

# Diziplinarteko lanaren esperientzia Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolan: irakaslearen lanbidea

*Igor Camino Ortiz de Barrón*

igor.camino@ehu.es  
Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saila

*M.<sup>a</sup> Teresa Vizcarra Morales*

Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila

*Pilar Aristizabal Llorente*

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

*Jose Domingo Villarroel Villamor*

Matematikaren eta Zientzia Esperimentalen Didaktika Saila  
Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskola  
Euskal Herriko Unibertsitatea

**GAKO-HITZAK:** Koordinazioa. Metodologia. Diziplinartekotasuna. Formakuntza. Talde-lana.

## 1. SARRERA

Aurreko urteetan honen beharra sumatzen bazen ere, Koordinaziorako bidea 2008. urtean eraikitzen hasi ginen, batez ere urte horretan hasi zelako egungo Graduetako plangintza garatzen. Metodologia eta ebaluazio alorretako aldaketez gain, Bologna planak terminologia berria ere bazekarren, eta hori gureganatzea erabat beharrezkoa zen: ECTS kredituak, gaitasunak e.a. Irakasle Formakuntzari begira, Planak bi graduren ezarpena zekarren: Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza, horietako bakoitzak lau kurso edukiko zituelarik. Graduen diseinurako, Euskal Herriko Unibertsitateko hiru campusetako Eskolak eta horien barruko Saitetako ordezkariak barne hartu zituen Eskolen Arteko Batzordea sortu zen. Batzordea

2008ko apirilaren 15ean bildu zen lehenengo aldiz, 2009ko martxoan bukatuko zen bilera prozesu luze eta gogor bati hasiera emanaz. Prozesu horretan, Batzordeak forma eman behar zion graduak eduki behar zuten lau kurtsoetako egiturari, horretarako Hezkuntza Ministerioak ezarritako gaitasunak oinarritzat hartuz. Graduak diseinu prozesuan, Batzordean sortu zen dinamikak ez zuten ahalbideratu aurreko ikasketa planetan antzematen genituen hutsune eta ahulezia batzuei aurre egiterik, horien artean koordinazioaren beharrari.

Batzorde horretan zuzenean landu ez bazen ere, koordinazioaren beharra beste titulazio batzuen diseinu batzordeetan kezka eta ardura sortzen zuen aspektua zen; zentzu horretan, Gizarte Hezkuntza titulazioan egindako planteamendua eredarria izan zen Eskolen Arteko Batzorderako. Hori abiapuntutzat hartuta, irakasgaiak diziplinarteko izaera edukiko zuten multzotan bildu genituen; eta multzo horiek modulu deitu genituen, modulu egitura hori izanik gure ikasketa planak ordezkatzeko dituen. Modulua diziplinarteko irakaskuntza eredu da, gaitasun orokor batzuk garatzeko asmoz, diziplinen arteko harreman koherentea bilatzen duena.

Behin graduak prestakuntza burututa, 2010. urtea garrantzitsua izan da guretzat, urte horretan bertan Goi Mailako Hezkuntzaren Europako Esparruaren eskakizunak martxan jartzen hasi baikara. Aipaturiko planak gure artean denbora gutxi badarama ere, dagoeneko hasi gara metodologikoki eta ebaluaketaren ikuspegitik ekarri dizkigun aldaketak ikusten: bi arlo horietan koordinazioa ezinbesteko elementu bihurtu zaigu. Neurri handi batean, Ikasketa Plan berriek eskatzen dituzten gaitasun horiei guztiei erantzun ahal izateko, dagoeneko ez da nahikoa irakasle bakoitzak bere lana eta bere irakasgaia ahalik eta modurik landuenean aurrera eramatea; planteamendu berrian, ikasleek garatu eta bereganatu behar dituzten gaitasun horiek bermatzeko, nabarmentzekoak dira talde-lana eta koordinazioaren garrantzia. Hala ere, lerro hauetan azpimarratzen ari garena ez da gauza berria, unibertsitate arloan aspaldi antzematen baitzen horren beharra; bi adibide esanguratsu eskainiko ditugu: Zabalzak (2003) dio koordinazioa dela unibertsitateek erakusten duten ahulezia nagusietako bat, eta San Fabián-ek (2006) azpimarratzen du koordinazioa hezkuntza prozesuen exijentzietako bat dela. Beraz, aldarrikapen horiekin bat eginda, koordinazioaren erronka bihurtu da gure irakaskuntza lanaren ildo nagusietako bat, ondorengo leuroetan erakutsi nahi dugun eran.

Euskal Herriko Unibertsitateak garbi ikusi du koordinazio ildoaren beharra, eta hori ahalbideratzeko hainbat tresna eta laguntza jarri ditu martxan: horien artean IKD ereduak (Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa) eta ERAGIN Ikastaroak (metodologia berrietan trebatzea). Metodologia horien inguruko kalitatezko formakuntza eskaini dela aipatu beharrean gaude, eta horrela, kasu metodologia, proiektuen gaineko irakaskuntza, gatazken ebazpenaren gaineko lana..., hainbat formakuntza jardueraren protagonista bihurtu dira.

## 2. HAINBAT IRUZKIN GURE IRAKASKUNTZA KOORDINAZIOAREN GAINEAN

Koordinazioaren kezka ez zen berria Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolan, 2003-2005 ikasturte bitarteko epean egindako Autoebaluazio Txostenak (Etxaniz, 2004), ildo horretan hausnarketarako eta hobekuntzarako hainbat ondorio erakutsi baitzituen; lortutako emaitzak oro har positiboak izan baziren ere, zenbait ahulezia garrantzitsu eta horiei erantzuteko hobekuntza proposamenak ere agertzen ziren:

- Beharrezkotzat jotzen zen irakasgaien arteko koordinaziorako mekanismoak martxan jartzea, horizontalean nahiz bertikalean garatu beharreko koordinazioa; horrek hutsuneak eta bikoiztasunak saihestuko zituen formakuntza programan.
- Tutorego plangintza baten beharra ere azpimarratzen zen, ikasleak Unibertsitatearen funtzionamenduaren orokortasunean eta Ikastegi-koaren zehaztasunetan gidatuko zuen tutorego plangintza.

Ezbairik gabe, biak garrantzitsuak baziren ere, Eskolan horiei modu progresiboan erantzuten saiatzeko beharra baloratu zen; aipatutako lehenengo ahuleziak sortzen zigun kezka nagusia, eta garrantzizko elementutzat jo zen gugandik gertuko hainbat esperientzia ezagutzea eta horien bidez formakuntza jaso ahal izatea. Asmo horrekin, Eskolan hainbat jarduera antolatu ziren Mondragon Unibertsitateko irakasleekin, eta horien artean 2006/07 ikasturtean Mondragon Unibertsitateko Mariam Bilbatua irakaslearekin egindako «Irakaskuntza Metodologiak» ikastaroa, eta 2008an berekin ere «Problemen ebazpena» edo PBL — Problem Based Learning — izeneko ikastaroak azpimarratuko ditugu.

