuna' izenez ezaugarritutako kategoriek korrelazio positibo oso altua agertu dute ($r= 0,8178$). Honek esan nahi du, irakasleak, ikas-irakaskuntza planteamendu didaktikoa ikaslearen errotzen duenean eta berak paradigma aldaketa gorpuzten duen gidari rola bereganatzean, eredu tradizionalaren bi zutabeak hausten direla

eta ondorioz, egoera berri honek irakasleari dakartzkion urduritasuna eta ziurgabetasuna proportzio berean haziko direla. Adibide moduan, diagrama baten bidez konglomeratuen analisi osotik honako arrazoiketa irudizatzen duen zatia baino ez dugu ekarriko (ikus 23. irudia).



23. Irudia. Konglomeratuen analisian 'ikaslea ardatz-irakaslea gida' eta 'urduritasuna eta ziurgabetasuna' kategorien arteko korrelazio positiboaren diagrama.

Ko-mentoria taldeetatik irakasleen sententzio hauek jasotzen eta neutralizatzen saiatu dira mentoreak, batik bat, lasaitasun eta enpatia mezuak zabaltzen eta alde aurretik egindako lanaren kalitatea baliosten; mentore honen ekarpenean agerikoa den moduan:

La inseguridad es algo normal. En el estudiante, al principio, hasta que se habitúe a las nuevas reglas y modos de trabajo. En el profesor, la primera vez que lo aplica porque tiene muchas incertidumbres acerca de si las tareas son interesantes, si servirán para construir los conceptos, tiempos, etc. Confía en tu material e introduce los cambios necesarios para el curso que viene. Nos comentas que te sientes mucho más segura en el modo habitual de dar clase, como lo venías haciendo hasta ahora. Por supuesto. ¿Sabes de dónde te viene la inseguridad? De que estás resolviendo una situación nueva para tí, es decir, UN PROBLEMA (MENT01).

Gauza bera jazo da hasieran ikasleen artean, MA-arekiko erresistentziak erakutsiaz; esaterako, MA-ekin lan egiterakoan ohiko egoera da irakasleak klaseko dinamiketan parte ez hartzea eta hasieratik ikasleei hitza ematea. Honakoa ulergaitza egin zaie zenbait ikasleri metodologia abian jartzeko unean. Ikasleen harridura irudikatzen du hurrengo aipamenak:

Cambio en cuanto a que estaba más a la expectativa, esperando a ver cómo ellos reaccionaban, porque tengo tendencia a intervenir; entonces, lo primero a callarme y a escucharles más y a reprimirme las ganas de solucionarles los problemas. Aprendí a parar, a irme y a dejarles pensando. Recuerdo que al finalizar de la clase los alumnos me decían que estaban perdidos, ¿qué estáis perdidos? 'Eso es buena señal, eso es que vamos por buen camino', les decía; claro, ellos no entendían nada. De manera que yo diría que asumí un papel más de guía y tomé cierta distancia. Y unido a esto, introduje agentes sociales en el aula, otra gente que desde sus experiencias les contara, para mi eso fue clave (IRA05/SOZ/E/POI).

Krisia eta ernai egotea ikasteko funtsezko bi osagai direla barneratu dute esperientzia honetan inplikaturakoei; hots, parte hartzaileen kaosarekiko tolerantzia eta sormenezko tentsioa arnas-gune izan dira eboluzioaren marran. Marton-ek eta Säljö-k (1984) ongi seinalatzen duten moduan, ikaskuntzarekiko azaleko hurbilketak indusitzea erlatiboki erraza den heinean, ikaskuntza esanguratsua erdieste zailagoa da eta prozesu konplexuagoa eskatzen du. Horrenbestez, MA-ekin lan egiterakoan, rol tradizionaletik aldentzen diren gaitasun berriak garatu behar izan dituzte irakasleek lez ikasleek ere. Esaterako, irakasleek aho batez azpimarratzen dute ikasleei zereginak ongi zehazteak duen garrantzia, mezu argi eta zehatzak igorri; egokitzen ziren kasuetan ere egoera errealean simulazioak arras baliagarriak suertatu izan zaizkie. Baina, dudarik gabe, ikaslea autonomoa bihurtze lanean, arrazonomendu kritikoa aktibazioa konstante gisa azaldu da; hots, pentsarazteko erremintak, ez estudiatzeko, ordea. Osagai hauek gaitasun berrien lanketa ekarri dute ikasleei dagokienean ere, ikaskuntza autonomo eta kolaboratiboarekin lerrokatzen direnak; horien artean, informazioaren bilaketa autonomoa, arazoaren taldekako ebazpena, irizpide teorikoen aplikazio erreala eta erabakitze gai izatea. Irakaskuntza onaren adierazle bi dira, adierazten dute Eggins-ek eta McDonalds-ek (2003), hain zuzen ere, irakaslea kontziente egiten denean bere irakaskuntza kontzeptuoez, hurbilketa eta ikaskuntza emaitzez; eta honekin bat, ikasleen ikaskuntzaren aitortza propioa egikaritzen duenean. Honako ekarpena eboluzio horren adibide garbia da:

Gracias a la realización de esta experiencia de aprendizaje, haberlos visto de alguna manera "madurar" delante de mis ojos, en el sentido de haber sido capaces con relativa poca interacción por mi parte, de organizarse, de proponer un marco de resolución del Proyecto coherente, de realizar un Proyecto de cierta calidad y de interaccionar satisfactoriamente entre ellos como grupo, sobre todo tratándose de alumnos de primer curso (...). He visto como pasaban de ser alumnos pasivos a alumnos activos, implicados e ilusionados en su propio proceso de aprendizaje. Me han sorprendido de forma muy grata y así se lo he manifestado (IRA23/SOZ/E/POI).

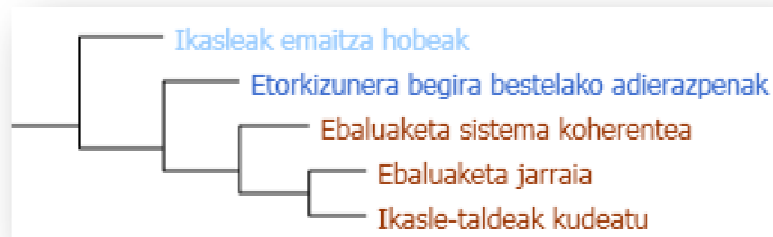
Makineria konplexu honetan, badira MA-ekin lan egiterakoan disfunkzioerik suerta ez daitezen garrantzi handiko bi erantzule, bata, ikasle-taldearen kudeaketa egokia eta bestea, ebaluaketa jarraian koherentzia; eta honakoak, egokiro, zenbait irakasleren aldetik identifikatuak izan dira euren ikas-irakaskuntza hurbilketaaren ahulgune gisa; inplementazio txostenen %50ak baino gehiago hala adierazi du. Lehenik, ikasle-taldearen dinamika kudeatzeko gaitasun falta, oro har, unibertitate mailan eta irakasleengandik hasita, modu kooperatiboan aritzeko nabaria den kultur gabeziari egotz zaitzaizkiokeen. Beraz, aitortzen duten esperientzia faltaren aurrean taldeak kudeatzeko gaitasuna lantzeko prestakuntza espezifiko eskatzen dute. Hurrengoa dimentsio honetan kodifikatu dugun erantzun estandarra litzateke:

(...) gero beste paper bat dago askotan sortzen dena, ze hasten zara talde dinamikak egiten eta arazoak sortzen dira eta hor adibidez oso lanabes gutxi ditugu taldean sortu daitezkeen arazo horiek ebatzi ahal izateko. Baina, bestaldetik daukagu esperientzia gutxi ere ze gu ere ekuipoak sortzen ez gara oso jaiok. Baina guk ulertzen dugu hezkuntza prozesua integrala dela, hori landu behar dugu (IRA08/SOZ/G/AOI).

Zailtasunez aparte, elkarrizketetan kontrastatu izan dugun moduan, irakasle gehienek balioan ipintzen dute lantaldeen betekizuna ikasgaiarekiko engaiamendu prozesuan, ikaskideen arteko laguntasunean, eta lan indibidualaren traktore lanean, hain zuzen ere. Honekin batera ere, taldeen jarraipen egokia bideratu ahal izateko, tutoretza saioen areagotzea eta hortaz, lan eskeraren hazkundera azpimarratu izan dute.

Bigarrenik, planteamendu aktiboarekiko koherentea den ebaluazio sistema martxan ipintzeko aferan, batik bat inplementazio txostenetan (41 aipamen) honako tentsio unek laburbiltzen dituzte: a) ebaluaketa pertsonalizatua eta jarraitua egin ahal izateko denbora asko inbertitu behar da (gehien bat lehen urteetan, irizpideak eta ebaluaketa matrizeak erabat definituta eduki arte); b) garrantzi handikoa da *feedbacka* azkar eta osatu bat igortzea ikasleari/taldeari ahalik eta lasterren, euren ikaskuntzak benetako inpaktua izan dezan; d) taldeko lana egiterakoan lan-eremu eta dinamika batzuk irakaslearen begien aurretik desagertzen dira eta kosta egiten da horiei buruzko informazioa jasotzea. Hori dela eta, oso komenigarria da tutoretza-lan trinkoa egitea; eta azkenik, e) taldeka lan eginiko lanetan zaila suertatzen da notak pertsonalizatzea eta irakasleak ikusten dituen ikasle bereziak 'saritzea'.

Biak ala biak, ikasle-taldeen kudeaketa egokia zein ebaluaketa jarraiaren koherentzia, kategoria guztiekin egindako konglomeratuen analisi orokorrean bikote gisa azaldu dira (ikus 24. irudia). Honek berretsi besterik ez du egiten bi osagai hauen erlazioa eta garrantzia planteamendu aktiboak garatzeaz mintzo garenean; izan ere, bi dimentsio hauen arteko korrelazioa agerikoa da ($r= 0,6091$). Interpretatu zitekeen, ikaskuntzan erroituriko estrategia didaktiko kooperatiboak gauzatzekoan, ezinbestean, ebaluaketa sistema jarraia diseinatu behar dugula, hau da, prozesuaren bitarteko eboluzioa baloratzen dueneko, baldin eta ikasleen ikaskuntza prozesua kalitatezkoa eta esanguratsua bermatu nahi badugu.



24. Irudia. Konglomeratuen analisisan 'ikasle-taldeak kudeatu' eta 'ebaluaketa jarraia' kategorien arteko korrelazio positiboaren diagrama.

Laburbilduz, ikaslearen ardaztutako ikaskuntza hurbilketak, ikaslearen arteko lan kooperatiboak eta prozesuan zehar kalitate kotak markatzen dituen ebaluaketa jarraiak, emaitza positiboak lortzea ahalbidetu du honako alderdietan:

- e. Irakasle-ikaslearen arteko harremanaren kalitatea nabarmenki hobetu dela baieztatzen dute parte hartzaileek, hurbiltasuna eta gizatiartu izana azpimarratzen dute, adibidez: *Ikasleekiko harremana ere aldatu egin da, horizontalagoa da orain. Gogoratzen dut lehen ez nituela nire ikaslearen izenak ezagutzen eta orain berriz denetak dakizkit (IRA17/ESP/E/POI).*
 - f. Ikasleek ikasgaiarekiko duten motibazioa eta inplikazioa zeharo hazi da; honek aurretik apenas erabiltzen ez zituzten tutoretzak, orain premiazko baliabidea izatea ekarri du. Zentzu horretan, ikasgela kanpoko denbora kudeatzeko gaitasuna eta ondorioz, ikaskuntzarako denbora errentagarri egiten dute; honetaz mintzo da irakasle baten ekapena: *son el sujeto activo de su aprendizaje, y aprovechan su tiempo de aprendizaje más eficazmente (IRA15/TEK/E/POI).*
 - g. Planteamendu tradizionalekin erkatuz, ikaslearen ikasgela-bertaratzea eta ikasgaiaren gaintze-tasak handiagoak dira eta aldiz, abandonu-tasak murrizteko joera du MA-ekin (33 aipamen): *El primer resultado que se ha podido comprobar ha sido que mediante la utilización de metodologías de aprendizaje activo los estudiantes han asistido a clase prácticamente en su totalidad, ya que los que no asistían a clase no se han presentado al examen final. Al igual que el nivel de asistencia, también el índice de aprobados ha aumentado de manera espectacular (IRA09/SOZ/E/AOI).*
- II. *Eraldaketa ikas-irakaskuntza hurbilketan:* Irakasleriaren irakaskuntza hurbilketan inpaktua izan duen beste interes-gune bat, irakaslearen artean (izan sail berekoak izan zentro berekoak) MA-ak **modu partekatuan aurrera eramateko aliantza berriak** sortu edo sortzeko intentzioa erakutsi izana da. Hots, pertsonalki izandako esperientzia profesionala beste kideekin konpartitu eta honen abantailak ikus ditzaten saiatu dira. Pisu

adierazgarriarekin inplementazio txostenetan (%40a), eta baita gerora, elkarrizketa sakonetan presentzia nagusiarekin ere (%80a), MA-etan ardaztutako praktika kolektiboaren inguruko adierazpen askotarikoak aztertu ditugu: (...) *la otra chica que hizo Eragin, esa conmigo está totalmente coordinada pero porque cuando llegó le dejé yo todo, yo le dije mira yo lo hago así, diapos todo le dejé, incluso Eragin (IRA13/GIZ/E/POI)*. Aliantza sortzeko arrazoiaren artean, nagusiki, MA-en hedapena eta berauen normalizazioa ahalbidetuko duen jarraitutasuna bermatzea da helburua. Honen harira, azpimarratzekoa da berrikuntza ekimenetan parte hartzen duten irakasleen nolabaiteko isolamendu eta bakardade sentimendua. Babes falta hori aurkako testuinguruarekin erlazionatzen dute; neurri batean instituzioari atxikitzen diote, eta maiz agertu izan dena, maila mikroan lan egiten duten zenbait kidek MA-ekiko daukaten jarrera eszeptikoei ere: *Ni betidanik irla bat sentitu izan naiz unibertsitate honetan eta orain ere hala sentitzen naiz. Babes instituzional gehiago jaso beharko genuke lan hauetan murgiltzen garenok, bestela eragina oso txikia izango da (IRA17/ESP/E/POI); edota batzuk badaude konbentziturak, gauzak egin behar direla, baina gero badago beste jende asko ere metodologia hauekiko nahiko eszeptikoa dena (IRA08/SOZ/G/AOI)*.

MA-ak orokortzearen onura, sare-efektuak ematen duen indarrak landa, irakaskuntza lana ikusgarriagoa bihurtzea eta lan horren aitortza balioesten dute irakasleek. Zalantzarik gabe, taldean banako lana egiten baino askoz gehiago lortzen dela ere goesten dute, are gehiago, lortzen den koordinazioa ikasleen onerako denean, esaterako:

Me gustaría destacar que las modificaciones implementadas al inicio y realizadas con ayuda de mis compañeros de materia, han tenido un impacto muy positivo, puesto que el análisis de la realidad mucho más fidedigno ha permitido una secuencia más lógica de las actividades propuestas en relación a los horarios, edificio y aula de impartición y número de alumnos matriculados (IRA21/SOZ/G/AOI).

Honek ERAGIN programak zuen helburuetako bat bete izana erakusten du, hain zuzen ere, irakasleek MA-ak maila indibidualean lan egiten ikastea baina modu partekatuan praktikara eramanaraztea, eta halaxe, frogatzen dute ERAGIN amaierako balorazio eta inpaktu-mailako on-line galdetegietan jasotako hainbat erantzunek, horrela laburbildu daitezkeelarik: *Irakasle askok ikasgai partekatzen duen irakaskidea planteamendu aktiboetan engaiatzea lortu du, irakasle taldeak osatuaz*. Hori dela eta, goi-mailako hezkuntzan norabide honetan seinalatzen duten IG-aren alorreko hezkuntza politikak garatzea aldarrikatzen du inplikaturako irakasleriak. Aurrerantzean, zentroen garrantzia azpimarratzen dute, bai ikasgai berean diharduten bai sail berekoak diren irakasleak MA-etan engaiatzeko intentzioa irmoki defendatuz:

Instar a los Centros para que se de publicidad a este tipo de experiencias, informando más y mejor a nuestros compañeros PDIs, para que se animen a formarse en las mismas e implementarlas en sus asignaturas; a los alumnos para que conozcan la oferta disponible de asignaturas ERAGIN y demanden este tipo de técnicas novedosas de aprendizaje; y al resto de la Comunidad universitaria y público en general para que conozcan las posibilidades reales de este tipo de iniciativas de aprendizaje (basado en proyectos, en problemas y en casos de estudio) (IRA23/SOZ/E/POI).

Parte hartzaileen hasierako igurikapenak zein neurritan asetu diren ikusi ahal izateko, adierazgarria da Lobato-k eta Madinabeitia-k (2011) egindako ikerlanaren emaitzeko bat hona ekartzea, hain zuzen ere, ERAGIN programako partaideek garapen prozesua hasi baino lehen aitortutako motibazioen artean, *irakasle sareak sortzea* adierazten duena. Ebidentzia honek zuzenean bi ondorio erauzten ditu, batetik, IG programak irakasleek ikas-irakaskuntza modu partekatuan gauzatzeko zituzten beharrekin konektatu duela; eta bestetik, IG estrategia bera eraginkorra dela, hau da, erabilitako baliabide zein dinamikek parte hartzaileak beste irakasleekiko harremanen aktibazioa eragin duela, MA-ak motorra direla.

Azken puntu honetan, esan behar da, amaierako inplementazio txostenetan irakasleriaren gehiengo batek adierazi duela, metodologia praktikara eramaterako orduan, baliabideen erabilgarritasuna edo ikasgela konbentzionalen baldintza fisiko eta espazialak; ikasle talde oso handiak (50etik 100 lagunera), ikasketa planak ezarritako ordutegia, eta zentroko irakasleriaren zein instituzioaren MA-en aurkako kultur tradizioa zenbaitetan **aldaketa potentzialaren elementu oztopatzaileak** izan direla. Anartean, alderdiok bazterreko gisa azaltzen dira eta garrantzizko edo elementu erabakigarriak baino, aspektu deserosotzat har genitzake. Halere, IG programen diseinuan kontuan hartzeko zerbait bada, hauen tankerako ñabardurak ustekabeen pasatzea ez omen da hain zaila eta ikasgela barruko dinamika erabat oztopatu dezakete, ordea.

Analisiaren ikuspegitik esangura handiagoa duten inplementazioaren zailtasun posibleei buruzko arazoak, nagusiki, bi ildotatik agertzen dira: a) irakasleek berrikuntza gauzatzeko dituzten gaitasunen inguruko igurikapenak eta; b) tradizionalki irakasteko izan dituzten arazoak. Hurrenez hurren aztertzeari ekingo diogu.

Lehenengo arazoak, irakasleriaren eta berrikuntzaren arteko ingurumarian murgiltzen gaitu. Gogora ekartzearen, ERAGIN prozesua hezkuntza aldaketa globalagoan lekutzen da, nahi bada, unibertsitate osoa konprometitzen duen aldaketaren adiera filosofikoaren zentzu batean. Beraz, berrikuntzareiko aktibazioak aldaketa hura nork-bere-egite prozesuaren intentsitatearekin izan lezake zerikusia; hots, irakasleek aldaketa metodologikoan, kasu, noraino sinesten dutenekoa, edota urrats hori emateari ikusten

dizkioten alderdi deserosoak direnekoak; besteak beste, formazioa, planteamendu tradizionalekin hautsi eta egoera berriei aurre egitea, lan eskerga, ikerketa alde batera uztea, eta abar. Adierazpen honek irakasle batek berrikuntzaren aurrean sentitzen duen gaitasun falta ekartzen digu:

Cuando programé el 25% del programa con metodología activa, sustituyendo la docencia magistral de los temas más importantes de la materia por trabajo en equipo, no estaba nada convencida de que los resultados de esta experiencia fuesen positivos. En mi fuero interno pensaba que el primer día que los estudiantes se descolocasen o mostrasen una actitud negativa ante el planteamiento de trabajo, abandonaba esta metodología y volvía a la docencia tradicional. La realidad ha sido diferente a mis nefastas previsiones y no ha habido ocasión de abandonar la experiencia (IRA04/ESP/E/AOI)

Bigarrenak, irakasleriak tradizionalki irakasteko izan dituen arazoekin du zerikusia, eta oraingoan, MA-en inplementazio prozesuarekin ere azaleratu izan dira. Batetik, ERAGIN programaren neurriko proiektu batek irakaslearen lan zama eta esfortzuaren hazkundea eragin du (irakasle kopuru handi baten ustez, neurritz kanpoko izan dena); unibertsitateko irakasleriak dituen betekizunekin bat egoera hau maneiatu ahal izateko, denbora zein zereginen auto-kudeaketa zorrotza, eta proposamen metodologikoarekiko dedikazio eta inplikazio kota altuak eskatu ditu. Bestetik, eta behin esperientziaren inplementazioa gaindituta, honen aspektu positiboak azpimarratu eta etorkizunera begira inplementazio txostenetan, gertatu diren desegokitzapenetan sakontzeko beharra adierazi dute, batik bat, denboraren estimazio eta ebaluazio sistema mailan; eta baita eraikitako proposamena beste irakasgaietara zabaltzeko premia ere. Puntu hauek guztiak zeharkatzen dituen ekarpena duzue jarraian:

Puedo resumir el proceso en los siguientes puntos: a) Mucha mayor carga para la docente. Tremenda, diría yo. Mucha auto organización, dedicación e implicación de la profesora; b) Gran satisfacción por la marcha de la implementación, por la respuesta global del grupo y por los resultados. Necesidad de profundizar en algunos desajustes plasmados a lo largo del informe para futuras ocasiones; c) Necesidad de adecuar el sistema a otras asignaturas de mi área con mayor dificultad que la que ha sido objeto de implementación; d) Dificultades en el aula para trabajar en grupo. Necesidad de mesas móviles, no ancladas al suelo. Ha resultado incómodo; e) Muchas felicitaciones recibidas por el alumnado. Gratificante. Mayor aprendizaje humano y emocional. Más debate, reflexión y profundización. Un éxito y un descubrimiento para mí; f) Otro aspecto muy resaltado ha sido el importante incremento de la asistencia de los estudiantes a clase, así como su alto grado de implicación y compromiso mutuo que han alcanzado los estudiantes con sus equipos de trabajo (IRA53/GIZ/E/AOI).

Agerikoa denez, irakasleriak bizi izan dueneko IG prozesuari aurre egiteko, parte hartzaile bezain beste modu kausitu dira; baina bada kasu konkretu bat geure arreta dedikatu nahi dioguna eta 'kontraexenplua' deitu duguna. 'Kontraexenplua', modu esplizituan gainontzeko parte hartzaileen aurkako bidetik egin duelako, eta neurri batean, IG prozesuarekin bat aurrera egin beharrean, hasieratik bukaera arte garapen aferarekiko tentsioa edo pultsua mantendu duelako. Bereizgarriak adierazten duen moduan, beraz, IG prozesuaren eraginkortasuna zalantzan jarri eta honek bere ikas-irakaskuntza hurbilketan inolako aldaketa susposatu ez duela aitortzen duen parte hartzaile bakarra izan da: *para empezar supongo que no la he recibido yo, por lo tanto no sé hasta qué punto puede ser eficaz. Yo si he recibido la formación tradicional, y no creo que haya salido muy mal parada, entonces, claro, recibir una cosa y luego dar otra a mí se me hace, primero, difícil, y segundo, no sé hasta qué punto puede ser eficaz (IRA01/TEK/E/AOI)*. Ikerlan honen osoko lagina kontuan izanik, kasu isolatua eta ezer errepresentatzen ez badu ere, ikas-irakaskuntza kontzeptzioen eta hurbilpenaren inpaktuaren aldetik, honelako jarrerak zer adierazten duten galdetu beharko genioke geure buruari. Eskuaratean ditugun datuokin bi ondorio atera ditzakegu, batetik diziplina ez duela menperatzen, hau da, oinarri bat ez izateak (arestian aipatzen genuen dizplinarekiko eskarmentua), praktika alternatibo berriari nondik heltzeko zailtasuna dakarkiola, berak ongi adierazten duen moduan:

Si, a ver, yo creo que es muy fácil coger un libro, prepararte las clases con ese mismo libro y soltar eso mismo que viene en el libro con tus palabras. Eso es fácil, lo que es difícil es eso, conseguir un poco llegar a entender, y una vez que entiendes y dominas la asignatura, pero claro para llegar a entender no basta con repetir lo que pone, pero yo eso siempre lo hago y es un problema, porque cuando no encuentras la respuesta, te encuentras en un laberinto que no sabes cómo salir, claro; y ocurre muy a menudo; y al final dices, pues tengo que ser un poco actriz (IRA01/TEK/E/AOI).

Honekin zer ikusia izan dezake bigarren ondorioak, izan ere, baliteke ERAGIN IG strategiaren izaera irakasle hasiberriekin behar bezala ez funtzionatzea, ez linealki denbora irizpideari lotzen gataizkiolako baina bai hein batean ikasgaia menderatzeko denborak paper garrantzitsua jokatzen duelako, besteak beste. Finean, programak MA-ak sostengatzen duten planteamendu induktiboen sortzaileak diseinatzea duelako helburu eta horretarako ezinbestekoa da ikasgaiarekiko burujabe izatea. Hemen zehaztaper bat egin beharrago dago, eta da hain zuzen ere, MA-en sortzaile edota erabiltzaileen ezberdintasuna; bata metodologiaren ekoizle den bitartean, bestea, metodologiaren erabiltzailea dela. Ondorengo hitzok, metodologiaren sortzaile izateak berez dakarren zailtasunaren inguruan mintzo dira:

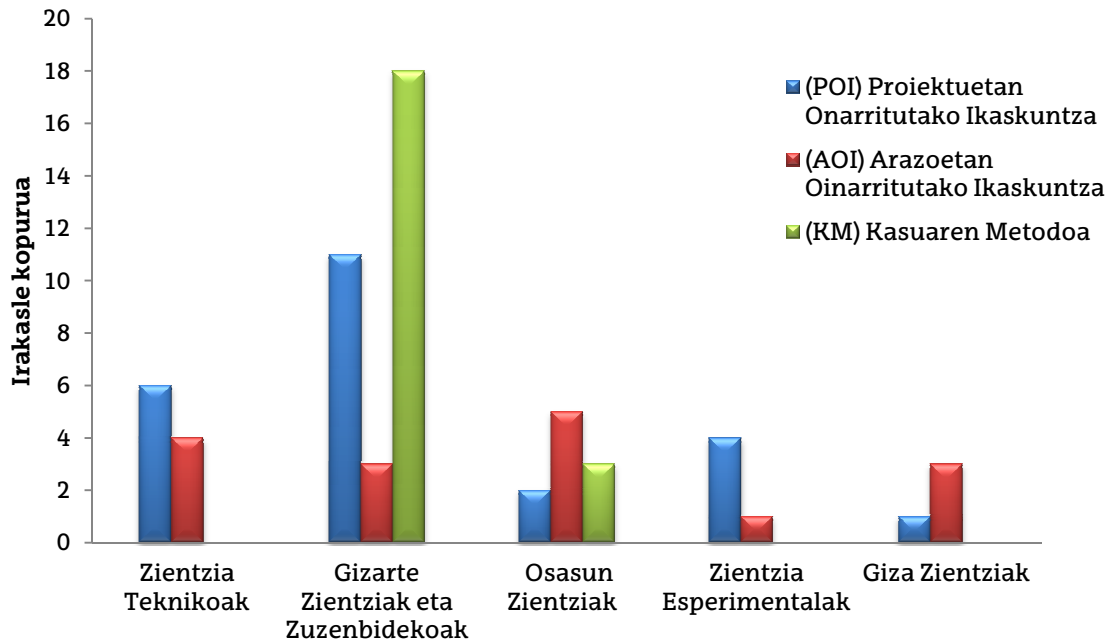
Yo pensaba que era capaz, que era fácil, que iba a ser un reto, y que el reto bueno me la estaba jugando, me podía salir bien o me podía salir mal; y sí que es cierto que no tenía en cuenta todas las horas que me iba a llevar, que luego sí me llevo, demasiadas para mi gusto, para el escaso fruto que luego recibí a cambio (IRA01/TEK/E/AOI).

Honako adierazpena IG programaren inpaktu etekinaren ikuspegitik aztertuz gero, eskarmentu txikiko irakasleen ezegonkortasunak berak IG prozesuari mesederik ez diola egiten interpreta zitekeen. Izan ere, ebidentzia enpirikoek agerian uzten duten moduan, IG prozesutik eratortzen diren aukera ezberdinen artetik (diseinu aktiboarekin jarraitzea edota ikasgai berri batera eramatea, kideak kutsatzea, mentore lanetan engaiatzea eta irakaskuntzara ekarritako ikerketa gauzatzea, besteak beste) parte hartzaile honen kasuan horietako bat bera ere ez da bete. Hortaz, honako kasua baliagarria izango zaigu, azken kapituluaren garapen-diseinuetarako aholkuak landu behar ditugunean iruzkinak osatzen joateko.

Laburbilduz, metodologia aktiboaren gauzapen praktikoak, oro har, irakasleriaren ikas-irakaskuntzak hurbilketan izan duen inpaktua parte hartzaileengan adiera ezberdinak hartu dituelakoan gaude. Hurrengo atalean, irakasleriaren ezagutza-arloak eraginaren nolakotasunean ñabardurarik ezartzen dituenetz aztertuko dugu.

9.2.3. Ezagutza arloaren eta metodologia aktiboaren araberako inpaktua irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan

Ezagutza arloak eta MA motak irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan izan duen inpaktua aztertu baino lehen, aproposa estimatzen dugu, IG prozesuaren inplementazioa gainditu dutenen artean ezagutza arloaren eta metodologia aktiboaren araberako zenbait iruzkin egitea. Esan gabe doa, ERAGIN IG programan ziurtagiria lortu dutenen artean, ezagutza arloaren eta metodologia aktiboaren araberako banaketa ezberdina osatzen dutela (ikus 25. irudia). Parte hartzaileen erdia Gizarte Zientziak eta Zuzenbidekoak adarrik dator, atzetik Zientzia Teknikoetakoak eta Osasun Zientzietakoak daude, bakoitzak osoaren %16a bilduz. Zientzia Esperimentalen arloetan sarrera gatazkatsua da; alta, Fernándezek eta Alkortak (2014) ordura arte gauzatu diren ERAGIN programaren deialdi guztien inguruan (lau osotara) egindako zeharkako ikerlan batean adierazten dute zenbait zentrotan MA-en onarpena hobea izan dela; esaterako, Donostiako Campuseko Kimika Fakultatean, MA-en ezarpen interesgarria gauzatu da, era berean, bertako emaitza tasen hobekuntza nabarmena ekarri duena. Bestalde, izaera esperimentaleko gainontzeko graduek jarrera atzerakakoa eta motelagoa azalerazi dutela gaineratzen dute. Gertaera hauen funtsezko arrazoiak irakasleriaren zenbait sektorek irakaskuntzari emandako eta ikerkuntzara dedikatutako denboraren kudeaketa modu orekatuan egiteko zailtasunetan bilatu beharko genituzke, apika.



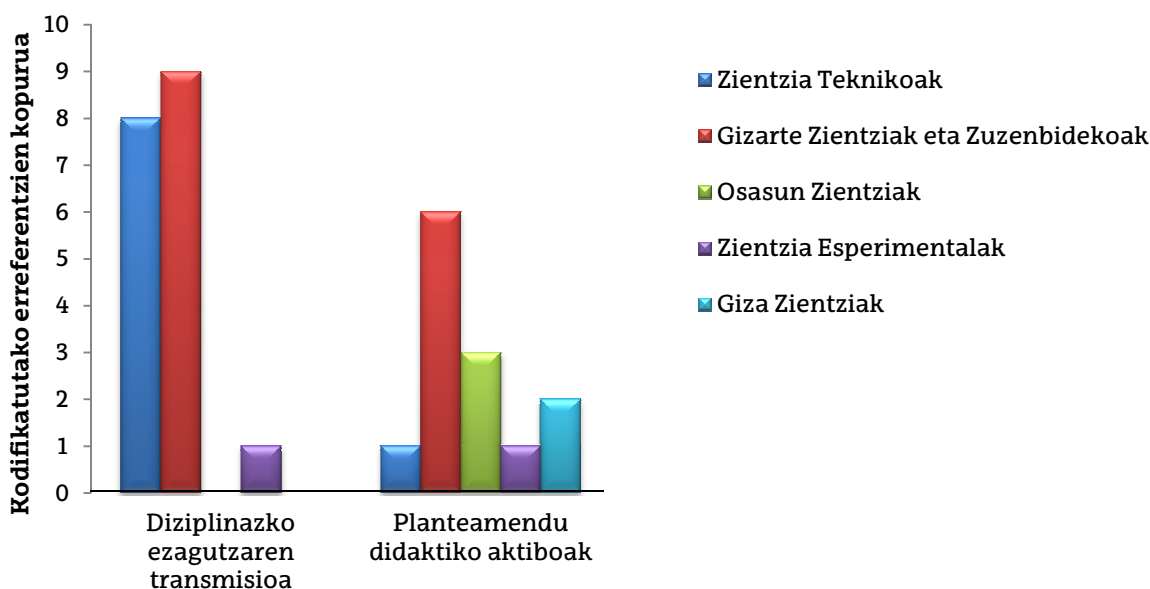
25. Irudia. ERAGIN IG programan ziurtagiria lortu dutenen banaketa ezagutza arloaren eta metodologia aktiboaren arabera.

Giza Zientzien portaera, berriz, konplexuagoa da eta diziplinen berariazotasunari erantzuten dio, hein batean. Hitzak emanda, ERAGIN programatik sustatzen diren modalitate metodologikoen, praktika eremu profesionalak zehaztuagoak eta definituagoak dituzten graduarekin konektatzen dute hobekien; eta zenbaitetan filosofian, filologian eta historian, kasu, ez dira hain onartuak izaten. Ezagutza arloaren araberrako desegokitzapen hauetatik ere mintzo da literatura (Savin-Baden, 2007), non ikasketen izaerak berak, euren berariazko parametro idiosinkratikoetatik birstortzea eskatzen duela argi adierazten den. Edozein moduan, azpimarratzekoa da zenbait fakultate euren zigilu metodologikoarekin asmatzeko burutzen ari diren lana; honen harira, Arte Ederretako irakasle baten adierazpena jaso dugu:

Elaborar una metodología propia que sea reconocida en nuestra universidad, es decir, nuestra identidad. Yo creo que ese es nuestro trabajo como centro (IRA14/GIZ/E/AOI).

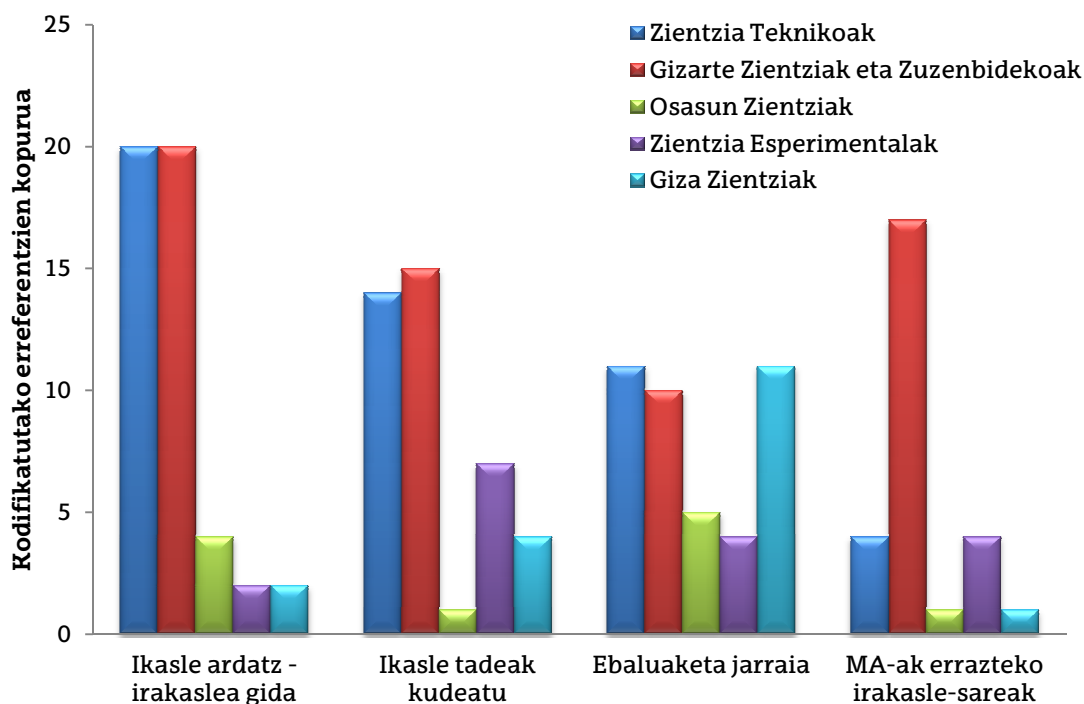
Modalitate metodologikoen araberrako, hots, arazoetan, proiektuetan zein kasuetan oinarritutako ikasketaren antolamenduari begiratzen badiogu ere, nahiko orekatua dela oharerako gara (%39,30 POI; %26,30 AOI; eta %34,40 KM). Halere, datuek ezagutza arloetan duten banaketa batere orekatua ez dela erakusten dute; proiektuek eta arazoek ezagutza arlo guztietara nolabaiteko irismena duten bitartean, kasuaren metodoaren gehiengoa, %85,7a Gizarte Zientziak eta Zuzenbidekoetan elkartzen da eta portzentai txikiago batekin, %14,3arekin berriz, Osasun Zientzietan. Oinarrian bi arazoak egon daitezke, batetik, irakasleriarentzako KM-a gainontzeko biak bezain erakargarria ez suertatzea, eta honekin batera, arestian aipatzen gure diziplina bakoitzaren nolakotasunekin bat ez joatea.

Nolanahi ere, desoreka honek ezagutza arloak eta MA motak irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan izan duen inpaktuaren azterketa errotik mugatzen du, arreta ezagutza arloak eragin ditzakeen ñabarduretan ipiniko dugularik. Zentzu horretan, IG programa hasi aurretik (ikus 26. irudia) eta inplementazio prozesua bukatu ondorengo eboluzioa aztertzerakoan (ikus 27. irudia), zenbait gogoeta zabaltzeko moduan gaude. Irakurketa orokor batean esan daiteke, oro har, ikaslearen ardaztutako ikaskuntza aktiboa gauzatzeko baldintzak eman direla, modu nagusian, Zientzia Teknikoen eta Gizarte Zientziak eta Zuzenbidekoen eremuan. Osasun zientziak, Zientzia Esperimentalak eta Giza Zientziak ezaugarritzen dituen izaera praktikoagoak (laborategiko praktikak eta ekoizpen artistikoak, kasu) aldaketa hain nabarmena ez izatea ekarri du. Arlo hauen ekarpena, akaso, ebaluazio sistemaren eta lan egiteko modu kooperatiboaren sistematizazioaren aldetik etorri da. Izan ere, honako emaitza ezagutza arlo guztietara orokortu daiteke.



26. Irudia. Ezagutza arloaren araberrako aurretiko ikas-irakaskuntza estrategia didaktikoak IG prozesua hasi baino lehen.

Inplementazio txostenetatik ateratako datuek berresten dute, IG prozesuak irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan izan duen inpaktua ikasleriaren ikaskuntza autonomoa, lan kooperatiboa, ongi funtsatutako erabaki hartzea eta jarrera gogoetatsu, kritiko, etiko zein zientifikoek zimendatu dutela: *ikasgai baten eta ikasketa plan baten testuinguru instituzionalean kokatzen den ikaslearekiko komunikaziora eta eszenarioen zein zereginen diseinura egokitutako metodologiak, irakasleriaren ikaskuntza auto-gidatua, kritikoa eta kooperatiboa ahalbidetu du (IRA07/SOZ/G/POI)*. Deigarria da, IG-aren inpaktu instituzionalari atea irekitzen dizkion azken adierazlea 'MA-ak errazteko irakasle-sareak' deiturikoa, zeinetan, oro har, ezagutza arlo guztietan (areago portzentaiak kontuan izanik) aktibazio prozesua ikusten bada ere, Gizarte Zientziak eta Zuzenbidekoen lidergoa nagusiki nabarmena den.

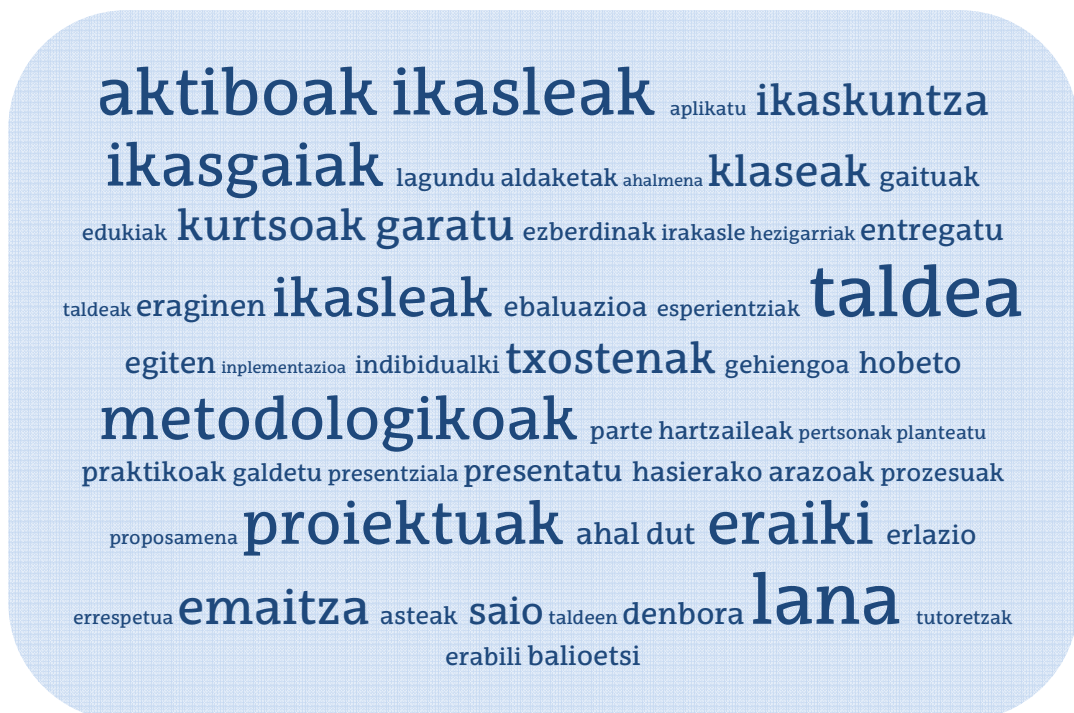


27. Irudia. IG prozesuak irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan izandako inpaktuaren adierazleak.

Amaitzeko, Fernándezek eta Alkortak (2014) ERAGIN programan parte hartu duen irakasleriaren ezaugarri soziologikoei buruz egiten duten ohar bat analisisira ekartzea komenigarria balioesten dugu, hain zuzen ere, IG-aren izaerari berari egiten dion ñabardura dela arrazoibide. Hitza emanda, sexuaren, adinaren, esperientzi-urteen eta kategoria profesionalaren arabera parte hartzaileen banaketa orekatua dela frogatu daiteke, izan ere, proportzio bertsuan antolatutako profil akademiko ezberdinetako jendea egon badago. Fernándezen eta Alkortaren (2014) hitzetan, ibilbide profesionalaren une ezberdinetan aurkitzen den irakasleriarentzat garapen proposamen egokia dela adierazten du, eta nagusiki, etengabeko ikaskuntzaren zinezko ideiarekin konektatzen duela. Datu honek bertan behera uzten du, unibertsitateek garapenaren filosofiarekiko gain hartu duten ideia, hain zuzen ere, garapena irakasle hasiberriekin eta lan-ahuleziarekin estuki lotzen duena. Beste modu batean esanda, garapena esperientzia falta dutenentzako, beraz, gabeziaren konpentsazio moduan ulertua, edota lanean mailaz igotzearen baliokidetzat hartua izatea.

Datu deskribatzaile hauen gibelean esan dezakegu IG programaren inplementazio-faseak ekoiztutako ebidentzi enpirikoen azterketak, garapen prozesuek irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan duten inpaktua aztergai duen ikerketa zientifikoaren emaitzekin (Kember eta Kwan, 2002; Postareff et al., 2007; Trigwell, Prosser eta Taylor, 1994; Trigwell et al., 1999), antzekotasun handiak dituela era nagusian, ikaslerian sustraitutako ikas-irakaskuntza planteamendu didaktikoak mintzagai ditugunean (Fernández et al., 2013; Fernández eta Alkorta, 2014; Macho-Standler eta Elejalde, 2013; Garmendia et al., 2013).

Fokua ikasleak kokatuaz, inplementazioan ere sostengu gisa izan duten ko-mentoria estrategiarekin isomorfismo handia duen dinamika eraman dute ikasgela ikasleekin, hain zuzen ere, taldeetan lan kooperatiboa eta ebaluaketa zorrotzak bezain sistematikoak aurrera eramanez. Estrategia hauek ikasleak emaitza hobekiak ekarri dituzte (autonomia eta lan kooperatibo mailan) eta baita ikasgaiarekiko inplikazio-maila altuagoa ere; irakasle eta ikasle harremanari dagokionean, hurbiltasunak hartu-emanaren kalitatea hobetu du eta ondorioz, tutoretza bezalako saioei etekin gehiago atera zaie. Honek irakasleriaren motibazioa ere gogoz hazi du, egindako esfortzuaren ordain-sari hobereana izanik; eskuarteetan izan duten afera, ikasgai diziplinaren logikatik bertatik eta hurbilketa inguruko gogoeta sakona suposatuta izan dienean. Zentzu horretan, analisi kualitatibotik bertatik eratorria den 'hodei semantikoa' azterketa irudiztatzeko komenigarria izan liteke (ikus 28. irudia), bakoitzak egin dakizkiokeen interpretazioen mesedera ipiniz. Zinez deigarria da, irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzeptioetan eta hurbilketa jazo diren aldaketan eskutik, *irakaslea* eta *indibilduak* bezalako kategoriak nola diluitzen diren antzematea eta aldiz, *ikasleak*, *aktiboak* edota *taldea* tankerakoak erabat gain hartu eta besteen aldean nola nagusitzen diren ohartzea.



