

34
(2)

TANTAK

2
0
2
2

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

TANTAK

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria
Journal of Education of the University of the Basque Country
Revista de Educación de la Universidad del País Vasco
La Revue d'Éducation de l'Université du Pays Basque

Editorea

ENEKO TEJADA GARITANO

Idazkaritza

GENARO GOMEZ ZUBIA

Argitalpen batzordeko kideak

AINARA ACHURRA AHUMADA
JON ALTUNA URDIN, UPV/EHU
NAHIA IDOIAGA MONDRAGON
JUDIT MARTINEZ ABAJO
AITOR MARTXUETA PEREZ
ARKAITZ ZUBIZARRETA CORTADI
JON MARTIN-ETXEBESTE
MAITANE BASASORO ZIGANDA
MIKEL GARTZIARENA SAN POLICARPO

Batzorde zientifikoa

IGOR CAMINO ORTIZ DE BARRÓN (Euskal Herriko Unibertsitatea)
FRED GENESEE (Mc Guill University - Kanada)
STEPHEN KEMMIS (Deakin University - Australia)
JOSE FRANCISCO LUKAS MUJICA (Euskal Herriko Unibertsitatea)
CARLOS MARCELO GARCÍA (Sevillako Unibertsitatea)
ANTONI PETRUS ROTGER (Universitat de Barcelona)
LUIS MARI NAYA (Euskal Herriko Unibertsitatea)
VERÓNICA MARÍN DÍAZ (Universidad de Córdoba)
MARIA TERESA VIZCARRA MORALES (Euskal Herriko Unibertsitatea)
JON BATTI KORTAZAR URIARTE (Euskal Herriko Unibertsitatea)
JOSE MIGUEL CORREA GOROSPE (Euskal Herriko Unibertsitatea)

Helbidea

TANTAK
Eneko Tejada Garitano: eneko.tejada@ehu.eus
Bilboko Hezkuntza Fakultatea
Sarriena auzoa, z/g
48940 LEIOA

34 (2)

—
2022

EHUko Euskara, Kultura eta Nazioartekotzerako errektoreordetzak lagundu du aldizkari hau argitaratzen.

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISSN: 0214-9753

e-ISSN: 2444-3581

Lege gordailua: BI - 1477-92

TANTAK

34. bolumena, 2. zenbakia / 2022

Vol. 34, no. 2 / 2022

AURKIBIDEA / INDEX

- Eskola-materialaren izaera, garrantzia eta kudeaketa 7 or. *Sara Picabea Aranjuelo, Eztizen Echevarria Izaga, Naiara Pérez Sarasua, Iván Pérez Martínez*
- Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen Lehen Hezkuntzan 29 or. *Esti Amenabarro Iraola, Nahia Intxausti Intxausti, Justo Bereziartua Zendoia*
- Eskolako kanpo espazioaren eraldaketaren eragina Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleengan 57or. *Haizea Egiarte Fernández, Asier Huegun Burgos*
- Wikipediaren pertzepzio eta erabilera DBHko ikasleen eta irakasleen artean 93 or. *Ane Garcia-Urricelqui, Arantza Rico*
- Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan 121 or. *Nahia Delgado de Frutos, Daniel Losada Iglesias, Ainhoa Ezeiza Ramos*
- Belaunaldi arteko harremanak: unibertsitateko curriculum aberasteko bide 147 or. *Amaia Eiguren Munitis, Naiara Berasategi Sancho, José Miguel Correa Gorospe, Maitane Picaza Gorrotxategi*
- Barbie eta Superman: beste aukerarik ote?: Artearen Hezkuntzaren eta Gortuz Hezkuntzaren bidezko diziplinartekotasuna haurren pentsamendu kritikoa sustatzeko 169 or. *Estibaliz Gutierrez Ajamil, Galder Perez de Pipaon Exposito*

Artikuluen edukia
artikulugileen
ardurapean dago.
Aldizkari honen Zuzendaritzak
ez du bere gain hartzen
artikuluetan agertutakoa.

Eskola-materialaren izaera, garrantzia eta kudeaketa *Character, Relevance and Management of School Materials*

Sara Picabea Aranjuelo*, Eztizen Echevarria Izaga, Naiara Pérez Sarasua,
Iván Pérez Martínez

Lehen Hezkuntzako irakaslea

LABURPENA: Artikulu honek eskola-materialaren kudeaketan egunerokoan dauden zailtasunak azpimarratzen ditu, eta azken helburua eskola-materialaren kudeaketa hobetu dezaketen hainbat proposamen egi-tea da, bai EAEn, bai estatu-mailan. Datuek erakusten dute familia askok zailtasunak dituztela derrigorrezko hezkuntzako etapetan eskola-materiala ordaintzeko, eta euskal hezkuntza-komunitateko eragileek azpimarratzen dute baliabideen zurrunbiloak eta protokolo argirik ezak nahasmendua eta deskordinazioa dakartela berekin. Era berean, irakasle askok aitortu dute eskola-materiala bigarren mailako gaia dela eta ez dagoela hezkuntza-etzabaidan, eta COVID-19ak eragindako erabateko konfinamenduak agerian utzi zuen baliabide-desberdintasunetik abiatuta, oso garrantzitsua dela eskola-materiala, haren eragina, kudeaketa eta hezigarritasuna pandemia hasi eta urte batzuetara birpentsatzea. Hezkuntzak gizartea eralda dezakeela dioten printzipioari eta idealari eusten diogu, eta hezkuntza-independentzia ezinbestekoa dela helburu horretarako. Era berean, hezkuntza-politikak behar dira, pertsona orori bermatzeko hezkuntzan sartzea eta irautea, haien egoera sozioekonomikoa edozein dela ere. Hezkuntza-komunitateak, oro har, eskola-materialari buruz pentsatu behar du, gizarte- eta hezkuntza-aldaketen arabera birdefinitu, material hori eskuratzeko modua zehaztu, eta gaur egun gizartean eta ingurumenean duen eraginari buruz hausnartu.

GAKO-HITZAK: lehen hezkuntza, eskola-materiala, baliabideen kudeaketa, laguntza didaktikorako materiala, hezkuntza-kalitatea, berdintasuna.

ABSTRACT: *This article emphasizes the everyday difficulties in the management of school material, and the ultimate aim is to make various proposals that may improve the management of school material, both at the Basque Country and at the State level. Many families have difficulty paying for school material during compulsory education breaks, and the influencers of the Basque educational community emphasize that the swirling of resources and the lack of clear protocol leads to confusion and displacement. Likewise, many teachers have acknowledged that school material is a secondary issue and is not in the educational debate, and the complete settlement of the COVID-19 showed that it is very important to rethink school material, its influence, management and educational capacity within a few years after the pandemic began. We maintain the ideal principle that education can transform society, and that educational independence is indispensable to this end. It also requires educational policies to ensure every person enters to and maintains in education, whatever their socio-economic situation. The educational community should generally think about school material, redefine it according to social and educational changes, define the means of acquiring it, and reflect on the influence it has on society and the environment at present.*

KEYWORDS: *primary education, school materials, resource management, didactic aid material, educational quality, equality.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Sara Picabea Aranjuelo. Lehen Hezkuntzako irakaslea. Sarriena auzoa, 2/g (48940, Leioa-Bizkaia). – sarapikabea10@gmail.com

Nola aipatu / How to cite: Picabea Aranjuelo, Sara; Echevarria Izaga, Eztizen; Pérez Sarasua, Naiara; Pérez Martínez, Iván (2022). «Eskola-materialaren izaera, garrantzia eta kudeaketa». *Tantak*, 34(2), 7-27. (https://doi.org/10.1387/tantak.23979).

Jasotze-data: 2022/10/14; Onartze-data: 2023/03/31.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau *Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa* lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Zalantzarik gabe, COVID-19ak eragindako pandemiak mundu-mailako krisia garatu du sektore guztietan, eta horien artean dago hezkuntza-sistema. Osasun-krisiaren ondorioz eskolak ixteak ondorio kaltegarriak ekarri dizkio ikasleen ongizateari eta ikaskuntzari, batez ere egoera ahulenean daudenei.

Testuinguru horretan, funtsezkoa da kalitatezko hezkuntza inklusiborako eskubidea salbatzen lagunduko duten hausnarketak eta erabakiak hartzea. Pandemiak utzitako erabateko konfinamendu-egoera oraindik oso kontuan hartuta, alfabetatze digitalak eta IKT gaitasunen garapenak garrantzi berezia hartu zuten digitalizazioa irakaskuntzaren erdigunean kokatzean. Oraintsuko esperientzia horretatik abiatuta, eten digitalaren eta baliabide-desberdintasunaren terminoak oihartzun handiagoa izaten hasi ziren hezkuntza-komunitatean, eta, arau orokor gisa, ekitate falta horri erantzun nahi izan zitzaion kasuetan, herritarren elkartasunari eta/edo aldi baterako eta ezohiko laguntza instituzionalei esker izan zen.

Gaur egun, pandemia hasi zenetik bi urte baino gehiago igaro direnez, baliabide-desberdintasuna hezkuntza-arazo kezkarria eta konponbide zailekoa da oraindik. Hori dela eta, gaur egungo egoerari heldu behar zaio, haren jatorria oraintsuko osasun-krisitik haratago kokatuz, hezkuntzaren kalitatea baldintzatzen duten desberdintasun materialak aspaldidanik dagoen arazoa baitira. Beste baliabide batzuen artean, testuliburuek, estutxeek, jantzi egokiek edo ikasle bakoitzak etxean duen Interneteko konexioak nabarmen baldintzatzen dute bere ikaskuntzaren kalitatea. Hori dela eta, entsegu honek arrail materialean jartzen du arreta, oraindik konpondu gabe dagoen hezkuntza-arazo gisa.

Gure eskoletan, noiz eta zergatik hitz egiten da eskola-materialaz? Arrazoi ekonomikoak izan ezik (horietan, oro har, materialaz gutxiago gastatzeko hitz egiten da), eta eskola-materialaren garrantzia baloratzen eta bultzatzen duten pedagogia alternatiboak dituzten ikastetxeetan izan ezik, ikastetxe arrunt gehienetan gai hori oharkabean pasatzen da, garrantzirik gabekoa eta bigarren mailakoa da. Zeintzuk dira material jakin bat erabiltzeko irizpideak, eta ez beste bat? Nondik lortzen da? Iraunkorra, jasangarria edo lokala da? Gehienetan, galdera horiek ez dute lekurik eskolako eztabaidan.

Eskola-materiala irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren osagarria dela abiapuntutzat hartuta, ikasleek material hori eskuratzeko aurkitzen dituzten laguntzek edo oztopoek beren hezkuntza-prozesua baldintzatu dezakete. Ildo bereetik goaz, hain zuzen ere, eskolako baliabide materialen berdintasunaren eta hezkuntzaren kalitatearen eta ekitatearen arteko harremana azpimarratzeko.

Dokumentu honetan, hezkuntzaren esparruan ekitaterik eza eta aukera-desberdintasuna eragiten duten hainbat alderdi aipatzen dira, hala nola bereizketa, baliabide materialik eza edo eten digitala. Era berean, gaur egungo gizartearen zenbait alderdi zehazten dira, ekitate ezaren gorakadan

eragiten dutenak, eta hori guztia hezkuntza-desberdintasunak murrizteko funtsezko tresna dela eta izan behar duela irmoki sinesten duen ikuspegi batetik. Horretarako, dokumentua esparru teorikoa aipatuz hasten da, estatuko eta EAEko informazio esanguratsua azpimarratzen du, eta aztertutako arazoa konpon dezaketen hainbat proposamen ginez amaitzen da.

2. ESPARRU TEORIKOA

Lehenik eta behin, egile, une eta pertzepzio desberdinak kontuan hartuta, eskola-materialtzat zer ulertzen den azpimarratu behar dugu: irakas-kuntzan jarduteko beharrezkoak diren tresna eta lanabesen multzoa. Beraz, eskola-materialak eskolak adina urte ditu, eta hori ez da berritasuna.

Pedagogiako lehen lan modernoetako batean (*Orbis Sensualium Pictus*), Comeniok honako definizio hau proposatu zuen eskolarako:

«... musika denda [shop, bulego, tailer] bat da, non arima gazteak bertean trebatzen diren eta klaseetan [forms, banka] nabarmentzen diren. Maisua [irakaslea] aulki batean esertzen da [kathedra], ikasleak bankuetan [subsellis]; berak irakasten du, haiek ikasten dute. Gauza batzuk haien aurrean idazten dira tableta [table] batean. Batzuk mahaian eseri eta idazten dute; berak zuzentzen ditu akatsak. Batzuek memorizatzeke agindu zaizkion gauzak entregatu eta entseatzen edo erreztatzen dituzte...» (Comenio, 1658, Dusselek aipatua, 2019, 15. or.)

Gaur egun definizio horri egozten diogun izaera tradizionalaz gain, deigarria da eskolako objektuen eta espazioaren deskribapena, hezkuntzaren alderdi ez-materialen erreferentziak nabarmen gaudituz (Dussel, 2019). Gabezia horretatik aurrera, agerian geratzen da objektu mugikorrek eta tresna didaktikoek, hala nola liburuek eta arbelek, hezkuntza-espazioa osatzen dutela azken mendeetan.

Rebazas, Ramos eta Ruiz (2009) autoreek, adibidez, Pedagogia Eskuliburuetan oinarritzen dira eskola-materialaren bilakaera aztertzeke, eskola-material orokorra, aplikatua, sortzeke dagoena eta dagoeneko fabrikatua dagoena bereizten dituzte. Era berean, *Eskola-Kultura Materiala* izeneko ikuspegi teorikoak hezkuntzaren materialtasuna areagotzen du, osagai materialak irakaskuntzaren lagungarri eta hezkuntza-prozesuak ulertzeke informazio-iturri direla defendatuz, bai eskolan, bai gizartean (Dussel, 2019).

2.1. Testuinguru soziala

Gure ustez, ezinbestekoa da kontsumo-gizarteak eta iraultza digitalak gizartea osatzen dugun pertsonak nola baldintzatzen gaituen aztertzea eta,

beraz, hezkuntza-sistemaren parte diren pertsonak nola moldatzen dituen sakontzea. Alde batetik, kontsumo-gizartea gizartearen nahiak asetzeko promesan oinarritzen da, eta, bestetik, iraultza digitalak aldaketa disruptiboak ekarri du gizartean eta ekonomia globalizatuan (Bauman, 2005).

Era berean, gaur egungo mendebaldeko gizartea ulertzeko, beharrezkoa da 2008ko krisi ekonomikoa kontuan hartzea. Krisitik ateratzeko hartutako neurriek, gastu publikoa murriztuz eta gastu pribatua bultzatuz, gaur egungo gizartearen zenbait ezaugarri zehazten dituzte, eta horien artean kontsumo-gaitasuna nabarmentzen da produkzioaren gainetik (Arroyo, 2012).

Ildo horretan, azpimarratu behar da gaur egungo kontsumo-gizartea sostengatzeko beharrezkoa dela alde aurreko hezkuntza bat, gizabanakoa modu horretan kontsumitzera bultzatzen duena. Hau da, Baumanek (2005) defendatzen duen bezala, kontsumo-gizarteak sortzen duen gogobetetze-promesa gogobetetze hori lortu ezin den neurrian bakarrik gerta daiteke. Horretarako, asebetetze ezaren sentimendu etengabea sortu behar da gure ohitura komun eta sustraituenetan.

Azken lau hamarkadetan, berrikuntza teknologikoen gizarte digital eta globalizatua bultzatu dute. Beraz, urrutiko interkonexioa eta informazioaren etengabeko ekoizpena eta zabalkundea gaur egungo ezaugarri aipagarriak dira, eta horiek lotura estua dute ezagutzaren sorrerarekin eta dibulgazioarekin. Gizarte aurredigitalan, aldiz, ezagutza ohiko baliabideetan oinarritua zegoen, hala nola liburuetan, aldizkarietan edo entziklopedietan, eta, beraz, gizabanakoak egin behar zuen, eta, ondoren, etorkizuneko erabiltzaileek zabaldu edo berreraiki.

Digitalizazioarekin, gaur egungo gizartea paradigma berri baten aurrean dago. Alde batetik, informazioa inoiz baino eskuragarriagoa da, eta, beste alde batetik, ez da berez beharrezkoa gizabanakoak eskura duen informazioa ezagutzea; aitzitik, nahikoa da informazio hori duen tresna erabiltzen jakitea. Horregatik, jakiteak eta ezagutzak estatusa aldatu dute teknologiarekin, informazioa kontsumo-objektu gisa hartuta (Lyotard, 1979). Horrela, iraultza digitalak esan nahi du gizabanakoak informazioaren erabiltzaile-kontsumitzaile soilak direla, eta gaur egun ezagutza bere kabuz eskuratzeak ez duela aberastasun pertsonalik, kognitiborik eta moralik bermatzen.

Teknologia kapitalaren mende badago, eta teknologia bera bada ezagutzaren eta informazioaren kudeatzaile eta kontrolatzaile nagusia, azken horrek kontrolatuko ditu irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak eta, azken finean, hezkuntza (Arroyo, 2012). Beraz, kapitala da, azken finean, hezkuntza kontrolatzen ari dena.

Besteak beste, hezkuntza merkantilizatu horren ondorioetako bat da gizarte-igoera sustatzen duela sakrifizioaren bidez goi-mailako hezkuntza lortzeko. Kapitalean oinarritutako poztasunaren eta zoriontasunaren lorpenaren ikuspegi horrek, deskribatutakoa bezalako hezkuntza baten bidez

soilik lor daitekeena, hezkuntza-arlo guztia pribatizatu eta merkaturatzea ekarri du (Giroux, 2005). Aipatu behar da sistema kapitalistak gizabana-koari egozten diola baliorik ez izatearen errua, eta gizarte-gorakadan izandako porrotaren erantzule egiten duela, sakrifizio akademikoa gorabehera. Beste era batera esanda, gaur egungo kontsumo-gizartean, pertsona edo objektu oro baliozkotzat joko da, erabil daitekeen bitartean. Horrek, aldi berean, lehiakortasunak eta gainerakoengandik bereizia izateko irrikak pertsona bakoitza bere buruaz pentsatzera eramatea eragiten du, gure bazkidearen izaera egozentrikoa eta indibidualista sustatuz.

Testuinguru horretan, non hezkuntza-sistema kapitalismoak ezarritako joko-arauen mende dagoen, hezkuntza ezin da gizarte-eraikuntzako proiektutzat hartu. Gainera, eskola-hezkuntzan sartzeko aukerak, batez ere, dagokion gizarte-klasearen arabekoak direnean, ezinezkoa da hezkuntza-sistema espazio demokratiko eta berdintasunezkoak ezartzeko gune gisa ulertzea. Gaur egungo eskola gizarte-kohesiorako gune bat izateaz gain, haur bakoitzaren desberdintasun ekonomiko eta sozialak nabarmentzeko gune bat ere bada. Autore batzuek diote kapitalismoa bateraezina dela elkartasunarekin, justiziarekin, ekologiarekin, ekitatearekin eta inklusioarekin (Díez Gutiérrez eta Rodríguez Fernández, 2021). Gizarteak jasotako hezkuntza islatzen duela kontuan izanik, hezkuntza-oinarriak aldaketetarako eskaintzen dituen aukeretan jartzen dugu arreta.

2.2. Eskola-materiala eta hezkuntza-ekitatea

RAEren definizioaren arabera (2020), materiala edozein motatako makina, erreminta edo objektuen multzoa da, zerbitzu bat betetzeko edo lanbide batean jarduteko beharrezkoa dena. Ideia horrekin bat, *Euskaltzaindiaren hiztegiaren* definizioan materiala zerbait egiteko behar den gai, tresneria edo baliabideen multzoa da (2022). Beraz, *eskola-materiala* terminoa irakaskuntzan jarduteko beharrezkoak diren tresna guztiei dagokie, hala nola zakarrontzi arruntenak, ordenagailu eramangarriak edo 3D inprimagailu konplexuenak.

Eskola modernoak espazio eta denbora dimentsioak objektu espezifikoekin bat osatzea ekarri zuen, eta horien materialtasuna pedagogo askok aztertu dute hainbat belaunalditan (Dussel, 2019). Maila nazionalean, interesgarria da eskola-materialaren bilakaeraren azterketa aipatzea, Rebazasek eta haren kolaboratzaileek kontsultatutako Pedagogiako Eskuliburuen bidez (2009); material horiek eskola-materialtzat hartzen diren objektu komunak zerrenda luzea dute; horien artean, mahaiak, bankuak, aulkiak, armaruak, berogailuak, gurutziltzatuak, birjinen eta santuen irudiak, erlojuak, termometroak, txilibituak edo txirrinak izendatzen dira.

Puntu honetan, industrializazioak eskatzen zituen eskola-aldaketen ondorioz, eskuratutako materialetik autoeraikitza igaro zela aipatu behar da,

eta irakaskuntzaren planteamendu berri bat nagusitu zela, non ikaslea bere ikaskuntzaren eragile nagusi izatera pasatzen zen. Apustu horrek hezkuntzaren ikuspegi sortzailea ekarri zuen (Rebazas, 2009).

Era berean, hezkuntzaren dimentsio materialak eskola aztertzeko ikuspegi teoriko oso bat ekarri zuen; *eskola-kultura materiala* hainbat korrontetan inspiratutako bira teoriko berri bat izan zen, hala nola objektuen historia sozialean (Appadurai, Dusselek aipatua, 2019). Dusselek dioen bezala (2019:18), «bira materialak esan nahi du objektuak eta gauzak gizarte-arloko sarean partaide oso gisa sartzea, gure ekintzen proiektzioa ez ezik, ekintzak egitea edo emozioak sentitzea ere eragiten diguten aktore gisa».

Puntu honetara iritsita, beharrezkoa da azpimarratzea gaur egun gizarte teknologizatu batean bizi garela, eta gaitasun digitalak eskuratzea ezinbesteko elementu bihurtu dela gizarte horretan bizirauteko. Horrenbestez, alfabetatze digitala konpondu beharreko premia da, eta ezinbestekoa da azpiegitura teknologikoa eta irispide-maila, elementu horiekiko etengabeko elkarreraginari lotutako ikaskuntza-eszenatoki bat errazteko. Beraz, ezin dugu alde batera utzi dagoen eten digitala. Kontuan hartuta Ekonomia Lankidetzeta eta Garapenerako Erakundeak¹ (aurrerantzean ELGA) arrakala digitalaren kontzeptua definitzen duela ordenagailuak, eta Internet eskuratzeari eta teknologia horiek erabiltzeko trebetasunei dagokienez (2015), argi dago gaitasun digitalak garatzeko modu bakarra teknologia eskura izatea eta erabiltzea izango dela.

«Arrakala digitala desberdintasunaren adierazpen bat da, eta, beste desberdintasun eta gizarte-desabantaila asko bezala, agerian geratu da COVID-19 epidemiaren ondorioz... kontzeptu horrek erreferentzia egiten dio talde sozial desberdinen artean (irizpide ekonomikoak, geografikoak, generokoak, adinekoak edo kulturak, adibidez) sarbidean, erabileran (gaitasun digitalen gabeziarekin lotuta) edo Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologien (IKT) eraginean dagoen desberdintasunari.» (Koordinazio Soziosanitarioko Taldea, 2022, 4. paragrafoa)

Maila nazionalean, LOEn (2006an) eta LOMCEn (2013an) xedatzen zen ikastetxeek autonomia dutela hezkuntza- eta kudeaketa-proiektu bat egiteko eta gauzatzeko, Estatuko eta autonomia-erkidegoko araudiak ezarritako esparruaren barruan. Lege horiek adierazten dute hezkuntza-administrazioek beren baliabide ekonomikoak eta materialak ikastetxe bakoitzaren lan- eta antolamendu-planen arabera bultzatu behar dituztela, eta LOMLOEk adierazten du hezkuntza-administrazioek hezkuntza-helburuak

¹ Ekonomia Lankidetzeta eta Garapenerako Erakundearen (ELGA) txostenak munduko 36 herrialde garatuenak biltzen ditu, eta erakunde honetako estatu kideen hezkuntza-sistemen estatistikak eta adierazleak biltzen ditu.

lortzeko zailtasun bereziak dituzten ikasleen egoera konpentsatzeko beharrezkoak diren giza baliabideak eta baliabide materialak emango dizkietela ikastetxe publikoei eta itunpeko ikastetxe pribatuei, haien gizarte-baldintzak direla eta.

Horrenbestez, gaur egun eskola-materialaren kontzeptua eta erabilgarritasuna aztertu behar dira, eta, batez ere, material hori izateko edo ez edukitzeko aukerari dagokionez. Eskola-materialaren kostuari dagokionez, hezkuntzako gastu publikoa administrazio publiko desberdinei dagokie (Hezkuntza, Kultura eta Kirol Ministerioa eta Autonomia Erkidegoetako Kontseilaritzak eta Hezkuntza Sailak). Oinarrizko eta derrigorrezko hezkuntza (LH eta DBH) doakoa da ikastetxe publikoetan, eta etapa horietan familiek eskola-materialaren, testuliburuaren edo zerbitzu osagarrien (jantokia, garraioa edo eskolaz kanpoko jarduerak) gastuak baino ez dituzte ordaintzen; horretarako, gastu horiek ordaintzen laguntzen duten beka dituzte. Funts publikoek hezkuntza publikoa, itunpeko ikastetxeentzako diru-laguntzak edo beka ordaintzen dituzte, eta hezkuntza-ekitatea ziurtatzeko balio behar dute. Hala eta guztiz ere, ikastetxe guztiek ez dituzte baliabide berberak, eta, ondorioz, familiek eta ikasleek ikastetxearekin duten harremanari baliabide desberdinek eragiten diote: materialak,aldi baterakoak (ordutegi erabilgarriak) eta kapital sinbolikoa. Baliabide-desberdintasun horrek ikasleengan eragiten dituen ondorioak kontuan hartuta, eta familia-egoeraren arabera ikasleengan sortzen diren irakaskuntza-itxaropenak gehituta, agerian geratzen da baliabideen desberdintasuna faktore garrantzitsua dela, eta eragin zuzena duela hezkuntzaren kalitatean eta ekitatean. Beraz, ondoriozta dezakegu legeak berak aitortzen duela interdependentzia esanguratsua dagoela hezkuntza-kalitatearen eta baliabide materialak eskuratzeko aukeraren artean, eta, beraz, hurrengo atalak harreman horri erreparatzen dio zehatz-mehatz.

Gaur egun, unibertsitatez kanpoko hezkuntza-legerian aldaketa berriak egin dira abenduaren 29ko 3/2020 Lege Organikoaren bidez, Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoa (hemendik aurrera LOMLOE) aldatzen duena. Artikulua. LOMLOEren 72. artikulua, II. Tituluko baliabideak —Ekitatea Hezkuntzan—, ikasle guztiei egiten die erreferentzia, gizarte- eta hezkuntza-kalteberatasuneko egoeran dauden ikasleak barne, honako baieztapen hau egitean: «Hezkuntza-administrazioei dagokie ikastetxeei beharrezko baliabideak ematea ikasle horiei arreta egokia emateko. Zuzkidura horiek zehazteko irizpideak berdinak izango dira ikastetxe publiko eta pribatu-itunduetarako.»

Era berean, Hezkuntza Lege berrienak, abenduaren 29ko 3/2020 Lege Organikoak (LOMLOE, 2020), dio Hezkuntza eta Lanbide Heziketako Ministerioak, Hezkuntzako Konferentzia Sektorialaren barruan, testuliburuak eta curriculumeko beste material batzuk doan eskura izatea erraztuko duten programak sustatuko dituela, mailegu edo laguntza-sistema baten bidez (BOE, 2020). Gainera, ELGaren txostenak adierazten du ikasleentzako

mailegu ekonomikoak lehenestea (bekak edo diru-laguntzak) gehien eztabaidatzen den gaietako bat dela; aldekoek argudiatzen dute ikasle gehiagorengana iristeko eta hirugarren mailako hezkuntzako titulazioarekin egiteko bitarteko bat dela; kontrakoek, berriz, defendatzen dute maileguk alde batera utz ditzaketela ingurune sozioekonomiko ahuletako ikasleak (ELGA, 2017). Ildo horretan, azterlan honek defendatzen du ikasteko bekak eta laguntzak baliagarriak direla ikasleen baliabide materialei dagokienez dauden desberdintasunak ordeztuko neurri gisa; izan ere, Save the Childrenek defendatzen duen bezala, bekak hezkuntza-sistemaren tresna garrantzitsuenetako bat dira desberdintasun ekonomikoak konpentsatzeko eta aukeraberdintasunean oinarritutako hezkuntza jasotzeko eskubidea bermatzeko (Save the Children, 2018).

LOMLOEn adierazten den bezala (BOE, 2020), bekak edo laguntzak lortzeko ezarritako baldintza batzuk bete behar dira, eta horiek betetzen ez badira edo behar bezala egiaztatu ez badira, jasotako zenbatekoak itzuli egingo dira. Horrenbestez, badira baldintza ekonomiko batzuk estatu-mailan errenta-atalase gisa finkatuta daudenak. Atalase horien azpitik, beka jasotzeko eskubidea eskuratzen da. Atalase horiek kalkulatzeko, familiaren diru-sarrerak, lanaren errendimendua eta aurrezkoa hartzen dira kontuan, eta horiek PFEZ²ren aitopenetan jasota daude. Save The Childrenek jasotzen du atalase horiek berdinak direla estatu osorako, eta, beraz, ez direla kontuan hartzen autonomia-erkidego baten eta bestearen artean dauden bizikostuaren aldeak. Arrisku-faktoreak gutxitzea eta buru-osasun egokia indartzeak ondorio zuzenak dakartza ikasleen ikasketa-prozesuan, eta larrialdi-egoeretarako diseinatu diren protokoloek giza baliabideak, baliabide ekonomikoak eta teknologikoak kontuan izan behar dituzte ikastetxean eta familien arteko harremana hobetzeko (Fernández Rodrigo, 2020).

Ildo horretan, Espainiako autonomia-erkidegoen arteko desberdintasunei dagokienez, Euskal Autonomia Erkidegoa da ikasle bakoitzeko diru gehien inbertitzen duena eta Hezkuntzako aurrekontutik beketarako diru gehien bideratzen duena. Era berean, Euskadiko Eskola Kontseiluaren txostenak (2020) dio Euskadi dela hezkuntzan gehien gastatzen duen autonomia-erkidegoetako bat.

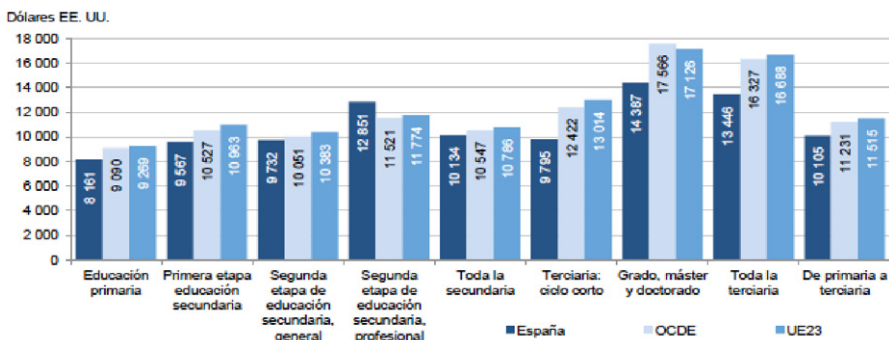
Printzipioz, hezkuntza-sistema ororen helburua da edozein ikaslek, bere testuingurua, jatorria eta baldintza sozioekonomiko eta pertsonalak edozein direla ere, bere potentzial guztia garatu ahal izatea (Costa García, 2019). Horrela, ikasle guztiak benetako aukeraberdintasuna izateko eskubidea izango lukete, ikaskuntzari, garapen akademikoari eta pertsonalari dagokienez. Horregatik, hezkuntza-sistemak tresna eta estrategia guztiak garatu behar ditu ikasle guztiak ikasteko aukera berberak izan ditzaten sustatzeko.

² Pertsona Fisikoen Errentaren gaineko Zerga (PFEZ) banakako indibidoek urtean zehar lortutako diru-sarreraren araberako zergaren erregularizazioa da.

Puntu horretan, egokitzen da ekitatea zer den definitzea eta, aldi berean, berdintasunetik bereiztea, hezkuntza-mailari dagokionez. *Euskaltzaindiaren hiztegiaren* definizioen arabera, *berdintasuna* berdina denaren nolakotasuna da, eta *ekitatea*, aldiz, justizia naturalaren nozioa, nori berea eman behar zaiola dioena (*Euskaltzaindiaren Hiztegia*, 2022). Beraz, esan liteke hezkuntza-sistema ekitatiboa herritarren artean dauden desberdintasun sozioekonomikoak arintzeko gai dena dela, kalitatezko hezkuntza lortzeko eta horretan jarritzeko aukera-berdintasuna eskaintzen duena (Sicilia eta Simancas, 2018). Aldi berean, hezkuntza-eta irakaskuntza-egoeretan, *berdintasuna* ikasle guztiei aukera berdinak eskaintzean oinarritzen da, bakoitzaren desberdintasunak kontuan hartu gabe; *ekitateak*, berriz, ikasle bakoitzaren berezitasunei erantzuten die, aukera horien bidez benetako inklusioa bermatzeko. Horrenbestez, aukera-desberdintasunaz hitz egiten denean, dokumentu honek hezkuntza-eremuan gerta daitezkeen ekitaterik ezeko egoerei egiten die erreferentzia, eta ikaskuntzan kokatzen da, eskola ekitatiboa eta askotarikoa sortzeko (Vega et al., 2021).

2.3. Bizi-kalitatea eta hezkuntza

Atal honetan, hezkuntza-gastua hezkuntzaren kalitatearekin lotzen duten hainbat datu erakusten dira. Lehenik eta behin, grafiko batean ikusten da hezkuntza-erakundeetan zerbitzu guztietarako (lehen hezkuntzatik hirugarren hezkuntzara) ikasleko urteko guztizko gastua (publikoa eta pribatua), Estatuak batez bestekoa ELGaren eta Europar Batasuneko 23 herrialdeen (EB23) batez bestekoarekin alderatuz:



Iturria: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), 2021.

1. grafikoa

Hezkuntza-erakundeetan zerbitzu guztietarako ikasleko urteko guztizko gastua. Lehen hezkuntzatik hirugarren hezkuntzara (2017)

Hezkuntzako gastu orokorraz haratago, hainbat azterlanek baliabide materialetan egindako inbertsioaren eta errendimendu akademikoaren arteko lotura estua azaltzen dute. Holmlund *et al.*-k (2010, Calero eta Oriol, 2014), adibidez, lehen hezkuntzarako egindako azterketan, ikasle bakoitzeko gastu handiagoak eragindako hobekuntzak deskribatzen dira, zikloaren amaieran dauden test nazionaletan ikasleek lortutako emaitzari dagokionez. Gibbons *et al.*-k (2011, Calero eta Oriol aipatuak, 2014), aldi berean, aipatu dute, antzeko eskolak konparatzean, baliabide gehien jasotzen dituzten zentroek errendimendu hobea lortzen dutela (Calero eta Oriol, 2014) eta Banerjee *et al.*-k (2007, Caleron eta Oriolen aipatuak, 2014), Indian, IKTen gastuan eta eskola-lorpenean kausazko eragina azpimarratzen dute. Espainian ere, Madril eta Bartzelonako auzo desberdinetako konfinamendu-egoerak aztertuz, ekonomikoki egoera zaurgarrian zeuden ikasleek ikasketa-emaitza okerrak atera zituzten baliabide material egokiak zituzten ikasleek baino (Carrasco eta Vila, 2022).

Gizarte-egoera ahuleko taldeen gaineko eraginari dagokionez, hezkuntza-gastuak eta baliabideen eskuragarritasunak are garrantzi handiagoa hartzen dute. Schalockek eta Verdugok (2003, AIDIPEn aipatuak, 2013) erakusten duten bezala, ongizate materiala funtsezko dimentsioa da hezkuntzaren kalitatea baloratzeko orduan, eta dimentsio hori hainbat adierazleren bidez ikus daiteke, hala nola baliabide materialak, ekonomikoak edo enplegua (egile horiek aipatutako dimentsio guztiak 1. taulan ikus daitezke):

1. taula
Hezkuntzako bizi-kalitatearen eremuak eta adierazleak

Eremuak	Adierazleak
1. Ongizate emozionala	Gogobetetzea. Ongizate emozionala. Autokontzeptua. Segurtasuna. Konfiantza. Zoriontasuna.
2. Giza garapena	Hezkuntza. Garapen pertsonala. Lorpena.
3. Pertsonen arteko harremanak	Pertsonen arteko harremanak. Babesak. Elkarrekintzak
4. Gizarte-inklusioa	Integrazio komunitarioa eta parte-hartzea. Onarpena. Babesak. Laneko giroa. Gizarteratzea.
5. Ongizate fisikoa	Osasuna. Egoera fisikoa. Eguneroko bizitzako jarduerak.

Eremuak	Adierazleak
6. Autodeterminazioa	Autodeterminazioa. Autonomia. Hauteskundeak. Helburu pertsonalak. Kontrol pertsonala. Autozuzendari-tza
7. Ongizate materiala	Ongizate materiala. Finantzak. Enplegua.
8. Eskubideak	Eskubideak. Erantzukizun zibikoak.

Iturria: Schalock eta Verdugoren (2003, AIDIPEn aipatuak, 2013: 275) moldaketatik sortutako egokitzapen propioa.

Estatu espainiarreko haurrentzako oinarrizko zerbitzuak unibertsalak eta doakoak diren arren, errealitateak erakusten digu ez dela horrela gertatzen hainbat esparrutan, eta horien artean dago eskola-materiala, kasu askotan zama ekonomikoa baita familientzat.

Ildo horretan, «Gazteen esperientziak eta pertzepzioak» ikerketak azpimarratzen du eskola-egokitzapen digitalari buruz pandemian (Megías, 2021), konfinamenduan zehar hezkuntzan izaten diren muturreko zailtasunek zerikusia dutela familia-giroarekin eta etxeko baldintzekin. Beraz, esan dezakegu inguruneak dituen baliabide materialek eragin zuzena dutela ikasleen hezkuntza- eta ongizate-gaitasunean.

Salas Velascok (2011) azpimarratu du gobernuen erantzukizuna dela biztanleria gazteenak goi-mailako bigarren hezkuntzaz haratago ikas dezan bermatzea (26. or.), eta horretarako, egoera bakoitzean beharrezkoak diren baliabideak eman beharko ditu. Espainian hirugarren mailako hezkuntzan beka edo diru-laguntzak jasotzen dituzten ikasleen ehunekoa % 42koa da; Australian, Danimarkan, Zeelanda Berrian, Norvegian edo Suedian, berriz, ikasleen % 80k gutxienez laguntza ekonomiko publikoa jasotzen du eskola-mailegu, beka edo diru-laguntza gisa.

