

Iraupen luzeko irakasleriaren garapenaren eraginkortasuna: irakasleriaren kontzepzioetan, hurbilketan eta kultura instituzionalean

Alba Madinabeitia Ezkurra

Hezkuntzaren Teoria eta Historia saila
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Idoia Fernandez Fernandez

Hezkuntzaren Teoria eta Historia saila
Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

DOI: 10.1387/tantak.14454

GAKO-HITZAK: Unibertsitate-hezkuntza, irakasleriaren garapena, metodologia aktiboak, hezkuntza lidergo sakabanatua, aldaketa instituzionala.

SARRERA

Artikulu honek unibertsitateko irakasleriaren garapenaren (IG) kontzeptu konprentsioban du abiapuntua¹, eta ERAGIN garapen estrategiaren inpaktu du aztergai. Horretarako bi inpaktu-eremu hartzen dira kontutan, batetik irakasleriaren maila indibiduala eta bestetik antolakuntza zein erakunde arloan.

Azterketa hau burutzeko metodologia aktiboen (arazoetan, proiektuetan eta kasuetan oinarritutako ikaskuntza) garapenerako ERAGIN programaren lehenbaitziko promozioa hartuko da kasu gisa. Iraupen luzeko strategiaren (350 ordu) bidez eta ko-mentoretza taldeen funtzionamenduan oinarrituz, ikerlan enpirikoak IGk irakasleriaren ikas-irakaskuntza kon-

¹ 'Hezkuntza, Kultura eta Gizartea' izena duen Prestakuntza eta Ikerkuntza Unitatearen (PIU UFI 11/54) barruan kokatzen den IkasGura ikerketa talde kontsolidatuaren baitan (GIU 11/13) eginiko ikerketa.

tzepzioetan eta hurbilketan izandako inpaktuaz ageriko ebidentziak ematen ditu, baina baita ikas-irakaskuntzaren inguruan ikertzeko (*scholarship of teaching and learning*) eta irakaskuntza eremuetan liderra izateko gaitasunaz ere. Alderdi horiek erakundearen antolakuntza mailako aldaketan murgiltzen gaituzte, eta curriculum hibridoaren pausokako gauzatzen laguntzen dute.

Beraz, honakoak aztertuko ditugu artikuluan: gure asmoak eta horiek sostengatzen dituzten oinarri teorikoak; ikerketa honek duen kokapen empirikoa; aplikatutako metodologia; erdietsitako emaitzak; eta, amaitzeko, jaso ditugun ondorio orokorrak.

OINARRI TEORIKOAK

XXI. mendeak erronka berriak ezarri dizkio goi-mailako hezkuntzari, betiere herrialde bakoitzean intentsitatea eta ñabardurak aintzat harturik. Asko eta anitzak dira unibertsitatea inflexio egoera horretara bideratu dituen faktoreak, erakundeaz kanpokoak zein barrukoak. Elkarri eragiten diote biek ala biek, eta, azken batean, unibertsitatearen izaera eta helburua birdefinitzeko beharra eragin dute, malgutasuna eta moldagarritasuna unibertsitatearen ikur bihurtuz (Boulton eta Lucas, 2008).

Goi-mailako hezkuntza instituzioak inguratzen dituen kanpo-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. Horrenbestez, eskakizun publikoak, merkatuen indar korrelazioak eta bikaintasunaren betebeharrak, unibertsitatea kontumemate zereginetan kokatu dute (Diamond, 2005). Kanpo-eskakizun horiek presiopean jarri dute unibertsitatea, zenbait eginkizun orekaz bete dituzan: irakaskuntzari dagokionez, ezagutzaren hedapena (ikas metodo berriak eta material inklusiboak); ikerketaren eremuan, berriz, ezagutzaren ekoizpena; eta unibertsitatekanpo, ezagutza horren erabilpena, esperientzia instituzionala gizarte arazoei aurre egiteko baliatzen dituen proiektu edota zerbitzu ugarien bidez. Betekizun horiek bikaintasunez aurrera eramateak goi-mailako hezkuntza instituzioen arteko lehiakortasuna areagotu dute.

Kanpoko testuinguruak eragiten dituen presioekin bat, unibertsitatearen baitan aldaketa eragileak ere gertatzen dira. IKTen erabilera areagotzeak, elitismoaren hausturak ekarritako ikasleen masifikazio eta aniztasunak (Gibbs, 2004), eta diziplinarteko programenganako ikuspegia hedatzeak errealitate aldakorra egituratu dute. Irakasleriaren aldetik, fenomeno horiei guztiei erantzun behar izanak, irakaslana beste klabe berrietan burutzea eragin du.

Irakasleriaren garapena (IG) kontzeptuaren ulermena goi-mailako hezkuntzan: eredu konprensiboa aztergai

IGren esanguratzeari ez da aldi berean gertatu herrialde guztietan. Tokian tokiko aldaerak egon dira eta, oro har, programa asko dago irakasleei zeregin horietan laguntzeko (Fernández eta Márquez, 2014). Modu eta erritmo desberdinez bada ere, irakasleriaren garapenaren kontzeptua eta praktikak mudatzen joan dira. Izan goi-mailako hezkuntza aldaketa, izan ikas-irakaskuntzaren kalitatearen hobekuntza, tradizionalki irakasle bakoitzaren garapen indibidualari egotzi izan zaizkie aipatutako bi elementuek, hau da, irakasleen irakaskuntza trebetasunen entrenamendura soilik mugatzen diren prestakuntza-ereduei; hartara, irakasleriaren garapen indibiduala eta ikaskuntza prozesuen kalitatea logika kausalari erantzungo litzazieke. Indar guztia irakasle bakoitzaren trebetasunean jartzen duen joera hori nagusia da gaur egun ere zenbait herrialdetan, eta, hainbat ikerketanre araberaz atzeman daiteke.

Alabaina, adiera nagusi horren parean XXI. mendeak unibertsitateko irakasleei egiten dizkien eskakizun berriei erantzun ahal izateko —eta horrekin batera, goi-mailako hezkuntza-aldaketa sakona gauzatzeko—, irakasleriaren garapen programek hezkuntza jardunean engeiamendu akademikoak betetzen dituen mailak aintzat hartu behar dituztela azpimarratzen dutenak ere badaude. Garapen eredu konprensiboaren izendapenean, (Wilkerson eta Irby, 1998) irakasleek indibidualki behar dituzten kompetenziak baina, aldi berean, goi-mailako instituzioa biltzen duen globaltasunaren ikuspegia jasotzen dute. Autore horien aburuz, honako elementuetatik abiatuz eraikea behar da garapen estrategia konprensiboa (Wilkerson eta Irby, 1998): 1) **garapen profesionala**: irakasle hasiberriei unibertsitatearen funtzionamenduan eta euren roletan gidatzea; 2) **garapen instruktionala**: irakasle guztiek irakaskuntza eta ikaskuntza hobetzeko lantegi, berdinen arteko aholkularitza —*peer coaching*—, mentoretza eta aholkularitzetan parte hartzeko aukera edukitzea; 3) **lidergoaren garapena**: programa akademikoaren arrakasta lider eraginkorren eta ongi diseinatutako curriculumen araberakoak dira; lider horiek ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza gaitasunak jorratu beharko dituzte, hezkuntza planteamenduak eraginkortasunez garatu eta ebaluatzeko; eta 4) **garapen organizazionala**: irakasleak euren hezitzaile roletan nagusi izateko ahalduntzeak 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 balioesten duten komunitate akademiko akuilagarriak sortzen ere laguntzen du. Izan ere, bizitasun akademikoa sortzeko ezinbesteko gakoak dira irakaslearen rol guztiak erdiestera bideratutako irakasleriaren garapen programak, eta alderdi horiek guztiek aldaketa organizazionalan murgiltzen gaituzte.

Irakasleriaren garapenaren kontzeptuaren baitan aipatutako aldaketa suertatzen ari zen bitartean, irakasleen hezkuntza praktiken arloan ere irakas-metodologiengatik inguruko eztabaida eta proposamen berriak zabaltzen joan dira. Egia da 90eko hamarkadara arte irakaskuntzara bideratutako esfortzuak era indibidualean gauzatzen zirela eta modu pribatuan, berrikuntza-izpibat adibide aurki zitezkeela goi-mailako hezkuntzan (Gibbs, 2004). Aro berriko hezkuntza aferek diziplinarteko lana jorratzea eta galderak modu berrian planteatzea ekarri dute, eta, horrekin batera, baita metodologია berritzaile ez tradizionalak martxan ipintzea. Horrela, geroz eta hedapen handiagoa hartu dute arazoetan zein proiektuetan oinarritutako ikaskuntzak (*problem- and project-based learning*) edota kasuen analisiaren metodoak (*case-based method*), besteak beste, hain zuzen ere ezagutzaren gizartean aritzeko beharrezko 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 hauek gaitasunak sustatzeko curriculumak modu alternatiboekin ekoizten diren (Bland *et al.*, 2000), errealitatearen eskakizunetara egokitzen diren ezagutza mota teorikoaren eta praktikokoaren integrazio planteamenduak bereganatzeko premia nagusitzen da, hain zuzen ere.