Hasieran aipatu den bezala, 2008/09 ikasturterako gradu berrien diseinua buruturik, Eskolan Koordinazio Sarea eraikitzen hasi ginen. Grisaleña eta Campok (2010) diotena jarraituz eman genituen lehenengo urratsak norabide horretan, esperientziak, kezkak, ezagutzak eta ikaskuntzak konpartitzeko asmoz eta guztiok elkarrengandik ikas genezakeen elkargune bat sortzeko asmoz. Aipatutako ikasturte horretan, ikasleen presentzialtasunaren eta elkarbizitzaren gaineko eztabaidaguneak garatu ziren, eta horietatik hainbat akordio atera, ondoren Gomendio Eskutitza izenpean Eskola Batzarrak berretsi zituenak. Akordio horietako askok, guztion elkarbizitzarako onuragarriak ziren jarrerak azpimarratzen zituzten, baina irakasgaien arteko koordinazioari begira, batez ere presentzialtasunaren akordioa zen esanguratsuena: adostutakoaren arabera, ikasle presentziala gutxienez klase orduen % 75era joaten zena kontsideratu zen. Koordinazioaren lehenengo urrats horiek oso garrantzitsuak izan ziren, irakaskuntza aurrera eramateko marko berri bat eskaintzen zutelako, lan-taldeak osatu zirelako eta irakasleok arlo pedagogikoari buruz hitz egiteko gune bat sortzea lortu genuelako.

Baina sarreran aipatu den legez, gradu berrietan irakasgaiak modulutan bilduko ziren, diziplinarteko izaeradun multzotan hain zuzen ere; izaera berri horrek erronka berriak ere ekartzen zizkigun, hala nola irakaskuntza taldeak antolatzea eta diziplinarteko lanak diseinatzea. Gainera, hori guztia martxan jartzen genuen lehenengo aldia izanda, erabakigarria zen prozesua eraikitzeke modua eta erritmoa ere kudeatu eta jarraitzea, horretarako Koordinazio Sare barruko arduradunen lana ezinbestekoa izanik. Sarreran ere azpimarratu den bezala, Unibertsitatearen kezkak, irakaskuntza metodologia berrien eta koordinazioaren inguruan zihoazen; horren froga, Ikaskuntza Kooperatibo eta Dinamikoa (IKD) eredia eta metodologia berrien gaineko formakuntza ikastaroak (ERAGIN) ere antolatzen ditu. Ohitura, kultura eta lan metodoak eraldatzea ez da erraza izaten, eta Unibertsitateak irakasleak formatu nahi ditu, eraldaketa hori hain traumatikoa suerta ez dadin, eredu eta ikastaro horien bidez.

Gure Eskolaren kasuan, ERAGINen tutorizazio lana garatzen duten adituek emandako formakuntza oso lagungarria zaigu; Grisaleña eta Campok (2010) adierazten duten bezala, koordinazioaren analisiaren objektua gure irakas-praktikaren gaineko hausnarketa izan da, irakasleontzat ikasgune bihurtu dena. Ikaslearen ikaskuntzaren inguruan ditugun ikuspegi indibidualista eta zatitu horretatik, ikaskuntza konpartitu batera pasatzen saiatu nahi dugu, guztion inplikazioa eta koordinazioa beharrezko dituen ikaskuntza batera hain zuzen ere. Bolívarrek (2000) dioenez, hezkuntza erakundeek ikasteko, kolaboratzeko, talde-lanean aritzeko eta berrikuntzak sortzeko etengabeko aukerak eskaini beharko lizkieke irakasleei, hartara —eta San Fabiánek (2006) azpimarratutakoarekin bat etorrita—, irakasle on artean sareak sor daitezten. Eskolan hainbat irakastalde jarri dira martxan, baina lan honetan, aurretik esan bezala, 2010/11 ikasturteko lehenengo seihilekoan Irakaslearen Lanbidea izeneko moduluan aritu den irakas-talde horren prozesuan oinarrituko gara.

### **3. IRAKASLEAREN LANBIDEA MODULUA ETA DIZIPLINARTEKO LANA**

Irakaslearen Lanbidea modulua Haur Hezkuntzako nahiz Lehen Hezkuntzako graduatan jorratzen da, lehen mailako lehen seihilabetekoan, bi titulaziotan planteamendu bera egiten delarik. Bost irakasgaik ematen diote moduluaren izaerari forma eta edukia: Garapenaren Psikologia eskola-adinean, Irakaskuntza Funtzioa, Hezkuntzaren Teoria eta Historia, Komunikazio Gaitasunaren Garapena I eta Hezkuntzaren Soziologia. Irakasgai horiek guztiak sei kreditukoak dira, eta diziplinarteko lanari bakoitzetik kreditu bana eskaintzea adostu zen. Esperientzia berria zen guztiontzat, eta erronka ausartagoei erantzuteko gai ote ginen konprobatzeko, egoki genezon kreditu banarekin hasteari. Gradu berriak martxan jarri dituen mo-

duluaz ari gara, horrek erakusten duen ardura eta ekar ditzakeen aspektu positibo eta negatibo guztiekin. Modularen prestakuntza 2009/10 ikasurtean zehar diseinatu zen, elkarlanean arituko ziren irakasgaien inguruko plangintza zehazten joateko asmoz; prestakuntza prozesuaren oinarri garrantzitsuenetako bat moduluan zehar garatuko ziren gaitasun orokorren zehaztapena izan zen. Modularen izaera eta horren baitako irakasgaien ezaugarriak kontuan hartuz, bi gaitasun orokor zehaztu ziren:

- Ikasleek baldintzatzaile historiko, sozial, psikologiko eta pedagogikoak eta horien araberrako hezkuntza jardunak ezagutu, aztertu eta balioetsi ditzatela, hartara Eskolak jendartean duen eginkizuna eta gaurko egunean beraiei hezitzaile lanetan dagokien zeregina uler dezaten.
- Ikasleek Eskolaren egoera eta arazoak, diziplinarteko ikuspuntu orokor batetik ezagutu eta azter ditzatela, familiarekin batera eta hezkuntzako profesionalekin batera lan egiteko gai izan daitezen, komunikazio eta harreman egoera desberdinei egokituz.

### 3.1. Diziplinarteko lanaren metodologia

Moduluan dauden irakasgaien artean aurrera eramango zen diziplinarteko lanaren gainean aritzean, irakas-taldeak Mexikoko Monterrey Teknologia eta Goi Mailako Ikasketen Institutuan bultzatutako kasu metodoan zentratzea erabaki zuen. Metodologia berritzaileez hitz egiten bazen ere, onartu behar da kasu metodologiak baduela ibilbide bat egina; Harvard Unibertsitatean 1914an hasi ziren erabiltzen, batez ere negozio arloko legeak eta egoerak lantzeko asmoz. Metodologia horri jarraituz, ikasleek irtenbidea eman behar zioten egoera zehatz bati, aukeraturiko irtenbidea modu egokian justifikatuz ere. Denboraren poderioz, Harvard Unibertsitateak ikertzaileak eta irakasleak prestatu zituen kasuak prestatzeko, unibertsitate horretan aplikatzeko ez ezik, munduan zehar ere aplikatzeko. Esperientzia horretatik abiatuta, kasu metodoa asko erabili da hainbat arlotako profesionalen trebakuntzan: Zuzenbidea, Enpresen Administrazioa, Medikuntza, Zientzia Politikoak...; ikerkuntza sozial eta pedagogikoan, Stake eta Yin bihurtu dira erreferente nagusi azken urteotan, errealitate soziala ulertzeko asmoz, kasu azterketa erabiliz hezkuntza ebaluazioa egiteko (Stake, 1994, 1999, 2006). Stakek kasu bat baino gehiago aztertzeko metodoa erabiltzen du; Yinek (1994), berriz, bere ikerketak kasu bakarretan oinarritu ohi ditu.