PISA 2018 txostenak jasotzen duenez, baliabide fisikorik ez izateak ondorio negatiboak ditu ikasleengan eta haien ikaskuntza-prozesuan; beraz, ez da harrizkoa proba horien emaitzak okerragoak izatea Gini koefizientea³ handiagoa den herrialdeetan (INEE, 2018). Oro har, herrialde garatuetako ikastetxe gehienetan hezkuntzarako oinarrizko behar materialak beteta daudenez, material gehigarrien eraginak ez dakar gehiegizko onurarik herrialde horietan. Aldiz, garapen-bidean dauden herrialdeetan, ikus

³ Gini indizea Corrado Ginik (1912) sortutako tresna bat da, populazio bateko biztaleen arteko desberdintasuna neurtzeko, soldaten eta errenten banaketan zentratuz (1912, Alcañiz, Pérez de Marín aipatua, 2018).

daiteke baliabideen gastuak, hala nola liburuetan, testu-materialetan, irakaskuntza-ekipamenduetan edo elikaduran, eragin positiboa duela ikasleen errendimendu akademikoan (ELGA, 2021).

2.4. **Gizarte-zerbitzuak, hirugarren sektorea eta herritarrak**

Lehenik eta behin, Gizarte Zerbitzuekin, Hirugarren Sektorearekin eta herritarrekin zer ulertzen den definitu behar da. Hiru terminoak Ongizate Estatuaren deritzonaren barruan kokatuz, hau da, herritarren erabateko garapenerako gutxieneko zerbitzuak bermatzeko Estatuak egindako esku-hartze eta ekintzen multzoan, sektore publikoak Gizarte Zerbitzuak inplementatzen ditu gizarte-politikako tresna gisa. Hau da, premia- eta urrakortasun-egoeretan dauden herritarrek eskubidea dute estatu-zerbitzu antolatuen izateko, banaka eta sozialki garatzeko aukera emango dietenak. Bigarren Mundu Gerratik aurrera, Estatuaren esku-hartzea erabakigarria izan zen, besteak beste, osasun-, hezkuntza- edo enplegu-politika publikoetan. Era berean, estatu-mailan, laurogeiko hamarkadatik aurrera, gizarte-zerbitzuen eskumenak Estatuaren eta autonomia-erkidegoen artean banatzen hasi ziren, aurrez erabat zentralizatuta baitzeuden.

Bigarrenik, Gizarte Zerbitzuak kokatu ondoren, bigarren ardatz soziala zer den argitu daiteke: Hirugarren Sektorea. Sektore hori borondatezkoa da, pertsonen beste pertsona eta kolektibo jakin batzuen ongizatea hobetzeko duten borondateak sortzen da, eta aurrerapen soziala lortu nahi du, herritarrak sensibilizatuz. Haren eginkizunen artean, besteak beste, Estatuak artatzen ez dituen gizarte-premiak antzematea eta behar horiek salatzzea daude, bete daitezkeen. Hirugarren Sektorearen barruan hainbat esku-hartze eremutan aritzen diren erakundeak daude (sozialak, humanitarioak, ingurumenekoak, kulturalak, artistikoak, nazioarteko lankidetzakoak), eta hezkuntza-eremua Gizarte Ekintzako Hirugarren Sektorearen barruan dago.

Ikerketa honen izaera dela eta, eta hurrengo atalean berresten den bezala, ezin ditugu altruismoa eta partikularren banakako boluntarioak alde batera utzi. Askotan, Administrazioak edo Gizarte Zerbitzuek ematen dituzten erantzunak ez dira nahikoak oinarritzko premiak asetzeko, Hirugarren Sektorea, herritarrak eta norbanakoaren inplikazioa dira palanka egiten dutenak. Eskola-materialaren kudeaketak normalean berehalako erantzun pertsonalizatuak eskatzen dituzenez, bizilagun, senide edo ezagun batzuek, besteak beste, dohaintza pertsonalekin laguntzen dute (laguntza ematen den kasuetan). Beraz, azpimarratu behar da elkartasuna, konpromiso soziala eta altruismoa funtsezkoak direla pertsonen eraldaketa indibidualerako, eta funtsezkoak aldaketa sozialerako.

Beste adibide askoren artean, maila nazionalen Safia El Aaddam-en lana aipa daiteke. Momentu honetan bertan, 2023ko martxoan, sare sozia-

letan oiartzuna lortu duen Safia El Aaddam-ek eskola-materiala ordaintzen laguntzeko kanpaina kolektibo bat abiarazi du, *El material escolar no es un privilegio* izenarekin (El Aaddam, 2022). Bestek beste, *Hija de inmigrantes* ezizenarekin ezaguna bihurtu den El Aaddam-ek sare sozialetan salatzen ditu hezkuntza-prozesu osoan zehar zailtasun sozioekonomikoek sortzen dituzten ondorio eta baldintzak desberdinak, eta parte-hartze kolektiboa eta kontzientzia soziala ditu helburutzat (2022).

EAEEn, Sareen Sarea Hirugarren Sektore Sozialeko erakundeen sareak biltzen dituen elkarteari jarraiki, Hirugarren Sektore Sozialeko erakundeak errealitate sakabanatu eta atomizatu bat izan dira historikoki. Hala ere, azken urteotan sareak eta federazioak antolatzen ari dira, erakundeen eragina indartzeko, haien presentzia, aintzatespena eta elkarriketarako eta eragin politikorako gaitasuna handituz. Horrela, gaur egun, Euskal Autonomia Erkidegoan, irabazi-asmorik gabeko hainbat erakunde hezkuntzaren eta gizarteratzearen alde egiten dute lan, eta horien artean daude Astialdi Sarea, EAPN Euskadi eta Harresiak Apurtuz.

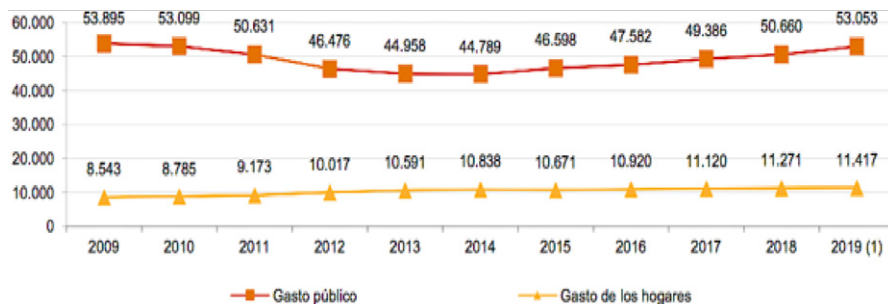
Hainbat erakunde biltzen dituzten koordinazioez gain, gure aztergaiari dagokionez, zenbait fundazio edo mugimendu izenda daitezke, hala nola Gurutze Gorria, Caritas, Haurralde Fundazioa, Hazi eta Ikasi eta abar, kalteberatasun sozioekonomikoko egoeran dauden ikasleekin eta familiekin harreman estuan lan egiten dutenak. Pandemiak eragindako ohiko hezkuntzaren etenaldian, 2020ko udaberrian, laguntza publikoaz gain, gizarteko sektore ezberdinen elkarlanari esker (komunikabideak, argitaletxeak, bizilagunen elkarteak, bolondresak, askotariko elkarteak, eta abar) ikasleen arrakala digitala gutxitzea bilatu zen (Suárez eta García-Perales, 2021), baliabide materialen arazoa ageriago utziz eta ezagutza zabalduz.

3. HEZKUNTZA-INBERTSIOA

Hezkuntzara bideratzen diren giza baliabideak eta baliabide materialak hezkuntzari ematen zaion garrantziaren adierazle dira, eta baliabide horien adierazleen artean hezkuntzako gastu publikoa eta etxeetako gastua har daitezke kontuan (INEE, 2021).

Espainiako estatuan hirugarren hezkuntzako beka edo diru-laguntzak jasotzen dituzten ikasleen ehunekoa % 44koa da; Australian, Danimarkan, Zeelanda Berrian, Norvegiar edo Suedian, berriz, ikasleen % 80k gutxienez laguntza ekonomiko publikoa jasotzen du eskola-mailegu, beka edo diru-laguntza gisa (INEE, 2021). Maila nazionalean, ELGAko (INEE, 2021) adierazleen txostenak azaltzen du Espainiako familiek lehen hezkuntzako, bigarren hezkuntzako eta bigarren hezkuntzaren ondoko hezkuntzako gastuen % 13 estaltzen dutela, eta, beraz, ehunekoa ELGAko batez bestekoaren (% 8) eta EB22ko batez bestekoaren (% 5) gainetik dago. 2020 urtean, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntzako gastua % 0,2 hazi zen,

eta BPGren⁴ % 5,8ra iritsi zen (Eustat, 2021). Gastu osotik, 3.978 milioi gastu arruntari dagozkio, eta 174 milioi kapital-eraketa gordinari (inbertsioa), eta biztanleko hezkuntzako gastua 1.887 eurotan kokatzen du (Eustat, 2021). Finantzaketa-egiturari dagokionez, finantzaketa publikoa % 75etik gora mantentzen da urte guztietan; azken 2020an, puntu bat igo zen, % 76,9raino (Eustat, 2021).



Iturria: INEE; 2021.

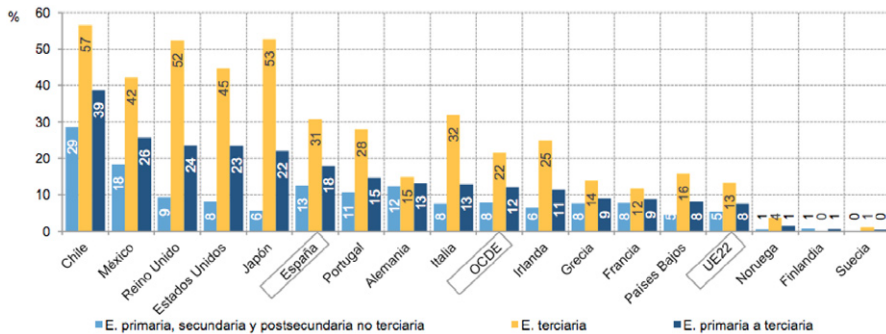
2. grafikoa Gastu publikoaren eta familien gastuaren bilakaera hezkuntzan (gastua miloi eurotan)

Hala ere, nahiz eta gure autonomia-erkidegoek emaitza nazional one-nak lortu hezkuntzaren finantzaketari dagokionez, beken kudeaketa (informazioa jasotzea, eskaera, banaketa...) gai polemikoa da maila nazional osoan. ElDiario.es (2020) egunkariak jasotzen duenez, unibertsitateko bekek eskatzen duten batez besteko 6,5ak 45.000 ikasle errentagatik dagokien laguntzarik gabe uzten ditu.

Save the Childrenek (2018) egindako *Becas para que nadie se quede atrás* txostenean, nazio-mailako beken inbertsioari, estaldurari eta eraginkortasunari buruzko datuak jasotzen dira. Azterlan horrek Espainiako datuak Europar Batasunekoekin alderatzen ditu, eta adierazten du errenta-kintil baxueneko ikasleen % 25ek ez dutela bekarik jasotzen, baldintza ekonomikoak bete arren. Gainera, beketan egindako inbertsioari dagokionez, txostenak erakusten du Espainiak hezkuntza-gastuaren % 4,3 bideratu zuela ikasleentzako laguntzetera, eta Europako batez bestekoa, berriz, % 8,6 zela (Save the Children, 2018). Deigarria da, halaber, unibertsitatez

⁴ Hezkuntzako guztizko gastuak honako gastu hau neurtzen du: Barne Produktu Gordinaren (PBG) ehuneko gisa, hezkuntza-erakundeetan zein edozein ikastetxe edo enpresatan egin diren eta iturriek finantzatu dituzten hezkuntza-jarduera arautu nahiz arautu gabeko guztietan egindako gastua.

kanpoko beka eta laguntzetan inbertitutako 4 euroko 5 euro erabiltzen direla unibertsitate-beketan, eta hori harrigarria da kontuan hartzen badugu desberdintasunek asko atzean utzi dituztela unibertsitate-aldia baino lehen.



Iturria: INEE; 2021.

3. grafikoa Familien gastu pribatuaren ehunekoa hezkuntza-erakundeetan eta hezkuntza-mailetan (2018)

Eskola-materialeko beka jasotzeko aukera izateaz gain, honako galdera hauek ere egin ditzakegu: beka horiek zer material zehatz estaltzen dituzten, zein den beka horiek eskatzeko prozedura, tenboralizazioa nola egokitzen den, zer fidantza-baldintza behar diren, zer formatutan ematen den informazioa, zer espazio eta denbora eskaintzen zaion materialaren hausnarketari, eta abar. Horrenbestez, jada existitzen diren laguntza eta beka batzuk formalizatzeak oztopatu egin dezake, nahi gabe, lortu nahi den helburua.

4. ONDORIOAK

Dokumentu honetan zehar, eskolako baliabide materialen arteko desberdintasunek hezkuntza-kalitatea baldintzatzen dutela salatzen, 2030 Agendaren 4. Garapen Iraunkorrerako Helburua (4. GIH) izan daiteke gogoan: *Hezkuntza inklusiboa, bidezkoa eta kalitatezkoa bermatzea, eta bizitza osoan ikasteko aukerak sustatzea guztientzat* (García eta Idiazabal, 2021). Azaldutako ideietatik abiatuta, hezkuntza banakako baliabide ekonomikoekin estuki lotuta dagoen gizarteetan 4. GIHa lortzea ezinezkoa dela adierazi nahi dugu.

Beraz, hezkuntzak gizartea eralda dezakeela dioen printzipioari eta idealari eusten diogu, eta uste dugu alderdi kapitalisten gaineko hezkun-

tza-independentzia ezinbestekoa dela helburu horretarako. Era berean, hezkuntza-politikak behar dira, pertsona orori bermatzeko hezkuntzan sartzea eta irautea, haien egoera sozioekonomikoa edozein dela ere.

RAEk (2021) *kalteberatasun* terminoa fisikoki zein moralki kaltetzeko edo zauritzeko ematen den aukera gisa definitzen du, eta *Euskaltzaindiaren Hiztegian* (2022), berdintsu, *kaltebera* kalteren bat izateko arriskua duena da. Hortaz, kontzeptu horrek, oro har, arriskua, hauskortasuna edo babesgabetasuna adierazten du, eta *hezkuntza-kalteberatasunaz* ari garenean, irakaskuntzan sartzeko, irauteko eta garatzeko ezintasuna eragiten duen oztopo edo zailtasun orori erreferentzia egiten diogu. Hezkuntza-urrakortasunari eragiten dioten faktoreak askotarikoak izan daitezke: faktore soziokulturalak, egiturazkoak (egoera sozioekonomikoa, migrazioa), koiunturalak (gaixotasuna), bestelakoak, eta faktore batzuen edo guztien konbinazioa.

Lan honen esparruan, baliabide sozioekonomiko gutxien dituzten pertsonen beren garapen akademikorako ezinbestekoak diren eskola-materialak eskuratzeko orduan dituzten oztopoak aztertu ditugu. Beste era batera esanda, ikerketa hau hezkuntza-kalteberatasunaren dimentsio materialean zentratzen da, eta gaur egun hurrek, gazteek eta haien familiek hezkuntza-prozesuan zehar dituzten baliabide-desberdintasunari egiten dio erreferentzia, haien hezkuntza- eta gizarte-garapenean nabarmen eraginez.

Era berean, nabarmendu behar da ELGAK konpetentzia digitala sartu zuela 2003an bere funtsezko gaitasunen artean, hau da, eskaera konplexuei erantzuteko eta hainbat lan egoki egiteko gaitasuna (INEE, 2021). Kontuan izanik urtez urte konpetentzia digitala aldatzen eta garatzen ari dela, egoera eta beharrak aldatu ahala, baliabide berriak eta horiek erabiltzeko modu berriak gailenduko dira (Bosch, 2018). Horrela, helburu hori inplizituki norbanakoaren eta inguruko baliabide materialen arteko interakzioaren beharri dagokio. Hau da, beren egoera sozioekonomikoagatik ezinbesteko baliabide materialak eskuratu ezin dituzten pertsonak garapen pertsonal eta akademikorako beharrezkoak diren gaitasunak behar bezala garatzetik salbuetsita gera daitezke, eta, ondorioz, beren bizi-proiektuak zuzenean baldintzatuta egon daitezke dauden hezkuntza-sistemak eskaintzen dizkien euskarri edo oztopoengatik.

Gaur egungoa bezalako gizarte teknologizatu batean, alfabetatze digitala konpondu beharreko premia da, eta ezinbestekoa da azpiegitura teknologikoa eta gizarte horretara sartzeko maila, elementu horiekiko etengabeko elkarreraginari lotutako ikaskuntza-eszenatoki bat errazteko. ELGAK arrail digitalaren kontzeptua konputagailuetara eta Internetera sartzeari eta teknologia horiek erabiltzeko trebetasunei dagokienez definitzen duela kontuan hartuta (INEE, 2021), bistakoa da gaitasun digitalak garatzeko modu bakarra teknologia eskura izatea eta erabiltzea izango dela. Megiasen arabera (2021), etxean espazio egokia edo familia-laguntzak eskura izatea erabakigarria izan da azken ikasturtean ezarritako hezkuntza hibri-

doa, online-presentziala, hobeto edo okerrago jarraitu ahal izateko. Zentzu berean, Alucin eta Monjelat-ek (2023) pandemian zehar ikasle asko ikastetxeetatik urrun sentitu zirela adierazi dute, bai ikastetxe publikoetako ikasleak bai itunpeetakoak, baliabideen arteko desberdintasuna lehenagotik exisiten zen hezkuntza-arrakala handitzearen arrazoi nagusia izanik. Baliabide materialek hezkuntza baldintzatzen dutenez (Castro eta Faraci, 2020, Alucin eta Monjelat-en aipatuak, 2023), pandemia ostean ikasgeletara egin zen itzulera ez zen modu berean egin ikastetxe, auzo eta herri guztietan.

Ebidentzia teorikoen eta hezkuntza-komunitateko hainbat eragileren ekarpenek erakusten dutenez (EEK-ak 2020an hezkuntza eta Covid-19-ari buruz egindako ikerketan oinarrituz), eskola-materialaren kudeaketak ga-bezia asko ditu oraindik. Alde batetik, onartzen da ikastetxe gehienetan eskola-materiala bigarren mailako gaia dela; ez da lehentasunezko kontua, ez dago horren ardura duen talderik edo batzorderik, eta ez dago hezkuntza-eztabaidan. Era berean, oinarritzko materiala eta osagarria bereizten dituen lerro fina ez da klaustro askoren hausnarketarako arrazoiak, eta eskola-materialak motibazioarekin, errendimenduari eta emaitza akademikoekin duen harremana oharkabean pasatzen da. Horrenbestez, eskola-materialik ez izatea edo ez izateak eragin ditzakeen asegabatasuna, segurtasunik eza eta desberdintasunak ez dira hezkuntzaren kalitatearen eta ekitatearen ardatz.

Bestalde, eskola-materialaren kudeaketa praktikoan dauden arazoak azpimarratzen dira. Besteak beste, honako hauek nabarmentzen dira: baliabide lausoen zurrunbiloa, bekak eskatzeko hizkuntza-oztopoa, beken tenboralizazioa, fidantzen ekarpena edo gai horietarako erreferentziatzko profesionala. Argi dago ikastetxeek ekimen propioak aurkeztea eta Hirugarren Sektoreko erakundeekin koordinazioa izatea, hala nola funts solidarioak Gasteizko Egibide ikastetxean egiten diren bezala, edota pandemia garaian Kantabrian martxan jarri zen *DonoMiWifi* ekimena bezala (Suárez eta García-Perales, 2021), besteak beste, pozgarria eta gogobetegarria dela ikasle eta familia askorentzat, baina horrek hezkuntzaren erantzukizun materiala non dagoen galdetzeraz garamatza. Herritarrak, boluntarioak edo Hirugarren Sektorea al dira ordaindu ezin duten ikasleak eta familiak eskola-materialarekin asebetetzearen arduradunak? Erantzukizun indibiduala da, ikastetxeena edo erakundeena?

5. PROPOSAMENAK

Amaiera gisa, egindako galderek eta aurkitutako erantzunek jarraitu beharreko ildo batzuk planteatzen dizkigutela ondorioztatzen dugu. Lehenik eta behin, ezinbestekotzat jotzen dugu eztabaida hori planteatze hutsa. Hezkuntza-komunitateak, oro har, eskola-materialari buruz gehiago pen-

tsatu behar du, gizarte- eta hezkuntza-aldaketen arabera birdefinitu, material hori eskuratzeko modua zehaztu, eta gaur egun gizartean eta ingurumenean duen eraginari buruz hausnartu.

Ikastetxeei dagokienez, lotura egonkor eta egituratu bat finkatu behar da, materiala behar duten ikasle eta familiekin, eta materiala ematen duten iturriekin batera lan egingo duena. Horretarako, besteak beste, praktika hauek proposatzen ditugu: hezkuntza-komunitateko profesional batek edo batzuek eskola-materialaren kudeaketa beren lan-erantzukizunaren barruan hartzea (adibidez, gizarteratze-teknikariek, idazkariek, orientatzaileek, kontseilariak, gizarte-hezitzaileek eta abarrek), eskola-materiala kudeatzeko lanpostu espezifiko bat sortzea, (ikastetxe/auzo bateko edo batzuetako eskola-materiala erostea eta kudeatzea modu profesionalean koordinatzeko) eta eskola-materiala behar bezala kudeatzeko lantaldeak edo eskola-batzordeak antolatzea (jangelako, teknologia berrietako eta eskolaz kanpoko jardueretako arduradunak eta batzordeak dauden bezala).

Erakunde-mailan, administrazio publikoak eskola-materiala kudeatzeko beharrezko baliabideak eskaini eta protokolo zehatzak diseinatu behar dituela uste dugu. Protokolo horiek baliozkoak, praktikoak eta inklusiboak izan beharko dute materiala eskuratzeko prozesua errazteko, eta honako alderdi hauek hartu beharko dituzte kontuan: bekak eta ikasturtearen tenboralizazioa, fidantzen formatua eta prozesuaren zehaztasuna. Eskola-materialerako beken kudeaketa, eskaera eta ebazpena behar besteko aurreapenarekin egitea bereziki garrantzitsua da, ikasle guztiek ikasturtea eskatutako material berarekin has dezaten. Horretarako, materialak zehaztu eta beharrak aurretik identifikatu behar dira, ikasturte bakoitzaren amaieran eska daitezten.

Fidantzen formatuari dagokionez, bekak eskatzeko edo eskola-materiala mailegatzeko fidantza ekonomikoak behar izanez gero, ikastetxeek aukera desberdinak aztertu beharko dituzte ekarpen ekonomikoari dagokionez, diruz ordaindu ezin den kasuetan beste irtenbide batzuk izateko. Beste aukera batzuen artean, ikastetxeek helburu horretarako funts propioa izan dezakete, irtenbideak proposa ditzakete Ikasleen Familien Elkartean edo auzoetan, edo bestelako fidantza-modalitateak proposa ditzakete, emandako materiala galtzearen edo hondatzearen ondorioak botere ekonomikoaz harago joan daitezten.

Prozesuaren zehaztasunari begira, ikastetxeek material jakin bat ezin bestekotzat jotzen badute eta eskolan bertan ematen ez badute, ikasleek eta/edo familiek zehatz-mehatz jakin beharko dute nora jo material hori eskatzeko. Adibidez, ikastetxeko eskola-materialaren arduradunari (edo idazkariari, orientazioari, gizarte-zerbitzuei eta abarri) bidaliko zaio automatikoki, eta horrek bekak betetzen lagunduko du edo materiala ematen duten erakundeekin harremanetan jarriko du ikaslea. Prozesu hori modu argian eta ulergarrian komunikatu behar da, hezkuntza-komunitateko eragile guztiek, behar izanez gero, horren berri izan dezaten.

Azkenik, gizarte-mailan, hirugarren sektoreak eskola-materialaren hornikuntzan gaur egun duen rolaz jabetu behar gara. Eskola-materialaren kudeaketan dauden oztopoak eta arrakala materialak hezkuntza osoan dituen ondorioak jendaurrean ezagutu eta erkidego osoan zabaldu behar dira. Era berean, eduki hori balio pedagogiko gisa landu eta erronka kolektibo gisa planteatu behar da gizarte-mailan; izan ere, norabide berean lan egiten duten proiektu guztiak bateratuz (hirugarren sektoreko erakundeak, herritarren mugimenduak, enpresak, ikastetxeak, partikularrak, eta abar.), praktika onak, ezagutza eta arazo horri erantzun komuna emateko aurkitutako eragozpenak partekatu litezke. Gainera, hezkuntzaren dimentsio materialaz hausnartzeko aukera ematen duen egoera bat izanik, balore materialak, elkarbizitza eta kontsumo erantzulea gizarte-mailan birplanteatzeko abiapuntua izan daiteke.

ERREFERENTZIAK

- AIDIPE (2013). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Universidad de Alicante. https://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Alcañiz, M., Pérez Marín, A. M., eta Marín Garriga, J. (2018). *Concentración: curva de Lorenz e índice de Gini*. Universitat de Barcelona <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/121804>
- Alucín S. eta Monjelat, N. (2023). Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina. *Revista Educación*, 47(1). https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442023000100020&script=sci_arttext&tlng=pt
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Núm. 295, 10 de diciembre de 2012, 12886. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- BOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. N.º 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122963. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Bosch, K. (2018). *IKTak eta Konpetentzia Digitalak Hezkuntzan, Etengabeko Formakuntzan eta Hizkuntzen Irakaskuntzan*. Euskal Herriko Unibertsitatea (Udako Euskal Unibertsitatea). https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/28705/Kepa-Bosch_PROIEKTUA.pdf?sequence=2
- Calero, J. eta Oriol, J. (2014) *Recursos escolares y resultados de la educación*. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/SE-Calero-Escardibul.pdf>
- Carrasco, S. eta Vila, M. P. (2022). Explorando el impacto del confinamiento escolar en los centros de clase trabajadora en Madrid y Barcelona por estatus migratorio y de género. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(1), 95-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8253512>

- Costa García, M. (2019). Currículum, equidad e igualdad de oportunidades. *Cuadernos de pedagogía*, 502, 97-99. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/192632>
- Díez Gutiérrez, E. eta Rodríguez Fdez. J.R. (2021) *Educación crítica e inclusiva en una sociedad poscapitalista*. Octaedro.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*, 35(76), 13-29. <https://www.scielo.br/j/er/a/gvbbcZPcXzHHK68XgRssHJN/?lang=es>
- El Aaddam, S. (2022). *Campaña: El material escolar no es un privilegio*. <https://hijadeinmigrantes.com/materialescolar/>
- Euskadiko Eskola Kontseilua (EEK) / Consejo Escolar de Euskadi (CCE) (2020). *Informe ejecutivo. El sistema educativo vasco 2017-2018 / 2018-2019*. Eusko Jaurlaritza. <https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/6345352/INFORME+CEE+17-19-%28definitivo%29+CON+LINKS.pdf/bd7b02f4-1578-f1fa-bfd2-e2d391227927>
- Euskadiko Eskola Kontseilua (EEK) / Consejo Escolar de Euskadi (CCE) (2020). *Una mirada del profesorado: situación escolar en Euskadi tras la Covid-19*. <https://consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/es/actualidad>
- Eustat (2021). *Cuenta de la educación. Avance 2020*. EUSTAT. Eusko Jaurlaritza. Prentsa oharra (28/05/2021). https://www.eustat.eus/elementos/el-gasto-en-educacion-en-la-ca-de-euskadi-en-2020-crecio-un-02-y-alcanzo-el-58-del-pib-/not0018769_c.html
- Fernández Rodrigo, L. (2020). Alumnado que no sigue las actividades educativas: El caso de una escuela de alta complejidad durante el confinamiento por COVID-19. *Sociedad e Infancias*, 2020, 4, 191-194. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/69968>
- García Azkoaga, I. M. eta Idiazabal Gorrotxategi, I. (2021). Garapen Iraunkorerrako Helburuei so hizkuntzen betaurrekoekin. *Ekaia: Euskal Herriko Unibertsitateko zientzi eta teknologi aldizkaria*, (1), 277-294. <https://addi.ehu.es/handle/10810/57524>
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Popular.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2018). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20372
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:98648f79-e4e4-4a88-a392-5471ccbc99ff/panoram_a-2021-digital.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2021). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2021/espana-organizacion-y-gestion-educativa/25274>
- Koordinazio Soziosanitarioko Taldea (2022). *Arrakala digitala eta bazterketaren arriskua osasunerako eta zainketetarako*. Ekonomiaren Garapen, Jasangarritasun eta Ingurumen Saila, Eusko Jaurlaritza. <https://www.euskadi.eus/>

- albiste/2022/arrakala-digitala-eta-bazterketaren-arriskua-osasunerako-eta-zainketarako/web01-a2publi/eu/
- López Gamboa, G. E., Cisneros-Cohernour, E. J. eta Aguilar Riveroll, A. M. (2019). Conceptos de éxito y fracaso desde la perspectiva de estudiantes para profesor en formación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18). <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.419>
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI.Universitat de Valencia*, 24, 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Megías, I. (2021). *Experiencias y percepciones juveniles sobre la adaptación digital de la escuela en pandemia*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7743_d_PercepcionesEscuelaPandemia.pdf
- OECD (2017). Chile 2017. *Reviews of School Resources*. Chile. https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-chile_9789264285637-en
- Rabazas, T., Ramos, S. eta Ruiz, J. (2009). La evolución del material escolar a través de los manuales de Pedagogía (1875-1936). *Revista española de pedagogía*, 67(243), 275-298. <https://www.jstor.org/stable/23766732?seq=1>
- Salas Velasco, M. (2011). Los retos del sistema educativo en España. *eXtoikos*, n.º 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5584417>
- Sanz, J.R. (2021) Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la COVID-19. *Teoría de la educación*, 33(2), 149-166.
- Save the Children (2018). *Becas para que nadie se quede atrás*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/memoria-anual-save-the-children-2018_1.pdf
- Suárez L. B. eta García-Perales, N. (2021). Covid-19: La brecha (digital) educativa a través de la prensa. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa* (11), 53-68. <https://doi.org/10.6018/riite.475881>
- Vega, L. et al. (coord.) (2021): *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva*. Dykinson.

Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen Lehen Hezkuntzan

Generating an educational evaluation process through research action in Primary Education

Esti Amenabarro Iraola^{1*}, Nahia Intxausti Intxausti², Justo Bereziartua Zendoia²

¹ Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

² Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Aurkezten dugun ikerketa-lanaren helburua Euskal Autonomia Erkidegoko Lehen Hezkuntzako ikastetxe publiko batean ikasleen ebaluazio-sisteman ezartzen diren praktikak berrikustea eta hobetzea da, bidenabar, hezkuntza-hobekuntzarako proposamenen inguruan gogoeta eginez. Ikerketa- eta ekintza-prozesu bat egiten da, non hamar irakaslek eta Unibertsitatearekin eta hezkuntza-administratioarekin lotutako bost kanpo-aholkularik parte hartzen duten. Emaitzek taldeko eztabaidetan landutako gairik garrantzitsuenak biltzen dituzte, ikasgeletan ebaluazio-jardunari eragiten dioten ezarpen-erabakiekina batera: ebaluazioaren helburuak, informazioa biltzearen garrantzia eta ebaluazio-ekintzaren denborak. Era berean, informazioaren bilketa errazteko prestatutako tresna berriak deskribatzen dira, ikaskuntzaren ebaluazio prestatuagoa eta jarraituagoa egiteko. Etengabeko prestakuntza-ebaluazioak berriazko tresnak behar ditu, curriculum-diseinuarekin bat datozenak eta egokituak. Ikerketa-ekintza modalitateari esker, ebaluatze tresna bateratu eta adostua garatu ahal izan da.

GAKO-HITZAK: Lehen Hezkuntza, ebaluazio hezigarria, ebaluazio teknikak, ikerketa-ekintza.

ABSTRACT: *The research work we present aims to review and improve the practices established in the evaluation system of students in a public school of Primary Education of the Autonomous Community of the Basque Country, reflecting on proposals for educational improvement. A research and action process is carried out involving ten professors and five external advisers related to the University and the educational administration. The results reflect the most relevant issues addressed in the group debates, together with the decisions that affect the practice of evaluation in the classrooms: evaluation objectives, importance of information collection and time of evaluation action. It also describes new tools designed to facilitate the collection of information in order to perform a more developed and continuous learning assessment. The evaluation of continuing education requires specific instruments adapted to the curricular design. The mode of action research has allowed the development of a joint and consensual evaluation tool.*

KEYWORDS: *Primary Education, formative evaluation, evaluation techniques, research action.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Esti Amenabarro Iraola. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Hiribidea, 70 (20018 Donostia). – estibaliz.amenabarro@ehu.eus – https://orcid.org/0000-0003-1748-4155

Nola aipatu / How to cite: Amenabarro Iraola, Esti; Intxausti Intxausti, Nahia; Bereziartua Zendoia, Justo (2022). «Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen Lehen Hezkuntzan». *Tantak*, 34(2), 29-55. (https://doi.org/10.1387/tantak.23901).

Jasotze-data: 2022/10/21; Onartze-data: 2023/03/31.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Ikasleen ebaluazioa, haien ikaskuntzan zein garapenean eragin handia duen irakaskuntza-jardunbideetako bat da. Modu berean, ebaluazioa hezkuntza-sistemen oinarri eta giltzarria ere bada (ELGA, 2020; Perrenoud, 2008). Ebaluazio prozesuek, askotarikoak diren ertzak barne biltzen dituzte eta tokian tokiko lehentasunei eta hezkuntza-agendari erantzuten dietenez bereizgarri espezifikoak agertzen dituzte; esan gabe doa, ebaluazioak, gizarte, kultura eta politika eremuetan nabarmen eragiteko gaitasuna du. Honenbestez, ebaluazioaren inguruan aritzeko beharrezkoa da berariazko hezkuntza proiektua garatzen den testuinguru-ezaugarrii erreparatzea (Brown eta Remesal, 2017).

Ebaluazioa irakasleek eta ikasleek negatiboen balioztatzen duten hezkuntza-prozesuetako bat da (Hidalgo eta Murillo, 2017; Sambel *et al.*, 1997). Alta, Monteiro *et al.*-en (2021) irudiko irakasleek ebaluazioaren inguruan duten ikusmoldeak erabat baldintzatzen du ikasleen ikaskuntza, bere ezarpena eta gelako dinamika bera ere.

Ebaluazioa curriculum-diseinuan aurreikusitako jarduera multzo baten baitan antolatzen da. Horren bidez, ikasleari eskaini beharreko laguntza pedagogikoa haren ezaugarri eta beharretara doitu daiteke, hezkuntza-asmoak bete diren ala ez eta zenbateraino bete diren zehaztuz (Coll, 1991). Stufflebeam eta Coryn-entzat (2014) ebaluazioa helburu batzuk dituen prozesu sistematikoa da, informazio deskriptiboa eta baloratzaileria biltzen laguntzen duena. Egile hauen ustetan, ebaluazio oro definitzen duen alderdietako bat judizioak (*judgment*) egiteko gaitasuna da; horiek horrela, edozein balorazio egiteko balio defendagarrien multzo bat identifikatzea, aplikatzea eta komunikatzea beharrezkoa da. Modu berean, balio horiek eragina izango dute judizioan, eta, beraz, ebaluazio hori eraikitzeke unean aintzat hartzen diren dimentsio zein irizpideak garrantzitsuak dira.

Ebaluazioak ikasleen ikaskuntzan eragiteaz haratago, errealitatean eragiteko gaitasuna du. Gure eguneroko jardueran etengabe ematen diren balorazio aritmetikoen aurrean, ebaluazioak jarduera planifikatua eskatzen du, horretarako gutxienez, xedea alde aurretik mugatzea eta erabiliko den metodologia bat barne hartu behar ditu (Gairín, 2009).

Lan honetan, kasu bat aurkezten dugu, non, irakasleekin burutu dugun prozesu parte-hartzaile baten bitartez, ebaluazio prozesuaren gaineko gogoeta sakona burutu den/baita, ikastetxean aurrez aurrera eraman diren aldaketa metodologikoei erantzuteko, hura optimizatzeke eta egokitzeko helburuz. Era berean, irakasleen ikuspegia aldatzen lagunduko duten tresna koherenteak eraiki dira, baita ikasleen ebaluazio-prozesua teknikoki erraztu ere.

2. MARKO TEORIKOA

Ebaluazioaren inguruan: sumatiboa *versus* hezigarria

Hezkuntza ebaluazioaren inguruan ikusmolde desberdinak egonik ere gehienak bat datoz ebaluazioa prozesu bat bezala ulertzean, baina desberdinak dira iritziak, ordea, sistematizazioari eta implementazioari dagokionez (Allal, 2020; Barnes *et al.*, 2015).

Alde batetik, ebaluazioaren bidez, oinarri soziala eta pedagogikoa duten erabakiak hartzen dira.

Lehenengo kasuan, izaera sozialari lotutako erabakiak diren neurrian ikasleen, haien familien eta, oro har, gizartearen aurrean ikaskuntza-unitate edo -etapa bat amaitzean lortutako maila akademikoa bermatzeko edo ziurtatzeko erabakiak izaten dira. Ebaluazio-modalitate honi sumatibo esaten/deitzen zaio, emaitzen batuketa lehenesten baitu, ikasketa bat aukeratu, bideratu eta egiaztatzea du eginkizun nagusi (Etxague, 2004; Coll, 1991; Sanmartí, 2007).

Ikuspegi honetatik, ebaluazioa, bere estrategia eta tresna guztiekin, lorpenak ziurtatu, sailkatu eta etiketatzea bideratzen da, kuantifikatu ezin diren beste aldagai batzuei jaramonik egin gabe, are gehiago, batzuetan, hezkuntza-ekintza guztiek eta bere protagonistek berekin dakarten kanpoko errealitate soziala alde batera utzita (Van Manen, 2015). Beraz, ebaluazioa ikaskuntza-prozesu bakoitzaren amaieran egiten da, helburu perfektiboa du eta kalifikatzea helburu duten balio-iritziak ezartzera bideratuta dago (Castillo, 1994).

Baina ebaluatzea eta kalifikatzea ez da gauza bera (Muskin, 2015). Ebaluazioa prozesu bat da, non lehenik tresna eta estrategia desberdinen bidez informazio bildu eta bilteragiratu behar den, ondoren hura aztertu eta balorazio edota judizio bat eman, azkenik erabakiak hartzeko. Ebaluatzea kasu honetan, hezigarria da, gertaerei, jardueri zein gauzei balio bat emateko helburua duelako, bere lorpen edota merituaren inguruan baieztapen esanguratsuak egiteko (Andrade y Heritage, 2017; Castillo, 2002; Sanmartí, 2007). Kalifikatzen denean, ordea, ikasleak burutzen duen jardueraren inguruko baieztapen kuantitiboak besterik ez dira aintzat hartzen.