28. Irudia. *Analisi kualitatibotik eratorritzen den hitzen hodei semantikoa.*

Ildo beretik, irakaslearengan ardaztutako planteamenduetatik, ikasleriarengan zentratuetako proposamenera markatu duen eboluzioaren adierazgarri dira kategorizatutako hitz guztien artean batzuen agerpen-maiztasuna sintetizatzen duen taula (ikus 20. taula). Ikusiko dugunez, taldea hitza garrantzi handia izan du bildu ditugun datu iturrietan, batez ere inplementazio txostenetan eta elkarrizketa sakonen transkripzioetan. Bere atzetik, ikaslea gakoa dator 3298 bider aipatua izan dena, honekin batera azpimarratu behar da ikaskuntza hitzaren garrantzia, 1556 aipamenekin. Azkenik esan, irakaslea, indibiduala eta irakaskuntza zerrenda honen bukaerako zatian geratu direla, euren garrantzia ezabaian sartu gabe, dagoeneko gaindituta ematen duen eredu baten adierazle dira, omen.

20. Taula

Kategorizazio lan guztiaren baitan hitzen agerpen-maiztasunaren sintesia

Kategorizatutako hitzak	Agerpen-maiztasuna
Taldea	4592
Ikasleak	3298
Ezagutzak	2755
Ikaskuntza	1556
Konpetentziak	1062
Irakaslea	906
Aldaketa	798
Indibiduala	586
Irakaskuntza	561

Emaitzak ezagutza arlo guztietara orokortu badaitezke ere, bereziki, Zientzia Teknikoko eta Gizarte Zientziak eta Zuzenbideko irakasleek izan dute eraldaketa handiena ikas-irakaskuntza hurbilketa inpaktuaren aldetik. Bestalde, aipatzea, grafiken analisisian Osasun Zientzietan eta kasuaren metodoan akusatzen den datu enpirikoen eskasiak, laginaren zorizko aukeraketa duela arrazoi; izan ere, elkarrizketak gauzatzerakoan Osasun Zientzietako eta kasuaren metodoa inplementatutako partaide bakarrak aukeratu genituen, gerora horrek suposatzen izan dituen mugekin. Amaitzeko, aipatu behar da, ezagutza arloen zein modalitate metodologikoen bereizketarik egin gabe, oro har MA-ak errazteko asmoarekin irakasleek irakasgai zein saileko beste kideekin saretu dituzten harremanek, nolabait, bideak irekitzen dizkiotela aurrerago landuko dugun organizazio-mailako inpaktuari.

9.2.4. IG-aren inpaktua ikas-irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan: emaitzen lehen sintesia

ERAGIN IG programak irakasle parte hartzaileen irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan duten inpaktua aztertu eta gero, analisi honen puntu esanguratsuenak biltzen dituen sintesi moduko bat egiteari argigarria deritzogu.

- a. ERAGIN IG programan parte hartu duen irakasleriaren %90ean ikas-irakaskuntza hurbilketan (ekiteko moduan) eta kontzepzioetan (pentsatzeko moduan) aldaketa egikaritu da. Zehazkiro, kontzepzio zein hurbilketa hegemoniko tradizionalak krisian sartu eta hauen transformazioa gauzatu dute, honek ahalbidetzen duen ikaslearen ikaskuntza kalitatearen hobekuntza erdietsiz.
- b. IG programara planteamendu didaktiko aktibo edota alternatiboen aldeko joera zuen irakasle-taldea hurbildu bada ere, ideia horiek mentoria kolaboratiboaren sostenguekin batera eragingarri bihurtzea (diseinu-fasean) eta praktikara eramatea (inplementazio-fasean) izan da benetako ekarpena. Gauzak honela, ikas-irakaskuntzarekiko interesa eta motibazioa nabarmenki hazi da irakasleengan eta euren ikasleekiko *feedback* ona seinalatu dute, hauen emaitzak modu esanguratsuan hobera egin dutelarik.
- d. Agerian geratu da diziplinan oinarritutako kontzepzioez gain bestelako sinesmen eta praktikak aurrera eramaten ditutela unibertsitateko irakasleriak, alegia, tartean ikas-irakaskuntza aktiboa bultzatzeko nahiarekin lerrokatutako adierazpideak jaso izan direla. Eraldaketa prozesu horretan irakasleriak garapen eskaera zehatzak formulatzen dituzte, eta are zehatzago, sektore batek berrikuntzaren afera zentroaren erantzukizuna eta ez irakasle norbanakoak soilik hartu beharreko konpromisoa ere badela.
- e. Norbanakotik landa IG-ak izan dezakeen inpaktu esanguratsuaren adierazgarri izan dira, batik bat, Zientzia Teknikoko eta Gizarte Zientziak eta Zuzenbideko irakasleek MA-ak kideen artean erabiltzeko saretutako aliantzak berresten dituzten ebidentzia enpirikoak. Ikas-irakaskuntza jarduera modu partekatuan gauzatzeko ekimenak, garapenaren inpaktu organizazionalan sarrarazten gaitu.
- f. IG-aren izaerari dagokionean, irakasleriaren ikas-irakaskuntza beharrekin eta emozioekin konektatzen duten eta iraupen luzekoak ez ezik, ko-mentoria bezalako estrategia horizontal eta komunikatiboak martxan ipintzen dituzten IG prozesuak, transformazio globala gauzatzeko eraginkorrak eta baliagarriak direla frogatu da.

- g. ERAGIN programaren planteamenduak etengabeko ikaskuntzaren benetako kontzeptuarekin konektatzen duela ondoriozta daiteke; izan ere, soslai ezberdin askotariko irakasleei iristen zaie eta honek unibertsitate testuinguruan garapena irakasle hasiberriak gaitzeko tresna gisa eta irakasle kontsolidatuek garapenaren premiarik ez duteneko formazioaren ustearekin apurtzen du.

9.3. Inpaktu organizazionala eta praktika kultural instituzionalen aldaketa jarraikortasunaren ikusbidetik

Literaturan esangura handia izan duten autoreen analisisetatik ondorioztatu daiteke, IG-ak irakasle indibidualen kontzepzioak eta hurbilpenak hobetzeaz aparte, irakasleaz gaindiko arlo zabal batean ere eragin behar duela; hots, giro organizazionalan, instituzioaren bizitasunean zein kulturean, eta ikasleriaren ikaskuntza eraginkortasunean, jakina (Bland et al., 1990; Gibbs eta Coffey, 2004; Prebble et. al. 2004; Cilliers eta Herman, 2010; Steinert et al., 2006; Wilkerson eta Irby, 1998). Ikusmira IG-aren inpaktu organizazionalan ipintzen ari garen honetan, lidergoaren garapenak, Wilkerson-ek eta Irby-k (1998) ezaugarritu duten moduan, zerikusi handia du; betiere, bi elementuren konbinaketa gertatzen denean: a) hezkuntza lidergo banatuaren hezurmamitzea eta b) ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzaren sistematizazioa. Xedea, beraz, ikas-irakaskuntza eremuak lideratuko duen eta ikas-irakaskuntza ikerketzeko gaitasuna izango duen curriculum hibrido baten liderra eta irakasle rol akademikoa sortzean datza, eta hauek unibertsitateko ehunean ugaltzea.

Lehenengoari heltzen badiogu, bada berriki literaturan loratu den eta hain zuzen, norbanakotik instituzioaren inpaktuaren iraganbidean zubi edo transmisio uhal gisa diharduen hezkuntza lidergo banatua izeneko kontzeptua (Blackmore eta Blackwell, 2006; Gosling, 2008b; Gronn, 2000; Harris, 2003; Harris eta Spillane, 2008; Sergiovanni, 2001). Izan ere, UPV/EHUko ERAGIN programaren kasuan, lidergo figura hauek izan dira, batik bat, instituzio mailan sortu diren mugimenduen traktore. Gronn-ek (2000) argi adierazten du hezkuntza lidergo banatuaren erantzukizuna, unibertsitateak profesionalen ikaskuntza komunitateak bihurtzeko zereginen, eta horretarako irakasleen prozesu kolektiboak identifikatzen ditu erreminta gisa; hots, irakasleriaren arteko kolaborazio esanguratsua giltza dela esaten du. Alta, lidergo rola kolektibotasun parametroetatik ulertuta, izaera eta betekizun zehatzak ditu (Harris, 2003). Hain justu, indarra era horizontalean zein demokratikoan irakasleriari lidergo lana betetzeko irekitzen zaizkion aukeretan ipini behar dela uste dugu. Honek ahalbidetuko duelako irakasle norbanakoz osatutako taldeak aldaketaren/inpaktu organizazionalaren bidean mugiaraztea, hau da, unibertsitatearen baitan lidergoaren banaketa soziala aktibatzea (Spillane et al., 2004). Ildo honetan, Sergiovanni-k (2001) termino baten proposamena egiten du, 'lidergoaren dentsitatea', zehazki. Ideia honekin helarazi nahi duena da, lidergo dentsitate handia egoteak, pertsona askok beste batzuen lanetan engaiatuta daudela erakusten duela; hots, erabaki hartzean konprometituta daudela, ideia berrietara irekiak daudela eta interesgarriagoa dena, ezagutza berriaren sorreran eta hedapenean elkarrekin parte hartzen dutela. Honek, irakasle lider potentzial askoren garapena adierazten duela azpimarratzen du Sergiovanni-k (2001). Prozesu biriko moduko honetan, irakasleek bata bestearengandik ikasten dute mentoretza, behaketa, pareen bidezko estrategien zein gogoeta partekatuen bidez eta

ikerkuntzan oinarritutako praktikaren (*inquiry-orientated practice*) kultura sustatzen (Little, 1995). Honek, ezinbestean lidergo mota ezberdinen finkapena eragiten du mentoreak, curriculum adituak edota ikas-irakaskuntza ikertzaileak, esaterako. Elkarrekintza hauek direla medio, irakaskuntza lidergoa sortzeko aukerak erabat areagotzen dira, eta ondorioz, profesionalen ikaskuntza komunitateen egonkortzeari laguntzen diote. Honek esan nahi du irakasleek aldaketaren liderrak izateko eta garapen zein hobekuntza organizazionala gidatzeko autoritatea dutela (Harris, 2003); eta areago, hezkuntza planteamenduak eraginkortasunez garatu eta ebaluatzeko, liderrek izan behar duten irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza gaitasuna ere bai (Wilkerson eta Irby, 1998), zeina lidergoaren garapenean fokatzen duen IG eredu konprentsiboaren baitako beste osagaia den.

Baina, nola ekingo diogu organizazio mailako inpaktua aztertzeari? Izan ere, berrespen zientifiko hauekin batera, nolanhiko desafioa ez den beste bat gaineratzen du ikerkuntzak (Kirkpatrick, 1994; Freeth et al., 2002), hots, IG-ak maila ezberdinetan izan duen inpaktua neurtzeko zereginaren zailtasuna. Orain arte azertuena izan den irakasleriaren norbanako mailatik hasita, ebidentzia enpirikoen premia duen organizazio zein instituzio mailako eremuari eta baita ikasleriaren ikaskuntza kalitateari dagokion eragina aztertzea (Hanbury et al., 2008; Steinert et al., 2006; Stes et al., 2007). Ezbairik gabe, tesi honen ekarpenaren aldetik tentsio unerik eta momenturik originalean aurkitzen garela esan dezakegu, zinez.

Gure ondorengo betekizuna, honenbestez, ERAGIN programaren inpaktu globala aztergai hartuta, mentoria kolaboratiboa eta hezkuntza lidergo banatuaren arteko erlazioa aztertzea izango da, lehenik eta behin; atentzioa rol berrien agerketan eta irakasleen artean harremantzeko modu alternatiboetan edota parte hartzaileen aktibazio-mailan jarriaz; eta bigarrenik, irakasleek euren praktikaren ikertzaile gisa, irakaskuntzaz ikertzeko duen gaitasun-maila aztertuko dugu. Parte hartzaileen produkzio zientifikoak 'IKD baliabideak'⁶ izeneko gordelekuan aurkitzen dira; hots, unibertsitate-komunitateari eskainitako material didaktikoen liburutegi digitala den eta, ikasgelan metodologia aktiboan erabilera bultzatzeko eta zabaltzeko helburua duen izeneko plataforman; beraz, honakoa ebidentzia soportea gisa hartuko dugu.

Hitza emanda, irakaskuntza arloan UPV/EHU gertatu diren aldaketak agerikoak dira, eta areago, aztergai dugun IG programa beste bi indar-gunerekin lerrokatzen denetik: batetik, instituzioaren norabidea orientatzen duen hezkuntza eredu propioaren -ikd-formulazioarekin; eta bestetik, UPV/EHUK graduen garapenerako, dekanotza eta zuzendaritza-taldeek irakaskuntza arloan bere gain lidergo instituzionala har dezaten bultzatutako beste programarekin -**ehundu**- (Fernández eta Rekalde, 2012; Gibbs, 2004). IG programaren helburuetako bat gogora ekarriz, irakasle parte hartzaileengan lidergoaren gaitasuna sustatzea eta bereganatzea du lortzeke, *irakasle sareak indartzeko eta*

⁶ IKD baliabideak: <https://www.ehu.es/es/web/ikdbaliabideak>

unibertsitatearen maila desberdinetan elkarlana hedatzeko, hauek denak kultura instituzional berriarekin sintonian daudelarik. Ikus dezagun beraz, unibertsitatearen zein mailatan hedatu den elkarlana eta zein neurritan ekarpena egin dioten kultura instituzional berriaren ehuntzeari. Horretarako, IG programako parte hartzaileen inplementazio-txostenekin eta horien parte esanguratsu bati egindako elkarrizketekin batera, IG programa bukatu eta urte bat igaro ondoren, parte hartu dutenei on-line pasatako galdetegi batez baliatu gara. Galdetegi horrek hasierako intentzionalitatearen ikuspegitik, IG programak denboran izan duen efektua aztertzea du helburu, garrantzi handiko bi parametrotan: a) hezkuntza lidergo banatuan eta b) ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzan izan duen inpaktua. Kontuan har dezagun IG programa arrakastaz gainditu zuten 65 irakasleen artean %63ak erantzun duela galdetegia; hau esanda, gatozen aipatutako beste datu-iturriekin batera emaitzok aztertzea.

9.3.1. Hezkuntza lidergo banatuaren hezurmamitzea

Mentoria kolaboratiboak lidergo banatuan izan dezakeen eragina ikertu duen azterlanik ozta-ozta aurki dezakegu gurean; ez bada tesi honen testuinguruan argitaratu izan den ikerlana (Fernández et al, 2013). Azterketa honi Gibbs-ek (2009) irakasleriaren arteko aliantza kolektiboan alde egiten duen gogoeta batekin helduko diogu, bere hitzetan, IG-aren alorrean irakasle indibidual guztien esfortzuak batzen dituen “banakotasuna” jasagarria ez dela ondoriozta daiteke, irakasleon konpromiso eta kompetentzia handia izanagatik ere. Gibbs-en arrazonamenduan, mundu globalizatu batean murgilduta dagoen unibertsiterako, baldin eta unibertsitatea modu globalean aldatu nahi bada, irakasleen banakako praktikak behetik gorako norabidean eraldatzeko estrategiak nahikoak ez direla esaten du, alegia, banakotasunaren bideragarritasun eza defendatzen du. Beraz, irakasleriaren artean kooperaziozko giroa lortzean dago gakoa, baina nola? Bada, ikas-irakaskuntza hobekuntzak lekua izan eta babesa jasoko duten ekintzarako eremua ahalbidetzen duen estrategia instituzional koherentearen artikulazioaren bidetik (Gibbs, 2009).

Premisa hauek mahai gainean, azter ditzagun ERAGIN programak hezkuntza lidergo banatuaren baitan izan duen inpaktua; horretarako, I) Aktiboki irakasleriaren artean ‘MA-en kutsatzaileak’ rola bereganatu dutenak; II) ERAGIN-en hurrengo deialdietan irakasleen garapen ekintzetan engaiatuz mentoreen harrobia sortu dutenak; eta III) MA-ek ardaztutako aldaketa metodologikoaren iraunkorasuna denboran eta hazkunde instrintsekoa aztergai hartuta.

I. **MA-en kutsatzaileak.** Figura honen aktibatzeak berehalako efektu bati erantzuten dio, hortaz, irakasle askok efektu biral moduan metaforikoki irudiztatu izana. Partekatze ekintza honen bidez, irakasle parte hartzaile kopuru esanguratsu bat, MA-en sarea sortzen

joan da eta modu aktiboan izaera kooperatiboa inpregnatzea lortu du. Honako fenomenoak bat egiten du Gronn-ek (2000:324) azaltzen duen lidergoaren kontzepzioarekin: estatikoa eta finkoa baino izaera jariakorra duena eta emergentea dena eta elkarrekintzan oinarritzen dena eta ez menpekotasunean, ordea. Galdetegiaren emaitzetatik erator daitekeenez, parte hartzaileen %31,7k MA-a inplementatu du beraiekin ikasgaia partekatzen duten gainontzeko irakasleak 'kutsatuz'. Irakasle honek kutsadura horizontala praktikan jarri ez ezik, mentore rola ere hartu izanaren adibidea dugu, IG strategiaren zikloa nola ixten den ikustaraziz:

Yo cuando lo implementé el año pasado conseguí que justo había dos profesoras jovencitas, que daban a dos grupos, conseguí que ellas lo implementaran a la vez que yo. Les pasé mi diseño y les enganché, y una de ellas sigue y este año se ha apuntado, y es una de las que estoy tutorizando yo (IRA13/GIZ/E/POI).

Modu horretara, metodologiaren erabileran berauen kideen formatzaile bihurtu dira IG estrategia dela medio; eta inplementazio txostenetan kontrastatu dugun lez, zenbait irakaslek argi adierazi du, bereganatutako formazioak zein esperientziak, irakaskuntza partekatzen duten irakasle-taldeetara ideiak eta zorrotasun metodologikoa ekartzeko balio izan diola, Lambert-ek (1998) seinalatzen duen *inquiry-orientated practice* deiturikoan euren ikertze gaitasunak trebatuz. Kideekin batera egindako lan honek ageriko bi efektu izan ditzake: bata, MA-ak gogoko dituzten irakasleenganako deia-efektua eragitea eta posible den heinean partaide izatera hurbiltzea; eta bestea, curriculumaren garapenarekin lotura duena; hots, zenbat eta irakasle gehiago MA-etan engaiatua egon eta gainera ikasgai edota sail bereko irakasleak badira, horrek irakasle taldeen edota fakultateen funtzionamenduaren kultur aldaketa mailan suposa lezakeena. Gauzak honela, irakasleriarengan unibertsitatearen 'ehunean' birus baten antzera funtzionatuko duen irakaskuntza-akademiko rola eta curriculum hibridoaren liderra azalerazteaz mintzo dira Fernández eta bere kideak (2013). Honatx ekimen berritzailea irudikatzen duen ekarpena:

Ni proiektu batean ari nintzen pentsatzen ez dakit irailean edo urrian denbora emango digun, edo datorren urtean egiteko hemen fakultatean. Eta da proiektu bat, talde batean - 0.1 edo 0.31- hartzea irakasgai guztiak irakasle bat edo bi ABP moduan gauza integratua egiteko. Nik badauzkat ia identifikatuta irakasle batzuk hori egiteko eta posiblea izango da. Zaila da baina hori izango litzateke onena eta nik uste dut Eragin programan landu diren MA-ak oso forma aproposak direla arlo ezberdinetako irakasleen artean gauzak modu integratuan egiteko (IRA11/OSA/G/AOI).

Harris-ek (2003) planteatzen duenaren eskutik, lidergo ardurak bereganatzen joaterakoan irakasleriak, hezkuntza aldaketa zein hobekuntza organizazionala gidatzeko autoritatea

dutela argi geratzen da. Hurrengo pasartean, mentore izaterakoan lidergo arduraren nolakotasunak aztertuko ditugu.

II. **Mentoreen harrobia.** Galdetegia erantzun dutenen %36,5ak, irakasleen garapen ekintzetan engaiatu dira programa amaitu eta hurrengo urtean atera diren kurtsoetan, bai ERAGIN II-ko mentore gisa, baita eskaera egin duten zentroetan, gai hauen inguruko tailer txikiak ere ematen. Figura honek denboran hain berehalakoa ez den efektu bati erantzuten dio, batik bat, mentore identitatea eraikitzeak prozesu arrazoituagoa eskatzen baitu (Lambert, 1998) eta metodologia hauen praktikan esperientzia frogatua duten irakasleak behar direlako izan; hots, batetik, ERAGIN prozesua modu arrakastatsuan gainditzea, bestetik, kideek ere rol horren aitortza egitea, eta azkenik, unibertsitatearen babes ofiziala izatea, mentoretza-praktika hura zilegitzat hartzeko irizpidetzat hartu behar dira: *gainotzeko irakasleek lidergo lan hori onartzea, zerbait gehiago ikasten ari garelako, eta unibertsitatearen programa ofizial baten barnean ari garelako (IRA12/SOZ/G/POI)*. Hitza emanda, mentoreek berriazko ezaugarri batzuk konpatitu ei dituzte: aldaketa metodologikoaren potentzialtasunean sinesten dute eta honekin batera, ikaskuntza kooperatiboa lantzeko beharrezkoak diren urratsen nondik norakoak ere aktibatzen gaitasuna dute. Jarraian, ERAGIN I-en parte hartzailea izan eta ondoren ERAGIN II-ko deialdian mentore moduan aritutako irakasle baten lekukotza ekarri dugu:

Pues al final el creer en la metodología, y en que sí sirve de algo, y en creer que les iba a poder ayudar, pues igual también por mi manera de ser, pues más estructurada... que si iba a ser capaz de explicar lo que había que hacer, cómo y por qué (...) Pues igual el ver cómo consigues que el proyecto de otra persona que al principio, pues eso, está muy poco estructurado o tiene poco sentido, pues eso, cómo lo vas reconduciendo y al final pues se consigue llegar a veces a algo majo. Y luego al final que también se aprende mucho de lo que están haciendo los que tutorizas, el que exista una tutorización de verdad, el contraste entre pares también me parece muy positivo, porque dices 'janda, mira, esta idea pues ya me gusta!' (IRA13/GIZ/E/POI).

Datu enpiriko hauen ondora, ko-mentoría prozesuak bereizgarritzat dituen horizontaltasuna eta komunikazio-prozesu erreflexiboak ikusgai agertzen dira eta baita mentoreetan pibotatzen duen taldearen elkarrekintza ere. Horizontaltasunaren logikatik eta berdinen artean lan egiterakoan, irakasleen eta mentoreen artean konfiantza zein topaketa giroa sortzea ekarri du: *fakultate honetako kideekin tutoretza-lanak egitea berezia da, hain zuzen ere, horregatik, hemengoak direlako eta lankideak izateaz aparte lagunak ere ditudalako (IRA07/SOZ/G/POI)*. Zenbait parte hartzailei egindako elkarrizketetatik abiatzen diren ebidentziek, komunikazio-prozesu erreflexiboak eta ezagutzaren partekatzeak esanahi berezia eskuratu dutela erakusten dute, tokian tokikoa, alegia, *la chica que lo llevaba, Ainhoa –ERAGIN I-eko mentorea-, tenía cualidades porque rebotaba muy bien, nos*

rebotaba muy bien, un buen feedback, y creo que, se detenía en detalles pues que a mí me parecían interesantes desde el punto de vista de la construcción de conocimiento conjunto (IRA16/SOZ/G/POI). Mentoreen kontrastea dela medio irakasle parte hartzaileek euren lanarekiko garrantzizkoa dela antzematen dute: *sí que me hizo muchas sugerencias, me hizo muchas aportaciones, que muchas de ellas las utilicé y yo creo que fue gracias a Asier –ERAGIN I-eko mentorea- (IRA04/ESP/E/AOI).* Mentoreak irakaslearengan eragiten duen eraldaketa honi, hain justu, Yammarino-k eta bere kideek (2005) 'transformational leadership' deitzen diote, izan ere, lidergoaren erantzukizunen artean besteengan eragiteko gaitasuna aurkitzen baita, beti ere, organizazio mailako hobekuntza zerumugan kokatuz.

Ezin aztertu gabe utzi, mentore eta parte hartzaileen artean eman den egoera berezia eta da hain justu, mentoria kolaboratiboaren elkarlanean izan berari egotz diezaioteguna. Hots, parte hartzaileak beraien irakasleak izandakoen mentoreak izaten euren burua ikusteaz mintzo gara. Izan ere, mentore izateko adinik ez da, garrantzizkoena mentoreak ekar lezakeen aurretiko esperientzia baita, ekarpen honek egokiro frogatzen duen moduan:

Al mismo tiempo estamos siendo tutoras de compañeros nuestros, que se generan nuevas situaciones, yo he sido tutora de profesores míos, entonces son circunstancias a veces paradójicas, ¿no? Y bueno, tratando de colaborar y de mejorar y que tenga sentido, sobre todo tenga sentido el trabajo que estamos haciendo (IRA14/GIZ/E/AOI).

Hau guztia gure testuingurura ekartzeak, diote Fernándezek eta bere kideek (2013), batzuetan irakasle bat ibilbide akademiko laburrago batekin, instituzionalki eta lan egonkortasunari begira, ikas-irakaskuntza metodologietan kontsolidatuagoa dagoen beste bat baino adituagoa izatea suposa dezake. Modu honetan, ko-mentoria, profesionalki garatzen diren bitartean, kultura organizatiboaren eklosioa bultzarazteko ekintzan diharduten hainbat irakasle engaiatzen dituen ariketa sinergetikoa bihurtzen da, non isolamendua eta hierarkia apurtzea, diziplinazko mugak zeharkatzea, irakaskuntza ideiak berreraikitzea eta euren praktika aldatzea ahalbidetzen den (Kochan eta Trimble, 2000; Pololi eta Knight, 2005).

Indarbide horretan, tailerren bidezko hedapena ere funtsezkoa izan MA-en inguruko esperientzien berri emateko eta komunitate txikietan gainontzeko kideekin partekatzeke. Oro har, bi motatako garapen ardurak bereganatu dituzte irakasleek; bata informala, hau da, informazio mailako MA-en sentsibilizazio jardunaldiak arlo zehatz batean; eta bestea formala eta antolatuagoa; hots, MA-en erabilera edota dagoeneko balioetsitako ERAGIN baliabideen berrerabilpen tailerrak, kasu. Fernándezek eta Rekaldek (2012) egindako azterketa batean, ERAGIN programaren harira azaleratutako praktika instituzional berriak azpimarratzeak merezi du:

- Zenbait zentrok era berezian kezkatzen duten gaien inguruko garapen tailerrak antolatu dituzte, zehazkiro, arazoetan zein proiektuetan oinarritutako ikaskuntza metodologietakoak, konpetentzien ebaluaziokoak edota irakasle gidak egituratzekoak. Formatzaileak unibertsitate kanpokoak zein barruko irakasleak izan dira, baina berriazko balioa zentroek beraiek lehenesten zutenari eta testuinguruari begira diseinatu eta aurrera eraman izana da. Honek, garapen ekintza zentralizatuetan parte hartzeko ohitura ez duen irakasleria erakarri du.
- Hainbat zentrok irakasle talde zehatzetarako berriazko garapena kudeatu dute, ERAGIN programan aldeztetik garapena jaso izan duten irakasleak formatzaile bihurtuz. Honakoa garapen bide garrantzitsua izaten ari da garapen sistema jasangarria ez ezik, ikaskuntza profesionala berdinen arteko elkarrekintza ere bilakatzen baitu. Honatx, adibide bat: *en el momento en que GAZE Diputación se ponen en contacto con algunas personas de Decanato para a ver si existe profesorado en la Facultad interesado en trabajar en competencias transversales tales como comunicación oral, creatividad ... desde el Decanato concedoras de mi proyecto se ponen en contacto conmigo (IRA05/SOZ/E/POI).*
- Ordurarte lau zentrok praktika onen hartu-emanen hartu zuten parte, campus zein unibertsitate mailara hedapena zabaltzeko joera areagotuz.

Aztertu den lez, ez litzateke gehiegizkoa izango irakaskuntza produzitzen den eszenatoki errealetan izaera ikusgarriagoa zein esanguratsuagoa bereganatzen ari dela esatea; eta honekin batera, zuzendaritza-taldeak garapenarekiko rol erantzuleagoa eta konpromiso irmoagoa hartzen ari direla; izan ere, ikuspegi estrategikoekin landuz gero, hots, Zentroko arduradunak (zuzendaritzak, dekanotzak, etabar) engaiatuz gero, dinamiken oihartzuna eta garrantzia areagotuko dela aurreikusi daiteke; adibide honetan bezalaxe:

En nuestro caso desde la Subdirección de Calidad e Innovación docente de nuestro Centro, está previsto realizar una serie de Jornadas informativas y de resultados de las implementaciones realizadas, a celebrarse esta primavera de 2011, con la participación ya confirmada de los 4 PDI del Centro, formados en el Programa ERAGIN 2010-2011, así como la de otro PDI del Centro, participante en el Programa BEHATU (IRA23/SOZ/E/POI).

III. MA-ek ardaztutako aldaketa metodologikoaren **iraunkortasuna denboran eta hazkunde intrintsekoa**. Orain arte aztergai izan ditugun datuok, ERAGIN programak lidergo zabaleko sarea ehuntzea lortu duela esatera garamatzate, areago, horizontala eta ez piramidala den hezkuntza lidergoa. Hain zuzen ere, denboraren iragaitzarekin jazotzen ari ziren emaitzak ikusita, programa bukatu eta urte batera ahotan izan dugun on-line galdetegia diseinatu zen inpaktu horren ebidentziak bi aldagairen inguruan biltzeko

helburuarekin: aztertu berri izan dugun hezkuntza lidergo banatua eta curriculum hibridoaren hezurramitza (Amstrong, 1997). Esan bezala, IG prozesuaren inpaktu-mailaren inguruan pasatako on-line galdetegian adierazten duten legez, parte hartzaileen %92,6ak ERAGIN-en ikasitako MA-a, programa bukatu eta urte batera, mantentzen jarraitzen du (2011-2012 ikasturtean), eta gutxienez parte hartzaileen % 86k programan berdiseinatutako irakasgaia, hurrengo ikasturtean (2012-2013) modu aktiboan lantzen jarraitzeko konpromisoa hartzen du.

Aldi berean, proposamenean sartuko dituen hobekuntza aldaketak komentatzen ditu, bereziki, metodologia lantzen hasteko unea, ikas-materialak, denboraren eta ikasle taldeen kudeaketa edota ebaluazio sistemarako (errubrikak, portzentaiak...) berregokitzapenak. Ebidentziok, MA-ek benetan ikasleriaren ikaskuntza kalitatea hobetzen duteneko irakasleriaren uste osoa berresten du. Inplementazio txostenetan ere, pro-aktibitate honen ebidentziarik aurkitzen ahal da (15 aipamen), adibide bat ipintzearen:

Sin duda, ha sido una experiencia muy gratificante que repetiré el año próximo con la introducción de mejoras. Mejoras en cuanto al seguimiento de los grupos: se va a empezar antes con la metodología para extender la realización del Proyecto en el tiempo, en el caso de la evaluación no se va a modificar y otras que puedan ir surgiendo al rehacer de nuevo la planificación (IRA26/TEK/E/POI).

Berrikuntzarekin aurrera jarraitzen duen aitzindari-taldearen baitan, %25ek diseinu aktiboa beste ikasgaietan berrabiaraziko du, honek curriculum garapen mailan suposatuko dituen aldaketekin. Izan ere, MA-ak aplikatzen dituzten ikasgaien ugaritzeak, antolamendu tradizionala berregokitzea eska lezake, kasu batzuetan saileko egitura hierarkizatua aldarazten duen irakasle talde baten babesarekin. Honatx, MA-en ereinaldi posible honek izan ditzakeen ondorioez gogoetatzera gonbidatzen gaituzten bi ekarpen:

Interesgarria izango da ikustea nola epe ertainean POI aplikatzen duten ikasgaiak ugaritzen diren eta beraien artean nola elkar erlazionatzen hasten diren, ikasturteko proiektuak konplexuagoak eta alderdi askotakoak artikulatuz (IRA07/SOZ/G/POI).

Etorkizunera zentro bezala ikasgai ezberdinak lotu daitezkeela, proiektu batekin, metodologia batekin eta orduan niri positiboa iruditzen zait. Ze zentrokoen artean ia harremana sortu baduzu ba betiere indartsuago sentitzen zara, sakontasun handiagoa du (IRA09/SOZ/E/AOI).

Datu hauek, lidergoaren garapenaren alderdi bat azalarazten dute (Gibbs eta Coffey, 2004; Wilkerson eta Irby, 1998), preseski, curriculum planifikatzeko eta curriculum aldaketa kudeatzeko trebezia eta irakaskuntza programen kalitatea ebaluatzeko gaitasuna lantzea. Steinert-ek (2000) esango du, irakasle lanetan lidergoa eta kudeaketa lehenengo lerroa

pasatzen direnean, bi gaitasun hauek garapen organizazionala zuzenean landuko dutela. Garapen organizazionala, irakasleen artean ardura kolektikoak pro-aktiboki bereganatzeko eta zabaltzeko politikak eta prozedurak formulatzea bezala ulertuta; hau da, etengabeko ikaskuntza ardatz duten egiturak bultzatzeko eta balio zein filosofia instituzional komunaren baitan irakasleak jokabideen buruzagi izan daitezten. Prozesu hauen guztien sinesgarritasuna eta zilegitasuna areagotzen da, baldin eta instituzioak prozesuok balioesten baditu: *gainera unibertsitatea duzu zure atzetik esaten 'ondo zoaz', horrek ematen dizu pentsatzeko gauzak ondo egiten ari zarela (IRA15/TEK/E/POI); edota, irakasgai berean dagoen beste irakaslearekin apuntatu nintzen (ERAGIN II-ra), errektoreordeak irakasle-taldeak sortzearena bultzatuta (IRA15/TEK/E/POI), eta baita alderantziz ere, ekimen hauen sinesgarritasuna eta zilegitasuna handiagoa izango da, baldin eta MA-ak berak instituzio-mailan mugimendu hauek guztiak nabariagoak eta arinagoak izatea laguntzen badu: *lo que hace el ABP es como ayudar institucionalmente a que se desencadene este tipo de miradas a otros niveles, ¿no?, de compañeros, de coordinación, de asignaturas, yo lo he visualizado un poco como algo vírico (IRA14/GIZ/E/AOI).**

Zentzu horretan, Fernándezek eta Alkortak (2014) bildutako datuak hona ekarriz, birusaren potentzialtasunak argi erakusten du, dagoeneko ERAGIN programaren amaitutako 3 deialdietan 201 irakaslek parte hartu izan dutela (ikus 21. taula); martxan dauden beste bi deialdiekin batera 58 mentore gaitu direla (16 kasuaren metodoan, 22 arazoetan eta 20 proiektuetan); eta UPV/EHU mailako sei zentrotan hainbat gradu edota gradu guztiak MA-etan aurreratua izatea eragin duela; horien artean, Gasteizko, Leioako eta Donostiako Irakasle Eskolak; Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea, Informatikako Fakultatea eta Kimikako Fakultatea. Parte hartzaile batek zentroen barne aldaketak modu honetan aurreikusten ditu: *etorkizunera begira zentro bezala ikasgai ezberdinak lotu daitezkeela, proiektu batekin, metodologia batekin eta orduan niri positiboa iruditzen zait. Ze zentrokoen artean ia harremana sortu baduzu ba betiere indartsuago sentitzen zara, sakontasun handiagoa du (IRA09/SOZ/E/AOI).* Ildo berean aipatu ere, neurtu gabe dagoen arren, mentore lanetan, edo ERAGIN programan ibilitako asko dekanotza taldeetara bezalako kudeaketa karguetara ari direla iristen. Argi geratu da beraz, organizazio mailako ekintzak abiarazteko, ezinbestekoak izango direla lidergoaren garapenak aitortzen dituen MA-en kutsatzaile, mentore eta ikerlariaren irakasle-figuren aktibazioa.

21. Taula

ERAGIN programaren amaitutako deialdi guztietan izandako partaideen kopuru totala

Deialdia	Giza Zientziak	Gizarte Zientziak	Zientzia Esperimentalak	Zientzi Teknikoak	Osasun zientziak	GUZTIRA
ERAGIN I (2009/2010)	11	34	8	10	5	68
ERAGIN II (2010/2011)	10	33	12	18	2	75
ERAGIN III (2011/2012)	6	19	11	19	3	58
GUZTIRA	27	86	31	47	10	201

Laburbilduz, esan behar da ERAGIN IG programak hezkuntza lidergo banatua dela medio, UPV/EHUko giro organizazionalan, instituzioaren bizitasunean zein kulturaren, eta ikasleriaren ikaskuntza eraginkortasunean inpaktua izan duela. Hain zuzen ere, Gronn-ek (2000) aipatzen zituen irakasleriaren prozesu kolektiboaren egikaritzea jazo da, bai irakasleak MA-en kutsatzaile lanetan jardun direnean, bai beste kideekiko mentoriaren erantzukizuna beregain hartu dutenean. Prozesu biriko moduko honetan, zenbait estrategia baliatuz (mentoretza, behaketa, pareen bidezkoak, gogoeta partekatuak) irakasleek batak bestearengandik eta elkarrekin ikasten dute, eta jarraian aztertuko dugun ikerkuntzan oinarritutako praktikaren (*inquiry-orientated practice*) kultura, hots, praktika instituzional gisa ulertua, egonkortzen doa unibertsitatean. Amaitzeko, Fernándezekin eta Rekalderekin (2012) bat gatoz, hezkuntza ligergoaren gain hartze banaturik gabe, elkar erantzukizun gisa ulertua, ez dagoela ikas-irakaskuntza bertsio berrietara iristeko biderik. ERAGIN programak euskarri lanak egin ditzake zuzendaritza-taldeak laguntzeko, baina giza alderdia eta arkitektura instituzionala beharrezkoak dira.

9.3.2. Ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza

Kultura instituzionalan eragindako inpaktuaren bigarren zantzua ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzaren eremuan dagoela arrazoituko dugu atal honetan, hain zuzen ere irakaslea bere praktikaren ikertzailea edota irakaskuntza ere akademikoki kudeatzeko ohitura edo gaitasuna zabalduz joan den heinean. Artearen azterketa egiterako orduan adierazi dugun bezala Boyer-ek 1991an *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* liburua argitaratu zuenetik aurrera soka luzea ekarria duen gaia da. Boyer-en tesiak laburki honakoa aldarrikatzen du: unibertsitateko irakasleek jorratzen dituzten arlo guztietan jokaera akademikoaren printzipioekin jokatu behar dela baldin eta unibertsitateak benetan ikasteko tokiak izan daitezzen nahi bada. Jokaera akademiko honek irakaskuntza ere zorrotasunez taxutu eta komunitate akademikoaren baitan zabaltzea, eztabaiatu eta pareek balioetsita bideratu behar dela. Honen laburdura Scholaship of Teaching and Learning (SoTL) edo euskaraz ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza deitu duguna.

Atal honi dagozkion emaitzen analisia egiteko, egun, unibertsitatean ikas-irakaskuntzari buruzko ikerketak gainditu behar dituen bi frontern erretratu arina lerro hauetara ekartzea komenigarria da. Ebidentziarik bada, unibertsitateko irakasleriak, oro har, ikas-irakaskuntzaz ikertzeko ohiturarik ez duela pentsatzeko, eta areago, irakasleak izanagatik, irakas-jardunaz ikertzeak Pedagogia eremuari soilik, egokitzen zaion ardura gisa ulertzea interpretatzeko: *es una parte que nos queda muchísimo por trabajar y mejorar; comunicar, es toda esa parte de poner por escrito aquello que siempre se ha hecho, y que a lo mejor es más el campo de la Pedagogía (IRA14/GIZ/E/AOI)*. Sinismen honek hedadura handiko bigarren ikuspegi batekin topo egiten du, izan ere, zenbait irakasleren aburuz, ikas-irakaskuntzaren inguruko ikerketa eragozten duen beste faktoreetako bat, ikerkuntza zientifikoaren inpaktu indizeetan duen balio eskasa da: *¿cómo está eso valorado profesionalmente?, cuando lleguen los hombres de negro a juzgar no sé si eso va a estar muy bien juzgado. A día de hoy la universidad no está diseñada para que renuncies a lo otro (a la investigación competitiva), porque probablemente te quedas en un segundo plano (IRA02/SOZ/G/KM)*. Esan dezagun, Estatu Espainiarreko oraingo gobernuak azken lege eta dekretuetan ikerkuntza bereziki goratu eta baliospen hau dozentzia arintzeko erabili den mekanismoak ez diola bat ere mesede egiten lan akademikoaren planteamendu orekatu eta integratuari, Europa eta munduan zehar zabaltzen ari diren joeren kontrakoa izateaz aparte.

Hala ere, ERAGIN programaren harira UPV/EHU gaizatu diren aldaketek eszenatoki berria itxuratu dute ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza praktikei dagokienez. IG programaren berrikuntza metodologikoaren nondik norakoak azaltzerakoan aipatu den moduan (ikus II. atala), kontuan izan behar da IG prozesuak amaierara joko duela, ebaluatzaileen oniritziarekin, parte hartzaileek ekoiztutako materialen publikazioa *ikd baliabide zentroan* sartzerakoan. Hortaz, produkzio honetatik eratorritako datuok eta honek instituzio mailan suposatu duen kultura aldaketa aztertzeari ekingo diogu segidan.

Ebidentziei erreparatuz, IG prozesua amaitu eta urtera pasatako on-line galdetegietatik eskuratutako datuak oso positiboak dira irakasle-ikertzaile ikuspegitik analizatzen baditugu; parte hartzaileen %23,6i egindako elkarrizketa sakonek ere emaitza hauek berresten dituztelarik (14 aipamen). Esan bezala, ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzak bere uztak eman ditu parte hartzaileen artean, hein handi batean, arestian aipatutako ikerkuntzarekiko bi fronteak gaindituz. Parte hartzaileei pasatako galdetegiak erakusten duen legez, IG programa bukatu zuten irakasleen %92,3ak IKD Baliabideak (UPV/EHU 2011 eta 2012) izeneko ikaskuntzarako baliabide zentroan euren lana (kode irekian) argitaratzeko balorazio positiboa jaso eta euren lanak argitaratu dituzte. Osotara, egun IKD Baliabideetan argitaratutako eta eskura dauden aleak 135 dira, 2011tik 2013ra bitarteko epealdian. IKD Baliabideak zer den honela jasotzen da web orrian:

Unibertsitateko irakasleek sortzen eta erabiltzen dituzten material didaktikoak biltzeko baliabide digitalen zentro bat da, ekimen hau Ikasketa Berrikuntzako eta Kalitateko Errektoreordetzak bultzatzen du. Material horien planteamendu pedagogikoak ikaskuntza aktiboa sustatzea du oinarri, arazo, kasu, proiektu eta abarretan oinarritutako ikaskuntza, hain zuzen. Ikaskuntza aktiboa da, beraz, material horien bereizgarria. Argitaratu baino lehen, IKD Baliabideak zentroko baliabide guztiak ikasgelan erabili dira ikasleekin; horrez gain, beste irakasle batzuek erabil dezaten Irakaske Kaiara eskuragarri dago (web orriko erauzkina).

Honenbestez, UPV/EHUko ikasgeletan MA-ak gehiago erabiltzea eta zabaltzea, eta kolaboratzaile talde baten bidez, MA-en trukaketa eta elkarlaneko jardunbideak sustatzeko helburuarekin, irakasleriak ezagutza arloaren eta MA-aren modalitatearen arabeko material didaktikoak eskuragarri ipintzen du. IKD erabiltzaileek oinarritzko laguntza atalera zuzenduko dira eman beharreko pausuen argibideak jasotzeko; bertan bilaketa mota ezberdinak egiteko erabiltzaileen eskuliburua (ikus 29. irudia), txantiloiak eskura ipintzen dituen argitaratzeko gida eta egileentzako informazio orokorra topa daiteke.

The image shows a screenshot of the IKD website. On the left, there is a navigation menu with sections: 'IKD BALIABIDEAK', 'Informazio orokorra', 'Oinarritzko laguntza', 'Baliabideak', 'Argitaratze-egoitza: Letoi (Leioa)', and 'ISSN 2254-9133'. The main content area has a header 'IKD baliabideen erabiltzaileentzako eskulibururu' followed by an introductory paragraph. Below this, there are sections for 'Baliabideak bilatzea eta kontsultatzea' and 'Baliabide bilatzailea (1): bilaketa sinplea'. On the right side, there is a search box titled 'IKDren bilaketa-iragazkia' with a search button and a 'Bilaketa' dropdown menu.

29. irudia. IKD Baliabideak zentroan maneiatzeko eskuliburua.

Adibide bat ipintzearen, ERAGIN I programa amaitu eta bere lana IKD zentrora igo zuen partaide baten kasua jarraituko dugu (Urkaregi, 2011). Baliabidearen fitxa deituriko honetan, MA-etan oinarritutako proposamenaren hainbat datu eskuratzen zaizkigu (ikus 30 irudia): ikasgaiaren izena, irakaslea, erabilera baldintzak (metodologia mota, hizkuntza, ordu kopurua eta hartzaileak, besteak beste), ikasgaiaren deskribapena, gaitasun espezifikoak eta zeharkakoak, eta baita erabiltzaileek baliabide honen inguruan egindako balioespena ere.

The screenshot shows a web page titled 'IKD BALIABIDEAK' with a search bar and navigation menu. The main content area displays details for a course: 'Estatistika deskribatzailea, proiektuen bidez lantzeko proposamena'. The course is offered by 'Arantza Urkaregi Errospare' and is scheduled for '2011/11/29'. The methodology is 'Proiektuak', and the language is 'Guzuzkia'. The course is worth 30 credits and is intended for students in the first and second years of the 'Matematika Graduaren 1. mailako 2. lantzelekuan eta 33 ikasle dituz'. The course description mentions that it covers descriptive statistics and its application in various fields, and that it is a practical course where students will work on projects. The course is taught by Arantza Urkaregi Errospare.

30. Irudia. IKD baliabide zentroan eskuragarri dauden baliabide fitxen adibidea.

URL-an sakatuz gero, baliabideari buruzko informazio gehigarria lortuko dugu batetik, esaterako, galdera eragilea eta planteamendu metodologikoaren laburpena; eta bestetik, esperientziari buruzko iruzkinak, hau da, zein testuingurutan aplikatu den eta zer emaitza lortu diren gelan. Horrekin batera, baliabidea jaisteko loturak ere baliu ditzakegu, horien artean ikasle edota irakaslearen kaiera jaisteko aukera izanik; eta izateko kasuan, badago baliabide honetatik eratorritako obrak ikusteko beta ere (ikus 31. irudia).