Agerikoa da, beraz, kanpo zein barne testuinguruko indar nagusien ondorioz, goi-mailako instituzioak eraldatu beharrean daudela eta horretan ari direla. Irakasleria erronka berriei aurre egin beharrean aurkitzen da aurrez aipatu dugun bezala; kanpotiko ebaluazioei zein kontu-emateei erantzuten saiatu behar dira, geroz eta anitzagoa eta handiagoa den ikasle multzoarekin eta teknologia berrien agerraldiarekin batera, baliabide berri horien erabilpena modu sortzailean exekutatzeko gaitasuna bereganatu behar dutenean (Sorcinelli *et al.*, 2006). Hortaz, ingurumari berri horrek egiten dituen eskabideei erantzuteko nolako sostengu akademikoa beharko lukete irakasleek? Irakasle askok testuinguru berri horretan irakasteko prestakuntzarik ez du eta aldakortasunean gaitzeko premia handia da (Brew, 2010). Nagusiki, irakaskuntza jardunarekin zerikusi estua duten 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 lankideekin kontrastatzea eta partekatzea (Boyer, 1991; Glassick, 2000; Shulman, 2000).

Horrek guztiak indarra irakasleriaren garapenaren helburuetan ipintzera garamatza, kalitate zein aldaketa instituzionala ziurtatzeko eta bultzatzeko gako estrategikoa den heinean. Irakaskuntza kalitatearen zein ikasleriaren ikaskuntza hobekuntza erdiesteko ezinbesteko elementua aitortzen denez (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-k eta bere lankideek, (2004), hau da, kalitatezko irakaskuntzak ikasleriaren emaitzetan eragin positiboak dituela. 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 erronkekin. Historikoki, diote Sorcinellik eta bere lankideek (2006), goi-mailako hezkuntza instituzioek, arreta eskasa eskaini izan diote barruko baliabideen eta trebetasunen hobekuntzan eta hedapenean inbertitzeari, ikerkuntzaren jardunarekin alderatuz gero. Testuinguru aldakor horretan, eta eskakizun berrien aurrean, irakasleriaren garapena oinarritzkoa da, bai norberarentzat, bai instituzio osoarentzako ere, baldin eta unibertsitateek ekintza berritzaileen ekoizpenean engaiatu eta euren lanean kalitate mailarik gorena mantendu nahi badute. Jarraibide horiek goi-mailako hezkuntza-erakundeak antolaketaz eraginkorra izan dezan ahalbidetuko dute, hain zuzen ere, unibertsitate Senge-k (1990) ekarri duen ikas-erakundea (*learning organizations*) kontzeptuaren norabidean kokatuz.

Honenbestez, irakasleriaren garapenari aitortzen zaion balioa erabatekoa izaki, ekintza hauek ikas-irakaskuntza prozesua benetan hobetzen dutenentz aztertu beharko da. Eta hemen topo egiten dugu artikuluko 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, soilik parte-hartzaileen asebetetze-maila neurtu izan da (Brew, 2007): ezer gutxi dakigu eguneroko irakaskuntza-praktiketan izandako inpaktuari buruz (Norton *et al.*, 2005; Steinert *et al.*, 2006; Stes *et al.*, 2010; Wilson eta Berne, 1999). Fishmanek 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 empiriko murriztak kontzeptualki zein metodologikoki izaera ahula du. Hortaz, lehentasunezko afera da gaur egun ere ebaluazio sistematikoaren gabezia adierazleztara itzultzea (Gibbs eta Coffey, 2004; 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).

Artikulu honek norabide horretan egin nahi du ekarpena, hain zuzen ere, irakats metodologia aktiboak (MA) zabaltzeko irakasleriaren garapen programen inpaktuaren arloan. Zehazki adieraziz, ikerlan honen helburua irakasleriaren garapenak norbanakoaz landa, goi-mailako hezkuntza organizazio batean duen inpaktua ulertzea ahalbidetuko duten analisi zientifikoak garatzea da. Hauze da hemen planteatzen den azterlanaren

muina: zein da ERAGIN irakasleriaren garapen programak mailaz maila eragin duen inpaktua? Hori esanda, garapen programa horrek irakaslerian (ikas-irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan) zein organizazio-mailan (kultura instituzionalean) izan duen inpaktua aztertuko dugu datozen lerrootan.

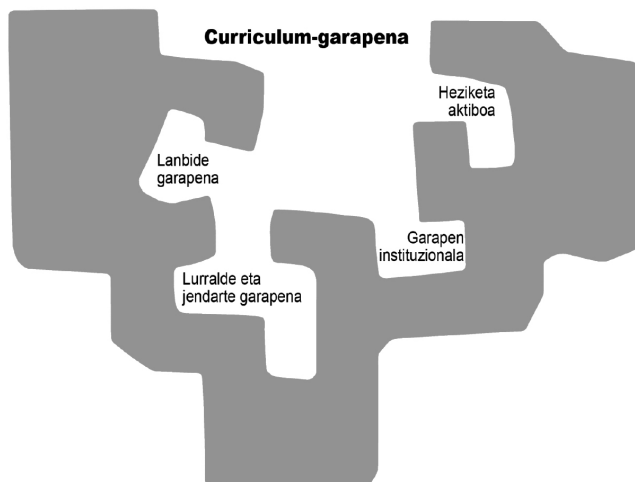
KOKAPEN ENPIRIKOA

Irakasleak irakaskuntza metodologia aktiboetan trebatzeko ERAGIN programa

Euskal Herriko Unibertsitatean (EHU) irakasleak irakaskuntza metodologia aktiboetan (MA) trebatzeko ERAGIN izenez ezagutzen den programan parte har dezakete. Programak irakaskuntza MAk garatzeko hiru modalitate proposatzen ditu: a) arazoetan oinarritutako ikaskuntza (AOI), b) proiektuetan oinarritutako ikaskuntza (POI), eta d) kasuen analisiaren metodoa (KM).

Programan parte hartzea borondatezkoa da eta ez dio bestelako lan-zamari gehitzen parte hartzen duen irakasleari. Modalitate metodologiko bakoitzean parte hartzen duten irakasleak (batez beste 25 bakoitzeko) talde heterogeneoa osatzen dute diziplinari erreparatuz gero, 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 esplikatzeko da irizpide honen funtsezkotasuna.

ERAGIN programa testuinguru instituzional jakin batean kokatzen da (Garaizar eta Fernández, 2010; Fernández eta Palomares, 2010). Une hartan Bologiako aldaketa estrukturalen markoan titulazio berriak ezartzeko EHUK 2010ean diseinatu zuen IKD (ikaskuntza kooperatiboa eta dinamikoa) eredu du atze oihal moduan. IKD eredu ikaskuntzan ardatzuriko unibertsitatera bira egiteko deklarazio instituzionala da, tokian tokikoa eta pentsatzeko zein ekiteko marko zehatz gisa baliatzekoa dena, eta bere lorpena curriculum-garapenaren kokapen zentrikoan ezartzen da (ikus 1. irudia). Curriculum-garapenaren izenburupean ikas-irakats prozesuak hezurmamitzen dituen titulazioak daude (graduoko zein graduondokoak), ez diseinu soil gisa ulertuta, baizik eta prozesu sozial gisa. Bertan indar zentrifugoa ekin behar diote lau eremu osatzailek, aldatetako gerta daitezten: irakasleria, lurralde eta jendartearen, eta instituzioren garapenak, eta ikasleen kolektiboari dagokion heziketa aktiboa. ERAGIN irakasleriaren lanbide garapenari laguntzen dion programa da, baina emaitza zuzenak ikas-irakaskuntza prozesuetara doaz, curriculumaren garapenera beraz.



1. irudia

IKD ikaskuntza kooperatibo eta dinamikoa. EHU, 2010

ERAGIN programaren helburuak laburbilduz, irakasleek bakoitzarekin 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 hedatu asmoz, horiek guztiak kultura instituzional berriarekin sintonian egonik.