Ebaluatzea, jasotako informaziotik abiatuta ondorio batzuetara iritsi eta judizioak ematea edo eskaintzea bada, honek gutxi gorabehera zehatzak diren irizpide batzuen baitan antolatu behar du. Horiek erreferentziazko arau esplizituak edo irizpide orientatzaileak dira, eta irakasleek banakatu eta zehatzuko dituzte programazio didaktikoetan (Polo, 2011). Ebaluazio-irizpideek —curriculumaren zehaztapen-maila desberdinetako ikaskuntzak ebaluatzeko adierazle gisa ulertuta— zehazten dute ikasleen helburuen lorpen-maila (Schander eta Massa, 2020). Baina, ebaluazioa hezigarria izango bada, batez ere, ikasle guztien ikaskuntza eta aurrerapenak hobetzeko in-

formazio erabilgarria eman beharko luke, bereizketarik egin gabe. Kalifikazio akademikoek ikasleak sailkatzen dituzte edo eskala jakin batzuen arabera alderatzen (Montanero, 2019).

Ebaluazio hezigarriaren indartzea psikologia kognitiboaren nabarmentzearen testuinguruan kokatu behar dugu. Ikuspegi honetan, ikasleak norbanako aktibotzat hartzen dira, informazioa bilatu, hautatu, kodetu, biltegitatu eta erabakiak hartzen dituzten norbanakotzat (Padilla, 2002). Ingurumari honetan, ebaluazioak prestakuntza eta jarraikortasun handiagoa lortzeko duen egiaztatze-funtzioa galtzen du, planteamendu mediko-psikologikoetatik aldendu eta hezkuntzaren oinarri pedagogikoetatik ebaluazioan pentsatzen hastearen ondorioz; emaitzak lortzeaz gain, hobetu beharreko prozesuak aztertu behar dira. Ebaluazioa, beraz, hezkuntza-proposamen global baten barruan ulertu behar da (García, 1994; Pérez-Juste, 1994).

Ebaluazioak, ikuspegi jarraituan, irakaskuntza-lanarekin batera doan neurrian, prestakuntza sakona eskatzen duen diseinu bat behar du. Etengabeko egiaztapen-prozesua da, proba isolatu, inprobisatu eta estandarizatuetatik haratago doa. Honek, hezkuntza-edukiak pixkanaka barnertzea ahalbidetzen du, alderdi didaktikoak eraikitzen diren heinean haiek indartzeko aukera emanez amaierako ikaskuntza-emaitzen zain egon gabe (Arribas, 2012; Moreno *et al.*, 2017; Samiullah eta Anjum, 2017).

Tradizionalki ebaluazio zeregina ia bere osotasunean irakaslearen esku geratu izan da. Baina, irakaslea eta ikaslearen arteko komunikazioa eta hortik sortzen den informazioaren elkarbanatzea edozein prozesu didaktiko ulertzeko gakoa da. Hezitzeak, elkartze didaktikoa den neurrian, elkarriketa behar du (Gárate eta Ortega, 2015); irakaslea eta ikaslearen arteko interakzioa eta akordioa eskatzen ditu adosten duten egintzaren inguruan (Castillo, 2002).

Hidalgo eta Murillo-rentzat (2017) ebaluazioa elementu zentrala eta determinantea da justizia soziala lortzeko; horretarako ebaluazioak demokratikoa izan behar du, ez hierarkikoa, ekitatiboa eta positiboa. Formatiboa izateko ikaslearen ikuspegi osoago bat behar da. Zentzu honetan aurrerapausoak eman badira ere bide handia dago egiteko (Adams *et al.*, 2007; Hackman, 2005; Zajda *et al.*, 2006).

Bidezko hezkuntzak neurriko ebaluazioa eskatzen du; determinismo sozialarekin apurtzea beharrezkoa da: batetik, emaitzak aurreikusi eta definitzeko joera eta bestetik, baliabide ekonomiko eta kapital soziokultural gehien eta handienak dituzten talde eta segmentuetako ikasle direnak gehiago ikasten eta emaitza hobeak lortzen dituztelako ustea baztertuta. Ikuspegi horretatik, hezigarria den ebaluazioa ikasle guztien ikaskuntzarako aukera bat da, datu kuantifikagarrien biltzaile hutsa izatetik ikasleen ikaskuntzaren akuilu bihurtuta, dituzten gaitasunak kuantifikatu baino sor daitezkeen gaitasun berrietan pentsatzeko aukera eskainiz (Hattie eta Timperley, 2007).

Ikasleen ebaluazioan irakasleek dituzten uste eta igurikapenek eragin handia dute (Hidalgo eta Murillo, 2017; Woolfolk-Hoy *et al.*, 2009). Igurikapenak sinesmenak, ideiak eta iritziak antolatzen dituzten edukiontzi modukoak dira, zuzenean eragiten dute irakasteko eta ikasteko prozesua ulertzeko unean, bai ikasleekiko bai eta beste irakasle batzuekiko elkarrekintzak antolatu eta moldatzeko garaian ere (Griffiths *et al.*, 2006; Prieto eta Contreras, 2008; Thompson, 1992). Kontzepzioak, beraz, ideia inplizitu personal gisa ulertzen dira, eta horien bidez interpretatzen dute irakasleek beren praktika profesionala (Philipp, 2007; Pratt, 1992).

Ebaluazio eredu tradizionaletik ebaluazio molde berritzaileagoetara jauzi egiteko prozesua ez da erraza, nahiz eta ebaluazio molde horren ahalmen didaktikoa agerikoa izan, ikasle eta irakasleek elkarrekin hezkuntza jarduera bere osotasunean dinamizatzeko eta arautzeko orduan zailtasunak nabarmenak dira.

Horiek horrela, ikerketa honen bidez ikastetxe bateko ikasleen ebaluazio sistema aztertu eta hobetzea proposatu da. Horretarako, ikerketa-ekintzaren (aurrerantzean I-E) bitartez prozesu emergenteak aktibatu eta mantentzen saiatu gara, lantaldeetan lankidetzeta eta eta partaidetzeta estrategiak bultzatuz. Azpimarratzekoa da prozesu horietan, irakasleek erabakiak hartu dituztela eta beren praktikak birformulatu, ebaluazio jarraituago eta hezigarriago bat burutzeko (Darling-Hammond, 2017; Hargreaves eta O'Connor, 2018).

3. HELBURUAK

Ikerlan honen helburu nagusia, Lehen Hezkuntzako ikastetxe batean ikasleak ebaluatzeko sistema birformulatzea da, hezigarriagoa egiteko asmotan. Helburu zehatzagoen artean berriz:

- a) Ikastetxe horretan garatzen ari den proiektu metodologiko berritzailearen testuinguruan, etengabeko ebaluazioa finkatzeko modu kolaboratiboan urratsak ematea.
- b) Etengabeko ebaluazio formatiboa abiatzeko eta kalitatezko informazio bilketa errazteko tresnak sortu eta ezartzea.
- c) Tresna horien erabilera balioetsi eta berriro, beharrezkoa balitz, egokitzea.

4. METODOLOGIA

Jarraian aurkeztuko dugun ikerketa-proiektua ekintzaren hausnarketan oinarritutako hezkuntza-jardunaren korrante epistemologikoan txertatzen da. I-E modalitate guztietan, ikastetxeetan hobekuntza-esperientziak disei-

natzeko eta ezartzeko helburuak lortzeko teknikarik egokienetako bat da (Colás *et al.*, 2009). McKernanek (1999) profesionalak praktika hobetzeko helburuarekin egiten duten hausnarketa-jarduera zientifiko gisa definitzen du. Bere helburua, beraz, hezkuntzako profesionalen egungo arazo zehatzei irtenbideak ematea da (Elliot, 1981). Hausnartzeak ikasgelako gertae-rak aztertu eta ulertzeko trebetasuna hobetzen du. Aurreikuspenak egitera eta pentsatzera bultzatzen dituen ikaste giroa sortzen die irakasleei (Ün-ver, 2003).

Clandininnek eta Connellyk (1995) beharrezkotzat jotzen dute ezagu-tza akademikoa irakasleengana ez iristea teoriarik oinarritutako ondorioen erretorika gisa; aitzitik, irakaskuntza-zereginera egokitzeko gaitasuna izan behar dute, izaera pertsonalekoa, testuingurukoa, subjektiboa, denboraz-koa, historikoa eta harremanetakoa.

4.1. Prozedura

Esku artean dugun proiektuan hartutako ikerketa-modalitatea elkar-laneko ikerketa-ekintzara hurbiltzen da, eta mintegien bidez dinamiza-tzen da, fase bakoitzari dagozkion ekintzak modu sistematizatuan koor-dinatzeko. Landa-lana parte hartzen duten erakundeen arteko sarrera- eta hurbilketa-bilera batekin hasten da; topaketa horretan, abian den aldaketa didaktikoaren ezaugarri nagusiak deskribatzen ditu ikastetxeko zuzendari-tza-taldeak. Era berean, ikerketa-plan orokorrari buruzko erabakiak hartzen dira: modalitatea, I-E prozesu orokorra eta lanaren antolaketa.

Ondoren, I-E taldeko talde osoak jarduera-zikloa jarri du abian, prak-tika zehatzei buruz emandako informazioak bildu, aztertu eta interpretatuz eta hobetzeko erabakiak hartuz. Parte-hartzaileek sarbide librea izan dute ikertzaileen datuetara, eta horiek ere libre izango dute gertatzen dena eta egiten dituzten interpretazioak eta kontakizunak eskuratzea. Datuen bil-keta, erabilera eta komunikazioa arautzen dituen esparru etiko onartu bate-kiko leialtasunean oinarritutako konfiantza ezartzen da (1. taula).

1. taula

Ikerketa ekintzaren garapen operatiboa McNiff *et al.*-ek (1996) proposatutako eskemaren arabera

Praktika berrikustea	Praktikari begiratzea, hobetzeko asmoz; horrela, hezkuntza-balioak eta ekintzak zalantzan jarri eta problematizatu ahal izango dira. Prozesuaren lehengo bi urratsetan, hasierako egoera ezagutu eta hobekuntza eremu zehatza taldean hautemateko, galdetegi irekiak erabili dira, idatziz erantzutekoak. Abiapuntuko egoera ezagutzeko, lehen galdetegian, egunegun zeramaten berrikuntza didaktikoari begirata, zertan ikusten den hobetu beharra azaltzeko eskatzen zaierakasleei — zeregin, prozesu edo tresnaren bat —.
Hobetu daitekeen alderdi bat identifikatzea	Bildutako erantzunen analisia ikerketa talde osoan egin ondoren, hobekuntza eremua zein izango den erabakitzen da. Ikerketa ekintza lerroa hobeto mugatzeko bigarren galdetegi erabiltzen da, berariaz ebaluazio prozesuaren hiru atalak aztertuz: informazio esanguratsua biltzea, informazioa interpretatu eta baloratzea, eta erabakiak hartzea. Ikasleen ebaluazioa egiteko fasea hauetako bakoitzean zereginaren egileak, denborak, edukiak, irizpideak ipintzeko erreferentziak, teknika eta tresnak deskribatuz erantzutea eskatzen da galdetegi honetan.
Konponbidea imajinatzea	Ikerketa-taldeak hobetzeko edo aldatzeko proposamena islatzen duen ekintza-plan bat irudikatu eta egiten du. Aurkeztutako proposamenak aztertu eta baloratu egiten dira, ezarpenari buruzko erabaki adostuak hartzeko.
Proposamena implementatzea eta gertatzen dena erregistratzea	Ekintza-plana diseinatu ondoren, profesionalek aldaketa-plana jartzen dute abian ikasgeletan. Ikerketaren zorrotasunak hainbat teknika erabiltzea eskatzen du gertatutakoa eta aldaketek egoeran eragiten dituzten ondorioak erregistratzeko. Ekintza-planean aurreikusitako ekintzak, irakasle-ikertzaileek implementatzen dituztenak, datuak biltzeko tekniken bidez kontrolatu behar dira. Urrats honetan irakasle tutoreak egunerokoa erabiltzen hasten dira. Egunerokoa, ikasleekin ebaluazio jarraitua egiten ari dira gertatzen ari dena biltzen du, zehazki, atal hauen bitartez: 1) txantiloia betetzeko denborak eta maiztasuna; 2) ikasleen ebaluazioari dagozkion irakaslearen jardura zehatzak; 3) ebaluazio jarraiturako txantiloia erabiltzeko prozesuaren ezaugarriak; 4) tresnari eta oro har ebaluazioari buruzko iritziak eta proposamenak.
Planifikatutako ekintzen ezarpenaren prozesuak eta emaitzak aztertzea	Aldatutako ekintza ebaluatzean datza. Emaitzak ebaluatzeak eta horiei buruz hausnartzeak zer hobekuntza mota eragin duten identifikatzea ahalbidetzen du, baita horrek dakartzan abantailak eta eragozpenak ere.
Emaitzak ikusita, plana aldatu edo osatu eta ekintzarekin jarraitu	Praktikaren hobekuntza berresten duten ebidentziak lortu ondoren, praktika sendotuz joango da.

4.2. Ikastetxearen testuingurua eta parte-hartzaileak

Ikerketa egin den zentroa Euskal Autonomia Erkidegoan dagoen Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe publikoa da; Eustaten (2022) datuen arabera, 15.500 biztanle inguruko herri batekoa, biztanleria gehiena euskalduna duena (% 83,6). Itunpeko eskolen beste hezkuntza-eskaintza batzuk ere badaude. Azken urteotan, lan didaktiko berritzailea eta konprometitua egin du, 2016an hasitako proiektuak berretsita: «Mugimendu autonomia Haur Hezkuntzan» eta «Tailerrak Lehen Hezkuntzan».

Lehen Hezkuntzan ezarritako tailerren proiektua ziklo-multzokatzeetan oinarritzen da, eta horietan ondoz ondoko 2. ikasturteko ikasleek batera ikasten dute. Ikasgela-tailer bakoitzak, ikaskuntza-txokoetan banatuta, agertokiak eskaintzen ditu, eta ezagutza- edo diziplina-arlo bati lotutako egoerak eta esperientziak sortzeko aukera ematen du. Asteaz zehar, ikasle-taldeak tailer-gelen bidez mugitzen dira. Ziklo bakoitzean, ikasgela bakoitzeko irakasle espezializatuek errazten dituzte baliabideak, eta jarduera espezifikoak proposatzen dituzte, ikasleak gero eta autonomoagoak izan daitezen beren ikaskuntzan. Lehen Hezkuntzako lehen zikloa, ikerketa honetan zuzenean inplikaturik, 6 taldetan banaturik dago, bakoitza 25 ikaslekoa gutxi gorabehera. Talde bakoitzak erreferentziako irakasle tutore bat du esleituta.

Lan honetan honako hezkuntza-eragile hauek parte hartu dute: lehen zikloko 8 irakasle tutore, zuzendaritza-taldeko 2 pertsona, Berritzeguneko 2 aholkulari (Pedagogi Aholkularitzarako Zentroak) eta unibertsitateko 3 irakasle.

Ikastetxeko irakasle tutore bakoitzak ikasle-talde bat du esleituta. Talde horren ebaluazioa koordinatzen du, informazioa trukatzeko ekintzen bidez, arlo guztietako irakasleekin, laguntzako irakasleekin, kanpoko aholkulariekin eta familiekin. Bestalde, jakintza-arlo bateko irakasle gisa, ikasgela-tailerretara txandaka doazen ikasle guztiak ebaluatzen ditu.

Zuzendaritza-taldeko kideek ikerketa lan-bilera guztietan parte hartzen dute, aldaketa-prozesua bultzatzeko eta ikastetxeko hezkuntza-proiektuaren barruan bideragarria dela zaintzeko. Kanpoko eragileen —Aholkularitza Pedagogikoko Zentroko aholkularien eta unibertsitateko irakasleen— ekarpena da eztabaidak zentratzea eta animatzea. Era berean, curriculum-esparrua eta, oro har, hezkuntza-ebaluazioko sistemak hobeto ulertzeko oinarriko kontzeptuak argitzen saiatzen dira.

Ikerketa eta ekintza prozesuaren lehen zikloak 2 urte iraun du (2019/2020 eta 2020/2021 ikasturteak), eta hileroko irakasleekin mintegi bilera ginez eraman da aurrera.

4.3. Datuak jasotzeko teknikak

Lan saio hauetan, solasaldi moduan, talde eztabaida izan da informazioa azalarazteko erabili den teknika. Taldekide guztien arteko parte hartze ez-hierarkikoa bultzatzen da. Ikerketa eta ekintza jardueran talde eztabaida tresna egokia da hausnartzeko, bai ikasgelan gertatzen ari diren aldaketei buruz, baita irakasleen beraien garapen profesionalari buruz ere (Eilks eta Markic, 2011).

Talde-saioak audioan grabatu eta ondoren transkribatu egin dira. Aldi berean, informazio garrantzitsua, analisirako erregistro gehigarri gisa, landa-oharretan ere jaso da. Ikasgelako bere irakaskuntza praktikak balioes- teko nahiz jarduera eta prozesuak berrikusteko *hausnarketa egunerokoa (reflective diary)* (Orakci, 2021) idatzi dute irakasleek. Ekintzak ezartzeko azken fasean, galdera irekiak dituen galdetegi labur bat erabili da, ikas- leak ebaluatzeko moduan izan diren aldaketei, aurkitu diren zailtasunei eta ebaluazio-sistema berriaren aplikazioari dagokienez eguneroko prakti- kan izan daitezkeen hobekuntzei buruz, sistema berriaren abantailei buruz eta ikasleei eta prozesuen eta emaitzen ebaluazioari buruz hausnartzeko.

4.4. Datuen analisisa

Informazioaren analisisa kualitatibo deskriptiboa izan da; aztertzen eta egiaztatzen saiatzen da, diskurtsoetan eta egindako elaborazio zehatzetan zehar, nola aldatzen den aztergai den dimentsioa, hots, Lehen Hezkuntzako ikaskuntzen ebaluazio-sistema bera hezigarriago egiteko. I-E faseetan au- rrrera egin den ahala, informazio-segmentu edo kategoria esanguratsuak na- barmendu dira (2. taula).

2. taula

Lehen hezkuntzako ikaskuntzen ebaluazio sistema, kategoriak eta deskriptoreak

Kategoriak	Deskriptoreak
Ebaluazioaren funtzioak	Nola ebaluatzen da orain? Eta nola ebaluatu beharko litzateke? Ebaluazio burutu behar duten pertsona desberdinek, berau ulertzeko dituzten ikuspegi eta kontzeptzio desberdinak. Dilemak.
Ebaluazioaren prozesuan inplikaturako agenteak eta eragileak	Ebaluazio burutzeko unean ikuspegi desberdin horiek bateratzea, koordinazioa, lan erritmo eta denborak. Ikasgai bakoitzaren berezko nortasuna.
Ebaluazio uneak eta denborak	Ebaluazioari dagokion garrantzia emanez plangintza didaktikoan dagokion tokia eskaintzea, denbora esanguratsua eskainiz. Ebaluazioa ikaskuntza prozesuan txertatuta.
Ebaluazioa burutzeko teknikak eta tresnak	Ebaluazio egoki baten oinarrian informazioa eta beraren kalitatea dagoela aintzat hartuta, ebaluatzeko prozedura eta estrategia egokiak, tresnak ebaluazio hezigarria egingarri egiteko.
Emergenteak	Irakasleen igurikapenak, beldurrak, gehiegizko burokrazia, familien presioa...

5. EMAITZAK

Emaitzak aurkezteko, ikastetxean izan/gertatu/jazo den aldaketa prozesuaren baitan ikasleen ebaluazio jarraituari eragiten dioten elementuak deskribatu nahi dira atal honetan. Sekuentzia narratiboak ikerketa-ekintza aztertzeke ezarritako faseen sekuentziari jarraitzen dio eta horien baitan aurkeztuko dira emaitzok (3. taula).

3. taula

Ikasleen ebaluazio jarraituari eragiten dioten elementuak fasez fase

Praktika berrikusi	<ul style="list-style-type: none">— ebaluaziorako informazio bilketa— informazioa interpretatu eta balioztatzea— erabakiak hartzea
Hobekuntza proposamenak egin	<ul style="list-style-type: none">— ebaluaziorako behaketarako eta informazioa biltzeko denborak handitzea— ebaluazio jarraituko txantiloak berregitea— informazioaren transmisioa hobetzea
Konponbideak imajinatu eta erabaki	<ul style="list-style-type: none">— behaketa denbora handitzea— ebaluazio txantilo berriak egitea
Ikasgelako praktika berrietan saiatu eta gogoeta egitea	<ul style="list-style-type: none">— denborei eta maiztasunei buruz— teknikei buruz— hobekuntzarako proposamenak aztertuz

5.1. **Praktika berrikusi**

Ikasgelako praktiken hasierako berrikuspenean irakasle parte-hartzaileen artean argi geratu zen lehenetsuneko zela ikasleen ebaluazio-sistema hobetzea, indarrean dagoen curriculum-esparruaren baitan. Berrikuntza metodologikoa sartu aurreko ereduaren, ebaluazioa azterketetan eta proba objektiboetan oinarritzen zen; berrikuntza burutu ostean, berriz, ebaluazioa konplexuagoa da, askotariko adierazleak eta informazio-elementuak biltzen ditu. Aldi berean, hezkuntza-administrazioak hala aginduta, ikasleak kalifikatu egin behar dira nahitaez. Ondorioz, kalifikazio sistema eta berrikuntza metodologikoaren artean etena dagoela atzematen dute irakasleek.

Gure metodologiarekin ez dator bat kalifikatzea, bakoitzaren erritmoa jarraitu nahi dugulako. Burokrazia dela medio derrigortuta gaude kalifikatzea eta laguntzak lortu nahi baditugu ikasle barentzat derrigortuta gaude negatiboki kalifikatzera. (Euskara irakaslea 1, 1. zikloa)

Irakasleei eman zitzaien galdetegietatik abiatuta, ebaluazio-prozesuari lotutako hiru ekintzei buruzko informazioa deskribatzen da ondoren: a) informazio-bilketa; b) informazioaren interpretazioa eta balorazioa; c) erabakiak hartzea.

a) *Ebaluaziorako informazio-bilketa*

Orain artean ebaluaziorako informazio-bilketa hiru iturritan oinarritzen zuten irakasleek, batez ere: asteko jarraipen-bilerak, ebaluazio jarraiturako txantiloia eta jarreraren behaketa. Ikasleen jarraipena egiteko astero egiten ziren bileretan, arlo bakoitzeko irakasleak, errefortzuko irakasleak eta laguntza pedagogikoko espezialistak biltzen ziren. Parte-hartzaileen arabera, bilera horiek ez ziren oso eraginkorrak, askotan premiazko gaiei erantzuten baitzieten, eta ez hainbeste etengabeko ebaluazioarekin lotutako alderdiei.

Bigarrenik, irakasle bakoitzak ebaluazio jarraitua egiteko txantiloia bat erabiltzen zuen, eta bertan kalifikazio ebaluaziorako datuak idazten zituen. Ebaluazio-orri horrek alde aurretik programatutako jardueretatik abiatuta ezarritako adierazle multzo heterogeneo bat zuen. Hala ere, datuen bilketa nola egingo zen ez zegoen irakasleen artean adostuta. Parte-hartzaileen artean nolabaiteko nahasmena antzematen zen ebaluazio jarraiko txantiloien baliozkotasunari dagokionez, tailer desberdinetako ikaskuntza-edukiei lotuta. Alde batetik, uste zuten koherentzia zegoela ikaskuntza-jardueren eta ebaluazio-irizpideen artean, baina, bestetik, adierazi zuten datu-bilketak ez zuela behar adina informazio ematen ebaluaziorako.

Irakasleek adierazi zuten ez zutela denborarik izaten ikaskuntza prozesuak behatzeko eta behar adina informazio biltzeko. Ebaluazioak ikasleen ikaskuntza-prozesu osoari lagundu behar ziola uste zuten, baina egunero-kotasuneko lanek ez zieten uzten honi dedikatzeko astirik.

Gure zalantzak izaten dira, hau betetzen pasa denbora ume bakoitza nun dagon jakiteko edo denbora umiai egiten ari dan jarduera hori aurera eramaten pasa behar degun. (Euskara irakaslea 1, 1. zikloa)

Erabilitako beste informazio-iturri bat jarrerei buruzko banakako informazio kualitatiboa zen, gelan egindako behaketetatik eratortzen zena eta euskarri digitalean gordetzen zena. Parte hartzaileen ustez informazio hori baliagarria bazen ere, aprobetxamendua ez zen nahikoa, eta garrantzi txikia zuen erabakiak hartzerakoan.

b) *Informazioa interpretatzea eta baloratzea*

Ebaluazio-prozesuan, lehenik eta behin, irakasleek banaka egiten zituzten balorazioak. Ondoren, balorazioak hiruhileko bakoitzaren amaierako

ebaluazio-bileretan partekatzen ziren eta informazio guztiaz hitz egiteko zailtasuna gailentzen zen orduan, bileren iraupena eskasa zela medio. Askotan, irakasgaiak gainditu ez zituzten ikasleen alderdiak partekatzerara mugatzen ziren, hau da, balorazioek kalifikazioa zuten helburu.

Gutxi jarri bai ala ez, bikain jarri bai ala ez... gero ebaluaketa bileran eskatzen zaion denbora ikasle bakoitzari... ondo dijua? Aurrea. Beste batzuk zailtasun asko ditu eta ordu erdi ikasle hoietaz hitz egiten. (Gaztelaniako irakaslea 1, 1. zikloa)

Jasotako informazioa interpretatzea eta baloratzea arloko irakasleek egiten zuten, eta, batzuetan, baita irakasle espezialistek ere (irakasle laguntzaileak). Ebaluazio jarraituko orrietan jasotako informazioa modu kuantitatiboan baloratzen zen familiei jakinarazteko, eskala hau erabiliz: ez gainditua, nahikoa, ondo, oso ondo, bikain. Irakasle batzuen ustez, interpretazioa eta balorazioa egitea zaila zen ebaluazio jarraituko txantiloian jasotako informazio urria zela medio. Egoera horiek balorazioen subjektibotasuna handitzen zuten, eta horrek kalifikazio ez hain doituak esleitzeko arriskua zekarren.

Txantiloiko informazioaren balorazioa egitea are zailagoa zen ikasle iritsi berriekin; izan ere, hizkuntza-erreferentzia desberdinak zituzten kulturetatik zetozenez, hizkuntza-murgiltze prozesuek denbora behar izaten zuten. Kasu horietan, ikaslearen ikaskuntza baloratzeko prozesua kontuan hartzen bazen ere erabilitako kalifikazio-sistema ikasle guztientzako balorazio-eskala bakarrekoa izanik oso zaila izaten zen prozesu hori bertan islatzea.

Jarrerak kualitatiboki jasotzen zituzten baina familientzako boletinean ondorengo maiztasun-eskalaren bidez kuantitatibizatzen ziren: gutxitan, batzuetan eta askotan. Informazio kualitatiboa, dena dela, tutoreentzat baliotsua zen familiekin egiten ziren bileretarako, kontuan hartuta tutoreek ordu gutxi ematen zituela gelan bere taldearekin, tailerren ordutegi-banaketa dela medio.

c) *Erabakiak hartzea*

Ebaluazio-erabakiak hainbat antolamendu-egituratan hartzen ziren. Ikasgelaren kudeaketari dagokionez, erabakiak arloko irakasleek hartzen zituzten, eta egoki iritzitako aldaketak egin zitzaizketen gelako baliabide materialei eta jardueri dagokienez.

Ikasleen jarraipenerako asteroko bileretan hartzen ziren ikasleen erfortzuei eta laguntzei buruzko erabakiak bai eta taldeen edo azpitaldeen aldaketei edo familiekin landu beharreko gaiei buruzko erabakiak ere. Ebaluazio-bileretan, batez ere, ikasle bakoitzaren kontzeptuzko eta prozedurazko edukiei lotutako ikaskuntzen kalifikazioa erabakitzen zen. Ikas-

turtea errepikatzea eta errefortzuak ziren gatazka gehien sortzen zituzten gaiak.

Erabakiak hartzeko prozesuari denbora gehiago eskaintzeko beharra aipatzen zuten parte hartzaileek, aurreikuspen handiagoarekin jardun ahal izateko. Behar hori sortzen zen, neurri batean, irakasleek ez zutelako informazio handirik jasotzen ikasleen ikaskuntzari buruz prozesuan zehar.

Egunero ez naizela hasten igual notak hartzen edo zerbait idazten eta igual geuri buruari jarri beharko geniola hilabete bakoitzen egin behar det ikasle gutxin jarraipena. Ba gaur zentrauko naiz honako lehenengo bost ikaslekin hurrena ez dakit zer. Pixka bat horrela eukiko bagenu nere buruai gogorrago egingo nioke eta horrela hasiko nintzake lanin. (Gaztelaniako Irakaslea 2, 1. zikloa)

Ebaluazio-saioek ikasleen jarrerazko alderdiei buruzko informazioa partekatzeko ere balio zuten, baina ez zen erabakirik hartzen. Aldaketa metodologikoak gehiago lausotzen zuen zeregin hori, tutoreak tailer batean bakarrik (eta ondorioz ordu gutxi) lan egiten baitzuen bere taldearekin. Irakasleek iradoki zuten, gainera, aurrez prestatutako informazioa ebaluaziora eramateak erabakiak hartzeko prozesua arindu zezakeela. Beste gabezia bat zen ebaluazio jarraituko txantiloietan jasotako informazio gutxia ez zitzaizela tutoreei helarazten, izan ere, arloko irakasle bakoitzak kalifikazioa zuzenean jartzen zuen familientzako boletinean.

5.2. Hobekuntza proposamenak egin

Ikerketa-prozesuaren bigarren urrats honetan, hobekuntzarako ideiak proposatzen dira. Irakasleek eta ikertzaileek adostutako erabakiak hiru atalatan banatzen dira:

a) *Ebaluaziorako behaketarako eta informazioa biltzeko denborak handitzea*

Ikasleen ebaluazio jarraiturako txantiloiak behar bezala betetzeko denbora falta nabarmena da irakasleen ustez. Gabezia horren ondorioz, plantilla ez da behar bezala betetzen, eta, kasu askotan, iritzi ez oso oinarrituak adierazten dira ondorioz.

Irizpide horiek ondo jasotzeko denboraik ez daukeu. Eta lehen asko ta asko iritzia ari geala ematen, hori dala arazua. Ez deula. Ez deu asmatzen betetzen. (Matematikako irakaslea 1, 1. zikloa)

b) *Ebaluazio jarraituko txantiloiak hobetzea*

Irakasle guztiek ebaluazio jarraiturako erabiltzen dituzten txantiloiak desberdinak dira bai formatuan bai edukian ere. Oro har, txantilo baka-rra erabiltzen da, orrialde bat, ikasgelako talde osorako. Txantilo horietan ebaluazio-irizpideak jasotzen dira baina arlo bakoitzak desberdin formula-tuak izaten ditu, ez dituzte zehazten ebaluazio-jarduerak eta oso sendoak ez diren errubriketan oinarritutako lorpen-adierazleak jasotzen dira, des-berdinu gabe garbi ikaskuntza lorpen-mailen graduazioa.

Komenigarritzat jotzen da formatuak eta informazioa biltzeko tresnak — ebaluazio jarraituko txantiloiak — erabiltzeko modua bateratzea, tuto-reek kalifikazioari ekin aurretik egiten duten ebaluazio orokorra errazteko eta sostengatzeko.

c) *Informazioaren transmisioa hobetzea*

Hiruhileko bakoitzaren amaieran, irakasle tutoreek ikasleen emaitzen berri ematen diete familiei, bi bidetatik abiatuta: kalifikazioen informazio-orria eta jarrereri buruzko informazio kualitatiboaren erregistro digitala. Tu-toreak ez duenez ebaluazio jarraituetako txantiloietan jasotako informa-ziorik, proposatzen da bere erreferentziazko taldearen ebaluazio jarraituko txantilo guztiak tutoreei helaraztea. Etorkizunari begira, ikasle bakoitza-rentzat espazio digital osoagoa sortzeko aukera aurreikusten da, ebalua-zioen prozesu eta emaitza guztiak erregistratu ahal izateko, eta tutorearen eta familien arteko bileretarako informazio nahikoa izateko.

5.3. **Zer aldatu aurreikustea eta erabakitzea**

Hirugarren urrats honetan, ikerketa-taldeak ekintza-plan bat prestatu zuen, hobekuntza proposamen batekin. Aurkeztutako proposamenak az-tertu eta baloratu egiten dira, ezarpenari buruzko erabaki adostuak har-tzeko. Bi erabaki-ardatz nagusi hartzen dira: behaketa-denbora handitzea eta ebaluazio jarraituko txantilo berriak egitea.

a) *Behaketa-denbora handitzea*

Datu-bilketaren behaketa-denbora handitzeko proposamen askotari-koak dituzte parte hartzaileek. Eskola-ordutegiaren barruan kosta egiten da ikaskuntzak ebaluatzeko prozesuen behaketa sistematikoa egiteko den-bora ateratzea. Zalantzak sortzen dira txantiloietan zein maiztasunarekin jaso beharko lirakeen datuak, izan ere, parte hartzaileek uste dute ez dela nahikoa une zehatz batzuk eskaintzearekin. Interesgarria litzateke ebalua-zioa ikasleen eta irakasleen arteko topagune didaktiko gisa ulertzea, irakas-kuntza gunea bera erabiliz ebaluazioa egiteko unea.

Premia horren aurrean, irakasleek honako estrategia hauek proposatzen dituzte: a) gaztelania arloan, hileko azken astea erabiltzea ikaskuntzaren lorpenak ebaluatzeko. Mahai txokoan burutzen diren fitxak berrikustea, ulermena identifikatzeko galdetegi bat pasatzea eta jolas-txokoetan behaketak egitea; b) euskararen kasuan, irakasleek irakurketa-saioak behatzea erabakitzen dute (astean bi saio), eta kazetaritza-txokoan 15 egunean behin ikasle bakoitzaren idazkera eta ahozko adierazpena behatzea; c) natura- eta gizarte-zientzietako irakasleek adierazten dute gauza oso zehatzak apuntatu behar dituztela eta, beraz, momentuan apuntatuko dituztela; d) matematikako irakasleek erabakitzen dute kolektibako unea erabiltzea (lehen 15 minutuak) ebaluazio jarraitua burutzeko, errepasso jarduerak burutzen dituztenean.

b) *Ebaluazio jarraituko txantiloia berriak egitea*

Jarraian, ikertzaile-taldeko aholkulari teknikoek proposatzen dituzten tresnei buruzko aldaketak deskribatzen dira, irakasleek planteatzen dituzten proposamenetatik abiatuta (1. irudia). Aldaketa nabarmenenak honako hauek dira: a) txantiloiak ikasle bakoitzaren informazio indibiduala jasotzea, eta ez talde osoarena; b) arlo bakoitzak ebaluazio-aldi horretarako aurreikusita dituen eduki-blokeak, ebaluazio-irizpideak eta lorpen-adierazleak jasotzea, eta irizpide bakoitzerako berariazko oharrak idazteko tarte bat izatea c) plantillaren behealdean jarreraren zerrenda bat txertatzea —Irekia—: arreta, interesa, elkartasuna, autonomia, eskuzabaltasuna, iraunkortasuna, sormena eta abar.

Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen...

Ebaluazio jarraitua Ikasturtea 2020-2021		Ebaluazio aldia 1 2 3 + azkena	
Irakaslea		Kurtsoa	
Ikaslea		Taldea	
Arloa			
Eduki blokeak		Ebaluazio irizpideak-lorpen adierazleak	
Kal.			
<i>ARLOA: MATEMATIKA. Zenbakiak eta eragiketak</i>			
Zenbakiak deskonposatu batuketetan		<input type="checkbox"/> Hamarrekoa <input type="checkbox"/> Ehunekoa <input type="checkbox"/> Milako Berariazko ohar gehigarriak:	
Irakurri eta idatzi zenbaki sinpleak		<input type="checkbox"/> 100 <input type="checkbox"/> 1.000 <input type="checkbox"/> 10.000 <input type="checkbox"/> 100.000 Berariazko ohar garrantzitsuak:	
<i>ARLOA: HIZKUNTZA. Ahozko komunikazioa</i>			
Askotariko generoaren ahozko testuak adierazi		<input type="checkbox"/> Poesia <input type="checkbox"/> Antzerkia <input type="checkbox"/> Ipuinak <input type="checkbox"/> Elkarrizketa	
Modu gidatuan antolatu ahozko testuen edukia		<input type="checkbox"/> Notak hartu <input type="checkbox"/> Eskemak sortu <input type="checkbox"/> Gidoia egin Berariazko ohar gehigarriak:	
<i>ARLOA: NATUR ZIENTZIAK. Gizakia eta osasuna</i>			
Giza gorputzaren atalak kokatu eta erlazionatu		<input type="checkbox"/> Arnas aparatua <input type="checkbox"/> Zirkulazio aparatua <input type="checkbox"/> Digestio aparatua <input type="checkbox"/> Iraitz aparatua Berariazko ohar gehigarriak:	
Estrategia zehatzak aplikatu esperientzia zientifikoetan		<input type="checkbox"/> Galderak formulatu <input type="checkbox"/> Antolaketa egin <input type="checkbox"/> Esperimentatu <input type="checkbox"/> Eztabaida eta aurkezpena Berariazko ohar gehigarriak:	

1. irudia

Ebaluazio jarraitua burutzeko txantiloia formatua, aholkulari teknikoek proposatutako hainbat tailerretako adibideekin

Txantiloiak formatu berrian lehen aldiz egin ondoren, zeregin horretan sortzen diren zalantzak aztertzeko gune irekia sortu zen. Oro har, eduki-multzoen formulazioa egokia da arlo guztietako txantiloietan, eta curriculum-esparru ofiziala hartzen dute erreferentziatzat. Hala ere, zenbait desberdintasun agertzen dira, esaterako ebaluazio-irizpideen formulazioan. Adibidez, batzuetan, ebaluazio-irizpidetzat kontsideratzen dituzte honako hauek: «Kontzeptuak barneratzea», «ondo eta behar bezala idaztea idatzi beharrekoa» edo «pentagrama».

Zailtasunik handiena lorpen adierazleen edukien identifikazioan sortzen da, hau da, ikasleen ezagutzak eta ikaskuntzak graduatzeko beharrezkoak diren ikaskuntza-osagaiak zehazterako orduan. Zentzu honetan, parte-hartzaile batzuek ikaskuntzaren osagaiak —kontzeptuak, prozedurak, jarrerak— ikaskuntza hori eraikitzeke egiten dituzten jarduera zehatzekin (puzzle edo poster bat egitea) nahasten dituzte. Beste batzuetan, jarduera zuzenean aipatzeko joera dago; gero, jarduera egitean zailtasunak izan dituzten ala ez idazteko, eta, horren arabera, kalifikazio bat zehazteko. Ebaluazio-irizpide gisa jarduera gutxi eta oso zehatz batzuk erabiltzeak zaildu egiten du ikasle-talde osoaren lorpen-maila ebaluatzeko informazio nahikoa lortzea.