Berez ibilbide luzekoa izan arren, Irakaslearen Lanbide moduluko kasuen erabilera tresna berria izateaz gain, neurri handi batean ezezaguna ere bazitzaigun irakasleoi; beharrezkoa genuen prestakuntza bileretarako horren gaineko informazioa biltzea eta horietan arretaz azterzea. Material desberdinak aztertu bagenituen ere, aurretik esan den moduan, azkenean oso baliagarria izan zitzaigun Monterrey Institutuko materialaren laguntza. Lehenik eta behin, erabat beharrezkoa genuen kasua zer den ulertzea, hori

izango baitzen diziplinarteko lanaren ardatza. Materialaren analisiak garrantziko aspektu batzuez jabetzen lagundu zigun:

- Kasua lehen gertatutako zerbaiten deskribapena da, egoera konplexu erreala erakusten duena.
- Kasu on batek bide ematen du gertaera arazotsu eta eguneroko lanean ebatzi behar direnak eztabaidatzeko. Xedetzat du klasean pentsatzeko era desberdinak ahalbideratzea, jarrera bakoitzak bere argudioak izan ditzan.
- Benetako bizitzako jazoera eta egoeretatik ikasten da. Horrek aukera ematen dio bakoitzari bere ikaskuntza egiteko, lanbideko girotik hur dagoen inguru batean. Teoria eta praktikaren arteko lotura da. Irakasleak segurtatu egin behar du ikasleak oinarri teoriko ona duela kasuan lan egin ahal izateko eta ezagupenak benetako egoera batera jartzeko.

Metodoaren ezaugarriak ezagutzeak bultzatu nahi genuen irakaskuntza ereduaren gaineko hausnarketa egitera ere eraman gintuen, ohiko metodoarekin alderatuz, nahiz eta hau ez den Eskolako irakasle gehienok erabiltzen duguna. Beheko taulak metodoaren ezaugarriez eta ohiko metodoarekin egindako alderaketaren berri eskaintzen digu:

1. taula

**Kasu metodoaren ezaugarriak eta alderaketa ohiko metodoarekin.  
Mexikoko Monterrey Teknologia eta Goi Mailako Ikasketen Institutua**

Kasu metodoaren ezaugarriak	
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Elkarreragilea da, eta guztiz bizia.</li> <li>— Batez ere ikaslea hartzen du aintzat.</li> <li>— Irakasleari prozesua bideratzea dagokio, ikasketaren helburuetatik aldentzen den eztabaida birkokatuz. Kasua (dokumentu idatzia) oinarria da klasean egin den eztabaidarako.</li> <li>— Aurkeztutako egoera ebazteko hainbat aukera agertzen dira.</li> <li>— Ikasleak hipotesi argiak eta ondo argudiatuak aurkeztu behar ditu kasuan esku-ragarri ez dagoen informazioari buruz.</li> </ul>	
Kasu metodoa	Ohiko metodoa
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Induktiboa da.</li> <li>— Espezifikotik orokorrera doa.</li> <li>— Ikaslea du ardatz.</li> <li>— Ikasketa nabarmentzen du.</li> <li>— Arazoak konpontzera bideratuta dago.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Deduktiboa da.</li> <li>— Orokorretik espezifikora doa.</li> <li>— Irakaslea du ardatz.</li> <li>— Irakastea hartzen du ardatz.</li> <li>— Ezagupenak bereganatzera zuzenduta dago.</li> </ul>

Metodoa aplikatzeko urratsei dagokienez, kasua ebazteko zenbait era dauden arren, funtsean denetan taldeko eztabaida da nagusi. Beheko taulak, erabilera orokorreko molde jakin baten urratsak eskaintzen dizkigu, urrats bakoitzaren ezaugarri nagusiak azpimarratuz:

2. taula  
**Kasu metodoaren urratsak. Mexikoko Monterrey Teknologia  
eta Goi Mailako Ikasketen Institutua**

---

Kasu metodoan erabili ohi diren urratsak
1. urratsa: banakako prestakuntza
<ul style="list-style-type: none"><li>— Ikasleak kasua irakurri eta aztertzen du, ondorengo erabakiak hartzen laguntzeko bide gisa.</li><li>— Kasuan puntu kritikoak identifikatzen ditu (zein den protagonista, eta zein egoera duen aurrean).</li><li>— Aukerak aztertzen ditu, kasuan deskribatutako arazoa konpondu ahal izateko.</li><li>— Gertakarien arabera, aukerarik onena bilatzen du.</li><li>— Kasua ebazteko hasierako proposamena planteatzen du.</li></ul>
2. urratsa: eztabaida talde txikietan
<ul style="list-style-type: none"><li>— Ikasleek trukatu egiten dituzte banakako prestakuntzatik sortutako ezagupen eta esperientziak.</li><li>— Ideiak aurrez aurre jarrita, indartu egiten da hasierako proposamena.</li></ul>
3. urratsa: talde osoko lana
<ul style="list-style-type: none"><li>— Irakasleak bideratutako saio batean, gelakideek aurrez aurre aurkezten dituzte beren jarrerak, jarrera horien argudioak ezagutaraziz. Bukaeran jakinarazi egiten zaie kasuaren aterabidea.</li></ul>
4. urratsa: banakako hausnarketa
<ul style="list-style-type: none"><li>— Taldeko lanaren eta banakako hausnarketa burutu ondoren, ikasleak aurrez aurre jartzen du bere proposamena eta eskaini zaion aterabidea.</li></ul>

### 3.2. Irakaslearen Lanbidea moduluko kasua

Metodoa erabakita, irakas-taldeko bileretan gure kasu propioa eraikitzen lagunduko ziguten ardatz horien bila hasi ginen; irakaslearen lanbideak eskaini litzakeen aukera ugarietz jabetzen jardun genuen, gure asmoa irakaslearen lanbide poliedrikoan bat egiten duten esparru ezberdinak el-

karlanean aritzea zen. Elkarlan horrek laster ekarri zizkigun lehenengo aspektu positiboak, ordura arte ez baixeuden ohituta beste irakasgaietako irakasleekin biltzen eta bakoitzak zein eduki jorratzen dituen ezagutzen; elkarrengana hurbiltzeak eta elkarri entzuteak, hasteko, behin baino gehiagotan ikasleen kexak sorrarazi dituzten gaitegien arteko bikoitzasunak ekiditea ahalbideratu zuen. Irakasgaien izaeraz eta ezagugarriez jabetuta, irakas-taldean genero trataeraren gaineko lan bat planteatzea adostu genuen, hezkuntza sistemetan genero trataera aztertzea eta sakontzea ahalbiderratu zuen lan bat hain zuzen ere. Deskriptorea zehaztuta, irakas-taldean kasuaren diseinuari ekin genion; horretarako oso lagungarriak izan genituen azken hilabeteotan prentsan argitaratutako hainbat berri, zeinetan : eskola bereziaren aldeko apustua egiten zen, hezkidetzaren planteamendua kolokan jarritz. Prentsan argitaratutakoak ikaslearen hausnarketa eta justifikatutako argudioak sorrarazteko bidea sustatzen zuen; aurretik aipatu den moduan, ikaslea gertaera arazotsu batean kokatzeko aukera erraz ikus zitekeen, ondorengo ebazpen justifikatu baterako bidean kokatuta geratzen zelarik. Azkenean, ardatz horien laguntzaz, kasuari forma eman genion, ondorengo lerroetan ikus daitekeen moduan definituta:

Demagun «X» izeneko ikastetxe publikoa mistoa dela, eta ikasleentzat duen aukera-berdintasuna hezkuntza proiektuan jasotzen du. Azken aldian, prentsan agertu dira, eta pasilloko jardunetan eta irakasleen gelan, hezkidetzak emaitza akademikoetan duen eragina, hau da, neska eta mutikoen errendimendua hobea litzatekeela bereizita Antza, badira bereizketara jo duten ikastetxe batzuk. Ikastetxe honetako irakasle bat, gai honetan urteetan «isilik» egon ondoren, ausartu egin da «berak lehendik zuen susmoa» adieraztera. Gainera, beste irakasle batek esan du bere gelako gurasoekin egindako bileretan batek baino gehiagok atera duela gaia. Zuzendari andreak, irakasten 25 urte eman, eta beti berrikuntza pedagogikoaren alde egin duenak (hezkidetzaren alde, gatazkak konpontzeko mintzatzearen alde, eta elkarbizitzarako elkar aditzearen alde), dio interesgarria litzatekeela egoera aztertzea eta bilerara deitu ditu irakasleak, gai bakar honekin: «Eskola, ikasleek (neska eta mutil) elkarrekin edo bereiz lan egin dezaketen lekua», xede batekin, sendotu eta argudiatzea Irakasleen Klaustroak gai honen inguruan duen iritzia, eta ikuspegi desberdinak Eskola Kontseilura eramatea, ondoren aztertzeke. Aurretik eztabaida bideratzeko batzorde txiki bat proposatzen du, saioak prestatuko dituen, hari buruz materiala banatuko duena, eta zalantza-galdetegi bat gertatuko duena (galderak, eta abar), bileretan hari bat egon dadin.

Moduluko irakasle taldean, ikasleek diziplinarteko lan hau banaka burutu behar zutela adostu genuen; irakasleak, hori aurrera eramanez ahal izateko, ikasgaietatik eskaintako informazio eta materialak edukiko zituen. Horrekin, ikasgai guztietan eskaintako informazioa barne hartzen duen argudio txosten bat eraiki behar zuen, horretan kasuaren ebazpenerako hartutako jarrera oso garbi utziz eta egoki justifikatuz. Irakasle taldean uneoro balo-



ratu genuen lehenengo kurtsoko ikasleen aurrean geundela, eta honelako lan batek eskakizun maila oso altua izan zitekeela erakusten zuen. Metodologia aktiboaren irizpideei jarraituz, asmoa kasuaren inguruko hausnarketa eta galderak ikasleek beraiek sortzea bazen ere, ikasgai bakoitzean gida-galdera batzuk eskaintzeko beharra azpimarratu zen, norabidea galduko zuketean ikasleen lana orientatzeko xede nagusiarekin. Ezinbestekoa kontsideratzen zen kasua modu egokian orientatzea klase orduetan, irakasgai bakoitzak lana aurrera eramaten ahalbideratuko zuten tresna egokiak eskaini behar zituen, eta horien erabilera ondo orientatu behar zuen. Orientazioak ardatz nagusia eskaini behar zuen, eta lana aurrera eramateko klase orduetan emandakoaz gain, tutorego orduen laguntza ere ezin zen alde batera utzi. Kasu metodoan erabili ohi diren urratsak abiapuntutzat hartuta, diziplinarteko lanaren sekuentziaziorako lau fase hartu genituen kontuan:

1. Kasuaren hasierako ulerkuntza: Irakurri, ezagutu eta ulertzea.
2. Hasiera batean irtenbide posibleak bilatzea.
3. Kasuaren azterketa eta interpretazioa. Fase honetan ikasleari behar duen informazioa eman zaio.
4. Txostenaren prestakuntza.

Fase horietan zehar, ikasleentzako galdera lagungarriak planteatu ziren, irakasle taldeak adostuta: horietako batzuk egoera arazotsuari ekiteko baliagarriak ziren, esaterako: heziketa mistoa eta hezkidetzaz zer diren...; beste batzuek, ordea, ikasleak txostenaren bukaeran erakutsi beharreko jarrera justifikatua sakontzeko balio zuten: zein argudio dira zure jarrera justifikatzen dutenak? Sumatzen al duzu zure jarrerari loturiko kontrako argudiorik? Zure argudioak arrazionalak, emozionalak ala jarrerazkoak dira? Zure gelakide gehienek jarrerak eraginik izan al dute zurean? Zure jarrera gelakide gehienena baino sendoagoa dela uste al duzu?

Banakako lana izatearen erabakiak beste hausnarketa bat ere ekarri zigun irakasle taldeari: ebaluatu beharreko lan kopurua. Hau kontuan hartuta, eta honelako lanen bati lehenengoz ekiten geniola gogoan, txostenaren luzeraren gainean eztabaidatu genuen, egoki iruditu genion hamar orrialdeko txostena eskatzeari (azala, aurkibidea eta bibliografia horien barruan kontatu gabe).

#### **4. DIZIPLINARTEKO LANAREN EBALUAKETA**

Moduluko lanaren ardatz metodologikoak zehaztuta, hori ebaluatzeko moduak ere erronka handia ekarri zigun, diziplinartekotasuna erakutsiko zuen ebaluaketa bat diseinatu behar baitzen; horrek esan nahi du moduluko irakasgaietako irakasleok nota bateratua eman behar geniola lanari. Gogoratu behar dugu irakasgai bakoitzak kreditu bat dedikatu behar ziola diziplinarteko lanari; matematikoki dedikazio horrek puntuazio baxuagoa

3. taula

**Irakaslearen Lanbide moduluko diziplinarteko lana ebaluatzeko errubrika**

	Lan bikaina (2 puntu)	Lan onta (1,5 puntu)	Lan nahikoa (puntu bat)	Hobekuntza franko behar duen lana (0,5 puntu)
Edukiaren egokitasuna	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Implizituki erabiltzen ditu gida moduan eskainitako galderak, baina ez da horiek baldintzatuta agertzen.</li> <li>— Ikasgaian moduluko lanarekin lotutako ia aspektu guztiak aplikatu eta justifikatzen ditu, aspektu horiek lanean oso modu egokian integratuz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Gida moduan eskainitako galderak lanaren ardatz nagusi gisa erabiltzen ditu.</li> <li>— Ikasgaian moduluko lanaren inguruan landutako aspektu ugari aplikatu eta justifikatzen ditu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Gida moduan eskainitako galderak lanaren ardatz bakkarra osatzen dute.</li> <li>— Ikasgaian moduluko lanaren inguruan landutako aspektu oinarrikoenak aplikatzen ditu. Juxtu-juxtuan arrazoitzen ditu aspektu horiek.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ez du inondik erakusten gida moduan eskainitako galderakiko lotura.</li> <li>— Ez du ikasgaian moduluko lanaren inguruan landutako aspekturik aplikatzen. Inkoherentziak markatutako ikuspegia. Arrazonamendu falta.</li> </ul>
Ondorioak	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ondorioak bikain oinarrituta dira, eta lanaren garapenerkin erabateko koherentzia dute.</li> <li>— Oso modu garbian antzematen da egilearen ikuspegia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ondorioak ondo oinarrituta daude, oro har lanaren garapenerako koherentzia erakutsiz.</li> <li>— Nahiko garbi antzematen da egilearen ikuspegia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ondorioak ez dira oso landuta agertzen, inkoherentzia ez oso larriren bat antzeman daitekeelarik.</li> <li>— Egilearen ikuspegia antzeman daiteke, lauso samar agertzen bada ere.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ondorioak loturarik gabeko ideia bilduma moduan agertzen dira.</li> <li>— Apenas antzematen da egilearen ikuspegia.</li> </ul>
Iturriak (bibliografia eta iturri elektronikokoak)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ikasgaian gomendatutako iturriez gain, errebisio bibliografiko sakona frogatzen duten beste ekarpen ugari agertzen dira (liburuak, aldizkariak, internet...).</li> <li>— Iturri guztiak ondo justifikatuta eta modu egokian aipatuta agertzen dira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Nagusiki ikasgaian gomendatutako iturriak erabiltzen ditu, beste ekarpenaren bat ere erabiltz. Iturri uztiardura ona (liburuak, aldizkariak, internet...).</li> <li>— Iturri gehienak justifikatuta eta modu egokian aipatuta agertzen dira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ikasgaian gomendatutako iturriak erabiltzen ditu bakkarrak.</li> <li>— Iturri gehienak justifikatuta eta modu egokian aipatuta agertzen dira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ez du apenas ituririk erabiltzen.</li> <li>— Erabiltzen dituen iturriak ez daude ondo justifikatuta, ezta modu egokian aipatuta ere.</li> </ul>