Oinarri teoriko horiek aintzat harturik, zuzendaritza taldeak izaera boluntarioa eta iraupen luzeko (14 ECTS eta 350 orduko lan kreditatua) programa diseinatu zuen, zeinean garapen-estrategia edo -modalitateak uztartzen diren (ikus 1. taula). Lehendabiziko hiru modalitateak urte naturalaren hasierako sei hilabeteetan garatzen dira; 4.a eta 5.a, berriz, ikasgelan abiatzen dira eta MA ardatz duen diseinuaren egikaritze praktikoa osatzen dute. Ko-mentoretza² prozesu osoa modu sostengatuan/iraunkorrean zeharkatzen

² Zuzendaritza taldeak elkarlanean edo ko-mentoriatu 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 pertsonen arteko komunikazioa arina, normalean zuzena eta denboran zehar iraunkorra ematen da, non bat-bat ustez ezagutza, esperientzia edota jakituria esanguratsu handiagoa duen (mentorea), eta besteak —babestua denak— txikiagoa (Bozeman eta Feeney, 2007: 721). Zentzu horretan, ERAGIN programako sortzaileek (Fernández *et al.* 2013) ko-mentoriaren tradiziozko adiera konpentsatzailea eta irakasle hasiberrien txertatze eta indukziozkoan mantendu ezin zela ulertu zuten; betiere, goi-mailako esparruan ikasleriaren ikaskuntza arrakastatsuenak bilakatzeko jomugaz, irakaskuntzarekin, ikaskuntzarekin eta zaintzarekin konprometitutako irakasle guztien arteko ikaskuntza indartzea nahi bada (Heargreaves eta Fullan, 2000).

1. taula
ERAGIN IG programaren fase eta modalitateen azalpena
(Fernández et al. 2013:391)

Modalitateak	Ezaugarriak
<p>Hasierako lantegia. Trinkoa (urtarrila)</p>	<p>Adituekin egindako lantegiak, behar profesionalen inguruan elkarrekin hausnartzeko. MAen adibideak. MAei lotutako irakaslearen rol berria azpimarratu.</p> <p>Modalitatea: Presentziala. Trinkoa. 15-25 ordu, 3-4 egun; 3 lantegi bat metodologia bakoitzeko.</p>
<p>Ko-mentoretza taldeak (6 hilabete)</p>	<p>Parte hartzaile bakoitzak gutxienez bere ikasgai osoko denboraren % 25 berriz diseinatu du, Kasuen analisiaren Metodoa, AOI eta POI metodologiaren irizpideak jarraituz.</p> <p>Parte hartzaile bakoitzak, bere ko-mentoria taldeak lagunduta, eszenatoki gatazkatsuei aurre egiten die, irakaskuntzaz duen diziplinazko eta ezagupen praktikoetatik abiatuta. eta ikasgaiaren ber-diseinua.</p> <p>Modalitatea: estentsiboa, erdi-presentziala, malgua baina aurrez ezarritako mugarriekin.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Ko-mentoretza 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.
<p>Ber-diseinua ebaluatzeko lantegia</p>	<p>Mentorea eta diseinu taldearekin batera analisia egiteko lantegia. Metodologiaren planifikazioa bermearekin implementatu daitekeen ebaluatzeko <i>check-lista</i> erabiltzen da, eta baita parte hartzaileen artean taldeko lana ere.</p> <p>Modalitatea: Presentziala. Intentsiboa: 5 ordu. 3 lantegi, bat metodologia bakoitzeko.</p>
<p>Egindako diseinuaren inplementazioaren mentoria</p>	<p>Ikasgelan praktikara eramatea. Ko-metoriaren markoan bizipen pertsonalen komunikazioa. Ikasleriak erdietsitako ikaskuntza ebaluatzeko erremintaren aplikazioa.</p> <p>Modalitatea: Estentsiboa, on-line aurrerapenak eta zailtasunak komunikatzeko foroak. <i>Blended learning</i>.</p> <p>Ikasgela irekiak: parte hartzaileek ko-mentoretzako kideak euren ikasgeletara gonbidatzen dituzte, behaketa zuzena eta kontrastea egin ditzaten.</p>
<p>Amaierako baliozkotzea eta materialaren argitaratzea (ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza)</p>	<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, materiala argitaratu egiten da (EHUko baliabide metodologikoen zentroan). https://www.ehu.es/es/web/ikdbaliabideak/home</p> <p>Modalitatea: Estentsiboa.</p>

duen estrategia da. Mentoreak alde zuzenetik metodologia hauen praktikan esperientzia frogatua duten irakasleak dira, bai metodologia hauetan adituak diren atzerriko unibertsitateetan (McMaster edota Maastricht, kasu) prestatu 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 edukietan aditu diren heinean. 1. taulak modalitate bakoitzaren esanahia zirriborratu ez ezik, horien iraupena, intentsitatea eta eratorritako dinamikak ere aurkeztu nahi ditu.

Agerikoa denez, ko-mentoriatu deituriko estrategia alternatiboaren inguruan aritzen da nagusiki ERAGIN IG programa, eta zentzu horretan etengabeko bat egingo dugu garapen prozesuan zehar ko-mentoretza nola egikaritzen den argi gera dadin. Ko-mentoriatu lana irakaskuntzan ohikoak diren hiru egoera gatazkatsu/problematikoei eman diezaiaketen tratueran hezur-mamitzen da (Fernandez *et al.* 2013; Fernandez eta Alkorta, 2014):

- a) *Irakasle bakoitzak bere ikasgaiko programaren % 25 eraldatu behar du, diseinu aktiboa duen ikas-irakaskuntza erdietsiz. Nola eraldatu nire ikasgaiko programaren % 25, garatu beharreko gaitasunekiko koherentea den ikas-irakaskuntza diseinu aktiboa lortu asmoz?* Horixe da parte hartzaileek aurre egin behar dioten lehen-dabiziko arazo praktikoa, eta normalki ikasgaiaren hainbat gairen integrazio-ariketa dakar. Hala, errealitateak nola praktika profesionalek eratorritako arazoaren, proiektuaren zein kasuaren eskenatokia zein izango den definitzea da helburua, zeinak gaitasunen garapen beharra eragiteaz gain, egoerarekin erlazioatutako gaiak ere zehaztu dituen. Hauek dira, besteak beste, ko-mentoretzan eztabaidatzen diren zenbait aztergai: ikaskuntza-emaitzak zehaztea, hari gidaria ezarri, eta edukiak sekuentziatzea eta antolatzea, ikasleek arazoaren ebazpenean beharrezkotzat ikusten dituztenean landu ditzaten, eta ez alde zuzenetik.
- b) *Zein irakaskuntza estrategia jarraitu behar dira metodologiarekiko koherentea den ikaskuntza sustatu eta ebaluatzeko?* Arazo, proiektu edota kasuaren ebazpenean ikasleriak jarraitu dezakeen ariketa-segida posible bat proposatzean datza. Proposatutako gaitasunen garapenerako egokiena den ariketa edota zeregin mota planteatu behar da, aldi berean, metodologiarekiko koherentzia gordeaz. Ariketen bitartez erdietsitako ikaskuntzaren jarraipena nola burutuko den, eta ebaluazio jarraituaren ikuspegitik nola ebaluatuko diren ere eztabaidatzen da. Ebaluatu nahi diren ikaskuntza emaitze-kin argiro bateragarriak diren ebaluazio irizpideak definitu behar dira.

- c) *Ba al du egindako diseinuak metodologiarekiko koherentzia eta berez, bere planifikazioa bermeaz inplementatu daiteke?* Afera hau diseinu metodologiko berria praktikara eraman eta gero lantzen da. Ko-mentoria estrategiak prozesuaren egokitasuna bermatzen du, besteak beste, amaierako proposamenak modu orokorrean aztertuz; metodoarekiko zein elkarlanezko ikuspegiarekiko koherentzia frogatuz; aurkeztutako aukerak kontrastatuz; aukeratutako zeregin motak, ikaskuntzaren jarraipena eta ebaluazioa, eta bere planifikazioa orokorrean koherenteak eta bideragarriak diren baloratuz; eta, azkenik, bere inplementazioan zailtasun posibleak aurreikusteaz ardurtzen da.

Ko-mentoretza kateatzen duten egoera gatazkatsu hauek ez dira eztabaida foro hutsak, baizik eta parte hartzaileek prozesu osoan zehar: derri gorrez 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 idatziz eta sistematikoki ere (Fernández *et al*, 2013). Idatzizko produktuak irakaskuntza kontzepzioen eta praktiken berrikusketan bitartekaritza egitea ahalbidetzen duten erremintak dira, eta, zentzu horretan, modu akademikoan irakaskuntza eremuan ere ekitea sustatzen dute (sistematizazioa, zorrozta-suna eta kideen arteko ebaluazioa).

IKERKUNTZAREN HELBURUAK

Ikerketa 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 adierazita, honakoa bete nahi da:

Helburua. Iraupen luzeko eta estrategia alternatiboak —ko-mentoria, komunitate praktikak eta ikaskuntza aktiboa, kasu— oinarri dituen IGrako estrategia batek alderdi hauetan duen eraginkortasuna aztertu nahi da:

- Ikas-irakaskuntzarekiko irakasleriak dituen kontzepzioen aldaketan.
- Irakasleriak ikasgelako jarduera praktikokoan atzematen dituen hurbilketen aldaketan.
- Irakats-jardunaren modalitate alternatibo gisa, parte hartzaileek ko-mentoretzaren inguruan egiten duten balorazioa ezagutzea, hala diseinu fasean nola ikasgelako metodologiaren inplementazio praktikokoan.
- Hezkuntza lidergoaren baitan (rol berrien agerketan, irakasleen arteko harremanetan) parte hartzaileen aktibazio-maila eta irakaskuntzaz ikertzeko gaitasun-maila (garapen organizatibo-instituzionala) baloratzea.