Beste kasu batzuetan, jarduera horiek non egiten diren adierazten da (taldean, jolas-txokotan, 2. txokotan), lorpen-adierazleak ezarri ordez (2. irudia). Irakasle baten eta aholkulari tekniko baten arteko elkarrizketa hau da lekuko:

Euskara irakaslea, 1. zikloa: Hizkuntzaren alderdi soziala...adibidez, inguruko hizkuntza hoiek ezagutzen al ditu, erabiltzen al ditu? Ez genekin jarri bai ala ez. Edo jarri adibidez talde lanien erabiltzen al dituzte, jolas txokotan, kolektibatan...holako zalantzak izan genitun.

Unibertsitateko (UPV/EHU) ikerlaria 1: Nik uste dut 'kolektiba' dela umeak biltzen ditugula denak alkarrekin hitz egiteko, entzuteko... kolektiba hori bada, plantilla hizkuntzarako bada, askoz hobea da baldin baditu adierazleak egoera horrek umeari hizkuntzako ekarpena zertan egiten dion adierazten badugu, eta ez egoera bera. Zeren kolektibak lagundu behar digu ikusten kolektibak ume honi zertan laguntzen dion hizkuntzari dagokionez. Zeren kolektiba egin dezake natur zientzietako batek. Baina beste asmo batekin egingo du ezta? Adierazleetan hobea da ikustea ze ekarpen egiten dion eremu horri eta hartara badakigu... bestela ari gara ebaluatzen ikaskuntza egoera bat ez ikaskuntza emaitza bat.

Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen...

Eduki blokeak	Ebaluazio irizpideak-lorpen adierazleak	Kal.
<i>ARLOA: GIZARTE ZIENTZIAK. Gizartean bizi</i>		
Bereizi elaboratutako produktuen eta lehengaien artean	<input type="checkbox"/> Produktu naturalen panela Berariazko ohar gehigarriak:	
<i>ARLOA:HIZKUNTZA. Hizkuntzaren alderdi soziala</i>		
Aniztasun linguistiko eta kulturekiko jarrera baikorrak	<input type="checkbox"/> Taldean <input type="checkbox"/> Jolasen txokoa <input type="checkbox"/> Elkarrizketa kolektiboa Berariazko ohar garrantzitsuak:	

2. irudia

Nahasteak lorpen-adierazleak identifikatzeko orduan

Irakasleek ez dute argi ebaluazioak nolabaiteko sendotasuna edo baliokotasuna izateko zenbat jarduera ebaluatu beharko liratekeen, zein jarduera diren lehentasunezkoak, edo jarduera bat nahikoa den informazio hori erregistratzeko. Nolanahi ere, badirudi beharrezkoa dela ebaluatzen erabiltzen diren jarduerak identifikatuak izatea, elkarrizketa honetan ikus daitekeen bezala.

Irakasle 1 Natur eta Gizarte zientziak, 1. zikloa: gertatzea 6 ariketa badaude plantillak ez dizu ematen jasotzen juteko aukera. Aurrerapena.

Unibertsitateko (UPV/EHU) ikerlaria 1: ez, ez, plantila horrek emango al dizu sei aldiz gauza bakoitza begiratzeko? Zuretzako ariketa denak al dira ebaluatzen ariketak? Kontua da zure aukera horietan... ia ariketa bakarra den hori jasoko duena, hori jakin behar deu. Bakarra bada, hori zaindu beharko dezu.

Halaber, adierazi den beste zalantza bat zera da; zaila dela ikasle bakoitzak talde jarduera batean egin duen ekarpen indibiduala zein izan den ziurtatzea. Txantiloietako informazio-bilketaren maiztasunari buruzko auzia ere ez da konpondu. Ikasleen aniztasuna dela eta, ikaskuntza ziurtatzeko behar den denbora desberdina da ikasle bakoitzarengan, eta horrek konplexutasuna gehitzen dio behaketa jarraituari.

Jarrerren ebaluazioari dagokionez, curriculum-esparruan eta hezkuntza-administrazioaren hainbat erakundetan jasotzen diren definizioek eta gai horren inguruan ikastetxean alde zuzenetik hartutako akordioek desadostasuna sortzen dute ikerketa-taldean.

Ikerketa-taldeak konpromisoa adierazten du etorkizunean jarriren inguruko definizio bat adosteko, ebaluatuko diren jarrerak zeintzuk izango diren zehazte aldera. Behin-behinean, aholkulari teknikoek jarriren zerrenda ireki bat proposatzen dute, eta tailerreko irakasle/tutore bakoitzak erabakitzen du zein izango diren bere tailerrean ebaluatuko diren jarrerak.

5.4. Ikasgelako praktika berrietan eta gogoeta egitea

Ebaluazio jarraituko txantiloia bi hilabetez jarri da martxan, eta, aldi berean, irakasleak «irakaslearen egunerokoa» izeneko tresna erabiltzen hasi da. Tresna honek lana deskribatzeko eta erregistratzeko informazioa biltzen du. Proposamena ezartzeko fase honetan, honako dimentsio hauek azaldu dira analisis jarraitzeko: etengabeko ebaluaziora bideratutako denborak eta maiztasunak, erabilitako teknikak, prozesuan identifikatutako zailtasunak eta hobekuntza beharrak.

a) *Denborak eta maiztasunak*

Irakasleek, berriz ere, denbora falta adierazi dute ikasgeletan ordutegiaren barruan oharrak hartzeko. Dena dela, ikasgelako unea da lan hori egiteko unerik egokiena; nekezagoa da egunkaria eskolak amaitu ondoren betetzea. Eskola orduetan informazio gehien erregistratzen duten tailerrak matematika arlokoak eta euskara arlokoak dira.

Saio guztietan hartzen dut denbora tartea, ikasleak martxan jarritakoan. (...) Txantiloiak betetzerako orduan, oraingoan momentuan izan da eta informazioa, zuzena, freskoa izan da. Beste kasuren batean, behatu eta ondoren hasi naizenean txantiloia betetzen gehiago kostatzen. (Euskara irakaslea 1. zikloa. Egunerokoa)

Oharrak hartzeko maiztasuna aldakorra da; irakasle batzuek ia saio guztietan egiten dute, eta, beste kasu batzuetan, behaketa gehiago luzatzen da denboran, eta astero edo bi astez behin aplikatzen dute.

b) *Teknikak*

Ikaskuntzaren planteamendu didaktikoan, saioak taldeko elkarriketa-ekintza baten bidez hasi ohi dira. Ikasleen ikaskuntzaren lorpen-maila ikusteko gune egokia da, beren ekoizpenak baloratzeko aukera ematen baitu, adibidez, saioaren lehen 20 minutuetan banaka jarduten dutenean errepasso jarduerak burutuz.

Beste teknika bat ikasgelako txokoak behatzea da, ikasleek egiten dituzten lanak oinarri hartuta. Ildo horretan, informazioa biltzeko hainbat modu bereiz daitezke. Kasu batzuetan, irakaslea talde batean zentratzen da eta koadernoko jarduerak aztertzen ditu, une bakoitzean adierazle zehatz bat behatuz (adibidez, idazketa-kodearen arauak). Beste batzuetan, behaketa ikasleak taldean zein banaka lanean ari diren bitartean egiten da. Jarduera motaren arabera, teknika bat edo bestea hauta daiteke.

Kazetaritzaren arloan, adibidez, saiakeraren unea da testuen adierazpena eta lanketa behatzeko une egokiena. Hala ere, ikasleen koadernoek beste lorpen mota batzuei buruzko informazioa lortzeko balio dute, hala nola ortografia edo idazketaren orientazioa. Ikasleen koadernoak informazio asko ematen duela azpimarratzen dute parte-hartzaileek.

Informazioa erregistratzeko, honako hauek ere hartzen dira kontuan: egiten diren galdera eta hipotesietatik abiatuta egindako jarduerak, ikasleek ematen dituzten ahozko erantzunak, eta ikaskuntzen adierazpen-faseari banaka edo taldeetan nola heldu dioten marrazkien, esaldien, taulen, panelen eta abarren bidez. Txoko guztietan, ezagutzez gain, jarreraren garapenari buruzko informazioa ere erregistratzen da.

c) *Aurkitutako zailtasunak*

Tailer bakoitzean zailtasun zehatzak ikusi dira. Irakasleek adierazi dute matematikako ebaluazio jarraitua beste arlo batzuetakoa baino egingarriagoa dela, lorpen-adierazleak espezifikoagoak direlako eta hobeto bereizteko aukera ematen dutelako. Beste ikaskuntza-arlo batzuetan, irakasleek zailtasunak dituzte lortzen duten ikaskuntzari buruzko ondorio argiak ateratzeko, batez ere kalifikazioari begira. Proposatutako ebaluazio-adierazle batzuk, formulatu diren bezala, ez dira esanguratsuak, ezta behar bezain zehatzak ere, ez baitute ikaskuntzaren lorpenak bereizten laguntzen.

Bestalde, zalantzan jartzen da datuak biltzeko txantiloien luzera eta bildu beharko litzatekeen informazio kopurua. Irakasleak kezkatzen ditu txoko guztietako informazioa ez biltzeak. Natura- eta gizarte-zientziak bezalako arlo batzuen ordu-kopuru mugatuak zailtasunak sortzen ditu programatutako curriculum-helburuak lortzeko, eta nahi besteko ebaluazio-irizpideak jasoko litzatekeen txantiloia bat sortzeko.

Jarduera mota batzuei dagokienez, hala nola ikasleen ahozko aurkezpenei dagozkionak, zaila suertatzen da ikaskuntza-prozesuen bilakaera behatzea. Ondorioz, behaketak egin behar dira aldian-aldian, adierazle horiei buruzko informazioa jasotze aldera.

Tailerren antolaketa didaktikoak hainbat irakasleren arteko koordinazio-lana eskatzen du. Kasu batzuetan, tailer bera irakasle batzuen artean partekatzen da. Beste batzuetan, ezagutza-arlo berean tailer bat baino

gehiago konbinatzen dira, eta horrek eskatzen du irakasleek txantiloia bera erabiltzea informazioa biltzeko.

Ebaluazio jarraiko txantiloia irakurketa (euskara) ematen duten irakasleek ere bete behar dute (ebaluazio irizpide batzuk), beraiei ez zaie lan erreza egin edo erabilgarria, txantiloia kazetaritzarako zegoelako egina. (Euskara irakaslea 1, 1. zikloa)

Era berean, ikasgelako klimak plantilla aplikatzeko orduan duen eragina ikusarazten da; irakasleek irakasleak asko galdegiten dituzten txokotan zaila da etengabe behatzeko denbora tarte hartzea. Beste profesional batzuen lankidetzak (praktiketako langileak edo irakasle laguntzaileak) nabarmen errazten du lan hori egitea.

Adostasun zabala dago ikasleen informazioa paperezko euskarrian erregistratzeko beharrari buruz. Hala ere, ohar horiek euskarri digital batera eraman ahal izateko erabili behar den denborak kezkatzen ditu irakasleak. Banakako txantiloiak erabiltzeaz gain, alde aurretik beren koadernoetan landa oharren bidez informazioa jasotzea oso lagungarria dela diote irakasleek.

d) *Hobekuntzarako proposamenak*

Irakasleek adierazi dute komeni dela irakasleek egiten dituzten lanak berrikusteko maiztasuna handitzea. Era berean, baliagarria izango litzateke behaketak egitea ikasleak txoko guztietatik igaro direnean.

Curriculum osoa aplikatu beharrak larritasuna sortzen du irakasleengan, eta hori plantillaren erabileran atzematen da, eta presioa sortzen du ebaluatu beharreko alderdi guztiak txantiloian jaso behar direla uste delako. Badirudi, ordea, posible dela erabakitzea txantiloian soilik alderdirik garrantzitsuenak jasotzea. Era berean, ebaluazio-irizpideak eta -adierazleak formulatzeko modu egokiak ikasten jarraitzeko beharra identifikatu da.

Era berean, ikasgeletan informazioa zuzenean erregistratzeari garrantzi handiagoa ematea proposatzen da, gela barruko saioetatik kanpo oharrrak hartzea baino. Erregistroek tarte ireki bat dute ebaluazio irizpide bakoitzean, ikaskuntza-prozesuari buruzko informazioa gehitu ahal izateko. Espazio honen egokitasuna balioan jartzen dute, jarduerak nola egin dituzten deskribatzeko aukera ematen baitu, batez ere premia handienak dituzten ikasleekin.

Zenbait arlotan, irakasleek komenigarritzat jotzen dute ikasturte osorako plantilla bakarra sortzea, eta ez hiruhileko ebaluazio-aldi bakoitzeko; horrela, atal desberdinak erabili ahal izango dituzte dagokion ebaluazio-aldiaren arabera.

5.5. Emaitzak aztertzea

Ezarpenaren ebaluazioa, gutxi gorabehera, hasi eta urtebetera egin da irakasle parte-hartzaileekin. Identifikatutako hobekuntzak irakaskuntza-eta ikaskuntza-prozesuarekin lotzen dira batez ere. Irakasleek uste dute ebaluazio jarraitua ohikoagoa dela eguneroko antolamenduan; denbora gehiago ematen dute ikasgelan, irakasleak ohitu dira gelan lan egiten duten unean oharrak hartzera, eta ohartu dira behaketa beste zeregin bat gehiago dela irakasleen eguneroko zereginen.

Ebaluazio-prozesuan informazioa biltzeari dagokionez, bi hobekuntza-ildo identifikatu dira orain: alde batetik, irakasleek uste dute argiago dituztela ikasleak ebaluatzeko ebaluazio-irizpideak eta lorpen-adierazleak zer diren. Era berean, informazio askoz ere zehatzagoa eta aberatsagoa jasotzen dute, ikaskuntza ezaugarriak zein diren hobeto identifikatuz; horri esker, ebaluazio-aldian zehar zailtasunak identifikatu daitezke (ez soilik amaieran), eta, horrela, horiek indartzeko aldaketak egitea ahalbidetzen da. Bestalde, adierazi dute orain argiago dituztela ikasgaien edukiak eta tailetan lortu nahi diren helburuak. Zailtasunei dagokienez, ikusten da zailtasun horietako batzuek badirautea, hala nola denbora falta, eta horrek zaildu egiten duela klasean oharrak hartzea eta oharren informazio guztia kudeatzea.

Lehen zikloko ikasleek, parte-hartzaileen arabera, ez dute zereginak egiteko behar besteko autonomiarik, eta laguntza eskatzen dute behin eta berriz; hala, batzuetan, zaila egiten zaie gelan oharrak hartzea, eta, ondorioz, informazioa ordutegitik kanpo pasatu behar dute ebaluazio jarraituko txantiloietara. Gainera, ebaluazio bakoitzaren amaieran ikasleak kalifikatu behar izateak kezkatzen ditu. Horregatik, berrikuntza-proposamen berriak planteatzen dituzte, hala nola familiei ikasleen ebaluazio kualitatibo bat eskaintzea lehenengo bi ebaluazioetan, eta kuantitatibo bat (kalifikazioa) soilik ikasturtearen amaieran. Era berean, txosten idatzien itemak berrikustea proposatzen dute, familiei helarazten zaien informazioaren kalitatea hobetzeko.

6. EZTABAIDA ETA ONDORIO NAGUSIAK

Ikerketa lan honen emaitzek erakusten dute ebaluazioarena, irakasle zein hezkuntza eremuko profesionalen artean, askotariko iritziak sortzen dituen eremua dela. Adostasuna nabarmena izanik ere: ebaluazioak irakaskuntza-ikaskuntza-prozesuaren osagarri eta lagungarri izan behar du, praktikan lan honen emaitzek adierazten duten moduan, hezigarria izango den ebaluazio prozesu bat abian jartzea prozesu konplexua da. Are gehiago, tradizio eta egiteko modu oso ezarrietan burutu denean ebaluazioa (Sanmartí, 2007). Egiteko modu ezarriekin apurtzeko eta ikaskuntza-horizon-

teak zabaltzeko helburuarekin, ikasleak ebaluatzeko sistema eraldatzeko prozesua ezinbestean inplikaturako aktoreen parte hartzearekin soilik egin daiteke, kasu honetan, I-E metodoaren bidez, Lehen Hezkuntzako irakasleentzako partaidetza zabalaren bidez, praktika bat (sumatiboa) errotik aldatzeko modua egin da, irakasleak izan dira aldaketa hori egiteko prozedurak sortu eta abiatu dituztenak (tresnak sortu eta esperimendu, haien inpaktua baloratuz) eta haien begiekin ikusi ahal izan dituzte emaitzak. Jasotako ebidentziak berresten dute ebaluazio-praktika hobetu dela eta hezkuntza-taldearen barruan sendotu dela, batez ere ikasleak ebaluatzeko kalitatezko informazio egokiagoa eskuratzeko modua dutelako. Honenbestez esan dezakegu ikerketa lan honek ebaluazio-funtzioari buruzko ikuspegi pedagogikoa aldatzen lagundu duela. Emaitzek adierazten dute migrazioa dagoela kalifikazio-ebaluazioaren ikuspegi hutsetik, ebidentzietan eta emaitzetan oinarritutako ebaluazio jarraituago baterantz, eta laguntza pedagogikoa erregulatzeko eta hobetzeko joera handiagoa dela.

Ikerketa-prozesuan sortu den ebaluazio-tresnen multzoak, ikaskuntza emaitzei buruz informazio gehiago emateaz gain, berresten digu ebaluazioa ez dela emaitzen baitan bakarrik, edo nagusiki horretan, egin behar, baizik eta prozesuan zehar ere egin behar dela, testuinguruko elementuak barne hartuta (Allal, 2020).

Proiektu honetan egindako aurrerapenak etengabeko ebaluaziorako tresna multzoa sortu dute, curriculum-esparru ofiziala erreferentziatzen duten tailer guztietarako egitura komun batekin. Landutako txantiloiek ikasle bakoitzaren ikaskuntza-prozesura egokitutako informazioa biltzen dute; lorpen-adierazleentzako formulazioen zehaztasun eta argitasun handiagoz egin da aurrera. Ebaluazio-elementuak argiago identifikatzeak irizpideak hobeto ulertzea ekarri du, eta irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuen curriculum-diseinuari buruzko ikuspegi zehatzagoa izatea, adierazle horien eta gelako jardueren arteko loturak ikusaraziz.

Irakasleentzako artean oraindik dauden zailtasunei dagokienez, ebaluatzeko informazioa biltzeko prozesuak eskatzen duen denboraren kudeaketa agertzen zaigu, behin eta berriz. Ebaluazio jarraituko eta prestakuntzako sistema bat aplikatzeak etengabeko dedikazioa eskatzen du ebaluaziorikintzak irakatsi eta ikasteko prozesuan integratzeko (Brown eta Remesal, 2017). Horrek kostu handia dakar irakasleentzat; prestakuntza-ebaluazioa egitea oso lan zaila da. Egoera horren aurrean, ikasleek autonomia handiagoz lan egiteko eta, aldi berean, autoebaluazioa errazteko aukera izango duten tailer, material eta ikaskuntza-sekuentzietan eskaintzeko beharra planteatzen da. Zenbait irakasgaitan, tailerrean emandako denbora, portzioan, txikia da, eta horrek zailtasuna dakar behar adina informazio lortzeko, zehaztasunez eta jarraitutasunez kalifikatu eta ebaluatu ahal izateko.

Etengabeko ebaluazioaren ezarpena oso baldintzatuta dago oraindik, ikasleak kalifikatu ere egin behar direlako. Informazioa biltzeko egitura

instrumentala abian jartzeak ez du berez bermatzen ebaluazioa prestakuntzakoa denik. Irakasleek, maiz, ebaluazio jarraituan jasotako informazioari egokitutako azken kalifikazio zehatza ziurtatzeko joera dute. Hiru hilero kalifikatu beharrak sortzen duen presioak ikasleen kalifikazio-uneen maiztasuna murrizteko beharra planteatzea iradokitzen du.

I-E ikerketa-mekanismo gisa erabiltzeak ekarpen interesgarria dakar, irakasleek berek hausnartu, eztabaidatu eta diseinatu baitituzte ikasgelan ezartzen diren praktika eta metodologiekin bat datozen tresna berriak (Castillo, 2002; Darling-Hammond, 2017). Prozesu horrek eta aldi berean prozesu horretan irakaskuntzan aritzeak, indartzeko eta prestatzeko faktore gisa, ikaskuntza profesionalari laguntzen dio. Lan honetan irakasleek eta ikastetxeko zuzendaritzak ebaluazio-sistema ikertzeko eta hobetzeko motibazio nabarmena sumatu dute.

Zuzendaritza-taldearen bultzada eta parte-hartzea funtsezko elementua izan da; eta ikastetxeko antolaketa-egiturak erraztu eta egokitu ditu, I-E prozesu jarraitua egin ahal izateko (ordutegiak, ordezkapenak eta abar). Eskola-eraldaketako prozesuek erabaki estrategikoak, lidergo sendoak eta aldaketa erradikal eta integralak eskatzen dituzte, denboran iraungo dutenak, eta hezkuntza-eragile guztiek parte hartu behar dute (Hargreaves eta O'Connor, 2018; Harris, 2020).

Mugei dagokienez, SARS-COVID19tik eratorritako munduko egoera pandemikoak taldeko lan-saioen maiztasuna eta erritmoa baldintzatu ditu. Horrek irakasleen agendan doikuntzak egitea ekarri du. Bestalde, ikastetxearen hezkuntza-proiektuaren garapenari dagokionez, arlo batzuk ez dira oraindik ikerketa-taldean sartu, bere arloetan ordu gutxi eskaintzen dituztelako.

ERREFERENTZIAK

- Adams, M. E., Bell, L. A. E., eta Griffin, P. E. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge/Taylor eta Francis Group.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2019.1609411>
- Andrade, H. L., eta Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Barnes, N., Fives, H. eta Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives eta M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). Routledge.
- Black, P.J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. eta Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Bonner, S. M. (2016). Teachers' perceptions about assessment: Competing narratives. In G. Brown, L. Harris (Eds.) *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 37-55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749136>

- Brown, G. T. L., eta Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68-74. <https://doi:10.1016/j.stueduc.2017.07.003>
- Cantón, I. eta Pino-Juste, M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza.
- Castillo, S. (1994). Diagnóstico-evaluación: cooperación y complementariedad. *Revista de investigación educativa*, 23 640-642.
- Castillo, S. (coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Prentice Hall.
- Colás Buendía, M. P. eta Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Davinci.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Eilks, I., eta Markic, S. (2011). Effects of a Long-Term Participatory Action Research Project on Science Teachers' Professional Development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75196>
- Elliot, J. (1981). *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge Institute of Education.
- Elliot, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Gairín, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación como autorregulación. En J. Gairín y P. Díez (Eds.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp.11-44). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones
- Gárate A., Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad: la otra educación posible*. Ápeiron.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity eta Excellence in Education*, 38(2), 103-109. <http://doi.org/10.1080/10665680590935034>
- Hargreaves, A., eta O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A. (2020). *System Leaders and System Leadership: Reviewing the Evidence*. National Academy for Educational Leadership Wales. Swansea University School of Education. <https://nael.cymru/wp-content/uploads/2021/04/System-Leaders-and-System-Leadership.pdf>
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77 (1), 81-112. <http://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidalgo, N., Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- McNiff, J., Lomax, P., eta Whitehead, J. (1996). *You and your action research Project*. Hyde Publications.
- Montanero, M. (2019). *Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria*. Universidad de Extremadura.

- Monteiro, V., Mata, L., eta Santos, N. N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. In *Frontiers in Education* (6), pp. 1-15. Frontiers. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>
- Moreno, B., Ramos, C., eta Salomé, A. (2017). Efectos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje universitarias en el rendimiento académico. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 39-53. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/viewFile/RIDU2017.9.4/20378>
- Muskin, J. A. (2015). *Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice. Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 1. OIE-UNESCO.
- OECD. (2020). *Global Teaching InSights*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b>
- Orakci, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-149. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.88>
- Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.
- Pérez-Juste, R. (1994). ¿Por qué diferenciar los términos evaluación y diagnóstico? *Revista de investigación educativa*, 23, 588-591.
- Perrenaud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Philipp, R. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Information Age Publishing.
- Polo, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en supervisión educativa*, 14, 1-11. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/482>
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1177/074171369204200401>
- Prieto, M., Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Samiullah, M. I., Anjum, A. (2017). Effect of Continuous Assessment Techniques on Students' Performance at Elementary level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 91-100. http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/7_39_1_17.pdf
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Graó.
- Schander, C., Massa, A.A. (2020). Criterios de evaluación: construyendo fiabilidad y objetividad. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 2, 329-341.
- Stufflebeam, D. L., Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. John Wiley eta Sons.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- Woolfolk Hoy, Hoy, K., eta Davis, H. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wenzel eta A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). Routledge/Taylor eta Francis Group.

Eskolako kanpo espazioaren eraldaketaren eragina Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleengan

*Impact of the transformation of the schoolyard
in early childhood and primary education students*

Haizea Egiarte Fernández, Asier Huegun Burgos*

Didaktika eta Eskola-Antolakuntza Saila, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Ikasleek 30 minutu inguru igarotzen dituzte jolastokian egunero, espazio hauek askatasunez jolasteko eta mugitzeko aukera ematen dute, baina jolasteko edozein lekuk balio duen arren, garrantzitsua da umeei egokitutako eremuak eskaintzea. Jolastoki gehienek, diseinu tradizionala dute, asfaltoa da nagusi eta futbol eremuak erdigunea eta espazio gehiena bereganatzen du. Badira jolastokia aldatu duten ikastetxeak, baina ez da umeengan izan duen eragina ikertu. Lan honen helburua da Durangoko ikastola batean gauzatutako jolastokiaren eraldaketak ikasleen jarreran, natura eta hezkidetzarekiko, izan duen eragina aztertzea. Metodologia kualitatiboa erabiliz, 7 elkarrizketa gauzatu dira irakasle eta gurasoekin. 81 ikasleei ere diseinu berriaren inguruan galdetu zaie. Emaitzek adierazten dute, hezkidetzan eta naturan oinarritutako aldaketak, haurren jarreran, natura eta hezkidetzarekiko, eragina izan duela. Jolastokia aldatzeak eta futbola bazterrean eramateak ahalbidetu du neskek erdigunea hartzea. Natura espazio ez-determinatuak sortzeak, neska eta mutilen arteko nahasketa gehiago eta esploratzeko eta esperimentatzeko grina piztu du. Ondorioztatu da kanpo espazioen inguruan hausnartu behar dela, ikastetxeetan hezkidetzak bermatzeko eta naturarekiko harremana sustatzeko.

GAKO-HITZAK: Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza, jolastokia, hezkidetzak, natura.

ABSTRACT: School pupils spend about 30 minutes a day in the courtyard. These allow children to play and move freely, but although any place is suitable for playing, it is important to offer areas adapted to children. Most playgrounds have the traditional design, predominates asphalt and the football pitch acquires the center and most of the space. There are schools that have changed the playground, but the impact it has had on its users has not been investigated. The objective of this research is to analyze the impact that the transformation of the school playground in a school in Durango has had on pupils' attitudes towards nature and coeducation. Through the qualitative methodology, 7 interviews have been conducted with teachers and parents. 81 Students have also been asked about the new design. The results indicate that the change in design based on coeducation and nature has influenced the attitude of boys and girls towards these areas. Changing playground and the relocation of the football pitch to a corner have allowed girls to occupy the centre of the schoolyard. In addition, the introduction of undetermined natural spaces has brought more mixing between boys and girls and awakened the students desire to explore and experiment. It has been concluded that there is a need to reflect about playgrounds in order to ensure coeducation in schools and to foster the relationship between pupils and nature.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Primary Education, schoolyard, coeducation, nature.

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Asier Huegun Burgos. Didaktika eta Eskola-Antolakuntza Saila, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Hiribidea, 70 (20018 Donostia-Gipuzkoa). – asier.huegun@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0003-0703-0766>

Nola aipatu / How to cite: Egiarte Fernández, Haizea; Huegun Burgos, Asier (2022). «Eskolako kanpo espazioaren eraldaketaren eragina Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleengan». *Tantak*, 34(2), 57-92. (<https://doi.org/10.1387/tantak.23468>).

Jasotze-data: 2022/03/1; Onartze-data: 2023/03/31.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Zelan eragiten du kanpo espazioaren berregituraketak HH eta LHko ikasleen natura eta hezkidetzarekiko jarreran? Ikastetxeetako haurrek, gutxienez, 30 minutu inguru igarotzen dute eskoletako kanpo espazioetan egunero, bataz beste, 525 ordu ikasturte osoan zehar. Horregatik esan dezakegu eskoletako jolastokian haurrek igarotzen duten denbora garrantzi handia duela haien heziketan. Izan ere, eremu hauek espazio sinbolikoaz zein espazio fisikoaz gozatzeko aukera ematen die, beharrezkoak jolasaren garapenerako. Kontuan hartu behar da jolasak haurren garapen pertsonala zein besteekiko elkarbizitza sustatzen duela (Marín, 2013). Hala ere, gure hurbileko herriko eskoletako patioei begiratzean, konturatuko gara asfaltoa dela nagusi eta futbol zelaiak jaun eta jabe.

Horrenbestez, ikerlan honen xedea, kanpo espazioan egindako aldaketek zer eragina duten ikasleen naturarekiko erlazioan eta hezkidetzarekiko jokaretan aztertzea da. Horretarako, Durangoko ikastola bateko kanpo espazioak izan duen eraldaketaren proiektua aztertu da: sorreraren abiapuntua eta zergatiak zein diren ikusi, proiektuak eraman duen prozesua ezagutu, izandako garapena aztertu, umeen parte hartzea identifikatu eta azkenik, eraldaketa honek hezkidetzarekiko eta naturarekiko, haurrengan izan duen eragina ikertu.

Gauzak horrela, ikastetxe honetako jolastokiak izan duen eraldaketa proiektua eta haren eragina; eredu garria izan daiteke haurren heziketa prozesuan parte hartzaileak diren pertsonentzat, heziketari dagokionez, kanpo espazioak haurren heziketa prozesuaren parte baitira; irakaskuntza desberdinak ematen dira bertan, haien diseinua eta baliabideak kontuan hartuz.

Laburbilduz, kanpo espazioek umeen bizitzan duten eraginaren inguruan hausnartu nahi da, horregatik, ikerketa honek hasieran planteatutako galderaren erantzuna bilatu nahi du.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Espazioaren didaktika

2.1.1. *Espazioaren definizioa*

Espazioa korrante desberdinetatik behatua izan da, eta honetan hezkuntza ez da kanpo gelditzen. Izan ere, hezkuntzaren korrante honetan garrantzitsua den ikuspegia espazioaren arkitektura da. Jaureguik (2009) hauxe dio «arkitekturaren helburua, espazioak funtzio jakin batzuetara egokitzeko antolatzea da» (p. 19).

Hezkuntzan oinarritutako eta hezkuntza helburuetarako sortutako arkitektura bi ikuspegitik azter daiteke Jiménezek (2017) argitzen duenaren arabera. Lehenengoa erabiltzaileen beharizan fisiko, psikologiko edo so-

zialak asetzeko beharrezko elementuak ematen dituen baliabide-bitartekaria eta bigarrena, berriz, hezkuntza-bitartekaria, gazte eta hezitzaileentzako proiektu eta ekintza erraztailea.

Bi hauek kontuan eduki beharreko ereduak dira, hala ere, hezkuntza-bitartekariak garrantzia berezia du. Hezkuntza-bitartekariak gure bizitza inguru fisiko eta sozialean eraikitzen dugula ulertzen du, inguru honetan ekintza desberdinak gauzatu daitezke eta arkitekturak hauek egitea ahalbidetzen du (Jiménez, 2017).

2.1.2. Hezkuntza espazioei buruzko ikerketak

Ikastetxe bat diseinatzerako orduan eta azpiegitura desberdinekin osatzerakoan, beharrezkoa da ikasleek azpiegiturei emango dieten erabileraz hausnartzea. Kontuan hartu behar dira haurren nahiak eta behar izanak eskolako espazio desberdinak diseinatzerako orduan, ikastetxeak hezi guneak baitira. Perkinsek (Amman, 2016) dioen moduan, ikastetxe bat proiektatzen duen arkitektoak ezin du soilik babeslekuari, planoei, adreiluei, harriari eta altzairuari buruz pentsatu. Eraikinaren etorkizuneko erabiltzaileengan pentsatu behar da, eraikinak zer lan egiten lagundu beharko lukeen.

Ammanen (2016) aburuz, espazioaren kalitatea eta ikaskuntza lotzen duten neurohezkuntzako ikerketek aditzera eman dezakete espazio arkitektonikoak, errealitate fisiko moduan, garapen iraunkorrerako hezkuntzan lagundu dezakeela.

Aipatu bezala, hezkuntza azter daiteke espazioak eta arkitekturak osatzen duten binomiotik abiatuz. Edwards, Gandini eta Formanen arabera (Burke eta Grosvernos, 2003) ikastetxeko azpiegitura desberdinek, Loris Malaguzzik izendatutako hirugarren irakasle edo hezitzailearen rola hartzen dute; lehenengoa irakasleek eta gurasoek, eta bigarrena ikaskideek.

Moscossok (2012) aipatzen duen moduan eskolako espazioa ikasleen ikaskuntza-egoerak garatzen diren esparru fisikoa da. Esparru fisiko horrek estimuluak ematen ditu ikaskuntza-prozesurako, eta hezkuntza-faktore boteretsu bihurtzen da.

Chiurazzik (2007) aipatzen du garrantzitsua dela eskolen diseinuaren inguruan aurretik hausnartzea. Izan ere batzuek uste dute arkitekturari erreparatzea ez dela beharrezkoa, horregatik eskolek kezka sortzen dute behin eraikita, behin gaizki eraikita. Bere eragina onartzen bada, kezka aldeztu aurretik sortu beharko litzateke.

2.2. Eskoletako kanpo espazioen bilakaera

2.2.1. Kanpo espazioaren definizioa eta garrantzia

Jolastokiak edo kanpo espazioak umeek libreki jolasteko eremuak dira. Esaterako, Bonalek (2014) dio jolastokia, umeek, muga batzuen barruan,

askatasunez jolasteko eta mugitzeko espazioa dela. Kanpo espazioetan, irakasleen eskuhartzeek gutxi baldintzatutako ikasleen arteko harreman interpersonalak garatzen dira.

Chavesek (2013) dio jolas-ordua umeei jolasteko eta klase formalez atsedean hartzeko tarte dela, eta, eskolan igarotzen duten gainerako denboran ez bezala, haurrek zer egin nahi duten eta norekin nahi duten aukeratzeko askatasuna dute (Jarrett, 2002).

Haurrek eskoletako kanpo espazioetan igarotzen duten denborak garrantzi handia du hauen heziketan. Izan ere, Marinek (2013) esan bezala jolastokiek aukera ematen digute jolasa garatzeko behar den denboraz, espazio fisikoaz eta sinbolikoaz gozatzeko. Horrez gain kontuan hartu behar da jolasteko erabiltzen den denbora baliabide paregabea dela, haurren garapena errazten duena eta eskola-ingurunean aliatu garrantzitsua bihurtzen dena (Marín, 2013).

Horrekin batera, Haurren Eskubideei Buruzko Hitzarmenak bere baitan hartzen du jolasa haurren eskubide moduan 31.artikuluari:

Artículo 31: Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. (UNICEF, 1989)

2.2.2. *Kanpo espazioen diseinua*

Edozein lekuk balio du jolasteko, baina garrantzitsua da umeei egokitutako eremuak eskaintzea. Hori ez ezik, ezinbestekoa da halako eremuetan umeen interesak bermatzea eta umeentzako eskaintzak egitea ere; izan ere, haurrak gustura sentitu behar dira eremu hauetan, horri esker gauzatuko delako jolas librea eta egokia (Meneses eta Monge, 2001).

Rangelek (2020) dioen bezala, halako espazioetan diseinurik ez izateak bere ahalmen sortzaile eta sentikorra hondatu du, eta bere konposizio fisikoa azalera lau zehatz batean utzi du, diseinuan eta dimentsioetan eskasa dena.

Freirek (2011) aipatzen duen moduan, normalean kanpo espazioak zementuzko eremuak dira, hutsak eta kirol azpiegitura minimoekin. Horrelako jolastokiek motrizitate monotonoa bakarrik ahalbidetzen dute eta ikaspen eskasa da emaitza (Tena, 2017). Eskolako kanpo espazio gehienek azpiegitura urriak dituzte, ez dira ez erosoak ez estimulagarriak, eta espazio naturaletatik urrun daude (Marín, 2013).

Azken hamarkadetan eskolako jolastokiak egiteko erabiltzen diren espazioak barruko patioak edo zementuzko eta lurrezko zabalgunek gardenak izan ohi dira, horietan, gehienez, futboleko, eskubaloiko edo saskibaloiko elementu desberdinak jarriz (Fernández *et al.*, 2009).

2.2.3. *Kanpo espazio egoki baten onurak*

Jolas-ordua, eta honekin batera jolastokia, birpentsatuz joan den hezkuntzako eremuetariko bat da, pedagogian txertatzeko aukera moduan ikusita (Pavía *et al.*, 1994), beti ere baldintza egokiekin. Eskoletako pedagogian kanpo espazioa edo jolastokia erabiltzeak zenbait abantaila ditu, hala nola, zenbait autorek eremu hauen onurak argitu dituzte.

Eskoletako kanpo espazioek identitatea eraikitzeak aukera ematen dute, espazio hauetan umeak haien errealitatearen partehartzaileak dira eta pertsona aktiboak bilakatzen dira (Jaramillo eta Dávila, 2012). Kanpo espazioetan ematen duten denbora gizarte harremanak sustatzeko baliagarria da, eta harreman horiek oso baliagarriak umeen hezkuntzarako (Chaparro eta Leguizamón, 2015).

García (2018) argitaratu zuen bezala, kalitatezko jolas-ordu batek umeen eskola-errendimendua hobetzen laguntzen du. Baina kalitatezko jolas-ordua gauzatzeko, ezin bestekoa da eskoletako kanpo espazioek azpiegiturak izatea, eta umeen interes eta beharretara egokituta egotea.

Aurrekoa ez ezik, haurrek kanpo espazioetan jolasten igarotzen dute atsedendaldi osoa, jolastoki egoki bat eskaintzeak hauek trebetasun psikomotorrak garatzea ere badakar (Gras eta Paredes, 2015).

Horrez gain, Gras eta Paredesen (2015) esanetan, kanpo espazioek haurren garapen integralean laguntzen dute, hala nola, mugimendua eta ariketa fisikoa ahalbidetzeaz gain, hizkuntza emozionala, kognitiboa eta sozialaren garapenean lagungarriak dira. Eskoletako jolastokiak, arestian aipatu den moduan, haurrak pertsona bilakatzeko prozesuan eremu garrantzitsuak dira, haietan hainbat garapen bizi egiten dituztelako.