suposatzen bazuen ere, lanari gehienez bi puntuko balorazioa eman ahal izatea adostu genuen (notaren % 80a ikasgaiaren esku eta % 20a diziplinar-teko ebaluaketaren esku). Irakasle taldeko partaideok baginen diziplinar-teko lana objetibotasun maila egokiaz zuzentzearen zailtasunaren jakitun; irakasteko ikuspegi eta estiloak desberdinak izan ohi dira, baina honelako lan batean ezinbestekoa zen ikuspegiak ahalik eta gehien gerturatzea.

Zentzu horretan, ezinbestekoa zen diziplinar-teko lanaren ebaluaketa-rako tresna lagungarriren bat edukitzea; metodologia berrien material eta iturrien kontsultan murgiltzeak ebaluaketa errubriken berri edukitzea ahal-bideratu zigin. Errubrikak ikaskuntza helburuekin lotutako irizpideak isla-tzeko balio du, eta horrek irizpide zehatz horietan oinarritutako ebaluaketa estandarizatzea ahalbideratzen duen, bai eta kalifikazioaren lorpen proze-sua sinpleago eta gardenago islatzea ere. Irakasle taldearentzat errubrikak sortzea ere erronka handia zen, eta Irakats Lanbidearen modulurako hiru irizpidez osaturiko 3. taulan agertzen den errubrika adostu genuen.

Beraz, errubrika hau izan da moduluko diziplinar-teko lana ebalua-tzen lagundu diguna eta, ikus daitekeen moduan, lehenengo bi irizpideak batez ere edukia-eren egokitasun mailarekin erlazionatzen dira; lehenengo irizpideak ikasgaietan landutako aspektuak lanean nola integratzen ziren ebaluatzea ahalbideratzen du, eta bigarrenak, ondorioei arreta eskainiz, au-keratutako jarreraren egokitasun eta justifikazio maila ebaluatze-ko bidea eskaintzen du. Horiez gain, ezinbestekoa iruditu zitzaigun iturrien erabile-rari ere arreta berezia eskaintzea, eta ahal zen neurrian, ikasleei lehenengo kurtsotik beretik bibliografia egoki aipatzeko arauak ezagutaraztea; asmo horrekin, irakasle taldeak APAren (American Psychological Association) arauen erabilera eskatzea adostu zuen.

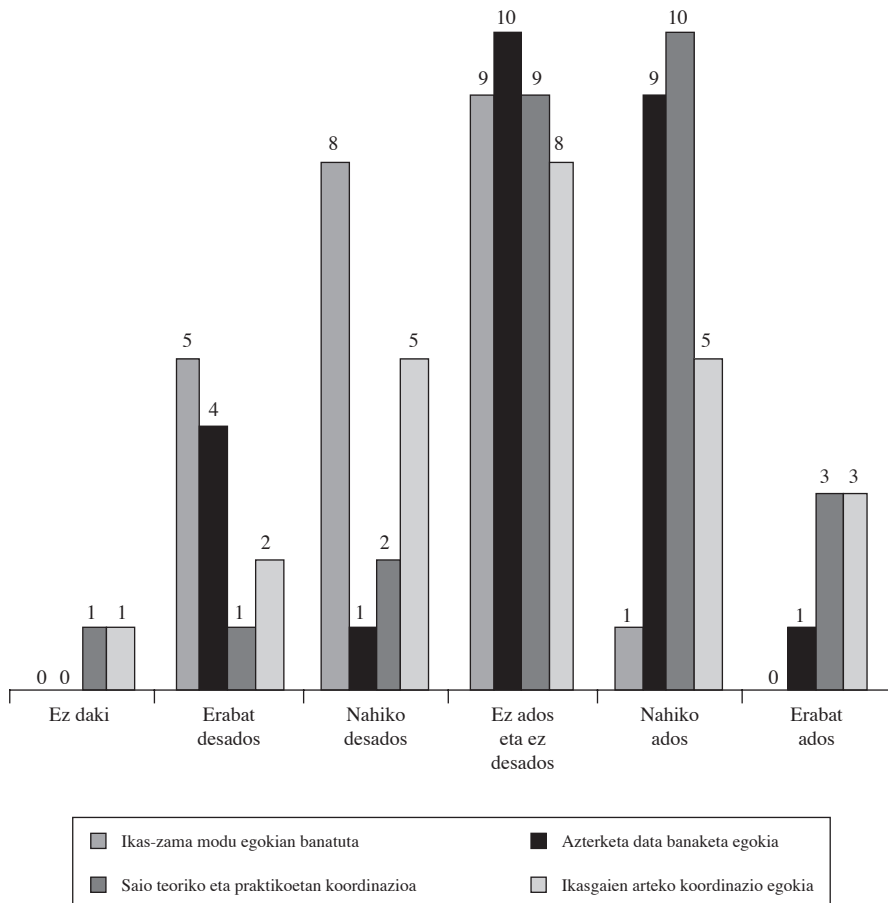
Ebaluaketa prozesuak ere une bereziak ekarri zizkigun moduluko iraka-sleoi, batez ere bi fase ezberdin baina elkarlotuak izan zituelako: lehe-nengo fasea banakakoa zen, irakasle bakoitzak lan guztiak ebaluatu behar zituen, adostutako errubrika oinarri harturik, errubrikako lau kalifikazio posibleen artean bat aukeratuz. Hasierako fase horretan diziplinar-tekota-suna oraindik ere agertzen ez zenez, bigarren fasea planifikatu genuen hu-tsune hori konpontzeko: horrela, moduluko bost irakasleok bilduta, ikasle bakoitzak egindako diziplinar-teko lanagatik ikasgai guztietan jasoko zuen kalifikazioa adostu genuen.

## **5. DIZIPLINARTEKO LANAREN BALORAZIOA ETA EMAITZAK**

Gradu berrien ezarpenak ekarri digun aldaketa metodologikoaren zail-tasunak ugariak izan badira ere, guztion artean gai izan gara diziplinar-teko lana aurrera eramateko eta ebaluatze-ko, neurri batean planteamendu be-riak hain modan jarri dituen gure irakasle gaitasunak frogatzen ditu. Oro

har, positibotzat jo behar ditugu emaitzak, eta aurreko ikasturteetan ikasleek egindako lanen mailarekin alderatuz, diziplinar-teko lanek hobekuntza franko erakutsi dutelakoan gaude. Hala ere, moduluko irakasleontzat lehenengo esperientzia izan da, eta bagara egindako akatsen jakitun ere bagara. Zentzu horretan, irakasle gisa, asko interesatu zaigu ikasleen oharpenak ezagutzea, beraiek lanaren planteamendua eta garapena nola ikusi duten jakitea.