METODOA

Ikerketaren xede nagusia IGrako zenbait estrategiak izan dezaketen eraginkortasunaz ezagutza berria ekoiztea den unetik, IG programak, irakasleengan sorrarazi dituen eragin indibidualak, —eta erakunde mailakoak— aztertzeko, teknika kuantitatiboak zein kualitatiboak erabili dira. Kontuan izan behar da, EHUren baitako errealitate konkretu hau ulertzea, interpretatzea eta ahal den neurrian bertan eragitea helburu izaki, ikerketa hau batez ere paradigma hermeneutiko edo interpretatzailearen argipean hezurramitu dela.

Ikerketaren partaideak

Ikerketa honetan proposatu diren hiru helburu nagusiak analizatzeko, ERAGIN IG programaren lehendabiziko deialdian (2009-2010) parte hartu duen irakasleriaren populazio osoarekin lan egin da ($z=72$). Hots, IG strategiaren eraginkortasuna maila indibidualean (irakasleen ikas-irakaskuntzarekiko kontzepzioen aldaketa, ikasgelako jarduera praktikoan, hau da, *hurbilketaren* aldaketa) analizatzeko 65 partaideren (% 90,3) inplementazio txostenak aztertu dira. Inpaktuaren globaltasunean aurreratze aldera, elkarriketa sakonetan parte hartu duten 17 irakaslez (% 24) osatutako laginarekin lan egin da. Horrekin batera, ERAGINen bereganatutako ikaskuntzak denboran zehar iraunkorrak zirenetz egiaztatzeko, on-line galdetegiari erantzun dieten 45 pertsonak (% 63) osatutako lagina ere izan da aztergai.

Datuak biltzeko teknikak eta analisirako prozesua

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

- Lehenengo informazio iturria **dokumentuak** izan dira. Alde batetik ERAGIN IG programarekin zerikusia duten dokumentu publikoak (adibidez deialdia), bereziki baliogarriak baitira IGren politika eta garapen teknikoari dagokien arduradunen intentzionalitate pedagogikoa ezagutzeko 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 hainbat dokumentu mota erabili dugu, hori bai denek ezaugarri komun batekin: ERAGIN-en parte hartzen hasiaz batera bukatu arte sortzen joan diren derrigorrezko ko-mentoriarako 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, kezak eta mentoreen iradokizunak dira (normalean on-line euskarrian). Maila horretan, programan parte hartutako ia irakasle guztien dokumentuak jaso eta hustu dira, hau da 65enak.

- Bigarrenik **galdetegiak** ditugu, bi erabilera nagusirekin. Bata, garapen prozesuaren mugarrietan irakasleriari betearazi egin zaizkien galdetegiak, batez ere prozesuari buruz zeukaten iritzia eta asebetetasun-maila neurtzera zuzendu direnak; bestea on-line galdetegia izan da, behin ERAGIN programa amaitu eta urte batera partaide guztiei bidalitakoa. Kasu horretan, ikasitakoaren iraunkortasuna eta denboran zehar sortarazitako bestelako efektuak detektatu eta ebidentziatu nahi izan dira. 35 itenez osatutako galdetegia dela medio, 2010-2011 ikasturtean martxan ipinitako metodologia aktiboaren inguruko informazioa eskuratu da, baita 2011-2012an jazo izan denean, metodologia aktiboak ikasgaietan integratu diren ala ez sistematizatzeke, eta 2012-2013ko perspektibaren berri izateko. Azken galdetegi horri 45 irakaslek erantzun zioten.
- Azkenik inpaktuaren analisiarekiko bi irizpide aintzat hartuta (egokitasuna eta interesa) aukeraturiko 17 parte hartzaile egin zaien **elkarrizketa sakona** erabili da. Elkarrizketa 14 galdera erdi irekitatik abiatzen da, zeintzuk literatura zientifikoan ez ezik, IGren alorrean hezurramitutako praktiketan berauetan ere oinarria duten. Formulaturako itaunek ERAGIN programak bultzatutako aldaketa indibidualen eta erakunde mailakoan arakatzea dute helburu. Dударik gabe teknikarik landuena eta sofistikatuena da, aztertzen ari den fenomenoaren ulermenerako datu enpiriko aberats ugari ematen dituena, eta inpaktuaren interpretazioan funtsezko ekarpena egiten duena, beste tekniketarik eratorritakoa analisiarekin batera.

Nabarmendu nahi da datuak jasotzeko estrategia ERAGIN IG abiarazi zen une beretik erabiltzen hasi zela; izan ere, programa eta ikerketa hau bide paraleloan iragan baitira. Alde horretatik iraupen luzeko estrategia honen une desberdinetan jaso dira datuak, hasieran, iraun bitartean, bukaeran eta handik urte batera ere bai; beraz, denboran zehar gertatutakoaren ebidentziak dira, bide anitzetatik jasota gainera.

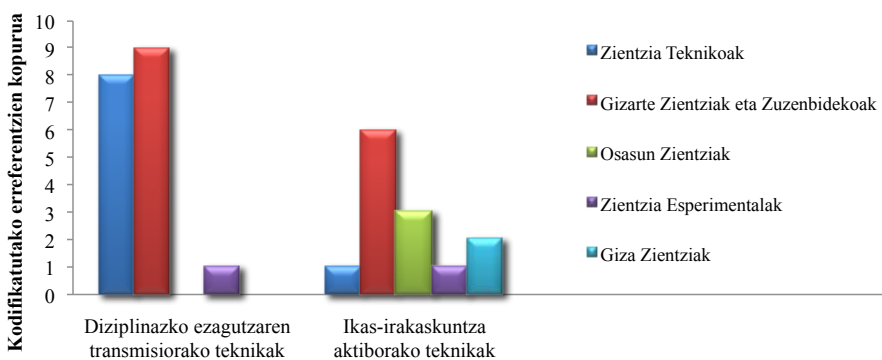
Hiru datu iturri horien analisi kualitatiboa burutzeko hiru fase igaro dira (McMillan eta Schumacher, 2005:482; Taylor eta Bogdan, 1987:160) Nvivo 9.0 programa informatikoa erabiliaz; batetik, aurkikuntzaren analisia lan eremuan; bestetik, gai eta kategorien kodifikazioa; eta azkenik, ereduaren eraikuntza. Programa informatiko horrek erabilera anitzeko baliabideak eskaintzen ditu datuen analisirako prozesuan, datu-iturrien antolatetari, kategorizazio-lanari eta esplorazio teknikei dagokienez.

EMAITZAK

Datuekin burututako analisiak inpaktuaren ebidentziak ematen ditu, nola maila indibidualean, hala erakunde mailan ere. Irakasleen dokumentu pertsonalen analisiak trinkotasun handiagoa erakutsi dute norbanakoaren inpaktuan, eta elkarrizketa sakonen eta galdetegiaren azterketek, berriz, agerian utzi dute denboran zehar eman den IGren inpaktu globala.

Unibertsitateko irakasleriaren alde aurretiko kontzepzioetan inpaktua

Irakasle parte hartzaileen aurretiko ikas-irakaskuntza kontzepzioei helduz, inplementazio txostenen (65 ale) eta batik bat, elkarrizketa sakonen (17 ale) analisi eta kategorizazio-lanak hasierako estrategia didaktikoen azterketa egitea ahalbidetu dute. ERAGIN IG programa hasten den unean, partaideen artean unibertsitate tradizionalaren ereduak eratorritako diziplinazko ezagutzaren transmisioan oinarritutako estrategia didaktikoen erabilera nagusia bada ere, datuek joera horretatik bereizten diren planteamendu didaktikoak egon badaudela seinatzen dute (ikus 1. grafikoa). Ezagutza



1. grafikoa
Ezagutza arloaren arabera aurretiko ikas-irakaskuntza teknikak, IG prozesua hasi baino lehen

arlo ezberdinen parte hartzearen arabera egindako grafikoa modu honetan interpreta daiteke, hau da, programa hasi zen unean, ERAGINeko lehendabiziko deialdiko partaideek, diziplinan oinarritutako kontzepzioez gain bestelako sinesmen eta praktikak aurrera eramaten dituztela, alegia, tartean ikas-irakaskuntza aktiboa bultzatzeko nahiarekin lerrokatutako adierazpi-deak jaso izan direla.