2.3. **Kanpo espazioa eta hezkidetzak**

Aipatu bezala asfaltoa da nagusi gure inguruko eskola gehienetan, baina hori ez ezik, eskoletako kanpo espazioetan futbol eremua ere da errege (e.g., 2018). Horrek neskek jolastokiko izkinetan jolastea dakar (García, 2016). Diseinu tradizionalako eskolako kanpo espazioek futbol-zentrismoa dakarte, eta ondorioz mutilak erdigunean egotera eta neskak, berriz, bazterrean dauden jolastokiko eremuak erabiltzera bultzatzen ditu.

2.3.1. *Eskola mistoa eta hezkidetzak*

Eskola mistoak xx. mendearen hasieran sortu ziren, eta aurrerapen esanguratsua izan zen emakumeen hezkuntzari begira, nahiz eta hasieran haien presentzia ez zen hain nabarmena izan (Del Amo, 2009). Eskola mistoarekin batera, Bigarren Errepublikan hezkidetzak onartu zen, onartutzat jo ez ezik beharrezkoa izatea ere ezarri zen (Subirats, 1994).

Hala ere, eskola mistoa eta hezkidetzak ez doaz beti eskutik. Neskek eta mutilek elkarrekin ikasteak ez du esan nahi hezkidetzak gauzatzen denik. Eskola misto askoren eredu pedagogikoez oinarri androzentrikoa daukate. Subiratsek (1994) azaltzen duen moduan «jarduera publikoan nagusi diren kultura-premiak soilik kontuan hartuta eraiki da, eta gizonei eta emakumei askotariko arreta ematen die» (p. 72).

De Blasek, (Sánchez, 2019), argi utzi zuen Espainiako eskola mistoak ez duela hezkidetzan hezten. Gure inguruko eskola mistoek maskulinitatean jartzen dute begirada, eta genero estereotipo desberdinak ezartzen jarraitzen da bertan. Aipatzen duen bezala, gizartean gertatzen den moduan, eskoletan estereotipo hauek suntsitzeko grina jartzen ez bada neskek eta mutilek tratatu desberdina jasoko dute.

Hezkidetzan oinarritutako eskola sortzeko bidean, Subiratsek (2009) ideia desberdinak batzen ditu. Horien artean, hauxe nabarmentzen da: neskek, baldintza berdinetan, mutilek eskura dituzten kultura, ezagutza, curriculum, jarduera, baliabide, jolas, kirol eta abarren mota guztietara sarbidea izan dezaten sustatzea.

2.3.2. Kanpo espazioen funtzioa hezkidetzan

Eskoletako jolastokietan, gizartean izaten diren estereotipoak erreproduzitzen dira. Umeak libreki jolasten dira, baina gizartean ikusten dutena islatzen da jolastokietan; arraroa da neskak futboleko ikustea, edo neskek eta mutilek kirol jarduerak batera gauzatzea (Martinez eta García, 1997).

Grugeonek (1995) azaltzen duen moduan, jolas-orduetan gertatzen denari erreparatuz ikus daiteke neskek eta mutilek jokabide desberdinak dituztela. Normalean, mutilak batera jolasten dira, alde batetik bestera korrikan, kirol guneetan... neskek, berriz, talde txikiak sortzen dituzte eta jolastokiko gune txikietan edo intimoetan batzen dira. Martinezek (Abal-des eta Argudo, 2008); aipatzen du, kanpo espazioa behatzeari esker antze-man daitekeela mutilek kanpo espazio gehiena hartu eta erdiguneko eremua bereganatzen dutela. Neskak, berriz, era inkontzientean periferiako eremuetan sakabanatzen dira. Hau da, nahiz eta eskolan hezkidetzaren alde egin, jolastokietan ez da gauza bera egiten.

Banaketa desorekatu hau inkontzienteki gertatzen den arren, ez da zoriz gauzatzen; honen azpian gizarteak bultatzen dituen estereotipo desberdinak daude, eta arestian aipatu den moduan, eskoletan eta batez ere jolastokietan; erreproduzitzen dira. Padullések aipatzen duen moduan eskolako kanpo espazioaren banaketa logika patriarkalaren zerbitzura dagoen arma pedagogiko garrantzitsua da. Neskek eta mutilek, konturatu gabe, beren lekua zein den ikasten dute (Palanques, 2019).

Haurrak jaiotzen diren unetik mutila edo neska izatearen bereizketa eraikitzen da, eta horrek estereotipo desberdinak ikastea dakar. Matinezek

dioen bezala (Abralde eta Argudo, 2008), mutiko bakoitzak berezko «kultura» dauka, etxean, eskolan eta lagunen bitartez eraikitzen dena. Eskolako jolastokira irteteen mutikoek beren izaera edo kultura eramaten dute nagusitasun bat ezarriz, eta neskek onartzen dute gatazkarik ez dakarten egokitzapen-estrategiak garatu behar dituztela.

Umeez ikusten dutena imitatzen dute; beraz, mutilak futboleant aritzea eta neskek talde txikietan eta eremu baztertuetan aritzea ez da zoriz gertatzen. Mutilak pilotarekin (futboleant, saskibaloian...) jolasten duten gizonetikiko esposizio handiagoa dute, horrek entrenamendu zein partiduetan izaten dituzten jokabide bortitzak imitatzera bultzatzen ditu, gurasoek eta gainontzeko ezagunek guztiz onartzen dituztenak. Neskekin berdin gertatzen da, baina haien jolasak zaintzan eta etxeko kontuetan oinarritzen dira (Fagot eta Leinbach, 1989).

Arazoa ez da mutilek eskoletan futboleant aritzea, baizik eta futbola aukera bakarra izatea. Futbol zentrismoarekin apurtzeko eta kanpo espazio hezigarriagoak sustatzeko aukera desberdinak daude, eta horietako bat kanpo espazio naturalago bat sustatzea da. Izan ere Urrak, «Fundación Urra Infancia»ren fundatzaileak dio eremu naturalek haurren talde lana sustatzen dutela, eremu hauetan sortzen diren harremanak eta elkarrekintzak ez dira hain oldarkorrak eta bortitzak; izan ere, sortzen diren harremanak korporatiboagoak dira eta talde lana sustatzen dute (Ripa, 2017).

2.4. Kanpo espazioa eta natura

2.4.1. Naturarekiko harremana

Lehen, umeez kalean ematen zuten haien denbora libre gehiena eta kalean zeudela, naturarekin kontaktuan zeuden (Carmona, 2018). Gaur egungo natura falta ez da soilik etxean gertatzen; izan ere, ikastetxe gehienetan nabaritzen da. Gela barruan ematen duten denbora jakinda, eskolako kanpo espazioak aukera eman behar du haien jolasa, esplorazioa, elkarrekintza... asetzeko. Horregatik garrantzitsua da eremu hauek haien nahi eta beharretara egokitzea.

Eskoletako jolastokiek ahalbidetu behar dute umeez zentzu guztiak erabiltzea. Haurrek aukera eduki behar dute usaintzeko, ukitzeko, dastatzeko...; izan ere, leku egokia izan behar da honekin elkarrekintzan aritzeko beldurrik gabe (Freire, 2016).

Hala ere, Freirek (2011) azaltzen duen moduan, eskoletako kanpo espazioak porlanezko zoladura tristeak izaten dira, huts-hutsak, kirol-azpiegitura txiki batekin, agian saskibaloiko saskiren bat edo futboleko ate bat; zortetarekin zuhaitzen bat dago, eta agian baita hareazko gunee bat ere.

Horregatik garrantzitsua da eskolatik naturarekiko harreman hau birsortzea, txikitatik naturarekiko interes hori oso handia baita. Australian egindako ikerketa bateko partaideen % 75ek dio ez dugula denbora aski ematen naturan (Visperas *et al.*, 2018).

Naturarekiko sortzen den lotura, gure bizitzan zehar eraikitzen dugu, jaiotzen garenetik hil arte, baina haurtzaroa etapa garrantzitsua da. Harlenek (1998) aipatzen duen moduan, haurtzaroan umeak inguruan duen munduari buruz ideia eta kontzeptu desberdinak sortzen ditu; haien artean asko naturaren ingurukoak dira.

Freirek (2011) dio, haurtzaroan umeek interes desberdinak dituztela, haien ingurua esploratzeko grina, mundu zibilizatua eta basatia elkartzen diren espazioak (basoak)... Haurrek ukituz, sentituz, probatuz... ulertzen dituzte gauzak, horregatik abstraktua errealitatea bihurtzeko natura espazio egokia da (Ripa, 2017). Montessori pedagogiaren arabera, aire zabalean jolasteak aukera ematen dio umeari eremu desberdin bat, naturala, ukitzeko eta arakatzeko. Montessorik dio (Andrés, 2017) haurrak behatzaileak direla jaiotzetik, natura inguru desberdinak behatzeko grina dute, baina ezinbestekoa da halako eremuak eskaintzea.

2.4.2. *Naturaren onurak*

Aipatu beharra dago, naturan esploratzen hezteak hainbat onura dituela haurren heziketa prozesuan eta bizitzan ezinbestekoak diren ezaugarriak lortzeko.

Freirek (2011) zioen moduan, aire zabaleko eremuetara erregularitasunez ateratzea, hala nola zelaietara, parkeetara edo lorategietara, portaera eta emaitza akademikoen hobekuntza ez ezik, irakasleen motibazioa eta irakaskuntza-prozesuaren kalitatea areagotzea ere badakar.

Bruchnerrek (e.g., 2017) argi utzi du haurrak gustura daudela natura eremuetan, espazio egokiak direlako haientzat eta plazerez ikasten dutelako toki horietan. Aire zabalean jolasteak eta ikasteak haurren garapen psikomotorra garatzen laguntzen du. Bruchnerrek (Ripa, 2017) dio naturak; psikomotrizitatea bultzatzeko estimulu indartsuenak ematen dizkiola garunari: zuhaitz batera igo, ibai batetik salto egin, lokatza moldatu...

Basoak edo mendiak haurren erritmoa errespetatzen duten inguruak dira; izan ere, «inguruneko barietate izugarri horrek aukera ugari eskaintzen dizkie haur talde batean dagoen aniztasun intra eta interindibidualari: ikasteko modu indibidualak, erritmo, interes eta indargune desberdinak. (Bruchner, 2012, p. 29).

Danimarkan, Aarhus unibertsitateak argitaratutako ikerketa batek egiaztatu zuen naturatik kanpo hezten diren haurretatik, % 55ek gaixotasun mental bat pairatzeko arriskua dutela. Ikerketa honen egileak, Kristine Engemannek, dio jaio diren unetik 10 urtera arte naturaz inguratuta bizi direnak nahasmen edo gaixotasun mentalak izateko arrisku gutxiago dutela (Bondo, 2019).

Louvek (2005) termino edo kontzeptu berri bat sortu zuen «natura-defizitagarriko nahasmendua». Egile horrek dio gaur egun haurrek naturarekin zegoen harreman zuzena galdu dutela, eta honek eragina izan duela hauen osasunean. Louvek (2005) aipatzen du, gaur egungo haurrek estresa, depre-

sioa, TDAH eta antsietatea izateko arriskuan daudela, eta natura eremuetan ez hezteak arrisku hau handitzen laguntzen duela.

3. METODOLOGIA

3.1. Iker objektua eta helburuak

Ikerketa honen iker objektua, hurrengo iker galderan oinarritzen da: Zelan eragiten du kanpo espazioaren berregituraketak HHko eta LHko ikasleen naturarekiko eta hezkidetzarekiko jarreran? Helburuei dagokienez, ikerketa honek honako helburu hauek ditu oinarri:

- *Helburu orokorra.* Kanpo espazioaren aldaketak HHko eta LHko umeen jarreran, naturarekiko eta hezkidetzarekiko, izan duen eragina aztertzea.
- *Helburu zehatzak:*
 - Kanpo espazioaren aldaketaren arrazoiak ezagutzeko.
 - Kanpo espazioaren aldaketek haurren naturarekiko jarreran duen eragina aztertzea.
 - Kanpo espazioaren aldaketek haurren hezkidetzarekiko jarreran duen eragina aztertzea.
 - Jolastokiaren eraldaketak gela barruan ekarri dituen aldaketak identifikatzeko.

3.2. Diseinua eta oinarri epistemologikoa

Ikerketa paradigma interpretatibotik abiatu da, honetan oinarritzen diren ikerketen helburua ulertzea delako (Martinez, 2011). Ikerketa metodologia kualitatiboan oinarritu da, azterketako subjektuen eta ikertzailearen artean dagoen funtsezko elkarrenergina dela eta (Ballestín eta Fábregues, 2018). Azken finean ikerketa kualitatiboa ikertzailearen eta parte-hartzailearen artean partekatzen den prozesua da (Cotán, 2016).

Ikerketa honetan kasu azterketa bat egin da kanpo espazioaren berregituraketa proiektu batean murgildu den Durangoko ikastola batean. Simonsen (2011) azaltzen duen bezala «kasu azterketaren helburu nagusia, berezitasuna eta bakartasuna ikertzea da» (p. 20).

Ikertu nahi diren alderdiak modu naturalean ezagutzeko, irakasle eta gurasoen bitartez kanpo espazioaren aldaketak ikastolako ikasleengan izan duen eragina aztertu da, hau da, ikasle horien testuinguru naturalean murgildu naiz. Izan ere, Bogdan eta Biklenek (1998) eta Cotánen (2016) aipatu bezala, ikerketa kualitatiboa naturalista da, ikerketa parte-hartzaileen testuinguruan oinarritzen baita.

3.3. Testuingurua

Ikerketa hau Durangoko itunpeko D ereduko ikastola bateko guraso, irakasle eta ikasleekin batera gauzatu da. Bertan, HHko 18, LHko 18 eta DBHko 12 gela daude. Dena den, ikerketa hau HH eta LHko ikasleengan oinarritu da, 0-12 urte bitarteko haurren.

Ikastola hainbat proiektutan murgilduta dago, baina azken urteetan bertan sortutako «Jolastokia amesten» proiektuan aritu dira. Proiektua kanpo espazioa eraldatzeko sortu zen duela 7 urte, hezkidetzak, natura eta parte-hartzea oinarri hartuta. Jolastoki tradizionalan sortzen ziren genero desorekak, natura falta, rol desegokien irakaskuntza... kontuan hartuta, ikastolak guraso adituen talde bat sortu zuen, arkitekto, paisajista, ingeniari... eta ikasleen parte hartzean oinarrituz, eta kanpo espazioaren berantolaketa gauzatu zuen. Ikastolako jolastoki berria 2018ko martxoan ireki zen.

3.4. Partaideak

Partaideei dagokienez, hiru talde bereiz daitezke: irakasleak, gurasoak eta ikasleak. Izan ere, haiek izan dira egitasmo osoan zehar parte hartu dutenak, proiektuaren hiru zutabe nagusiak. Honako taula honetan, elkarrizketetan parte hartu duten partaide bakoitzaren ezaugarriak batzen dira:

1. taula
Partaideak

1. <i>Partaideak</i> (E1)	Irakaslea	Zuzendari pedagogikoa eta DBHko etapa kidea
2. <i>Partaideak</i> (E2)	Irakaslea	LH 3.zikloko kidea, jolastokiaren eraldaketa garaian LHko arduraduna
3. <i>Partaideak</i> (E3)	Irakaslea	Hezkidetzako arduraduna eta LH 3.zikloko kidea
4. <i>Partaideak</i> (E4)	Irakaslea	LHko arduraduna eta zuzendaritzako kidea
5. <i>Partaideak</i> (E5)	Irakaslea	HHko arduraduna eta zuzendaritzako kidea
6. <i>Partaideak</i> (E6)	Gurasoa	Arkitektoa
7. <i>Partaideak</i> (E7)	Gurasoa	Ingeniaria

Ikasleei dagokienez, LH5eko 81 ikasleren (54 neska eta 27 mutil) iritzia ezagutu da. COVID-19a dela-eta ezin izan gara ikasleekin elkartu, beraz, LH5eko irakasleekin egindako elkarrizketak aprobetxatuz, beren ikasleekin betetzeko ikerketarako sortu den mapa bat eman zaie. Horrez gain, aipatu beharra dago, LH5eko tutoretako bat (E2) jolastokiaren eraldaketa garaian buru-belarri ibili zela proiektuan, beraz aproposa ikusi da elkarrizketa burutu ez ezik, bere ikasleak aukeratzea ere mapa hau betetzeko. Izan ere, proiektua burutu zutenean hainbat ikasleren iritzia batu zuten ariketa desberdinak gauzatu; horregatik ikasleen iritzia batzeko esperientzia ikusita, aproposa ikusi da bere laguntzarekin ikasleek mapa hau betetzea.

3.5. Datuak jasotzeko tresnak

Ikerketa kualitatiboaren barruan hainbat metodo aurkitzen ditugu, hala nola, elkarrizketa gidatua, parte-hartzaileen behaketa... (Ballesteros, 2015). Informazioa jasotzeko, elkarrizketa erdi-egituratuak gauzatu dira irakasle eta gurasoekin batera. Hori ez ezik, nahiz eta irakasle eta gurasoengandik ikasleei buruz informazioa jaso, ikasleen parte hartzea bermatzeko asmoz eta haien iritzia ezagutzeko, banaka gauzatzeko ariketa bat sortu da ere.

Aipatu beharra dago, lehenengo eta behin behaketan jarri zela begirada, haurrak kontestu natural honetan, hau da, jolastokian, behatzea. Baina, arestian aipatu bezala, COVID-19a dela-eta ikastetxeetako dinamika egokitu behar izan dira.

3.5.1. Elkarrizketak

Metodologia kualitatiboaren barruan, elkarrizketa teknika oso baliagarria da behar diren datuak biltzeko. Ikerketa honetan elkarrizketa erdi-egituratuak erabili dira. Elkarrizketa egituratuek baino malgutasun handiagoa dute; izan ere, nahiz eta galdera planifikatu batzuetatik abiatu, partaideei egokitzen zaie. Hau da, elkarrizketatuen erantzunen arabera egiten du aurrera elkarrizketak. Elkarrizketa erdi-egituratuen abantaila partaideei egokitzeko ematen duen aukera da (Díaz *et al.*, 2013).

Elkarrizketak telematikoki eta Ikastolan burutu dira. Iraupen desberdina izan dute, baina batzuetan beste elkarrizketek 30 minutu inguru iraun dute. Bestalde, irakasleekin egindako elkarrizketak banaka gauzatu dira, hau da ikertzailea eta elkarrizketatua. Gurasoena, berriz, batera gauzatu da, elkarrizketatutako bi gurasoak elkarrizketa berean elkarrizketatuz.

3.5.2. Ikasleen hautematea jasotzeko tresna: mapa

Ikerketak aurrera egin ahala, eta COVID-19ak sortu duen egoeraren eraginez ikasleen behaketa alde batera utzita, haien parte hartzea berma-

tzeko beste metodo bat bilatu da. Irakasle eta gurasoekin elkarrizketak egin ostean eta ikasleekin zuzenean egoteko aukeraren zailtasuna dela eta, elkarrizketatuak izan diren irakasleen bitartez, ikasleen iritzia jasotzea pentsatu da. Irakasleen laguntzarekin, ikasleek egun duten kanpo espazioaren inguruko mapa bat betetzeko aukera ikusi da.

Mapan, koloreen bitartez hiru eskaera hauek bete behar izan dituzte:

- Margotu kolore **BERDEAREKIN** gehien gustatzen zaizun eremua.
- Margotu kolore **URDINAREKIN** denbora gehien igarotzen duzun eremua.
- Margotu kolore **GORRIAREKIN** kenduko zenukeen eremua.

Horrez gain, nahi izanez gero haien generoa zehazteko eskatu zaie.

Hori ikasleen iritzia modu erraz, azkar eta emankor batean jasotzeko egin da. LH5eko irakasleei eskatu zaie haien ikasgelako hurrekin betetzeko; horregatik, irakasleen dinamikak eta ordutegiak asko ez apurtzeko, ikasleek azkar bete dezaketen eta datu kopuru handi samarra eskuratzeko aukera ematen duen mapa hau prestatu da 81 ikasleen erantzunak jasoz.

1. Margotu kolore **BERDEAREKIN** gehien gustatzen zaizun eremua
2. Margotu kolore **URDINAREKIN** denbora gehien igarotzen duzun eremua
3. Margotu kolore **GORRIAREKIN** kenduko zenukeen eremua



1. irudia
Ikasleek betetzeko mapa

3.6. **Datu analisia**

Elkarrizketak banan-banan transkribatu eta laburtu dira, bakoitzean jasotako datu garrantzitsuenak eskura edukitzeko. Ondoren, transkripzioaren matrizea sortu da.

Kategorizazioa gauzatzeko, jasotako eta laburtutako informazio guztia aztertu da, eta azterketa horretatik dimentsio nagusi batzuk eta azpikategoria desberdinak atera dira ikerketaren helburuari segituz. Hiru dira dimentsio nagusiak:

- *Prozesua*: Ikastetxeko jolastokiaren eraldaketaren proiektuak eduki duen prozesuari dagokio: sorreraren arazoak, oztopoak...
- *Eragina*: Ikastetxeko kanpo espazioak jasan dituen aldaketa fisiko zein estrukturalak eragin dituen aldaketei dagokie: aldaketak izan duen eragina fisikoki, umeen jarreran hezkidetzarekiko eta naturarekiko...
- *Etorkizuna*: Proiektuak etorkizunari begira izan ahalko dituen aldaketak batzen ditu: fisikoki, klaseak emateko dinamikan...

Dimentsio hauek elkarrizketan jasotako informazioaren arabera aukeratu dira. Ikerketaren helburuak eta elkarrizketen prozesua kontuan hartuta, elkarrizketa guztiek dimentsio hauetan oinarritu dira aurrera egiteko. Azpikategoriei dagokienez, proiektuak izan dituen oinarrietan zentratu dira, hau da, natura, hezkidetzaz, parte hartzea, aukera berriak, aldaketak...

Elkarrizketen transkripzioetatik lortutako informazioaren kategorizazio taula honetan zehazten da:

2. taula
Kategorizazioa

Prozesua	Sorrera	Hezkidetza
		Natura
		Kanpo espazio tradizionala
	Parte hartzea	Lanketa
		Proposamenak
	Erresistentzia	Zalantzak/Kezkak
		Kexak
		Oztopoak
	Aldaketa	Egunerokotasunean/ Arauak
		Fisikoki
Eragina	Kanpo espazioan	Hezkidetza
		Natura
		Jarrera
	Gela barruan / Akademikoki	Aukera berriak
		Aldaketak
	Orokorrean	
Etorkizuna	Jolastokian	Egunerokotasunean/ Arauak
		Fisikoki
		Akademikoki

Beste aldetik, ikasleek bete duten mapari dagokionez, bertan jasotako informazioa galderaka eta generoka sailkatu da.

Hiru taula sortu dira, lehenengo eta behin «Margotu kolore BERDEA-REKIN gehien gustatzen zaizun eremua»ren erantzuna sailkatu da. Ezkerreko aldean, galdera honen erantzunean batutako eremuak zehaztu dira, eta eskumaldean, berriz, eremu bakoitza ehuneko zenbatean aipatu den, generoka eta guztira.

3. taula
Gehien gustatzen zaien eremuaren emaitzek jarraituko duten eredia

	Generoa	Neskak	Mutilak	Guztira
Gehien gustatzen zaien eremua				
X Eremua				

Ondoren, «Margotu kolore URDINAREKIN denbora gehien igarotzen duzun eremua»ren erantzuna sailkatu da, dinamika berdinari jarraituz.

4. taula
Denbora gehien igarotzen duten eremuaren emaitzek jarraituko duten eredia

	Generoa	Neskak	Mutilak	Guztira
Denbora gehien igarotzen duten eremua				
X Eremua				

Azkenik, «Margotu kolore GORRIAREKIN kenduko zenukeen eremua»ren erantzuna sailkatu da, dinamika berdinari jarraituz.

5. taula
Kenduko luketen eremuaren emaitzek jarraituko duten eredia

	Generoa	Neskak	Mutilak	Guztira
Kenduko luketen eremua				
X Eremua				

4. EMAITZAK

Planteatutako ikerketa galdera (Zelan eragiten du kanpo espazioaren berregituraketak HH eta LHko ikasleen natura eta hezkidetzarekiko jarre-ran?) erantzuteko asmoz, lehenengo eta behin elkarrizketetan jasotako in-

formazioa aurkeztu da aipuen bitartez eta bakoitza kodigo batekin identifikatuz: E1, lehenengo elkarrizketuari erreferentzia eginez. Ondoren, ikasle-mapetatik ateratako emaitzak aurkeztu dira sortutako taulen bitartez. Jasotako informazioa aztertuta, emaitzak honako hauek dira.

4.1. Kanpo espazioaren aldaketak arrazoi pedagogikoetan oinarritzen dira

4.1.1. *Jolastoki tradizionalarekin apurtzeko nahia*

Jolastoki tradizionalak edo kiroletara bideratutako kanpo espazioak helduen ikuspegi batetik sortuta daude, umeez ez dute haien iritzia emateko aukerarik, eta jolastokiak erabiltzen diren moduetan ikus daiteke hori.

Ikastolak beti izan du kanpo espazio tradizional bat, kiroletan oinarrituta: futbol zelai handi bat erdigunean, saskibalo kantxak, futbito zelaia... Izan ere, gure inguruko ikastetxeetan ikusi ahal diren kanpo espazioen antza eduki du beti, zementuz beteta, futbol zentrismoan oinarrituta, natura eremurik ez... Honen inguruan kezkatuta zenbait irakaslek haien ezinegona adierazi eta aldaketa beharra ikusi zuten.

«Gure kanpo espazioan falta ebara kolorea, porlana ikusten zan, grisa...» (E3)

«Ikusten gendun geneukala betiko prototipoko jolastoki bat, futbito futbol zelai handi bat. Kiroletara zuzendute, kolore gitxikoa...» (E4)

«Jarduerak oso determinauek ziren eta emon ahal diren jardueren aberastasunetik ba gutxi batzuk bakarrik emoten dire patixuen.» (E6)

Irakasleek ekintza berdinak ikusten zituzten egunero, azken finean aukera askorik ematen ez zuen jolastokia eskaintzen zuelako ikastolak. Horrez gain, Haur Hezkuntzako umeei, eremu honek eskaintza eskasa ematen zien. HHko umeak esplorazio, esperimentazio... etapan aurkitzen dira, eta kanpo espazio tradizionaletan ez dago horretarako lekurik.

«Txikixek ez dekie lekurik jolasteko bakarrik.» (E4)

«Esperimentaziorako baino gehiago futbolera zuzendutako kanpo espazio bat.» (E4)

«HHko espazixue zelan birmoldatu, hezkuntza sisteman bertan zelan umiek beste esperientzi tipo batzuk eukin behar dabiezela naturakin lotura, bueno hortik hasi zan...» (E6)

4.1.2. *Hezkidetzan oinarritutako jolastoki baten bila*

Jolastoki tradizional bat edukitzeak beste hainbat arazo azaleratu ditu. Jolastokia kiroltan eta batez ere futboleko oinarrituta egoteak rolen heziketa ezkutu bat dakar, hezkidetzaren alde batera utziz. Hori ez ezik, ekintza kirol zehatzetara bideratzen du ere; beraz gustukoa ez duten ume horiek, batez ere neskek, inoiz ez dute erdigunea hartzen. Hori ikusita, argi zuten aldaketa behar zela eta aukera desberdinak eskaintzen dituen jolastokia sortu.

Aukera askorik ematen ez duen jolastoki bat eskaintzerakoan, eta eskaintzen den hori kirol zehatz batzuetan oinarritzen bada, gizonen kirolak batez ere gizarteak agintzen duen bezala, gure ikasleen erdia edo gehiago alde batera uzten ditugu. Jolastokiak aukera anitzak eskaini behar dituela diote irakasle, guraso zein ikasleek, eta aukerak genero zehatz batean eta estereotipoetan oinarritzen ez diren eskaintzak izan behar dute.

Futbolak mutilak erdigunean egotea ekarri ez ezik, jarrera desegokiak bultzatzen ditu ere. Aipatu bezala umeek gizarteak babesten dituen rol eta jarreraren erreproduzitaileak dira, haien sozializazio prozesuan familiak eta eskolak ez ezik, komunikabideek presentzia eta parte hartze handia dute. Gure herrialdean futbolak garrantzi handia duela ezin da ukatu, eta askotan nahiz eta kirolak, hasiera batean, ez lukeen arazotsua izan behar, askotan futbol-partidetan egokiak ez diren rolak eta portaerak sustatzen dira. Beraz, kontuan edukita kanpo espazio tradizionaletan futbolak, saskibaloiak... ehuneko handi bat hartzen dutela, kontuan eduki behar da kirol hauek bultzatzen dituzten portaerak eta estereotipoek jolastokian ere presentzia izan dezaketela.

«Hor baeuen hezkidetzako gauza bat nahiko agerikoea dana, baina inork ez dotsena heldu, eta boterie eta gauza pilo bat inpliketan dauzenak, gizartien gertatzen diren gauzak patioan ikusten direz.» (E6)

«Azalera pilo bat hartzen, eta genera 2 futbol zelai... eta gero ganera sortzen dauz jarrera batzuk ez direzela guztiz egokixek ikastola baten-tzako.» (E7)

Irakasleak eta hezkidetzako kideak ohartu ziren jolastokiaren diseinuak banaketa desorekatu bat bultzatzen zuela. Desoreka identifikatzea ez zen zaila izan; izan ere, mapeo bat egin zuten eta bertan argi ikusten zen mutilak erdigunea hartzen zuten bitartean, neskek jolastokiko periferian edo izkinetan jolasten zutela.

«Danok batera in gendun behaketa bat [...] ikusten zan asko, bazterretan jotzen zutela neskak.» (E2)

«Neskak eskinetan normalean, mutilek, bueno hori igerten da pilo, leku askotan, begiak zabaltzea eta begiratzea baino ez zan, enseguida nabaritzen zan hori horrela zala.» (E4)

«Generoaren ikuspuntutik, argi ikusten zan ba mutilek hartzen zabiela espazioaren erdialdea eta neskak hortxe eskinatuetan.» (E3)

Prozesu horretan umeen iritzia edo esperientzia kontuan hartu zen, umeei galdetuz nondik ibiltzen ziren, azterketa zehatzago bat izateko. Horrez gain, aipatu beharra dago, gurasoek ere haien seme-alaben komentarioak entzun zituztela, egunero bizitzen zen desoreka edo banaketa ez-bidezkoa.

«Guk in ginun ikastolako plano baten gainean, ikasleei marrazteko eskatu ginun, ia nondik ibiltzen ziren eta beste alde batetik non ez. Hor argi ikusten zan, mutilak, danak zoruan, eta neskak, danak eskinetan. Orduan, argi zegoen, nesken jolasak zirenak edo futbola ez ziren gauzak geratzen zirela baztertuta eta gauza sekundario/minoritario moduan edo baldintza juizioko gauza bat moduan. Mutilak ziran espazio gehiena hartzen zabiak.» (E1)

«Nik nire alabagatik nekizen, ze alaba bi dekodaz, eta beste guraso batzuekin ere konpartitzen gendun hori, ta esaten gendun, tipiko balonazue eta tipiko espazioan okupaziño...» (E6)

Ekintza edo jarrera hauek, nahiz eta inkontzienteki gertatu ez dira zoriz gertatzen. Azken finean, umeak gizartearen isla dira, baina eskolaren esku dago halako jarrerak moztea.

«Bertako ikastolako hezkidetzako parte-hartzaileek planteetan dabela jolas orduen erabilpenien desorekak emoten direla, eta orduen hor beste zerbait emon beharko litzatekeela ba hori ekiditzeko.» (E5)

4.1.3. *Natura falta kanpo espazioan*

Irakasleek naturaren beharra ikusten zuten. Esperientziak haurren eta naturaren arteko harremana ulertzeko gaitasuna eman die, binomio horren beharra identifikatzeko begirada.

«Urtietako begiradak emoten dotsu be umiek zer erabilpen egiten dabil kanpo espaziorako. Haur Hezkuntzan, ure, harriek, trasbaziek, bete, hutsitu... gauza txikien mugimenduak, lupa batekin irtetzea... gauza guzti horrek zuk ikusten dozu ze efektu euken umiengan.» (E2)

Jolastoki tradizionaletan zementua da nagusi, eta kirolak gailentzen dira, irudimenari eta esperientziaz leku eskasa utziz. Arestian aipatu bezala, natura eremuak umeen interesekoak dira, basoak, landa eremuak... umeen interesa pizten dute. Haurrek ukitzen, sentitzen, probatzen... ulertzen di-

tuzte gauzak, horregatik abstraktua errealitatea bihurtzeko natura espazio egokia da. Natura eremuek elkarbizitza, kooperazioa, garapen psikomotorra, motibazioa, irudimena... bultzatzen dute, eta irakasleek argi zuten hori.

«Nik uste dot berez, edozein ume, edozein lekutan, natura ipinten bator dotsezu hor interesa pizten jakola berehala.» (E3)

«Liskarrak gutxitu direla ehuneko handi baten.» (E6)

«Nik uste dot oinarrie zala pixkat gogor puntu hori kendu eta bueltatu naturara.» (E7)

4.1.4. *Ikasleei protagonismoa emateko beharra*

Hezkuntza sistemak aldaketak egin dituen arren, eskolan hainbat gauzak berdin jarraitzen dute. Gurasoek argi izan zuten, proiektuaren helburuetako bat ikasleen parte hartzea zela. Hau da, haien ideia, aurreko arrazoiekin lotuta, ikasleen parte hartzea bermatuko zuen proiektu bat sortzea zen. Betidanik kanpo espazioa helduen begirada kontuan hartuta diseinatu da, beraz, aldaketa bat gauzatu nahi bada ezinbestekoa da ikasleek zer esana edukitzea. Hauek defendatzen zuten beharrezkoa zela, irakasleek haien biltzarra izatea, baina ez soilik proiektu honetarako, baizik eta hezkuntza sistema guztiak dituen arrakaletarako. Garrantzitsua da ikasle kritikoak eta autonomoak garatzea, eta egun espazio gutxitan dute zer esana. Horregatik, proiektu honetan espazioa ez ezik, ikasleak ere hartu ziren oinarri edo helburu gisa, prozesu guztian zehar, ikasleak protagonistak izatea, ikasleek zer esana, iritzia, erabakia... izatea haien autonomia eta pentsamendu kritikoa garatzeko.

«Klasietan eurek ez erabakitzea ezer, zelan jesartzen direzan bez, ipinten dotsezu mahaixe, ejerzituen moduen irakasleek esaten dauen moduen, irakasle bat hor de kapitana, eta hori da emoten dotsagun hezkuntza, obedienez, orduen guk behar doguzena da ikasle itxartuek, ikasle kritikoek, ikasle ez konpetitibuek, kolaboratzaileek, egon behar da ikasle biltzar bat, biltzar bat.» (E6)

«Niretzako hori zan inportantie, hezkuntza sisteman hezkuntza jasotzen dabien erabiltzaileak ez daukie ze esanik [...] hori gaintu in behar zala sinisten gendun.» (E6)

«Umiek erabakiko zabien zelango kanpo espazixue izengo zan eta guk interpretatu ingo gendun, hori zan niretzako prozesuan balixue hori izen zan, eta sorpresa polite.» (E7)

Proiektua aurrera eramane behar zuten guraso-aditu hauek, argi zuten haien seme-alaben eta haien seme-alaben ikaskideen proiektua izan behar

zela. Hezkuntza sistemak ikasle kritikoak eta autonomoak nahi baditu, aukera eman behar zaie garapen hau gauzatzeko.

Arrazoi hauek ezagututa proiektuak hasiera batetik oinarri batzuk izan zituen: Natura, Hezkidetzeta, parte hartzea eta aukera berriak.

4.2. Kanpo espazioaren aldaketan parte hartzea ezinbestekoa izan da

Proiektu honen oinarrietako bat ikasleen parte hartzea izan da, baina ikasleak ez ezik, irakasle eta zenbait guraso ere buru-belarri aritu dira. Prozesu osoan zehar partaide guztiek haien proposamenak eta iritziak emateko aukera izan dute.

«Gurasoei deialdi bat egin genien [...] gero hortik hartu genduzen guraso batzuk, adibidez, arkitekto ziren bi, paisajista, dokumentalista, ingeniero bat bebai... eta bueno talde horrekin hasi ginen.» (E4)

«Lehenengo pausoa izan zan, ikasle, familia zein irakasleok zer gure dogun, pixkat amesten jartzea.» (E1)

4.2.1. Jolastokia aukera berriak eman ditzakeen gela bihurtu

Bilera hauetan argi egon zen irakasleek hezkidetzan eta naturan oinarritutako aldaketa bat nahi zutela, baina hori ez ezik, aukera berriak emango zituen jolastoki bat ere nahi zuten. Horrez gain, garrantzitsua ikusten zuten jolastokiak eskola edo klaseen «continuum» moduko bat izan behar zuela. Hau da, irakaskuntza ez mugatzea bakarrik gela barrura, eta jolastokiak ematen dituen aukerak baliatuz ikasleen irakaskuntza klaseetako mugetatik zabaldu.

«Guk hasieratik argi geneukan hiru zutabe nagusi gure genduzela hona ekarri kanpo espaziora: bat zan hezkidetzeta aldetik, ba bueno patio edo jolastoki inklusibo bat sortzea, bestetik natura ekartea ikastolara, ahalik eta asfalto gutxien eukitea, eta bestetik gelako jardunen lagunduko dauen kanpo espazioa: klaseak kanpoan emon, natura aztertzeke guniek... Eta gero baita, zergatik ez, apur bat, ez kirola baina bai umien habilitadiek eta trebetasunak sustatuko dituen kanpo espazio bat, oreka lekuekin, edo enborrekin eta holako gauzeekin.» (E4)

4.3. Aldaketa fisikoak eta estrukturalak gauzatu dira

4.3.1. Eremu determinatuak alde batera utzi dira

Diseinu berriaren helburuetako bat futbol edo kirol zentrismoarekin aurtzeaz gain, eremu ez determinatuak garatzea zen. Eremu desberdinak

sortu, naturalak, zabalak... ekintza edo jolas zehatz bati lotuta ez daudenak. Adituen taldeak argi zuen umeek erabaki behar zutelara zer nahi zuten egin eta ez espazioak baldintzatutako jokaerak bultzatu. Umeek egindako proposamenekin eremu desberdinak diseinatu zituzten haurrek espazio horietan nahi zituzten ekintzak gauzatzeko. Landa zabalak, mendixkak, harmailak... sartu zituzten, umeak lasai egoteko, dantzatzeko, marrazteko, korrika egiteko...