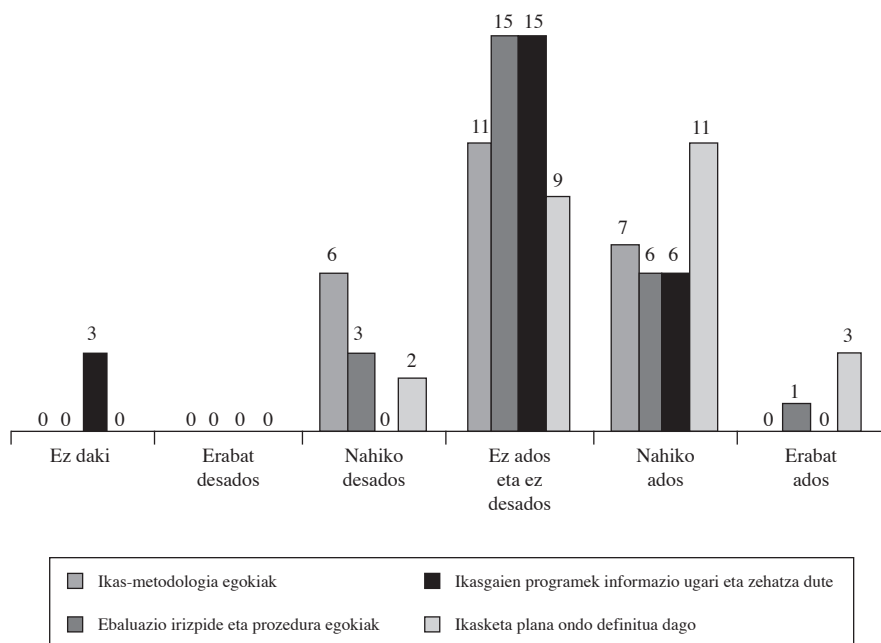
Asmo horrekin, seihilekoaren bukaeran ikasleei Ikastegiko Barne Kalitate Zerbitzuaren (IBKZ) prozesu plangintzan jasotako inkesta bat pasatu zae; interesgarria iruditzen zaigu dozentziaren antolaketari eta ikas metodologia eta ebaluaketari buruzko datu adierazgarri batzuk berreskuratzea.



1. grafikoa  
Dozentziaren antolaketa eta koordinazioa

Ondoren agertzen diren grafikoetan Lehen Hezkuntza graduko 47. taldeak emandako datuak ezagutu ditzakegu; aipatu behar dugu Lehen Hezkuntzan euskaraz bi talde egon direla: 46. taldea (60 ikasle matrikulatuta) eta 47. taldea (38 ikasle matrikulatuta). Lehenengo grafikoak dozentziaren antolaketa aztertzen du, eta kuantitatiboki emaitzak nahi bezain borobilak atera ez badira ere<sup>1</sup>, oro har, ikasleek koordinazioa sumatu dutela egiazta daiteke, eta hori ez da gutxi burutu dugun erronka berri honetan. Hobetzeko aspektuen artean, ikas-zama modu egokiagoan banatzeko beharra azpimarratu dute; arestian aipatu den bezala, prozesuan zehar egindako akatsez ere jakitun gara eta, zentzu horretan, lanaren sekuentziarioa da hobekuntza franko behar duen aspektu horietako bat, batez ere ikasleek azkenengo uneetan sumatu duten estatusuna ekiditeko.

Bigarren grafikoak ikas metodologiaren eta ebaluaketa irizpideen gaineko datuak eskaintzen dizkigu, baina oin-oharrean adierazi dugun moduan, ebaluaketa prozesua oraindik ere burutu gabe zegoen, eta horrek



2. grafikoa  
**Ikas metodologiak eta ebaluazio irizpideak**

<sup>1</sup> Inkesta pasatzeko aukeraturako unea ez zen batere aproposa izan, azkenengo klase astea alegia, horrek ondoren erakutsi dizkigun arazoekin: alde batetik, ikasleak estatusan handieneko unean harrapatu genituen, eta bestetik, ebaluaketa prozesua oraindik ere bukatu gabe zegoen, eta horrek ikasleek ikuspegi globala bereganatzea ekidin zuen.

kuantitatiboki erantzun asko balorazio neutroetara desbideratu ditu. Berezi-ki baloratu duten aspektuen artean, ikasketa planen definizio egokia azpi-marratu behar da.

Balorazio kuantitatibo horiez gain, ikasleek entregatutako diziplinarteko lanek kualitatiboki informazio ugari eskaini digute; lan horietan, kasuaren ebazpena aurrera eramateaz gain, ikasleek lanaren izaeraren gaineko balorazioa eta sumatutako aspektu positibo eta hobetzeko gaineko hausnarketa burutu behar zuten. Hausnarketa horietatik ateratako emaitzak jaso genituen eta irakasleonek balorazio saioetan ardatz nagusi bihurtu ziren; oro har, diziplinarteko lana ondo baloratu da, kasuaren ebazpenerako ikasgaietako edukiak integratzeko erronkak ahalegin handia eskatu diela onartuz. Hala ere, ahalegin horren bidez edukiak erlazionatzeko eta ikasketa sakonagoa lortzeko aukera eduki dutela azpimarratu dute. Gehiengoak lehen kurtsoko ikasleentzat zailtasun handiko lana dela aitortu du, baina hala ere, ondo sentitzen dira aurrera eraman dutela ikustean. Zenbait unetan orientazio gehiagoren beharra sumatu dute; hori ere bada hurrengo moduluari begira hobetu beharreko beste aspektu nagusietako bat, eta aipatu behar da Eskolako Koordinazio Sarearen bidez dagoeneko horretan lanean dihardugula.

Ikasleen balorazioen bitartez lortutako datuak garrantzitsuak izanagatik, diziplinarteko ebaluaketan beraiek lor zitzaizkiren emaitzak ziren kezkarik handiena sorrarazten zigun aspektu nagusietako bat, ez nagusiki ikasleek erakuts zitzaizkiren mailari buruzko kezka, guk geuk irakasle gisa honelako egoera berri batean sumatzen genuen ziurgabetasunaren gainekoa baizik. Prozesu hasieratik oinarri nagusiak definituta bazeuden ere, aspektu batzuk seihilekoak aurrera egin ahala zehaztu behar izan ditugu, eta horrek gure ziurgabetasun maila kudeatzen ikasten ere lagundu digu. Ondorengo taulak Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako talde guztietan (gaztelaniaz eta euskaraz) lortutako emaitzak erakusten dizkigu:

4. taula  
**Diziplinarteko lanetan lortutako emaitzak**

Diziplinarteko lanetan lortutako emaitzak	HAUR HEZKUNTZA			LEHEN HEZKUNTZA		
	Gaztelaniazko taldea	Euskarazko taldeak		Gaztelaniazko taldea	Euskarazko taldeak	
		HH 46	HH 47		LH 46	LH 47
Matrikulatuak	25	47	28	37	60	38
Aurkeztuak	21 (% 84)	45 (% 95,74)	27 (% 96,42)	28 (% 75,67)	60 (% 100)	34 (% 89,47)
Ez aurkeztuak	4 (% 16)	2 (% 4,26)	1 (% 3,58)	9 (% 24,32)	0	4 (% 10,53)
Ez gai	1 (% 16)	5 (% 10,63)	6 (% 21,42)	6 (% 16,21)	5 (% 8,33)	4 (% 10,52)
Gai	17 (% 68)	10 (% 21,27)	10 (% 35,71)	12 (% 32,43)	28 (% 46,66)	18 (% 47,36)
Oso ondo	1 (% 4)	23 (% 48,93)	9 (% 32,14)	6 (% 16,21)	21 (% 35)	9 (% 23,68)
Bikain	2 (% 8)	7 (% 14,89)	2 (% 7,14)	4 (% 10,81)	6 (% 10)	3 (% 7,89)