Beraz, irakasle parte hartzaileak osatutako lagin soziologikoa aintzat hartuaz, kontzepzio tradizionalak eta horietatik aldentzen diren teknikak darabilen populazio anitza dela esateko moduan gaude. Ez da kasualitatea orduan, Lobatoren eta Madinabeitiaren (2011) ikerlanean irakasleei euren IGrekiko igurikapenen inguruan pasatako galdetegiaren emaitzek bat egitea ERAGIN programaren helburu eta berriazko ezaugarriekin. Izan ere, IG programak erabateko egokitasuna du irakasle parte hartzaileek dituzten garapen-interes zein metodologikoki landu eta osatu nahi dutenarekin. Labur esanda, ERAGIN irakaskuntza planteamendu aktiboagoa egikaritzeko laguntza aldarrikatzen duen irakasle-komunitateari egindako programa eta garapen instituzionalean ainguratutako berrikuntza metodologikorako proiektua da.

Irakaskuntza praktika alternatiboak eraikitzerakoan aldaketak sorrarazitako gatazka kognitiboa: kontzepzioetan inpaktua

IG prozesuaren lehendabiziko fasean, hainbat MAtan sailkatutako irakasleek adituekin batera behar profesionalen inguruan hausnartzeko egindako lantegiak jorratzen dituzte. Lantegi hauetan batez ere MAen exemplifikazioak dira ugari, baita MAei lotutako irakaslearen rol berriaren zehaztapena ere. Hiru edo lau eguneko iraupena duen atariko lantegi horren formaziotik pasa ostean, parte hartzaile bakoitzak berriz diseinatzen du bere ikasgai osoko denboraren % 25 gutxienez, kasuen analisiaren metodoa (KM), arazoetan oinarritutako ikaskuntza (AOI) eta proiektuetan oinarritutako ikaskuntza (POI) metodologiaren irizpideak jarraituz.

Irakasleek idatzizko ekoizpenei esleitutako zereginak ko-mentoretzaren kontrastearekin batera garatzen dituzten bitartean, irakasleen irakaskuntza kontzepzio mailan inpaktatzen duten hiru gatazka kognitibo nagusi azaleratzen dira, laburrean:

- I. 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 % 21i egindako elkarriketatetik abiatzen diren datuek ere berresten dute (10 aipamen osotara): *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 (IRA09/SOZ/E/AOI).*

II. Ikasgaiko zenbait gai integratzen dituen eta ikasleekin batera, ariketa zehatzen bidez ebazten den **arazo egituratzailea zedarritzeko zailtasuna** ere ageri da irakaskuntza praktika alternatiiboak eraikitzerako eginahalean. Logika lineal tradizionalarekin apurtzerakoan ageri diren zailtasunetan arakatuz gero, lehenik eta behin, arazoaren ebazpen mailakaturia ahalbidetzen duten eduki teorikoak egokiro ehuntzen joatea azaltzen da: *La complejidad añadida de encontrar un caso o un problema que pueda abarcar el 25% del programa que en muchas ocasiones es muy difícil (IRA02/SOZ/G/KM).*

III. 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): *zeintzuk dira nire helburuak, zer nahi dut, eta nola ailegatzeko naiz horretara? Ziurgabetasun maila handia nuen (IRA09/SOZ/E/AOI).*

Mentoreek berehalakoan egindako modelatze lanean, aipatutako gatazkok ko-mentoria talde bakoitzean jorratu, eztabaidatu eta berreraiki behar izan dituzte, jarraian sintetizatzen ditugunak:

- A) Proposatutako eszenatokiak (proiektua/arazoa/kasua) ikasleei kontzeptu, metodo edota teoria berriak ikasteko premia zein interesa sentiarazi behar die. Egoera estimulatzaile horrek irakaslea ahalbidetzen du ikasleak bere ikaskuntza prozesua gida dezan. Hortaz, lehenik eta behin beharra sortzen da, eta ondoren ikaskuntzari ekiteko ariketak diseinatzeko dira.
- B) Ariketen diseinuak ez du lehendabizi teoriaren berri eman eta ondoren horren aplikazio praktikoa gauzatzearen sekuentzia jarraitzen. Alderantziz, MAen diseinuak arazo bat planteatu behar du, eta ondoren, egoera gatazkatsu horren analisiak eta ebazpenak, ikasleak eduki berriak (teoria, prozedurak...) ikastera mugiarazi behar ditu.
- D) 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.

Aztertutako arazo kognitibo bakoitzaren tratamenduak parte hartzaileen eta mentoreen arteko adostasun batera eramanez, mentoreek idatzizko ekoizpenak eskuartean, korapilo kognitibo bakoitzari emandako *feedback*ean hala frogatzen dutelarik. Izan ere, parte hartzaile bakoitzak, bere ko-mentoretza taldeaz lagunduta, eszenatoki gatazkatsuei aurre egin behar die irakaskuntzaz duen diziplinazko ezagupen eta jakintza praktikoetatik abiatuta, ikasgaiaren ber-diseinua jorratuaz.

IG programaren diseinu-fase horretan aztertutako ebidentzia enpirikoe-tan 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) hiru puntutan: irakasleriaren sakoneko ikas-irakaskuntza kontzepzioetan aldaketak izan direla eta horrek unibertsitateko irakaskuntzaren kalitatea hobetzeko aldeko baldintzak sortu dituela; irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzioen aldaketa ikasleen ikaskuntzaren kalitatea bermatzeko aldagai garrantzitsua izan dela (Eley, 2006), ikaslerian ardaztutako estrategia didaktikoak diseinatzen diren heinean; eta, azkenik, hainbat autorek (Shulman, 2000; Steinert *et al.*, 2006; Vázquez *et al.*, 2010) seinalatzten dutena jaso, irakasleen beharretatik abiatzen diren iraupen luzeko IG programek, esperientzia bidezko ikaskuntzarekin, pareen arteko *feedbacka* ematearekin batera konbinatuz gero, irakasleen ikas-irakaskuntza kontzepzioak aldatzeko gaitasuna erakutsi dutela, baita parte hartzaileek prozesuan profesionalki zein emozionalki engaiatzeko gaitasuna ere.

Metodologia aktiboaren gauzaren praktikoa: hurbilketan izandako inpaktua

IG programara etorriz, behin diseinu-fasea gaindituta, ikasgela bakoitzean MA abian jartzeak, aditasuna behar adina esfortzu eskatzen du. Ikasgaiaren atal esanguratsua planteamendu aktiboa (arazoak/proiektuak/kasuak) jarraituz praktikara eramateko orduan, aurreko fasean legez, komentoriaren 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* erremintean kontrastearekin). Inplementazioaren baitan, bestetik, ikasgela irekiak deituriko estrategia erabili da, parte hartzaileak ko-mentoretzako kideak euren ikasgeletara gonbidatu dituzte behaketa zuzena eta kontrastea egiteko asmoz. Irakasleriari dagokionean, ez bairik 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 bezain beste sakonduko. Alta, bada prozesuan zehar ikasleek MAekin lan egiterakoan baikor sentitzen direla pentsatzeko ebidentziarik; esaterako, implementazioaren unean ikasleek MAen inguruan duten pertzepzioa jasotzea helburu duten galdetegien balorazioan, gauzaren praktikoen emaitza onak adierazten ditu irakasle batek bere implementazio 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

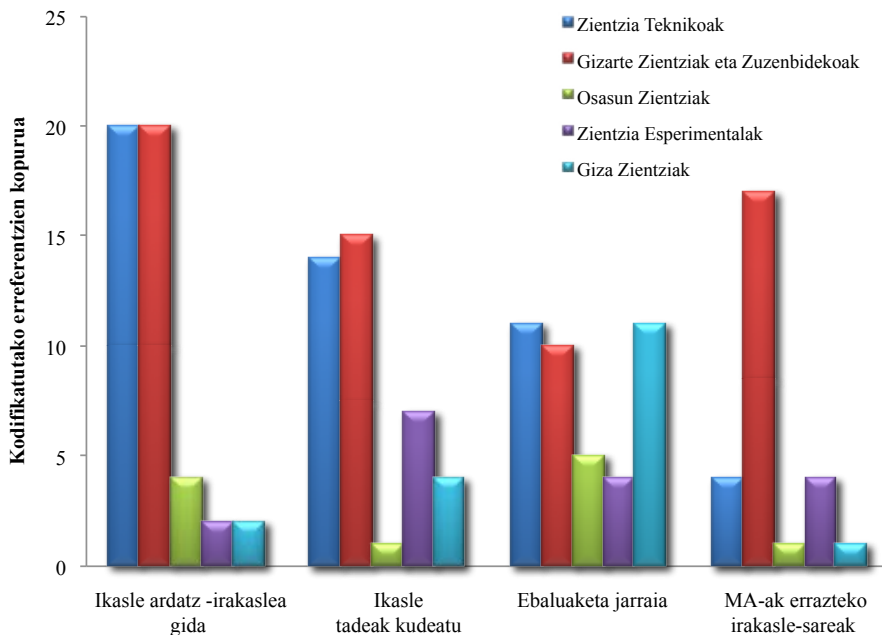
propuestas no supuso ningún problema, ya que tanto los profesores como los alumnos íbamos ganando confianza en la forma de trabajo (IRA15/TEK/E/POI).