31. Irudia. Baliabide didaktiko zehatz baten inguruko informazio guztia.

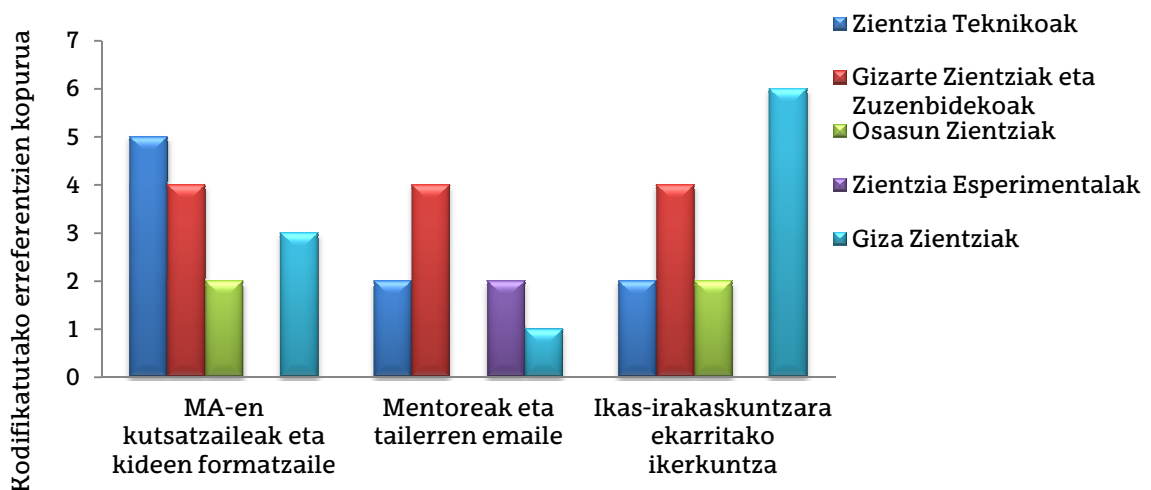
IKD Baliabideak zentro digitalean egindako argitalpen hauek proposamena pareen artean ebaluatu ondoren ebazten da, edozein aldizkari zientifikotan egiten denaren antzera. Argitaratzeak parte hartu duten iraskasleengan lanaren sistematizazioan eta ebidentzietan oinarritutako aurkezpen zorrotzan azken ahalegina egiteko beharra sortarazten du, egindako berrikuntza metodologikoa ikergai bailitzan tratatuz.

Aipatu behar da, berriki sortua den baliabidea badugu ere, egin izan diren bilaketa kopuru baxuek zabalkunde arazo baten berri ematen dutela. Izan ere, intuizioak esaten digu jauzi euskarri digitalean lan egiterakoan 'gap' handia maneiatzen dugula eta errealitatearekiko konexioa ezartzen zailagoa suertatzen dela. Izan ere, ERAGIN programako parte hartzaileek MA-ekin izandako zuzeneko esperientziarekin alderatuta, baliabide hauek eskegi izanak ez du lortzen efektu bera, hau da, emozioekin intentsitate berean konektatzea, honako bidea, apika, teknikoegia eta hotzegia suertatzen delarik. Alta, esan behar da, bertan aurkitzen diren material didaktikoen zorrotzasunak eta formatuak berak bidea errazten duela gerora etor daitezkeen komunikazioen edota artikuluen argitalpena egiteko. Izan ere, galdetegia erantzun dutenen %78a euren berrikuntza metodologikoa aztertzen duen esperientziaren inguruko posterrak edota komunikazioak aurkeztu eta aldizkari zientifikoetan artikulua publikatu dituzte.

Ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza gaitasunak garatzea, irakasleriari hezkuntza planteamenduak eraginkortasunez garatzeko eta ebaluatzeko ahalmena eman dizkio, eta honekin batera, IG-aren eraginkortasuna atentzio-gune hartuta, programek irakasleaz gaindi duten inpaktu-mailaz ikertzeko premiari ere erantzuten dio. Hain zuzen ere, hezkuntza praktikaren gogoeta kolektibo, sistematiko eta zorrotzaren garrantziaren adibide garbia ez ezik, honakoa ebidentzia enpirikoaren ekoizpen eremuraino eta aldizkari zientifikoaren hedapeneraino ere eramatea lortu dutelako. Eggins-en eta McDonald-en (2003) hitzetan, irakasle on bat izateak ere, ikasleriaren ikaskuntzari buruzko gaien inguruan ikertzea, galderak egitea eta arakatzea suposatzen du, beti ere, komunitatearen ondasunera eta 'publikoa' denera zabaldua, eta gainontzeko kideek kritikatu eta ebaluatu dezaketen modu eraikitzailean egina. Prozesu kolektibo horren adierazpena da honako ekarpena:

Pero el esfuerzo que ha supuesto el proceso de redacción del Caso, las Notas de enseñanza y el Documento de Implementación ha sido demasiado duro como para pensar que la continuidad con esta metodología sea una opción de responsabilidad exclusivamente individual. Me sumo a las sugerencias formuladas por otros compañeros en sus informes en la línea de crear una Base de Casos que se pudieran utilizar en diferentes asignaturas así como equipos de trabajo para redactar Casos por áreas de conocimiento (IRA56/SOZ/E/KM).

Laburtze aldera, hurrengo grafikak erakusten duen moduan (32. irudia), bai hezkuntza lidergo banatu mailan bai ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza mailan ere ebidentzia enpiriko emankorrak jaso dira ERAGIN programa bukatu eta urte beteko epean.



32. Irudia. ERAGIN programaren inpaktu organizazionala hezkuntza lidergo banatua eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza neurtuta.

IG-ak izan dituen inpaktu organizazionalaren eremuan kokatzen gaituzten datuok, praktika instituzional hauek eragindako kultura instituzionalaren aldaketaren neurria ematen digute. Gatozen orain aztertzea ERAGIN programaren formula estrategikoak zein neurritan ekarri duen honako eraginkortasuna.

9.4. ERAGIN programaren formula estrategikoaren eraginkortasuna: zein prozeduraz eta noraino eragin?

Ekoizpen zientifikoz osatutako lerro emankor batek, IG programak garatzeko iraupen eta izaera metodologiko ezberdinak dituzten estrategiak baliatu ei direla aztertzen du (Kreber eta Brook, 2001; Prebble et al., 2004; Southwell eta Morgan, 2010; Steinert et al., 2006), bai eta, bi irizpide horien arabera helburu eta lorpen maila ezberdinekin lotuta egongo direla azpimarratu ere. Edozein kasutan, batzuek zein besteek, modu isolatutan, alegia, konexiorik gabe erabiltzen badira, ikas-irakaskuntzan inpaktu txikia dutela adierazi dute zenbait ikerlanek (Prebble et al., 2004; Southwell eta Morgan, 2010); hots, IG programa desiragarritzat jotzen badugu, ordea, garapen estrategia alternatiboak planteatzen dituen izango da, epe laburrekoak ez ezik, iraunaldi luzeko estrategiak ere konbinatuz. ERAGIN IG programaren kasuan, konbinazio hau integratzen duen IG formula hezurmamitu dela ondoriozta dezakegu; batetik iraupen laburreko tailerrekin abiatzen den eta gerora, urte oso bateko iraunaldiaz aurrera eramandako mentoria kolaboratiboaren, praktika komunitateen, *blended learning-en*, lekuko garapenaren, pareen arteko ebaluazioaren edota ikaskuntza aktiboaren ekintzak gauzatuz; baina, zein izan da estrategia hauen guztien eraginkortasun-maila? Gatozen eraginkortasun-mailaren prismatik IG estrategia formularen analisisa egitera.

I. **Tailerrak: MA-en aplikagarritasun praktikoa.** Iraupen laburreko estrategien baitan kokatzen diren hastapenetako tailerren dinamikek, emaitza positiboak oso ekarri dituzten irakasleriaren jokamolde aldaketari dagokionean. Parte hartzaileen inplementazio-txostenek, ikasgelara egindako ikaskuntzen transferentzia ebidentziatu egiten dute, batez ere, irakaskuntza trebetasunetan eta berariazko estrategien hobekuntza mailan: *teknika hauek tailerretan oso ondo funtzionatu zuten bezala, gero nire kasuan behintzat oso ondo funtziona zuten klasean (...) joko horietan ikasleak oso ondo sartzan dira, guk ERAGIN-eko tailerretan sartzan ginen bezala (IRA07/SOZ/G/POI)*, tankera honetako beste 20 aipamen jaso direlarik. Nagusiki, lan kooperatiboa sustatzeko teknikak aipatzen dituzte irakasleek, esaterako, puzzleak, rol jokoak eta foroetako elkarrekintzak, hauek denak ERAGIN-eko tailerretan ikasitakoak. Teknika hauen bidez, ikasleengan sormen kolektiboa, lanaren banaketa orekatua eta ikasleen ikaskuntza autonomia bultzatzen dela berresten dute ere parte hartzaileei eginiko elkarrizketek, hori doa ekarpen bat:

Se han utilizado diversas técnicas y estrategias de trabajo colaborativo, así como grupal (puzzles, juegos de rol,...), con la intención de proporcionar mayor creatividad y autonomía al alumnado. Las técnicas y estrategias utilizadas han buscado la construcción social del conocimiento y la integración de los diversos saberes (Saber, saber ser, saber estar y saber hacer) para consecución de las competencias de la asignatura (IRA04/ESP/E/AOI).

Irakasle konkretu honen kasuan, hasiera batean erreparoa handia erakutsi zuen ikasleriak aldeztatik teoria jasotze lanean hasteko eta puzlearen dinamika kooperatiboarekin, kasu berejokararen eboluzioa frogatu dezakegu.

Honekin batera, badira MA-en lanketa tailerrek erazutako beste bi eraginkortasun ebidentzia hain zuzen, irakasleriaren jokarari inpaktu izan dutenak: bata, praktikari buruzko eta praktikaz gogoetatzeko irakasleek landu duten gaitasuna izan da (Schön, 1987, 1998): *la formación de Eragin viene muy bien para lanzarte, y luego pues una vez que vas pasando año tras año pues tú te vas formando a ti mismo por medio de la práctica (IRA02/SOZ/G/KM) edota, el hacer que los profesores reflexionen sobre su manera de dar clase y que introduzcan cambios, desde luego, el que pasen de una clase magistral a una que empiecen a utilizar técnicas activas me parece un cambio fundamental (IRA13/GIZ/E/POI).* Eta bestea, MA-en erabilera errazteko sarean sorrera aktibatu izana, hala frogatzen dute IG programaz egindako balorazio galdetegian (7 aipamen): *Me ha encantado. Convencer de esta metodología a todo el staff medio y alto de la UPV/EHU para que no se quede el intento en un trabajo frustrado (anonimoa), honako emaitza izanik: Eragin ha hecho un esfuerzo muy grande y es un esfuerzo que ha comprometido a muchísimos profesores. Ya ha creado una conciencia de que, una especie de revulsivo de que hay que empezar a repensar la acción docente (IRA16/SOZ/G/POI).* Freeth-ek eta bere kideek (2003) definitutako 'emaitzak (4A)' inpaktu-mailan sailkatu genezake honakoa, apika, organizazioaren baitako aldaketa zabalei eta finean, instituzioaren kulturari erreferentzia egiten baitio. Beraz, irakasleen jokamoldean eta gaitasun mailan eragiteko erabili ohi diren iraupen laburreko garapen estrategiak, iraupen luzekoekin konbinatuz gero, ikas- irakaskuntzan eta instituzio mailan inpaktu dutela baieztatu dezakegu. Izan ere, irakasleen kontzeptzioak aldatzeko eta ezagutza berriak praktikara eramateko tenorea agerian geratu da.

Ondorioak, beraz, etengabekoa eta iraunkorra ematen du; gure enpiriaren bidez argi geratu da ohiko gai instruktionalen girotutako eta kurtso, mintegi zein tailer formatuen bidez helarazitako irakasleriaren garapenak, ez duela bukaera aldean aurreikusten den inpaktu global garrantzitsua produzitzen (Prebble et al., 2004; Steinert et al., 2006; Southwell et al., 2009). Honek ez du esan nahi irakasleriarengan eragin indibidualik sortzen ez duenik baina, muinera joanez, irakaslerian eragindako aldaketa ñimiño isolatuen baturek ez dute amaierako emaitza gisa ikaskuntzara irekitako unibertsitatea erdiesten (Senge, 2000). IG-

aren ulerkera honekin zerikusi handia du jarraian aztertuko dugun estrategia, mentoria kolaboratiboarena, hain zuzen.

II. Mentoria kolaboratiboa: mentoreen modelatzea eta diziplinan oinarritutako irakaskuntza planteamendu aktiboaren eraikuntza. Denboran iraunaldi zabalagoa duten estrategien baitan kokatzen den ko-mentoria, iraunkortasun prisma batetik emaitza interesgarriak plazaratu ditu irakasleen 'ikaskuntza', 'jokamoldea' eta 'emaitza' inpaktu-mailak aintzat harturik (Freeth et al., 2003, Steinert et al., 2006); hots, parte hartzaileen ikas-irakaskuntzarekiko kontzepzioetan eta hurbilketan aldaketak sustatzen lagundu ez ezik, maila indibidualean zein modu partekatuan, ikasgeletara MA-etan ardazturiko planteamenduen transferentzia balidatua ere egiten lagundu du; honek instituzio-mailako etekinak erdiesten joatea suposatu du, bai praktika kultural instituzional berrien agerpenean eta baita ikasleen ikaskuntza kalitatearen hobekuntzan ere (gainditze- eta bertaratze-tasak nabarmenki gora egin du).

Ko-mentoria prozesuari berari erreparatzen badiogu, ebidentzia enpirikoak prozesu horizontalaren eta kolaboratiboaren berri ematera datoz. Presentzia handiz (38 aipamen), bai inplementazio-txostenetan, bai partaideei egindako elkarrizketetan edota balorazio galdetegi zein foroetan, mentoreen modelatzea ardatz harturik, esperientziazko ikaskuntza, feedbacka ematea, eta berdinen zein pareen arteko erlazio eraginkorra erakusten duten ebidentziak jaso ditugu: *la mentoría ha favorecido el buen cumplimiento de los objetivos del programa y la colaboración entre compañeros (anonimoa_POI)*, edo ildo berean, *las reuniones grupales tras la evaluación por pares creo que ha sido lo mejor, por las ideas aportadas por los compañeros y las sugerencias útiles (anonimoa_AOI)* eta, *mentorearen ekarpena ere lagungarria izan da, gai hauek gustuko dituela nabaritzen baita, eta horrela bere pasioa transmititzea lortu du (IRA12/SOZ/G/POI)*. Mentoreek irakasleen ikasgela irekietara feedbacka emateko egindako bisita azaltzen du honek: *la asistencia de una tutora del programa Eragin fue un acicate más para el profesor en pro del buen desarrollo de las sesiones además de una ayuda a la hora de valorarlas (IRA51/SOZ/G/KM)*. Honako ebidentziak, literaturak agerian utzi duena berrestera datoz (Warhurst, 2006; Rindermann et al., 2007; Spronken-Smith eta Harland, 2009; Ortlieb et al., 2010), hain zuzen ere, IG programen eragina esanguratsuagoa dela parte-hartzea praktika komunitate, tutoretza, praktika erreflexibo edota ekintza bidezko ikaskuntzan oinarri duenean. Areago, parte hartzaileek elkarrizketan baloratu dutenez, helburu partekatuekin praktika komunitateetan lan egiterakoan, IG programa bera curriculum diseinuan oinarritzen dela eta kolaboraziozkoa, benetakoa eta praktikaren aldaketan errotua dela azpimarratu dute (Ferman, 2002); adierazpen honetan interpreta daitekeenez:

Me alegro de contribuir a la apertura de un camino de un modelo ABP en el área de escultura a partir del cual se puede trabajar y mejorar. Del mismo modo que me alegro de contribuir en los índices de calidad de la Facultad a la que pertenezco. Agradezco por ello la oportunidad que me está brindando la plataforma ERAGIN, y especialmente a Jenaro Guisasola quien ha favorecido mi integración y me ha sabido alentar en el trabajo (IRA14/GIZ/E/POI).

Hein handi batean, praktika komunitateetako kolaboraziozko lan honi erritmoa eta dinamismoa eman dioten agiriak entregagaiak izan dira: *los entregables eran fechas, marcaban el momento, y eran lo que me decían si yo iba o no iba bien, eran mis elementos de referencia (IRA14/GIZ/E/AOI)*; hau guztia ko-mentoriak erregulatuta, jakina. Praktikaren aldaketa hizketagai hartuta, txosten hauek parte hartzaile bakoitzak eraldatu behar zuen ikasgaiaren atal berria hezurramitu dute, elkarrizketek argiro adierazten duten bezalaxe:

Es una fase enriquecedora y de mucho trabajo, es un trabajo tenso porque desde febrero o finales de enero desde que fue el taller hasta junio que entregas la propuesta final toda una serie de entregables, revisiones por pares, reuniones de los compañeros que te hacían a su vez revisiones por pares, con el tutor... son unos meses muy duros de preparación con el tutor, es darle la vuelta a una parte importante de la asignatura y que cumpla con los estándares de calidad para que pueda ser considerado como ABP (IRA10/TEK/G/POI).

Horrekin batera, parte-hartzaileek euren diziplinan duten beharretatik lan egin izanak, ikaskuntza erraztu diela ere frogatu dute: *a mí me vino muy bien que mi tutor fuera de ciencias, porque me ayudó a ver con más claridad (IRA05/SOZ/E/POI)*. Izan ere literaturaren bi berrikuspeneak azpimarratzen duten moduan (Healey eta Jenkins, 2003; Knight eta Trowler, 2000), diziplinan oinarritutako programek edota 'in situ' garapenak estrategia eraginkorragoak dira. Honek zerikusi handia du Shulman-en (1987) proposamenarekin, zeinaren bitartez irakasleek euren diziplinen inguruko ezagutza izatearen behar ezinbestekoa aldarrikatzen duen eta kontzeptuak, metodologiak, arazoak eta abarrak irakasteko modurik hoberena diziplinaren logika eta izaeratik bertatik sortu behar dela azpimarratzen duen. Honatx adibide bat:

Todos los que estábamos con el mismo mentor éramos del mismo área del conocimiento, éramos de ingeniería química o de químicas, pero bueno todos teníamos conocimientos similares y entonces nos podíamos ayudar (IRA01/TEK/E/AOI).

Laburbilduz, ERAGIN programaren garapen formularen inpaktua nahiko orokorra eta *in crescendo* izaerakoa izan dela ondorioztatu behar dugu. Izan ere, irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzio eta hurbilketan eragina izan du; baita instituzio mailako kultura organizatiboan eta baita irakasleen ikas-irakaskuntzarako ikerketa gaitasunean ere.

Emaitzen interpretazio txostenarekin bukatzeko, bi zita hauek ekarri nahi nituzke hitz gutxitan, biak ala biak, IG programak izan duen inpaktuaren esentzia jasotzen dutelakoan. Batak, mentoria kolaboratiboak maila pertsonalean zein profesionalean izan ditzakeen onuren aztarna uzten duelako; eta besteak, irakasle moduan ikas- irakaskuntza prozesuak ikasleengan pentsatuz gauzatzen dugunean, ikasleek eurek zein mailatan eskertzen duten adierazten duelako:

Hunkituta nago esan duzunarekin bihotz-bihotzez, gozada hutsa izan da zuekin lan egitea, ez dugu papera bete zuk diozun bezala, benetako hezkuntzan sinesten duzue eta hori nabaritzen da. Arnasa hartu, bizitzaz disfrutatu eta hurrengo urteari aurre egingo diogu elkarrekin (MENTO3).

El último día de clase, dedicado a las presentaciones, y una vez finalizadas éstas, procedí a despedirme de los alumnos agradeciéndoles su dedicación, su comprensión y su trabajo. Y fui despedido con un aplauso espontáneo por su parte. Todo ello anima a seguir trabajando en esta línea (IRA10/TEK/G/POI).

Datuen interpretazio mailako analisia puntu honetan bukatutzat emanda, eztabaidari ekingo diogu jarraian; ikerketa lan honek duen kokapen enpirikoak eta honekin batera ikerketaren diseinuak berak ere ager ditzakeen baldintza zein mugetarainoko bidea itxuratuz.

10 Eztabaida

Emaizten analisiaren ibilbidea itxuratu ostean, aztergai izan dugun iraupen luzeko irakasleriaren garapen estrategien inpaktu-mailaz eztabaida zabaldu nahi dugu ondorio orokorrak zerrendatu baino lehen, burututako kokapen enpirikoak zein ikerketak berak izan dituzten baldintzak eta mugak gogoan izan ditzagun.

Aurreratu dugu jadanik IG programen eraginkortasuna oro har, bai eta iraupen luzekoena ere, ezin dela termino absolutuetan azaldu. Inpaktua aurreikusten den denbora-epea, neurtzen denaren arabera da. Denborak, beraz, rol berezia jokatzen du eraginkortasuna neurtu eta ebidentziaz hornitzeko garaian. Aztertu den ERAGIN IG programaren aldetik denborak lagundu duela zalantzarik ez dago: datuek argiki erakusten dute parte hartu duten irakasleen aldaketaren graduaziorako edo heldutasunerako ibilbidea, denbora motzean ezin bideratuzkoa alegia. Gainera programa amaitu eta urtera pasa den on-line galdetegiaren emaitzek prozesuan zehar zein bukatutakoan ebidentziaz sostengatu diren kontzepzio, hurbilketa eta praktika kulturalen aldaketek iraun egin dutela, hots, mantendu egin direla erakusten dute. Alde horretatik inpaktua ikaskuntza sakonarekin lerroka genezakeela esatea ez litzateke gehiegikeria izango. Hala ere, zein da inpaktua hemendik bost urtera edo hamar urtera? Zein eragina izango du euren irakasle garapen akademiko zabalean? Zein interpretazio egingo dute honetaz eta zein prozesu berri eragingo du?

Gure ustez epe luzeko eragin horrek zerikusi handia izango du ikasleen ikaskuntzen etengabeko analitiko eratorriko denarekin. Inpaktua neurtu den uneetan (implementazio txostenak, eta handik urte baterako elkarriketak eta galdetegiak datuak) ikasleen ikaskuntzan partaideek atzeman dituzten aldaketek elkarrekotasun handia izan dute praktika hau denboran zehar mantentzeko jokabidearekin. Eta hemen dator ikertzen jarraitzeko eta iraupen luzeko IG-erako programek demostratu beharko luketen benetako eragina: nola bilakatzen diren ikaskuntza sakon hauek, nolako eragina sortzen duten ikasleengan eta nolako informazioa edo deskargua ematen dieten ikasleek irakasleei aldaketa hauetaz. Ramsden-ek (2003) estimatzen du, ikasleen ikaskuntza esperientziaren hobekuntzaren inguruan ebidentziak sortuko dituen ikas-irakaskuntza hurbilketaren aldaketek, bostetik hamar urtera eman ditzakeela. Ildo hau ikerkuntza eremuan erronka zaila da baina inoiz heldu beharrekoa.

Trowler-ek eta Bamber-ek (2005) euren aldetik giro instituzionalak inpaktuan eragin dezakeela seinalatzen dute. Hona hemen aztertu den kasuan oso garrantzi handia izan duen egoera, eta, hein handi batean funtsatu diren kontzepzio, hurbilketa eta kultura instituzionaleko aldaketetan eragina izan dutenak. Ezin baztertuzkoa da ondorioak ulertzeko orduan ERAGIN IG programa berrikuntza eta kalitatearen aldeko marko zabalago baten baitan, alegia, IKD-ren ereduaren baitan erdietsi dela, hau da, ez dela iniziatiba

bakarti edo isolatua izan, baizik eta unibertsitatearen izaera eta estrategia biltzen dituen eta beste programa batzuekiko elkarrekintzan ere bultzatzen den ekinbidea dugula. Sinergiak bideratutako politika nonbait, nahiz eta ideia hori aurrera eramateko orduan zailtasunak eta erresistentziak loratzen diren. Ingurumari hau beste erabatekoa izan balitz emaitzak bestelakoak izango zirelakoan gaude, irakasle banakakoen mailan zein haiengandik landa ere. Izan ere, iraupen luzekoa eta esfortzu handia eskatzen dituen IG programa izanda, inguruan laguntzen duen giroak irakasle banakoak duen hasierako motibazioa indartu behar du, eta honakoak irakasleriari instituzionalki babesela helaraztearekin bat egiten du. Giro hori egon badago, programak 2014ko honetan gauzatu dituen bost deialdietan parte hartu eta hartzen ari diren 300 bat irakaslek konfiguratu dituztena. Egun literatura zientifikoak hitzetik hortzera darabilen *strategic educational development* kontzeptuak eta hari buruzko ikerketak aldagai honen esangurak argituko dutenaren zain geratu beharko dugu momentuz.

Azkenik Postareff-ek eta bere lankideek (2007) inpaktua baldintzatzen egon litezkeen beste aldagai multzoa seinalatzen dute, besteak beste, irakaskuntza esperientziak, eta irakasleen hasierako kontzepzioak baldintzatu dituen testuinguruaren historiak. Izan ere, kasu azterketan parte hartu duen irakasleriak osatutako populazioari so egiten badiogu, intrintsekoki motibazio altua erakutsi duen taldea dela azpimarratu nahiko genuke (Lobato eta Madinabeitia, 2011) eta aldi berean, IG programara iritsi orduko, ikas-irakaskuntza eredu transmisiboa zalantzan jarri eta hura aldatzeko interes berezia aldarrikatu duena. Hau esanda, IG prozesua igaro ondoren erdietsitako emaitza onak aztertuz, pentsa zitezkeen garapenean arrakastatsuak izateko baldintza onak dituen irakasle-taldea izan dugula eskuartean. Izan ere, literaturak garapen prozesuetan irakasleriak erakusten duen motibazioak betetzen duen paper garrantzitsua berresten du (Barberá eta Mateos, 2000; Feixas, 2004; Silvero, 2006). Afera da, hain zuzen ere, emaitza onak giro instituzionalaren, motibazioaren eta IG diseinuak duen pisuaren konbinaketaren azalpenean agertzen zaigula, nahiz eta strategiaren eraginkortasuna ziurtatzerik izan dugun. Alta, geure buruari galdegiten diogu, zein inpaktu mota erdietsiko genukeen irakasleriaren motibazioa kanpoko edota utilitarista izan balitz?, edota, zein efektu izango luke programak eredu transmisibo arrakastatsuan finkatutako irakasle praktikadunak izatekotan? Honakoa frogatzeko modua hurrengo lau deialdietako partaideek zer nolako motibazioa aitortzen duten eta zer nolako ikas-irakaskuntza eredu darabilten aztertzea litzateke; alegia, promoziotik promoziora motibazioari eta ikas-irakaskuntza ereduari lotutako emaitzak egonkorrak diren berrestea, motibaziozko profil iraunkorra ezartzerik dagoen analizatzea eta emaitzak aldatuz gero, inpaktuzko datuak ere aldatu ote diren aztertzea.

Motibaziozko profilararekin batera, IG programan partaidetza borondatezkoa dela eta ordainsariei lotua ez dagoela agertzen zaigu. Beraz, erabat bokaziozko irakasleak diren eta ikasleen ikaskuntzaz arduratuta dauden akademikoekin lan egin dela ondoriozta dezakegu.

Halere, ez dakiguna da lortu diren emaitza positiboak mantentzerik legokeen programa derrigorrezkoa izango balitz. Ildo honetatik, Europar Batzordeak goi-mailako irakasleak ikas-irakaskuntzarako hobeto gaitzeko argitaratu berri duen txostenaren gomendioetan oinarrituz, epe mugatuan etengabeko IG-a derrigorrezkoa bihurtzea iradokitzen du: *All staff teaching in higher education institutions in 2020 should have received certified pedagogical training. Continuous professional education as teachers should become a requirement for teachers in the higher education sector* (European Commission, 2013:3).

Orientabide hau derrigortasunaren inguruan planteatzen dugun kezka berrestera dator, hau da, zein izango da IG-aren inpaktua etorkizun batean bete beharreko baldintza bilakatzen bada? Ikaskuntzaren kalitate terminoetan interpreta zitekeen berri honen alde positiboak ezin uka badaitezke ere, garapenaren automatizazioa eta akreditaziorako gaitzitu beharreko tramite hutsa bihurtzeko arriskua ere antzeman daiteke; IG programen diseinuaren kalitate gainbehera, alegia. Alde horretatik justifika zitekeen tokian tokiko eta ongi zaindutako ERAGIN programaren sorkuntza prozesua eta izan dituen emaitzen erlazioa. Hitza emanda, martxan ipini zenetik bost urte igaro ondoren, jendeak izena ematen jarraitzen du eta, endemas, unibertsitate mailan bere lekua egitea eta ospe handia bereganatzea lortu du. Horrek erakusten du apurka-apurka kultura instituzionalaren ehunean barneratu ez ezik, desiragarria den proiektu profesional bezala ere ikusten dela. Tentsio puntu hau programaren eraginkortasunerako funtsezko dela uste dugu; derrigorrezko baldintza izanez gero inpaktuaren esangura zein den berriro ere neurtu beharko litzateke. Gure hipotesia zera da: programa hau derrigorrez eta gainera irakasleen lan egoerak ziurtatzearekin lortuz gero, unean agertzen duen grinaren faktore esanguratsuena desaktibatuko litzateke, partaideek ez baitute bertan parte hartzen interes berekoiengatik baizik eta eurengandik haratagoko batengatik, interes altruista eta transzendente moduko batengatik, ikasleek hobeto ikastearekin lotzen dena. Interes desinteresatua finean. Dilema honen ebazpenak, hau da IG programak derrigorrezko bilakatzeko erabakiak noiz, nola, zergatik eta zertarako bezalako galderei erantzun argiak aurreikusi behar ditu, programak mekanizatu nahi ez badira.

Laburbilduz, literatura zientifikoak seinalatzen dituen iraupen luzeko IG programen inpaktuaren baldintzatzaileei dagokienarekin bat eginez, aztertu den kasuan giro instituzionala eta partaideen soslaia (motibazioa, hautazkoa izatea...) aldeko eragile bezala funtzionatu dutela esan genezake. ERAGIN IG programak adierazten du baldintzatzaile horiek aipatu ditugun ezaugarriak biltzen dituztenean inpaktu-mailako emaitzak positiboak direla; ezin diogu, baina, bakoitzari balio espezifiko bat esleitu, ezta bata edo bestearen faltan emaitzok egonkorki mantenduko ote liratekeen baieztatu. Aldi berean aintzat izan behar da, ikerkuntzatik garapen programak testuinguru akademikoarekiko duen menpekotasunetik eratorritako eragozpenen berri eman dela ere bai (Steinert et al., 2006), besteen artean adierazten da, irakasleriak ikas-irakaskuntza hobetuko duen

berrikuntzarik gauzatzeko denbora falta duela, euren ebaluazio profesionala ikerkuntzan oinarritzen dela eta ikas-irakaskuntza jarduna behar adina balioesten ez dela, sailak botere-nukleo gisa irakasle ekintzaileekiko agertzen dituen erresistentziak eta abar luze bat. Alta, aldatzeko borondatea dagoenean eta IG programak irakasleriaren irakaskuntza beharrekin konektatzen duenean, ikerkuntzak ere irakasleria profesionalki zein emozionalki inplikatzeko delako irmoki adierazten du (Vázquez et al., 2010).

Inpaktuaren baldintzatzaileez gain tesi honetan zuzen aztertu ez den inpaktu arlo batez gogoeta egin nahi dugu, hain justu maiz IG-ak duen inpaktuaren ekuaziotik at geratzen den ikasleriaz. Ezbairik gabe, ikaslearen galbahea errefutaziorik handiena beharko litzateke izan garapen estrategien eraginkortasuna aztertzerakoan. Inpaktu-mailak irakaslearen kontzepzio eta hurbilketa arloan zein kultur instituzionalaren eremuan ebidentziaz hornituta berretsi diren arren, ikaslearen ikaskuntzaren kalitatea izan beharko luke emaitzak egiaztatzen edo errefusatzen dituen benetako galbahea. Tesi honen estreinako aldiunean ikasleriaren inguruan bildutako datuak trinkotasun handiagoz eta ebidentzia gehiagoz tratatzeko asmoa izan genuen arren, analisiaren momenturen batean horrek beste tesi bat burutzea ekarriko lukeela ohartu ginen, baita inpaktu-maila hau artez baino zeharka erabaki ere. Halere, kontziente garen neurrian, ez dadila aitzakia izan gai honek duen garrantzia saihesteko. Zuzenean izan ez bada ere, ikerketa lan honetan, zeharka, ikasleek aldaketa metodologikoaren inguruan duten iritzia eta ikaskuntzarekiko pertzepzioa zein den ezagutzeko aukera izan dugu, hain zuzen, irakasleek kezka hau azaldu ez ezik, ebidentzia enpiriko hauek jasotzeko ardura ere erakutsi dutelako. Beraz, modu sistematizatu eta bateratuan aplikatu ez diren arren, irakasleek estrategia ezberdinak baliatu dituzte ikasleen balorazioak jasotzeko erremintak diseinatuz. Dударik gabe, ikerketa lan honetatik planteatzen zaizkigun erronken artean handiena da ikasleei dagokiena, eta, ikerketa ildo bezala iraupen luzeko IG programak ikasleen ikaskuntzan nolako eragina duen aztertzea literaturan jadanik planteatuta dagoen galdera den arren analisisirako eragozpen handiak sortarazten dituen gaia da. ERAGIN bezalako IG programak horretarako aukera ematen du, etorkizunean ikertzaileek bere egin dezaten. Zein iritzi dute ikasleek MA hauei buruz? Nola aldatzen dira euren hurbilketa metodologia hauekin lan egindakoan? Nolako emaitzak eta zehazki zein gaitasun garatzen dituzten metodologia tradizionalekin alderatuz gero? Denbora pasa ahala nola aldatzen da irakaslearen hurbilketa eta nolako eboluzioa du horrek ikasleengan? Oraindik orain, airean geratzen diren galderak.

Eztabaida honi IG-ak beharko lukeen inpaktu globalaren harira bueltatuz bukaera eman nahiko genioke. Izan ere, instituzioaren baitako kulturaren zein organizazio mailan eragindakoak aztertzerakoan ezin izan dugu alboratu trazu lodiaren gainean mugitu izanaren sententzia; zergatik eta ikerketa nahikorik ez delako egin eta egin direnak argipenak baino gabeziak mahai gaineratu dituztelako. Aldiz, irakasleriaren ikas-

irakaskuntza kontzepzioetan zein hurbilketan ERAGIN programak izan duen inpaktua neurtzerako garaian, zoru egonkor eta definitu batean ari ginela dudarik ez da. Ikerketak erdietsi duen garapen-mailak ahalbidetu du eskema argi baten aurrean errealitatea interpretatu ahal izatea. Beraz, inpaktu instituzionalarekin erkatuz gero inpaktu indibidualean oinarrituz burututako analisiak aberastasun handiagoa duela agerikoa da. Honek muga izaeradun ondorio batera garamatza, hain justu, IG-aren inpaktu instituzionalak berezkoak dituen ñabarduretan sakontzeko, mugarri irmoak finkatu behar direla. Hots, ebidentzia enpirikoak kualitatiboki analizatzeko kategorien falta nabaria ez ezik, tresna metodologikoak zorrozteko premia ere akusatua da.

Beregainki, mentoria prozesuaren enklabeak argiratzen analisiaren unerik lausoena zeharkatu dugu, apika. Mentoriak, eta zehazki metoria kolaboratiboak irakasle parte hartzaileengan eragindakoak abilezi handiagoz ala gutxiagoz definitzea lortu badugu ere, maila berean mentoreak direnei lotutako jakin-minak hazi baino ez dira egin gurean. Hala nola, zein den irakaslearen ikuspegitik mentore izateak duen inpaktu pertsonala zein profesionala, gure buruan ebatzi gabeko kezka izaten jarraitzen du. Honekin batera, nola gauzatzen den mentorearen eraikuntza argitzea, zeintzuk diren zeharkatzen dituzten momentu kritikoak edota mentore baten aktibazioa –irakasle taldeen baitan edota pertsona mailan- instituzionalki nola ematen den agerikoa egiteak, IG-aren inpaktua maila indibidualetik maila globalera igarotzeko giltza eman dezake. Hein handi batean aldaketaren traktore funtzioa betetzen duten lider hauen eginkizunak zerikusitua handia eduki dezake curriculumaren garapenarekin, hots, gure esperientzian hezurmamitu den curriculumaren hibridazioarekin. Are gehiago, aintzat hartzen bada ERAGIN programako azken bi deialditan irakasleek ez dutela izena bakarka eman, baizik eta irakasle-talde osoak aurkeztu direla. Beraz, horra hor analisi honetara hurbildu nahi dugun kezka, hain zuzen ere, zein puntutaraino irakasle-liderrak kapazak izango diren ikasgaiaren trataera alternatiboa egitetik (ERAGIN programan eskatzen zaien ikasgaiko %25aren berrikuntza diseinua), curriculumaren trataera alternatibora iragaiteko. ERAGIN programaren laugarren eta bostgarren deialdiak bukatzerakoan hortarako preseski sortzen doazen baldintzak aintzakotzat harturik, ia 300 irakasle MA-etan formatuak izateak eta zenbait titulaziotan ibilbide curricular alternatiboak taxutzeak, instituzio mailan zer nolako inpaktua ekarriko duen itauntzera garamatza; denborarekin forma hartuko duten mutazio curricular posibleak aztertzeke beharrera, alegia.

Esan gabe doa, ERAGIN programaren garapen formula estrategikoak izan ditzakeen efektu posible guztiak aztertuak ez daudela inondik inora, baina gertatzen ari diren horietara hurbiltzeko saiakera egin dugula honetan, alegia, orain arte ibilitakoaren argazkia eta ibili beharreko norabideen proposamen xumea duzue honakoa. Laburbilduz, guk maneatzen dugun hipotesia da, IG programaren inpaktua metatze-dinamika bati erantzuten diola. Beste hitzetan adierazita, ERAGIN programaren instituzionalizazioak unibertitateko

ehunean birus baten integrazioa suposatu duela, zeina behin txertatua maila eta intentsitate ezberdinetan autonomoki mugiarazteko intentzioarekin diseinatua izan den. Bizitasun honek fenomenoaren inpaktua kontrolik gabekoa izatea ekarri du eta ondorioz, dagoeneko bizitza propioa duen haziak irakasle taldeetan, titulazio mailan, zein zentroetako kultura duen inpaktuaren neurriko erreakzioak azalerazten doaz Euskal Herriko Unibertsitatean. Horiek denak etorkizun hurbileko ikerketen aztergaiak izango direlakoan analisi honi amaiera emanen diogu.

V. ATALA: ONDORIOAK ETA AURRERA BEGIRAKOAK

11 Ondorioak eta IG-erako orientabideak

Jarraian aurkezten diren ondorioak zeharkako analisiaren emari gisa har genitzake, emaitzen analisiarekin eta eztabaidarekin taxututako bidearen alderdi esanguratsuenak kontrajarri eta gero. Ondorio hauek osatze aldera, betiere, iraupen luzeko eta estrategia alternatiboak (ko-mentoria eta abar) oinarri dituen IG-erako estrategia batek duen eraginkortasunaren planoan arituz, umilki, ebidentzia enpirikoen bilduma oinarri duen interpretaziotik eratortzen diren eta irakasleriaren garapenaren eremuan aintzat hartzekoak diren zenbait argibide seinalatu eta baita etorkizunera begirako zenbait ikerketa erronka ere profilatu nahi ditugu.

11.1. Ondorio orokorrak

Aztergai izan dugun iraupen luzeko IG programaren analisiak, ekoizpen zientifikoek aurretik kokatu izan duten premisa mahai gaineratzen du beste behin ere, eta da irakasleriaren garapenaren inpaktuaren ingurumariak berekin duen konplexutasuna; hala irakasle norbanakotik hasita (kontzepzioen eta hurbilketaren dimentsioa) nola unibertsitatea bere globaltasunean integratzen duten inpaktu-maila ezberdinetan (kultura instituzionala, maila organizazionala edota ikasleriaren ikaskuntza kalitatea) eragiteko eraginkortasunari dagokionean; eta baita inpaktu anitz horien nolakotasunak ebaluatzeaz mintzo garenean ere, jakina.

ERAGIN programa argigarria suertatu da irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzioen eta hurbilketaren aldaketak, denboran zehar iraunkorra, jarraia eta kideekin partekatua behar den prozesua eskatzen duela ulertzeko. IG programa honen bizkarrezurra den mentoria kolaboratiboa, aldaketa horiek irakasleriaren azalean esperimendatzen duten joan-etorrien elementu erregulatzailerik, bidelagun eta heltze prozesuaren ikur gisa aurkezten zaigu. Demagun, mentoreak eta gainontzeko kideak praktika komunitateetan elkarturik aldaketa prozesuan baliatzen den termometro horietako batekin aldera genitzakeela. Honakoak bat egiten du denboran zehar iraupen luzea aldarrikatzen duten beste IG esperientziekin (Feiman-Nemser, 2001; Stes et al., 2012); non modu naturalean irakasleriari euren ikas-irakaskuntza eremuetara berrikuntzak eta esperientzia arrakastatsuak eramateko abagunea ematen zaien praktikaren gainean publikoki eztabaidatuz, mentoreen jarraipena edo *feedbacka* jasoz, eta ebaluazioaren bidez ikasleriari zuzendutako ikas-irakaskuntzaren kalitatearen hobekuntza bermatuaz (Martínez y Viader, 2008). Tesi honetan analizatutako emaitzok norabide berean lerrotatzen dira, harik eta UPV/EHUko irakasleriaren aldarrikapen metodologikoetatik abiatuz, erdiespenei zein bitartekariei dagokienean eraginkorra den garapen erreminta konfiguratu den arte. Gatozen funtsean aztertutako emaitzen ondorioak ateratzera, hurrenez hurren, a. ikas-irakaskuntza kontzepzioen, b.

hurbilketaren, d. hezkuntza lidergo banatuaren eta e. ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzaren eremuan IG-ak izandako inpaktua ikusmiran ipiniaz.

a. Iraupen luzeko IG estrategia alternatiboek irakasleriaren ikas-irakaskuntzarekiko kontzepzioetan izandako inpaktua

- Literatura zientifikoak IG-ak irakasleriaren kontzepzioak eraldatzen baditu unibertsitateko ikas-irakaskuntzaren kalitatean aldaketa esanguratsuak emango direla seinaltzen du (Akerlind, 2004; Eley, 2006; Entwistle eta Peterson, 2004; Hativa eta Goodyear, 2002; Ho et al., 2001; McAlpine eta Weston, 2002; Norton et al., 2005; Postareff et al., 2007). Horrez gain iraupen luzeko strategiak, irakasleriaren sakoneko kontzepzioetan inpaktatzeko eta ikaslerian ardaztutako ikaskuntza eredua sustatzeko eraginkorrenak direla gaineratzen da (Prebble et al., 2004; Southwell eta Morgan, 2009). Hortaz, kontzepzioak IG programek deseraiki edo berregokiarazi behar dituzten aldagai gisa hartzen dira, beraz, aztertzeo inpaktu gune ere badira beste inpaktu mailekin batera (Grossman, 1990; Shulman, 1987; Steinert et al., 2006; Wilkerson eta Irby, 1998).
- Egun unibertsitateko irakasleria, oro har, ikas-irakaskuntza kontzepzioei dagokienez diziplinazko ezagutzaren transmisioaren ondoan kokatzeko joera atzeman daiteke. Halere, aztertu dugun kasuak baieztatu du berrikuntzaren aldekoa den eta ikasleriaren ikaskuntza prozesuaren kalitateaz arduratuta dagoen masa kritikoa gorpuzten doala eta horrek joera hura zalantzan jartzen duela. UPV/EHU gehiengoak biltzen ez badu ere, kontzepzioei dagokionez irakasleria aldatzen hasia dagoela esan genezake eta horrek IG estrategiari aldeko baldintzak ezartzen dizkie aldaketa globalagoak erdiesteko.
- Emaitzek argiro adierazten dute irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzioen aldaketa ikasleen ikaskuntza kalitatea bermatzeko aldagai garrantzitsua dela. Baina, nola lortzen da kontzepzioetan inpaktatzea? Aztertutako kasuan, IG-aren diseinu fasean planteamendu metodologiko berriak eraiki behar izateak eragindako gaztaka kognitiboek eta kontzepzioen aldaketak euren arteko erlazioa aditzera eman dute.
- Aztertu dugun kasuan planteamendu metodologiko alternatiboak diseinatzeko orduan hiru gatazka kognitibo nagusi azaldu direla dokumentatu da: i. Teoriarik jaso gabe ikasleek ezin dute ikaskuntza prozesurik abiarazi; ii. Gai ezberdinak integratzen dituen arazo egituratzailea planteatzeko zailtasuna; eta iii. Ikaskuntza estrategia aktiboak helburu eta gaitasunekin kateatzeko zailtasuna. Hauen aurrean mentoreek honako bide nagusiak baliatu dituzte: A. Eszenatokiak ikasleei ikasteko premia sentiarazi behar die eta ondoren ikaskuntzarako ariketak diseinatuko dira; B. MA-etan lehenik arazoa planteatu behar da eta ondoren analisiak, eduki berrien

eraikuntza... etorriko dira; D. Arazoa garatzeko ariketak ongi sekuentziatu behar dira eta ikaskuntza adierazleei erantzun behar diete, eta hein handi batean bideratzea lortu dela erakutsi dute datuek.