«Gure gendun pixkat aberastu, kanpo espazixue eta beste proposamen batzuk in genduzen, beste aukera batzuk ba eskeini.» (E7)

«Aukerak ez dire definituek, eta umiek jarri behar dabez euren aukerak eta euren aukerak, hori da apur bat bilatzen zana, ez izetie dana determinae, dana kargaute, dana definitute...» (E6)

Natura eta hezkidetzak kontuan hartuta, jolastoki berriak hainbat landa, zuhaitz eremu, erreka, tirolina, jolasteko eremu berriak... sartu dira. Futbol zelaia erdigunetik kentzeaz gain, genero bati esleituta ez dauden ekintzak edo jolasak sustatzeko eremu berriak sortu ziren. Nahiz eta kirolak eta jolasek generorik ez izan, gizarteak kirol eta jolas batzuk genero bati edo besteari esleitzea ezarri digu; izan ere, beti ikusi da futbola mutilena dela, eta dantza, berriz, neskena, baina horrekin apurto nahian trebezia, oreka... jolasak sartu dira.

«Ikusi ginun, eremu bat behar zala futbolerako edo eskubaloirako edo kirol egiteko eremu bat behar zala, lehen egon zirenak baino askoz txikiagoak, noski, eta ez derrigorrez baloia behar duten kirolerako.» (E1)

«Azkenien bilakatu gendun espazio bat, non kirolak ez zeuden zentralidade [...] mahixek eta bankuek jarri direz [...] harea, belarra, erreka, harriek, arbolak...» (E3)

«[...] arbola bota da eta mantendu in dabiez enborrak jolas moduen utzi dabiez.» (E7)

«Espazixue handitu, eta espazio berde, eta landa bat eukiteko hor goixen, pasioek emoteko jentiek ume txikitxuekin dauzenak karrotxuan bueltak emoteko, kirolien be zirkuito bat eukiteko.» (E6)

«Futbito zelaia zeukan zentralidade hori kentzea eta futbito zelaia, porlana deitzen dotsegun horeri, baztar batera ekartea eta futbola, eskeie ikusi ez da egiten leku batzuetatik. Orduan bai itzi zan espazio hau hamen eta orain harmailek deitzen dogu lehengo futbito zelaia zana [...] baina behintzat porteriek kendu, gure asmoa zan marrak kentzea, baina kostau iten da, baina bueno ez da barriro pintauko, eta beste erabaki bet jolasak pintau ziren.» (E4)

4.4. Proiektuak erresistentzia eta oztopo esanguratsuak izan ditu

Nahiz eta kanpo espazioa eraldatzeko proiektu hau aurrera eramán den, eta ikastolako komunitateko pertsona desberdinek haien laguntza eskaini, 4 urte iraun duen bitartean erresistentzia eta oztopo desberdinak izan ditu.

Aipatu beharra dago kanpo espazioa eraldatzeko proiektu hau nahiko berritzailea dela, eta aurrekari gutxi daudela; horregatik ikastolako komunitatea osatzen duten zenbait partaidek, hasiera batean, kezka desberdinak izan zituzten proiektuari begira. Izan ere, emaitzak aurreikusi ezin izateak kezkak eragin zituen kudeaketari eta zaintzari begira.

«Iguel hasieran bai zan gehau bildurre, ze klaro gu ohitute genduzen bebai zaintza batzuk eiten modu jakin baten, eta espazixue zabaltzien eta askatasun honek emoten dabena... ostras zirrikitu danak zaindu biher doguz, orduen horrek dakar aldaketa bat, baina normala da, aldaketak beti dakar beldur puntu bet, baina hori iten dozunien ba «ya esta», ez jakintasunek sortzen dotsu hori.» (E5)

«Kezkatuta zeuden zaintzagatik, orduen zaintza erreforzatu zan, handia zalako, eta liskar pilo bat gertatu ahal zirelako eta holako asuntuegatik.» (E4)

Baina kezkez gain, oztopo asko aurkitu dituzte bidean, batez ere guraso batzuen partetik. Guraso adituen taldeak azaltzen duen moduan, beren hasierako diseinu berrian futbol zelaia ez zen inondik agertzen, eta horrek zenbait gurasoren ezinegona piztu zuen. Hori ikusita, hezkidetzako taldeak deialdi batera deitu zituen. Aipatu bezala, jolastokia aldatzeko arrazoietakoa bat, banaketa desorekatuan oinarritzen da, jolastoki tradizionaletan kirolek eta batez ere futbolak duen garrantzian kontuan hartuta, hasierako erabaki bat honi protagonismo guztia kentzea izan zen, baina pertsona askoren konformidaderik eza ikusi ostean eta guztion adostasuna bilatu nahian, diseinuan berregituraketa bat egin zuten. Hor ikusten da benetan futbolak edo kirolak gure bizitzan izan dezakeen pisua, beste gauza batzuen gainetik.

«Erresistentzia handixe egon zan edozer iteko: Bueno baina futbola, aldatu baina zer?, eta dirue?... [...] Hasieran holan izen zan, gero ikastola guztiz inplikau zan, buelkau zan, azkenien ya emaitzak ikusten hasi zanean, hitzarmenak in behar izan ziranien udaletxeagaz, dirue ipini behar izan zanien aurretik...» (E6)

«Kriston resistentziak sortu ziren, “con el lobby del futbol, de hecho” proiektue kili-kolo egon zan hori dala eta ez dala.» (E6)

«Futbol zaliek, edo futbolaren lobbyek, nahi zuten futbol zelai bet, futbol 7koa egitea, eta ikastolan 4.mailakoek eta hori danak futbola egin

dezaten eta hor lan bat egin zan eurekin, batzar batera deitu genduzan hezkidetzakoak eta futbolekoak eta bueno irekixe izen zan, eta hor hezkidetzako taldekideek aurkezpen bat in zuten ba aurkeztu zituzten datuak.» (E4)

«Bai egon ziran kexak [...] guraso batzuk bebai, usteot, ba bueno azkenien bilakatu gendun espazio bat, non kirolak ez zeuken zentralidadie, eta dekogon futbito zelai hori be ez da reglamentarixue.» (E3)

Azkenik, irakasleek aipatu bezala, ikasleak oso gustura ikusten dituzten arren, zenbait ikaslek kexa desberdinak bota zituzten hasiera batean. Azken finean, zerbaitera ohituta daudenean eta aldaketak egiten direnean, normala da iritzi desberdinak izatea; momentu horretan egin behar da lan haiek, eta patio berriak eskaintzen dituen aukerak erakutsi behar zaizkie.

«Ikasle zati batek bazeukan futbolan jolasteko aukera hori galtzeko beldurra. Zer gertatuko da futbolagaz, zentralizatze hori galtzerakoan. Bai komentario batzuk egon ziren ba bueno ya gaur egun ez dodaz entzun. Gaur egun nik ez dut holako protesta handirik entzuten.» (E1)

«Bai egon ziren kexak, hau kaka bat da, eske zelako porterixak, zelako espazio txikia...» (E3)

Erresistentzia eta oztopoak egon arren, ikastolak kanpo espazioa eraldatzeko proiektua aurrera eramateko aukera izan zuen, eta egun emaitza desberdinak ikus daitezke.

4.5. Proiektuak eragina izan du alderdi desberdinetan

4.5.1. Neskek erdigunea hartu dute

Kanpo espazioan gauzatutako aldaketek hezkidetzeta eta natura izan dute oinarri. Jolastokiaren espazio banaketan gertatzen ziren desorekak apurtzeko egin diren aldaketek, neskek erdigunea hartzea ahalbidetu dute.

Egia da, oraindik joera dutela bazterretan jolasteko, baina erdigunetik futbol zelaia kentzeak eta jolas desberdinak gauzatzeko eremu zabala bihurtzeak, neskek gutxinaka bazterrak uztea ahalbidetu du, nahiz eta batzuetan irakasleen laguntza behar izan erdigunera bultzatzeko. Orain erdigunean jolas eta ekintza desberdinak burutu daitezke, eta honek ikasleei erakusten die garrantzi berdina duela futbolean zein goman edo dantzan ibiltzeak.

«Oin ikusten dozu egun, holako egun zoragarri batekin, ba ikusten dozuz batzuk goman jolasten, beste batzuk pelota batekin beste jolas bat eiten, eta erdia hartzen dabe, hori bai ikusi da.» (E3)

«Animatzen ditugu ikasleak, ze ondio badeukie batzeko ohitura bazterretan gelditzeko, ba erdira irten eta hartu deiziela espazio hori eurek jolasteko. Sokasaltoan zergatik gelditzen gara eskinan, edo goma jolasten edo ez dakit, diabolok hartzen badoguz, zergatik geratzen gara eskinan? Ez, hartu erdia. Da apur bat rekonkista, nesken rekonkista.» (E1)

4.5.2. *Naturak eta eremu ez-determinatuek jolas kooperatiboa eta genero rolen berregituraketa bultzatu dute*

Kanpo espazio berria diseinatzerakoan, eremu ez-determinatuak sartzek ahalbidetu du ikasleek aukera berriak izatea eta neskek eta mutilak ekintza berdinetan ikustea. Umeek kirola baino aukera gehiago dituzte orain eta ez dago argi zer generok duen lehentasun edo trebetasun gehiago, hau da, definitu gabeko eremuak sartzean haurrek ez diote leku hori genero bati esleitzen eta horrek denek batera aritzea ahalbidetu du.

«Egixe da aldaketa honek ekarri dauela pelota gitxiau erabiltzie eta beste jolas mota batzuk bultzatzie.» (E5)

«Nire alabakin eta gurekin berba inde, emoten direzan joku asko dire oreka, gora behera ibili aldapetatik, lorak batzen egoten dire eta muti-koek bebai, udan eta udabarri sasoiak da hori, eta klaro oreka jolasetan ez dau argi nork dekon gaitasun gehixen, orduen hor holako txirrista luze batetik gora igoten eta pasetan eta... sexuek ez deko garrantzirik, orduen alderantziz, neskak bentajak eukin ahal dabez joku horretan, eta bueno hor emon da berirakurketa bat umien arteko erlaziñoetan be, baina bueno ez dakit ze puntutarate.» (E6)

«Lan kooperatiboagoa bai jolas... euren arteko jolasak behintzet ikusten dozu antolatzen direla eta ez dala kirolera zuzendute eta hor ya rol batzuk garatute dauz eta hor ekipoak dauzen jolasak, eta oin “en cambio” beste era bateko jolasak eta bueno gorputz hezkuntzan ikasten dabez, eta hoietan askoz be gustorau ibiltzen dire.» (E4)

Neska eta mutil batzuk bananduta jolastu arren, orain gehiagotan ikusten dira elkarrekin jolasten. Izan ere, jolas kooperatibo gehiago ikusten dituzte eta honetan naturak lagundu du. Arestian aipatu bezala, ikerketek diote natura eremuek kooperazioa sustatzen dutela; beraz, hauek jolastokian integratzean, hezkidetzak bultzatzen daude.

«LHko ikasle batzuk in zabiak holako..., bueno harririk eta mubidu zeuriak, eta ein zabiak ure uzteko zer bat. Eta gure ikasleak, Haur Hezkuntzakoek, juen ziren ta hasi ziren mubitzen eta hor elkarlan baten aritu zirela, ta jo ze polite be adin desberdinetakuek ikustie.» (E5)

«Txikitxuek, jolasteko, ondo pasatzeko eta ikasteko aukera dekie espazio horretan, batez be Haur Hezkuntza, harea, belarra, erreka, harriek, arbolak...ikasi ganera modu autonomo baten, elkar ekintza baten, berdin artean eta desberdinen artean bebai, ze klaro jolastokian adin desberdinak elkartzen direz.» (E5)

Hezkidetzarekiko aldaketa ez da soilik aldaketa fisikoagatik burutu, baizik eta aldaketa fisiko honekin aldaketa estruktural bat etorri delako. Bien arteko gehiketa honek umeez bateratuago jolastea eta genero rol desberdinak bultzatzen dituzten jolasak alde batera uztea ekarri du.

«Ikusten doguz jolas mota desberdinak orain, eta nahasketa mota desberdinak genero aldetik.» (E2)

«Hezkidetzaren aldetik, egia da fisikoki gauza batzuk gehiago aldatzen dituzunean eta erabileraren arauak moldatzen dituzunean... hor eduki aben eragina, erabileraren arauak aldatu gendun, orduen gero bestea dator berez.» (E2)

«Senzasiñoetako bat nik uste dot sentzasiñoetatik abiatute, [...] neskek eta mutilek gehiau jolasten dabiela.» (E4)

4.5.3. *Esploratzeko eta esperimintatzeko aukera izateak irudimenaren garapena ekarri du*

Kanpo espazio berri honek eremu natural gehiago ditu; izan ere, jolastoki tradizionaletan zementua da nagusi; beraz, aldaketa gauzatzekoan argi izan zuten gogortasunarekin apurto beharra zegoela. Natura eremu berriak sortzeak, naturarekiko harremana handitzea eta sendotzea ahalbidetu du. Naturarekin harreman zuzena izateko aukera dute orain, eta umeengan, batez ere Haur Hezkuntzako ikasleengan, esploratzeko eta esperimintatzeko grina piztu da. Azken finean, aukera berriak eman zaizkie, eta ekintza berriak burutzeko aukera ekarri du honek.

«0-3en gehien ibiltzen dire hareatzen [...] nik usteot azkenien esperimintazioan dabilzela orduen hareatzen ibiltzen dire super pozik, eta gero hareatzen ya putzuek baldin badauz “ni te cuento”, ze ya putzuek eta... “el no va más”. [...] ibiltzen dire sukaldatzen eskuekin manipuletan dabe ta hori ibiltzen dire eurek pastelak eta egiten [...] Egixe da aldaketa honek ekarri dauela pelota gitxiau erabiltzie eta beste jolas mota batzuk bultzatzie. Beste jolas mota batzuk edo esploraziñoa bera.» (E5)

«Aukera desberdinek dekie, korrika, igo, bajatu, arbolak, errekek... azkenean kontaktu hori naturakin zuzen zuzenekue da. Horrixez, lehen etxetik ekarri behar ziren, oin goiez kalera ta hartukoguz horrixez, perretxikuek urtetan direz... osea da naturaleza en su puro estado.» (E5)

«Askatasun handiagoa dekie esploratzeko, esperimentatzeko... [...] Txikitxuek, 3-4-5 urtekoak, ibiltzen dira hor erreka inguruan, harie, busti, ure... hortxe ibiltzen dire menditik [...] baso hortik, pilo bat ibiltzen dire txikitxuek eta hor danetik, horrek ikasle gustetan jakiena esploratzea eta pixkat ezkutuen ibili: ingo dogu txabola...» (E3)

Umeak irudimentsuak diren arren, esplorazioa eta esperimentaziorako bidea eman zaien bitartean, jolastoki berriak irudimenaren garapena ere ekarri du. Naturak ahalbidetu du umeek esplorazio eta esperimentazioaren bitartez, materialik gabe, haien irudimena garatzea eta jolasa eta ekintza, banaka zein elkarrekin martxan jartzea.

«Errekan gainera eurek ibiltzen direz beste istoriekaz [...] itzela da, euren imaginariue hor da. Errekak eta... niri harritzen nau, pasada bat. Batzuetan bata bestiegaz: bai, eske dator marrazue... Eta ibiltzen dira harrixekin, azkenean manipulau iten dabe.» (E4)

4.5.4. *Mugimendu askatasuna*

Jolastoki berriak hainbeste eremu natural izateak umeek mugitzeko aukera gehiago izatea ekarri du, hau da, mugimendu askatasuna ahalbidetu dute eremu naturalek. Jolastoki definitu eta determinatu bat edukitzeak mugimendu zehatz batzuetara bideratzen zaitu. Jolastoki tradizionalak aukera murriztuak ematen dituzten heinean, bertan ikusten diren mugimenduak ere murriztuak izango dira.

Orain, berriz, jolastokia handitzen eta aukera desberdinak eskaintzen dituzten eremu natural anitzak sortzean, umeak era desberdinetan mugitu daitezke. Naturak ematen duen aukera bat haien trebetasunak garatzea da, naturak haien erritmoak errespetatzen ditu, eta umeak nahiak eta beharrak identifikatzeko gai dira. Natura eremuetan ez dago bide egokirik, baizik eta haurrek mugimenduaren bitartez, haientzako bide egokiena hautatuko dute.

«Dau arrapala bat, eta guk ez gendun kalkulau, ur puntu bat dau, eta arrapala horretatik jausten da, eta umiek segiduen identifikau dabe, eta hori laban eiteko reto bat da arrapala hori, eta arrapala hori ezin daue-nak igo, arrapala hori hamendik pixkat etzunague da, orduen hortik igoten da, eta iten dau joku bardiñe, baina maila diferentietako jokue, ez da dau bordina batzuk holan pasau behar zarena eta “o haces eso o no haces nada”, baizik eta... edo igoten zara belar artifizialezko lekutik, edo zoiez...» (E6)

4.5.5. *Kanpo espazioa beste gela bat bilakatu da*

Kanpo espazioak aberastasuna eman dio irakaskuntzari. Jolastokia ikasleekin egoteko eta ikasteko beste gela bat bihurtu da, eta ikasleek jolastokia ikasteko toki moduan ikusteko aukera dute. Naturaren esplorazio eta esperimentazioaren bitartez ikasteko aukera dutela ikusi dezakete, gelako jarduerak kanpo espazioan burutzean.

«Kanpo espaziora irtetzea eguraldi ona dagoenean, zeozertara edo, laguntzen dauela jolastokiaren erabilera ere ikasketekin lotuta [...] emoten dau aukera bat guk deukogun espazio hau altxor hau, hobeto ezagutzeko eta ikasleen interesa pizteko. Bertan deukogu erabiltzeko aukera.» (E1)

«Kanpo espazixuek emoten dauela arnagune bat, eta kasu batzuetan bihurtu ahal izingo genduke bostgarren gela bat edo laugarren gela bat moduen, eta azkenean nik uste dot hori dala inportantie, urten ahal izitie...» (E5)

«Oin goiezan gogoia jakin-minerako, erakargarria egin daigun klasea.» (E2)

4.6. **Etenik ez duen proiektua**

Proiektua burutu ostean aldaketa gehiagorik gauzatu ez diren arren, ikastolako komunitateko partaide guztiek argi dute proiektu hau ez dela amaitu. Nahiz eta orain COVID-19a oztopo bat izan, haien helburua proiektuaren jarraipen bat egitea da, jolastokiak dituen beharrak eta gabeziak identifikatu eta hasierako ideia hori «ametsetako jolastokia» bete.

Zenbait gauza aldatu ez ezik, etorkizunari begira berrikuntza desberdinak ere badituzte buruan. Hala nola, eguraldia oztopo hartu beharrean, material desberdinaz baliatuz eguraldi txarrak eman ahal duen aberastasuna erabili nahi dute, aukera berriak eskaintzeko, egurrak, harriak... sartu, eremuei gero eta etekin gehiago ateratzeko helburuarekin eremu hauek dinamizatu nahi dituzte... Gainera, Haur Hezkuntzako 0-1 urteko umeei begira, argi dute hausnarketa beharrezkoa dela.

«Orain barriro hasi gara gu automatizatzen [...] asmoa dekogu barriro, lehen hartu gendun formulatik, talde eragile bat sortu [...] osatuko dugu talde multidiziplinar bat eta berriro proiektue beste fase batera eramán, benetan amesten gendun helburu horregaz. Baina bueno hor gauz.» (E2)

«Egixe da, hori ez dala amaitu dan lan bat [...] ba berriro be azterketa bat eitea, galdetzea, ba orduen galdetu genduzan gauzak: Oin non

jolasten zara, norekin, ikusi mapa hori zelan aldatu dan... eta espazio hori eraldatzen jarraitu beharko dogu, eta ikusi ze premia dekoguzan eta gauza horrek.» (E3)

«Hurrengoko pausue buzoak erosi. Eurie baldin badau zergatik ezin gara, eguraldie, temperatura, dana zaindu behar dozu, baina temperatura egoki batean zergatik euritara ez urten? Edo lupetzara ez urten? Edo nahi baldin badogu belarraren garue bizi zergatik ez? Ontxe in dabe proposa-mena.» (E2)

Horrez gain, uste dute akademikoki etekin gehiago ateratzeko, aldaketa fisiko desberdinak bideratu behar direla. Aipatu bezala ikastolak argi ikusi du jolastokiak irakaskuntzaren parte izan behar duela, eta horregatik, irakaskuntza aberasteko nahiarekin, aldaketa txikiak gauzatu nahi dituzte materialari, baliabideei... dagokienez.

«Egixe da, klase formalagoak egiteko igual espazioa hobeto egokituta edo mobiliario batzuk.» (E3)

«Guretzako jolastokia nahi dogu bihurtu gelaren kontinuo bat. Eta ideala izango litzateke, ezin da portzentajea jarri, baina programazioaren portzentaje handi bat kalera eta hor deko entorno pribilegiatu bat.» (E2)

4.7. **Ikasleen iritzia**

Aipatu bezala, prozesuan zehar ikasleen parte hartzea ezin bestekoa izan da. Eraldaketa umeen begiradatik gauzatu da. Ikasleak kanpo espazioaren erabiltzaile nagusiak dira; horregatik, haien iritzia ezagutzeko asmoz, arestian erakutsitako mapa betetzeko eskatu zaie. Aipatu beharra dago ariketa hau LH5eko 81 ikaslerekin (54 neska eta 27 mutil) gauzatu dela.

Emaitzak, ikasleen mapa hauetan bete beharreko hiru galderak oinarri hartuta sailkatu dira. Emaitza horiek galderen erantzunetatik ateratako argazkia sortzeko baliagarriak dira, hau da, jolastokiaren eremu edo espazioen balorazioaren hurbilpen bat egiteko.

Sortutako taulekin batera irakasle eta gurasoekin gauzatutako elkarrizketen aipuak gehitu dira. Aurreko atalean bezala, E1 lehenengo elkarrizketuari erreferentzia eginez.

4.7.1. *Ikasleei gehien gustatzen zaien eremua*

Ikasleen eremu gustukoeneri dagokionez, taula behatuz gero argi ikusten da mutil gehienek, % 96.29, futbito pista aukeratu dutela. Nahiz eta futbito pistak zentralitatea galdu eta lehen zutena baino txikiagoa izan, orain-

dik mutilek joera dute haien eremu kutun moduan aukeratzeko. Hala ere, aipatu beharra dago nesken % 14,81ek ere eremu hau aukeratu duela, hau da, nesken artean ere futbola aukera bat da eta gustura sentitzen dira futbito pistan baita.

6. taula
Gehien gustatzen zaien eremuaren emaitzak

Gehien gustatzen zaien eremua	Generoa	Neskak	Mutilak	Guztira
		(54) %	(27) %	(81) %
Futbito pista		14,81	96,29	41,97
Jolasgune librea		20,37	3,70	14,81
Zelaigune zabala		16,66	0,00	11,11
Frontoiaren eskumako aldea		22,22	0,00	14,81

Neskei dagokienez, haien erantzuna banatuago dago. Hau da, neskei gehien gustatzen zaien eremuen artean, zenbait eremu aurkitu daitezke. Izan ere, eraldaketaren helburuetako bat, hezkidetza kontuan hartuta, baliabide edo aukera berriak eta anitzak eskaintzea izan da, guztiek aukera berdinak izateko, eta neskak bazterretan soilik ez jolasteko.

«Aukera desberdinak emoten dabiezan gauzak jarri.» (E7)

«Bakoitzak bere gustuko gauzak aukeratu ahal dauz.» (E3)

4.7.2. Ikasleek denbora gehien igarotzen duten eremua

7. taula
Denbora gehien igarotzen duten eremuaren emaitzak

Denbora gehien igarotzen duten eremua	Generoa	Neskak	Mutilak	Guztira
		(54) %	(27) %	(81) %
Futbito pista		16,66	81,48	38,27
Jolasgune librea		27,77	3,70	19,75
Zelaigune zabala		14,81	3,70	11,11
Frontoiaren eskumako aldea		18,51	0,00	12,34
Tirolina		9,27	7,24	8,64
Tirolina ondoko gunea		7,40	0,00	4,93
Baso txikia		1,85	0,00	1,23

Ikasleek denbora gehien igarotzen duten eremuaren erantzunei erreparaturaz, nesken erantzunei dagokienez, eremu desberdinetatik ibiltzen direla ikus daiteke. Izan ere, haien erantzunak mutilenak baino anitzagoak dira. Gehien ibiltzen diren eremuen artean, % 27.77 jolasgune libreari dagokio, % 18.51 frontoiaren eskumako aldeari, % 16.66 futbito pistari eta % 14.81 zelaigune zabalari.

Honek esan nahi du, jolastokia eraldatzeak eta eremu desberdinak sartzek ekarri duela neskek kanpo espazioko bazterrak hartu beharrean eremu gehiagotan ibiltzea. Izan ere, jolasgune librea, lehen futbito pista zena, jolastokiaren eremu handiena da, eta nesken ehuneko handiena (%27.77) bertan igarotzen du denbora gehien.

«Sokasaltoan zergatik gelditzen gara eskinan, edo goma jolasten edo ez dakit, diaboloak hartzen badoguz, zergatik geratzen gara eskinan? Ez, hartu erdia.» (E1)

«Da apur bat rekonkista, nesken rekonkista.» (E1)

Mutilei dagokienez, ehuneko handi batek, % 81.48, futbito pistan ematen du jolas-orduko denbora gehiena. Hala ere, kontuan edukita aurreko taulan % 95ek baino gehiagok futbito pista eremu gustukoena bezala izan, zifra honek beherakada izan du eta taula honetan ikus daiteke, mutilen % 20 inguru, beste eremu batzuetan ere jolasten dela.

Hala ere, aipatu beharra dago, nesken % 16.66ak futbito pistan ematen duela denbora gehien, beraz, nahiz eta futbito pistan mutil gehiago ikusi, neskek ere bere lekua dute bertan.

Horrez gain, datuek adierazten dute, LH 5. mailako ikasleen artean, soilik % 18 inguruk igarotzen duela denbora gehien natura eremuetan (zelaigune zabala, tirolina ondoko gunea eta baso txikia). Hala ere, kontuan eduki behar da, zenbait irakaslek aipatu bezala, eremu naturaletan batez ere Haur Hezkuntzako haurrak ibiltzen direla.

«LHko lehenengo ziklorarte, hareatzen, errekan pilo bat...» (E4)

«Batez be Haur Hezkuntza, harea, belarra, erreka, harriek, arbolak...» (E3)

4.7.3. *Ikasleek kenduko luketen eremua*

Kontuan hartuta proiektuak ez duela etenik, eta berriro martxan jarri nahi dutela, galdera hau etorkizunari begira gauzatu da, aldaketak egiterakoan ezinbestekoa izango delako haurrek kanpo espazioaren zer nolako erabilera egiten duten aztertzea, eta haien ikuspuntuak ezagutzea.

8. taula
Kenduko luketen eremuaren emaitzak

Kenduko luketen eremua	Generoa	Neskak	Mutilak	Guztira
		(54) %	(27) %	(81) %
Zelaigune zabala		7,40	14,81	9,87
Frontoiaren eskumako aldea		5,55	0,00	3,70
Tirolina		16,66	18,51	17,28
Trena		38,88	29,62	35,80
Hareatza		11,11	25,90	16,04

Kenduko luketen eremuari dagokionez, ikusi daiteke erantzunak askotarikoak izan direla. Ikasleen % 35.8k trena kenduko lukeela erantzun du; % 17.28k tirolina; eta % 16.04k hareatza. Hala ere, lehenengo taula berrikustean, antzeman daiteke nesken % 16.66k tirolina eremu gustukoena bezala aipatu duela; gainera elkarriketetan batu den moduan, hareatza HHko ikasleen artean eremu erabiliena da. Horrek adierazten du ikasleen artean gustu desberdinak daudela, eta aukera desberdinak eskaintzen dituen jolas-toki zabal eta ez-determinatu bat edukitzea aberasgarria dela ikasleen nahi aniztasunari erantzuteko.

«Hobetu beharrak edo...trenak emoten dozkuz arazo asko.» (E4)

«Tirolina, hori izan zan... exitazo, amets guztietan agertzen zan tirolina, gero ez da hainbeste erabiltzen, bueno batzuk bai ibiltzen dira.» (E3)

5. ONDORIOAK

Aurreko emaitzak kontuan hartuta esan daiteke, hezkidetzan oinarritzen ez diren jarrerak hausteko, natura bultzatzeko, aukera berriak eta anitzak eskaintzeko... helburuarekin gauzatu den kanpo espazioaren eraldaketaren proiektuak eragina izan duela, hain zuzen ere, hiru eremu esanguratsutan: hezkidetzan, naturan eta arlo akademikoan.

Kanpo espazioaren eraldaketak, futbol zentrismoarekin apurtzea ez ezik, natur eremu berriak sartzeko ere ekarri du. Aipatu bezala, jolastoki tradizionalak zementuzko eremu gogorak dira, ekintza zehatzetara bideratutako espazio futbolzentrikoak (Freire, 2011).

Jolastokiak gizartearen isla dira, eta ikasleek, jolasten dauden bitartean, genero-rolak erreproduzitzen dituzte. Jolastoki tradizionalak, non erdigunea futbol zelaiak hartzen duen eta zementuz beteta dauden, eremu sexistak dira. Neskak periferian egotera bultzatuta daude, mutilen eta haien

piloten monopolizazioa dela eta (Gallastegui, 2018). Diseinu tradizionala bultzatzen duten jolastokietan, neskek eta mutilek haien lekua zein den ikasten dute, neskek periferian eta mutilak erdigunean. Baina hori inkontzienteki gertatzen den arren, azpian gizarteak bultzatzen dituen estereotipo desberdinak daude, eta jolastokiaren diseinu tradizionalak estereotipo horiek bultzatzen ditu (Palanques, 2019).

Argi dago jolastoki tradizionalak ez daudela umeen ikuspuntutik diseinatuta, eta hori garrantzitsua izan da Durangoko ikastolan kanpo espazioaren eraldaketa gauzatzean.

Jolastokiaren eraldaketak, ikasleen iritziak erdigunean jarri ez ezik, neskek ere erdigunean jarri ditu. Futbolzentrismoarekin apurtzea eta umeengan pentsatutako eremu berriak sartzeak ekarri du neskek haien izateko den espazioa ere hartzea. Ezinbestekoa da; neskek ikustea edozein eremutan jolas daitezkeela, eta ez dagoela bigarren mailako ekintzarik, erdigunea hartu dezaketela edozein ekintza gauzatzeko.

Horrez gain aipatu beharra dago, ikasleen emaitzek azalera dutela, neskek ere futboleko aritzeko aukera dutela, baina oraindik mutilak gailentzen direla. Hala ere, partaideek azaldu bezala, eremu natural berriek nesken eta mutilen nahasketa eta kooperazio gehiago ikustea ekarri dute. «Fundación Urra Infancia»ren fundatzaileak dio eremu naturalek haurren talde lana sustatzen dutela; eremu hauetan sortzen diren harremanak eta elkarrekintzak ez dira hain oldarkorrak eta bortitzak; izan ere, hauetan sortzen diren harremanak korporatiboagoak dira eta talde lana sustatzen dute (Ripa, 2017).

Eraldaketaen beste helburuetako bat eremu natural zabalak eta ez-determinatuak sartzea izan da. Jarrettek (2002), azaldu bezala, jolastokian igarotzen dituzten uneetan, ikasleek zer egin nahi duten eta nola aukeratu dezakete, eskolan igarotzen dituzten beste une askotan ez bezala. Kanpo espazioan haurrek haien arauak jarri behar dituzte, baina determinatuak diren espazioak eskaintzen bazaizkie, era inkontziente batean, arauak ezarrita daude aurretik eta haien jokakerak baldintzatuta geratzen dira.

Emaitzek argitu bezala, eremu hauetan haurrek era desberdinak garatzen dituzte ekintza bera egiteko. Hau da, eremu ez-determinatuek ahalbidetu dute haurrek haien erritmoak identifikatzea eta egin nahi duten zerbait era desberdinetan lortzea, haien erritmoen arabera. Horrez gain, eremu natural ez-determinatuek haurren esplorazioa eta irudimenaren garapena ekarri dute. Irakasleek aipatu bezala, halako eremuetan haurrek sortzen dituzte jolasak, arauak... haien gustuen arabera, eremuek ez dituztelako haien jokabideak baldintzatzen.

Hala ere, jolastokiaren diseinua aldatu arren, eta hezkidetzan oinarritutako eremu ez-determinatuak eta naturalak gehitu arren, garrantzitsua da eskaintzen diren baliabide eta arauen inguruan hausnartzea, jarrera ez-sexistak eta guztiei aukera berdina eskaintzeko asmoz.

Garrantzitsua da ikastetxeko jolastokia umeen begiradetatik behatzea. Sánchez eta Díezek (2013) aipatzen duten bezala, eskola inklusiboak ikas-

leen aniztasun osoaren parte hartzea bermatu behar du; beraz, eskola aipatzerakoan jolastokia ezin da honetatik kanpo utzi. Ez da ahaztu behar ikastetxea eremu guztiekin osatzen dela, eta horregatik kanpo espazioetan, gela barruan bultzatzen diren balore berdinak bermatu behar dira.

Jolastokia, soilik ikasleen atsedena asetzeko espazio eta denbora tarte moduan ikusteari utzi beharko genioke. Espazio honetan, ikasleen ikaskuntza, autonomia, garapena... bultzatzen duten hainbat ekintza gauzatzen baitira. Horregatik, ezinbestekoa da, arlo akademikoari begira, eremu hau kontuan hartzea, eta eskolatik aparteko eremu gisa ikusteari uztea. Kanpo espazioa hezkuntza esku-hartzea gauzatzeko leku gisa irudikatzen hasi behar dugu.

Ikerketak honek hainbat muga izan ditu. Lehenengoa, ikerketa COVID-19aren eraginpean egin dela, hortaz, eskolara asko gerturatzea zein lagina zabaltzea ezinezkoa izan da murrizketak zirela eta. Bigarrena, handik eratorzen dena: ikerketaren protagonistekin harremanetan jartzeko zailtasunak izan dira, eta erlazioak modu telematikoan bideratu behar izan dira. Eta hirugarrena ikerlariak lana burutzeko eta aurkezteko izan duen denbora tarte mugatua izatea.

Horrez gain, halere, hainbat ikerketa-lerro zabaltzen ditu lan honek, besteak beste:

- Ikerketa zabalagoa egitea; hots, lagina handitzea aberasgarria izango litzateke, alde batetik, ikastolako irakasle zein guraso gehiagoren proiektuaren inguruko iritzia, parte hartzea... ezagutzeko, eta bestetik adin tarte desberdinetako ikasle gehiagoren ikuspuntuak behatzeko.
- Ikastetxe gehiagotara zabaltzea ikerketa: ikastetxe batzuetako kanpo espazioaren aldaketa prozesua sorreratik ezagutzea, aurrerapenak ikusi ahal izateko eta prozesu guztia, sorkuntzatik duen eraginera arte, aztertu ahal izateko.

ERREFERENTZIAK

- Abraldes, J. A. eta Argudo, F. M. (2008). Utilización del recreo escolar por niños de 4.º y 6.º de Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (14), 88-91.
- Andrés, R. (2017). *El patio escolar basado en la pedagogía Montessori* [trabajo fin de máster]. Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, España (http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5450/trealu_a2017_andres_raquel_patio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Amman, B. (2016). Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y arquitectura escolar. El espacio como reactivo del modelo pedagógico. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(1), 145-164.

- Ballesteros, B. (2015). *Taller de investigación cualitativa*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro-net.ehu.idm.oclc.org/es/ereader/eHu/48783?page=30>
- Ballestín, B. eta Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC. <https://elibro-net.ehu.idm.oclc.org/es/ereader/eHu/106120?page=1>
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de pedagogía*, (420), 26-29.
- Bogdan, R. eta Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bondo, P. (2019). Being surrounded by green space in childhood may improve mental health of adults. *Science-Daily*. <https://www.sciencedaily.com/releases/2019/02/190226112426.htm>
- Bonal, X. (2014). Cambiar la escuela, la coeducación en el patio de juegos. *Cuadernos para la coeducación*, (13), 1-34.
- Burke, C. eta Grosvenor, I. (2003). *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. Routledge.
- Carmona, R. (2018ko ekainaren 16a). ¿Sabías que existe el síndrome por déficit de naturaleza?. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vivo/lifestyle/20180616/45121542614/sabias-que-existe-el-sindrome-por-deficit-de-naturaleza.html>
- Chaparro, A. Z. eta Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(3), 8-24.
- Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Educare*, 17(1), 67-87.
- Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación, Educación para la arquitectura. In Baquero, R., Diker, G. eta Frigerio, G. (ed.), *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* (19), 33-48.
- Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la «amiga» a la Universidad. *CEE Participación educativa*, 11(1), 8-22.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. eta Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Scielo*, 2(7), 162-167.
- e.g. (2017). Philip Bruchner: «Haurra naturan ongi sentitzen da, espazio egozia delako berarentzat, eta plazerez ikasten du». *Hik Hasi*.
- e.g. (2018). Eskola Patioa. Ikasle guztiei leku egin nahian. *Hik Hasi*, (224), 10-17.
- Fagot, B. eta Leinbach, M. (1989). The young child's gender schema: environmental input, internal organisation. *Child Development*, 60(3), 663-672.
- Fernández, J. C., Raposo, A., Cenizo, J. M. eta Ramírez, J. M. (2009). Los equipamientos y recursos materiales en los patios de recreo de los centros de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35), 157-174.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Freire, H. (2016). Patios vivos para crecer y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, (465), 18-22.