Inplementazioa irakasleriaren irakaskuntza hurbilketan izan duen in-paktua ebidentziatzeko eta triangelukatzeko, honako datu-iturriak erabiliko ditugu: irakasle bakoitzak buruturiko implementazio txostena (65 agiri), IG prozesua amaitu eta urte batera 17 parte hartzaileri (% 21) egindako elkar-rizketa sakona, eta, azkenik, denbora tarte berean, irakasleei on-line pasatako bi galdetegi; bat IG programaren balorazioaren inguruan 65 pertsonak erantzun dute, (% 87,5ek), eta bestea, urte bat igaro eta gero, IG prozesua-ren inpaktu-mailaren inguruan (45 pertsonak parte hartu dute, % 63k). Datuen azterketak, beregainki, ikas-irakaskuntza hurbilketaren bi transformazio prozesuen gainean ipintzen du inpaktuaren fokua, zehazki: I) Ikaslean ardazturiko ikas-irakaskuntza, horren baitan modu berezian ikasle-taldean kudeaketa egokia eta ebaluaketa jarraituaren koherentzia garrantziko osagai gisa azpimarratuz; eta II) Metodologia aktiboak modu partekatuan aurrera eramateko aliantza berrien sorrera, ERAGIN programaren helburu instituzionaletako bati erantzuten diona, alegia. Horiekin batera, badira baita hurbilketaren aldaketa potentziala oztopatu dezaketen elementuak, 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.

Modalitate metodologikoen arabera ere (hots, arazoetan, proiektuetan zein kasuetan oinarritutako ikaskuntzaren antolamenduari begiratzen badiogu ere), nahiko orekatua dela ohartuko gara (% 39,30 POI; % 26,30 AOI; eta % 34,40 KM). Halere, datuek ezagutza arloetan duten distribuzioa ez dela batere orekatua erakusten dute: proiektuek eta arazoez ezagutza arlo guztietara nolabaiteko irismena duten bitartean, kasuen analisien metodoaren gehiengoa, % 85,7 Gizarte Zientziak eta Zuzenbidekoetan elkartzen da, eta portzentaje txikiago batekin, % 14,3rekin berriz, Osasun Zientzietan. Oinarrian bi arrazoi egon daitezke: batetik, irakasleriarentzako KMa gainontzeko biak bezain erakargarria ez suertatzea, eta horrekin batera, arestian aipatu dugun diziplina bakoitzaren nolakotasunekin bat ez joatea. Nolanahi ere, desoreka horrek errotik mugatzen du ezagutza arloak eta MA motak irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan izan duen inpaktuaren azterketa, arreta ezagutza arloak eragin ditzakeen ñabarduretan ipiniko dugularik. Zentzu horretan, IG programa hasi aurretik (ikus 1. grafikoa) eta implementazio prozesua bukatu ondorengo eboluzioa aztertzerakoan (ikus 2. grafikoa) zenbait gogoeta egiteko moduan gaude. Irakurketa orokor batean esan daiteke ikaslean ardaztutako ikaskuntza aktiboa gauzatzeko baldintzak eman direla, modu nagusian, Zientzia Teknikoen eta Gi-

zarte 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.

Implementazio txostenetatik ateratako datuek berresten dute IG prozesuak irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan izan duen inpaktua irakasleriaren ikaskuntza autonomoa, lan kooperatiboa, ongi funtsatutako erabaki hartzea eta jarrera gogoetatsu, kritiko, etiko zein zientifikoak zimendatu duela: *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, IGren inpaktu instituzionalari atek irekitzen dizkion azken adierazlea ‘MAk errazteko irakasle-sareak’ deiturikoa, zeinetan, oro har, ezagutza arlo guztietan (areago portzentajeak kontuan izanik) aktibazio prozesua ikusten bada ere, Gizarte Zientziak eta Zuzenbidekoen lidergoa nagusiki nabarmena den.



2. grafikoa
IG prozesuak irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan izandako inpaktuaren adierazleak

Amaitzeko, komenigarria iruditzen zaigu Fernándezek eta Alkortak (2014) ERAGIN programan parte hartu duen irakasleriaren ezaugarri soziologikoei buruz egiten duten ohar bat analisisira ekartzea, hain zuzen ere, IGren izaerari berari egiten dion ñabardura dela arrazoibide. Sexuaren, adinaren, esperientzia-urteen eta kategoria profesionalaren arabera parte hartzaileen banaketa orekatua dela frogatu daiteke; izan ere, proportzio bertsuan antolatutako profil akademiko ezberdineko jendea dago. Fernándezen eta Alkortaren (2014) hitzetan, ibilbide profesionalaren une ezberdinetan aurkitzen den irakasleriarentzat garapen proposamen egokia dela adierazten da, eta nagusiki, etengabeko ikaskuntzaren zinezko ideiarekin konektatzen duela. Datu honek bertan behera uzten du unibertsitateek garapenaren filosofiarekiko gain hartu duten ideia, 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 ebidentzia enpirikoen azterketak, garapen prozesuek irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketan duten inpaktua aztergai duen ikerketa zientifikoaren emaitzekin (Kember eta Kwan, 2002; Postareff *et al.*, 2007; Trigwell *et al.*, 1999) antz 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.*, 2014).

Inpaktu organizazionala eta praktika kultural instituzionalen aldaketa iraunkortasunaren ikusbidetik

Irakaskuntza arloan EHUn gertatu diren aldaketak agerikoak dira, eta areago, aztergai dugun IG programa beste bi indar-gunerekin lerrotzen denetik: batetik, instituzioaren norabidea orientatzen duen hezkuntza eredu propioaren —IKD— formulazioarekin; eta bestetik, 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, *irakasle sareak indartzeko eta unibertsitatearen maila desberdinetan elkarlana hedatzeko, horiek 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 urtebete igaro ondoren parte hartu dutenei on-line pasatako gal-

detegia baliatu dugu. Galdetegi horrek, IG programak denboran izan duen efektua aztertzea du helburu, hasierako intentzionalitatearen ikuspegitik, eta garrantzi handiko bi parametrotan: a) hezkuntza lidergo banatua eta b) ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzan izan duen inpaktua. Kontuan har dezagun IG programa arrakastaz gaudituz 65 irakasleen artean % 63k erantzun duela galdetegia; hori esanda, gatozen aipatutako beste datu-iturriekin batera emaitzak aztertzea:

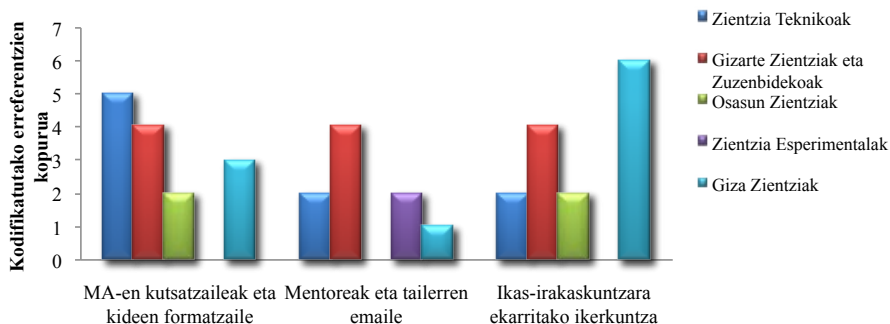
- a) *MAen kutsatzaileak*. Figura honen aktibatzeak berehalako efektu bati erantzuten dio, irakasle askok efektu biral moduan metaforikoki irudiztatu izana. Partekatze ekintza horren bidez, irakasle parte hartzaileen kopuru esanguratsu bat MAen sarea sortzen joan da eta modu aktiboan izaera kooperatiboa zipriztintzen asmatu du. Fenomeno horrek bat egiten du Gronn-ek (2000:324) azaltzen duen lidergoaren kontzepzioarekin: estatikoa eta finkoa, baino izaera jariatkorra duen, a eta emerjentea izan eta elkarrekintzan oinarritzen dena, eta ez menpekotasunean. Galdetegiaren emaitzetatik erator daitkeenez, parte hartzaileen % 31,7k MA inplementatu du beraiekin ikasgaia partekatzen duten gainontzeko irakasleak 'kutsatuz'. Irakasleriak kutsadura horizontala praktikan jarri ez ezik, mentore rola ere hartu izanaren adibidea dugu.
- b) *Mentoreen harrobia*. Galdetegia erantzun dutenen % 36,5 irakasleen garapen ekintzetan engaiatu da programa amaitu eta hurrengo urtean atera diren kurtsoetan, bai ERAGIN II mentore gisa, baita eskaera egin duten zentroetan gai hauen inguruko lantegi txikiak 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 gauditzea; bestetik, kideek ere rol horren aitortza egitea, eta azkenik, unibertsitatearen babes ofiziala izatea, mentoretza-praktika hura zilegitzat hartzeko irizpidetzat hartu behar dira: *gainontzeko 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 beraiazko ezaugarri batzuk konpartitu ei dituzte: aldaketa metodologikoaren potentzialtasunean sinesten dute, eta, horrekin batera, ikaskuntza kooperatiboa lantzeko beharrezkoak diren urratsen nondik norakoak ere aktibatze gaitasuna dute.
- c) *MAek ardaztutako aldaketa metodologikoaren iraunkortasuna denboran eta hazkunde intrintsekoa*. Orain arte aztergai izan ditugun datuek ERAGIN programak lidergo zabaleko sarea ehuntzea lortu duela esatera garamatzate, areago, horizontala eta ez piramidala den

hezkuntza lidergoa. Hain zuzen ere, denboraren iragaitearekin azalazten ari ziren emaitzak ikusita, programa bukatu eta urte batera hizpide 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 hezurmamitzea (Armstrong, 1997). Esan bezala, IG prozesuaren inpaktu-mailaren inguruan pasatako on-line galdetegian adierazten duten legez, parte hartzaileen % 92,6k ERAGINen ikasitako MA, programa bukatu eta urtebetera, mantentzen jarraitzen du (2011-2012 ikasturtean), eta gutxienez parte hartzaileen % 86k programan ber-diseinatutako irakasgaia, hurrengo ikasturtean (2012-2013) modu aktiboan lantzen jarraitzeko asmoa azaltzen du.