- Halaber kontzepzioak aldatzeko eta diziplinan oinarritutako diseinu metodologiko berriak eraikitzeko, diziplinartekotasuna bultzatzen duten ariketak eta diziplinarekiko eskarmentua izatea ezinbestekoa dela adierazten digute datuek. Ezagutza arlo ezberdinak elkarlanean aritzerakoan, diziplinazko antzekotasunak zein aniztasunak, bi egoerek alde positiboak izan ditzakete, beraz, bien konbinazioa hobestea kontzepzioen aldaketan eragiteko egokia dela ondoriozta daiteke. Diziplinarekiko irakasleak izan behar duen eskarmentuari dagokionez, MA-ak sostengatzen duten planteamendu inductiboen sortzaile izateko oso garrantzitsua da ikasgaiarekiko burujabe izatea. Diziplinan ziurtasun handirik bereganatu ez duten irakasleek, irakaskuntzan urte asko edo gutxi aritu direlarik, zailtasun handiagoak izateko joera dutela ondoriozta daiteke, nahiz eta datu hau hobeto eta sakonago aztertu behar den.
- Irakasleek ikas-irakaskuntza kontzepzio alternatiboak eraiki ditzaten, ezinbestekoa da edukiak, metodologiak, arazoak eta abarrak nork bere diziplinaren logikatik bertatik sortzea, 'irakaskuntza praktikoaren edukia'-n trebatuz (Shulman, 1987), eta ekintzaren bidezko zein ekintzaren gaineko gogoeta finduz (Schön, 1992).
- Ikaskuntza aktiboan eta esperientziazkoan, praktika hegemonikoen deuseztapenean, pareen arteko *feedback*an eta taldekako gogoetan oinarritutako IG prozesuak, ikas-irakaskuntza kontzepzioen sakoneko transformazioa gauzatzeko estrategia eraginkorrak eta baliagarriak ez ezik, parte hartzaileek prozesuan profesionalki zein emozionalki engaiatzeko gaitasuna ere dutela ondoriozta daiteke. IG estrategia hauek ez baitira irakasleek imitazioz ikasten dituztenen parekoak. Hau da, irakasleen gaitasunetatik –entrenamendu tekniko gisa ulertuak- landa, hauek ikas-irakaskuntza prozesuaren inguruan dituzten kontzepzioak ere eraldatuko dituzten ekintzak diseinatu behar direla, beste gauzen artean, kontzepzioak aldatu ezean ikas-irakaskuntza hurbilketa aldatzerik ez baita posible izanen.

b. Iraupen luzeko IG estrategia alternatiboek irakasleriaren ikas-irakaskuntzarekiko hurbilketan izandako inpaktua

- Literatura zientifikoak adierazten du ikaslerian ardaztutako ikas-irakaskuntza planteamendu aktiboak egikaritzeko, irakasleriaren irakaskuntza hurbilketa eraldatzea ezinbestekoa dela (Kember eta Kwan, 2002; Postareff et al., 2007; Trigwell, Prosser eta Taylor, 1994; Trigwell, Prosser eta Waterhouse, 1999). Horretarako

ikasgelako jarduera praktikora ikaskuntza berrien transferentzia egiteko abaguneak ahalbidetzen dituzten iraupen luzeko IG estrategiak dira eraginkorrenak (Prebble et al., 2004; Southwell eta Morgan, 2009), baldin eta, besteak beste, parte-hartzea praktika komunitatean, mentorian, praktika erreflexiboan edota ekintza bidezko ikaskuntzan oinarritzen badira (Warhurst, 2003; Rindermann et al., 2007; Spronken-Smith eta Harland, 2009; Ortlieb et al., 2010).

- Inplementazio fasea iraun bitartean, ERAGIN programako partaideen ikas-irakaskuntza hurbilketan bi transformazio egikaritu dira: i. Ikaslearen ardazturiko ikas-irakaskuntza planteamendua (ikasle-taldearen kudeaketa egokian eta ebaluaketa jarraian koherentzian enfasia eginez); eta ii. Metodologia aktiboak modu partekatuan aurrera eramateko aliantza berrien sorrera. Honek IG-aren inpaktua norbanakotik landa kokatzeko lehendabiziko keinua irudikatzen du.
- MA-ek ikaslerian izandako inpaktua neurtzen duten zeharkako ebidentziei dagokienean, irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketaren eraldaketak direla medio, ikasleek euren ikaskuntza prozesuarekiko erantzule/subjekto aktiboruntz urratsak egin dituztela pentsatzeko arrazoirik bada, emaitza hobekien erdietsiz. Aldi berean, irakaslearen arteko aliantza berriak bitarteko direlarik, MA-en bidezko ikaslearen ikaskuntza bermatzeko aurrera pausoak eman dira. MA-ekin lan egiterakoan irakasleek lez ikasleek rol tradizionaletik aldentzen diren gaitasun berriak garatu dituzte, besteak beste, arrazoiak kritikoaren aktibazioa, ikaskuntza autonomia eta kolaboratiboa, arazoaren taldekako ebazpena eta erabakitze gaitasuna.
- Datuek erakusten duten modura, MA-k ez dira modu berean egokitzen diziplina guztietara. Emaitzen argira, modalitate metodologiko aktiboek praktika eremu profesional zehaztuagoak eta definituagoak dituzten graduarekin konektatzen dute hobekien. Beraz, diziplinen berariazko parametro idiosinkratikoen MA-en gauzapean praktikoa baldintzatzen dute eta ondorioz, ikas-irakaskuntza hurbilketaren eraldaketa prozesua ere bai.
- Iraupen luzekoak ez ezik, ko-mentoria bezalako estrategia horizontal, komunikatibo eta kolaboratiboak martxan ipintzen dituzten IG prozesuak, transformazio globala gauzatzeko eraginkorrek eta baliagarriak direla frogatu da.

d. Iraupen luzeko IG estrategia alternatiboek irakasleriaren hezkuntza lidergo banatuan eragindako inpaktua

- Egile anitzek inpaktu maila konplexua bilatzen duen IG programak, norbanakoaz – ikas-irakaskuntza kontzepzioak zein hurbilketa hobetzeaz- gaindi, maila organizazionalan, instituzioaren bizitasunean zein kulturaren eta irakasleriaren ikaskuntza eraginkortasunean ere inpaktua izan behar duela adierazi dute (Bland et al., 1990; Gibbs, 2009, 2013; Gibbs eta Coffey, 2004; Sorcinelli et al., 2006; Steinert et al., 2006; Taylor eta Colet, 2010; Wilerson eta Irby, 1998). Inpaktu maila horren ikerkuntzak gainera ebaluaketa metodo kualitatiboan/alternatiboan erabilera sistematikoak eta zorrotzak, maila horren konplexutasunera hurbilduko gaituela baieztatzen dute (Steinert et al., 2006).
- Bada, nola egiten dugu salto maila indibidualetik instituzionalera? Literaturak nabarmentze duenez, hezkuntza lidergo banatuak norbanakotik instituziorako inpaktuaren iraganbidean zubi edo transmisio uhal gisa dihardu (Blackmore eta Blackwell, 2006; Gosling, 2008b; Gronn, 2000; Harris, 2003; Harris eta Spillane, 2008; Sergiovanni, 2001). Hots, irakasle norbanakoz osatutako taldeak ahalbidetuko du aldaketaren edo inpaktu organizazionalaren norabidean mugiaraztea. Unibertsitatearen baitan lidergoaren banaketa soziala aktibatzeke (Spillane et al., 2004), bi elementu konbinatu behar dira: pareen bidezko estrategia zein gogoeta partekatua-mentorria kolaboratiboa- eta ikerkuntzan oinarritutako praktika – *inquiry-orientated practice*-.
- Mentorria kolaboratiboa eta hezkuntza lidergo banatuaren arteko erlazioak irakasle-sareak indartu eta unibertsitateko maila ezberdinetan elkarlana hedatu du. Emaitez, kultura instituzional berriarekin sintonian dauden rol berrien aktibazioa erakutsi dute: i. kideak MA-etan engaiatzen eta prestatzen dituzten irakasleak; eta ii. ERAGIN-en hurrengo deialdiko mentore bihurtu eta tailerren bidezko hedapena egin dutenak.
- Ko-mentorria ardatz duen iraupen luzeko IG-ak irakasleek irakaskuntza-akademiko rolak eta curriculum hibridoaren liderrak gorpuzteko ahalmena erakutsi du. Partaideen kopuru esanguratsu batek, curriculum planifikatzeko eta curriculum aldaketa kudeatzeko trebezia eta irakaskuntza programen kalitatea ebaluatzeko gaitasuna landu edota hezkuntza aldaketa zein hobekuntza organizazionala gidatzeko autoritatea bereganatu du. Konklusio orokor modura esan daiteke, hezkuntza lidergoaren gain hartze banaturik gabe, elkar erantzukizun gisa ulertua, ez dagoela ikas-irakaskuntza bertsio berrietara iristeko biderik.

- Kasu honen azterketa egin ondoren, instituzioak (zuzendaritza-taldeak, dekanotzak...) dinamika berritzaile eta kolektiboak balioesten dituenean, irakasleen begieratara prozesuen sinesgarritasuna eta zilegitasuna areagotzen direla ondoriozta dezakegu. Honek bigarren ondorio bat dakar eta da ikas-irakaskuntza prozesua produzitzen den eszenatoki errealetan izaera ikusgarriagoa zein esanguratsuagoa bereganatzea.

e. Iraupen luzeko IG estrategia alternatiboek irakasleriaren ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzan izandako inpaktua

- Praktika instituzionalen baitan kokatzen dugun iraupen luzeko IG strategiaren inpaktuetako bat irakaslea bere hezkuntza praktikaren ikertzailea bihurtu izana da. Beraz, *ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza* kontzeptuaren babespean, irakaslea irakaskuntza akademikoki kudeatzeko ohituraren edo gaitasunaren erantzulea bilakatu da.
- Irakaslea bere praktikaren ikertzailea izateak zera suposatzen du: unibertsitateko profesioan jorratu beharreko arlo guztietan jokaera akademikoaren printzipioak jarraituz aritzea, hau da, ikas-irakaskuntza prozesuak zorrotzasunez taxutzea eta komunitate akademikoaren baitan zabaldu, eztabaidatu eta pareen artean balioestea (Boyer, 1991). Galbahe hauek guztiek unibertsitatea benetan ikasteko tokia bilakatzen dute (Senge, 1990), Hortaz, IG-erako formula estrategikoak bere diseinuan irakasleak euren praktiken ikertzaile bihurtzea eta jokaera akademikoa hura bereganatzea integratu beharko du.
- Ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza gaitasunak garatzeak irakasleriari hezkuntza planteamenduak eraginkortasunez garatzeko eta ebaluatzeko ahalmena eman dio. Honekin batera, IG-aren eraginkortasuna atentzio-gune hartuta, programek irakasleaz gaindi duten inpaktu-mailaz ikertzeko premiari ere erantzuten dio. Hain zuzen ere, hezkuntza praktikaren gogoeta kolektibo, sistematiko eta zorrotzaren garrantziaren adibide garbia ez ezik, honakoa ebidentzia enpirikoaren ekoizpen eremuraino eta aldizkari zientifikoaren hedapeneraino ere eramatea lortu dutelako. Datuek adierazi digute, ondo adierazi ere, aztertu dugun kasuan irakasleek burututako proposamen metodologiko berriak kideen artean baloratuak, aztertuak eta hobetuak izan direla, eta, ariketa kritiko honetan oinarri hartuta esperientziaren balidazioa eta areago, argitarapena gertatu dela.

Esan gabe doa, tesi honetan burututako azterlana eta ikerketa honetara ekarritako datuak UPV/EHUko ERAGIN programaren kasura mugatzen direla eta honek emaitzen orokortzea eragozten duela, alta, hemen aztergai izan dugun garapen esperientziaren hedapenak zentzua eduki lezake, betiere, gurearen antzeko egitura duen beste unibertsitatea erreferentetzat hartzen badugu. Horren harira, gure esperientziatik eratortzen diren garapen programei buruzko zenbait orientabide formulatuko ditugu hurrengo puntuan. Garapen programa unibertsitatearen testuinguruan nola inbrikatzen den ikusteko, komenigarria da adieraztea ERAGIN IG-erako proposamenaren bidez, Euskal Herriko Unibertsitateak (UPV/EHU) aurpegiatu duen erronka ez dela hutsala izan; izan ere, garapen ekimena aldaketa globala xedetzat duen estrategia baten baitan kokatu beharra dago. Esan bezala, ERAGIN programak jaso duen babes instituzionalari giltzarri irizten diogu erdietsi diren emaitza arrakastatsuen balioespenean; eta honakoa, apika, beste unibertsitateengandik desmarkatzen duen bereizgarria delakoan gaude. Errektoretza taldearen sostengua bi alderdi esanguratsuen inguruan zedarritu behar da; batetik, programaren garapenerako zein mentoreen formakuntzarako eta konpentsaziorako baliabide ekonomikoen presentzia; eta bestetik eta agian sinbolismo handiago duena, programan parte hartu duen irakasleriaren praktika berritzailea, UPV/EHUko irakaskuntzaren baitan efektu guztietarako ofiziala da eta irakasleen artean arrakastatsu bilakatu da. Hortaz, garapen ekimenak hezurmamitu duen berrikuntza esperientziari ez zaio esperimendu pedagogiko gisako izaera eman, baizik eta unibertsitateak bere plan estrategikoan esplizitu egin duen erronkarekin lerrokatutako ikas-irakaskuntza ofizial moduko trataera.

Programa garatzen deneko marko instituzionalean eskuratutako datuek gardenki erakutsi dute, posiblea dela maila indibidualean zein organizazionalean inpaktua duten IG estrategiak diseinatzea eta inplementaziora eramatea. Betiere, IG-aren eremuan jorrotutako ekoizpen zientifikoetatik eratorritako orientabideak aintzat hartzen direnean; garapen prozesuei etenik gabeko ikerkuntza-ekintzan oinarritutako ariketaren bidez jarraipena ematen dioten formatzaile taldeak eratzen direnean; eta aldaketa diziplinen logikatik bertatik eta irakasle parte hartzaileen aurretiko esperientzia balioesten den integratutako prisma globaletik eraikitzen denean. Hots, eskusiboki zatikako zein didaktistak diren trebakuntza formatuetatik aldendutako proposamenak, alegia. ERAGIN programako mentoreak halaber irakasle izateak eta areago, ko-mentoriatu talde bakoitzeko partaide guztiek ezagutza arlo bera zein antzekoa partekatzeak, beregainki errazten du 'irakaskuntza praktikoaren edukia' deiturikoaren eraikuntza konfiantzazko eta komunikaziozko giro batean (Fernández et al., 2013). Hau da, euren praktikaren gainean ekoiztutako ezagutza modu sistematizatu eta jarraian beste kideekin kontrastatzea eta partekatzea. Ebidentzia enpirikoek, izaera hauetako praktika instituzional kolektiboak eta

irakasle taldeetan sozializatzen eta konfiguratzen den irakaskuntza ekintzaren eztabaidak, ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzaren gelaitzina bihurtzen dela erakutsi dute.

Idea batean, garapen instrukzionalaren tradizioa gainditu eta irakasle akademikoa ez ezik ikas-irakaskuntza esparruan liderra ere baden profesionalaren garapen integralaren berora proposamen berria egikaritu izanak hamaika ikaskuntza ekarri ditu. Hortaz, instituzioa bere osotasunean hartuta inpaktu anitzak eragin dituen iraupen luzeko garapen estrategia alternatibo bezain orokorraz mintzo garela esan dezakegu.

11.2. IG-aren eremuan aintzat hartzeko orientabideak

Ondorio nagusietan bidalkartzen diren ildoez haratago proposamenez jantzia datorren pausu bat emateko grinak, ERAGIN kasuaren esperientzia berritzailean oinarritzen diren IG-erako orientabide zenbait definitzeari zilegi irizten diogu. Literaturan heldulekua kausitzeaz gaindi IG programen inpaktuaren ikuspegitik, irakasleriaren asebetetzeaz landa eragiteko motibazioak lagunduta, intentziosz beteriko inpaktu globalaren bila abiatzeko argibide batzuk zerrendatuko ditugu:

1. IG-aren formulak instituzioa bere globaltasunean biltzen duen inpaktu konplexua erdietsi nahi badu, iraupen luzeko estrategiarekin batera ikaskuntza aktiboa zein esperientziatzkoa konbinatu behar du, *feedbacka* eta berdinen zein pareen arteko hartu-eman eraginkorraz lagunduta.
2. Ikas-irakaskuntza kontzepzioen sakoneko aldaketa helburutzat hartzen denean, garapen estrategiak aldaketa diskurtsibo soila ez izatea aurreikusi behar du, eta ideia hegemonikoetan sustengatutako sinesmen zein praktikak krisian sartu ez ezik, ikasgeletako ohiko egoeretara proposamen alternatiboen transferentziarako baldintzak sortu behar ditu.
3. IG programak irakaslearen testuinguru erreala aintzat hartu behar du, hots, irakaslearen beharrekin konektatu behar du eta honekin batera, ikas-irakaskuntza proposamen alternatiboak diziplinaren logikatik bertatik eraikitakoa behar du izan. MA-ak ardaztutako prozesu sortzaile honetan, talde mentorialak ezagutza arlo berekoa edota antzekoa izateak berebiziko garrantzia du berariazko hartu-eman teknikoa jasotzeko, alta, diziplinartekotasuna konbinatzeak ere prozesua gako pedagogikoetan aberasten duela erakutsi du. Estrategia talde mailan eta modu orokorrean bultzatzea da ideia, baina hezkuntza aldaketa aurrera eramateko diziplina kontuan hartu behar da.
4. Metodologia aktiboen eremuan lan egiterakoan, are gehiago, hauen sortzaileak eta ez aplikatzaile hutsak diren profesional akademikoak prestatzerako orduan, irakasleari

diziplinan aditua dela aitortu behar zaio eta neurri horretan autoritatea eta autonomia eman behar zaio. Proposamen metodologikoa beraz, onarpen honetatik abiatuko da eta formatzailearen erantzukizuna negoziatzina izango da irakasleak egindako proposamenaren baldintza metodologikoak ezartzeko zereginean. Formatua modalitate metodologiko aktiboaren berma izango duela ziurtatzea mentore taldeari dagokio. Hemendik, arduren bereizketa hau hasieratik argi uztearen garrantzia eta baita estrategia honek diziplinan trebatua dauden irakasleekin duen eraginkortasunaren arrazoia.

5. Diziplina menderatzea ezinbesteko baldintza da MA-k ardatz dituen prozesu inductiboa abiarazteko. Hala ere ikasgaiaren menderapenaz ari garenean ez dugu denbora metaketaren ondorio gisa ulertzen, baizik eta diziplinarekiko burujabetza eta askatasun gakoetan baizik. Hortaz, ERAGIN IG programa ez dago diziplina menderatzen ez duten irakasleei zuzenduta, hau da, esperientziadunak diren irakasle kontsolidatuekin oso arrakastatsua dela baieztatu da, baita diziplina ondo menderatzen duten irakasle gazteagoekin ere. Honek gainera nabarmen uzten du etengabeko IG-aren esentzia bera eta da garapena ez dela soilik irakasle hasiberriei dagokien eginbehar edo onura bat baizik eta unibertsitate mailan ibilbide profesional egonkortua duten irakasleentzat ere bai.
6. IG formularen baitan prozesuan sortutako ebidentzia enpirikoen gaineko ikerketa eta hemendik eratorritako ekoizpen zientifikoen lana aurreikusi eta integratu behar da. Hau da, prestakuntza emaitzei ikerkuntza graduako izaera eman behar zaie, eta emaitzak argitaratzea zein hedatzea garapen prozesuaren barruan kokatu behar da. Ariketa hau, ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzaren kontzeptuak bermatzen du, zeinaren bitartez garapen emaitzei izaera akademikoa ematen zien. Gainera, profesionalizatzeko prisma batetik ere etekina atera ahal zaio, publikazioak, kongresuetarako komunikazioak, eta abarrak egun unibertsitateko irakasleei etengabe eskatzen zaizkien emaitzak diren neurrian.

11.3. Etorkizunera begirako erronkak

Irakasleriaren garapena aztergai duen ikerketaren esparruan, oraindik orain, ibiltzeke bide luzea ikustatzen da. Lerro nagusietan eta eztabaidan mintzagai izan ditugunak ahotan hartuaz, etorkizunera begira inpaktuaren azterketa zeharkatzen dituen hiru eremuri arreta eskaintzeak saihestezina dirudi. Fronte batetik eta akaso halabeharrezko premiaz, ikasleengan ikaskuntzan metodologia aktiboek duten inpaktua neurtzea ahalbidetzen duten estrategien definizioak ezinbestekoa ematen du; beste alor batean, metodologia aktibo hauek (arazoak/proiektuak/kasuak) curriculumaren hibridazioan duten inpaktuaren analisi sistematikoari atentitzea ere beharrezkoa izateko arrazoiak badira eta azkenik, goi-

mailako hezkuntza instituzioak hezkuntza lidergo banatuari bai eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzari ere emandako sostengu esplizituaren garapena sakontasun handiagoz analizatzen jarraitzea aldarriztat hartzen da egungo goi-mailako hezkuntza sisteman. Hauek guztiak zinez ikasten duen unibertsitatea bilakatzeko oinarrizko baldintzak direlakoan.

Ikerketa honetan xeheki askatu ditugun hari solteei dagokienez, aipatu bezala, ERAGIN-eko lehenengo promozioa soilik hartzen duen aurkeztutako lagina murrizta izanik, partaideen kopurua ERAGIN programaren inguruan burutu diren deialdi guztietara zabal zitekeen hemen jasotako datuek markatu dituzten joerak betetzen direnetz aztertzekeo (azpimarratzea berriz dagoeneko hiru deialdi guztiz bukatu direla eta laugarrena eta bosgarrena martxan daudela orain). Etorkizuneko erronka gisa honako aspektuen inguruan ikertzeak garrantzia eta interesa badituelakoan gaude:

- a. ERAGIN-eko deialdi honetan irakasleriaren motibaziozko profilaren inguruan erdietsitako datuak hurrengo deialdiko partaideekin berresten direnetz aztertzea, promoziotik promoziora errepikatzen eta egonkorrak diren analizatzea, alegia. Honek ahalbidetuko luke IG-aren inpaktuaren eta irakasleriaren baldintza honen arteko arrakasta erlazioa frogatzea edo zalantzan jartzea.
- b. Borondatezko zein derrigorrezko izaerak IG programak izan dezakeen inpaktuan eragina ote duen aztertzea etorkizunera begira ere garrantzitsua da, areago Europar Batzordearen orientabideak derrigorrezkoaren aldeko joera erakutsi duenean.
- d. Diziplinaren zein ezagutza arloaren araberrako ezberdintasunek IG programaren emaitzetan zenbaterainoko esku-hartzea duten analizatzeak ere beharrezkoa ematen du. Honekin batera, MA-en sorkuntza prozesua baldintzatu dezaketen modalitateen inguruko azterketa ere analisiari osagarritasuna eman lekieke.
- e. IG estrategiek eta honen baitan aldaketa metodologiko berritzaileek ikasleriarengan duten inpaktua neurtzeko premia nabarmena dago, hau da, ikasleen pertzepzioen azterketak, ikaskuntza gaitasunen ebaluazio sistematikoak eta zorrotzak eta emaitzak neurtzeko erreminten sorrerak soilik eman liezaiokete zilegitasuna eta bermea IG prozesuari.
- f. IG programek instituzio mailan duten inpaktua aztertzekeo mugarri irmoak finkatu beharra dago. Literaturatik eta ikerketa enpirikoetatik eratorritako kategoria sendoen beharra dugu, baldin eta interpretazio zorrotzat eraikitzea nahi badugu. Horretarako, tresna metodologikoa gehiago zorrotzeko premia dago.

- g. Mentoriaren gauzaren prozesura argitasuna ekartzea ezinbestekoa da, maila pertsonal/profesionalean eta maila instituzionalean egindako azterketak helduleku izanik.
- h. Denborarekin ematen ari den mutazio curricularraren azterketa garrantzi handikoa da; hots, ERAGIN programaren promozio guztiak aintzat hartuta, garapen estrategiak curriculumaren hibridazioan duen inpaktuaren nondik norakoak analizatzea. Interesgarria litzateke ere ikertzea zein puntutaraino irakasle-liderrak gai izango diren ikasgaiaren trataera alternatiboa gaindituta, curriculumaren trataera alternatiboa maneiatzeko.
- i. Azkenik, ERAGIN programaren instituzionalizazioak unibertsitateko ehunean birus baten integrazioa suposatu duenetik, garapen formula estrategikoak izan ditzakeen efektu posible guztiak aztertzen joan behar dugu. Batik bat, hezkuntza lidergoaren aktibazioak eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerketak hezurramitzen doazen emaitzen ildotik.

Erreferentziak

Akerlind, G. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.

Angelo, T. A., eta Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Arandia, M., Fernández, I., Ruiz de Gauna, P., Marañón, J. L., eta Gómez, J. V. (2002). Euskal eskolaren muin eta mamiaren bila: Ikerkuntza-prestakuntza prozesu bat. *Soziologiazko euskal koadernoak 9. zbkia*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Armstrong Elizabeth, G. (1997). A hybrid model of problem-based learning. In Boud D., eta G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem-based learning* (pp. 137-150). London: Kogan Page.

Balerdi, J. (2001). Egunen gurpilean. *Kultura. JAKIN*, 125, 115-119.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. *General Learning Press*, 1-46. http://www.jku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearningTheory_ger.pdf (2013/09/21ean kontsultatua).

Barberá, E., eta Mateos, P. (2000). Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas. *Revista electrónica de motivación y Emoción*, 3(5-6).

Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40, 409-422.

Barr, R. B., eta Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 13-25.

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem based learning. *Medical Education*, 20, 481-486.

Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. California: Sage Publications Limited.

Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Blackmore, P., eta Blackwell, R. (2006). Strategic leadership in academic development. *Studies in Higher Education*, 31(3), 373-387.

Bland, C. J., Schmidt, C. C., Stritter, F. T., Henry, R. C., eta Aluisse, J. J. (1990). *Successful faculty in academic medicine (new york, springer publishing)*. New York: Springer Publishing.

Bland, C., Starnaman, S., Wersal, L., Moorhead-Rosenberg, L., Zonia, S., eta Henry, R. (2000). Curricular change in medical schools: How to succeed. *Academic Medicine*, 75(6), 575-594.

Bligh, J. (2005). Faculty development [Abstract]. *Medical Education*, 39(2) 120-121.

Blumer, H., eta Alonso, P. R. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

Boud, D. (1985). *Problem-based learning in education for the professions*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Boulton, G., eta Lucas, C. (2008). What are universities for? *LERU (League for European Research Universities)*, 1-17.

Boyer, E. L. (1991). The scholarship of teaching from: Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. *College Teaching*, 39(1), 11-13.

Bozeman, B., eta Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration eta Society*, 39, 719-739.

Branda, L. A. (2011). El aprendizaje basado en problemas y la genuina realidad, diario de un tutor. *Educación Médica*, 14(3), 151-159.

Brew, A., eta Lublin, J. (1997). The longer-term effects of informal programs of teaching development. *Research and Development in Higher Education*, 20, 126-130.

Brew, A. (2007). Evaluating academic development in a time of perplexity. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 69-72.

Brew, A. (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal of Academic Development*, 15(2), 105-116.

Buendía, L., Colás, P., eta Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Carroll, R. G. (1993). Implications of adult education theories for medical school faculty development programmes. *Medical Teacher*, 15(2/3), 163-170.

Centra, J. A. (1989). Faculty evaluation and faculty development in higher education. In J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 155-179). New York: Agathon Press.

Cilliers, F. J. eta Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 253-267.

Cook, C. E. (2000). The role of teaching centre in curricular reform. *To Improve the Academy*, 217-231.

Crosby, W. (1962). The origin and early history of sabbatical leave. *Bulletin, American Association of University Professors*, 48(3), 253-256.

De Grave, W. S., Dolmans, D. H., eta Van Der Vleuten, Cees PM. (1999). Profiles of effective tutors in problem-based learning: scaffolding student learning. *Medical education*, 33(12), 901-906.

Dearn, J., Fraser, K., eta Ryan, Y. (2002). *Investigation into the provision of professional development for university teaching in australia: A discussion paper*.

Debowski, S. (2011). Emergent shifts in faculty development: A reflective review. In Judith E. Miller eta James E. Groccia (Ed.), *Resources for faculty, instructional and organizational development* (pp. 306-322). Nederland (USA): POD (Professional and Organizational Development Network in Higher Education).

Declaration, S. J. (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. *By the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris*.

Devlin, M. (2008). Research challenges inherent in determining improvement in university teaching. *Issues in Educational Research*, 18(1), 12-25.

Diamond, R. M. (1998). *Designing and assessing courses and curricula: A practical guide*. (Third Edition ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Diamond, R. M. (2002). Faculty, instructional, and organizational development: Options and choices. *A handbook for new practitioners*. (pp. 9-11). OK: New Forums Press Stillwater.

Diamond, R. M. (2005). The institutional change agency: The expanding role of academic support centers. In E. Sandra Chadwick-Blossey (Ed.), *To improve the academy: Resources for*

faculty, instructional and organizational development. (pp. 24-37). Bolton, M.A.: A publication of the POD Network. Anker Publishing Company.

Eggins, H., eta MacDonald, R. (2003). *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: Open University Press.

Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51, 191-214.

Entwistle, N. J. (1998). Improving teaching through research on student learning. In J. J. F. Forest (Ed.), *University teaching: International perspectives* (pp. 73-112). New York: Garland.

Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., eta Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about "good teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development*, 19(1), 5-26.

Entwistle, N. J., eta Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428.

ERAGIN (2011). Irakasleak irakaskuntza-metodologia aktiboetan trebatzeko programa. *Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*, 1-14, <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2011/11/Programa-eus.ERAGIN-III.pdf> (2013/04/10ean kontsultatua).

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza*, 2, 195-301.

Etxenike, (2001). Sinpletasunetik konplexutasunerantz, milurteko berriaren atarian. *Zientzia XXI. mendean, JAKIN*, 125, 11-42.

EUROPEAN COMMISSION (2013). EU high level group: train the professors to teach, *press release*, 1-6. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm (2014/02/16an kontsultatua)

Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., eta Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: Un estudio sobre la transferencia de las competencias docente, *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.

Feixas, M (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios, *Educar*, 33, 31-59.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, 16(2), 1-27. http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVv16n2_2.pdf (2013/12/13an kontsultatua).

Felten, P., Kalish, A., Pingree, A., eta Plank, K. (2007). Toward a scholarship of teaching and learning in educational development. In D. R. Robertson eta L. B. Nilson (Ed.), *To improve the academy: resources for faculty, instructional, and organizational development*, Vol. 25. (pp. 93-108). Bolton, MA: Anker.

Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: What lecturers find valuable. *International Journal for Academic Development*, 7, 146-158.

Fernandez, I., eta Arandia, M. (2003). *Hezkuntzako ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik: Errealitatea pentsatuz eta eraldatuz*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

Fernandez, I., eta Alkorta, I. (2014). *El aprendizaje activo como reto: razones visibles e invisibles de una política de desarrollo docente en la UPV-EHU*. In Jenaro Guisasola eta Mikel Garmendia (Ed.), *Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: diseño e implementación de experiencias en la universidad*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitateko argitalpen zerbitzua.

Fernández, I., Guisasola, G., Garmendia, M., Alkorta, I., eta Madinabeitia, A. (2013). ¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 387-400.

Fernández, I., eta Márquez, D. (2014). Formación docente ¿un concepto en crisis? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español. In Carles Monereo (Ed.), *Enseñando a enseñar en la universidad. Sistemas alternativos de formación del profesorado*. Madril: Octaedro.

Fernández, I. eta Palomares, T. (2010). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. In in Nekane Balluerka eta Itziar Alkorta (Edit) (Ed.), *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitate-ko argitalpen zerbitzua.

Fernández, I., eta Rekalde, I. (2012). *Prácticas para no perder el rumbo: la universidad desde la globalidad*. Madril: MECESUP.

Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., eta Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643-658.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madril: Morata.

Fostaty Young, S. (2008). Theoretical frameworks and models of learning: Tools for developing conceptions of teaching and learning. *International Journal of Academic Development*, 13(1), 41-49.

Francis, J. B. (1975). How Do We Get There From Here?: Program Design for Faculty Development. *The Journal of Higher Education*, 719-732.

Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., Reeves, S., eta Barr, H. (2003). In Higher Education Academy Health Sciences eta Practice Subject Centre (Ed.), *A critical review of evaluations of interprofessional education*. City University, London: CAIPE UK Center for the Advancement of Interprofessional Education.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Mexiko: Siglo XXI.

Gaff, J. G., eta Simpson, R. D. (1994). Faculty development in the United States. *Innovative Higher Education*, 18, 167-176.

Gaff, J. G. (1975). *Toward faculty renewal*, San Francisco: Jossey-Bass.

Garaizar J., eta Fernández, I. (2010). Cinco años de política de formación docente en la Universidad del País Vasco/Euskal herriko unibertsitatea: Valoración y prospectiva. In J. Garaizar eta J.M. Goñi (Ed.), *Nuevos escenarios para el aprendizaje en la universidad: Propuestas de innovación educativa de la UPV/EHU*. Leioa: EHUko argitalpen zerbitzua.

Garmendia, M., Barragués, J. I., Zuza, K., eta Guisasola, J. (2013). Proyecto de formación de profesorado universitario de ciencias, matemáticas y tecnología, en las metodologías de aprendizaje basado en problemas y proyectos. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(1), 61.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., eta Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: SAGE.

Gibbs, G. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo*. Buckingham: Open University.

Gibbs, G., Habeshaw, T., eta Yorke, M. (2000). Institutional learning and teaching strategies in English higher education. *Higher Education*, 40, 351-372.

Gibbs, G. (2003). Researching the training of university teachers: Conceptual frameworks and research tools. In H. Eggins, eta R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 129-140). London: Open University Press.

Gibbs, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias insitucionales. *Educar*, 33, 11-30.

Gibbs, G. (2009). Developing students as learners – varied phenomena, varied contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (1), 1-12.

Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *Journal for Academic Development*, 18(1), 4-14.

Gibbs, G., eta Coffey, M. (2004). The impact of training university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.

Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación cualitativa*. Bartzelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Gilbert, A., eta Gibbs, G. (1999). A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers. *Research and Development in Higher Education*, 21(2), 131-143.

Glassick, C. (2000). Boyer's expanded definitions of scholarship, the standards for assessing scholarship, and the elusiveness of the scholarship of teaching. *Academic Medicine*, 75(9), 877-880.

Goetz, J. P., eta LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (A. Ballesteros Trans.). Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Gosling, D., eta Sorcinelli, M. D.: Chism, N.V.N. (2008a, June). *The future of faculty/educational development: An international perspective. presentation at the biennial meeting of the international consortium for educational development*. UT: Salt Lake City.

Gosling, D. (2008b). *Educational development in the United Kingdom*. London: Heads of Educational Development Group.

Grabowski, B. L. (2004). Generative learning contributions to the design of instruction and learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 719-743.

Groccia, J. (2010). Why faculty development? Why now. *Building teaching capacities in higher education*, 1-20.

Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management Administration eta Leadership*, 28(3), 317-338.

Grossman Lynn, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher College Press.

Guba, E. G., eta Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Guskey, T. R. (2000). In Thousand Oaks (Ed.), *Evaluating professional development* CA: Corwin Press.

Guskey, T., eta Suk Yoon, K. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.

Hanbury, A., Prosser, M., eta Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469-483.

Hargraves, H., eta Harris, A. (2010). Performance beyond expectations [Abstract]. *National College for School Leadership*, 1-19. <http://dera.ioe.ac.uk/10022/1/download%3Fid%3D151888%26filename%3Dperformance-beyond-expectations-full-report.pdf> (2014/01/30ean kontsultatua).

Hargreaves, A. eta Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility?, *School Leadership eta Management: Formerly School Organisation*, 23(3), 313-324.

Harris, A., eta Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.

Hativa, N., eta Goodyear, P. (. (2002). *The teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

Healey, M., eta Jenkins, H. (2003). Discipline-based educational development. In R. Macdonald and H. Eggins, (eds), *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development: Reflections from Australian universities. *The International Journal for Academic Development*, 4(1), 43-51.

Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G., eta Luzeckyj, A. (2010). *Preparing academics to teach in higher education*, Sydney: Australian Learning eta Teaching Council.

Hitchcock, M. A., Stritter, F. T., eta Bland, C. J. (1992). Faculty development in the health professions: conclusions and recommendations. *Medical teacher*, 14(4), 295-309.

Ho, A., Watkins, D., eta Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a hong kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.

Holt, D., Palmer, S., eta Challis, D. (2011). Changing perspectives: Teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal of Academic Development*, 16(1), 5-17.

Horsburgh, M. (1999). Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. *Quality in higher education*, 5(1), 9-25.

Hubbard, G., eta Atkins, S. (1995). The professor as a person. the role of faculty well-being in faculty development. *Innovative Higher Education*, 18, 167-176.

Hutchings, P., eta Shulman, L. (1999). The Scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15.

Irby, D. M. (1993). Faculty development and academic vitality. *Academic Medicine*, 68(10), 760-763.

Irby, D. M. (1996). Models of faculty development for problem-based learning. *Advances in Health Sciences Education*, 1, 69-81.

Jenkins, A. (1996). 'Discipline-based educational development'. *International Journal for Academic Development*, 1(1), 50-62.

Kaufman, A. (1998). Leadership and governance. *Academic Medicine*, 73(9), 11-15.

Kember, D., eta Kwan, K. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of teaching. In N. Hativa eta P Goodyear (Eds), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-239). The Netherlands: Kluwer.

Kennedy, M. K. (1999). Form and Substance in Mathematics and Science Professional Development. *National Institute for Science Education*, 3(2), 1-9.

Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In R. Craig eta I. Mittel (Ed.), *Training and Development Handbook*. (pp. 87-112). New York: McGraw-Hill.

Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. (2nd Ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Knapper, C. (2003). Three decades of educational development. *The International Journal for Academic Development*, 8(1/2), 5-9.

Knight, P., eta Trowler, P. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25(1), 69-83.

Kochan, F. K., eta Trimble, S. B. (2000). From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships. *Theory into Practice*, 39(1), 20-28.

Koetting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*. Dallas, Texas: Association for Educational Communications and Technology.

Kolmos, A. (2010). Danish faculty development strategies. In A. Saroyan eta M. Frenay (Ed.), *In building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (pp. 61-81). Sterling, VA: Stylus.

Kreber, C. (2006). Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88-109.

Kreber, C., eta Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108.

Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Land, R. (2004). *Educational development*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education and Open University.

Latorre, A., del Rincón Igea, D., eta Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lewis, K. G. (1996). A brief history and overview of faculty development in the United States. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 26-33.

Lindblom-Ylänne, S., eta Hämäläinen, K. (2004). The bologna declaration as a tool to enhance learning and instruction at the University of Helsinki. *International Journal for Academic Development*, 9(2), 153-165.

Little, J. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47-63.

Lobato, C., eta Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación universitaria*, 4(1), 37-48.

Lynn Taylor, K., eta Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development. In A. Saroyan, eta M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in higher education. A comprehensive international model*. Sterling, VA: Stylus.

MacDonald, R. (2002). Academic development: Research, evaluation and changing practice in higher education. In R. MacDonald eta J. Wisdom (Ed.), *Academic and educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education*. (pp. 3-13). London: Falmer.

Macho-Standler, E., eta Jesús Elejalde-García, M. (2013). Case study of a problem-based learning course of physics in a telecommunications engineering degree. *European Journal of Engineering Education*, 38(4), 408-416.

Martínez, M., eta Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, (1), 213-234.

Marton, F., eta Säljö, R. (1984). Approaches to learning. *The experience of learning*, 2, 39-58.

Maxwell, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman D.J. eta Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (pp. 214-253). Thousand Oaks, CA: Sage.

McAlpine, L., eta Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.

McAlpine, L., eta Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and student's learning. In N. Hativa eta P. Goodyear (eds), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (pp. 59-77). London: Kluwer Academic Publishers.

McLean, M., Cilliers, F., eta Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555-584.

McMillan, J., eta Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. (5ª ed). Madril: Pearson.

Melnick, M. A., eta Sheehan, D. S. (1976). Clinical supervision elements: The clinic to improve university teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 9(2), 67-76.

Nijhuis, J., Segers, M., eta Gijssels, W. (2008). The extent of variability in learning strategies and students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction*, 18, 121-134.

Norton, L., Richardson, J., Hartley, J., Newstead, S., eta Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.

Ortlieb, E. T., Biddix, J. P., eta Doepker, G. M. (2010). A collaborative approach to higher education induction. *Active Learning in Higher Education*, 11(109), 108-118.

Ouellet, M. L. (2010). Overview of faculty development: History and choices. In Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson (Ed.), *A guide to faculty development* (pp. 3-20). San Francisco: Jossey-Bass.

Parsons, D., Hill, I., Holland, J., eta Willis, D. (2012). Impact of teaching development programmes in higher education. *The Higher Education Academy, York*.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 2, 13-54.

Pololi, L., eta Knight, S. (2005). Mentoring faculty in academic medicine. *Journal of General Internal Medicine*, (20), 866-870.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., eta Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, (23), 557-571.

Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., eta Zepke, N. (2004). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research, report to the ministry of education*. New Zealand: Ministry of Education.

Professional and Organizational Network in Higher Education (POD). (2007). What is faculty development? <http://www.podnetwork.org/development.htm> (2013/5/31n kontsultatua).

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. (2nd ed.). London: Routledge.

Rege Colet, N. (2010). Faculty development in switzerland. In A. Saroyan eta M. Frenay (Ed.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model* (pp. 43-60). Sterling, VA: Stylus.

Reid, A., Stritter, F. T., eta Arndt, J. E. (1997). Assessment of faculty development program outcomes. *Family medicine*, 29(4), 242-247.

Rice, R. E. (2007). It all started in the sixties: Movements for change across the decades - A personal journey. In D. R. Robertson eta L. B. Nilson (Ed.), *To improve the academy resources for faculty, instructional, and organizational development*, vol. 25 (pp. 3-17). Bolton, MA: Anker.

Rindermann, H., Kohler, J., eta Meisenberg, G. (2007). Quality of instruction improved by evaluation and consultation of instructors. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 73-85.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4. ed.). Bilbo: Deustoko Unibertsitatea.

Rust, C. (1998). The impact of educational development workshops on teachers' practice. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 72-81.

Salmi, J., eta Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments: The political economy of accountability in tertiary education. In Global University Network on Innovation (Ed.), *Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance* (pp. 79-89). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madril: Mac Graw Hill/Interamericana de España.

Saroyan, A., Frenay, M., eta Groccia, J. E. (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Sterling, VA: Stylus.

Savin-Baden, M. (2007). Challenging models and perspectives of problem-based learning. In E. Graaff eta A. Kolmos (Ed.), *Management of change: Implementation of problem-based learning and project-based learning in engineering* (pp. 12-29). Rotterdam / Taipei: Sense Publishers.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design in Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Bartzelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Bartzelona: Paidós.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Senge, P. M. (2000). The academy as learning community contradiction in terms or realizable future? In *Essential roles for department chairs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?*. London: RoutledgeFalmer.

Sheets, K. J., eta Henry, R. C. (1984). Assessing the impact of faculty development programs in medical education. *Journal of Medical Education*, 56(9), 746-748.

Sheets, K. J., eta Schwenk, T. L. (1990). Faculty development for family medicine educators: an agenda for future activities. *Teaching and Learning in Medicine*, 2, 141-148.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

Shulman, L. (2000). From minsk to pinsk: Why A scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-53.

Shulman, L. (2002). Making differences: A table of learning. *Change*, 34(6), 36-45.

Silvero, M. (2006). Motivación y calidad docente en la universidad. *Iruñea: Ediciones Universidad de Navarra*.

Skeff, K. M.; Stratos, G. A.; Mygdal, W.; DeWitt, T. A.; Manfred, L.; Quirk, M.; Bland, C. J. (1997). Faculty development: A resource for clinical teachers. *Journal of General Internal Medicine*, 12(2), 56-63.

Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological review*, 57(4), 193.

Sorcinelli, M. D., eta Austin, A. E. (2010). Educational developers: The multiple structures and influences that support our work. *NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING*, (122), 25-36.

Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. I., eta Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker.

Southwell, D., eta Morgan, W. (September 2009). *Leadership and the impact of academic staff development and leadership development on student learning outcomes in higher education: A review of the literature*, A report for the Queensland University of Technology: Australian Learning and Teaching Council (ALTC).

Spillane, J., Halverson, R., eta Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.

Spronken-Smith, R., eta Harland, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active Learning in Higher Education*, 10(138), 138-153.

Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madril: Ediciones Morata.

Stefani, L. (2011). In L. Stefani (Ed.), *Evaluating the effectiveness of academic development: Principles and practice*. New York: Routledge.

Steinert, Y. (2000). Faculty developemnt in the new millennium: Key challenges and future directions. *Medical Teacher*, 22, 44-50.

Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., eta Gelula, M. eta Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME guide no. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.

Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., eta Van Petegem, P. (2012). Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' perceptions of the teaching-learning environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 318-419.

Stes, A., Clement, M., eta Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal of Academic Development*, 12(2), 99-109.

Stes, A., Coertjens, L., eta Van Petegem, P. (2013). Instructional development in higher education: Impact on teachers' teaching behaviour as perceived by students. *International Journal of the Learning Sciences*, 60(2), 1-24.

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., eta Van Petegem, P. (2010a). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.

Swail, W. S. (2002, July/August). Higher education and the new demographics: Question for policy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(4), 15-23.

Tagg, J. (2003). *The learning paradigm college*. Bolton, MA: Anker.

Taylor, S. J., eta Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Bartzelona: Paidós/MEC.

Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., eta Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Reseach eta Development*, 19(2), 155-168.

Trigwell, K., Prosser, M., eta Taylor, P. (1994). Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science. *Higher Education*, 27, 75-84.

Trigwell, K., Prosser, M., eta Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.

Trowler, P., eta Bamber, R. (2005). Compulsory higher education teacher training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal of Academic Development*, 10(2), 79-93.

Urkaregi, A. (2011). *Estatistika deskribatzailea, proiektuen bidez lantzeko proposamena*. <http://cvb.ehu.es/ikd-baliabideak/urkaregi-11-2011.htm> (2014/o2/24an kontsultatua).

Vasilachis de Gialdino, I. (koord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Bartzelona: Gedisa.

Vázquez, J. M., Jinénez, R., eta Mellado, V. (2010). Los obstáculos para el desarrollo profesional de una profesora de enseñanza secundaria en ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 417-432.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Warhust, R. (2003). 'Learning to lecture': Situating the knowing and learning of higher education teaching. *Paper Presented at the British Educational Research Association Annual Conference*, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 September 2003.

Weimer, M., eta Lenze, L. F. (1998). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In R. Perry, eta J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education* (pp. 205-240). New York: Agathon Press.

Weimer, M. (2007). Intriguing connections but not with the past. *International Journal for Academic Development*, 12(1), 5-8.

Wilkerson, L., eta Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practice: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73(4), 387-396.

Wilson, S. M., eta Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iron-Nejad eta P. D. Pearson (Ed.), *Review of research in education* (pp. 173-209). Washington, DC: AERA.

Witzel, A. (2000). The problem-centered interview [26 paragraphs]. Paper presented at the *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1) Art. 22.

Yammarino, F., Dionne, S., Chun, J., eta Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *The Leadership Quarterly*, (16), 879-919.

Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Applied Social Research Methods Series (Vol. 34) Newbury Park, CA: Sage.