- Gallastegui, I. (2018ko apirilaren 13a). La igualdad llega a los patios de colegio: ¿Es el fin del fútbol en los recreos?. *El Correo*. <https://www.elcorreo.com/sociedad/igualdad-llega-patios-20180326164849-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.elcorreo.com%2Fsociedad%2Figualdad-llega-patios-20180326164849-nt.html>
- García, C. (2018ko ekainaren 8a). Un recreo de calidad mejora el rendimiento escolar de los alumnos. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/06/09/mamas-papas/1528528935_647888.html
- García, M (2016ko maiatzaren 22a). Ikastolako jolastokia amesten. *Argia*. <https://www.argia.eus/argia-astekaria/2508/hezkuntza>
- Gras, P. eta Paredes, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar?. *Revista Digital de Educación Física*, 6(36), 18-27.
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. In Woods, P. eta Hammerley, M. (koord.). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (3-48). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Harlen, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Ediciones Morata.
- Jarrett, O. (2002). *El recreo en la escuela primaria: ¿Qué indica la investigación? (Recess in Elementary School: What Does the Research Say?)*. Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Champaign, IL.
- Jaramillo, L. G. eta Dávila, E. E. (2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y saberes*, (37), 191-200.
- Jauregi, M.L. (2009). *Haur Hezkuntzako gelen antolaketa espazialaren eta erabileraren deskribapena eta azterketa*. [Doktorego Tesia]. Euskal Herriko Unibertsitatea, Didaktika eta Eskola Antolakuntza saila, España.
- Jiménez, J. (2017). *Didáctica del espacio en los equipamientos de ocio educativo para adolescentes en la red municipal de Donostia*. [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, España.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods*. Atlantic Books.
- Marín, I. (2013). Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. *Rayuela Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, (31), 1-8.
- Martínez, L. eta García, A. (1997): Educación Física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela. In Alario, T. eta García, C. (koord.). *Persona, género y educación*, (pp.31-71). Amarú.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 4(8), 1-11.
- Meneses, M. eta Monge, M.D.L.A. (2001). El juego en los niños: un enfoque teórico. *Revista educación*, 25(2), 113-124.
- Moscoso, M. (2012). *Color en los espacios educativos* [Tesis doctoral]. Universidad del Azuay, Ecuador.
- Palanques, S. (2019ko apirilaren 30a). Esto es lo que pasa cuando el campo de fútbol deja de ser el centro del patio del colegio. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/04/25/buenavida/1556216188_742322.html
- Pavía, V., Russo, F., Santanera, J. eta Trpin, M. (1994). *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la pedagogía*. Lúmen-Humanitas.
- Rangel, D. E. (2020). Reflexiones desde el diseño. El patio escolar, un espacio de resiliencia infantil. 2.º *Foro internacional de investigación sobre diseño y so-*

- ciudad. *Espacio Virtual*: 2020. 11-13 de noviembre. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ripa, J. (2017ko martxoaren 27a). ¿Por qué los niños necesitan aprender en la naturaleza?. *El País*. https://elpais.com/economia/2017/03/21/actualidad/1490090070_278719.html
- Sánchez, D (2019ko martxoaren 14a). Entrevista a Alicia De Blas: «en España tenemos una escuela mixta, no coeducativa, que educa para la igualdad pero no reconoce bien la diferencia». *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/02/14/en-espana-tenemos-una-escuela-mixta-no-coeducativa-que-educa-para-la-igualdad-pero-no-reconoce-bien-la-diferencia/>
- Sánchez, S. eta Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. In H. Rodríguez eta L. Torrego (Eds.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119). Wolters Kluwer España.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿Garantía de coeducación?. *CEE Participación educativa*, 11(1), 94-97.
- Tena, I. (2017) Otra mirada de los patios de recreo: Hacia un espacio más natural y educativo. *I Congreso Transpirenaico de EF y XXX Jornadas Provinciales de EF de Huesca*. Celebrado en Jaca, 15 de septiembre de 2017.
- UNICEF (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo siglo.
- Visperas, B., Wongsethanoonoi, P. eta Parry-Husbands, H. (2018). *Connect in Nature: The role of technology in spending time in nature*. Pollinate.

Wikipediaren pertzepzioa eta erabilera DBHko ikasleen eta irakasleen artean

Wikipedia's perception and uses among lower secondary education students and teachers

Ane Garcia-Urricelqui, Arantza Rico*

Matematika, Zientzia Esperimentalen eta Gizarte Zientzien Didaktika Saila.
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Wikipedia informazioa bilatzeko iturririk erabilienetarikoa da, han gai desberdinei buruzko informazio ugari aurkitu daitekeelako erraz, azkar eta dohainik. Baina duen eraikuntza-sistema kolektiboaren ondorioz, Wikipediaren fidagarritasuna zalantzan jartzen dute askok. Hala ere, burututako ikerketa ugari-tan ikusi da Wikipediaren erabilerak, eta bereziki kontsulta lanetara mugatzen ez den erabilera aktibo batek, ekarpen ugari eskaintzen dituela eta Wikipedia baliabide didaktiko moduan erabiliz ikasleek kompetentzia desberdinak bereganatu ditzaketela. Gainera, Wikipediaren erabilera aktiboagoa egiten denean, haren fidagarritasunari buruzko iritzia hobetu daiteke. Hortaz, azterlan honetan Gipuzkoako ikastola bateko DBHko ikasle eta irakasleen Wikipediaren pertzepzioa eta erabilera ikertu dira, bi galdetegi desberdinen bidez. Ikerketa honetatik ondorioztatu daiteke bai ikasleek eta bai irakasleek Wikipediaren iritzi positiboak dituztela oro har, baina informazio iturri honek oraindik mesfidantza sortzen duela kasu askotan. Gainera, Wikipediaren potentzial didaktikoa ez da aprobetxatzen eta haren erabilera ia kontsulta-lanetara mugatua dago. Beraz, interesgarria izan liteke, batetik, eskala handiago batean pertzepzio hauek ikertzen jarraitzea, eta bestetik, Wikipediaren erabilera aktiboagoa sustatuko duten esku hartzeak diseinatzea, eta horretarako jada existitzen diren informazio eta baliabideez baliatzea.

GAKO-HITZAK: Bigarren Hezkuntza, Wikipedia, pertzepzioa, erabilera, irakasleak, fidagarritasuna.

ABSTRACT: *Wikipedia is one of the most employed sources of information, since it provides free, easy, and fast access to many information topics. However, due to the open collaborative developing system of Wikipedia, its reliability is often questioned. In any case, many investigations show that an active use of Wikipedia can be remarkably beneficial for the learning process and that when Wikipedia is used as an educational tool, many qualities and competencies can be acquired by students. Furthermore, using Wikipedia more actively may improve the opinions regarding its reliability. Thus, in this investigation, the perceptions, and uses of Wikipedia among students and teachers at a high school in Gipuzkoa have been studied, using two different questionnaires. According to the obtained data, in general, both students and teachers hold positive opinions about Wikipedia, although it seems that many of them still present trusting issues towards it. Additionally, educators do not seem to be making the most of Wikipedia's potential as a teaching tool, since its use is essentially limited to looking up information. Therefore, in the future it would be interesting on the one hand, to scale up this research about perceptions, and on the other hand, to develop interventions that inspire a more active use of Wikipedia and employ the many already available resources to do so.*

KEYWORDS: *Secondary education, Wikipedia, perception, use, teachers, credibility.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Arantza Rico. Matematika, Zientzia Esperimentalen eta Gizarte Zientzien Didaktika Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU). – arantza.rico@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0002-4008-5569>

Nola aipatu / How to cite: Garcia-Urricelqui, Ane; Rico, Arantza (2022). «Wikipediaren pertzepzioa eta erabilera DBHko ikasleen eta irakasleen artean». *Tantak*, 34(2), 93-120. (<https://doi.org/10.1387/tantak.23839>)

Jasotze-data: 2022/07/27; Onartze-data: 2023/03/31.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Gai baten inguruan zalantza bat sortzen zaigunean, gehienok Wikipediara jotzen dugu informazio bila. Hori adierazten dute datuek, Wikipediak Espainian gehien bisitatzen diren webguneen zerrendan 7. postua hartu baitzuen pasa den urtean (Anexo:Sitios web más visitados, d.g.). Gauza bera egiten dute ikasleek eskolako lanen baterako informazioa behar dutenean. Izan ere, badi-rudi Wikipediak hainbat abantaila aurkezten dituela: doakoa da, informazio kantitate asko eskaintzen du eta azkar aurkitu daiteke informazio hori, besteak beste. Baina badago, bereziki hezkuntzaren arloan, bai irakasle eta baita ikasleentz artean, online entziklopedia honen inguruan kezkatzen duen pertzepzio bat: haren fidagarritasun falta. Eta Wikipedian konfiantza falta hori haren funtzionamenduaren ezagutza ezagatik edo aurreiritzi okerrengatik etor liteke.

Hala ere, azken urteetan Wikipedia hezkuntzarako oso erabilgarria izan daitekeela ikusi da, ez bakarrik informazio-iturri gisa, baita ikasleek modu aktiboago batean erabiliz (artikulu berriak sortuz, berrikusiz eta abar) hainbat eduki eta konpetentzia landu daitezkeelako. Gainera, Wikipediaren garapen-prozesuan parte hartzeak erabiltzaileek duten honen inguruko fidagarritasun falta murriztu egiten dela dirudi.

2. OINARRI TEORIKOA

2.1. Wikipedia

Gaur egun, Internet da egunerokotasunean erabiltzen den informazio-iturri nagusia. Izan ere, han aurkitu daiteke informazio kantitaterik handiena, gai gehienei buruz eta denbora laburrean (Claes eta Tramullas, 2021). Eta Interneten informazioa kontsultatzeko webgunerik erabiliena Wikipedia da. Wikipedia 2001ean sortu zen, eta, bere burua aurkezten duen moduan, entziklopedia eleanitza, web-oinarriduna eta eduki askekoa da, eta mundu osoko boluntarioek idazten dute (Laguntza:Wikipediari buruz, d.g.). Hau da, erabiltzaileek Wikipediako sarrerak sor, molda eta ezaba ditzakete nahierara (Selwyn eta Gorard, 2016). Webgunearen garapen kolektibo horri esker 326 hizkuntza desberdinetan aurkitu ditzakegu Wikipedia sarrerak, eta informazio gehien duen hizkuntzan, ingelesean, ia 6,5 milioi eduki-orrialde aurkitu ditzakegu (Anexo:Wikipedias, d.g.).

Wikipediaren helburua «doako entziklopedia fidagarria sortzea» da (Laguntza:Wikipediari buruz, d.g.), baina, aurrerago ikusiko den moduan, azken ezaugarri hori erronka da oraindik. Izan ere, edonork molda dezakeen webgune ireki bat den heinean, Wikipediak bandalismoak jasotzen ditu. Hala ere, eta webgunean bertan jasotzen den bezala:

Nahiz eta hasieran arazo larria dirudien, oro har bandalismoak ez du aurrerabiderik izaten Wikipedian. Izan ere, Wikipediaren erabiltzaile

gehienek asmo onez jarduten dute, eta eguneroko edizioen artean bandalismo-ekintzak minoritarioak izaten dira; beraz, luzaro gabe beste erabiltzaileen batek ekintza horiek ezabatzen edota lehengoratzen ditu. (Laguntza:Wikipediari buruz, d.g.)

Beraz, Wikipediaren erabiltzaileengan mesfidantza sor dezakeen bandalismo-arazo hori agian ez dago kanpotik dirudien bezain zabaldua. Are gehiago, Wikipediaren fidagarritasun falta hau gaitzetsia izan da argitaratutako hainbat ikerketatan, eta ondorioztatu da Wikipedia oro har informazio-iturri fidagarria dela (Mesgari *et al.*, 2015).

2.2. Wikipediaren pertzepzioa eta erabilera hezkuntzan

Internetek, oro har, eta Wikipediak, zehazki, eragin nabarmena izan dute hezkuntzaren arloan eta teknologia berri hauek ikasteko eta irakasteko modua hartu dutela esan genezake, hainbeste informazio eta edukitara hain sarbide azkarra, erraza eta doakoa eskaintzen baitute. Nagusiki kontsulta moduan erabiltzen da Wikipedia hezkuntzaren arloan, eta horretarako gehien erabiltzen den webgunea da (Lladós-Masllorens *et al.*, 2013). Adibidez, Brox-en arabera (2012, apud Aibar *et al.*, 2015) unibertsitateko ikasleek egin behar dituzten lan eta jardueretarako erregulartasunez erabiltzen dute baliabide hau.

Baina ez hori bakarrik, Wikipedia Wikimedia fundazioak kudeatutako eta eraikuntza kolektiboaren bidez sortutako online entziklopedia da, eta sistema honetaz baliatuz sor daitezken baliabideen adierazgarri (Aibar *et al.*, 2015). Izan ere, berdinen arteko ekoizpen honen bidez, non erabiltzaileek borondatez parte hartzen duten, guztientzako erabilgarri izan daitezkeen baliabideak eraiki daitezke. Baliabide hauek garatzeko metodo tradizionalekin alderatuz, oro har modu ez-hierarkizatu eta deszentralizatu batean egiten da lan. Lan egiteko modu kolektibo horrek arrakasta handia izan du beste hainbat proiektutan (esaterako, Linux edo Mozilla proiektuak), eta Wikipedia ez da salbuespena.

Hala ere, Claesek dioen bezala, hezkuntzan Wikipediaren erabilera eztabaida sortu zuen entziklopedia online hau zabaldu zen momentutik (Claes eta Tramullas, 2021). Izan ere, zalantza eta mesfidantza handiak existitzen dira Wikipediaren fidagarritasunaren inguruan, ikasleen eta irakasleen artean.

2.2.1. Irakasleek duten Wikipediaren pertzepzioa eta egiten duten erabilera

Aurreko atalean aipatu den moduan, Wikipediaren ezagutza eraikitzeko metodo kolektiboak mesfidantza sortu du plataforma agertu zenetik, edizio

prozesu hori adituak edo profesionalak ez diren erabiltzaileek eramaten dutelako aurrera, eta hezkuntzaren arloan nabaria da mesfidantza hori, bereziki irakasleen artean. Hortaz, hainbat ikerketa egin dira azken hamarkadan irakasleek Wikipediaren inguruan duten pertzepzioa hobeto ulertzeko, haren jatorria zehazteko eta konponbidea bilatzeko.

Esaterako, Chen-ek (2010), erabiltzaileek Wikipediaren alde edo kontra dituzten iritziak ezagutzeko plataforma honen garapenean lagundu zezakeela pentsatuz, unibertsitate-mailako irakasleek egiten zuten Wikipediaren erabilera ikertu zuen. Ikertzaile honek ateratako ondorioetako bat izan zen parte-hartzaileen kezka nagusia Wikipediaren sinesgarritasun falta zela. Nabarmentzekoa da, hala ere, haien ikerketetan eta klaseak prestatzeko prozesuan Wikipedia gehien erabiltzen zuten irakasleek hobeto ikusten zutela beren ikasleek Wikipedia erabiltzea eta probabilitate handiagoa zutela entziklopediaren osatze-prozesuan parte hartzeko. Beraz, badirudi Wikipedian parte-hartze aktiboagoa izateak haren inguruko pertzepzio positiboagoa dakarrela.

Ildo horretatik jarraituz, ikusi da ikertzaile askok Wikipedia informazio-iturri moduan zitatzeko gaizki ikusten dutela, hango informazioak ez duelako erraz identifika daitekeen egilerik, eta, beraz, edukien egiazkotasuna egiaztatzea zailagoa dela uste dutelako (Jaschick, 2001, apud Aibar *et al.*, 2015). Are gehiago, Espainian bertan egindako ikerketa batzuen arabera, unibertsitateko irakasleek ia ikasleek bezainbeste kontsultatzen dute Wikipedia, baina desberdintasun nagusia da irakasleek ez dutela erabilera hori beren lankideen aurrean edo publikoki onartzen, beren irudi profesionalean eragin negatiboa izan dezakeela uste dutelako (Aibar *et al.*, 2015). Beraz, jarrera kontraesankor hauen jatorria Wikipediak duen fama txarrean egon liteke. Harritzekoa da, oro har uste denaren kontra, ikerketa honen ondorioek erakutsi zutela irakasle hauek modu nahiko positiboan baloratzen dutela Wikipediaren kalitatea. Hala ere, ez dute ongi ikusten beren ikasleek lanetan Wikipedia zitatzeko eta ez diete haien erabilera gomendatzen.

Gainera, badirudi irakasleek oro har egiten duten Wikipediaren erabilera pasiboa dela, hau da, informazioa kontsultatzeko besterik ez dutela erabiltzen, eta edizio-, berrikuspen- edo hobekuntza-lanetan ehuneko oso txikia ibiltzen dela (Aibar *et al.*, 2015; Rivoir Cabrera *et al.*, 2017). Baina, aurretik aipatu bezala, Chen-en (2010) ikerketen ondorioetako bat izan da entziklopediaren edizio-prozesuetan noizbait parte hartu zuten irakasleek gehiago gomendatzen dietela haren erabilera bere ikasleei. Beraz, irakasleen parte-hartze aktiboagoa sustatzeak haiek duten Wikipediaren iritzian eta haien ikasleei helarazten dieten mezua positiboa izatea ekar lezake. Eta hori bereziki interesgarria da, irakasleen Wikipediaren pertzepzio positiboak eta baliabide honen onarpenak ikasleen iritzietan eta erabilera-ohi-turetan eragin zuzena duela dirudielako (Lim, 2013b, apud Claes eta Trammullas, 2021).

2.2.2. *Ikasleek duten Wikipediaren pertzepzioa eta egiten duten erabilera*

Ikasleek, oro har, Wikipediaren inguruko pertzepzio positiboa dute, nahiz eta ezagutzen dituzten hark dituen sinesgarritasunaren inguruan existitzen diren zalantzak (Blikstad-Balas, 2015). Iritzi positibo horiek argudiatzeko, ikasle hauek Wikipediak aurkezten dituen hainbat abantaila aipatzen dituzte, besteak beste, informazioa azkar aurkitzea ahalbidetzen duela. Mothe eta Sahut-ek (2018) egindako ikerketek erakutsi dutenez, ikasleek positiboki baloratu zuten Wikipedia, honek biltzen duen gai kopuruari, bere doakotasunari, ulergarritasunari eta erabilerraztasunari esker, besteak beste. Baina informazio-iturri fidagarria den galdetzerakoan, zalantza handiagoa aurkeztu zuten partaide hauek. Ikasleen sinesgaiztasun honetan irakasleek dituzten Wikipediaren inguruko zalantzek zuzenean eragiten dutela baieztatzen dute autoreek, hau da, Wikipediaren famak edukien kalitateak baino gehiago eragiten dutela ikasleen iritzietan. Wikipediak jaso duen fidagarritasun baxuko fama horrek ikasleei zuzenean eragiten die, irakasleei gertatzen zitzaaien bezala egiten duten Wikipediaren erabilera onartzean edo baliabide hau gomendatzean.

Gainera, ikaskuntza-maila altuenetako (unibertsitateko) ikasle gehienek ere ez dute Wikipediaren funtzionamenduaren inguruko ezagutza handirik. Ikerketen arabera, ikasleek entziklopedia honen artikuluen sortze-, idazte- eta editatze-prozesuen ezagutza eza onartzen dute (Menchen-Trevino eta Hargittai, 2011, apud Claes eta Tramullas, 2021). Arazoa da prozesu honen ezagutza faltak Wikipediako edukien aurrean mesfidantza sor dezakeela, aurretik azaldu den moduan. Izan ere, Claes eta Tramullas-ek (2021) dioten bezala, Wikipediaren aurreko fidagarritasuna ezagutzarekin bat dator. Beraz, irakasleak ez ezik, ikasleak ere Wikipediaren erabilera aktiboa goa izatera bultzatzeak abantaila positiboak ekar litzake, baliabide honen fama txarra gainditzeko.

2.3. **Wikipediaren erabilera hezkuntza-tresna moduan**

Aurreko atalean azaldu den bezala, literaturan aurkitu daitezkeen ikerketek ondorioztatzen dute hezkuntzaren testuinguruan Wikipediaren erabilera aktiboa goa sustatzeak haren fidagarritasuna susper lezakeela (Soler-Adillon *et al.*, 2018). Horrela adierazten du Jemielniak-ek ere (2019, apud Claes eta Tramullas, 2021), Wikipediaren zehaztasun faltaren pertzepzioa deuseztatzeko baliabide hau hezkuntza prozesuan integratu behar dela dioenean, adibidez eduki edo artikulua berriak sortuz. Baina erabilera aktibo hau ez da artikulua berriak sortzera mugatzen, existitzen diren artikulua zuzendu edo hobetu daitezke, edo hauen analisi kritikoa egin (Lerga Felip eta Aibar Puentes, 2015).

Are gehiago, Wikipedia ikaskuntza-testuinguru bezala erabiltzean, honenganako mesfidantza murrizteaz gain, beste hainbat abantaila ekar die-

zazkieke erabiltzaileei: jakintza kolektiboaren eraikuntzan parte hartzea, ikaskuntzarako baliagarriak izan daitezken mundu-mailako loturak eta harremanak sortzea eta nagusiki ikasleen garapen pertsonal eta profesionale-rako ezinbestekoak diren oinarritzko kompetentziak garatzea (Ricaurte Quijano eta Carli Álvarez, 2016).

Hasteko, argi dago Wikipedia erabiltzean ikasleek hizkuntzarako kompetentzia lantzen dutela. Kontsulta-jardueretatik hasita, ikasleek irakurketa lantzen dute, eta are gehiago, informazioa hizkuntza desberdinetan bilatzeko ohitura badute, kompetentzia linguistikoa itzulpen lanen bidez nabarmentzen da (Ricaurte Quijano eta Carli Álvarez, 2016). Baina ez hori bakarrik, Wikipediaren editatze-lanek ere idatzizko adierazpena lantzeko aukera bikaina eskaintzen dute (Wikimedia Foundation, 2019). Beraz, jarduera hauek bigarren hezkuntzako curriculumetan txertatzea bereziki interesgarria izan daiteke, gehien bat 2019an Euskadin egindako ebaluazio diagnostikoetan lortutako euskarazko hizkuntza-komunikazioaren emaitzak aztertuz gero (ISEI-IVEI, 2022). Izan ere, azken hamarkadan, DBH-ko 2. mailako ikasleek lortutako emaitzetan jaitziera nabaritu da.

Hizkuntza lantzeaz gain, Wikipedian aktiboki parte hartzea beste hainbat kompetentzia eskuratzeko baliagarria izan daiteke. Esaterako, ikasleek pentsamendu kritikoa garatzen dute, lankidetzan aritzen dira, ikerketa-lanetan trebatzeko gaitasuna garatu dezakete eta, nola ez, IKT kompetentziak eskuratu daitezke Wikipediarekin egiten diren jardueretan (Wikimedia Foundation, 2019).

Ricaurte Quijano-k eta Carli Álvarez-ek (2016) ere aipatzen dute ikasleek Wikipediako artikulua bat sortzen dutenean ez dutela irakaslearen zuzenketa edo feedback-a eskuratzen bakarrik, eskolako ohiko lanetan gertatzen den bezala, baizik eta hezkuntzaren testuingurutik kanpo gelditzen diren editoreek ere haien lanak berrikusten dituztela. Modu honetan, gelak hezkuntza-prozesuari jartzen dizkion muga fisikoak hausten edo desagertzen dira eta hezkuntza komunitate osoak parte har dezakeen prozesu globala bihurtu daiteke. Gainera, ikasleek burutzen duten lana publikoki ikusgai dagoenez, gehiago ahalegintzen dira han idazten dituzten edukien zehaztasuna eta bikaintasuna bilatzen (Moy *et al.*, 2010).

Horretaz gain, Wikipedia editatzean datzan proiektu didaktikoetan ikasleek jabetza intelektuala eta egileen eskubideak bezalako garrantzizko kontzeptuen inguruan ikasten dute. Izan ere, ikaskuntzan gehien erabiltzen den metodologietako bat ikasleei idatzizko lanak eginaraztea da. Lan hauek mota desberdinetakoak izan daitezke, baina oro har ikasleek informazio zuzena aurkitu eta lanean zuzenean kopiatzeko joera dute (Alexandersson eta Limberg, 2003, apud Alonso Magdaleno eta García García, 2013), eta horren ondorioz irakasleek Wikipedia bezalako informazio-iturrietatik kopiatutako informazioa aurkitzen dute ikasleen lanetan. Fenomeno honen azalpenetako bat izan liteke ikasleak ez direla jabetza intelek-

tualean eta zitatzearen garrantzian hezi. Baina Wikipedian edizio-lanetan ibiliz gero, nahitaezkoa da artikuluetan gehitzen den informazio guztia zitatzea eta erabilitako irudi edo multimedia baliabideak Creative Commons lizentziapean egotea. Horregatik, Wikipedia erabiliz burututako jarduera didaktiko hauek erabilgarriak izan daitezke ikasleen kopiatu/itsasi jarrera txarrak zuzentzeko.

Azkenik, aipatu diren oinarrizko konpetentzia eta gaitasun hauetaz guztiez gain, Wikipedian sortu diren artikuluen berrien gaien arabera, hainbat diziplinatako konpetentziak ere eskuratu daitezke. Adibidez, Moy-ek (2010) unibertsitateko ikasleekin egindako ikerketan, hauek, elkarlanean kimikako kontzeptu desberdinen artikulua sortuz, zientziarako konpetentzia landu zuten. Proiektu honen bidez, ikasleek zientzia modu zuzen batean komunikatzen ikasi zuten, besteak beste.

Egia da ikasleekin proiektu hauek guztiak aurrera eramateak lan-zama nabarmena ekar dezakeela irakasleentzat. Hala ere, hezitzaileen lana errazteko geroz eta baliabide gehiago daude eskura, non jarduera hauek burutzeko aholkuak, jarraitu daitezkeen urratsak edo zuzenean jardueren programazioak aurkitu daitezkeen.

Hasteko, Wikipedia Foundation-ek berak Wikipedia Education Program izeneko ekimena jarri zuen abian, non erreferentzia moduan erabili daitezkeen hainbat dokumentu sortu diren: besteak beste, Wikipedia irakaskuntza-baliabide moduan erabiltzeko oinarrizko informazioa («How to use Wikipedia as a teaching tool»; Ldavis (WMF), 2012) eta Wikipediaren erabileran oinarritzen den unitate didaktiko baten programazioa («A 12-week assignment to write a Wikipedia article»; Wadewitz, 2012).

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza sailak lagunduta, Euskal Wikilarien Kultura Elkarteak Euskarazko Wikipedia bultzatzeko hainbat ekimen jarri ditu martxan, besteak beste, Hezkuntza Programa (Gonzalez, d.g.) eta Txikipedia. Txikipedia umeentzako euskarazko entziklopedia txiki eta askea da, 8-13 urte bitarteko umei zuzendua, non, adin honetako irakurleek uler dezaten, euskara garbi eta errazean idatzitako edukia biltzen den, umeen eskola-beharretara moldatua (Txikipedia: Zer da Txikipedia, d.g.). Euskarazko Wikipediako Hezkuntza atarian ere Euskal Wikilarien Kultura Elkarteak sortutako informazio ugari aurkitu daiteke, proposamen didaktikoak eta haiek aurrera eramateko erabili beharreko baliabide didaktikoak barne, irakasleentzat baliagarri izan daitezkeenak (Atari: Hezkuntza/ Irakasleak, d.g.). Azkenik, ikertzaile independenteek ere Wikipedia irakaskuntza-baliabide moduan erabiltzeko gidak argitaratu dituzte, irakasleentzako erabilgarri izan daitezkeenak (Lerga Felip eta Aibar Puentes, 2015).

Beraz, aurretik azaldu diren abantaila guztiak ikusita, irakasle moduan Wikipediaren erabilera didaktiko bat egin nahi izanez gero, geroz eta baliabide gehiago aurkitu daitezke lan hau errazten dutenak.

2.4. Helburuak

Aurretik azaldutakoa eta Euskal Autonomi Erkidegoa testuingurua kontuan harturik, ikerketa lan honen helburu espezifikoak honako hauek dira:

- Irakasleek eta ikasleek Wikipediari buruz duten iritzia eta pertzepzioa jakitea.
- Irakasleek eta ikasleek Wikipedian egiten duten erabilera eta erabiltzeko modua aztertzea.

3. MATERIAL ETA METODOAK

3.1. Lagina

Ikerketa hau Gipuzkoako Ikastolen Elkarteko ikastetxe batean egin da, hango DBHko arlo desberdinetako irakasleekin, eta DBH 1. mailako eta 3. mailako ikasleekin. Ikerketa honetako azterlanaren lagina berariaz aukeratu izan da, eta ez zoriz.

Irakasleei dagokienez, guztira 15ek hartu dute parte ($n_1 = 15$), parte-hartzaile potentzialen gutxigora behera erdia. Parte-hartzaile hauetatik 7 emakume bezala identifikatu dira (%46,7) eta gainerakoak gizon bezala (8, %53.3). Gainera, nabarmentzekoa da adin tarte guztietan antzeko parte-hartzaile kopurua lortu dela. Bestalde, irakasleen esperientziari dagokionez, parte-hartzaileen herenak (5) 5 urte baino gutxiago daramatza irakaskuntzan, beste herenak 5-10 urte tartean, batek 11-15 urteko esperientzia dauka eta azkeneko laurak 15 urte baino gehiagoko esperientzia dute. Azkenik, irakasleetako zazpik zientzia esperimentalen arloko irakasgaiak irakasten dituzte, hizkuntzetako sei irakasle daude, gizarte-zientzietako irakasgaietan eskola ematen dute bi irakasle eta gorputz-hezkuntza edo arteak irakasgaiak irakasten dituzten bost partaide.

Ikasleen kasuan, guztira 167 ikasle hartu dute parte ($n_2 = 167$), haien artean 105 DBH 1. mailakoak eta 61 DBH 3. mailakoak. Generoari dagokionez, bi mailetan emakume eta gizon bezala identifikatu diren parte-hartzaile kopuruak parekoak dira, eta hiru ikasle ez dira ez emakume ez gizon etiketarekin identifikatu. Parte-hartze potentzialari dagokionez, ikastolako DBH 1. mailako ikasleen ia %100ek erantzun dio galdetegiari, eta, aldiz, 3. Mailakoen artean %60 inguruk hartu du parte.

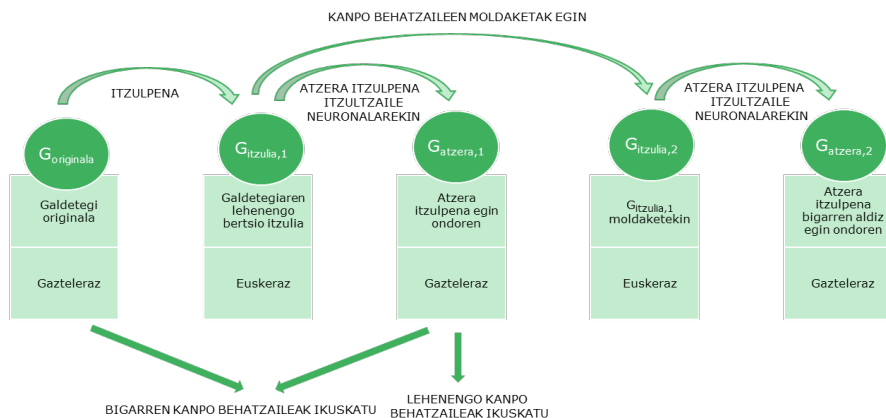
3.2. Datuen bilketa-prozesua

Bigarren hezkuntzako ikasleek eta irakasleek Wikipediaren inguruan duten pertzepzioa eta egiten duten erabilera ikertzeko, bi galdetegi erabili

dira: bat irakasleek erantzuteko (I. Eranskina) eta bestea ikasleek erantzuteko (II. Eranskina).

Irakasleei buruzko datuak jasotzeko galdetegiari dagokionez, Aibar eta haren lankideek (2015) diseinatutako eta Kataluniako bi unibertsitate-tako 913 irakaslek Wikipediaren inguruan duten iritzia ikertzeko erabilitako galdetegia aukeratu da. Jatorrizko galdetegia unibertsitateko irakasleei zuzenduta zegoenez, galdera batzuetan moldaketa txiki batzuk egin behar izan dira (galdera demografikoetan, bereziki) bigarren hezkuntzako irakasleentzako egokitzuz.

Ikasleen galdetegiari dagokionez, dagoeneko argitaratuta zegoen bigarren hezkuntzako ikasleen Wikipediaren erabilera eta pertzepzioa ikertzeko erabilitako galdetegi bat aukeratu da (Cuquet eta García San Pedro, 2019), eta Txikipediaren inguruko bi galdera gehitu dira galdetegian, ekimenaren inguruan ikasleek duten informazio eta pertzepzioa jasotzeko. Galdetegiak gaztelaniaz zeudenez, euskarara itzuli dira, EAEko testuinguru linguistikora egokitzeko, 1. irudiko prozesuari jarraituz, non bi itzulpen-fase izan diren eta bi kanpo behatzailek ikuskatu duten edukia.



1. irudia
Galdetegiaren itzulpen-prozesuaren eskema

Datuen bilketa 2022ko martxoaren 11tik 21era egin da, ikastolako DBHko zuzendariak baimena eman ondoren. Parte-hartzaileei galdetegia posta elektronikoz helarazi zaie, eta *Google forms* plataformaren bidez erantzun dute. Nabarmentzekoa da irakasleen eta ikasleen parte-hartzea borondatezkoa izan dela. Irakasleek borondatez parte hartu dute ikerketan ikertzaileengandik informazioa jaso ondoren, eta ikasleei haien tutoreek eskatu diete parte hartzeko, gela batzuen kasuan eskolan bertan galdetegia betetzeko tarte bat utziz. Bi galdetegietan lehenengo atala baimen informetua da eta hau irakurri ondoren baiezkua markatu ezean, ezin zaie gaine-

rako galderei erantzun. Hala ere, galdetegiak ireki dituzten parte-hartzaile guztiek eman dute beren baimen informatua.

3.3. Datuen analisia

Ikerketa honetako datuak aztertzeko, metodo mistoa erabili da, eta datuen tratamendua egiteko *Google forms*, *Google spreadsheet*, *R commander* eta *Microsoft Excel* programak erabili dira. Hasteko, ikasleen galdetegiaren fidagarritasuna aztertu da Cronbach-en alfa (α) kalkulatu (Field, 2013).

Oro har, Likert eskalak erabiltzen zituzten galderen, galdera dikotomikoen eta aukera anitzeko galderen datuen analisirako maiztasunen banaketak kalkulatu dira.

Irakasleen galdetegiko datuak ez dira generoaren edo adinaren arabera ikertu, lagina txikiegia zelako. Aldiz, ikasleen galdetegitik lortutako datu kuantitatiboetan (Q4-Q14 eta Q17-Q18) analisi inferentziala egin da. Datuen azterketa esploratzailean (Tukey, 1915) ikusi da Q4-11 galderetako erantzunetan ez dagoela desberdintasun estatistikorik genero eta kurtsu desberdinen artean. Bestalde, Likert eskalan oinarritutako Q12-Q14 galderetan eta Q17-Q18 galdera dikotomikoetan kontingentzia taulak egin dira, eta Pearson-en khi karratu (χ^2) banaketa kalkulatu da %95eko konfiantzartea aintzat hartuz (Pearson, 1900).

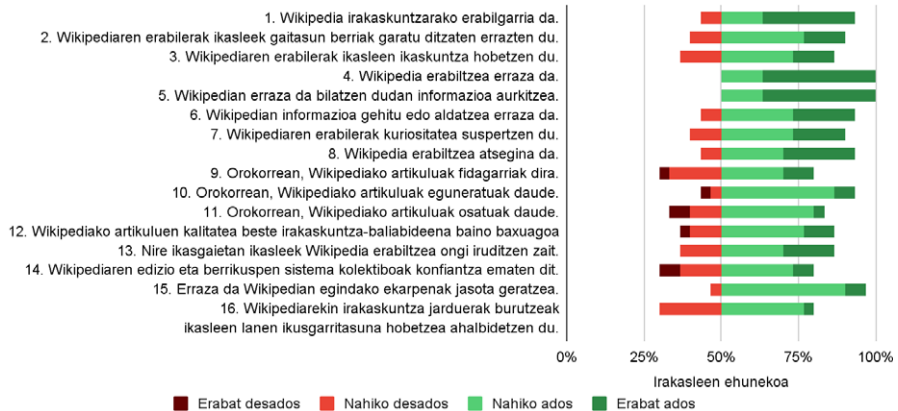
Ikasleen galdetegiko galdera irekietan (Q15 eta Q16) analisi fenomenografikoa egin da. Hau da, emaitzen analisi induktiboa egin da, eta kategoriak ikasleen erantzunetan oinarrituz eraiki dira. Proposatutako kategoria multzo hauek sistema hierarkiko bati jarraitzen diote, ikasleek aipatutako Wikipediaren abantailen edo desabantailen zilegitasunean oinarritua. Kategoria hauek bi behatzaile independenteren artean aztertu eta eztabaidatu ziren, harik eta kategoria batzuk adostu ziren arte, eta, bi ebaluatzaileen arteko adostasuna neurtzeko, Cohen-en Kappa (κ) koefizientea kalkulatu zen (Cohen, 1960, 1968). Horretarako, lehenengo behatzaileak emaitza guztiak adostutako kategorietan sailkatu zituen eta bigarren behatzaileak laginaren % 30 sailkatu zuen. Ondoren, bi ebaluatzaileek egindako sailkapena konparatu, eztabaidatu eta adostu zuten, behar zen kasuetan kategoriak birdefinituz. Prozesu horren ondorioz, Cohen-en Kappa koefizientea $\kappa = 1.00$ izatea lortu da, bai abantailen eta bai desabantailen sailkapenerako.

4. EMAITZEN ANALISIA ETA INTERPRETAZIOA

4.1. Irakasleen galdetegia

Atal honetan, DBHko irakasleek erantzundako galdetegiaren emaitzak azaltzen dira. Irakasleen lagina nahiko murrizta zenez ($n_1 = 15$), eran-

tzunen analisi deskriptiboa egin da, eta erantzunak maiztasunen banaketak erabiliz aztertu dira. Hasteko, galdetegi honen barne trinkotasuna ikertu da, Cronbach-en alfa (α) parametroa erabiliz eta Field-en (2013) jarraibideen arabera, galdetegiaren fidagarritasuna oso ona dela esan daiteke, zeren eta $\alpha = 0.9318$ balioa lortu baita.

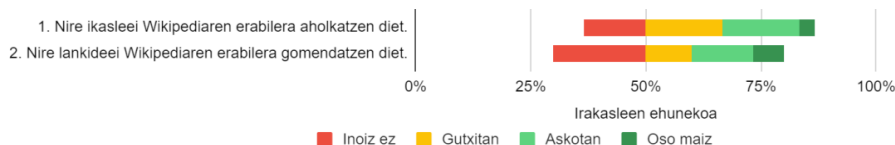


2. irudia
Irakasleek Wikipediaren inguruan duten pertzepzioa (Q3)

Lehenik, irakasleei Wikipediaren inguruan duten pertzepzioari buruz galdetu zitzaion (Q3) eta 2. irudian jaso dira Likert eskalan oinarritutako erantzunen maiztasunak. Oro har, badirudi galdetegi bete zuten irakasleek Wikipediari buruzko iritzi positiboak dituztela, Aibar eta haren lankideek (2015) galdetegi hau erabiltzean lortu zituzten emaitzen antzera. Aipatzekoa da bederatzi partaide «Erabat ados» daudela Wikipedia irakaskuntzarako erabilgarria delako baieztapenarekin (Q3-1) eta hiruk besterik ez duela uste Wikipedia erabiliz ikasleek gaitasun berriak garatu ditzaketela (Q3-2). Are gehiago, Wikipediaren erabilerraztasunak (Q3-4) eta informazioa aurkitzeko erraztasunak (Q3-5) lortu dituzte balorazio positiboekin, partaide guztiak ados baitzeuden baieztapen hauekin, zeinetatik 11k «Erabat ados» markatu zuten bi kasuetan. Gainera, irakasle gehienek (13, ados) uste dute hango informazioa eguneratua dagoela, eta atsegina dela Wikipedia erabiltzea (Q3-10 eta Q3-8, hurrenez hurren). Aldiz, irakasle gutxiago daude ados Wikipediaren fidagarritasunarekin, nahiz eta gehienak oraindik «Nahiko ados» (6) edo «Erabat ados» (3) markatu (Q3-9) Badirudi mesfidantza horren arrazoia Wikipediaren edizio- eta berrikuspen-sistema kolektiboa izan litekeela, irakasle askori (6) oraindik ez baitio konfiantzarik ematen sistema horrek (Q3-14). Bestalde, irakasle batzuek uste dute Wikipediako artikulua ez daudela hain osatua (Q3-11) eta hamaikak

pentsatzen dute haien kalitatea beste irakaskuntza-baliabideena baino baxuagoa dela (Q3-12).