Aldi berean, proposamenean sartuko dituen hobekuntza aldaketak komentatzen ditu, bereziki, metodologia lantzen hasteko unea, ikas-materialak, denboraren eta ikasle taldeen kudeaketa edota ebaluazio sistamarako (errubrikak, portzentajeak...) berregokitzenak. Ebidentziek MAk benetan ikasleriaren ikaskuntza kalitatea hobetzen duten irakasleriaren uste osoa berresten dute. Inplementazio txostenetan ere pro-aktibitate horren ebidentziarik aurkitzen ahal da (15 aipamen). Berrikuntzarekin aurrera jarraitzen duen aitzindari-taldearen baitan, % 25ek diseinu aktiboa beste ikasgaietan berrabiaraziko du, horrek curriculum garapen mailan suposatuko dituen aldaketekin. Izan ere, MAk aplikatzen dituzten ikasgaien ugaritzeak, antolamendu tradizionala berregokitzea eska lezake, kasu batzuetan saileko egitura hierarkizatua aldarazten duen irakasle talde baten babesarekin.

- d) *Irakaslea bere praktikaren ikerlaria*. Ebidentziei erreparatuz, IG prozesua amaitu eta urtebetera pasatako on-line galdetegietaik eskuratutako datuak oso positiboak dira irakasle-ikertzaile ikuspegitik analizatzen baditugu; parte hartzaileen % 21i egindako elkarrietzak sakonek ere emaitza horiek berresten dituzte (14 aipamen). Esan bezala, ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzak bere uztak eman ditu parte hartzaileen artean, hein handi batean, arestian aipatutako ikerkuntzarekiko bi fronteak gaintuz. Parte hartzaileei pasatako galdetegiak erakusten duen legez, IG programa bukatu zuten irakasleen % 92,3k IKD Baliabideak (EHU 2011 eta 2012) izeneko ikaskuntzarako baliabide zentroan euren lana argitaratzeko balorazio positiboa jaso, eta euren lanak argitaratu dituzte (kode irekian). Osoz, 2011tik 2013ra bitarteko epealdiko 135 lan daude gaur egun IKD Baliabideetan argitaratuta eta irakurleen eskura.

Laburtze aldera, hurrengo grafikoak erakusten duen moduan (3. grafiko), bai hezkuntza lidergo banatu mailan, bai ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntza mailan ere ebidentzia enpiriko emankorrak jaso dira ERAGIN programa bukatu eta urte beteko epean.



3. grafikoa

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

IGk izan dituen inpaktu organizazionalaren eremuan kokatzen gaituzten datuok, praktika instituzional hauek —mentoreen rola eta irakasle ikertzailearena— eragindako kultura instituzionalaren aldaketaren neurria ematen digute.

ONDORIO OROKORRAK

Aztergai izan dugun iraupen luzeko IG programaren analisiak ekoizpen zientifikoek aurretik kokatu izan duten premisa mahaigaineratzen du beste behin ere, irakasleriaren garapenaren inpaktuaren ingurumariak berekin duen konplexutasuna, alegia; irakasle norbanakotik hasita (kontzepzioen eta hurbilketaren dimentsioa), eta unibertsitatea bere globaltasunean integratzen duten hainbat inpaktu-mailataraino (kultura instituzionala, maila organizazionala edota ikasleriaren ikaskuntza kalitatea) eragiteko eragin-kortasunari dagokionean; eta baita inpaktu anitz horien nolakotasunak ebaluatzeaz mintzo garenean ere, jakina. Azter ditzagun modu laburrean ikerlan honetatik eratorritako ondorio nagusienak:

- Egun unibertsitateko irakasleria, oro har, ikas-irakaskuntza **kontzepzioei** dagokienez diziplinazko ezagutzaren transmisioaren ondoan kokatzeko joera atzeman daiteke. Halere, aztertu dugun kasuak baieztatu du diziplinan oinarritutako kontzepzioez gain bestelako sinesmen eta praktikak aurrera eramaten dituzten irakasleak badirela. Parte hartu duen populazioaren baldintzak aztertuz, alegia, ikas-irakaskuntza aktiboa gauzatzeko ahaleginei erreparatuz, IG-ren bidez aldaketa globalagoa gauzatzeko aukerak egon daitezkeela ondoriozta dezakegu, hain zuzen ere, IG estrategiak irakasleriaren sentsibilitatearekin konektatzen duelako.

- Ikaskuntza aktiboan eta esperientziazkoan, praktika hegemonikoen deuseztapenean, kideen arteko *feedback*ean eta taldekako gogoetan oinarritutako IG prozesuak, ikas-irakaskuntza kontzepzioen sako-neko transformazioa gauzatzeko estrategia eraginkorrak eta baliagarriak ez ezik, parte hartzaileek prozesuan profesionalki zein emozionalki engaiatzeko gaitasuna ere badutela ondoriozta daiteke. Izan ere, IG estrategia hak ez dira irakasleek imitazioz ikasten dituztenen parekoak. Hau da, irakasleen gaitasunetatik —entrenamendu tekniko gisa ulertuta— landa, ikas-irakaskuntza prozesuaren inguruan dituzten kontzepzioak ere eraldatuko dituzten ekintzak diseinatu behar dira, besteak beste, kontzepzioak aldatu ezean ikas-irakaskuntza hurbilketa aldatzerik ez baita posible izanen.
- Implementazio faseak iraun bitartean, bi transformazio egikaritu dira ERAGIN programako partaideen ikas-irakaskuntza **hurbilketan**: 1) Ikasleengan ardazturiko ikas-irakaskuntza planteamendua (ikasle-taldeen kudeaketa egokian eta ebaluaketa jarraituaren koherentzian enfasia eginez); eta 2) Metodologia aktiboak modu partekatuan aurrera eramateko aliantza berrien sorrera. Honek IGren inpaktua norbanakotik landa kokatzeko lehendabiziko urratsa irudikatzen du.
- Ko-mentoría bezalako estrategia horizontal, komunikatibo eta kolaboratiboak martxan ipintzen dituzten IG prozesuek, iraupen luze-koak ez ezik, transformazio globala gauzatzeko eraginkorrak eta baliagarriak direla frogatu da.
- Ko-mentoretza eta **hezkuntza lidergo banatuaren** arteko erlazioak irakasle-sareak indartu eta unibertsitateko hainbat mailatan elkarlana hedatu du. Emaitzek, kultura instituzional berriarekin sintonian dauden rol berrien aktibazioa erakutsi dute: 1) kideak MAetan engaia-tzen eta prestatzen dituzten irakasleak; eta 2) ERAGINen hurrengo deialdiko mentore bihurtu eta tailerren bidezko hedapena egin dute-nak.
- Ko-mentoría ardatz duen iraupen luzeko IGk irakasleek irakaskun-tza-akademiko rolak eta **MAk zabaltzeko eragileak** gorpuzteko ahalmena erakutsi du. Partaideen kopuru esanguratsu batek curricu-luma planifikatzeko eta curriculum aldaketa kudeatzeko trebezia eta irakaskuntza programen kalitatea ebaluatzeko gaitasuna landu edota hezkuntza aldaketa zein hobekuntza organizazionala gidatzeko auto-ritatea bereganatu du. Konklusio orokor modura, esan daiteke, hez-kuntza lidergoaren gain hartze banaturik gabe —elkar erantzukizun gisa ulertua—, ez dagoela ikas-irakaskuntza bertsio berrietara iris-teko biderik.
- **Irakaslea bere praktikaren ikertzailea** izateak unibertsitateko profesioan jorratu beharreko arlo guztietan jokaera akademikoaren printzipioak jarraituz aritzea suposatzen du, hau da, ikas-irakaskun-

tza prozesuak zorroztasunez taxutzea eta komunitate akademikoaren baitan zabaldu, eztabaidatu eta pareen artean balioestea (Boyer, 1991). Galbahe hauek guztiek unibertsitatea benetan ikasteko toki bilakatzen dute (Senge, 1990). Hortaz, IGrako formula estrategikoak bere diseinuan irakasleak euren praktiken ikertzaile bihurtzea eta jokaera akademikoa hura bereganatzea integratu beharko du.