VII. ATALA: ERANSKINAK

I. Eranskina. Elkarrizketatutako irakasle partaideen soslaiak

KODEA	CAMPUSA	SEXUA	EZAGUTZA ARLOA	DOK	ADINA (2010)	ESPERIENTZIA (URTEAK)	HIZKUNTZA	MA	EGOERA ADMINISTRATIBO-PROFESIONALA
IRA01/TEK/E/AOI	Bizkaiko campusa	Emakumea	Zientzia Teknikoak	Bai	36	4	Gaztelania	AOI	Esleitu gabea
IRA02/SOZ/G/KM	Bizkaiko campusa	Gizona	Zientzia Sozialak	Bai	35	9	Gaztelania	KM	Agregatua
IRA03/SOZ/E/POI	Bizkaiko campusa	Emakumea	Zientzia Sozialak	Bai	51	15	Euskara	POI	Unibertsitate eskolako irakasle titularra
IRA04/EXP/E/AOI	Bizkaiko campusa	Emakumea	Zientzia Esperim.	Bai	49	26	Gaztelania	AOI	Unibertsitate irakasle titularra
IRA05/SOZ/E/POI	Gipuzkoako campusa	Emakumea	Zientzia Sozialak	Bai	45	20	Gaztelania	POI	Irakasle lankide doktorea
IRA06/TEK/E/AOI	Bizkaiko campusa	Emakumea	Zientzia Teknikoak	Bai	50	17	Gaztelania	AOI	Unibertsitate eskolako irakasle titularra
IRA07/SOZ/G/POI	Bizkaiko campusa	Gizona	Zientzia Sozialak	Bai	49	21	Euskara	POI	Unibertsitate eskolako irakasle titularra
IRA08/SOZ/G/AOI	Gipuzkoako campusa	Gizona	Zientzia Sozialak	Bai	43	20	Euskara	AOI	Unibertsitate eskolako irakasle titularra
IRA09/SOZ/E/AOI	Gipuzkoako campusa	Emakumea	Zientzia Sozialak	Ez	41	15	Euskara	AOI	Unibertsitate eskolako irakasle titularra
IRA10/TEK/G/POI	Arabako campusa	Gizona	Zientzia Teknikoak	Bai	48	21	Gaztelania	POI	Unibertsitate irakasle titularra
IRA11/OSA/G/AOI	Bizkaiko campusa	Gizona	Osasun Zientziak	Bai	44	14	Euskara	AOI	Agregatua
IRA12/SOZ/G/POI	Gipuzkoako campusa	Gizona	Zientzia Sozialak	Bai	37	10	Euskara	POI	Irakasle lankide doktorea

IRA13/GIZ/E/POI	Bizkaiko campusa	Emakumea	Giza Zientziak	Bai	41	14	Gaztelania	POI	Unibertsitate irakasle titularra
IRA14/GIZ/E/POI	Bizkaiko campusa	Emakumea	Giza Zientziak	Ez	45	19	Gaztelania	AOI	Unibertsitate eskolako irakasle titularra
IRA15/TEK/E/POI	Gipuzkoako campusa	Emakumea	Zientzia Teknikoak	Bai	51	25	euskara	POI	Unibertsitate irakasle titularra
IRA16/SOZ/G/POI	Bizkaiko campusa	Gizona	Z.ientzia Sozialak	Bai	55	26	Gaztelania	POI	Unibertsitate irakasle titularra
IRA17/ESP/E/POI	Bizkaiko campusa	Emakumea	Zientzia Esperim.	Bai	55	33	Euskara	POI	Agregatua

AOI: arazoetan oinarritutako ikaskuntza; POI: proiektuetan oinarritutako ikaskuntza; KM: kasuaren metodoa

II. Eranskina. Elkarrizketa sakonaren gida

1. Zuk ERAGINen 2010eko urrian eman zenuen izena. Gogoratzen al duzu zein izan zen erabaki hori hartzera bultzatu zintuena?
2. Nolako irakaslea zinen zu orduan? Zeintzuk ziren zure kezka nagusiak?
3. Zein izan dira ERAGIN egin bitartean gehien inpaktatu edo lagundu zaituzten uneak, egoerak, estrategiak?
4. Disenu fasea urtarrila eta uda bitartean izan zen. Hor mentoarekin eta landekideekin hasi zinen lanean: ikasgaiaren % 25 problema gisa aurkeztu beharra eta hortik eratorritakoa disenua, foroak, entregagaiak... Nola gogoratzen duzu fase hau?
5. Ondoren praktikara joan beharra, nola egin zenion aurre fase berri horri? Zein zen zure animoa eta espektatiba?
6. Nola bizi izan duzu aldaketa metodologikoak eragiten dituen ziurgabetasun egoerak? Zertan aldatu da zure ikasleekiko harremana?
7. Zertan aldatu zen klaseak emateko zure era? Non atzeman zenituen aldaketak? (zure baitan, ikasleen aldetik, beste kideen aldetik...)
8. Jaso duzun prestakuntzak zein aukera berri sortu ditu irakasleen arteko antolamendu eta komunikazio mailan hezkuntza aldaketara begira? Eragin-ek irakaskuntza praktika kolektibo gisa indartzen du, zer iruditzen zaizu?
9. Behin ERAGIN amaitu ondoren, nondik jarraitu duzu? edo ERAGIN programaren helburuetako bat irakasle eragile bihurtzea da, zertan ikusten duzu zuk zure burua eragile?
10. Orain irakasle bezala zure burua deskribatu beharko bazenu zer esango zenuke?
11. Zein izan dira ERAGINen alde onak eta alde txarrak eta kritikagarriak? Zergatik?
12. Bereganatu izan dituzun baliabide metodologiko hauek zertan proiektatu nahiko zenituzke? Nora gustatuko litzaizuke iristea unibertsitateko irakasle gisa?
13. Une honetan zenbat ikasgaitan erabiltzen duzu metodologia aktiboa? Zenbat ikasleri eragiten diezu? Non aurkitu dituzu abantailak eta non oztopoak.
14. Nolako da zuk une honetan amesten duzun unibertsitatea? Edo, nolako uniberstsitatea utzi nahiko izango zenioke hurrengo irakasle belaunaldiari?

III. Eranskina. ERAGIN IG programaren inpaktu-mailak neurtzeko galdetegia

1. Izen-abizenak

2. Saila

2010-2011 inplementazioa

3. Ikasgaiaren izena

4. Kurtsoa

5. Gradua

6. Hizkuntza

7. Ikasgaiaren kreditu kopurua

8. MA-ekin lan egindako denboraren %a

9. Aplikatua izan den talde kopurua

10. Ikasle parte-hartzaileen kopurua (gutxi gorabehera)

11. IKD baliabideen URL (dagokionean)

12. 2011-2012 ikasturtean berriz inplementatu al zenuen? (BAI/EZ)

2011-2012an ere inplementatzekotan, datozen 3 galderei erantzun:

13. MA-ekin lan egin den osoko denboraren %a

14. Aplikatua izan den talde kopurua

15. Ikasle parte-hartzaileen kopurua (gutxi gorabehera)

16. Hurrengo ikasturtean (2011-2012) inplementatu ez bazen, adieraz ezazu labur zergatik

17. Nitaz gain, nire irakasgai kideek ere proposamena inplementatu dute (BAI/EZ)

18. Beste irakasle batzuek proposamena inplementatu badute, adieraz itzazu euren izen-abizenak

19.ERAGIN programan garatutako ikasgaia ez den beste bat(zu)etan ere MA-k inplementatu ditut (BAI/EZ)

ERAGIN programan garatutako ikasgaia ez den beste baten kasuan, adieraz ezazu:

20.Ikasgaiaren izena

21.Kurtsoa

22.Gradua

23.Hizkuntza

24.Ikasgaiaren kreditu kopurua

25.MA-ekin lan egindako denboraren %a

26.Aplikatua izan den talde kopurua

27.Ikasle parte-hartzaileen kopurua (gutxi gorabehera)

28.Beste lankideek inplementazioan parte hartu al dute? (BAI/EZ)

29.Erantzuna baiezkoa bada irakas-taldea osatzen dutenen izen-abizenak adieraz itzazu

2012-2013 ikasturterako proiektzioa, zeintzuk dira zure planak hurrengo kurtsorako?

30.Orain arte burutu dudak inplementazioarekin jarraitu (BAI/EZ)

31.Beste ikasgaietan inplementazioak burutu (BAI/EZ)

32.Inplementazio berria egitekotan, adieraz ezazu: ikasgaiaren izena, kurtsoa, gradua, ikasgaiaren kreditu kopurua, MA-ekin lan egingo zenukeen denbora osoaren %a, aplikatuko zenukeen taldeen kopurua, ikasle parte-hartzaileen kopurua (gutxi gorabehera)

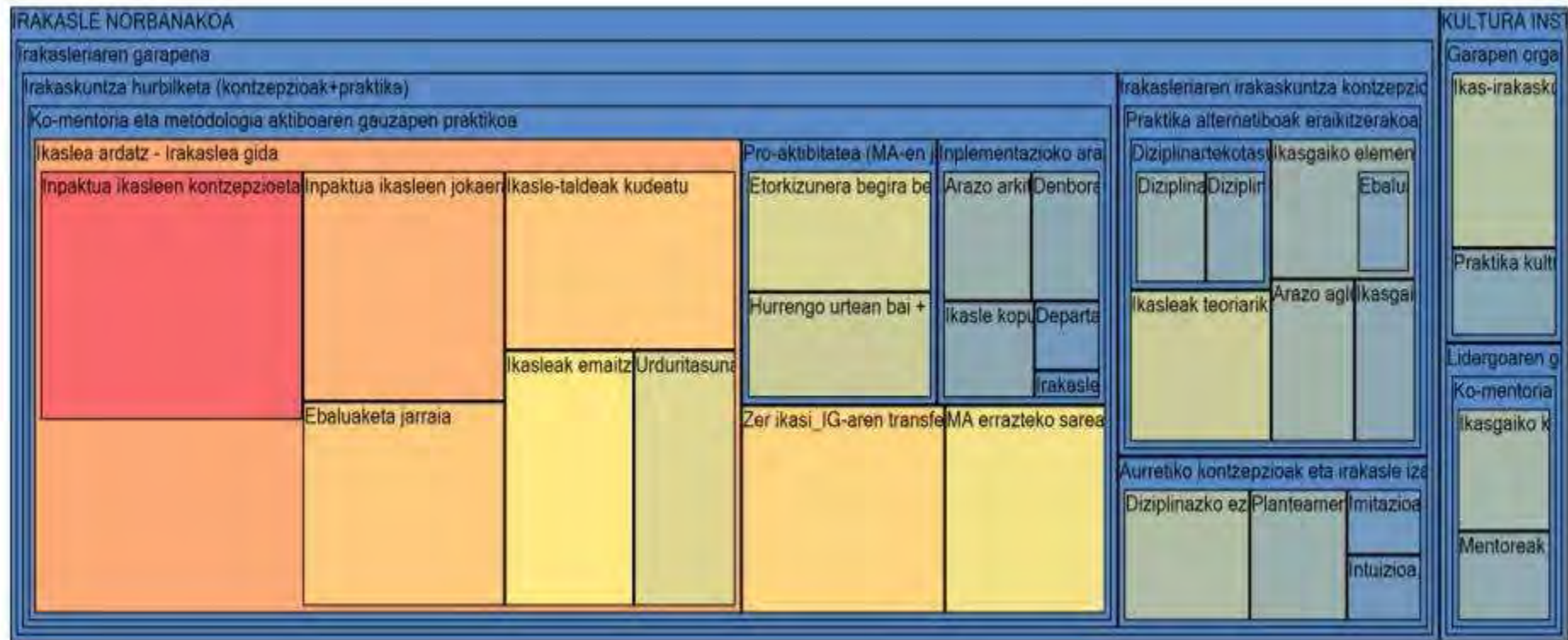
33.ERAGIN esperientziaren dibulgazio-ekintzaren bat burutu al duzu? (zentroko irakasleekin batera, beste zentroen sensibilizazio jardunaldietan, kongreso edota jardunaldi zientifikoetan, publikazio zientifikoetan, etabar.) (BAI/EZ)

34.Burutu izan bada, adieraz itzazu ekintza zehatzak (dibulgazio-ekintza mota, lekua, publikazioa...)

35.Inoiz kurtsoren batean MA-etan formatzaile gisa parte hartu al duzu? (BAI/EZ)

36. Egin izan bada kurtsoen izenak, dozentzia orduak, lekua eta antolatzaileen izenak adieraz itzazu
37. ERAGIN programako deialdiren batean tutore gisa aritu zara? (BAI/EZ)
38. Baiezkoa balitz, tutorizatu dituzun pertsonen kopurua adieraz ezazu
39. Jasotako formazioak zure ikasgaietan edota testuinguru hurbilean izan duen eraginaren edota hauen inguruan hobekuntzarako proposamenik baduzu, hona hemen edozein argibiderako zein iruzkina egiteko aukera

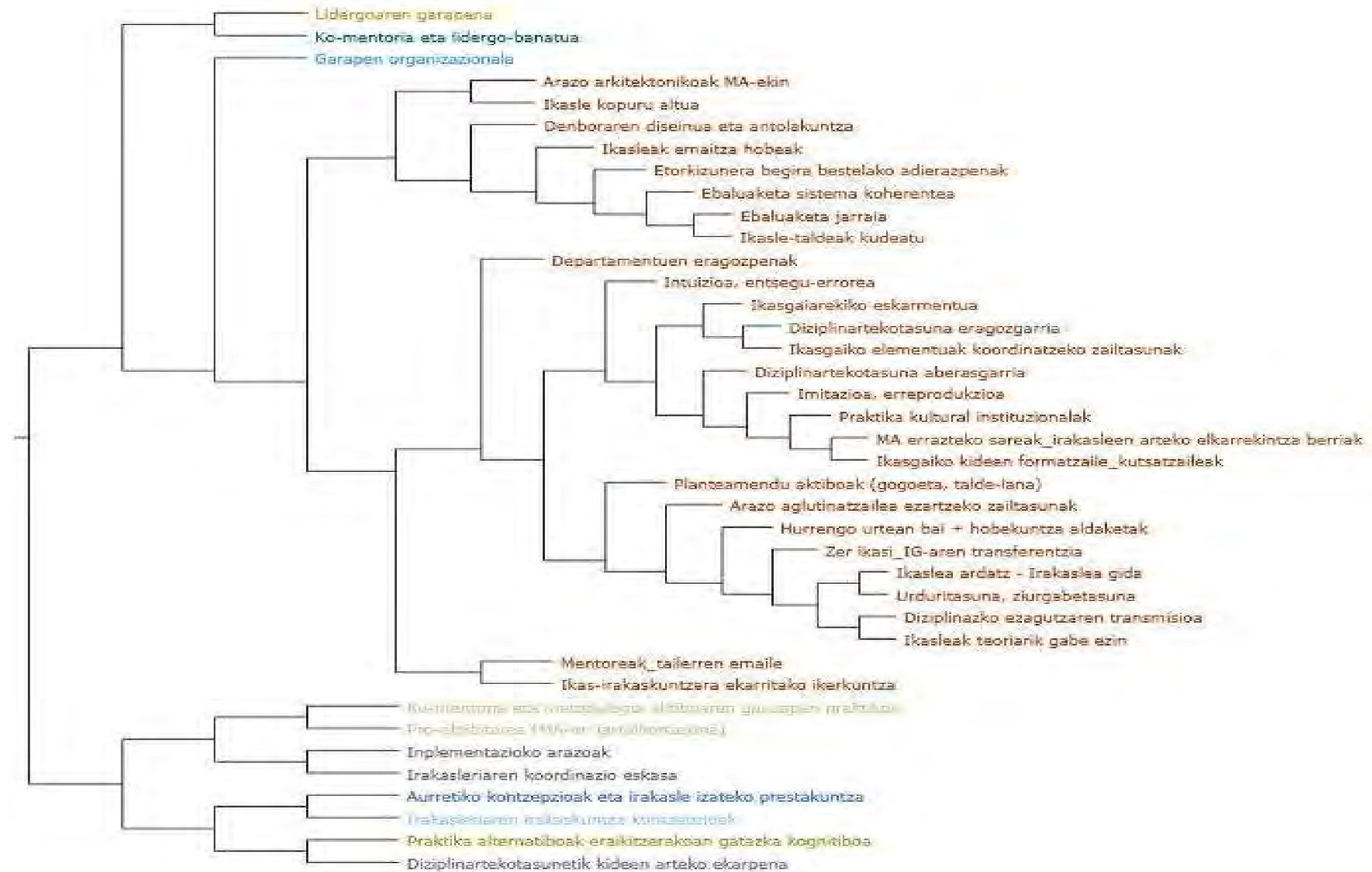
IV. Eranskina. Nodo ezberdinak aukeratuz eraikitako adarkatze-mapa (kodifikatutako erreferentzien kopuruaren arabera)



V. Eranskina. Ezagutza arloaren zein MA-en eta kategorien arteko gurutzaketaz osatutako kodifikazio kopuruaren matrizea

KATEGORIAK	Zientzia teknikoak	Zientzia sozialak	Osasun zientziak	Zientzia esperimentalak	Giza zientziak	POI (Proiektuak)	AOI (Arazoak)	KM (Kasuak)
1 : Ikaslea ardatz - Irakaslea gida	20	20	4	2	2	26	11	11
2 : Ebaluaketa jarraia	11	10	5	4	11	21	19	1
3 : Inpaktua ikasleen kontzepzioetan	8	30	10	11	6	32	20	13
4 : Ikasle-taldeak kudeatu	14	15	1	7	4	23	11	7
5 : Urduritasuna, ziurgabetasuna	3	11	6	3	1	8	14	2
6 : MA errazteko sareak irakasleen elkarrekintzak	4	17	1	4	1	19	5	3
7 : Etorkizunera begira bestelako adierazpenak	3	13	0	4	0	9	4	7
8 : Hurrengo urtean bai + hobekuntza aldaketak	4	8	4	2	3	9	7	5
9 : Zer ikasi IG-aren transferentzia	6	19	3	0	4	12	13	7
10 : Diziplinazko ezagutzaren transmisioa	8	9	0	1	0	12	6	0
11 : Imitazioa, erreprodukzioa	0	2	0	1	2	5	0	0
12 : Intuizioa, entsegu-errorea	0	5	0	0	0	3	2	0
13 : Planteamendu aktiboak (gogoeta, talde-lana)	1	6	3	1	2	4	8	1
14 : Arazo aglutinatzailea ezartzeko zailtasunak	5	3	2	2	2	4	8	2
15 : Diziplinartekotasuna aberasgarria	2	7	0	0	1	9	1	0
16 : Diziplinartekotasuna eragozgarria	1	6	1	1	3	0	12	0
17 : Ebaluaketa sistema koherentea	4	4	0	0	0	6	2	0
18 : Ikasgaiko elementuak koordinatzeko zailt.	0	11	0	1	1	9	4	0
19 : Ikasgaiarekiko eskarmentua	2	5	1	1	1	3	6	1
20 : Ikasleak teoriarik gabe ezin	3	13	3	3	0	8	9	5
21 : Praktika kultural instituzionalak	1	5	0	0	2	4	3	1
22 : Ika-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza	2	4	2	0	6	5	7	2
23 : Ikasgaiko kideen formatzaile kutsatzaileak	5	4	2	0	3	6	7	1
24 : Mentoreak tailerren emaila	2	4	0	2	1	6	3	0

VI. Eranskina. Konglomeratuen analisiaren bidez hitzen antzekotasunaren arabera multzokatutako kategoriak





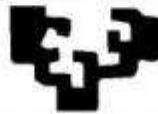
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

**Niveles de impacto del desarrollo docente de larga
duración: concepciones, enfoque y cultura institucional**

Doctoranda
Alba Madinabeitia Ezkurra

Primavera de 2014

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

**Niveles de impacto del desarrollo docente de larga
duración: concepciones, enfoque y cultura institucional**

Doctoranda

Alba Madinabeitia Ezkurra

Directora y Director

Dra. Idoia Fernández Fernández

Dr. Clemente Lobato Fraile

Primavera de 2014

Nota

El documento que presentamos a continuación pretende cumplir con uno de los requerimientos para realizar el Doctorado Internacional, recogido concretamente en el punto dos del *Artículo 24. Mención "Doctor o Doctora Internacional*, de la Normativa de Gestión de Doctorado (Resolución de 11 de octubre de 2013). El idioma empleado es el español, elección impulsada por una estancia de investigación enmarcada en este trabajo de casi tres meses de duración realizada en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en 2011.

Como es apreciable este trabajo aborda una parte significativa de la Tesis Doctoral. Daremos comienzo al documento desvelando las motivaciones que inducen el trabajo de investigación, así como su relevancia actual en el ámbito científico. En el siguiente capítulo se recogerán de manera precisa las conclusiones generales en cuanto al estado de la cuestión se refiere. Después, dentro ya del marco metodológico pasaremos a estudiar la localización empírica de la investigación, conociendo detalladamente el caso del programa ERAGIN para el desarrollo docente en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Esta contextualización nos conducirá a la definición del objeto de estudio así como de los objetivos de la investigación. En el siguiente punto, trataremos las cuestiones relacionadas con el diseño metodológico de la investigación, como son, los participantes, las técnicas para la recogida de datos, el procedimiento y las herramientas para el análisis de datos. El apartado final, se culminará con la discusión y las conclusiones generales de la investigación y se hará a su vez una breve aportación basada en orientaciones a tener en cuenta en el ámbito del desarrollo docente. Hemos considerado oportuno añadir un anexo dedicado a los índices, tanto general como de figuras y tablas, del trabajo original, para poder así facilitar un mayor conocimiento de las dimensiones de esta Tesis Doctoral.

Índice

1	Prólogo.....	15
1.1.	Justificación de la investigación.....	15
1.2.	Relevancia del objeto de investigación	16
1.3.	Estructura de la tesis	21
	PARTE II: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	25
2	Estado de la cuestión: conclusiones generales.....	27
	PARTE III: MARCO METODOLÓGICO	33
3	Localización empírica de la investigación: programa ERAGIN para el desarrollo docente	35
3.1.	Programa ERAGIN de desarrollo docente en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje	36
4	Objeto de estudio y objetivos de investigación.....	44
5	Diseño metodológico de la investigación	46
5.1.	Participantes en la investigación.....	48
5.2.	Técnicas para la recogida de datos.....	50
5.3.	Procedimiento para el análisis de datos	54
5.4.	Herramientas para el análisis de datos y descripción de las categorías	56
	PARTE IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	65
6	Discusión.....	67
	PARTE V: CONCLUSIONES GENERALES Y ORIENTACIONES PRÁCTICAS	73
7	Conclusiones y orientaciones para el DD.....	75
7.1.	Conclusiones generales.....	75
7.2.	Orientaciones a considerar en el ámbito del DD.....	82
	Anexo I: Índices originales completos	87

Índice de figuras

Figura 1. Marco para analizar los niveles de impacto de los programas de DD	21
Figura 2. IKD ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa (aprendizaje cooperativo y dinámico) UPV/EHU, 2010.....	37
Figura 3. Objetivos del programa ERAGIN para el DD en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.....	38
Figura 4. Marco para evaluar los niveles de impacto del programa ERAGIN de la UPV/EHU. El liderazgo educativo distribuido funciona a modo de puente entre el impacto a nivel individual y el impacto a nivel organizativo.	43
Figura 5. Papel de la co-mentoría en el tránsito de los niveles individuales a los niveles institucionales del aprendizaje. Representación creada por Fernández y sus colegas (2013:393)	45
Figura 6. Esquema sobre el seguimiento del proceso de investigación.....	54
Figura 7. Organización de las fuentes de datos a través de la herramienta 'recursos' en el programa Nvivo.....	57
Figura 8. Mapa categorial configurado a partir del análisis cualitativo de las unidades textuales.	57
Figura 9. Mapa ramificado creado a partir de la selección de diferentes nodos (según número de referencias codificadas).....	58
Figura 10. Gráfico creado a partir de la selección de diferentes nodos y en base a modalidades metodológicas (según número de referencias codificadas).....	58
Figura 11. Diagrama de categorías agrupadas en base a la similitud de palabras (estableciendo el coeficiente de correlación de Pearson).....	59
Figura 12. Generación de modelos para el análisis entre nodos provenientes de diferentes recursos.	59
Figura 13. Matriz configurada a partir del cruce entre diferentes elementos del proyecto.	60
Figura 14. Listado de representación sobre la frecuencia del total de palabras codificadas en el proyecto.....	60

Índice de tablas

Tabla 1 Explicación sobre las fases y modalidades empleadas en el programa de desarrollo ERAGIN (Fernández et al. 2013).....	41
Tabla 2 <i>Paradigma hermenéutico o interpretativo de la investigación educativa (Koetting, 1984)</i>	46
Tabla 3 Población docente total de la primera promoción de participantes de ERAGIN (ABP: Aprendizaje Basado en Problemas; ABPy: Aprendizaje Basado en Proyectos; MC: Método del Caso).....	49
Tabla 4 Muestra de las/os entrevistadas/os de la primera promoción de participantes de ERAGIN (ABP: Aprendizaje Basado en Problemas; ABPy: Aprendizaje Basado en Proyectos; MC: Método del Caso).....	50
Tabla 5 Recopilación de los datos utilizados en el trabajo de investigación, tipo de estrategia de recopilación, cantidad, fecha de producción y relevancia para la investigación.....	53
Tabla 6 <i>Diagnóstico de las concepciones docentes previas, la formación para ser docente y el análisis de las necesidades de cara a la formación antes de comenzar el proceso de DD</i>	61
Tabla 7 Mapa categorial general que estudia los niveles de impacto del desarrollo docente en educación superior.....	62
Tabla 8 <i>Mapa categorial general sobre la efectividad de las estrategias de desarrollo docente y los diferentes niveles de impacto basados en el modelo de Freeth et.al. (2003)</i> ...	63

PARTE I: DISPOSICIONES PRELIMINARES

1 Prólogo

1.1. Justificación de la investigación

La lectura del trabajo que se va a presentar requiere tener en cuenta tres situaciones de diferente naturaleza que fundamentan y dan sentido a esta investigación. Por un lado la coyuntura más reciente de la UPV/EHU, por otro el reto proveniente del ámbito de la producción científica sobre la temática de estudio, y por último, las circunstancias personales que me impulsaron a realizar esta tesis doctoral.

Cuando este proyecto de investigación comenzó a dar sus primeros pasos, en el año 2009, la UPV/EHU estaba gestando un proceso de reforma y adaptación de sus titulaciones que puso en marcha una maquinaria de innovación que se activaría en el curso académico 2009-2010. Esta intensa actividad acontecida institucionalmente dentro de la UPV/EHU en el ámbito de la innovación y calidad docente está estrechamente unida a la materialización de este proyecto de investigación. Precisamente en aquel momento se articuló IKD –aprendizaje cooperativo y dinámico- el modelo propio de la universidad así como los programas que lo componen de forma principal: por un lado ERAGIN, dirigido al profesorado, y por otro, **ehundu**, orientado a los centros. Todo esto generó una situación especialmente interesante para la realización de una tesis doctoral que analizara científicamente la apuesta realizada en las políticas de desarrollo docente (DD) en el ámbito del cambio metodológico y en el amplio marco del desarrollo curricular. Es más, siendo Idoia Fernández, la directora de esta tesis, una de las personas responsables del programa ERAGIN se originó un escenario privilegiado para el trabajo de investigación, debido a la cercanía de los participantes, la accesibilidad al proceso y a la obtención de datos, y la idoneidad del proceso en términos de desarrollo docente y el interés que una investigación sobre un programa de estas características podía aportar tanto al programa en sí mismo de cara a su mejora como al ámbito de científico en el que se insertaba.

Además la indagación teórica inicial, el contacto con la práctica y lo sugerido por la intuición, me permitieron tomar conciencia de las lagunas que tiene actualmente la producción científica sobre el DD en la educación superior (ES). Y ésta fue la segunda razón para realizar esta investigación, precisamente, las lagunas detectadas en el ámbito de la investigación científica. No hay duda de que el interés suscitado por el impacto de las estrategias de DD de larga duración ha ido *in crescendo* en la producción científica durante la última década, en la medida en que parece estar influyendo de forma constatable en los procesos de cambio educativo global. Al mismo tiempo, la poca evidencia empírica sobre el impacto de las estrategias de DD de

larga duración más allá del nivel individual plantea el reto de documentar y evidenciar el posible impacto organizativo y cultural de los programas de DD. Esta idea me ha guiado a la fundamentación de esta investigación.

La tercera razón para afrontar esta tesis doctoral, proviene de mis motivaciones personales en el ámbito del DD en concreto. Estos objetivos e intereses personales constituyen un eje de gran relevancia, que a decir verdad, son el punto de partida de un proceso de desarrollo profesional que comenzó con la participación en el programa de doctorado, hace cuatro años tan pronto como finalicé la licenciatura en Pedagogía. Que recuerde, la curiosidad sobre el DD fue en aumento durante la licenciatura, y yo diría que disfruté especialmente con la asignatura de Modelos de formación del profesorado, que cursé en 3er curso. Casualidad o no, Idoia Fernández era la profesora y yo tenía 20 años. Desde entonces estoy inmersa en un proceso de desarrollo personal y profesional, seguimos dando pasos hacia adelante y este trabajo es otra expresión de dicho viaje en común. Aprovecho la ocasión para destacar la importancia del grupo de investigación IkasGura¹, en tanto en cuanto, ha sido un espacio para la reflexión colectiva y el contraste en los hitos de este proceso de investigación. No quisiera terminar esta introducción sin aclarar que la realización de esta investigación en euskera tiene grandes implicaciones personales e incluso políticas por mi parte; en este sentido este trabajo quiere ser un pequeño impulso en aras de la normalización del euskera en el ámbito científico.

1.2. Relevancia del objeto de investigación

A lo largo del siglo XXI se han ido configurando nuevos e importantes retos que deben ser afrontados por la ES, atendiendo a las diferentes intensidades y peculiaridades de cada contexto. Los factores que han empujado a la universidad hacia esta especie de punto de inflexión son muy diversos, y podrían calificarse como internos y externos. Ambos son objeto de mutuas influencias y en definitiva, han generado la necesidad de redefinir el carácter y el propósito de la universidad (Boulton y Lucas, 2008).

El contexto externo que rodea las instituciones de ES exige cada vez un mayor control y transparencia que en cierta medida cuestiona la función que desempeña la universidad en la sociedad actual. Más allá de preguntarse sobre el rol de la universidad, las ciudadanas/os, los agentes educativos así como también los gobiernos, reclaman evidencias sobre los resultados de la inversión pública realizada en las instituciones educativas, posando la mirada sobre el fin último de la universidad que es preparar al alumnado de manera adecuada y profesionalmente

¹ Esta investigación se ha realizado dentro del grupo de investigación consolidado IkasGura, siendo este participe de la Unidad de Formación e Investigación denominada 'Educación, Cultura y Sociedad' (GIU 11/13).

competente. Se puede afirmar que los requerimientos públicos, las correlaciones de fuerzas de los mercados y los requisitos de excelencia han colocado a la universidad en una situación de rendición de cuentas (Diamond, 2005). Estas demandas externas han ejercido sobre la universidad una presión en aras de acompasar diferentes tareas: a) en relación a la docencia, la difusión del conocimiento (nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje y generación de prácticas inclusivas que den respuesta a la diversidad del alumnado); b) en el ámbito de la investigación, la generación de conocimiento; y c) fuera de la universidad la utilización de ese conocimiento por medio de proyectos y servicios que conectan la experiencia institucional con los problemas sociales. La excelencia a la hora de gestionar todas estas obligaciones ha incrementado la competitividad entre las instituciones de ES.

Como consecuencia de las presiones del contexto, movimientos de cambio van emergiendo también dentro de la propia universidad. El desarrollo de las TIC, la masificación y diversidad del alumnado como consecuencia de la ruptura del elitismo en el acceso a la ES (Gibbs, 2004); y el progresivo tránsito hacia programas multidisciplinares, están configurando una realidad cambiante. La necesidad de que el profesorado sea capaz de dar respuesta a estos fenómenos, va dando como resultado plantear la docencia en nuevas claves.

Sin embargo, estos cambios no han sucedido simultáneamente en todos los países. Las evoluciones han sido locales dando como resultado una amalgama muy diversa de programas dedicados al DD con el objetivo de preparar al profesorado para estas tareas (Fernández y Márquez, 2014). Reconociendo la diversidad y ritmos diferentes podemos advertir que tanto el concepto como las prácticas de DD han ido cambiando. Predominantemente tanto el cambio educativo en ES, como la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje (EA), aparecen asociadas al DD individual y en ocasiones a modelos de formación que exclusivamente se limitan al entrenamiento de destrezas dirigidas a la enseñanza, como si los dos elementos mencionados –el desarrollo individual docente y la calidad de los procesos de enseñanza- respondiesen a una lógica meramente causal. Hoy día en muchos países aun sigue siendo mayoritaria la tendencia a depositar la responsabilidad de una considerable parte de la mejora en las/os docentes a título individual, tendencia que es fácilmente constatable en la base de muchas investigaciones.

Junto con esta concepción del DD, existen otras tendencias alternativas que nos hablan de un abordaje multi-nivel en lo concerniente al compromiso académico para con la actividad educativa que debieran incorporar los programas de DD que tengan como fin último preparar al profesorado de manera más efectiva para encarar los retos actuales en la universidad y para operativizar, a su vez, un cambio educativo

profundo. Bajo la denominación de *Modelo de desarrollo comprensivo*, Wilkerson e Irby (1998) integran este punto de vista donde al compás del desarrollo de competencias docentes individuales, se busca la globalidad que contempla toda la institución de ES. Según estos autores, una estrategia de desarrollo comprensivo deber ser construida a partir de cuatro elementos (Wilkerson e Irby, 1998): (1) desarrollo profesional (guiar al profesorado novel en el funcionamiento de la universidad y en sus diversos roles); (2) desarrollo instruccional (las/os docentes deben tener acceso a talleres, asesoramiento entre iguales –*peer coaching*- y mentoría para la mejora de la EA); (3) desarrollo del liderazgo (el éxito de los programas académicos depende de líderes eficaces y currículums bien diseñados; estos líderes deberán ser competentes en términos de excelencia visible de la enseñanza para poder desarrollar y evaluar planteamientos educativos eficaces); y (4) desarrollo organizacional (el empoderamiento del profesorado para que enfatice su rol de educador/a, requiere de políticas y procedimientos que reconozcan e impulsen la EA y la formación continua). Por consiguiente, el DD desde un enfoque comprensivo, además de posibilitar que la/el docente sea profesor/a ayuda también a crear comunidades académicas estimulantes que valorizan el proceso de EA. A decir verdad, los programas de DD que trabajan para la consecución de los diversos roles docentes, son claves a la hora de construir la vitalidad académica. Los aspectos presentados previamente nos introducen ya en el cambio organizativo y colaboran en la progresiva materialización del desarrollo educacional.

Mientras se experimentaba este debate en torno al concepto de DD, en el área de las prácticas docentes educativas han ido emergiendo nuevas propuestas que ponen su atención en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Ciertamente, no será hasta la década de los 90, cuando empiezan a asomar innovaciones que desplazan gradualmente los planteamientos individualizados y privados dirigidos a la docencia (Gibbs, 2004). Los desafíos desencadenados por la nueva etapa han supuesto la elaboración de trabajos interdisciplinarios y el planteamiento de nuevas preguntas, y con ello, la puesta en marcha de metodologías innovadoras que no son las tradicionales. De este modo, el aprendizaje basado en problemas y proyectos (*problem- and project-based learning*) o el método de caso, entre otros, se han ido expandiendo debido a que se adecuan mejor a las competencias necesarias para manejarse en la sociedad del conocimiento. Para desarrollar estas nuevas metodologías activas (MA) eficazmente, el profesorado necesita una profunda experiencia y formación en los nuevos dominios del conocimiento (Barnett, 2000; Gibbons et al., 1994), así como en la producción de modos alternativos curriculares adaptados a estos tipos de conocimiento (Bland et al., 2000). Se trata, en definitiva, de integrar los tipos de conocimiento teórico y práctico que responden mejor a las demandas de la realidad.

En síntesis cabe decir que como consecuencia en mayor o menor medida de los factores influyentes externos e internos, las instituciones de ES deben transformarse y están dando pasos en esa dirección. El profesorado también se encuentra inmerso en un proceso de cambio para abordar los nuevos retos, y para poder responder competentemente a las evaluaciones externas y rendiciones de cuentas. Además, en su realidad cotidiana tiene que dirigirse a un grupo de alumnas/os cada vez más diverso y multitudinario así como actualizarse hacer uso creativo de los nuevos recursos tecnológicos (Sorcinelli et al., 2006). Por lo tanto, ¿cuál es el soporte académico que las/los docentes necesitan para responder a las demandas de este nuevo entramado? Gran parte del profesorado no tiene formación para desenvolverse en este nuevo contexto y la necesidad de capacitación en esta variabilidad es urgente (Brew, 2010). Principalmente, son tres las áreas imbricadas en el ejercicio docente que deben dominar: primera, desarrollar las competencias de valoración y evaluación acordes con las metodologías empleadas (Angelo y Cross, 1993); segunda, investigar sobre la docencia (Hutchings y Shulman, 1999); y tercera, compartir y contrastar con sus colegas el conocimiento producido sobre su propia práctica (Boyer, 1991; Glassick, 2000; Shulman, 2000).

Todo esto nos invita a depositar la fuerza en los objetivos del DD, en la medida en que es fundamental para poder asegurar y fomentar la calidad y el cambio institucional. En tanto en cuanto es reconocido como un elemento esencial para lograr la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la mejora del aprendizaje del alumnado (Barr y Tagg, 1995; Tagg, 2003), el DD es asumido como una herramienta indispensable en las políticas de ES (Biggs, 2003). *Good teaching has positive effects on student outcomes* señalan Prebble y otros (2004). Puede interpretarse, pues, que el DD es más necesario que nunca, aunque la manera en que se ha fundamentado en muchas instituciones no se corresponde con los desafíos que el profesorado debe enfrentar hoy en día. Históricamente, dicen Sorcinelli y sus colegas (2006), tomando como referente los esfuerzos por desarrollar la actividad investigadora, las instituciones de ES han dedicado una menor atención a la difusión y mejora de las capacidades docentes y también a la inversión de recursos internos destinados a la calidad de la docencia. En un contexto cambiante como el nuestro y expuestos a nuevos requerimientos, el DD se presenta como incuestionable bien para la/el profesional bien para la institución en su totalidad, siempre y cuando las universidades quieran seguir comprometidas con la producción de actividades innovadoras y apuesten por mantener las mayores cotas de calidad en su desempeño. Estos criterios harán de las instituciones de ES unas organizaciones eficaces, emplazando a la universidad en la dirección del concepto 'organizaciones que aprenden' propuesto por Senge (1990).

Por todo ello, siendo completo el valor otorgado al DD, resulta necesario analizar en qué medida estas acciones mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente en este punto nos reencontramos con el objeto de estudio de esta tesis, el impacto de los programas de DD. A pesar de que se ha reconocido expresamente la especial relevancia del DD en las instituciones de ES para promover la reforma educativa, a día de hoy hay poca evidencia empírica del impacto global de estos programas, siendo en gran parte medido en términos de satisfacción personal de las/os participantes (Brew, 2007); dicho de otra manera, se sabe bien poco del impacto que tienen estas estrategias de desarrollo en la praxis educativa diaria (Norton et al., 2005; Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010a; Wilson eta Berne, 1999). Tal y como señalan Fishman y otros (2003) el aprendizaje docente resultante de los programas de desarrollo sigue sin aclararse. En esa misma línea, Gibbs y Coffey (2004) concluyen que no hay evidencias suficientes para determinar que los programas de DD provoquen ningún cambio. De hecho, la escasez de datos empíricos acusada en la literatura pone en evidencia la debilidad conceptual y metodológica en este ámbito. Es una prioridad hoy día el convertir la carencia de herramientas de evaluación sistemáticas en indicadores de medición del impacto (Gibbs y Coffey, 2004; Ho, 2000; Postareff et al., 2007; Rust, 1998). Dicho esto, las evidencias sobre el impacto son necesarias para poder diseñar acciones de desarrollo, y todavía más, en la medida en que esas evidencias pueden ser útiles para la creación de grupos profesionales de formadores y *developers* docentes como ámbito de investigación (Taylor eta Colet, 2010).

Esta tesis doctoral pretende hacer una aportación en ese camino, precisamente, y en el ámbito del impacto de los programas docentes basados en el impulso de las MA. Explicitando más, el objetivo principal de este trabajo de investigación es realizar análisis científicos para medir el impacto de un programa de DD en el profesorado individualmente, pero también en una organización educativa de ES. Para ello, pondremos especial atención en dos dimensiones: por un lado, en el DD como concepto integral que es capaz de transformar la institución en su globalidad; y por otro lado, en el impacto de las estrategias de DD. Para ello procederemos al análisis de un caso concreto, el programa ERAGIN de desarrollo de metodologías activas de la UPV/EHU, entendiendo que representa un ejemplo de estrategia de DD de larga duración que desde su propio diseño trata de accionar en diferentes niveles. La siguiente pregunta encapsula la esencia de este trabajo: *¿Cuál es el impacto que el programa de desarrollo ERAGIN ha generado en los diferentes niveles de la institución?* En los siguientes apartados de esta investigación trataremos de determinar el impacto que este programa de DD de larga duración ha tenido tanto en el profesorado, a saber, en las concepciones y enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, como en la cultura institucional.

1.3. Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral la conforman dos apartados claramente diferenciados: en primer lugar el estado de la cuestión, compuesto por tres capítulos que representan los eslabones de una secuencia completa; y en segundo lugar, el dedicado a la investigación empírica, constituido por cuatro ejes principales.

En el primer capítulo del estado de la cuestión analizaremos la conceptualización del término desarrollo docente (DD), deteniéndonos en la comprensión y genealogía de este término clave desde sus orígenes hasta el día de hoy. La producción científica pone de manifiesto la diversidad del concepto de DD desde su génesis, que responde a la progresiva complejidad y la solidez de la conceptualización. En este punto inicial, debido a la necesidad terminológica percibida en el ámbito del DD, estimamos oportuno realizar una propuesta con la traducción al euskera de los términos originales. Hacia el apartado final de este primer capítulo, proyectaremos nuestra atención en la nueva acepción denominada desarrollo educacional, precisamente, cuando optamos por situar la esencia de nuestra investigación al abrigo de este concepto holístico.

En el segundo discutiremos en torno al análisis sobre la transición del impacto del DD de los niveles individuales a los organizativos, focalizando el análisis del impacto en tres núcleos de interés: primero, en el cambio de las concepciones y enfoques docentes; segundo, en el cambio de las percepciones del alumnado sobre su aprendizaje y los resultados; y por último, en el cambio de la cultura institucional generado por el liderazgo educativo y la excelencia visible de la enseñanza (ver figura 1).

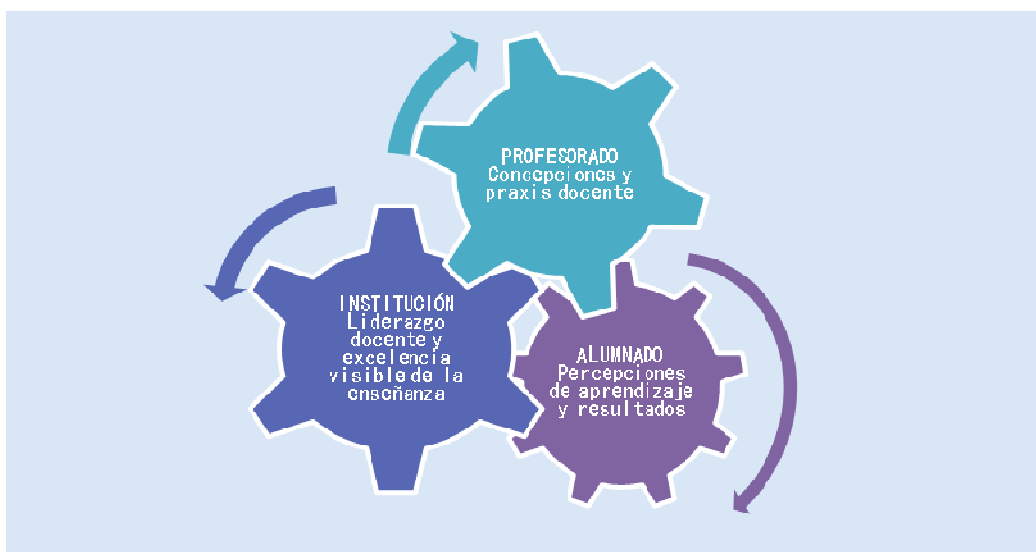


Figura 1. Marco para analizar los niveles de impacto de los programas de DD.

El análisis de estos temas de discusión nos remite directamente al tercer capítulo, situando en el punto de mira la efectividad de las estrategias de DD. A este respecto, dos preguntas planean, a saber, ¿qué tipo de estrategias debemos emplear para lograr los mayores niveles de efectividad? y ¿cómo investigamos los niveles de impacto? En este capítulo se encuentra el análisis de un conjunto de estrategias para el DD, tomando como criterio su duración en el tiempo, su naturaleza metodológica y los niveles de impacto logrados. A continuación, cuando hablamos de investigar sobre el impacto de dichas estrategias tenemos por objetivo realizar una medición más holística, y a su vez, repensar la naturaleza de las herramientas de evaluación en aras de investigar la complejidad que entraña el impacto. Al final de este capítulo, sintetizamos las conclusiones esenciales sobre el estado de la cuestión para definir con claridad los parámetros a tener en cuenta a la hora de realizar investigaciones sobre el diseño y el impacto de programas de DD eficaces.

El segundo apartado, como hemos anticipado, está dirigido a la parte empírica de la investigación y lo estructuran cuatro ejes principales. En un primer paso, presentaremos detalladamente la experiencia de innovación metodológica llevada a cabo en la UPV/EHU y que ha sido el alma de este trabajo empírico. Para ello, haremos un recorrido por los siguientes puntos: el marco institucional en el que se inserta el programa ERAGIN, sus características y sus objetivos principales. Dado que la aproximación metodológica lleva consigo la comprensión de cómo y por qué se han fundamentado y desarrollado este programa, hablamos más de una investigación orientada por la acción que por la teoría, es por ello, que estamos ante una investigación de una práctica de innovación y siendo esto así, los resultados deberán ser devueltos a la práctica una vez más a modo de recomendaciones.

Una vez definidos los parámetros del contexto de la investigación, presentamos el objeto de investigación desglosado en objetivos y a continuación, construiremos la fundamentación del diseño metodológico cualitativo. En concreto se presenta un análisis de las/os participantes en esta investigación, las técnicas de recogida de información y junto con éstas, una explicación sobre los procedimientos y herramientas para el análisis de datos. Para cerrar este apartado, integramos también un cuadro que recoge el mapa de categorías con su explicación correspondiente, entendiendo que puede ser clarificador y significativo para el análisis.