Taulak islatzen dituen emaitzak oso adierazgarriak iruditzen zaizkigu, eta bere orokortasunean kontsideratzeak diziplinarteko lanaren funtzionamendu egokia erakusten digu; hasteko, oso adierazgarri deritzogu aurkeztutako lanen portzentajeari, talde gehienetan % 90etik gertuko edo hortik gorakoa. Diziplinarteko lana egiteko aukera ikasle presentzialiei begira planteatu da (berriz gogoratuko dugu ikasle presentzialtzat jo dugula gutxienez klase orduetako % 75era etorri dena). Beraz, datu horrek oraindik ere gehiago indartzen du adierazitako portzentajeen garrantzia, gure ikasle gehienak eskoletan izan direla frogatzen baitu (presentzialtasun maila handia beraz); bereziki azpimarratu behar dugu Lehen Hezkuntzako 46. taldean emandako egoera, talde horretan erabateko presentzialtasuna lortu baita, meritu handiagoa gainera 60 ikaslerekin lehen kurtsoko talderik handiena izan dela jakinda.

Aurreko urteekin alderatuta behintzat, asko hobetu da presentzialtasuna metodologia berritzaileekin lan egin nahi dugun irakasleon kasuan, aurreko urte horietan denok konprobatu ahal izan baitugu zein zaila zen ikasgaia aurrera eramatea klasera agertzen ez zen ikasleen portzentaje handiaren erruz. Hala ere, datu adierazgarri horiez gain, badaude arreta berezia merezi duten beste batzuk ere, hala nola diziplinarteko lana gainditu duten ikasleen portzentajea, talde gehienetan % 80tik gorakoa. Horrez gain, oso adierazgarri iruditzen zaigu zenbait taldetan (HH 46 eta HH 47) «oso ondo» eta «bikain» kalifikazioen portzentajeak gainditu hutsenak baino altuagoak izatea, ikasleen diziplinarteko lan asko oso maila onekoak izan diren froga.

Beraz, hasierako erronkak eta prozesuak berak zenbaitetan ziurgabetasun, kezka eta zalantzak sorrarazi dizkigun arren, diziplinarteko lanaren emaitzak ikusita, irakasle taldeak oso balorazio positiboa egin dugu. Aurreko lerroetan ikasleek egindako balorazioak ezagutzeko aukera izan dugu, eta beharrezkoa iruditzen zaigu moduluan aritu garen irakasleok egindako balorazioa ere ezagutzea. Aipatu behar da moduluko azterketa deialdi ofiziala bukatu bezain laster balorazio saioen prozesuari ekin diogula; prozesu horretan bi fase berezitu behar ditugu: lehenengo bi bileretan egindakoaren eta lortutakoaren balorazioa burutu dugu eta hurrengo bi bileretan hurrengo ikasturteari begira martxan jartzeko hobekuntzen gainean eztabaidatzen aritu gara. Beraz, esan daiteke azkenengo bi bilera horiek hurrengo ikasturteko prestakuntzan murgiltzeko aukera eskaini digutela; dagoeneko adostuta dauden eta aldaezinak kontsideratzen ditugun aspektu batzuk eduki arren, diziplinartekoan aritzeak aspektuok guztion artean eztabaidatzera eta adostera bultzatzen gaitu, eta horrek irakaskuntza mailaren hobekuntza ekarri digu, gure ustez, aurreko urteetan egindakoarekin alderatuta. Ondorengo taulak erakusten digu zeintzuk izan diren irakasleok balorazio saioetan azpimarratu ditugun aspektu positiboak eta hobetzekoak.

Balorazio saioetako emaitzak jasotzen dituen taula honetako datuek irakasleok oso sentrazio positiboak adierazi ditugula egiaztatzen dute

5. taula  
**Moduluko irakasleen balorazioak**

Aspektu positiboak	Hobetu beharrekoak
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Lehenengo aldiz, seihileko irakasle taldea koordinatuta egon da.</li> <li>— Prozesuan zehar zailtasunak sumatu baditugu ere, aurrera ateratzeko gai izan gara.</li> <li>— Datozen moduluetan hainbat oinarri aplikagarri adostu ditugu.</li> <li>— Lan giroa oso ona izan da.</li> <li>— Diziplinartekotasuna lortu dugu.</li> <li>— Gozamen pertsonala lortu dugu.</li> <li>— Elkarrengandik ikasteko aukera aurkitu dugu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Lan zama handia izan da.</li> <li>— Nekea sumatu dugu.</li> <li>— Zenbait taldetan ikasle kopuruak ez du lagundu honelako lana aurrera eramaten.</li> <li>— Lanaren tutorizazio hobea lortu behar da.</li> <li>— Lanaren sekuentziazioa.</li> <li>— Zenbaitetan mezu kontrajarriak eman ditugu.</li> <li>— Eramangarriago bihurtu behar da.</li> </ul>

baina, aldi berean, aurreko lerroetan esandakoarekin bat eginez, hobetu beharreko aspektu garrantzitsuak ere sumatu ditugu.

## 6. ONDORIOAK

Proposamen metodologiko berrien ezarpen nahiak hausnarketa prozesua eraman ohi du berarekin. Goi Mailako Hezkuntzaren Europako Esparruaren prozesuak, unibertsitate arloan aspaldi ezarrita egonik hainbat ohitura ustez ukiezin aldatzeko aukera ekarri digu. Azken hamarkadetan mundua erabat aldatu da, eta ezinbestekoa da XXI. mendeko unibertsitateko titulazioen curriculum orokorrean ere aldaketak sartzea, horiek ahalbidetuko baitute etengabeko aldaketak erakusten dituen gizartearen eskarietara egokitu ahal izatea. Zentzu horretan, Goi Mailako hezkuntzaren zeregina etengabeko aldaketetara egokituko diren eta arazo berriei sormenez eta etikaz erantzungo dieten pertsonak prestatzea da. Unibertsitatean ohikoa izan den irakasleon banakako lana ez da nahikoa zeregin horri modu egokian erantzuteko; proposamen metodologiko berrien beharra sumatu da, eta horietan ikaskuntza kooperatiboa bihurtu da oinarri nagusietako bat; ikaskuntza kooperatiboaren ardatza ikasleen ikaskuntza prozesua sustatzea izan behar du. Horretarako oinarri garrantzitsua eskaintzen dute metodologia aktiboek eta komunikazio teknologien laguntzak.



Horrelako eraldaketek erakutsi ohi dituzten zailtasunak neurri batean agertu badira ere, Gasteizeko Irakasleen Unibertsitate Eskolan, 2010/11 ikasturteko lehenengo seihilabeteko moduluan elkarlanean aritu garen irakasle taldeko kideok hasieratik prest agertu gara metodologia aktiboen onurak esperimentatzeko eta, denon artean, kurtsoko eta moduluko gaitasunak aurrera eramateko; titulazio plangintza berrietan talde-lanak hartu behar duen garrantziaz jabetu gara, gaitasunen lorpena ezin baita inolaz ere lotu ikasgai bakar batean egindako lanarekin, modulua ordezkatzan duten ikasgai guztien arteko diziplinarteko lanarekin baizik. Azpimarratzekoa da moduluko irakasle taldean sortu den elkarmenpeketasun positiboa: kasua arrakastaz aurrera eraman ahal izateko, beharrezkoa izan da taldekide gutxien parte-hartzea eta inplikazioa eta, oro har, arestian aipatutako kasu metodoaren ezaugarriak modu egokian bete ditugu, elkarren arteko lana eta elkarrenganako begirunea izan baitira prozesuaren ezaugarri nagusiak. Diziplinarteko lanak, ebaluazio aspektuetan azpimarratu dugun bezala, elkarren arteko konfiantza ekarri du, lanaren nota ez baita irakasle baten esku geratu, irakasle taldearen esku baizik, eta horrek diziplinarteko notaz hitz egitera eraman gaitu.