- Ondorio orokor modura, esan behar da ko-mentoretza estrategiaren nolakotasunak, hau da, kideen arteko kontrasteak, horizontaltasunak eta alderdi emozionalak, zerikusi estua duela irakasleriaren kontzepzio zein hurbilketa mailan, eta baita maila instituzionalean izandako inpaktuarekin ere.

* Oharra: Berri-emaielen kodeen azalpena.

- *IRA09/SOZ/E/AOI*: Lagineko 9. irakaslea, gizarte zientzietakoa, emakumezkoa eta arazoetan oinarritutako ikaskuntza metodologia aktiboen taldekoa.
- *IRA02/SOZ/G/KM*: Lagineko 2. irakaslea, gizarte zientzietakoa, gizonezkoa eta kasuen analisiaren metodoa metodologia aktiboen taldekoa.
- *IRA15/TEK/E/POI*: Lagineko 15. irakaslea, zientzia teknikoetakoa, emakumezkoa eta proiektuetan oinarritutako ikaskuntza metodologia aktiboen taldekoa.
- *IRA07/SOZ/G/POI*: Lagineko 7. irakaslea, gizarte zientzietakoa, gizonezkoa eta proiektuetan oinarritutako ikaskuntza metodologia aktiboen taldekoa.
- *IRA12/SOZ/G/POI*: Lagineko 12. irakaslea, gizarte zientzietakoa, gizonezkoa eta proiektuetan oinarritutako ikaskuntza metodologia aktiboen taldekoa.

Jasotze-data: 2014/10/27

Onartze-data: 2014/12/16

Abstract

This article is based on a comprehensive concept of faculty development and studies the impact of the ERAGIN development strategy. For this, two areas of impact are analyzed the teacher individual level and the organizational and institutional levels.

To realize this analysis we take the first promotion of ERAGIN program to develop active teaching methodologies (Case Method, Problem-Based Learning and Project-Based Learning). Through a long-term strategy (350 hours) and working in co-mentoring groups,

this research provides empirical evidence of the impact not only on teaching skills and conceptions about teaching and learning (T-L) but also on the ability for T-L research (scholarship of teaching and learning) as well as on educational leadership. Those aspects point out organizational change and support the progressive realization of the hybrid curriculum.

Therefore along the article we will discuss the following aspects: our goals and that the theoretical keys that support them, empirical context of this research, the methodology, the results and finally, the general conclusions.

Keywords: Higher education, faculty development, problem-based learning, distributed educational leadership, institutional change.

Este artículo parte de un concepto comprensivo del desarrollo docente y estudia el impacto de la estrategia de desarrollo de ERAGIN. Para ello se analizan dos ámbitos de impacto, por un lado el nivel docente individual, y por otro los niveles organizativos e institucionales.

Para realizar este análisis tomaremos como caso la primera promoción del programa ERAGIN para desarrollo de metodologías activas (Método de Caso, Aprendizaje basado en Problemas y Aprendizaje basado en Proyectos. A través de una estrategia larga en el tiempo (350 horas) y trabajando en grupos de co-mentoría, el estudio empírico da evidencias del impacto de esta formación en los conceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje (E-A) de los docentes, en su enfoque pero también en la capacidad para investigar la docencia (scholarship of teaching and learning) o para liderar en ámbitos docentes. Estos aspectos nos introducen ya en el cambio organizativo y colaboran en la progresiva materialización del currículum híbrido.

Por lo tanto a lo largo del artículo analizaremos los siguientes aspectos: nuestros objetivos y las claves teóricas que los soportan, el contexto empírico de esta investigación, la metodología aplicada, los resultados obtenidos y finalmente, las conclusiones generales abordadas.

Palabras clave: Educación Superior, desarrollo docente, aprendizaje basado en problemas, liderazgo educacional distribuido, cambio institucional.

Cet article part d'un concept global de développement professionnel des enseignants et étudie l'impact de la stratégie ERAGIN de formation. Pour cela deux zones d'impact sont analysés : d'une part au niveau de l'enseignant individuel, et d'autre, les niveaux organisationnels et institutionnels.

Pour effectuer cette analyse, nous prenons, comme une étude de cas, la première promotion du programme ERAGIN pour le dévelop-

pement de méthodes actives (le méthode des cas, l'apprentissage par problèmes et l'apprentissage par projet). Grâce à une longue stratégie au fil du temps (350 heures) et le travail en groupe de co-mentoring, l'étude empirique fournit la preuve de l'impact de cette formation sur les concepts de l'enseignement et l'apprentissage des enseignants. En référence à leur approche, à la capacité de recherche sur l'enseignement (scholarship of teaching and learning) ou à leadership dans les domaines éducatifs. Ces aspects nous introduisent au changement organisationnel et à la réalisation progressive du curriculum hybride.

Ce pour cela, dans l'article nous analysons de ce qui suit: nos objectifs et le soutien théorique, le contexte empirique de cette recherche, la méthodologie utilisée, les résultats et enfin, les conclusions générales adressées.

Mots clé: Enseignement Supérieur, développement professionnel des enseignants, l'apprentissage par problèmes, leadership partagé en éducation, le changement institutionnel.

ERREFERENTZIAK

- Angelo, T. A., eta Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Armstrong E., G. (1997). «A hybrid model of problem-based learning». In Boud D., eta G. Feletti (Ed.), *The challenge of problem-based learning*, 137-150. London: Kogan Page.
- 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.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- 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.
- Boulton, G., eta Lucas, C. (2008). «What are universities for?» *LERU (League for European Research Universities)*.
- 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 & Society*, 39: 719-739.
- 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.

- 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*. 24-37. Bolton, M.A.: A publication of the POD Network. Anker Publishing Company.
- 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., 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.
- Fernández, 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: Universidad del País Vasco.
- Fernández, I., eta Marquez, 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*. Barcelona: 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 Nekane Balluerka eta Itziar Alkorta (Ed.), *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Fernández, I., eta Rekalde, I. (2012). *Prácticas para no perder el rumbo: la universidad desde la globalidad*. MECESUP.
- 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.
- 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*. Madrid: Morata.
- 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: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Garmendia, M., Barragués, J. I., Zuza, K., eta Guisasola, J. (2014). «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*, 32(2), 64-87.
- 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. (2004). «Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias insituacionales». *Educar*, 33, 11-30.
- 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.
- 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: Morata.
- Gronn, P. (2000). «Distributed properties a new architecture for leadership». *Educational Management Administration eta Leadership*, 28(3), 317-338.
- Hargreaves, A. eta Fullan, M. (2000). «Mentoring in the New Millennium». *Theory into Practice*, 39 (1), 50-56.
- Hativa, N., eta Goodyear, P. (2002). «Research on teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: Foundations, status and prospects». N. Hativa eta Jeffrey Goodyear (Ed.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*, 335-359. Springer Netherlands.
- Hutchings, P., eta Shulman, L. (1999). «The Scholarship of teaching: New elaborations, new developments». *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2002). «Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching». In N. Hativa eta Jeffrey Goodyear (Ed.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*, 219-239. Springer Netherlands.
- Lambert, L. (1998). «Building leadership capacity in schools». Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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 (Ed.), *Building teaching capacities in higher education. A comprehensive international model* (First ed.). Virginia: Stylus Publishing.
- Macho-Standler, E., eta Elejalde, M. J. (2013). «Case study of a problem-based learning in a telecommunications engineering degree». *European Journal of Engineering Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/03043797.2013.780012>. 2014ko ekainaren 28an kontsultatua.
- Mcalpine, L., eta Weston, C. (2002). «Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning». In Hativa eta Jeffrey Goodyear (Ed.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*, 59-78. Springer Netherlands.
- McMillan, J., eta Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual [Research in Education. A conceptual introduction 5th edition]* (Joaquín Sánchez Baidés Trans.). (5.ª ed.) Pearson.

- 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.
- 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.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4. ed.). Bilbo: Deustuko Unibertsitatea.
- Rust, C. (1998). «The impact of educational development workshops on teachers' practice». *International Journal for Academic Development*, 3(1), 72-81.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- 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.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., eta Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. eta PRI-DEAUX, 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., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., eta Van Petegem, P. (2010). «The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research». *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.
- 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., Prosser, M., eta Waterhouse, F. (1999). «Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning». *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Koord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Bartzelona: Gedisa.
- Vázquez, J. M., Jiménez, 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.
- 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* (173-209). Washington, DC: AERA.