El tercer eje se centra en el análisis de los resultados y su discusión, que hemos denominado informe de interpretación. En éste analizaremos los diferentes niveles de impacto del programa de DD, y para ello, partiremos de un estudio que comprende las concepciones docentes previas y los referentes de los que parten como docente antes de comenzar el proceso de desarrollo. Después, analizaremos el impacto que el

programa ERAGIN ha tenido en las concepciones y enfoques docentes, más concretamente, en los conflictos cognitivos emergentes a la hora de construir prácticas docentes alternativas, y en la materialización de las MAs (teniendo muy presente que ha sido un proceso que ha pivotado en la mentoría colaborativa). Si bien estos niveles de análisis nos colocan en el plano de los cambios que a individual experimenta el profesorado participante, el siguiente análisis nos introduce en un nivel de carácter más organizacional y cultural. En concreto, el siguiente apartado se centra en el desarrollo del liderazgo educativo distribuido y en la excelencia visible de la enseñanza, elementos ambos relacionados con el cambio de las prácticas culturales e institucionales. Para finalizar el informe de interpretación, analizaremos la efectividad de la fórmula estratégica del programa ERAGIN, dando a conocer los resultados de las estrategias de desarrollo llevadas a cabo. Todos estos apartados confluirán en la discusión final.

Por último, se enumeran una serie de conclusiones generales derivadas de la interpretación global y se proponen unas orientaciones derivadas del análisis empírico. Por último se perfilan de cara al futuro posibles líneas de investigación para seguir avanzando en el impacto global de los programas de DD y su correspondiente medición.

PARTE II: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2 Estado de la cuestión: conclusiones generales

En las próximas líneas se elabora una revisión del estado de la cuestión y para ello se resumen las conclusiones principales que se desprenden del análisis teórico sobre el DD:

1. Tal y como se concluye del análisis realizado, no existe una definición única de DD, pero en todas ellas se enfatiza la importancia de situar el ámbito del impacto en dos niveles que, por consiguiente, deben integrarse. El primer énfasis se ubica en el plano individual docente, y puede interpretarse como que el DD debe generar cambios o mejoras en las concepciones, en los enfoques, en las competencias e incluso en las diversas acciones docentes (Centra, 1978; Gaff, 1975; Sheets y Schwenk, 1990); además, esta perspectiva va unida a la comprensión que históricamente ha tenido el DD, y en ese sentido es la más afianzada y la que goza de mayor difusión. No obstante, un análisis riguroso sobre las definiciones nos señala también un segundo énfasis, dónde se prevé que el DD debe influir en una amplia área más allá de la circunscrita a lo individual, esto es, en el ámbito organizativo, en la vitalidad y cultura institucional, así como en la efectividad del aprendizaje del alumnado (Irby y Wilkerson, 1993; Taylor y Colet, 2010).
2. Como se puede apreciar en el estudio de las definiciones, el DD es un mediador para lograr una serie de objetivos, es decir, una especie de variable dependiente que trata de influir en otra ulterior (el aprendizaje de los y las estudiantes). Por esta razón la investigación en torno a la efectividad (*effectiveness*) del DD ha despertado un gran interés en los últimos años (Brew, 2007; Gibbs y Coffey, 2004; Irby, 1996; Steinert et al., 2006; Stes et al, 2007). La síntesis sobre la investigación en torno a la efectividad muestra que los intereses de las/los investigadores han tomado tres grandes direcciones: por un lado, los diferentes propósitos en los que debe incidir el DD (niveles de impacto); por otro lado, la influencia de las diversas estrategias empleadas en el DD (¿con qué estrategias influir?); y finalmente, la idoneidad de la elección metodológica para investigar el DD (¿cómo investigar el impacto?).
3. *Niveles de impacto*. En el intento por evaluar los niveles de impacto del DD podríamos tomar como hito el estudio de Kirkpatrick (1994). El modelo de evaluación propuesto por este autor se compone de las categorías que recogen las reacciones, el aprendizaje, la conducta y los resultados de las/os participantes en el DD. Esta clasificación integra los dos énfasis del impacto del DD; a decir verdad, los tres primeros niveles de impacto miden la influencia del DD en el individuo (el cambio en las actitudes, el conocimiento y las competencias); el último nivel se

sitúa en el cambio en el ámbito institucional, organizativo y entre colegas o profesoras y profesores más allá del docente individual. En este sentido dos aspectos deben ser tenidos en cuenta:

- a. Varias producciones científicas (Freeth et al., 2003; Steinert et al. 2006) se han derivado del modelo de evaluación elaborado por Kirkpatrick (1994), lo cual refuerza la idea de medir el impacto en diversos niveles; es decir, además de tener en cuenta el nivel individual, el nivel institucional y organizativo debe ser igualmente tomado en consideración. Sin embargo, es apreciable que los análisis sobre los niveles de impacto en la institución aún carecen de solidez y deben ser profundizados. Trataremos, pues, de encaminar nuestra aportación en esa dirección, proporcionando evidencias empíricas en estos niveles de impacto:
 - En lo referente al nivel de impacto individual: cambio en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y cambio en los conocimientos y competencias (enfoques de enseñanza y aprendizaje) poniendo la atención en los indicadores que sostienen la transferencia de los aprendizajes a la actividad práctica en el aula y la tendencia del colectivo en formación a la hora de llevar a la práctica nuevos conocimientos y competencias.
 - En lo respectivo al impacto organizativo: pondremos especial interés en desarrollo del liderazgo educativo – en la aparición de nuevos roles, en las nuevas formas de relacionarse entre docentes-, y en la excelencia visible de la enseñanza –en el contraste y la difusión de los resultados entre docentes-, aspectos todos relacionados con la cultura institucional.
- b. Del análisis que gira en torno al impacto del DD en el individuo puede concluirse que a día de hoy contamos con un nivel de empiria amplio y consistente así como una convergencia notoria en las conclusiones. Sin embargo en cuanto al efecto que las estrategias de DD tienen en la esfera organizativa en un plano superior al individual, apenas se han realizado trabajos de investigación, y numerosos autores subrayan la necesidad de producir evidencias científicas consistentes (Gibbs, 2009; Sorcinelli et al., 2006; Steinert et al., 2006; Taylor eta Colet, 2010). Dicho de otro modo, se ha investigado mucho en el ámbito del desarrollo instruccional (*skills*), y los resultados científicos abundan en cuanto a la naturaleza observable de la docencia y las habilidades y destrezas en la actividad docente (Stes et al.,

2010a, 2010b; Weimer y Lenze, 1998). No obstante, si partimos de un enfoque comprensivo del DD, la carencia de datos empíricos es notable y algunas áreas relevantes, como es el caso del ámbito que va más allá del nivel más individual, permanecen a la espera de ser estudiadas.

4. *¿Con qué estrategias influir?* Para llevar a cabo programas de DD se utilizan estrategias de diversa duración y naturaleza metodológica. Vinculado al criterio de tiempo, las estrategias se agrupan en categorías denominadas de corta o larga duración que van unidas a diferentes objetivos y grados de logro según su durabilidad. Prebble y otros (2004) y Southwell y Morgan (2009) argumentan que las estrategias de desarrollo de corta duración diseñadas para influenciar en las conductas y competencias docentes tienen un leve impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo cierto es que generan pocas posibilidades para producir un cambio en las concepciones docentes y para transferir a la práctica nuevos conocimientos. El análisis de la literatura pone de manifiesto que históricamente las estrategias de corta duración han sido las comúnmente empleadas en los programas de DD, y a pesar de ser así, con el tiempo se les ha atribuido la falta de efectividad para impulsar un cambio profundo en el profesorado y en la universidad mientras que las estrategias de más amplia duración han comenzado a ser consideradas como alternativa para lograr dicha transformación. Si nos detenemos en las estrategias de larga duración, advertimos su capacidad para impactar en las conductas y en las concepciones docentes, así como su aptitud para generar planteamientos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumnado. En cambio, tal y como se ha constatado en la producción científica, no contamos con evidencias suficientes para demostrar la efectividad de estrategias de larga duración que persiguen unos niveles de impacto más complejos.

Si analizamos la naturaleza metodológica de las estrategias de DD, distinguimos entre ellas, los cursos cortos, los talleres, las comunidades de práctica, la mentoría y también las estrategias que buscan un aprendizaje activo por parte del profesorado. Habitualmente, los cursos cortos junto a los talleres son clasificados como estrategias de corta duración, y se limitan al ejercicio individual docente y son empleadas para la extensión de aprendizajes puntuales de carácter instrumental, mayormente destinadas al fomento de políticas institucionales. Por el contrario, las comunidades de práctica, la mentoría y el aprendizaje activo, son estrategias que suelen alcanzar una mayor duración en el tiempo, y en este sentido la investigación nos aclara que son óptimas para combinar diferentes elementos, tales como, el aprendizaje activo a lo largo del tiempo e intervenciones que requieren de aprendizajes experienciales (Prebble et al., 2004; Steinert et al., 2006; Southwell y Morgan, 2009). En torno a las estrategias de larga duración en el tiempo

nos hablan Steinert y sus colegas (2006), cuando sugieren algunas de las modalidades imprescindibles a tener en consideración a la hora de desarrollar programas de DD efectivos; subrayan entre otras, el aprendizaje experiencial, el *feedback*, la relación efectiva entre pares e iguales, los diseños coherentes con los principios de EA o la utilización de múltiples métodos educativos. En cualquier caso, si estimamos deseable un programa de DD que alcance las mayores cotas de efectividad, debemos plantear estrategias de desarrollo alternativas, valiéndonos de estrategias tanto de cortas como de larga duración.

5. *Cómo investigar el impacto*: Al referirnos a la tarea de evaluar el impacto de las estrategias de DD, encontramos un ámbito en el que apenas se ha explorado. A la hora de producir evidencias, las mediciones tipo 'cuantificación' son las más habituales en la producción científica, en concreto, las obtenidas a través de cuestionarios para medir la satisfacción de las/os participantes. Por ellos, nos hallamos ante dos retos: uno, la necesidad de evaluar ámbitos más allá de la satisfacción (por ejemplo, cómo cambian las concepciones y los enfoques docentes, las relaciones hacia el alumnado y entre docentes, y más en profundidad, la cultura de la propia institución en la que trabajan) y dos, la naturaleza de las herramientas de evaluación, es decir, es necesaria la utilización sistemática y eficaz de métodos cualitativos y cuantitativos que nos aproximen a la complejidad del impacto (Steinert et al., 2006:520). Por otra parte, es probable que cualquier reflexión en torno a los programas de DD tenga sentido, únicamente si la contextualizamos conforme al tamaño y tipo de institución, los recursos que tenemos al alcance y los resultados previstos; sin olvidar, claro está, la citada complejidad a la hora de evaluar el impacto (Gibbs, 2003).

Partiendo de las conclusiones generales que se desprenden del estudio del DD, pueden determinarse los antecedentes sobre las insuficiencias planteadas en la literatura y visualizarse las líneas de análisis que se pretenden abordar en esta tesis:

- Por un lado, al hablar de la normalización del concepto de DD y habiendo cuenta de la necesidad de aunar conceptualmente la definición del ámbito que señala el segundo énfasis más allá del docente, analizaremos el caso del programa de DD ERAGIN de la UPV/EHU diseñado desde un enfoque holístico e investigaremos sobre el impacto que ha generado en los diversos niveles.
- Por otro lado, dirigiendo nuestra atención a la efectividad del DD damos cuenta de la necesidad existente de cara a investigar los niveles de impacto que rebasan al profesorado. Siendo las estrategias seleccionadas en el caso

empírico recién mencionado las presentadas en la literatura como beneficiosas, se pretende estudiar cómo funciona el impacto, sobre todo, en áreas emergentes y relevantes como el liderazgo, los comportamientos culturales entre docentes y la excelencia visible de la enseñanza (Scholarship of Teaching and Learning, SoTL).

- Al mismo tiempo, la literatura analizada acusa falta de evidencias sobre cómo pueden influenciar la utilización de estrategias de larga duración, como la co-mentoría. Así mismo, el caso que vamos a analizar cumple con este requisito puesto que la co-mentoría es su estrategia central y es un proceso de desarrollo que se alarga durante un año. Por lo tanto, la intención es ratificar y completar los datos presentados en la tabla 9, basados en el trabajo de Steinert y otros (2006).
- Por último, se percibe la necesidad de la utilización sistemática y rigurosa de métodos de evaluación cualitativos y cuantitativos alternativos que permitan abordar la complejidad del impacto. En ese sentido, tal y como se explicita en el diseño metodológico, trataremos de sumergirnos por medio de una aproximación cualitativa más allá de los cuestionarios de satisfacción, empleando tres fuentes de datos principales: un cuestionario que recoge las concepciones previas y expectativas del profesorado antes de comenzar el proceso de DD; el análisis de los informes de implementación al finalizar la experiencia innovadora; las entrevistas en profundidad y el cuestionario realizado un año después de haber finalizado el proceso de DD para medir la sostenibilidad del cambio.

PARTE III: MARCO METODOLÓGICO

3 Localización empírica de la investigación: programa ERAGIN para el desarrollo docente

Partiendo del análisis del estado de la cuestión así como de las conclusiones que del mismo se desprenden, ponemos en perspectiva las lagunas que diferentes autores señalan en el ámbito de investigación científica y consideramos de interés la aportación que puede realizar este programa de DD como marco empírico acorde con dichas claves teóricas, precisamente porque satisface las siguientes condiciones:

1. Desde el punto de vista de la investigación en torno a la efectividad de los programas de desarrollo docente, esta tesis puede ser una oportunidad para realizar nuevas aportaciones sobre los diferentes niveles de impacto de las estrategias de desarrollo. De hecho, los marcos de evaluación recogidos en la literatura (Freeth et al., 2003; Kirkpatrick, 1994; Steinert et al., 2006) demuestran que el DD sitúa la efectividad en dos ámbitos de investigación respectivamente, en el profesorado a nivel individual y en un amplio espacio que supera el individuo; en el que precisamente queda en evidencia la falta de análisis científicos. En ese sentido el programa ERAGIN permitiría crear evidencias empíricas en el ámbito de desarrollo organizacional o institucional ya que desde su propio diseño se contempla tener influencia en este nivel.
2. Considerando que es una estrategia de DD de larga duración en el tiempo y basada en un enfoque comprensivo, podría resultar una empiría interesante para indagar en los diferentes niveles de impacto, así como una opción para validar las estrategias alternativas incorporadas en su diseño, como son, la co-mentoría, las comunidades de práctica, el *blended learning* y el aprendizaje activo.
3. El programa de DD ERAGIN prevé entre sus objetivos explícitos la intencionalidad de generar un cambio en las concepciones y en los enfoques sobre los procesos de EA, así como del contexto institucional. Es decir, este programa de DD no busca, como suele ser más habitual, el entrenamiento de unas determinadas destrezas, sino formar al profesorado para ser en emprendedor de procesos innovadores.
4. Por último, en tanto que se enmarca en el modelo educativo IKD² –aprendizaje cooperativo y dinámico– que la Universidad Pública del País vasco (UPV/EHU) puso en funcionamiento en el año 2010, y se desarrolla en convivencia con el programa

² <http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shikdhm/es/>

ehundu³ –para el desarrollo curricular de los nuevos grados-, el programa ERAGIN es un programa de DD muy imbricado institucionalmente lo cual le aporta un perfil interesante como marco de investigación.

3.1. Programa ERAGIN de desarrollo docente en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje

El profesorado de la Universidad Pública del País Vasco (UPV/EHU) puede participar en un programa de DD conocido como ERAGIN⁴ (en vasco, influenciar o impulsar) para ser formado en metodologías activas (MA) de enseñanza-aprendizaje. La duración del programa es extensa (14 ECTS, 350 horas durante aproximadamente 18 meses) y oferta tres modalidades para el desarrollo de MA, que son: a) aprendizaje basado en problemas (*Problem-Based Learning*), b) aprendizaje basado en proyectos (*Project-Based Learning*), y d) método del caso (*the case method*).

La participación en el programa es voluntaria y no exime al/la participante de carga de trabajo docente de otro tipo. Si tenemos en cuenta la disciplina, el profesorado participante en cada modalidad metodológica (una media de 25 por cada), compone un grupo heterogéneo, debido a que el programa optó por ofrecer la opción de participar a todas las áreas científicas de la universidad. Para garantizar esta elección, se determinaron un número de plazas en virtud del tamaño de cada centro y se mantuvo como criterio principal de selección. Desde el comienzo este programa pretendía extender estas MA en todos los centros y desde ahí se explica la importancia básica de este criterio.

Como no podía ser de otra manera, el programa ERAGIN se ubica en un contexto institucional determinado (Garaizar y Fernández, 2010; Fernández y Palomares, 2010). En el 2010 la UPV/EHU diseñó el modelo IKD –aprendizaje cooperativo y dinámico– como telón de fondo para implantar las nuevas titulaciones en el marco del cambio estructural que Bologna requería en aquel momento (ver figura 5). El modelo IKD es una declaración institucional que pretende girar hacia una universidad orientada al aprendizaje. En ella podemos encontrar varias de las características del modelo reivindicado por Gibbs (2009:8) que enfatiza el aprendizaje (ver tabla 6), siendo su mayor logro la ubicación del desarrollo curricular como proceso central. Bajo el título de desarrollo curricular se sitúan las titulaciones que materializan los procesos de enseñanza-aprendizaje (tanto de grado como de post grado), entendidas no solo como un diseño sino también como un proceso social complejo y múltiple en el que se produce el aprendizaje. Para que sucedan cambios en ellas, es necesaria la fuerza

³ http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/06/ehundu_es1.pdf

⁴ <http://www.ehu.es/ehusfera/helaz/files/2010/04/ERAGIN-castellano.pdf>

centrífuga de estas cuatro áreas complementarias: el desarrollo docente, territorial, social e institucional, así como también el aprendizaje activo correspondiente al colectivo de alumnas/os. ERAGIN es un programa que ayuda al desarrollo profesional del profesorado, pero sus resultados directos están dirigidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es, al desarrollo curricular.

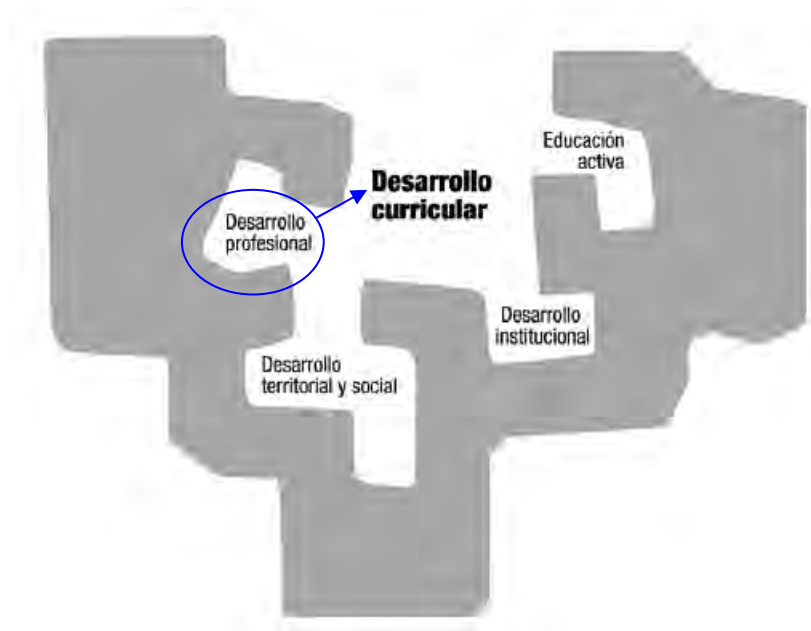


Figura 2. IKD ikaskuntza kooperatiboa eta dinamikoa (aprendizaje cooperativo y dinámico) UPV/EHU, 2010.

En la convocatoria del programa ERAGIN puede leerse así (ERAGIN, 2010:3):

El modelo IKD establece una relación entre los diferentes niveles de responsabilidad que lo materializan: el desarrollo curricular, el desarrollo territorial y social, el desarrollo profesional, el desarrollo institucional y la educación activa. En este sentido, el programa ERAGIN se vincula estrechamente con el desarrollo profesional docente, el desarrollo curricular y la idea de aprendizaje activo, y una herramienta para el desarrollo institucional y el desarrollo territorial y social.

Sin dejar de hacer hincapié en la relevancia del contexto, nos detendremos en los objetivos que persigue el programa ERAGIN de DD (ver figura 6). Resumiendo los propósitos del programa, se trabaja con el profesorado individual pero no con un único objetivo instruccional, esto es, se pretende que cada profesor/a cambie la manera de hacer en el aula, apropiándose de e impulsando la capacidad de liderazgo,

para fortalecer las redes docente y difundir el trabajo cooperativo en los diferentes niveles de la universidad en sintonía con una nueva cultura institucional.

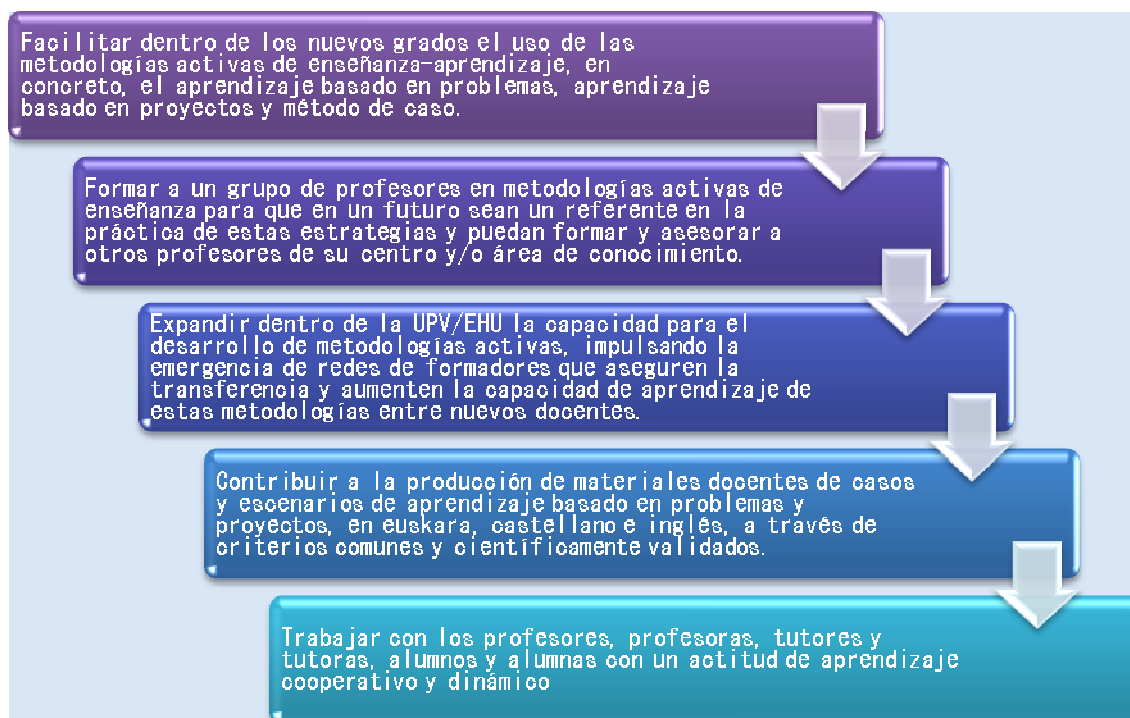


Figura 3. Objetivos del programa ERAGIN para el DD en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.

Para la consecución de estos objetivos, el programa ERAGIN pivota sobre las siguientes premisas metodológicas:

Horizontalidad y procesos de comunicación reflexivos. Dentro de una perspectiva longitudinal, trabajar desde una lógica de horizontalidad requiere generar un clima de confianza y encuentro entre profesores y mentores. En este tipo de intercambio los procesos de comunicación reflexivos y la puesta en común del conocimiento adquieren un significado especial, es decir, propio de cada lugar. Ciertamente, estando encaminado a conseguir un tipo de aprendizaje del alumnado muy concreto, un aprendizaje activo, se trata de un dispositivo de formación que ha sido puesto en marcha a partir de un diseño a conciencia. Desde un punto de vista cíclico, diríamos que esta elección que condiciona la naturaleza propia de la formación dota a su vez de sentido a las metodologías empleadas.

Implicación institucional. Para apropiarse de la intencionalidad y de la dimensión del efecto de ERAGIN, es de gran importancia recalcar la responsabilidad institucional de los diferentes agentes educativos de la UPV/EHU que han participado en la dirección y por consiguiente, en la fundamentación de dicho programa: por un lado, Itziar Alkorta, en aquel entonces vicerrectora de Calidad e Innovación Docente; Idoia

Fernández Fernández, aun directora del Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE/HELAZ); y finalmente, Jenaro Guisasola y Mikel Garmendia, directores del programa y miembros del SAE/HELAZ.

Liderazgo educativo distribuido y la actividad académica docente. Tal y como explican los creadores de ERAGIN (Fernández et al., 2013), el programa se diseñó con la intención de que el profesorado aprendiese a trabajar las MA individualmente pero las llevaran colectivamente, de manera compartida a la práctica, impulsando por medio del liderazgo educacional distribuido –*distributed educational leadership*– y la actividad académica docente un cambio cultural en la manera de funcionar de sus centros o facultades, así como de sus equipos docentes. Ejemplos del liderazgo distribuido son, el rol de formadores y difusores o de coordinadores de equipos docentes; y son muestra de una actividad académica docente, la investigación en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje que llega a los niveles de excelencia visible (comunicaciones en congresos y jornadas y artículos en revistas científicas). Es por ello, que Fernández y sus colegas (2013:390) hablan sobre un rol académico-docente que funcionaría como un virus y de un líder del currículum híbrido (Amstrong, 1997) que emerge en el tejido universitario. Obviamente se refieren al programa de DD ERAGIN en un sentido holístico.

Necesidades prácticas de las/os participantes y la activación desde el conocimiento disciplinario. Al mismo tiempo, hay que dedicar atención a la efectividad de las estrategias y de los modelos de DD. El programa ERAGIN, subrayan Fernández y otros (2013), aboga por una estrategia que tiene como objetivo activar al profesorado desde sus necesidades prácticas y desde sus conocimientos docentes y disciplinares y lo hace a través del aprendizaje entre iguales.

Co-mentoría. El grupo directivo optó por una estrategia alternativa de trabajo en equipo denominada co-mentoría, entendida como un proceso basado en la expansión horizontal del capital personal y la ayuda psico-social. El profesorado implicado percibe que forma parte de un proceso importante para su trabajo docente, y se añade además, una comunicación entre dos personas normalmente fluida, directa y prolongada en el tiempo, donde una parte tiene una mayor experiencia, conocimiento o sabiduría (el/la mentor/a) metodológica, y la otra presupone tener una menor –la/el protegida/o– (Bozeman eta Feeney, 2007), aunque sigue siendo un especialista en su disciplina o asignatura. En ese sentido, los creadores del programa ERAGIN (Fernández et al., 2013) comprendieron que no se podía seguir sustentando la tradicional acepción compensadora de la co-mentoría dirigida a la inserción e inducción de profesorado novel (Hargreaves eta Fullan, 2000). No existe una edad para ser mentor/a. De cara a favorecer la relación concreta de co-mentoría, lo más

importante es la experiencia previa que porta tanto el/la mentor/a como los participantes; esto es, una cita en la que un par de profesionales o más, siempre del mismo nivel profesional, trabajan en equipo para alcanzar un objetivo. El resituar todo esto en nuestro contexto, apuntan Fernández y sus colegas (2013), puede suponer a veces que un profesor/a con menor recorrido académico sea más experto/a en metodologías activas que un profesor/a institucionalmente más consolidado/a. De este modo, la co-mentoría se convierte en una actividad sinérgica que compromete a varios docentes que trabajan de forma cooperativa mientras se desarrollan profesionalmente, rompiendo el aislamiento y la jerarquía, traspasando las fronteras entre disciplinas, reconstruyendo ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitando el cambio de su propia práctica docente (Kochan y Trimble, 2000; Pololi y Knight, 2005).

Teniendo en cuenta estas premisas metodológicas, el grupo de dirección diseñó un programa de larga duración en el tiempo (14 ECTS y 350 horas de trabajo acreditado) y de carácter voluntario, donde confluyen estrategias de desarrollo y modalidades metodológicas diferentes (ver tabla 11). Las tres primeras modalidades se desarrollan en los primeros seis meses del año natural, mientras que la 4ª y la 5ª se activan en el aula y representan la puesta en práctica del diseño centrado en MA. La co-mentoría es una estrategia que atraviesa todo el proceso de manera sostenible y constante. Los/as mentores/as son profesores/as que han tenido previamente una experiencia práctica certificada en estas metodologías avalada por, la formación en universidades extranjeras expertas en el este tipo de metodologías, como son, McMaster o Maastrich, o bien porque han participado previamente en el programa ERAGIN y su trabajo ha superado satisfactoriamente el proceso de DD. La selección de mentores/as se realiza en base a las competencias demostradas en el proceso de desarrollo de la metodología, así como por la cercanía en cuanto a la disciplina del grupo con el que va a trabajar. Este último aspecto tiene una gran relevancia en tanto en cuanto son expertos/as en el contenido sobre el que posteriormente van a tener que orientar. La tabla 11 muestra el significado, la duración e intensidad y las dinámicas que se desprenden de cada modalidad.

Tabla 1

Explicación sobre las fases y modalidades empleadas en el programa de desarrollo ERAGIN (Fernández et al. 2013:391)

Modalidades	Características
1. Taller inicial. Intensivo (enero)	Taller con expertos para reflexionar colectivamente sobre las necesidades profesionales. Ejemplificaciones de metodologías activas. Se resalta un nuevo rol del profesor/a asociado a las metodologías activas
	Modalidad: Presencial. Intensivo. 15-25 horas, en 3-4 días 3 talleres, uno por metodología.
2. Grupos de co-mentoría (6 meses).	Cada participante re-diseña al menos el 25% del tiempo total de su propia asignatura, según los criterios del MdC, el ABP o el ABPy. Cada participante, apoyado por su grupo de co-mentoría, enfrenta los escenarios problemáticos desde su conocimiento disciplinar y práctico de la docencia y re-diseña la asignatura.
	Modalidad: Extensiva, semi-presencial, flexible pero con hitos prefijados. - 4 sesiones presenciales por grupo de co-mentoría (tres/cuatro participantes) - Trabajo on-line (Moodle: foros; Skype: reuniones virtuales) - Trabajo pautado a través de documentos "entregables". Contraste y valoración entre pares y entre el mentor y cada participante.
3. Taller para evaluar el re-diseño.	Taller donde se analiza con el mentor y el grupo el diseño. Se utiliza un check-list para evaluar si la planificación de la metodología puede ser implementada con garantías y puestas en común entre los participantes. Modalidad: Presencial. Intensiva. 5 horas. 3 Talleres, uno por metodología
4. Mentorización en la implementación del diseño realizado.	Puesta en práctica con el aula. Comunicación de vivencias personales en el marco de la co-mentoría. Se aplican diferentes herramientas de evaluación del aprendizaje logrado por los estudiantes.
	Modalidad: Extensiva, on-line (foros para comunicar los avances, dificultades). Aulas abiertas: los participantes "invitan" a sus compañeros de co-mentoría a asistir al aula para hacer observación directa y contraste.
5. Validación final y publicación del material (Excelencia visible de la enseñanza y el aprendizaje)	El participante, terminada la implantación práctica, realiza un análisis, introduce modificaciones en su diseño, y presenta el trabajo final. Los mentores y la dirección del programa evalúan y en su caso dan el visto bueno para la publicación.
	Modalidad: Extensiva Publicación en el centro de recursos metodológicos de la UPV/EHU (http://www.ehu.es/es/ikdbaliabideak)

El trabajo de los grupos de co-mentoría se ha desarrollado sobre la base de un guión realizado por la dirección del programa ERAGIN y consensuado con los mentores. El guión de los grupos de co-mentoría del primer semestre (modalidades 1, 2 y 3, tabla 1) se basa en el tratamiento que se puede dar a tres situaciones problemáticas frecuentes en la enseñanza:

¿Cómo transformar el 25% del programa de mi materia en un diseño de enseñanza-aprendizaje activo? Es el primer problema práctico al que se enfrentan los participantes y habitualmente lleva consigo un ejercicio de integración de varios "temas" de la asignatura. Secuenciar y organizar los contenidos o tener en cuenta las dificultades de aprendizaje del estudiante son temas que aparecen en este primer escenario de formación y que suelen ser enriquecidos y multi-dimensionados en el contraste de la co-mentoría.

¿Cómo poner en práctica en el aula las nuevas estrategias de metodologías activas coherentes con las competencias del grado y con un aprendizaje activo y cooperativo entre los estudiantes? Este problema recoge aspectos clave tales como la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este escenario permite al grupo darse cuenta de los significados profundos de las actividades que plantean que, muchas veces, son contradictorios con las intenciones que manifiestan verbalmente.

¿Cómo implementar y evaluar diseños de enseñanza-aprendizaje en metodologías activas? Esta cuestión se aborda después de haber llevado a la práctica el diseño metodológico nuevo y, permite a los participantes iniciarse en el diseño y desarrollo de pequeñas investigaciones docentes. Los contenidos de la co-mentoría se centran en aspectos tales como diseños de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, técnicas para fomentar el aprendizaje cooperativo, procedimientos para detectar ideas alternativas, evaluación de las actividades propuestas, etc.

Estas situaciones problemáticas que secuencian la co-mentoría no son meros foros de discusión sino que constituyen una parte del ciclo de trabajo con los documentos "entregables". Se entiende que los profesores participantes deben trabajar la reflexión de forma abierta y oral, pero también sistemática y escrita. Los entregables son la herramienta que nos permite mediar en esta revisión del pensamiento y de la acción docente y actuar de forma académica en el ámbito de la docencia (sistematización, rigurosidad y evaluación entre pares).



Figura 4. Marco para evaluar los niveles de impacto del programa ERAGIN de la UPV/EHU. El liderazgo educativo distribuido funciona a modo de puente entre el impacto a nivel individual y el impacto a nivel organizativo.

Si nos detenemos en los principios teóricos y conceptuales que incluye la política de innovación que sostiene el programa ERAGIN, advertiremos que no hay nada inesperado; muy por el contrario, es un programa configurado gradualmente, con una visión a medio y largo plazo de la universidad. La intencionalidad de la estrategia de DD es dar impulso a la creación colectiva del aprendizaje y el conocimiento en la UPV/EHU en colaboración con el resto de programas.

Hasta aquí la explicación sobre las características y el contexto del programa de ERAGIN para el DD de metodologías activas de EA que vamos a investigar como caso para esta tesis. Como se ha podido apreciar, este es un claro ejemplo de los programas analizados en la literatura que son de larga duración en el tiempo y que integran un enfoque holístico, al menos en su configuración y en objetivos e intenciones. De cualquier manera, una empiría interesante para generar conocimiento científico sobre los niveles de su impacto.

4 Objeto de estudio y objetivos de investigación

Teniendo en consideración el estado de la cuestión así como las conclusiones que del mismo se desprenden y situando en el punto de mira las lagunas ya señaladas que presenta en la actualidad la investigación científica, esta tesis tiene como objetivo principal producir evidencia empírica longitudinalmente sobre la efectividad de una estrategia de desarrollo docente (DD), para ello tomaremos como caso el programa ERAGIN descrito recientemente. De manera explícita se pretenden abordar los siguientes objetivos específicos:

1. **Objetivo: Analizar la efectividad de una estrategia de DD de larga duración y alternativa – basada en la co-mentoría, en las comunidades de práctica y en el aprendizaje activo, por caso- en los siguientes niveles,**
 - a. En el cambio de las concepciones previas docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - b. En el cambio de los enfoques de enseñanza-aprendizaje evidenciados por las/los docentes en la actividad en el aula
 - c. Conocer la valoración que los participantes realizan sobre la co-mentoría como modalidad alternativa de la actividad docente, tanto en la fase de diseño como en la implementación práctica en el aula de la metodología.
 - e. Analizar el nivel de activación de las/los participantes dentro del liderazgo educacional, esto es, en la creación de nuevos roles, en las nuevas formas de relacionarse; así como en las competencias para la excelencia visible de la enseñanza (desarrollo organizativo-institucional).
 - f. Analizar en base a evidencias las estrategias que han permitido definir nuevas categorías de eficacia en el ámbito organizacional e institucional más allá del individuo.
 - g. Estudiar los niveles de impacto de las estrategias de DD valiéndonos de las herramientas longitudinales de evaluación como son los informes de implementación y las entrevistas en profundidad.

La lógica de los tres niveles de impacto que se pretenden evidenciar y medir por medio de los objetivos de investigación, se aprecia claramente en la representación elaborada por Fernández y otros (ver figura 8). Precisamente viene a explicar la capacidad de impacto a nivel del profesorado universitario individual pero también a

nivel colectivo e institucional de un programa de DD de larga duración en el tiempo y centrado en la estrategia de la co-mentoría.

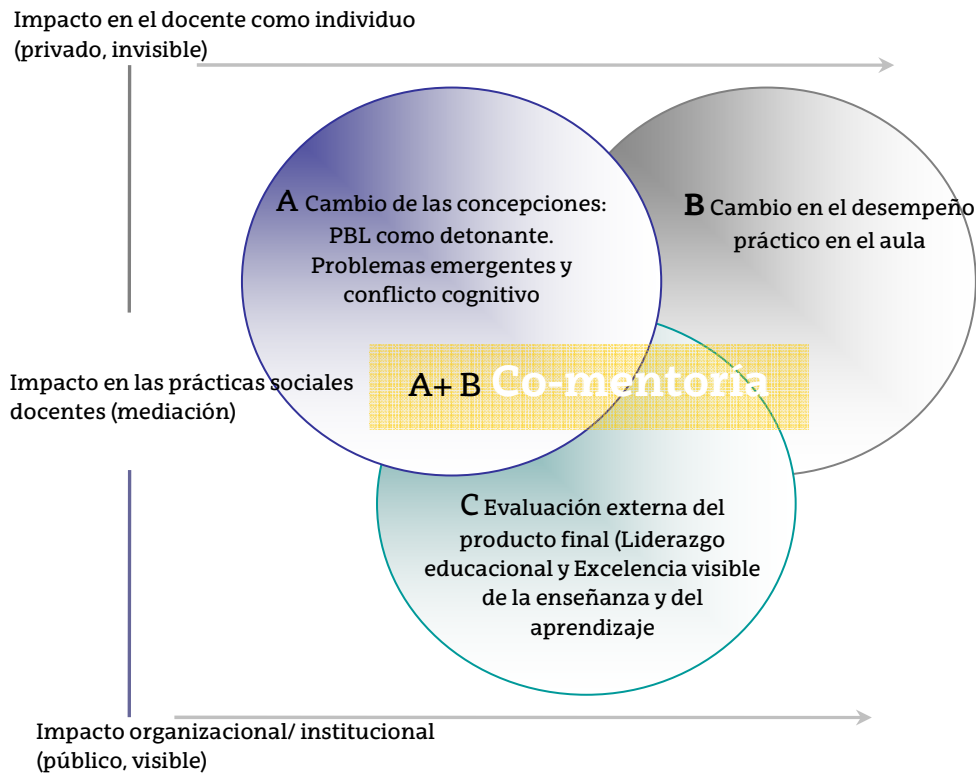


Figura 5. Papel de la co-mentoría en el tránsito de los niveles individuales a los niveles institucionales del aprendizaje. Representación creada por Fernández y sus colegas (2013:393).

En esta tesis se despliegan dos núcleos de investigación que se dan la mano: por un lado, los cambios que una estrategia de DD centrada en una larga duración y modalidades alternativas han producido en el profesorado –cuando hablamos de concepciones y enfoques docentes–; y por otro lado, lo que representamos como el escenario principal de la aportación de este trabajo, que son los niveles de impacto generados por esta estrategia de DD más allá de la esfera individual docente, es decir, la identificación de elementos que ayudan a construir la transición del individuo a la organización y la definición de nuevas dimensiones abiertas en el nivel institucional, como son, el liderazgo y la excelencia visible de la enseñanza y el aprendizaje.

5 Diseño metodológico de la investigación

Tal y como definen Taylor y Bodgan (1987), determinamos la metodología por medio de la manera en que enfrentamos los problemas que suceden en el mundo empírico y a través de las respuestas que buscamos para ello. En último término, nuestras suposiciones, intereses e intenciones nos abocan a elegir una determinada metodología. En el caso de esta investigación, partiendo del objetivo principal de generar nuevo conocimiento sobre la efectividad que ciertas estrategias de DD pueden tener, el planteamiento metodológico debe permitir medir el impacto docente a nivel individual pero también a nivel institucional que el programa de DD ha desencadenado.

Debemos tener en cuenta que la mayoría de estudios sobre el DD se han realizado en un contexto muy concreto y con un objetivo determinado (Steinert et al., 2006), siendo cada contexto de especial relevancia. Si bien las conclusiones que la investigación da a conocer no pueden ser generalizadas, los principios subyacentes en ellas sí pueden ser aplicados a otros contextos. Planteándonos como objetivo comprender, interpretar y en la medida de lo posible influenciar en esta realidad concreta dentro de la UPV/EHU, esta investigación se ha llevado a cabo desde un paradigma hermenéutico e interpretativo (ver tabla 12).

Tabla 2

Paradigma hermenéutico o interpretativo de la investigación educativa (Koetting, 1984:296)

Paradigma	Intereses	Naturaleza de la realidad	Relación sujeto-objeto	Objetivo
Hermenéutico o interpretativo	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida)	Construida, holística, divergente y plural	Relación recíproca, relación provocada por factores subjetivos	Hipótesis de trabajo provenientes del contexto y del tiempo; explicaciones ideográficas, inductivas, cualitativas y basadas en las diferencias

En esta investigación, como queremos, entre otros, profundizar en los *significados* sociales que los participantes atribuyen a la experiencia de DD, nos centraremos en uno de los enfoques teóricos principales situado dentro de la perspectiva fenomenológica, es decir, en el marco analítico denominado *interaccionismo simbólico* (Latorre et al., 1996:224; Taylor eta Bogdan, 1987:24). Sin extendernos demasiado en este punto, traeremos a colación un pasaje de Guba y Lincoln (1989:86), que pone de manifiesto la diversidad de interpretaciones formuladas y la fuerza de los enfoques compartidos sobre una misma realidad, cuando las personas intentan dar sentido a sus experiencias:

There exist multiple, socially constructed realities ungoverned by laws, natural or otherwise ... those constructions are devised by individuals as they attempt to make sense of their experience ... constructions can be and usually are shared ... this does not make them more real, but simply more commonly assented to.

Como enfatizan Taylor y Bogdan (1987:23) el paradigma fenomenológico se vale de los principios de la metodología cualitativa para reafirmar sus objetivos. Así pues el enfoque cualitativo dará carácter a nuestra práctica investigadora, porque tal y como define Sandín (2003:123), entendemos *la investigación como una actividad sistemática, donde se persigue la comprensión profunda de la educación y de los fenómenos sociales. Asimismo está también orientada a la transformación de las prácticas socio-educativas, a la toma de decisiones, así como también al desarrollo y descubrimiento de un corpus de conocimiento organizado.* La literatura más significativa entorno al estudio de la metodología de investigación (Flick, 2004; Gil Flores, 1994; Goetz eta LeCompte, 1988; Ruiz Olabuénaga, 2009; Taylor eta Bogdan, 1987; Vasilachis, 2006) está de acuerdo con este punto de vista a la hora de definir las características del enfoque cualitativo.

Volviendo a los objetivos de nuestro análisis, no hay duda de que abogar por un paradigma en concreto condiciona en gran medida la metodología de la investigación; por tanto, si vamos a dedicar especial atención a la comprensión de los significados que los diversos agentes educativos van construyendo sobre ese proceso de cambio, los métodos cualitativos parecen ser la opción más adecuada para sumergirnos en los mundo propios de las/os participantes. Pero además se pretende que los resultados se conviertan en una herramienta para la reflexión continua y la mejorar de la praxis educativa docente (Sandín, 2003:136).

Quisiéramos resaltar, en el caso de generalizar los resultados obtenidos en esta investigación, que estaríamos hablando de una 'generalización analítica' (Vin, 1993) en cualquier caso, y de ningún modo sobre una 'generalización estadística'; que nos permitiría a través de la utilización del caso ilustrar, expresar o incluso generalizar una propuesta o un modelo determinado. Por eso, cuando se trata de investigación cualitativa ciertos autores (Guba eta Lincoln, 1989; Maxwell, 1998:246) prefieren referirse al término de 'transferibilidad' frente al de generalidad, debido a que la credibilidad de las conclusiones extraídas de la investigación depende de la calidad misma de la investigación llevada a cabo.

Por último apuntar que la concordancia entre el método del trabajo científico y la filosofía de la estrategia de DD no es baladí (Arandia et al., 2002; Fernández y Arandia, 2003). En este caso el diseño de la investigación pretende hacer también su pequeña aportación a la intencionalidad última del programa de DD. Por ello, realizaremos un

análisis sistemático y comunicativo del proceso para posteriormente compartirlo con la comunidad científica. Es nuestro propósito comunicar y difundir el conocimiento que vamos produciendo durante el proceso, para poder crear nuevas situaciones de construcción colaborativa que aporte elementos de reflexión y mejora tanto a la dirección del programa como a los propios participantes (en este caso concreto a aquellos que participan de forma directa en las entrevistas en profundidad).

Para finalizar cabe hacer una breve referencia a las limitaciones que presenta el diseño metodológico de esta investigación. A decir verdad, al situar el objeto de estudio en la efectividad de las estrategias de DD, se han ido abriendo y perfilando en el camino nuevos objetos estrechamente vinculados entre sí. Dos de ellos saltan a la vista. Primero, el punto de vista del alumnado en esta experiencia de innovación, es decir, la percepción de aprendizaje del alumnado y la naturaleza de resultados logrados; y segundo, el tipo de dinámica activada por los/as mentores/as, esto es, cómo han sido las relaciones entre mentoras/es o cómo ha salido adelante el trabajo de modelaje llevado a cabo por los/as mentores/as. Son dos ámbitos que a pesar de haber estado presentes en el proceso no han sido objeto específico de análisis debido a que conducían a un campo demasiado amplio para poder ser afrontado en una sola tesis doctoral. No obstante, somos conscientes de que la dimensión de las evidencias empíricas producidas en torno al alumnado y los/as mentores/as, permitirían realizar otra tesis doctoral, y quizás pudieran ser un ámbito atractivo para nuevas/os investigadoras/es.