Irakasle taldean gaudenok oso modu positiboan baloratu dugu koordinatzearen esperientzia, eta uneoro izan gara egin beharreko eta egindako lanaren garrantziaren jakitun. Titulazio berriak martxan jarri dituen moduluan aritu gara eta horrek ardura handia eman digu hurrengo seihilekoetan eta ikasturteetan etorriko diren moduluari begira; prestakuntza, jarraipen eta balorazio bileretan egindako lana eta lortutako adostasun eta koordinazio-irizpideak, neurri handi batean datozen moduluetan jarrai litezkeen ardatzak izan daitezkeela pentsatzen dugu. Irakasle taldean lortu dugun lan giroak, baliozko adostasun eta koordinazio-irizpideak lortzea ahalbideratu digu, ondorengo modulurako ere baliagarritzat jo ditugunak; beraz, gure hasierako sinismena errealitate bihurtu da.

Hala ere, lehenengo ohiturak aldatzea eta funtzionamendu berri batean hasteak duen zailtasunaz ere jabetu gara. Askotan gaitza izan da adostasunera ailegatzea, eta adostasun bakoitzaren atzetik elkarlanean eta eztabaidan emandako ordu asko daude. Irakasle taldean lortutakoarekiko balorazio positiboa egin badugu ere, balorazio saioetan identifikatu diren hobekuntza aspektu horietan sakontzeko beharra azpimarratu dugu; tutorizazio plangintza egokia burutu ahal izatea da gure erronka nagusia, frogatu baita —diziplinarteko izaerak erakusten duen zailtasun berezia tarteko—, ikasleek orientazio lana behar dutela, eta horrela aldarrikatu dute beraien asebetetzeari buruzko inkestetan ere.

Hobetu beharreko aspektu horiez gain, prozesuaren bukaeran ikasleek oso modu positiboan baloratu dituzte jarraitutako metodologiak; lehen aldiz ekin diote diziplinarteko lan bati eta horrek beldurra eta ziurgabetasuna piztu die, batez ere hasieran, baina baita prozesuan zehar ere, ez baitzekiten honelako lanak eskatzen duen hausnarketa maila emateko gai izango ziren.

Baina, oro har, ikasleen hausnarketa maila oso egokia izan da, emaitzetan egiaztatu daitekeen bezala. Zailtasunak gaindituta, asmatu dute ikasgai bakoitzaren ikuspegitik kasuaren ebazpenerako beharrezko aspektu nagusiak koherentziaz lotzen; horrek, ezberrik gabe, modulu barruko ikasgaien arteko lotura ikusten eta ulertzen lagundu die, eta horrek, irakasle taldekoen eta dokumentu hau prestatu dutenen iritzi apalaren ikuspegitik, duela urte gutxi batzuk amets politikak baino ez ziren hobekuntza asko lortzea ahalbidetu digu.

*Jasotze-data: 2011/05/23*

*Onartze-data: 2011/06/27*

### **Abstract**

---

*The creation of the European Higher Education, the so-called Bologna Accords, has brought plenty of changes in term of methodology and evaluation. At the time of the presentation of this work, The University College of Teacher Training in Vitoria is in the early stages of the implementation this process. This paper is precisely related to this context in which the new structure of studies is being launched at The University College of Teacher Training in Vitoria and more specifically, to the first interdisciplinary work which has been carried out during this start-up process. In this report the most significant aspects of this initial work are presented, bearing in mind not only the positive points of the work done but also those features with room for improvement. The authors, who are members of the academic board of the college, account for this reflection because they consider it as the necessary frame to face future challenges and the design of the next interdisciplinary subjects for the following terms and courses. Taking into consideration the importance of the collaborative work in the achievement of the objectives planned, the academic board is launching a coordination commission who will be in charge of, on the one hand, the monitoring of the interdisciplinary activity and, on the other hand, the coordination among educational staff in the College.*

**Keywords:** *Coordination. Methodology. Interdisciplinarity. Formation. Group work.*

---

*El proceso que ha regulado la Educación Superior en el ámbito europeo, lo que ha venido en llamarse el Plan Bolonia, ha traído muchos cambios en cuanto a metodología y a evaluación. Estamos en los comienzos de su aplicación, y en este contexto se encuadra el trabajo que presentamos a continuación, el primer trabajo interdisciplinar que*

hemos llevado a cabo, al implantar los Nuevos Planes de estudio en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. El trabajo presenta aspectos positivos y aspectos de mejora, pero es importante porque se convierte en el referente donde van a mirarse, los trabajos interdisciplinares del siguiente cuatrimestre y de los siguientes cursos. Ante este nuevo reto y como componentes del Equipo Directivo que somos, sabemos que hemos de fortalecer los aspectos positivos, y trabajar sobre aquellos aspectos que no son tan positivos. Con esa intención estamos creando la Red de Coordinación para marcar las líneas maestras de la interdisciplinariedad, para realizar el seguimiento de los trabajos y para posibilitar la coordinación entre docentes.

**Palabras clave:** Coordinación. Metodología. Interdisciplinariedad. Formación. Trabajo grupal.

---

*Le processus qui a réglé l'Enseignement Supérieur en Europe, qui a été appelé le Plan de Bologne, a apporté beaucoup de changements dans la méthodologie et l'évaluation. Nous sommes au début de son application, et dans ce contexte, on peut encadrer le travail que nous présentons ensuite, c'est le premier travail interdisciplinaire que nous avons réalisé, après avoir implanté les Nouveaux Plans d'étude dans l'École Normale de Vitoria-Gasteiz. Le travail présente des aspects positifs et des points à améliorer, mais c'est très important parce qu'il se sera la référence où ils vont se regarder, les travaux interdisciplinaires du prochain semestre et des cours suivants. Devant ce nouveau défi et, en composant l'Équipe de direction, nous savons que nous devons renfoncer les aspects positifs, et travailler sur ces aspects qui ne sont pas si positifs. Dans cet esprit, nous créons le Réseau de Coordination pour marquer les lignes maîtresses de l'interdisciplinarité, pour réaliser la surveillance des travaux et pour faciliter la coordination entre enseignants.*

**Mots clé:** Coordination. Méthodologie. Interdisciplinarité. Formation. Travail de groupe.

## BIBLIOGRAFIA

- Bolívar, A. (2000). «Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad». *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- Etxaniz Erle, X. (2004). *Gasteizko Irakasleen Unibertsitate Eskolako Titulazioen Autoebaluaziorako txostena*. ANECARA bidalitako barne dokumentua.
- Grisaleña, J. eta Campo, A. (2010). «Las escuelas que aprenden: características básicas». *Organización y gestión educativa. Revista del forum Europeo de administradores de la educación*, 3, 121-145.

- San Fabián, J.L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación educativa*, 3, 6-11.
- Stake, R.E. (1994). «Case Studies». In N.K. Denzwhytein eta L. Lincoln (ed.). *Handbook of Qualitative Research*, 236-245, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madril: Morata.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Desing and Methods. Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. Madril: Narcea.