5.1. Participantes en la investigación

Para analizar los tres objetivos principales delimitados en esta tesis, se ha trabajado con todo el profesorado participante en la primera convocatoria del programa ERAGIN (2009-2010), es decir, para analizar la efectividad de la estrategia de DD en el nivel de impacto individual (nos referimos al cambio en las concepciones previas docentes, y al cambio de los enfoques en la actividad práctica del aula) se han analizado, como veremos a continuación, cuestionarios e informes de los 72 participantes (ver tabla 13). No obstante para profundizar en el análisis del impacto se ha trabajado sobre una muestra de 17 participantes que han participado en las entrevistas en profundidad (ver tabla 14); y con otra de 45 personas (%63) han respondido a los cuestionarios on-line que se realizaron con objeto de medir si el aprendizaje desarrollado en ERAGIN se mantenía en el tiempo.

La distribución por área de conocimiento del total de los 72 participantes (ver tabla 13), es de 41 docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas (entre ellos 22 mujeres y 19 hombres), 5 de Ciencias Humanas (3 mujeres y 2 hombres); 10 de Ciencias

Experimentales (9 mujeres y un hombre) y 10 de Ciencias Técnicas (7 mujeres y 3 hombres); y finalmente, 6 docentes procedentes de Ciencias de la Salud (5 mujeres y un hombre).

Tabla 3

Población docente total de la primera promoción de participantes de ERAGIN (ABP: Aprendizaje Basado en Problemas; ABPy: Aprendizaje Basado en Proyectos; MC: Método del Caso)

Área de conocimiento	Metodología activa (MA)	Sexo		Total
		Mujeres	Hombres	
Ciencias Sociales y Jurídicas	ABP	3	3	
	ABPy	9	5	
	MC	10	11	
Total		22	19	41
Ciencias Humanas	ABP	2	1	
	ABPy	1	-	
	MC	-	1	
Total		3	2	5
Ciencias Experimentales	ABP	4	1	
	ABPy	5	-	
Total		9	1	10
Ciencias Técnicas	ABP	3	-	
	ABPy	4	3	
Total		7	3	10
Ciencias de la Salud	ABP	2	1	
	CM	3	-	
Total		5	1	6
Total		46	26	72

El perfil por área de conocimiento de los participantes en las entrevistas en profundidad (ver tabla 14) es de 8 docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas (3 mujeres y 5 hombres); dos mujeres en Ciencias Humanas; otras dos profesoras en Ciencias Experimentales y 4 en Ciencias Técnicas (3 mujeres y un hombre); por último un profesor desde Ciencias de la Salud. En total 17 participantes.

Tabla 4

Muestra de las/os entrevistadas/os de la primera promoción de participantes de ERAGIN (ABP: Aprendizaje Basado en Problemas; ABPy: Aprendizaje Basado en Proyectos; MC: Método del Caso)

Área de conocimiento	Metodología activa (MA)	Sexo		Total
		Mujeres	Hombres	
Ciencias Sociales y Jurídicas	ABP	1	1	
	ABPy	2	3	
	CM	-	1	
Total		3	5	8
Ciencias Humanas	ABP	1	-	
	ABPy	1	-	
Total		2	0	2
Ciencias Experimentales	ABP	1	-	
	ABPy	1	-	
Total		2	0	2
Ciencias Técnicas	ABP	2	-	
	ABPy	1	1	
Total		3	1	4
Ciencias de la Salud	ABP	-	1	
Total		0	1	1
Total		10	7	17

El análisis de los niveles de impacto institucionales (la aparición de nuevos roles, los diversos niveles de activación entre las/os participantes y la capacidad para investigar sobre la docencia), que nos sumerge a su vez en la dimensión organizacional, requiere que pase un tiempo después de haber finalizado el programa de DD –en nuestro caso un espacio de un año para realizar la entrevista y pasar los cuestionarios on-line-, así como un análisis de mayor profundidad. En el caso del 63% que ha contestado al cuestionario, no se han recogido datos suficientes como para realizar la tabla correspondiente a esos 45 docentes, debido a que tenían la opción de completar el cuestionario de manera anónima.

5.2. Técnicas para la recogida de datos

En primer lugar, cabe reseñar que los datos recogidos en esta tesis han sido previamente autorizados por las/os participantes a través de un documento de consentimiento informado donde se garantiza la confidencialidad de sus datos y testimonios y aceptan su colaboración en la investigación. Además, se aborda este proceso de investigación con la diversidad de técnicas y herramientas que caracterizan la investigación cualitativa (Gibbs, 2002:9), cuya naturaleza dinámica y

abierta permite escoger y construir los métodos más adecuados para el trabajo de campo (Goetz y LeCompte, 1988:124). Como señalan dichos autores, la manera en que el/la investigador/a define los datos y asume el concepto de investigación legítima, condiciona la composición de técnicas de recogida. A este punto, nos vemos obligadas a plantearnos ciertas preguntas sobre el alcance de las técnicas y herramientas que vamos a emplear en la investigación, que nos ayuden a clarificar su carácter facilitador u obstaculizador. ¿Es válida cualquier técnica de investigación?, ¿En base a qué criterios vamos a seleccionar y construir nuestras herramientas?, ¿Qué características deben tener las herramientas que vamos a emplear?, ¿Qué aspectos debemos cuidar al pensar en las técnicas de recogida de datos? Es obvio que no hay herramientas de carácter neutro, por ello, debemos contestar los interrogantes formulados. En ese sentido, dedicaremos un momento a definir el tipo de técnicas y herramientas seleccionadas en esta investigación, así como a clarificar su función y relevancia en el proceso de desarrollo de la investigación (ver tabla 15).

En nuestro caso, las técnicas empleadas para la recogida de datos son habituales en la investigación cualitativa, en concreto, el análisis de documentos, los cuestionarios y las entrevistas en profundidad realizadas por y a las/os participantes del programa de DD (Flick, 2004; Gil Flores, 1994; Goetz y LeCompte, 1988; Ruiz Olabuénaga, 2009; Taylor y Bogdan, 1987; Vasilachis, 2006). Este proceso de selección de estrategias para la compilación de datos ha estado marcado por la continua revisión y adaptación de las decisiones tomadas al respecto.

La primera fuente de información han sido los **documentos**. Por un lado los documentos públicos relacionados con el programa ERAGIN de DD (por ejemplo la convocatoria), por su especial utilidad a la hora de analizar la política de DD y la intencionalidad pedagógica de las/os responsables, así como el amplio enfoque del proyecto. Tal y como manifiesta la literatura científica, los procesos de esta naturaleza deben comprenderse de cerca, y no hay duda de la importancia que tiene el discurso explícito de las personas implicadas en las decisiones políticas y técnicas, aspectos todos que suelen aparecer reflejados en este tipo de documentos.

Por otro lado y en una cantidad más significativa, tenemos los documentos de trabajo de las/os docentes participantes. En este caso hemos utilizado documentos que bien podrían clasificarse en el apartado de documentos personales, eso sí, todos ellos comparten una misma característica: son documentos obligatorios creados alrededor de la co-mentoría y que se han ido elaborando desde el comienzo de su participación en ERAGIN hasta el final del proceso. Tienen, sin embargo, distinta naturaleza y procedencia. Unos son de carácter didáctico y reflexivo (cuál es el objetivo del/a docente y una vez alcanzado qué resultados ha obtenido y qué reflexión ha realizado),

y otros recogen progresivamente las reflexiones, preguntas, preocupaciones y sugerencias de las/os mentoras/es (normalmente en soporte on-line). A este nivel, se han recogido y vaciado los documentos de casi todas/os las/os participantes, un total de 65 (siete no han sido accesibles por diversas razones).

En segundo lugar tenemos los **cuestionarios** con dos principales usos; uno dirigido a medir el nivel de satisfacción y la opinión del profesorado en los hitos del proceso de DD; y el otro, un cuestionario on-line enviado a cada participante un año después de finalizar el programa ERAGIN. En este caso se ha querido evidenciar y detectar la sostenibilidad de lo aprendido y los tipos de efectos emergentes a través del tiempo. A este último cuestionario han contestado 45 profesoras/es.

Por último se ha empleado la **entrevista en profundidad** con 17 participantes. Sin duda es la técnica más elaborada y sofisticada, porque nos proporciona una gran variedad y riqueza de datos empíricos para la comprensión del fenómeno de estudio, y porque realiza una aportación esencial, junto al análisis proveniente de otras técnicas, en la interpretación del impacto.

Es necesario resaltar que la estrategia para la recogida de datos se empezó a utilizar en el mismo momento en el que comenzó ERAGIN debido a que el programa y la investigación se han desarrollado de manera paralela. A ese respecto, los datos se han recogido en diversos momentos de esta estrategia de larga duración, esto es, al comienzo, durante el programa de DD, al final y un año después; en resumen, tenemos evidencias de lo sucedido en el tiempo, recopiladas además de maneras diversas. En la tabla 15 aparece de forma detallada las dimensiones de análisis asociadas a cada técnica a lo largo del tiempo.

Tabla 5

Recopilación de los datos utilizados en el trabajo de investigación, tipo de estrategia de recopilación, cantidad, fecha de producción y relevancia para la investigación

Dimensión	Tipo de fuente de datos	Cantidad			Fecha de producción	Resultados
		ABP	ABPy	MC		
Referencia a los elementos del contexto	- Documentos oficiales del programa de DD ERAGIN - Reuniones con el grupo de dirección: acta (2)				2009-2010	- Analizar el contexto institucional del programa ERAGIN e integrar el diseño y los objetivos de la estrategia de DD en la investigación.
Fase de diseño del proceso de DD	Nuevo diseño de la asignatura basado en MA: informes	22	28	22	Febrero- Junio de 2010	- Analizar las concepciones previas docentes.
	F OROS PARA LOS PARTICIPANTES (número de intervenciones)				2009-2010	- Analizar las concepciones previas y la praxis docente. - Indagar sobre el cambio de relaciones entre docentes.
	<i>Aula abierta</i> (invitaciones)	6	7	1	Fase de diseño e implement. (2010-2011)	- Analizar las concepciones previas docentes.
	<i>Cuéntame</i>	5	22	-		- Analizar el cambio de los enfoques en las acciones prácticas en el aula.
	<i>Tu grupo</i>	2	10	6		- Analizar la valoración sobre co-mentoría realizada por las/os docentes.
Fase de implementación del proceso de DD	Informes de implementación sobre el nuevo diseño en MA	18	25	22	2010-2011	- Ídem.
	Videos sobre la implementación presentados a las/os participantes de ERAGIN II	6	4	4	Marzo 2011	- Ídem.
Durabilidad del impacto un año después de finalizar el proceso de DD	Documentos de transcripción de las entrevistas a participantes	6	10	1	2012 Marzo -Abril	- Ídem.
	Cuestionarios para medir la valoración del programa de DD ERAGIN	19	23	18	Julio 2011	- Analizar la evaluación que realizan las/os participantes sobre la estrategia de DD.
	Cuestionario para medir los niveles de impacto del proceso de DD vivido	14	17	13	Octubre 2012	- Análisis del liderazgo educacional: analizar la emergencia de nuevos roles y el cambio de relacionarse entre docentes.
	- Publicaciones en el centro de recursos IKD	15	20	22		- Medir el nivel de activación y la capacidad para investigar sobre la docencia de las/os participantes.
- Artículos científicos	4	1	2	- Análisis de las prácticas culturales institucionales.		
- Acciones de difusión	9	10	6			

5.3. Procedimiento para el análisis de datos

El modelo de análisis para esta tesis se ha construido a partir de la relación entre los conceptos clave en el ámbito de estudio del DD y los objetivos de investigación planteados. De este modo, y teniendo en cuenta los objetivos generales contrastados por la literatura, se ha definido la problemática y el tipo de modelo de análisis, esto es, qué técnicas se van a emplear para conseguir tales resultados. Se puede apreciar de manera más precisa en el siguiente esquema que trata de resumir el seguimiento del proceso en su globalidad (ver figura 9):

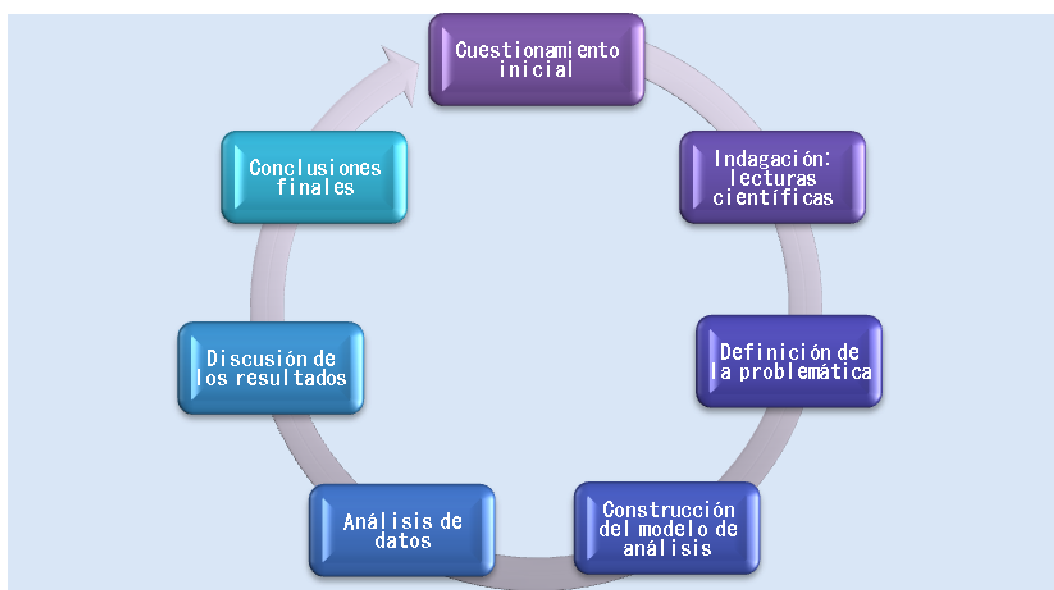


Figura 6. Esquema sobre el seguimiento del proceso de investigación.

En las siguientes líneas, analizaremos los pasos y las decisiones tomadas para la realización del análisis de datos. Se trata de un proceso inductivo donde se lleva a cabo el análisis de datos cualitativos, su organización en categorías y la identificación de modelos (relaciones) entre las mismas, siendo los propios datos la base de la gran mayoría de categorías y modelos (McMillan eta Schumacher, 2005:478) y el interpretativo-descriptivo su enfoque de análisis (Latorre et al., 1996:212). Por lo tanto, el análisis realizado responde a un proceso cíclico que ha estado presente en todas las fases de la investigación cualitativa ininterrumpidamente. Como señalan McMillan y Schumacher (2005:479) la selección, categorización, comparación e interpretación del análisis cualitativo es un proceso sistemático y relativo, que nos proporciona explicaciones sobre el fenómeno de interés que nos ocupa. A este respecto durante el proceso de análisis inductivo y en la medida en que alcanzábamos los niveles más complejos del análisis de datos, hemos tenido que retomar repetidamente el nivel de abstracción fundamental, verificando y afinando nuestro análisis e interpretación (Goetz y LeCompte, 1988; McMillan y Schumacher, 2005; Taylor y Bogdan, 1987).

El análisis de la literatura pone de manifiesto que la mayoría de las/os investigadoras/es cualitativas tienden a utilizar un estilo interpretativo o subjetivo. El estudio de datos cualitativos representa una actividad ecléctica y por consiguiente, no hay una única manera correcta y los datos pueden estudiarse de diversos modos. Tal y como sugieren McMillan y Schumacher (2005:481), cada investigador/a debe buscar su propio estilo de artesanía intelectual, siempre y cuando se combine con un conocimiento metodológico riguroso y una gran capacidad intelectual.

En esta investigación hemos transitado tres fases diferentes a la hora de realizar el análisis cualitativo (McMillan y Schumacher, 2005; Taylor y Bogdan, 1987): por un lado, el análisis del descubrimiento en el trabajo de campo; por otro, la codificación de los temas y categorías; y finalmente, la construcción de modelos. Comenzando por el **descubrimiento**, en un estudio cualitativo como el nuestro, hemos ido dotando gradualmente de sentido al objeto de estudio, combinando rigurosidad, intuición y una fuerte confianza hacia los datos (Taylor y Bogdan, 1987). Las siguientes sugerencias proporcionadas por los autores nos han sido de gran valor para realizar el análisis del descubrimiento en el trabajo de campo: 1) leer una y otra vez los datos, 2) seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas, 3) buscar temas emergentes; 4) construir tipologías; 5) desarrollar conceptos y proposiciones teóricas; y en último lugar, 6) revisar el material bibliográfico.

Si nos centramos en la **codificación de temas y categorías**, damos cuenta de que es la actividad que permite desarrollar y redefinir de manera sistemática la interpretación de los datos en la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987). Según McMillan y Schumacher (2005) existen cinco fuentes de clasificación y organización de datos: 1) Las preguntas de investigación y los problemas planteados previamente; 2) Las herramientas de investigación como guía de entrevista; 3) Categorías, conceptos o temas empleados por otros investigadores anteriormente en otras investigaciones; 4) Los conocimientos previos del/a investigador/a; y 5) Los datos en sí mismos. En esta investigación hemos organizado los datos en base a las preguntas de investigación y los dilemas planteados, de modo que a la hora de desarrollar un sistema de clasificación, tomando como referencia la literatura, hemos validado las categorías establecidas y añadido nuevas.

Para desarrollar **un sistema de organización** a partir de los datos, hemos tenido en cuenta las siguientes indicaciones (McMillan y Schumacher, 2005): 1. Extraer la visión general leyendo los datos agrupados y anotando ideas; 2. Perfilar los temas generales que se desprenden de los datos, definiendo los títulos de los temas en los bordes de cada grupo de datos; 3. Reemplazar la duplicación de temas; 4. Comprobar el sistema de clasificación provisional; y después, 5. Mejorar el sistema de organización. En un

intento por analizar los datos desde perspectivas diversas, nos hemos involucrado en la **indagación de modelos** (McMillan y Schumacher, 2005). La búsqueda de modelos comienza a partir de las intuiciones que como investigadoras tenemos sobre las relaciones existentes entre categorías. Los autores apuntan que este proceso requiere una búsqueda profunda en los datos de cara a verificar cada intuición. Es en este momento cuando nos sumergimos en un proceso deductivo, repasando los temas, categorías y modelos en busca de la afirmación. Se convierte en un espacio para la **triangulación de datos**, garantizando así la rigurosidad del análisis (Goetz y LeCompte, 1988; Latorre et al., 1996; McMillan y Schumacher, 2005; Taylor y Bogdan, 1987). Por medio de la triangulación se consigue la validación entre los siguientes elementos: fuentes de datos, estrategias para la formulación de datos, temporadas y esquemas teóricos.

5.4. Herramientas para el análisis de datos y descripción de las categorías

Para la realización del análisis cualitativo del contenido hemos utilizado la 9ª versión del programa informático NVivo⁵ (*Qualitative Data Analysis*), siguiendo en gran parte las orientaciones de las guías elaboradas por Gibbs (2002) y Bazeley (2007). Este programa ofrece una amplia gama de recursos y pasaremos a detallar brevemente en qué medida nos han sido de utilidad en el proceso de análisis datos, concretamente, en la organización de las fuentes de datos, el trabajo de categorización y las técnicas de exploración.

1. **Trabajo de organización y clasificación de las fuentes de datos.** Es el depósito de los documentos que han sido elaborados durante el proceso de investigación. Los datos aparecen en bruto, por ejemplo, los informes de implementación, las transcripciones de las entrevistas en profundidad, las preguntas abiertas de los cuestionarios on-line, o las interacciones recuperadas de soportes como son los foros virtuales. Es la antesala del trabajo de categorización y por lo tanto la puesta en marcha de la fase de descubrimiento. Cada documento recibe el nombre genérico de 'recurso' (ver figura 10).

⁵ NVivo 9 (Programa para el análisis cualitativo) <http://help-nv9-en.qsrinternational.com/whnjs.htm>

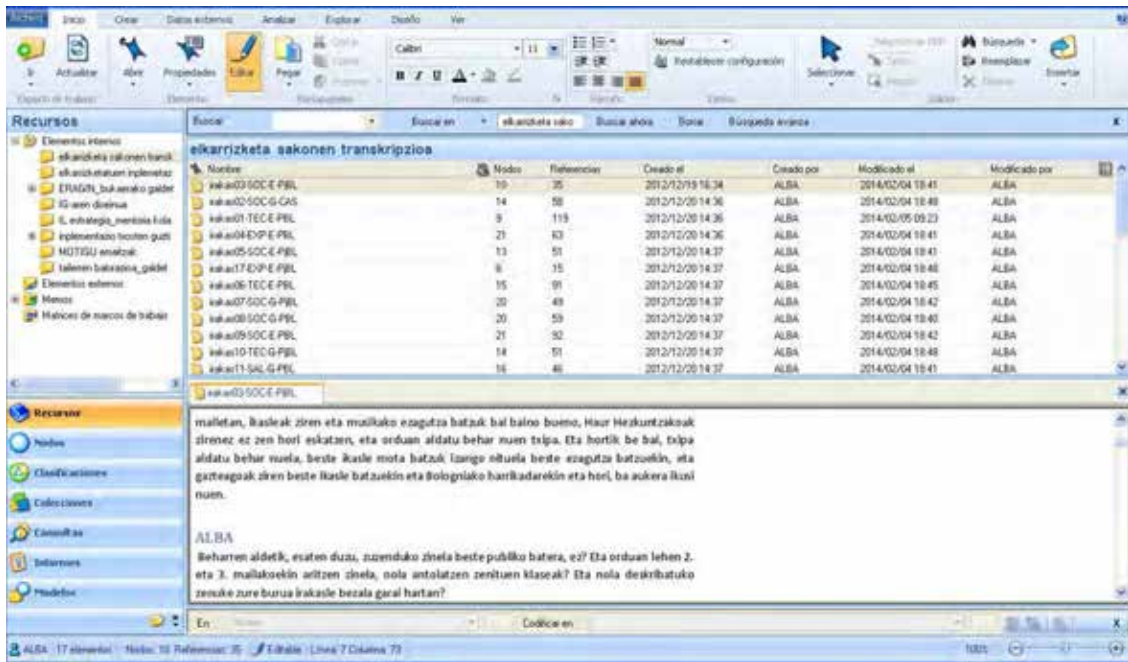


Figura 7. Organización de las fuentes de datos a través de la herramienta 'recursos' en el programa Nvivo.

2. **Trabajo de categorización.** El programa Nvivo ofrece la opción de crear cajas con el nombre de 'nodos' que representan las dimensiones o categorías de análisis (ver figura 11). La rapidez y precisión de la herramienta permite controlar en todo momento en qué categoría se encuentra la unidad textual categorizada y quién ha realizado dicha categorización.

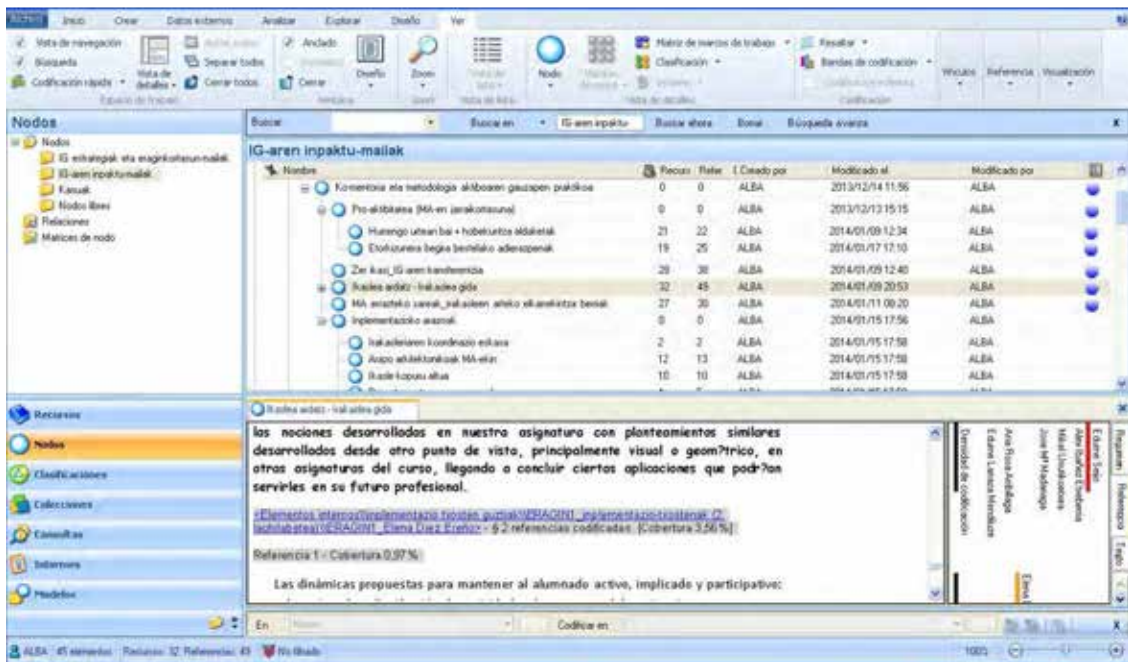


Figura 8. Mapa categorial configurado a partir del análisis cualitativo de las unidades textuales.

3. **Técnicas de exploración:** Una vez construida la base sólida configurada por la organización de datos y el trabajo de categorización, se pueden realizar mapas ramificados (ver figura 12), gráficos (ver figura 13), análisis de conglomerados (ver figura 14), creación de nuevos modelos (ver figura 15), y consultas siguiendo diversos criterios, por ejemplo la frecuencia de palabras categorizadas (ver figura 16). De cara al análisis y la interpretación de datos, estos recursos ofrecen opciones ilimitadas para realizar análisis micro y macro de los datos categorizados.

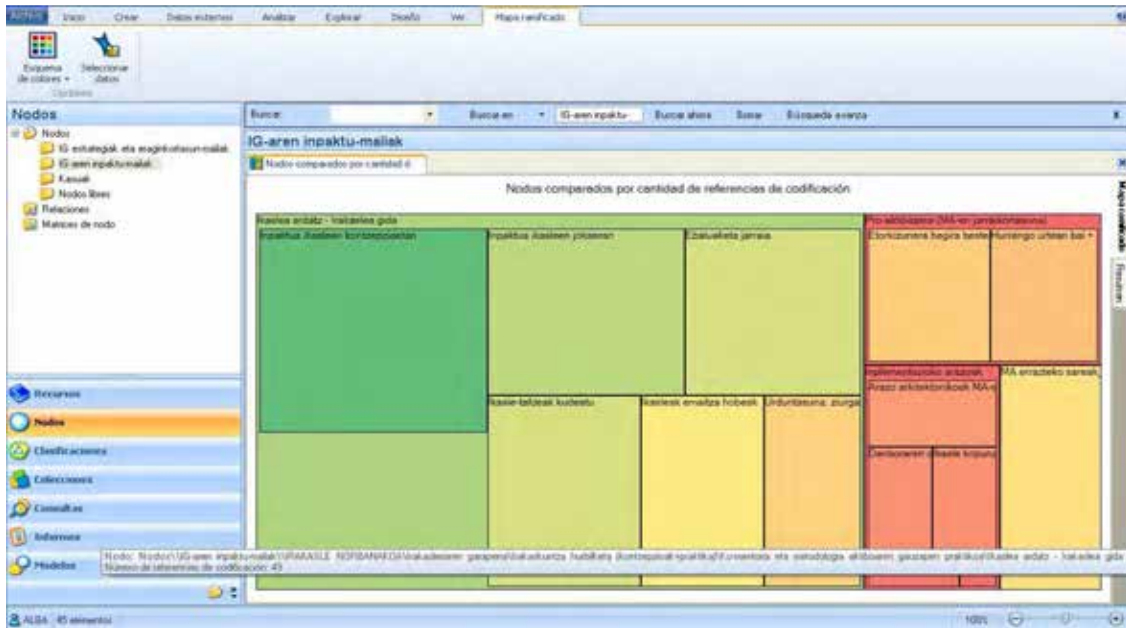


Figura 9. Mapa ramificado creado a partir de la selección de diferentes nodos (según número de referencias codificadas).

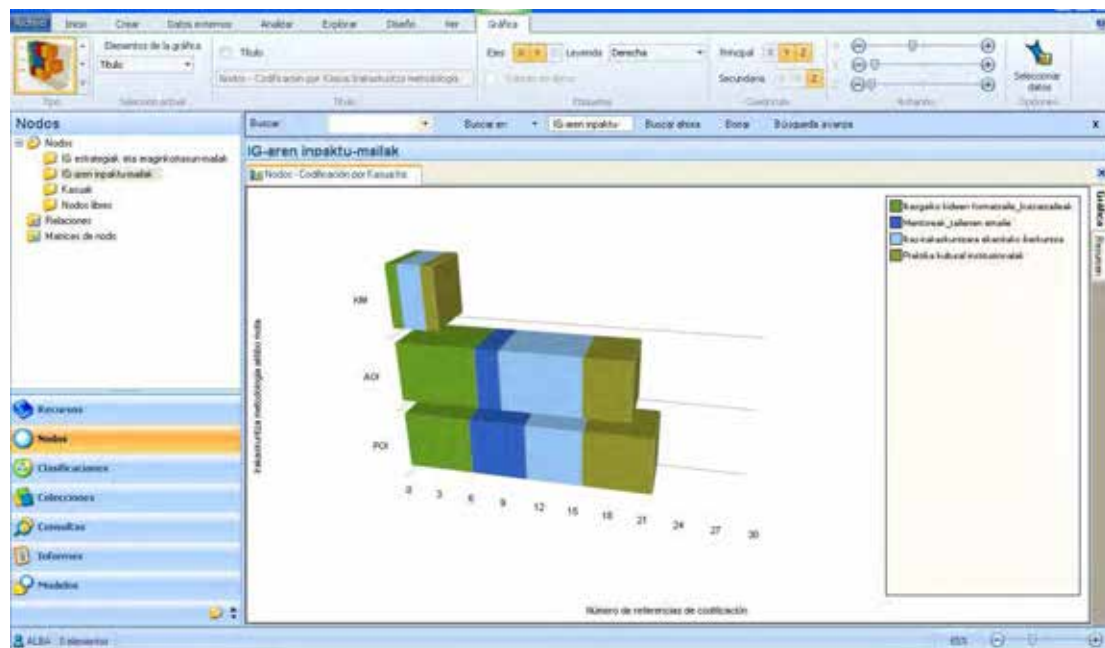


Figura 10. Gráfico creado a partir de la selección de diferentes nodos y en base a modalidades metodológicas (según número de referencias codificadas).

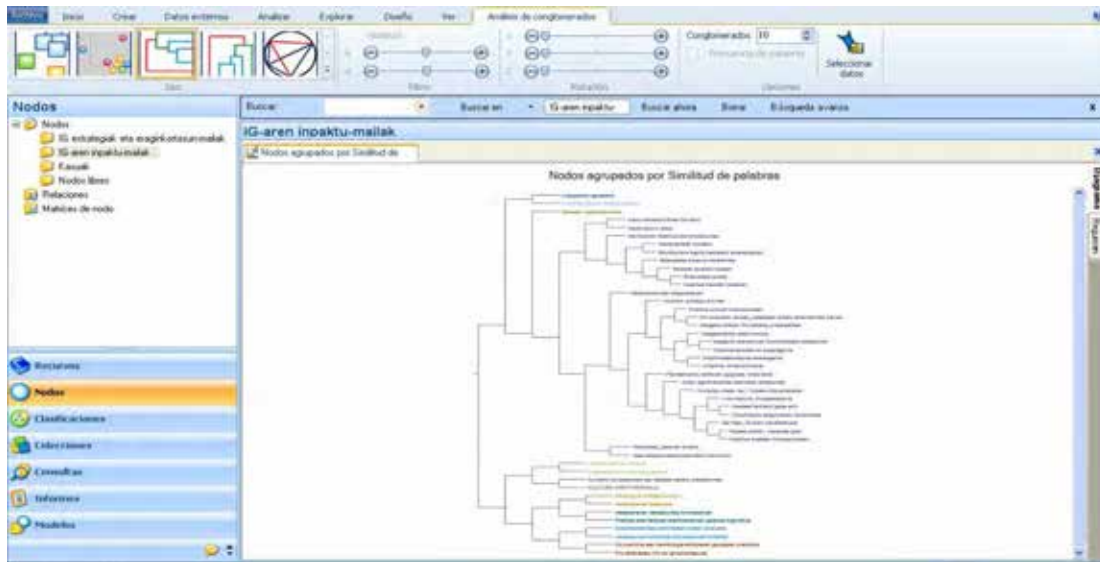


Figura 11. Diagrama de categorías agrupadas en base a la similitud de palabras (estableciendo el coeficiente de correlación de Pearson).

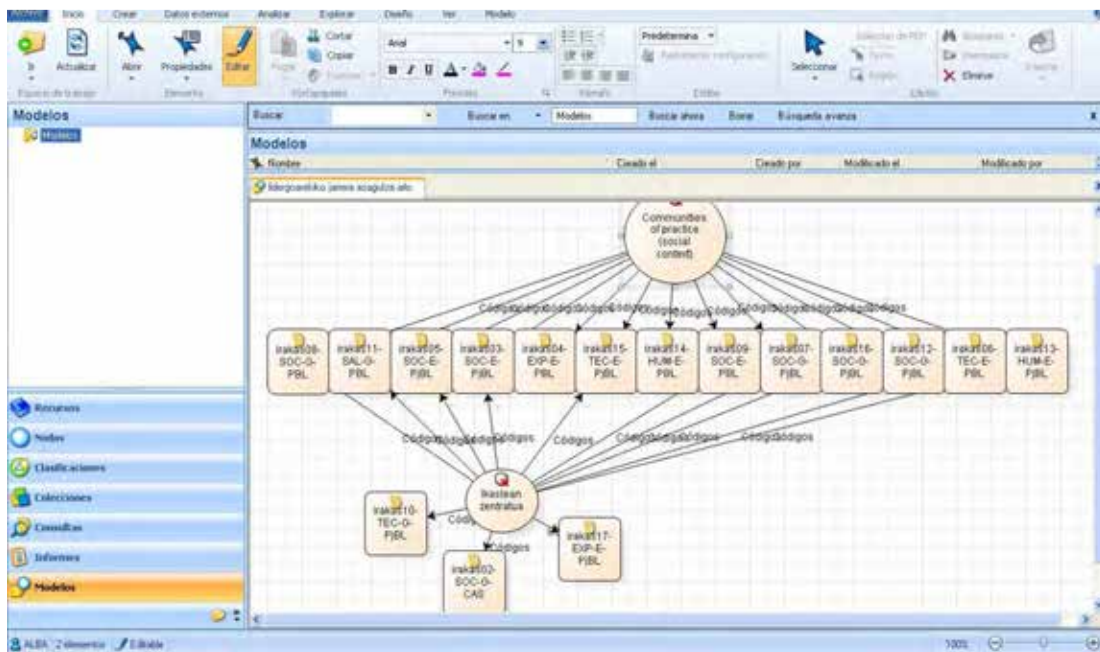


Figura 12. Generación de modelos para el análisis entre nodos provenientes de diferentes recursos.

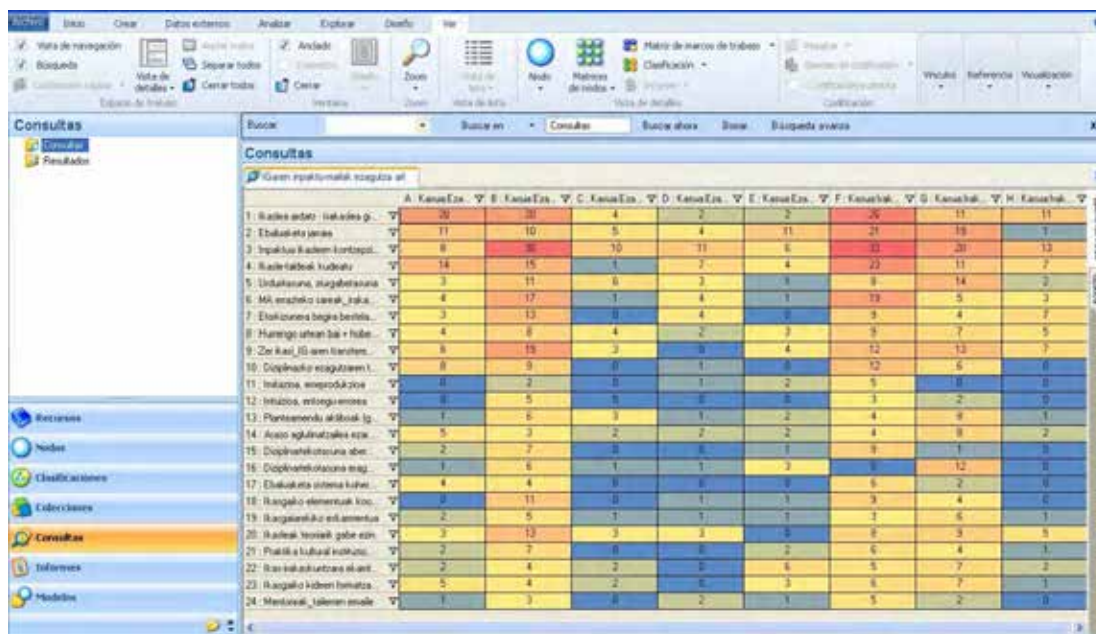


Figura 13. Matriz configurada a partir del cruce entre diferentes elementos del proyecto.

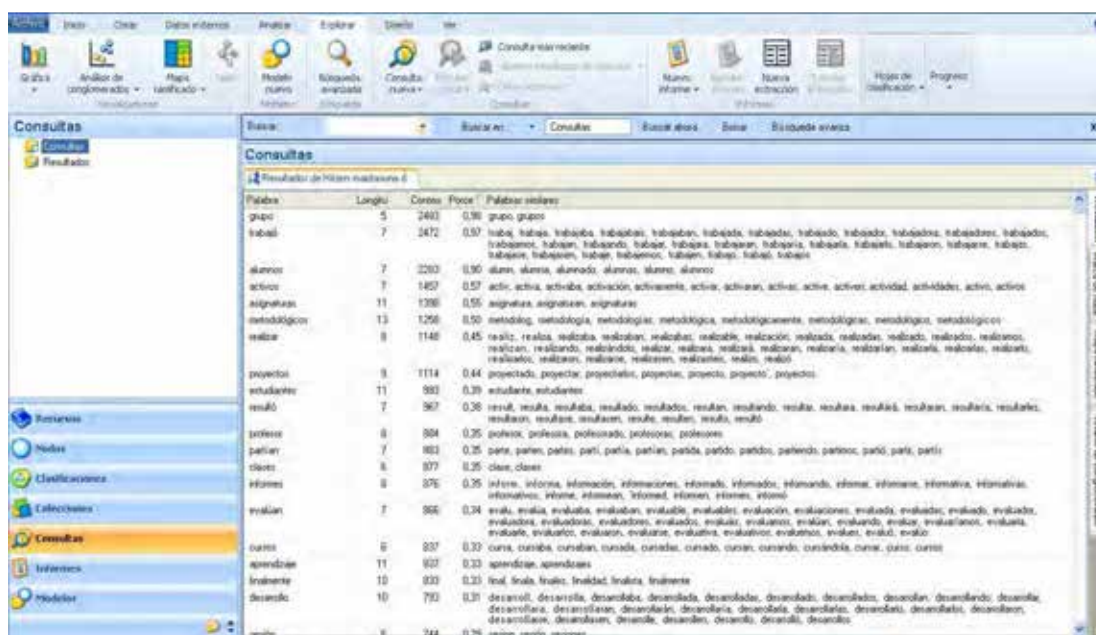


Figura 14. Listado de representación sobre la frecuencia del total de palabras codificadas en el proyecto.

Dejando a un lado las herramientas que han contribuido a afinar el análisis cualitativo, a continuación, abordaremos la esencia del mismo, es decir, la fundamentación de las dimensiones que dan cuerpo al análisis categorial. Dando paso a un enfoque global del análisis, presentaremos tres cuadros elaborados a partir de los mapas categoriales y que albergan individualmente criterios de análisis propios.

- En el primero, se ha realizado una indagación sobre los objetivos de enseñanza-aprendizaje (E-A) de las/os docentes participantes, así como de las estrategias

didácticas que emplean antes de comenzar el programa de DD. Junto a esto, se recoge un análisis de la formación recibida para ejercer como docente, y también de las demandas de cara al proceso de DD en el que van a participar (ver tabla 17)

- En el segundo, se analizan los niveles de impacto del programa de DD en educación superior, poniendo la atención por un lado, en el profesorado individual (concepciones y enfoques de E-A); y por otro lado, en la cultura institucional (en el liderazgo educacional distribuido y en la excelencia visible de la E-A) (ver tabla 18).
- En tercer lugar, se analizan los niveles de efectividad de las estrategias de larga y corta duración que configuran la fórmula de DD, centrándonos en el impacto de la co-mentoría en nivel organizacional de la institución (ver tabla 19).

Tabla 6

Diagnóstico de las concepciones docentes previas, la formación para ser docente y el análisis de las necesidades de cara a la formación antes de comenzar el proceso de DD

Ámbito de análisis	Categoría	Subcategoría
Concepciones previas	Transmisión del conocimiento disciplinario	Organización jerárquica del currículum
	Planteamientos activos (reflexión, trabajo en grupo)	
Formación para aprender a ser docente en ES	Imitación, reproducción	
	Intuición, ensayo-error	
Diagnóstico de necesidades de cara al DD	Recursos metodológicos y su aplicación práctica	
	Proceso de DD supervisado por un/a mentor/a	

Tabla 7

Mapa categorial general que estudia los niveles de impacto del desarrollo docente en educación superior

Nivel de impacto	Dimensión teórica	Categoría	Subcategoría				
Niveles de impacto del DD	Profesorado individual	DESARROLLO DOCENTE (DD)	Concepciones sobre EA docentes	Conflictos cognitivos al construir prácticas alternativas de EA (impacto en la concepciones)	Alumnado incapaz sin teoría		
					Dificultades para delimitar el problema aglutinante		
					Dificultades para coordinar los elementos de la asignatura		
					Sistema de evaluación coherente		
					Escarmiento de la asignatura		
					Aportación entre colegas desde la interdisciplinariedad		
	Cultura institucional	DESARROLLO DEL LIDERAZO (DL)	Co-mentoría y liderazgo distribuido (tipos de liderazgo)	Co-mentoría y ejecución práctica de la MA (impacto en los enfoques)	Alumnado eje-profesorado guía	Gestión de grupos de alumnas/os	Nerviosismo, inseguridad
						Evaluación continua (mejora resultados alumnado)	
					Nuevas interacciones entre docentes (redes para facilitar las MA)		
					Elementos obstaculizadores de un cambio potencial de la praxis docente		
Cultura institucional	DESARROLLO DEL LIDERAZO (DL)	Co-mentoría y liderazgo distribuido (tipos de liderazgo)	Pro-actividad (sostenibilidad de las MA en el tiempo y crecimiento intrínseco)	Cantera de mentoras/es: liderazgo educacional distribuido mediato. <i>Eragiles</i> , roles de mentor, y formadoras/es en talleres			
				Contaminadores de MA: liderazgo educacional distribuido inmediato. Contagio a colegas y ayudantes en MA, difusores de experiencias			
				DESARROLLO ORGANIZACIONAL (DO)	Prácticas culturales institucionales	Excelencia visible de la enseñanza	Divulgación en la comunidad científica (congresos, revistas científicas)
Publicación en el centro de recursos IKD							

Tabla 8

Mapa categorial general sobre la efectividad de las estrategias de desarrollo docente y los diferentes niveles de impacto basados en el modelo de Freeth y otros (2003)

Duración de la estrategia	Modalidad estratégica	Nivel de impacto	Categoría	Descripción	
Estrategias de DD y niveles de efectividad	Corta duración	Desarrollo instruccional: CONDUCTA	Aplicación de las herramientas metodológicas	Analizar en qué medida se llevan a la práctica los recursos metodológicos aprendidos en los talleres, esto es, analizar la transferencia en el aula del DD.	
		Desarrollo del liderazgo: RESULTADOS (4A)	Creación de redes para la facilitar el empleo de las MA	Indagar en qué grado transmiten a sus compañeras/os los conocimientos y práctica adquiridos sobre MA, es decir, analizar cuál ha sido el impacto de difusión de la utilización de MA.	
	Larga duración	CO-MENTORÍA	Desarrollo del liderazgo: CONDUCTA	Modelaje de las/os mentoras/es	Analizar el impacto que el seguimiento de las/os mentoras/es ha tenido en el aprendizaje experiencial, en el <i>feedback</i> y en la efectividad de las relaciones entre pares e iguales.
			Desarrollo docente: APRENDIZAJE (2B)	Resolución gradual de los problemas	Estudiar la influencia de los entregables en la transformación del orden lineal de la asignatura.
				Construcción de una práctica basada en la disciplina	Analizar el nivel de efectividad al trabajar desde las necesidades de EA docentes atendidas según la propia disciplina.
			Desarrollo organizacional: RESULTADOS (4A)	Compromiso institucional	Analizar el impacto docente cuando se trabaja dentro de una estrategia de DD impulsada por una decisión institucional.

Hasta este momento hemos detallado el origen y desarrollo del proceso inductivo llevado a cabo en el análisis de datos así como las distinciones del mismo, presentando para ello las herramientas empleadas durante el proceso. A continuación, daremos paso a la discusión sobre análisis de datos centrándonos en los niveles de impacto de una estrategia de DD larga duración.

PARTE IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6 Discusión

Tras el camino constituido por el análisis de resultados y antes de pasar a resumir las conclusiones generales, queremos abordar la discusión orientada a los diferentes niveles de impacto que pueden desencadenar las estrategias de DD de larga duración en el tiempo. Situamos pues esta discusión en torno a los condicionantes y limitaciones de la situación empírica y de la investigación en su totalidad.

Hemos avanzado anteriormente que la efectividad de los programas de DD en general, también cuando hablamos de estrategias de larga duración, no puede ser dilucidada en términos absolutos. El impacto o el cambio varían según el intervalo de tiempo en el que realicemos la medida y es por eso que no hay que olvidar que juega un papel importante a la hora de medir y dotar de evidencias a la efectividad. En el caso estudiado no hay duda de que el tiempo ha favorecido el análisis realizado sobre programa ERAGIN de DD: los datos muestran claramente el camino de la maduración y graduación del cambio en las/os participantes, aspecto que hubiera sido difícilmente retratable en un espacio breve de tiempo. Además, los resultados del cuestionario on-line cumplimentado un año después de la finalización del programa, pone de manifiesto la perdurabilidad del cambio en las concepciones, en los enfoques y en las prácticas culturales. En ese sentido, no sería una desmesura afirmar que el impacto de ERAGIN está alineado con un aprendizaje profundo. No obstante, ¿cuál será el impacto de aquí a cinco o diez años? ¿Qué efecto tendrá en su amplio desarrollo docente académico? ¿Qué interpretación harán de ello y qué nuevos procesos desencadenarán en un plazo más largo de tiempo?

En nuestra opinión, este efecto a lo largo de tiempo guarda una estrecha relación con lo que deviene del análisis constatación del aprendizaje del alumnado. Los cambios en el aprendizaje del alumnado percibidos por las/os docentes participantes en los momentos en los que se ha medido el impacto (datos recogidos desde los informes de implementación, y las entrevistas y cuestionarios realizados un año después), establecen una gran reciprocidad respecto a la actitud de mantener esta práctica a lo largo del tiempo. Y es en este punto donde señalamos el verdadero impacto que deben evidenciar los programas de DD de larga duración y el camino por el que se debe continuar investigando: cómo evolucionan estos aprendizajes significativos, qué efecto generan en el alumnado y qué tipo de información o descargo proporcionan las/os alumnas/os al profesorado sobre estos cambios. Ramsden (2003) estima de manera orientativa que el cambio de una praxis docente provocará en un intervalo de cinco a diez años evidencias sobre la mejora de la experiencia de aprendizaje del alumnado. Esta línea de investigación representa un reto considerable pero necesariamente abordable.

Trowler y Bamber (2005) por su parte señalan el posible efecto del ambiente institucional sobre el impacto. Es esta una apreciación de gran relevancia para con el caso que se ha analizado, por su impacto, en gran medida, sobre el cambio de las concepciones, enfoques y cultura institucional. A la hora de comprender las consecuencias no puede obviarse que el programa ERAGIN de DD está inmerso en un marco más amplio vinculado con la calidad y la innovación. Se ha consolidado dentro del modelo IKD y no se trata de una iniciativa aislada y solitaria, sino de un proyecto que reúne el carácter y la estrategia global de la universidad y que convive con la materialización de otros programas, una política encauzada por la sinergia, a pesar de las resistencias y dificultades que afloran a la hora de llevar a cabo esta idea. No obstante, si este entramado hubiera sido distinto tenemos la certeza de que los resultados hubieran sido diferentes, tanto en el profesorado a nivel individual como a nivel global. Ciertamente tratándose de un programa de larga duración en el tiempo y muy exigente a su vez, el ambiente que rodea al profesorado debe colaborar en reforzar su motivación inicial y esto se logra, en gran medida a través del respaldo y apoyo institucional. El hecho de que en 2014 el programa esté cumpliendo su quinta convocatoria el programa y que haya formado a cerca de 300 docentes es una muestra de que este clima que refuerza la motivación individual se ha hecho patente. Por el momento, quedamos a la espera de la luz que arroje el concepto *strategic educational development* y las investigaciones provenientes del mismo, tendencia a día de hoy en la literatura científica.

Por último, Postareff y sus colegas (2007) determinan una serie de variables que pudieran estar condicionando el impacto, entre otras, las experiencias docentes y la historia arraigada en el contexto que determina las concepciones previas de enseñanza-aprendizaje (E-A). Ciertamente, si nos detenemos en la población que representa el profesorado participante en esta investigación, advertiremos de que se trata de un grupo intrínsecamente muy motivado (Lobato eta Madinabeitia, 2011), y al mismo tiempo, crítico con el modelo transmisivo de E-A y proclive a planteamientos alternativos que generen un cambio, dos características a tener en cuenta antes de comenzar el programa. Dicho esto, valorando los buenos resultados obtenidos una vez transcurrido el proceso de DD pudiera concluirse que hemos trabajado con un grupo con unas condiciones idóneas para tener éxito en la formación. De hecho, la literatura subraya (Barberá y Mateos, 2000; Feixas, 2004; Silvero, 2006) el relevante papel de las motivaciones docentes frente a los procesos de DD. La dificultad reside en probar que los buenos resultados son dependientes de la combinación entre el ambiente institucional, la motivación y el diseño de la estrategia de DD, a pesar de que la efectividad de la estrategia ha quedado ya demostrada. Pero por otro lado, no dejamos de hacernos dos preguntas: ¿Qué tipo de impacto lograríamos si el profesorado estuviese extrínsecamente motivado? , y ¿Cuál sería el efecto del programa en las/os docentes si practicasen con éxito el modelo transmisivo de conocimiento? Una manera de investigarlo sería analizando la motivación que declaran tener y el modelo de E-A que

emplean las/os participantes en las siguientes cuatro convocatorias de programa y confirmar o refutar la estabilidad de los resultados relacionados con las motivaciones y el modelo de E-A. Asimismo sería interesante explorar la posibilidad de establecer un perfil motivacional entre el profesorado participante, y, en caso de que existan variaciones en los resultados, estudiar si los datos sobre el impacto también cambian.

Junto con el perfil motivacional, no debemos menospreciar que la participación en el programa ERAGIN es voluntaria y desvinculada de cualquier tipo de recompensa. Por lo tanto, podemos deducir que los y las docentes implicadas son vocacionales y manifiestan además una preocupación evidente por la mejora del aprendizaje de su alumnado. Lo que no podemos garantizar es la persistencia de resultados positivos en el supuesto de que el programa fuese de carácter obligatorio. Al hilo de esta apreciación toman cierta relevancia las recomendaciones formuladas en el informe de la Comisión Europea sobre una mejor capacitación del profesorado de ES en los procesos de E-A, cuando explicitan la obligatoriedad de la formación docente continua en un plazo limitado: *All staff teaching in higher education institutions in 2020 should have received certified pedagogical training. Continuous professional education as teachers should become a requirement for teachers in the higher education sector* (European Commission, 2013:3).

Esta orientación ratifica nuestra preocupación por los efectos de la obligatoriedad, es decir, ¿cuál será el impacto del DD en un futuro próximo si se convierte en una condición obligatoria a cumplir? Interpretada en términos de calidad educativa no hay duda de los aspectos positivos que arroja, pero hay que ser conscientes también del riesgo de automatizar y convertir la formación en un mero trámite a superar de cara a la acreditación y su universalización masiva. Al amparo de esta luz pudiera justificarse la relación entre el proceso de creación del programa ERAGIN, local y meticulosamente cuidado, y sus consiguientes resultados. Lo cierto es que cinco años después de iniciarse, el profesorado sigue participando, e incluso ha logrado construirse un espacio y una reputación dentro de la universidad. Esto pone en evidencia que más allá de haberse integrado paulatinamente en el tejido de la cultura institucional, es valorado también como un proyecto profesional deseable. Creemos que este punto de tensión es fundamental para la efectividad del programa; de ser condición obligatoria deberíamos medir nuevamente el sentido del impacto. Nuestra hipótesis es la siguiente: la obligatoriedad del programa enlazada con la promoción laboral, desactivaría el principal factor de 'pasión', debido a que las/os participantes tomarían parte inducidos por intereses particulares, y no como ocurre ahora, por motivaciones que van "más allá", intereses altruistas y trascendentes unidos a la mejora del aprendizaje de su alumnado. La resolución de este dilema pasa por prever respuestas claras y contundentes sobre cuándo, cómo, por qué y para qué convertir los programas de DD obligatorios, para evitar su mecanización de los programas.

Resumiendo, de acuerdo con los condicionantes del impacto delimitados en la literatura científica sobre los programas de DD de larga duración, puede decirse que en el caso concreto analizado el ambiente institucional y el perfil de las/os participantes (motivación, que sea optativo...) han funcionado como agentes facilitadores. El programa ERAGIN de DD explicita que cuando los condicionantes reúnen esas características, los resultados sobre los niveles de impacto son positivos; no podemos en cambio, asignar un valor específico a cada uno de ellos y tampoco afirmar que los resultados se mantuviesen constantes si uno de ellos fallase. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta una serie de obstáculos señalados por la investigación (Steinert et al., 2006), como consecuencia de la dependencia del programa de DD con el contexto académico. Estos obstáculos se pueden reflejar en la falta de tiempo por parte de las/os docentes para innovar, la evaluación profesional basada en la investigación, infravalorando así la actividad docente, las resistencias que muestran los departamentos como núcleos de poder con el profesorado innovador, y etcétera. A pesar de este tipo de limitaciones, cuando existe una gran voluntad por el cambio y cuando el programa de DD conecta con las verdaderas necesidades del profesorado, la investigación señala que las/os docente se implican profesionalmente y emocionalmente (Vázquez et al., 2010).

Más allá de los condicionantes quisiéramos reflexionar sobre un área de impacto del DD que en este caso no hemos abordado, y que a menudo queda fuera de la gran ecuación, concretamente del alumnado. Qué duda cabe de que la criba de los/as alumnas debiera representar la mayor verificación o refutación de la efectividad de una estrategia de desarrollo. Aunque los niveles de impacto en las concepciones y enfoques docentes, así como en la cultura institucional han quedado evidenciados, la calidad del aprendizaje del/a alumno/a debiera ser el verdadero tamiz para validar los resultados. Si bien es cierto que en los comienzos de esta tesis tuvimos la intención de tratar y evidenciar los datos sobre el alumnado con mayor consistencia, en cierto momento advertimos que supondría la realización de otra tesis doctoral y decidimos tratarlo siquiera de manera indirecta. No obstante, en la medida en que somos conscientes, no quisiéramos que fuera una excusa para sortear la verdadera relevancia de este tema. Si bien no ha sido de manera directa, en este trabajo de investigación hemos tenido la oportunidad de conocer indirectamente la opinión del alumnado sobre el cambio metodológico y la percepción sobre su propio aprendizaje, por medio de la preocupación expresa del profesorado y la responsabilidad de recopilar evidencias al respecto. Por lo tanto, a pesar de que no se han aplicado de modo sistemático y homogéneo, los y las docentes han diseñado herramientas para recoger las valoraciones de sus alumnas/os. Indudablemente, entre todos los desafíos que nos plantea esta investigación, la del alumnado es el mayor, y si bien como línea de investigación ya ha sido planteada por la literatura, medir el efecto de los programas de DD de larga duración en el aprendizaje del alumnado es el tema que mayores dificultades presenta para su análisis. Un programa como ERAGIN nos brinda la oportunidad para abordarlo y esperamos que en

un futuro no muy lejano así sea. ¿Cuál la opinión del alumnado sobre estas MA-s?, ¿Cómo cambia su aprendizaje cuando trabajan con estas metodologías?, ¿Qué resultados y, concretamente, qué competencias desarrollan en comparación con las metodologías tradicionales? Con el paso del tiempo, ¿cómo cambia la praxis docente y qué evolución tiene en el alumnado? Son interrogantes que aún quedan en el aire.

Quisiéramos concluir esta discusión retomando el impacto global que debiera tener un programa de DD. A decir verdad, al analizar el impacto en la cultura y el nivel organizativo de la institución, no nos hemos podido desprender de la sensación de “dibujar trazo grueso”; esto se debe a la falta de investigaciones en este ámbito y a que la escasez de evidencias apunta hacia debilidades y no tanto hacia cuestiones clarificadoras. En cambio, cuando se trata de evidenciar el impacto del programa ERAGIN en las concepciones y en los enfoques de E-A, no hay duda de que pisamos un terreno sólido y bien definido. Los niveles de desarrollo alcanzados por la investigación posibilitan la interpretación de la realidad en base a unos esquemas claramente delimitados. Como consecuencia, a la vista está que en comparación con el impacto institucional, el análisis de la efectividad a nivel individual goza de mayor riqueza y precisión. Esto nos conduce a una conclusión y es que para poder profundizar en las especificidades del impacto institucional, es necesario todavía afianzar hitos sólidos. Es decir, para poder analizar cualitativamente las evidencias empíricas, es necesario afinar las categorías y las herramientas metodológicas.

Particularmente puede ser que a la hora de delimitar la esencia del proceso de co-mentoría hayamos atravesado, quizás, el momento más difuminado del análisis. Habiendo logrado con mayor o menor habilidad y acierto definir el efecto que la co-mentoría ha tenido en las/os participantes, el deseo y la curiosidad de saber más sobre lo vivido por las/os mentores no han hecho más que crecer. Analizar por ejemplo, cuál es el impacto personal y profesional de ser mentor/a para un/a docente, cuáles son los momentos críticos que atraviesan, así como el proceso de activación de un mentor/a y el cómo se hace visible en la institución. Todo ello puede contribuir a descifrar las claves para transitar de un impacto individual a uno más amplio e institucional. En cierta medida, el cometido de estos líderes que funcionan como tractores del cambio puede tener mucho que ver con el desarrollo curricular, en el caso de la UPV/EHU con la experiencia materializada en torno a la hibridación del currículum. Es más, en las dos últimas convocatorias del programa ERAGIN el profesorado en vez de matricularse de manera individual, lo hace de manera creciente en equipos docentes para generar las condiciones favorables desde el inicio. Es por ello que quisiéramos traer a colación la siguiente reflexión: ¿Hasta qué punto las/os docentes-líderes serán capaces de pasar de un tratamiento alternativo de la asignatura (a petición del programa el 25% de la asignatura siguiendo un diseño innovador), a realizar un tratamiento alternativo del currículum? Teniendo en cuenta las condiciones que se han ido generando el programa precisamente con ese objetivo (cerca de 300 profesoras/es en MA-s, y la

progresiva configuración de líneas curriculares alternativas en algunas titulaciones), nos preguntamos qué tipo de impacto generará a nivel institucional a medio o largo plazo. Una vía de investigación prometedora será, claro está, analizar las posibles mutaciones curriculares que pudieran tomar cuerpo con el paso del tiempo.

Evidentemente, todos los posibles efectos de la estrategia de DD del programa ERAGIN no han podido ser estudiados, pero esta investigación ha sido un intento de acercamiento a aquellos que acontecen aquí y ahora; esto es, un retrato del camino recorrido hasta el momento y una humilde propuesta de las direcciones que pueden ser abordadas. En definitiva, la hipótesis que manejamos apunta a que el impacto del programa de DD responde a una dinámica acumulativa. Dicho en otras palabras, la institucionalización del programa ERAGIN ha supuesto la integración de un virus en el tejido universitario, el cual una vez inoculado, comienza a desarrollarse autónomamente a diferentes niveles e intensidades. Esta vivacidad ha supuesto que el impacto del fenómeno sea incontrolable, y por consiguiente, semillas con vida propia van germinando en los equipos docentes, en las titulaciones e incluso en la cultura institucional de la UPV/EHU. Confiando en que todas ellas se conviertan en objetos de estudio en un futuro no muy lejano, daremos por finalizado este análisis.

PARTE V: CONCLUSIONES GENERALES Y ORIENTACIONES PRÁCTICAS

7 Conclusiones y orientaciones para el DD

Las conclusiones que se exponen a continuación, bien pudieran tomarse como el resultado del análisis transversal, después de contraponer el análisis de datos y los apartados más significativos de la discusión. Con el objetivo de completar estas conclusiones, y sin perder de vista la efectividad de una estrategia alternativa de DD, detallaremos algunas orientaciones relevantes dirigidas al ámbito del DD y que provienen en gran medida de la interpretación del análisis de las evidencias empíricas y el bagaje teórico.

7.1. Conclusiones generales

El análisis en torno a los programas de DD de larga duración que nos ha ocupado a lo largo de este trabajo, pone de manifiesto una premisa ya expresada en la producción científica y es la complejidad del análisis del impacto generado con el DD, bien sea en lo que respecta a la efectividad del impacto en el/la profesora individual (en la dimensión de las concepciones y enfoques docente) y en la universidad en su globalidad (como son, la cultura institucional, el nivel organizacional y la calidad del aprendizaje del alumnado), bien en lo que se refiere a la evaluación de la naturaleza de cada uno de los niveles de impacto.

El programa ERAGIN ha resultado ser clarificador a la hora de comprender que el cambio de las concepciones y los enfoques docentes requiere un proceso constante, continuo en el tiempo y compartido entre colegas. La mentoría colaborativa que funciona como eje vertebrador en este programa de DD, se nos presenta como un elemento regulador, una compañera de viaje, o incluso, un símbolo del proceso de maduración de los cambios que las/os docentes experimentan en primera persona. Podría asemejarse a un termómetro que mide el proceso de cambio en el que están involucrados mentores y participantes de las comunidades de práctica. Esta idea viene de la mano de otras experiencias en las que se reivindica un proceso largo a través del tiempo (Feiman-Nemser, 2001; Stes et al., 2012), donde se ofrece al profesorado aplicar de manera natural en sus contextos reales experiencias innovadoras y exitosas, discutiendo sobre su práctica públicamente, con el seguimiento de un mentor/a o teniendo un *feedback* y una evaluación directa. Son elementos que garantizan una mejora de la calidad de E-A para el alumnado (Martínez y Viader, 2008). Los resultados que hemos analizado en esta tesis están alineados en la misma dirección, habiéndose configurado una estrategia de desarrollo efectiva que conecta con las necesidades metodológicas de las/os docentes de la UPV/EHU. Retomemos ahora las conclusiones generales de los resultados analizados, y para ello nos detendremos sucesivamente en el impacto que el DD ha desencadenado en a. las concepciones de E-A; b. los enfoques docente; c. el liderazgo educativo distribuido y en la excelencia visible en la enseñanza-aprendizaje.

a. Impacto de una estrategia alternativa de DD de larga duración en las concepciones de enseñanza-aprendizaje del profesorado

- La literatura científica señala que si el DD logra transformar las concepciones docentes, se materializarán cambios importantes en la calidad de la E-A en la universidad (Akerlind, 2004; Eley, 2006; Entwistle y Peterson, 2004; Hativa y Goodyear, 2002; Ho et al., 2001; McAlpine y Weston, 2002; Norton et al., 2005; Postareff et al., 2007). Se añade además, que las estrategias de larga duración son las más efectivas para impactar en las concepciones profundas del profesorado y para impulsar un modelo de aprendizaje centrado en el alumnado (Prebble et al., 2004; Southwell eta Morgan, 2009). Por lo tanto, las concepciones se presentan como una variable que los programas de DD deben de-construir y readaptar, y son como resultado un ámbito de impacto a analizar junto a otros niveles (Grossman, 1990; Shulman, 1987; Steinert et al., 2006; Wilkerson eta Irby, 1998).
- En relación a las concepciones sobre la E-A, hoy día se aprecia una tendencia a ubicar al profesorado universitario, en general, en planteamientos basados en la transmisión del conocimiento disciplinario. No obstante, el caso analizado en concreto da muestra de progresiva masa crítica favorable a la innovación y preocupada por la calidad del proceso de aprendizaje del alumnado, lo cual pone en duda la tendencia previamente mencionada. Si bien no reúne la mayoría del profesorado de la UPV/EHU, podríamos decir que las/os docentes han comenzado a cambiar en lo relativo a sus concepciones docentes y esto establece condiciones favorables para las estrategias de DD de cara a alcanzar cambios más globales.
- Los resultados reflejan claramente la importancia del cambio de las concepciones de E-A como una variable que garantiza la calidad del aprendizaje del alumnado. Pero, ¿cómo se consigue impactar en las concepciones? En el caso estudiado, se establece una relación entre el cambio de concepciones y los conflictos cognitivos aparecidos a la hora de enfrentarse a la construcción de nuevos planteamientos metodológicos en la fase de diseño.
- En el análisis del caso realizado se documenta la aparición de tres conflictos cognitivos al diseñar planteamientos metodológicos alternativos: i. El alumnado no puede poner en marcha un proceso de aprendizaje sin haber recibido previamente la teoría; ii. Dificultad para plantear un problema estructurante que integre diversos temas; y iii. Dificultad para encadenar las estrategias activas de aprendizaje con los objetivos y competencias. Las/os mentores que en gran medida han conseguido encauzar los problemas, han realizado el contraste siguiendo estas vías: A. El escenario debe hacer sentir a las/os estudiantes la necesidad de aprender, y después

se diseñarán las tareas para el aprendizaje; B. Un diseño en MA consiste en introducir un problema, cuyo análisis y resolución lleve a los estudiantes a la necesidad de aprender nuevos contenidos; D. Las actividades para desarrollar el problema deben estar bien secuenciadas entre sí y responder a los indicadores de aprendizaje.

- De cualquier modo los datos nos muestran que para cambiar las concepciones y construir un diseño metodológico nuevo desde la propia disciplina, es necesario manejar actividades que impulsen la interdisciplinariedad, así como dominar la propia disciplina. Cuando ámbitos de conocimiento diferentes trabajan conjuntamente, tanto las similitudes como las diversidades disciplinarias son positivas, y puede concluirse entonces que la combinación de ambas es adecuada para influir en las concepciones. Respecto al dominio que el profesorado debe tener de la disciplina queda claro que para poder ser creador del planteamiento inductivo que da cuerpo a las MA es muy importante que maneje la asignatura. Se puede concluir que los/as docentes que no han adquirido seguridad en el dominio de la disciplina, lleven pocos o muchos años de docencia, tienen mayor tendencia a presentar dificultades. No obstante hay que analizar este dato con mayor profundidad.
- Para que los/as docentes puedan construir concepciones alternativas de E-A, es imprescindible que los contenidos, metodologías y problemas sean creados desde la propia lógica de la disciplina, capacitándolos en el 'contenido práctico de la enseñanza' (Shulman, 1987), y afinando la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992).
- Se concluye de que los procesos de DD basados en el aprendizaje activo y experiencial, en la disolución de las prácticas hegemónicas, en el *feedback* entre pares y en la reflexión por grupos, han demostrado ser efectivos y válidos a la hora de transformar las concepciones profundas de E-A, así como capaces de implicar profesional y emocionalmente a los participantes en el proceso. Estas estrategias no son equiparables a las que comúnmente aprende el profesorado por imitación. Es decir, más allá de las competencias docentes –entendidas como un entrenamiento técnico-, hay que diseñar tareas que transformen las concepciones que tienen sobre el proceso de E-A, porque entre otras cosas, si no cambiamos las concepciones es imposible cambiar la práctica docente.

b. Impacto de una estrategia alternativa de DD de larga duración en los enfoques de enseñanza-aprendizaje del profesorado

- La literatura científica pone de manifiesto que para efectuar planteamientos activos de E-A focalizados en el alumnado, es esencial transformar los enfoques de enseñanza-aprendizaje (Kember y Kwan, 2002; Postareff et al., 2007; Trigwell, Prosser eta Taylor, 1994; Trigwell, Prosser eta Waterhouse, 1999). Las estrategias de DD de larga duración posibilitan las opciones para la transferencia de nuevos aprendizajes a la acción práctica del aula y por ello, son las más efectivas (Prebble et al., 2004; Southwell y Morgan, 2009), siempre y cuando se basen en la participación en las comunidades de práctica, la mentoría, la práctica reflexiva y el aprendizaje por medio de la acción, entre otras (Warhurst, 2003; Rindermann et al., 2007; Spronken-Smith y Harland, 2009; Ortlieb et al., 2010).
- Mientras transcurría la fase de implementación, las/os participantes del programa ERAGIN han experimentado dos transformaciones en sus enfoques docentes: i. Un planteamiento de E-A centrado en el/la alumno/a (poniendo el énfasis en la gestión adecuada de los grupos de alumnos/as y la coherencia de la evaluación continua); ii. Creación de alianzas para implementar las MA de manera compartida. Esta última representa el primer amago para situar el impacto del DD más allá de nivel individual.
- La transformación del enfoque docente ha facilitado convertir a los/as alumnos/as en sujetos activos y responsables de su proceso de aprendizaje logrando mejores resultados, y a su vez, por medio de las nuevas alianzas entre docentes, se han dado pasos para garantizar un aprendizaje basado en MA. Al trabajar con MA tanto el alumnado como el profesorado, han desarrollado capacidades que se desmarcan del rol tradicional, como son, la activación del razonamiento crítico, el aprendizaje autónomo y colaborativo, la resolución de problemas en grupo y la capacidad para decidir.
- Los datos revelan asimismo que las MA no se adaptan de la misma manera a todas las disciplinas. A la luz de los resultados, las modalidades metodológicas activas conectan mejor con los grados que se mueven en ámbitos profesionales más determinados y definidos. Por lo tanto, los parámetros idiosincráticos específicos condicionan la puesta en práctica de las MA y por consiguiente, el propio proceso de cambio del enfoque docente.
- Se ha demostrado que los procesos de DD que ponen en marcha no solo estrategias de larga duración, sino también herramientas horizontales, comunicativas y

colaborativas como la co-mentoría, son efectivos y válidos para consumir una transformación global.

c. Impacto de una estrategia alternativa de DD de larga duración en liderazgo docente distribuido

- Muchos autores/as defienden que los programas de DD que persiguen un nivel de impacto complejo, más allá del nivel individual –mejorando las concepciones y enfoques docentes-, deben impactar también en el nivel organizacional, en la vivacidad y cultura institucional y en la efectividad del aprendizaje del alumnado (Bland et al., 1990; Gibbs, 2009, 2013; Gibbs y Coffey, 2004; Sorcinelli et al., 2006; Steinert et al., 2006; Taylor y Colet, 2010; Wilerson y Irby, 1998). La investigación a este nivel afirma además, que la utilización rigurosa y sistemática de métodos de evaluación cualitativos y alternativos nos aproximará a la complejidad del impacto (Steinert et al., 2006:520).
- Ahora bien, ¿cómo se produce el salto desde el nivel individual a lo institucional? La literatura muestra cómo el liderazgo educacional distribuido funciona a modo correa de transmisión o puente en el tránsito del impacto individual al institucional (Blackmore y Blackwell, 2006; Gosling, 2008b; Gronn, 2000; Harris, 2003; Harris y Spillane, 2008; Sergiovanni, 2001). Dicho de otro modo, un grupo formado por docentes individuales facilitará la movilidad hacia el cambio o el impacto organizacional. Para activar el liderazgo distribuido dentro de la universidad es preciso combinar dos elementos (Spillane et al., 2004): una estrategia basada en los pares y/o la reflexión compartida –co-mentoría-, y la práctica fundamentada en la investigación –*inquiry-orientated practice*-.
- La relación entre la mentoría colaborativa y el liderazgo educativo distribuido han reforzado las redes docentes y extendido el trabajo colectivo en diversos niveles de la universidad. Los resultados reflejan la activación de nuevos roles en sintonía con una nueva cultura institucional: i. Docentes que involucran y forman a sus colegas en MA; y ii. Docentes que se han convertido en mentores de la siguiente convocatoria de ERAGIN (II) y que han participado en actividades de difusión de MA a través de talleres.
- El DD de larga duración centrado en la co-mentoría ha evidenciado su efectividad para capacitar profesores/as con un rol académico y líderes de un currículum híbrido. Una cantidad significativa de participantes han trabajado la habilidad para planificar y gestionar un cambio en el currículum y para evaluar la calidad de los programas de E-A y ha ganado autoridad para guiar el cambio educativo y la mejora organizacional. Como conclusión general puede decirse que si no se extiende una

responsabilidad compartida del liderazgo educativo, no existe el modo de alcanzar el desarrollo de nuevas versiones de E-A.

- Una vez realizado el análisis de este caso, podemos llegar a la conclusión de que cuando la institución (equipos directivos, decanatos...) valida las dinámicas innovadoras y colectivas, la credibilidad y legitimidad del proceso a los ojos del profesorado se incrementa. Esta afirmación trae consigo otra conclusión y es una mayor visibilidad y significado de la docencia en los escenarios reales donde se produce.

d. Impacto de una estrategia alternativa de DD de larga duración en la excelencia visible de la enseñanza-aprendizaje

- Uno de los impactos de la estrategia de DD de larga duración que situamos dentro de la práctica institucional, es la evolución del profesorado a convertirse en investigador de su propia práctica educativa. Por lo tanto, bajo el respaldo del concepto de *excelencia visible de la E-A*, el profesorado se ha convertido en responsable la gestión académica de la docencia.
- Que el profesorado sea investigador de su propia práctica supone lo siguiente: funcionar siguiendo los principios de la conducta académica en todos los ámbitos a trabajar en la profesión universitaria, esto es, elaborar los procesos de E-A con rigurosidad así como difundirlos en la comunidad académica, y discutirlos y validarlos entre pares (Boyer, 1991). Todos estos filtros hacen de la universidad un lugar auténtico para aprender de verdad (Senge, 1990). Es por ello que la fórmula estratégica de DD deberá integrar en su diseño la capacidad docente de investigar sobre la práctica.
- El desarrollar la competencia de la excelencia visible de la E-A ha dotado al profesorado de la capacidad para llevar adelante y evaluar planteamientos educativos con efectividad, al tiempo que se resuelve la necesidad de investigar sobre el impacto de los programas de DD después del profesor/a individual. Ciertamente, porque aparte de ser un claro ejemplo de reflexión colectiva, sistemática y rigurosa sobre la práctica educativa, han logrado llevar las evidencias científicas hasta el ámbito de la producción científica y su difusión en revistas científicas. Los datos nos demuestran sin lugar a dudas, que las nuevas propuestas metodológicas configuradas por los/as docentes del caso analizado, han sido valoradas, contrastadas y mejoradas entre compañeras/os, y que la validación de la experiencia y, aun más, su publicación, han sido el resultado de tal ejercicio crítico.

Evidentemente, el estudio realizado en esta tesis así como los datos reunidos en la investigación quedan delimitados a la primera promoción del programa ERAGIN de la UPV/EHU, lo cual impide generalizar los resultados. No obstante, la extensión de esta experiencia de desarrollo puede tener sentido si tomamos como referente aquellas universidades que tengan una estructura similar a la nuestra. Para comprender cómo se imbrica el programa de DD en el contexto de la universidad, es conveniente aclarar que el reto encarado por la UPV/EHU con el programa ERAGIN tiene gran relevancia. En concreto debemos situar la iniciativa de desarrollo dentro de una estrategia institucional que persigue el cambio global. En la valoración de los resultados obtenidos otorgamos en gran medida la clave del éxito al respaldo institucional brindado al programa ERAGIN, y creemos que quizás sea ésta una de las características que lo distinguen de otras universidades. El apoyo explícito del equipo rectoral se sitúa en torno a dos aspectos: en primer lugar, la financiación económica para el desarrollo del programa, así como para la formación de mentores y la compensación de recursos académicos; y en segundo y tal vez dotado de un mayor simbolismo, dentro de la docencia de la UPV/EHU la práctica innovadora docente de las/os participantes en el ERAGIN es visible a todos los efectos. Siendo así, lejos de dársele un tratamiento de experimento pedagógico, la experiencia de innovación tiene un carácter de docencia oficial alineado con el reto explicitado en plan estratégico de la universidad.

Los datos obtenidos en el marco institucional en el que se desarrolla el programa demuestran claramente que es posible diseñar, e incluso implementar, estrategias de DD que provoquen un impacto individual pero también organizacional, siempre y cuando se construya desde un prisma global y se tengan en consideración las orientaciones realizadas desde el ámbito científico, se configuren equipos de formadores/as que a través de la acción-investigación hagan un seguimiento del proceso y se trabaje desde la lógica de las disciplinas y se valoren las concepciones previas del profesorado. En definitiva, propuestas alejadas de adiestramientos exclusivamente didacticistas y fragmentarios. El hecho de que las/os mentores sean igualmente profesoras/es y que además, todos los miembros de cada grupo de co-mentoría sea de áreas disciplinares cercanas o afines, facilitan notablemente la construcción del 'contenido práctico de la enseñanza' envueltos en un clima de comunicación y confianza (Fernández et al., 2013), es decir, la opción de poder contrastar y compartir de manera sistematizada y continua el conocimiento generado sobre su propia práctica. Las evidencias empíricas revelan que este tipo de prácticas institucionales colectivas, así como la discusión en torno a la acción docente que se elabora y se socializa en los equipos docentes, son la antesala de la excelencia visible a la enseñanza. Reflejado en una sola idea, la superación de la tradición del desarrollo instruccional y la materialización de una nueva propuesta al calor del desarrollo integral de un/a profesional que aparte de ejercer como docente académico, es también líder en ámbitos docentes, ha generado aprendizajes a todos los niveles institucionales. Por ello, podemos hablar de una estrategia

alternativa y global de larga duración en el tiempo que tomando la institución como un todo ha originado múltiples impactos.

7.2. Orientaciones a considerar en el ámbito del DD

El impulso por dar un paso hacia una propuesta motivada por las conclusiones generales, nos conduce a definir algunas orientaciones para el DD basadas en el análisis del caso ERAGIN. A continuación detallaremos algunas consideraciones que se sostienen en la literatura y que pretenden consolidar el camino hacia el impacto global de los programas de DD:

1. Una fórmula de DD que quiere lograr un impacto complejo abarcando la institución en su globalidad, además de una estrategia de larga duración debe combinar el aprendizaje activo y experiencial, ayudada por el *feedback* y un intercambio efectivo entre pares e iguales.
2. Cuando se define como objetivo el cambio profundo de las concepciones, la estrategia de desarrollo tiene que anteponerse a un mero cambio discursivo, al tiempo que pone en crisis las prácticas y creencias fundamentadas en ideas hegemónicas, creando las condiciones adecuadas para transferir las propuestas alternativas a situaciones cotidianas del aula.
3. El programa de DD debe tener en cuenta el contexto real del profesor/a, es decir, debe conectar con las necesidades del/a docente. Y dando un paso más allá, la propuesta alternativa de E-A debe ser construida desde la propia lógica de la disciplina. En este proceso creativo centrado en las MA tiene gran relevancia que el grupo de mentoría pertenezca a un área de conocimiento afín o similar para que el intercambio técnico sea efectivo. No obstante, la interdisciplinariedad ha demostrado que alimenta y enriquece el proceso en claves pedagógicas. La idea es impulsar la estrategia a nivel grupal, entre toda/os, pero para poder operativizar el cambio educativo es necesario tener en cuenta la disciplina.
4. Cuando trabajamos en el ámbito de las MA, aun más, cuando formamos a profesionales académicos como creadores y no como aplicadores, es necesario reconocer al profesorado como experto en su disciplina, y en esa medida, investirle de autoridad y autonomía. La propuesta metodológica parte de esta premisa y la responsabilidad del/a formador/a a la hora de establecer las condiciones metodológicas sobre la dicha propuesta es innegociable. La tarea de acreditar la garantía del formato de la modalidad metodológica es del grupo de mentores/as. He aquí la importancia de dejar clara la diferenciación de responsabilidades desde el inicio, así como la razón de la efectividad de la estrategia con docentes que manejan su propia disciplina.

5. Dominar la disciplina es condición "sine qua non" para emprender un proceso inductivo centrado en una MA. Los/as docentes deben poseer gran seguridad en la disciplina, independientemente de los años que lleven en docencia, para reducir la probabilidad de tener dificultades. Es decir, el éxito es más probable con profesoras/es consolidados o con docentes más jóvenes que dominen bien la disciplina.

6. La fórmula de DD debe integrar y prever la investigación, y el consiguiente trabajo de producción científica, sobre las evidencias empíricas generadas en el proceso. Es decir, debe dársele a los resultados un carácter de investigación y la publicación y difusión de los resultados debe contemplarse como parte del proceso de DD. El concepto de excelencia visible de la E-A da garantía a este ejercicio, por medio del cual se le otorga un carácter académico a los resultados. Además, también puede sacársele rendimiento desde un prisma de profesionalización, en la medida en que las publicaciones y las comunicaciones para congresos son resultados continuamente demandados a día de hoy en la universidad.

PARTE VI: ANEXOS

Anexo I: Índices originales completos

Agradecimientos	7
PARTE I: DISPOSICIONES PRELIMINARES.....	17
1 Prólogo	19
1.1. Justificación de la investigación.....	19
1.2. Relevancia del objeto de investigación.....	20
1.3. Estructura de la tesis.....	25
PARTE II: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	29
2 Genealogía y evolución del DD: qué, dónde nace y la actual diversidad conceptual.....	31
2.1. Consideraciones preliminares sobre la dificultad de traducir el concepto de DD al euskera: propuesta de nuevos términos.....	32
2.2. Interpretación del concepto de DD en la Educación Superior.....	36
2.3. Análisis genealógico del DD: el modelo comprensivo como objeto de estudio.....	40
3 Niveles de impacto del DD en Educación Superior.....	53
3.1. Impacto del DD: concepciones y praxis docente.....	60
3.2. Impacto del DD: percepciones de aprendizaje y resultados del alumnado.....	62
3.3. Impacto del DD: cultura institucional.....	65
4 Efectividad de las estrategias en el punto de mira: ¿qué procedimientos producen un cambio?.....	67
4.1. Herramientas para medir el impacto de las estrategias de DD: ¿cómo investigar el cambio?.....	75
5 ESTADO DE LA CUESTIÓN: CONCLUSIONES GENERALES.....	77
PARTE III: MARCO METODOLÓGICO.....	83
6 Localización empírica de la investigación: programa ERAGIN para el desarrollo docente.....	85

6.1. Programa ERAGIN de desarrollo docente en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.....	86
7 Objeto de estudio y objetivos de investigación.....	95
8 Diseño metodológico de la investigación.....	97
8.1. Participantes en la investigación.....	101
8.2. Técnicas de recogida de datos.....	104
8.2.1. Análisis de documentos: informes de implementación.....	107
8.2.2. Cuestionarios	108
8.2.3. Entrevista en profundidad.....	110
8.2.3.1. Diseño de la entrevista.....	112
8.3. Procedimiento para el análisis de datos.....	115
8.4. Herramientas para el análisis de datos y descripción de las categorías.....	119
PARTE IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	131
9 Análisis de resultados: informe de interpretación.....	133
9.1. Concepciones previas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	134
9.1.1. Naturaleza de las estrategias didácticas del profesorado universitario: dónde estamos y a dónde queremos llegar.....	135
9.1.2. ¿Es necesario el DD para aprender a enseñar?.....	142
9.2. Impacto en las concepciones y en la praxis docente.....	145
9.2.1. Conflictos cognitivos ante el cambio en la construcción de prácticas alternativas de enseñanza-aprendizaje (impacto en las concepciones).....	145
9.2.2. Mentoría colaborativa e implementación práctica de la metodología activa (impacto en la praxis).....	156
9.2.3. Impacto en la praxis docente según el área de conocimiento y la modalidad metodológica.....	167

9.2.4. Impacto del DD en las concepciones y en la praxis sobre la enseñanza-aprendizaje: primera síntesis de los resultados.....	173
9.3. Impacto organizativo y cambio en las prácticas culturales e institucionales bajo un prisma de sostenibilidad.....	175
9.3.1. Materialización del liderazgo educativo distribuido.....	177
9.3.2. Excelencia visible de la enseñanza-aprendizaje.....	184
9.4. Efectividad de la fórmula estratégica del programa ERAGIN: ¿a través de qué procedimientos y hasta dónde llega el cambio?.....	190
10 Discusión.....	195
PARTE V: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	201
11 Conclusiones y orientaciones para el DD.....	203
11.1. Conclusiones generales.....	203
11.2. Orientaciones a tener en cuenta en el ámbito del DD.....	210
11.3. Retos de cara al futuro.....	211
Referencias.....	215
PARTE VII: ANEXOS.....	233
Anexo I. Perfil de las/os participantes entrevistados.....	235
Anexo II. Guía de la entrevista en profundidad.....	237
Anexo III. Cuestionario para medir los niveles de impacto del programa ERAGIN de DD.....	239
Anexo IV. Mapa ramificado creado a partir de la selección de diferentes nodos (según número de referencias codificadas).....	243
Anexo V. Matriz generada a partir del cruce entre el área de conocimiento y las modalidades metodológicas según la cantidad de referencias codificadas.....	244
Anexo VI. Análisis de conglomerados que muestra categorías agrupadas por similitud de palabras.....	245

Índice de figuras

Figura 1. Marco para analizar los niveles de impacto de los programas de DD.....	25
Figura 2. Mapa de interpretación sobre la evolución del DD durante décadas, partiendo del análisis de Wilkerson e Irby (1998).....	50
Figura 3. Modelo propuesto por Kirkpatrick (1994) para evaluar los niveles de impacto de los programas de DD.....	57
Figura 4. Características de las estrategias efectivas de DD.....	73
Figura 5. IKD ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa (aprendizaje cooperativo y dinámico) UPV/EHU, 2010.....	87
Figura 6. Objetivos del programa ERAGIN para el DD en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje	88
Figura 7. Marco para evaluar los niveles de impacto del programa ERAGIN de la UPV/EHU. El liderazgo educacional distribuido funciona a modo de puente entre el impacto a nivel individual y el impacto a nivel organizativo	93
Figura 8. Papel de la co-mentoría en el tránsito de los niveles individuales a los niveles institucionales del aprendizaje. Representación creada por Fernández y sus colegas (2013:393).....	96
Figura 9. Esquema sobre el seguimiento del proceso de investigación.....	114
Figura 10. Organización de las fuentes de datos a través de la herramienta 'recursos' en el programa Nvivo.....	118
Figura 11. Mapa categorial configurado a partir del análisis cualitativo de las unidades textuales.....	119
Figura 12. Mapa ramificado creado a partir de la selección de diferentes nodos (según número de referencias codificadas).....	120
Figura 13. Gráfico creado a partir de la selección de diferentes nodos y en base a modalidades metodológicas (según número de referencias codificadas).....	120
Figura 14. Diagrama de categorías agrupadas en base a la similitud de palabras (estableciendo el coeficiente de correlación de Pearson).....	121

Figura 15. Generación de modelos para el análisis entre nodos provenientes de diferentes recursos.....	122
Figura 16. Matriz configurada a partir del cruce entre diferentes elementos del proyecto	124
Figura 17. Listado de representación sobre la frecuencia del total de palabras codificadas en el proyecto.....	124
Figura 18. Perfil motivacional de las/los participantes previo al proceso de DD ERAGIN.....	139
Figura 19. Comparación entre la transmisión de conocimiento disciplinar y los planteamientos didácticos activos, según las diferentes modalidades de metodologías activas.....	140
Figura 20. Engranaje que muestra el análisis de las concepciones docentes previas.....	142
Figura 21. Representación sobre los conflictos cognitivos que producen un impacto en las concepciones docentes durante la fase de diseño de las prácticas alternativas y el contraste procedente de los grupos de co-mentoría.....	146
Figura 22. Diagrama sobre la correlación positiva entre las categorías 'transmisión del conocimiento disciplinar' y 'el alumando incapaz sin teoría', resultante del análisis de conglomerados.....	147
Figura 23. Diagrama sobre la correlación positiva entre las categorías 'alumana/o eje – docente guía' y 'nerviosismo, falta de seguridad', resultante del análisis de conglomerados	158
Figura 24. Diagrama sobre la correlación positiva entre las categorías 'gestionar grupos de alumnado' y 'evaluación continua', resultante del análisis de conglomerados.....	161
Figura 25. Relación de participantes que han obtenido el certificado en el programa de DD ERAGIN, según el área de conocimiento y el tipo de metodología activa.....	167
Figura 26. Gráfico sobre la utilización de estrategias didácticas docentes previas al proceso de DD.....	168
Figura 27. Indicadores del impacto del proceso de DD en la praxis educativa.....	169
Figura 28. Nube semántica de palabras construida a partir del análisis cualitativo.....	170
Figura 29. Guía para el manejo en el centro de recursos IKD.....	185

Figura 30. Ejemplo de las fichas de recursos disponibles en el centro de recursos IKD.....	186
Figura 31. Información completa sobre un recurso didáctico en concreto.....	187
Figura 32. Gráfico sobre el impacto organizativo del programa ERAGIN basándose en el liderazgo educativo distribuido y la excelencia visible de la enseñanza.....	188

Índice de tablas

Tabla 1 Propuesta de términos en euskera tomando como referencia los conceptos anglófonos.....	33
Tabla 2 Conjunto de definiciones sobre DD provenientes de diversos autores.....	38
Tabla 3 Comparativa internacional de las unidades de DD (Frenay y Saroyan, 2010: 123-124).....	44
Tabla 4 El impacto del DD como objeto de estudio: ámbito de atención y evolución de la concepción sobre el impacto.....	55
Tabla 5 Modelo de evaluación para programas de DD ampliado por Steinert y sus colegas (2006), basándose en la adaptación realizada por Freeth y otros (2003) de la propuesta original de Kirkpatrick (1994).....	58
Tabla 6 Niveles de impacto de los talleres, herramientas para medir su impacto y la efectividad de la estrategia, basados en el trabajo de Steinert y sus colegas (2006).....	69
Tabla 7 Niveles de impacto de los cursos de corta duración, herramientas para medir su impacto y la efectividad de la estrategia, basados en el trabajo de Steinert y sus colegas (2006).....	70
Tabla 8 Niveles de impacto de los seminarios, herramientas para medir su impacto y la efectividad de la estrategia, basados en el trabajo de Steinert y sus colegas (2006).....	71
Tabla 9 Niveles de impacto de los programas de larga duración, herramientas para medir su impacto y la efectividad de la estrategia, basados en el trabajo de Steinert y sus colegas (2006).....	72
Tabla 10 Tendencia de los esfuerzos a lo largo del tiempo para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje (Gibbs, 2009:8).....	74
Tabla 11 Explicación sobre las fases y modalidades empleadas en el programa de desarrollo ERAGIN (Fernández et al. 2013:391).....	91
Tabla 12 Paradigmas de la investigación educativa (Koetting, 1984:296).....	97
Tabla 13 Población docente total de la primera promoción de participantes de ERAGIN (ABP: Aprendizaje Basado en Problemas; ABPy: Aprendizaje Basado en Proyectos; MC: Método del Caso).....	102
Tabla 14 Muestra de las/os entrevistadas/os de la primera promoción de participantes de ERAGIN (ABP: Aprendizaje Basado en Problemas; ABPy: Aprendizaje Basado en Proyectos; MC: Método del Caso).....	103
Tabla 15 Recopilación de los datos utilizados en el trabajo de investigación, tipo de estrategia de recopilación, cantidad, fecha de producción y relevancia para la investigación.....	106

Tabla 16 Tipos de entrevista según la clasificación realizada por McMillan y Schumacher (2005:458).....	110
Tabla 17 Diagnóstico de las concepciones docentes previas, la formación para ser docente y el análisis de las necesidades de cara a la formación antes de comenzar el proceso de DD.....	125
Tabla 18 Mapa categorial general que estudia los niveles de impacto del desarrollo docente en educación superior	128
Tabla 19 Mapa categorial general sobre la efectividad de las estrategias de desarrollo docente y los diferentes niveles de impacto basados en el modelo de Freeth y otros (2003).....	129
Tabla 20 Síntesis de la frecuencia de aparición de las palabras a lo largo de todo el proceso de categorización.....	171
Tabla 21 Número total de participantes en las ediciones finalizadas del programa de DD ERAGIN	184