Hala ere, ikasleek beren irakasgaietan Wikipedia erabiltzea ongi iruditzen zaie irakasle gehienei (11 ados dago, Q3-13). Nahiz eta irakasleek oro har Wikipediaren iritzi ona duten, ez diete beren ingurukoei hura erabiltzea gomendatzen. Haatik, lau irakasleek ez diote inoiz gomendatu Wikipediaren erabilera ikasleei, eta beste bostek oso gutxitan egiten duela onartu dute (3. irudia). Eta oraindik gutxiagok gomendatzen diete honen erabilera beren lankideei, 9k bakarrik onartzen baitute noizbait gomendatu izana. Fenomeno honetarako azalpen bat proposatu zuen Aibar *et al.*-ek beren ikerketan (2015). Izan ere, oinarri teorikoan aipatu den bezala, badirudi irakasleek uste dutela bere lankideen aurrean edo publikoki Wikipedia erabiltzen dutela onartzen badute, beren irudi profesionalean eragin negatiboa izan dezakeela.



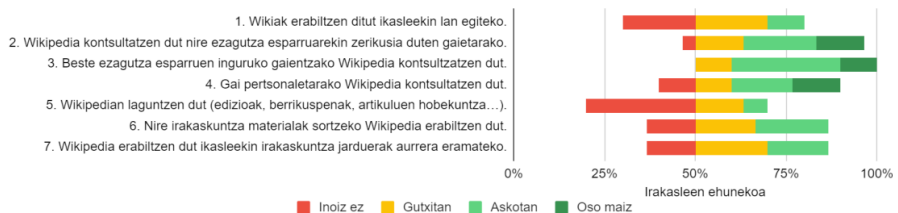
3. irudia

Irakasleek Wikipediaren inguruan duten iritzi publikoa (Q4)

Ikerketan parte hartu duten irakasleek egiten duten Interneten, sarean eta oro har IKTen erabilera aztertzean, hauek irakasleen bizitza pertsonaletan presentzia handirik ez dutela dirudi (blog eta sare sozialetan parte-hartze aktiboa bereziki baxua da), nahiz eta taldea nahiko gaztea izan (15etik 9 partaidek 40 urte baino gutxiago dituzte). Teknologia berrien erabilera profesionalari dagokionez, badirudi irakasleek ez dutela berek sortutako irakaskuntza edukia ingurune irekietan partekatzeke ohitura handiegirik, erdiak baino gehiagok (8) ez baitu inoiz egin. Beraz, badirudi irakasleen digitalizazio-maila orokorrean baxua dela. Interesgarria izan daiteke etorkizunean behaketa honen inguruan ikerketa sakonagoak egitea, eta digitalizazio-mailaren eta Wikipediaren inguruko pertzepzioen arteko loturarik dagoen aztertzea.

Partaideen digitalizazio-maila ez oso altu horrek azaldu lezake egiten duten Wikipediaren erabilera mota. Izan ere, 4. irudiko datuen arabera, irakasleek Wikipedia modu nahiko pasiboan erabiltzen dute, oro har. Hau da, entziklopedia hau kontsulta gisa erabiltzen dute gehien bat, bai beren ezagutza-esparruarekin zerikusia duten gaietarako buruz kontsultatzeko, eta baita maiztasun pixka bat gehiagorekin beste ezagutza esparruen inguruko informazioa bilatzeko (4. irudia, Q8-2 eta Q8-3). Gai pertsonaletarako ere

erabiltzen dute Wikipedia irakasleek, baina dirudenez ez denek, %20k ez baitu inoiz erabili (Q8-4). Haatik, oso irakasle gutxik laguntzen dute Wikipedian edizio-, berrikuspen- edo hobekuntza-lanetan, eta 9 partaidek Wikipedian inoiz lagundu ez izana onartu zuten (Q8-5), nahiz eta 13k Wikipedian informazioa gehitu edo aldatzea erraza dela uste duten (2. irudia, Q3-6). Irakasleek duten Wikipediaren erabilera pasibo hau bat dator aurretik egindako ikerketek erakutsitakoarekin (Aibar *et al.*, 2015; Rivoir Cabrera *et al.*, 2017).



4. irudia Irakasleek egiten duten Wikipediaren erabilera (Q8)

Antzekoa gertatzen da Wikipediaren erabilera didaktikoekin: irakasleek ez dute ohiturarik Wikipedia beren irakaskuntzan txertatzeko eta ikasleekin jarduerak aurrera eramaten erabiltzeko; izan ere lau irakasleek onartzen dute ez dutela inoiz egin eta beste seik oso gutxitan erabili dute irakaskuntza jardueretarako (4. irudia, Q8-6 eta Q8-7)). Gainera, parte hartu duten 15 irakasleetatik 2 besterik ez daude Wikipedian erregistratuak (%13,3). Beraz, esan genezake ikerketan parte hartu duen ikastolako irakaskuntza-taldea ez dela Wikipedia eraikitzen laguntzen duen komunitatearen parte.

Baina, lan honen oinarri teorikoan azaldu den moduan, Wikipediaren erabilera aktibo batek erabiltzaileek duten honen inguruko fidagarritasunarena hobetu lezake (Soler-Adillon *et al.*, 2018), eta ikasleek konpetentzia eta gaitasun ugari garatu ditzakete Wikipedia editatuz (Ricaurte Quijano eta Carli Álvarez, 2016). Horregatik, Wikipedia beren irakaskuntzan txertatzen zerk lagunduko lukeen galdetu zitzaien irakasleei. Jasotako datuen arabera (5. irudia, Q7 galdera), irakasleek uste dute bereziki lagungarria izango litzatekeela Wikipediaren erabileraren inguruko formakuntza espezifikoa jasotzea (15etik 14 zeuden ados) eta lankide batek bere esperientzia kontatzea (13, ados). Neurri txikiagoan, baina oraindik partaideen erdiak baino gehiagok uste dute erakundeen aitortza handiagoa lortzeak lagunduko liekeela. Beraz, Wikipedia irakaskuntza-baliabide bezala txertatzeko irakasleentzako formakuntza-saioak antola daitezke, non bai adituek bai eta Wikipediaren erabileran esperientzia duten beste irakasleek ere beren jakintza partekatu baitezakete.

Wikipediaren bitartez irakaskuntza jarduerak diseinatzeko,...



5. irudia

Irakasleek Wikipedia bitartez irakaskuntza jarduerak diseinatzeko lagungarriak izan daitezkeen faktoreak (Q7)

4.2. Ikasleen galdetegia

DBH-ko ikasleek erantzundako galdetegitik emaitzen analisi kuantitatibo eta kualitatiboak egin dira, eta, irakasleen galdetegiarekin bezala, maiztasunen banaketak erabiliz aztertu dira. Hasteko, Likert eskalan oinarritutako galderen fidagarritasun-maila jakiteko, Cronbach-en alfa kalkulatu da, eta lortutako balioa ikusita ($\alpha = 0.7918$), galdetegia fidagarria dela esan daiteke (Field, 2013).

Lehenik eta behin, ikasleek egiten duten Wikipediaren erabilerari dagokionez, ikasleei azken astean zenbat aldiz bisitatu duten Wikipedia galdetu zaie, eta lortutako datuak eta Cuquet eta García San Pedrok (2019) galdetegi bera erabiliz lortutako erantzunak 1. taulan jaso dira. Oro har, badirudi ikasle gehienek astean 0-2 aldiz kontsultatzen dutela baliabide hau. Gainera, DBH 1. eta 3. mailako ikasleen Wikipedia bisitatzeko maiztasunen artean ere ez dago desberdintasun nabarmenik. Aurreko ikerketarekin alderatuta, badirudi datuen arteko desberdintasunak ere ez direla oso nabarmenak.

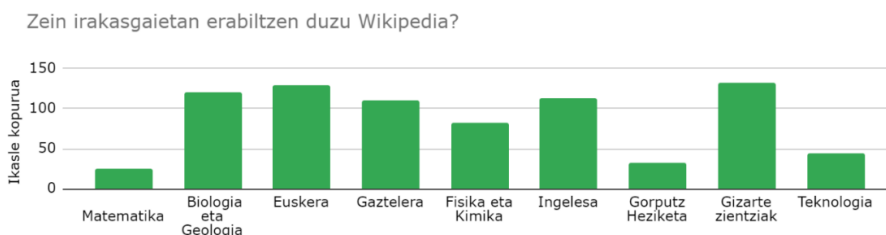
1. taula

Zenbat aldiz bisitatu dute Wikipedia ikasleek azken astean (Q5)? (%)

	Ikerketa hau		Cuquet eta García San Pedro, 2019	
	DBH 1. maila	DBH 3. maila	DBH 4. maila	Batxilergo 2. maila
Ez dut Wikipedia bisitatu	36	25	27	30
Astean behin edo bitan	44	39	48	47
Astean 3-6 aldiz	15	15	23	13
Egunean behin	3	5	1	1
Egunean behin baino gehiagotan	2	8	0	9

Bestalde, ia ikasle guztiak eskolatik kontsultatzen dute Wikipedia, parte-hartzaileen % 95ek, eta erdiak baino pixka bat gehiagok (% 57) etxetik ere kontsultatzeko ohitura dute. Aldiz, ikasleen % 3k besterik ez du liburutegitik edo kaletik dagoenean kontsultatzen. Nabarmena da liburutegian egiten den Wikipediaren erabilera baxua, baina honen azalpen bat izan liteke ikasleek ez dutela liburutegira joateko ohiturarik. Horretaz gain, ikerketa honetan ikusi da ikasleek gehiago erabiltzen dutela Wikipedia eskolan etxean baino, eta, aldiz, Cuquet eta García San Pedoren (2019) ikerketako partaide ia guztiak (% 90 DBH 4. mailan eta % 100 Batxilergoko 2. mailan) etxetik kontsultatzen zutela baieztatu zuten, eskolatik baino gehiago.

Ikasleei Wikipedia zer irakasgitarako erabiltzen duten galdetu zitzairen (6. irudia). Agerian gelditzen da oro har hizkuntza eta gizarte zientzietako irakasgaietan irakasgai zientifiko-teknologikoetan baino gehiago erabiltzen dela Wikipedia. Ulergarria da, hasteko, Gorputz Hezkuntzan Wikipediaren erabilera baxua, irakasgai honetan ikasleek lan idatzi gutxiago egin ohi dituztelako. Matematikaren kasuan, kontsulten joera baxu hau ere Cuquet-ek (2019) antzeman zuen. Joera honek ikasleek Wikipedia zer jardura mota egiteko erabiltzen duten azaldu lezake. Izan ere, ikertzaile hauen iritziz, matematikan edo teknologian lortutako balio baxuek adierazten dute Wikipedia informazioa biltzean eta biltzea besterik eskatzen ez duten lanetarako erabiltzen dutela ikasleek, eta ez informazio hori aplikatzea eskatzen duten jardueretarako.



6. irudia

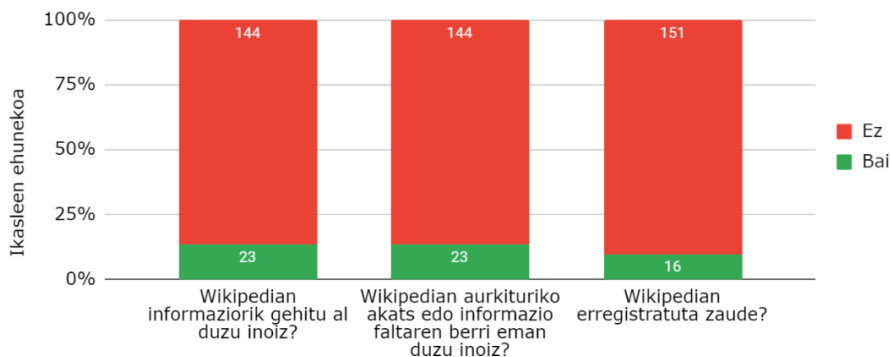
Ikasleen Wikipediaren erabilera irakasgai desberdinetan (Q11)

Bestalde, kontsulta-hizkuntzari dagokionez, ikasleen % 96k kontsultatzen du euskarazko Wikipedia, eta ia horiek bezainbestek (% 86) erabiltzen dute gaztelaniazko bertsioa. Horretaz gain, ikasleen erdiak ingelesezko Wikipedia ere bisitatzen du, eta neurri askoz gutxiagoan frantsesa, alemana edo italiara hizkuntzak aipatu dituzte ikasleek. Euskarazko Wikipedia gaztelaniazkoa baino gehiago erabiltzearen arrazoi bat izan liteke ikerketa ginen ikastola D ereduak izanda ikasleek lanak euskaraz entregatu behar izatea. Gainera, Hezkuntza Programari¹ esker Euskarazko Wikipedian egin

¹ <https://eu.wikipedia.org/wiki/Atari:Hezkuntza>.

diren hobekuntzek ere eragin positiboa izan lezake ikasleek egiten duten euskarazko bertsioaren erabilera.

Gainera, ikasleek egiten duten Wikipediaren erabilera kontsulta-lanetara mugatzen den edo parte-hartze aktiboagoa izan ohi duten ere ikertu nahi izan da galdetegi honen bidez (7. irudia), eta jasotako emaitzen arabera, ikasleen oso ehuneko txikiak gehitu du informazio berria Wikipedian (% 13,8), aurkitutako akats edo informazio faltaren berri eman du (% 13,7) edo erregistratua dago Wikipedian (% 9,6). Are gehiago, Cuquet-ek (2019) bere ikerketan adierazten du bere galdetegia pasatzerakoan ikasle batek edukia txantxetan gehitzeak (bandalismoa) baieztatu bezala kontaktatu zuten galdetu zuela, eta, beraz, Wikipedian informazioa gehitzea baieztatu duten ikasleen erantzunak zalantzan jar daitezke.



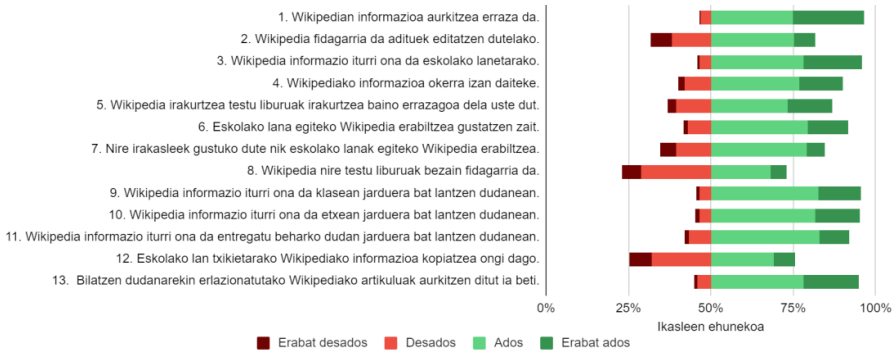
7. irudia

Ikasleen Wikipediaren erabilera orokorra (Q7-Q9)

Bestalde, ikasleek Wikipediaren inguruan duten pertzepzioa ikertzeko adostasun-mailan oinarritutako Likert eskala motako 13 itemeko galdera egin zaizkie parte-hartzaileei (8. irudia). Hasteko, «Wikipediaren pertzepzioa irakaskuntza baliabide bezala» konstruktua honi dagokion barne-trinkotasunari dagokionez, esan dezakegu galdetegiak fidagarritasun handia duela. Izan ere, item talde honek Cronbach-en alfa (α) 0.807 eman du.

7. irudian ikusten den moduan, oro har ikasleek oso balorazio positiboak eman dizkiote Wikipediaren erabilerraztasunari (Q12-1) eta informazio-iturri ona kontsideratzen dute eskolako lanetarako (Q12-3): bai eskolan eta bai etxean egin beharreko jardueretarako, bai eta entregatzeko diren lanetarako ere (Q12-9,10,11). Gainera, % 83k gustuko du Wikipedia erabiltzea (Q12-6) eta % 74k Wikipedia irakurtzea testuliburuak baino errazagoa dela uste dute (Q12-5). Aldiz, ikasleen erdiak baino gehiagok (% 54) ez du uste Wikipedia testuliburuak bezain fidagarria denik (Q12-8), eta nabarmentzekoa da ikustea partaide hauen % 80 ados dagoela «Wikipediako in-

formazioa okerra izan daiteke» baieztapenarekin (Q12-4), nahiz eta haien irakasleen % 73k ez duen uste «Wikipediako artikuluen kalitatea beste irakaskuntza-baliabideena baino baxuagoa» dela (2. irudia, Q3-11). Azkenik, ikasleen erdiak oraindik uste du kasu batzuetan Wikipediako informazioa zuzenean kopiatzea ongi dagoela (Q12-12).

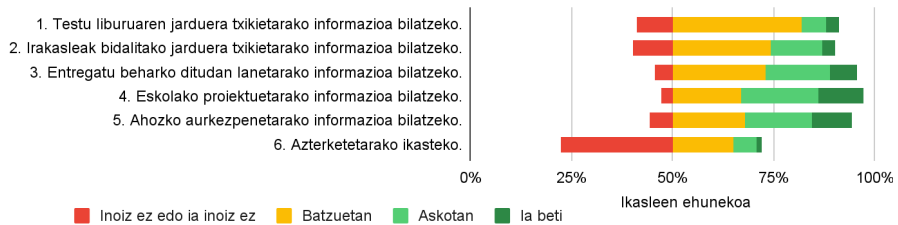


8. irudia

Ikasleen Wikipediaren pertzepzioa irakaskuntza-baliabide bezala (Q12)

«Wikipediaren erabilera irakaskuntza baliabide bezala» konstruktuari dagokionez (Q13, 9. irudia), 6 itenez osatuta dago, eta Field-en (2013) barne-trinkotasuna neurtzeko jarraibideen arabera, galdetegiak fidagarritasun ona duela esan daiteke (Cronbach-en $\alpha = 0.7328$).

Zein maiztasunarekin erabiltzen duzu Wikipedia honako zereginetarako?



9. irudia

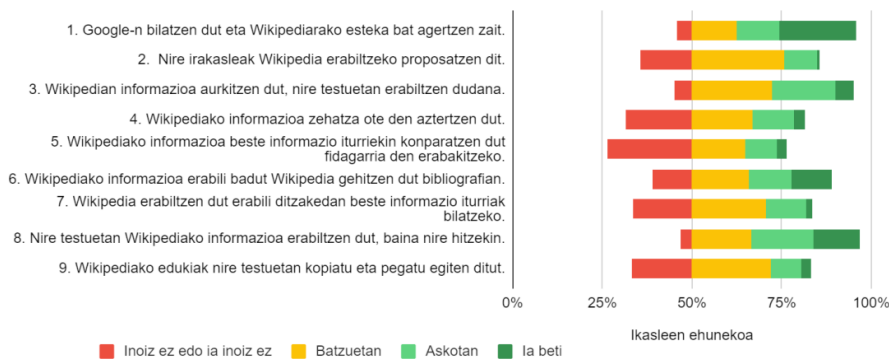
Ikasleen Wikipediaren erabilera irakaskuntza baliabide bezala (Q13)

Ikasleek Wikipedia zer zereginetarako erabiltzen duten aztertuz gero (9. irudia), ikus daiteke ia parte-hartzaile guztiek kontsultatzen dutela Wikipedia testuliburuak edo irakasleak proposatzen dituen gelako jardueretarako (Q13-1, 2). Kontsulten maiztasuna pixka bat areagotzen da garrantzi handiagoko jarduerak egiten dituztenean, esaterako, entregatzeko diren la-

nak, proiektuak edo ahozko aurkezpenak egiten dituztenean (Q13-3, 4, 5). Baina nabarmentzekoa da ikasleen erdiak baino gehiagok (% 55) ez dutela inoiz edo ia inoiz erabili azterketari begira ikasteko (Q13-6). Cuquet eta Garcia San Pedrok (2019) ere beren ikerketan antzeko joera nabaritu zuten DBH 4. mailako eta Batxilergoko 2. mailako ikasleen artean. Desberdintasun horren arrazoi bat izan liteke orokorrean ikasleen kalifikazioen ehuneko altuena azterketetatik datorrela, eta beren notak arriskuan daudenean ikasleek gehien fidatzen diren informazio-iturrietara jotzen dutela ikasteko. Izan ere, aurretik ikusi den bezala, ikasle askok (% 56) ez dute uste Wikipedia beren testuliburuak bezain fidagarria denik (8. irudia, Q12-8).

Wikipediaren erabiltzeko moduari dagokionez (Q14, 10. irudia), 9 itez osatutako multzoa da, eta fidagarritasun onargarria erakutsi du (Cronbach-en $\alpha = 0.6951$; Field, 2013).

Zein maiztasunarekin egiten duzu ondorengoa Wikipedia erabiltzen duzunean?



10. irudia

Ikasleen Wikipedia erabiltzeko modua, irakaskuntza baliabide bezala (Q14)

Galdera honen erantzunei erreparatuz (10. irudia), aipatzekoa da ikasleek ez dutela Wikipedian aurkitzen duten informazioa kontrastatzeko ohiturarik, % 37k ez baitu inoiz informazio hori zehatza den aztertzen (Q14-4) eta % 47k onartzen du ez duela beste informazio-iturriekin konparatzen, fidagarria den erabakitzeke (Q14-5), nahiz eta, aurretik aipatu den bezala, ikasleen erdiak baino gehiagok ez duen uste Wikipedia testuliburuak bezain fidagarria denik (Q12-8, 8. irudia). Ikasleengandik jasotako datuak bat datoz irakasleen erantzunekin, aurretik azaldu den bezala, azken hauen % 26,7k onartzen baitzuen ez zela Wikipediaren erabilera gomendatzen beren ikasleei (Q4-1, 3. irudia), eta ikasleen % 28,8k dio irakasleek ez dietela entziklopedia hau erabiltzeko proposatzen (Q14-2, 10. irudia). Azkenik, ikasleek, maiztasun nahiko handietan, lanetan Wikipediako informazioa beren hitzekin idazten dutela baieztatzen badute ere (Q14-8), erdiak baino gehia-

gok, % 67k, noizbait eduki hau zuzenean kopiatu eta itsasi dutela erantzun dute, eta % 5ek ia beti egiten duela horrela onartu du (Q14-9).

Haien ohiturez gain, ikasleei Wikipediaren abantailei eta desabantailei buruz galdetu zitzaien bi galdera irekitan, eta haiek emandako erantzunak kategoriatan desberdinetan sailkatu dira (2. taula).

2. taula

Wikipediaren abantailen (Q15) eta desabantailen (Q16) erantzunetatik sortutako kategoriak eta haien maiztasunak.

Beltzez adierazten da gailentzen den kategoriatan

	Kategoria	Definizioa	Ikasle	Ikasle %
Ab. (Q15)	A	Informazio FIDAGARRIA dela aipatzea (batzuetan beste abantaila egokiren bat aipatu dezakete: ulerterraza, informazio asko, azkar aurkitu...)	28	16,8
	B1	Wikipediak eskaintzen duen informazioa ERRAZA edo ULERGARRIA dela eta ASKO dagoela EDOTA AZKAR aurkitzen dela aipatzea	10	6,0
	B2	Wikipediak eskaintzen duen informazioa ERRAZA edo ULERGARRIA den hizkuntza/erregistro batean dagoela aipatzea	13	7,8
	B3	Wikipediak informazio ASKO eskaintzen duela edota AZKAR aurkitzen dela aipatzea	81	48,5
	C	Wikipediak kopiatu/itsatsi egitea ahalbidetzen duela edo lana oso azkar buka daitekeela aipatzea. Hau da, oro har DESEGO-KIAK diren praktikak.	11	6,6
	D	Erantzun baliogabeak	24	14,4
Des. (Q16)	A	Informazio GEHIEGI egotea edota ULERGARRIA EZ izatea aipatzen da	28	16,9
	B1	FIDAGARRIA EZ dela pentsatzea, edonork idatz edo edita dezakeelako	67	40,4
	B2	Irakasleek kopiatu/itsatsi egiten harrapatzea edo irakasleei ez gustatzea. Hau da, oro har ERABILERA TXARRA egitea.	23	13,9
	D	Ez dago desabantailarik	17	10,2
	C	Erantzun baliogabeak	31	18,6

Hasteko, Wikipediaren pertzepzioaren inguruan gehien arduratzen duen ezaugarrietako bat fidagarritasuna da, aurretik komentatu den moduan. Horri dagokionez, parte hartu duten ikasleen % 16,8k aipatu du bere ustez Wikipediaren abantaila bat fidagarritasuna dela (A kategoria, 2. taula). Nahiz eta ehuneko hau Likert eskalan fidagarritasun-itemarekin lortutakoa baino nabarmenki baxuagoa den (Q12-2, 8. irudia), aipatu beharra dago ikasle hauek ez dutela adierazten Wikipedia fidagarria dela uste dutenik, baizik eta Wikipediaren fidagarritasuna baliabide honek duen abantailetakoa dela. Ostera, online entziklopedia honek dituen desabantailei buruz galdetzerakoan, % 40k aipatu du fidagarritasun falta (B1 kategoria, 2. taula), baina erantzun hauetako askok aipatzen zuten fidagarritasun falta hori edo nork editatzeko aukera izatetik datorrela, hau da, Wikipediaren funtzionatzeko sistema guztiz ez ulertzetik etor daiteke.

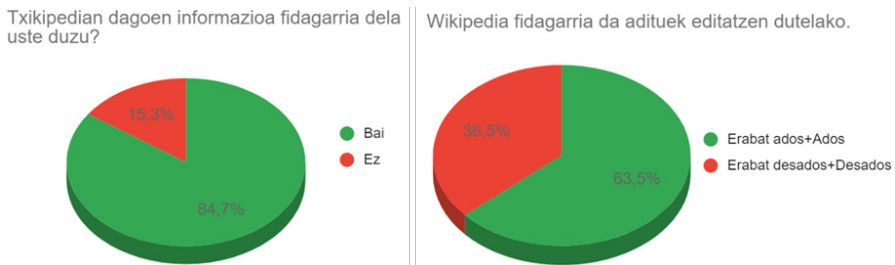
Ikasleek hautematen duten Wikipediaren beste abantaila bat haren ulerterraztasuna da. Izan ere, % 13.8k (B1 eta B2 kategoriak, 2. taula) uste du Wikipediak eskaintzen duen informazioa erraza edo ulergarria dela. Gainera, Wikipediaren pertzepzioari buruzko Q12-5 galderan ere ikasleen % 74k adierazi zuen Wikipedia irakurtzea testuliburuak irakurtzea baino errazagoa zela uste zuela (8. irudia). Datu horiek aurretik burututako ikerketekin bat datoz, non ikasleek ulergarritasuna eta erabilerraztasuna aipatzen zituzten Wikipediaren abantaila bezala (Mothe eta Sahut, 2018). Hala ere, ikertzaile hauek aurkitu zuten Wikipediari balorazio positibo bat emateko ikasleen arrazoietakoa bat plataformaren doakotasuna zela, eta gure ikerketako ikasle batek ere ez du abantaila hori aipatu bere erantzunetan.

Bestalde, ikerketa honetako ikasleek gehien aipatu dituzten abantailak Wikipedian aurkitu daitekeen informazio kantitatea edota informazio hori lortzeko azkartasuna eta erraztasuna izan dira. Ikasleen erdiak baino gehiagok baloratu ditu ezaugarri horiek (B1 eta B2 kategoriak, 2. taula), eta abantaila horiek ere bat datoz ikerketa aurrekarien emaitzekin (Blikstad-Balas, 2015; Mothe eta Sahut, 2018).

Abantailei eta desabantailei buruz galdetzean, erantzun batzuk sailkatu dira ikasleek egiten duten Wikipediaren erabilera okerrarekin (2. taula). Hau da, nagusiki ikasleek hango informazioa zuzenean kopiatzeko duten joerarekin. Izan ere, ikasle batzuek Wikipediaren abantaila moduan aipatu dute beren lanetan zuzenean informazio hori kopiatu eta pegatzeko aukera dagoela (Q15-C kategoria). Etikoki zalantzak sortzen dituen jarrera hori galdera itxietan ere antzeman da, non ikasleen % 51k adierazten zuen Wikipediako informazioa kopiatzea ongi dagoela (Q12-12, 8. irudia). Gainera, ikasleen % 13,9k uste du Wikipediaren desabantaila bat dela irakasleek kopiatu/itsatsi jarrera oker hauek detektatu ditzaketela (Q16-B2 kategoria) eta ez dutela gustuko ikasleek Wikipedia erabiltzea arrazoi horrengatik, baina argi dago hau baliabidearen desabantaila baino gehiago egiten duten erabileren txarraren ondorioa dela.

Bukatzeko, ikasleen % 10ek Wikipediak desabantailarik ez duela adierazi du, baina erantzun horien zilegitasuna zalantzan jar daiteke, ez baitago argi ikasleek benetan hori pentsatzen duten edo desabantailarik ez dagoela baieztatu duten argudiatutako erantzuna ez emateko.

Azkenik, Txikipediari lotutako galderei dagokienez, badaude oraindik 16 ikasle Txikipedia ezagutzen ez dutenak (% 9,6) eta gehienak, 16tik 14, DBH 1. mailakoak dira. Nahiz eta ehuneko txikia izan, bereziki 1. mailakoek plataforma hau ez ezagutzea aukera galdua suposatzen du, haien adineko ikasleentzat pentsatua baitago eta haientzako erabilgarria izan daitekeelako. Txikipediaren fidagarritasunaren inguruan ikasleek duten pertzepzioari erreparatuz gero, ikus daiteke haien ehuneko oso altuak (% 84,7) baiezeko erantzuna eman duela (11. irudia). Gainera, harritzekoa da Wikipediak sortzen duen mesfidantzarekin konparatuz gero, desberdintasun nabaria dagoela bien artean, eta ikasle gehiago fidatzen direla Txikipediaz Wikipediaz baino, nahiz eta bi entziklopedien eraikuntza-sistema kolektiboa berbera den (11. irudia).



11. irudia
Txikipediaren vs Wikipediaren fidagarritasuna

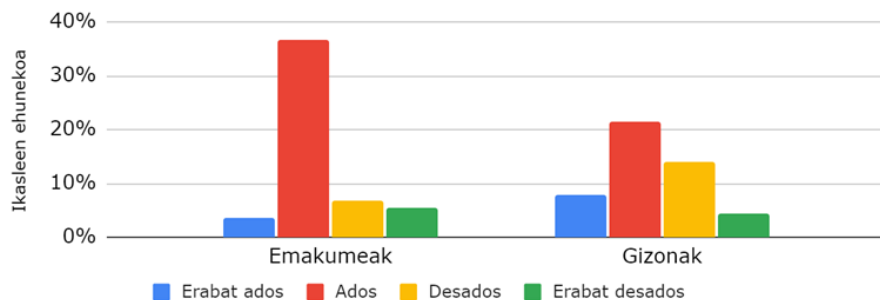
4.2.1. Generoen eta kurtsoen arteko desberdintasunak

Ikasleek galdetegian emandako erantzunek genero eta ikasleen kurtsoarekiko menpekotasunik duten ala ez ikusteko, khi karratu testa egin da, eta jarraian azaltzen dira aipagarri kontsideratu diren emaitzak.

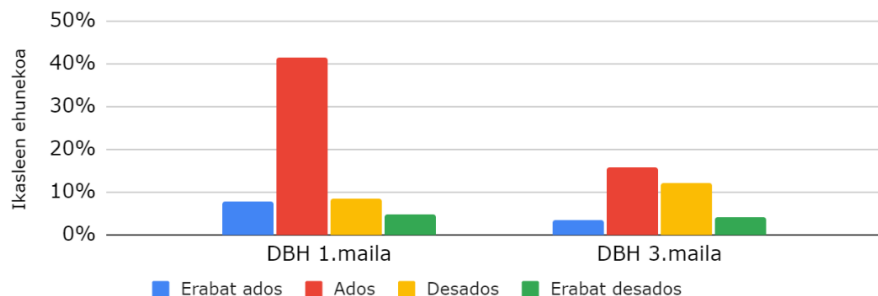
Hasteko, «Nire irakasleek gustuko dute nik eskolako lanak egiteko Wikipedia erabiltzea» baieztapenarekin (Q12-7) ikasleen adostasun-maila generoko aztertuz gero (12. irudia), hauteman daiteke emakumeek adostasun handiagoa adierazten dutela, bereziki «Ados» erantzuna markatuz. Hau da, emakumeek beren irakasleei eskolako lanak egiteko Wikipedia erabiltzea gustatzen zaiela askoz gehiago hautematen dute. Bi kurtsoen artean jasotako erantzunen arteko desberdintasuna ere oso esanguratsua da (12. irudia). Desberdintasun horren arrazoi bat izan liteke irakasleek maila aurreratuetakoa ikasleek lanetarako informazio-iturri bakarra erabili ordez

informazioa bilatzeko beste baliabide desberdinak erabiltzea eta haien arteko konparaketak egitea espero izatea, eta, beraz, ez onartzea ikasleak Wikipedian aurkitutakoarekin bakarrik gelditzea. Aldiz, DBHra iritsi berriak diren ikasleek informazioa bilatzeko Wikipedia bakarrik erabiltzea hobeto ikus dezakete irakasleek.

Nire irakasleek gustuko dute nik eskolako lanak egiteko Wikipedia erabiltzea.



Nire irakasleek gustuko dute nik eskolako lanak egiteko Wikipedia erabiltzea.



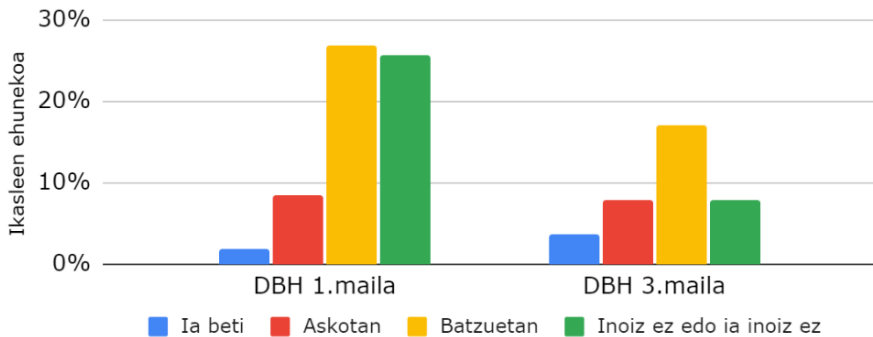
12. irudia

Ikasleek eskolako lanetarako Wikipedia erabiltzen dutenean haien irakasleek gustuko duten pertzepzioa maiztasun-banaketa generoka ($\chi^2 = 13.285$; askatasun-graduak = 3; p-balioa = 0.00406) eta kurtsoa ($\chi^2 = 11.358$; askatasun-graduak = 3; p-balioa = 0.009941).

Ikasleen Wikipedia erabiltzeko moduari dagokionez, Q14-9 galdera aztertu dugu. Kurtso desberdinetako ikasleek «Wikipediako edukiak nire testuetan kopiatu eta pegatu egiten ditut» baieztapenarekin duten adostasun-mailen banaketak aztertuz gero (13. irudia), oro har DBH 1. mailakoak zintzoagoak direla dirudi, eta maiztasun gutxiagorekin kopiatu eta pegatzen dituztela Wikipediako edukiak. Desberdintasun honek ere azaldu lezake zergatik, aurreko grafikoan ikusi den bezala (Q3-13, 2. irudia), diru-

dienez DBH 3. mailako irakasleek ez duten hain gustuko beren ikasleek Wikipedia erabiltzea, erabilera okerragoa egiten dutelako.

Wikipediako edukiak nire testuetan kopiatu eta pegatu egiten ditut.



13. irudia

Ikasleek Wikipediako edukiak beren testuetan kopiatu eta pegatzen duten maiztasun-banaketa kurtsoka.

$\chi^2 = 9.1787$; askatasun graduak = 3; p-balioa = 0.02701

5. ONDORIOAK

Hasteko, galdetegiaren barne-trinkotasunari dagokionez, lortutako Cronbach-en alfa balioak ikusita, Aibar-ek (2015) eta Cuquet eta García San Pedro-k (2019) argitaratutako galdetegiak eta haien euskararako itzulpenak fidagarriak direla egiaztatu da. Horrek aukera bertan du galdetegi hauek lagin handiagoarekin eta maila desberdinetako ikasleekin probatzeko.

Galdetegietatik lortutako emaitzei dagokienez, oro har esan genezake bai irakasleek bai eta ikasleek ere Wikipediaren inguruko iritzi positiboak dituztela eta bereziki baloratzen dituztela baliabide honen erabilerraztasuna, han aurkitu daitekeen informazio kantitatea eta informazio hori aurkitzeko azkartasuna eta erraztasuna. Gainera, ikasleek orokorrean Wikipediaren ulerterraztasuna ere aipatu dute abantaila bezala eta gehienek kontsideratzen dute liburuak baino errazago irakurtzen dela.

Aldiz, eztabaida edo desadostasun handiena sortzen duen Wikipediaren ezaugarria oraindik fidagarritasuna dela dirudi, bai irakasleen eta baita ikasleen artean, eta mesfidantza hori Wikipediaren edizio- eta berrikuspen-sistema kolektibotik datorrela ondoriozta daiteke, baina entziklopedia askearen funtzionamendu, egitura eta hau osatzen duten komunitatearen

inguruan dagoen ezjakintasunak eragin dezake fidagarritasun falta hau (Ricourte-Quijano eta Carli-Álvarez, 2016).

Horretaz gain, Wikipediako artikulua edo edukien kalitateak ere ez ditu hain balorazio positiboak jaso, ikasleen erdiak, gutxi gora behera, eta irakasle gehienek uste baitute honen kalitatea beste baliabideena baino baxuagoa dela. Baina berriz ere, adituen ordez edonork edita dezakeenez, sistema honek sortzen duen mesfidantzarekin lotuta etor liteke kalitatearekiko jarrera kritiko hau ere.

Ikasleek Wikipedia erabiltzeari dagokionez, parte hartu duten irakasleen gehiengoak erantzun du ongi iruditzen zaiola, eta irakasle gehienek ere horrela hauteman dute irakasleen jarrera. Hala ere, irakasleek onartzen dute ez dietela haren erabilera ikasleei gomendatzen, nahiz eta ongi iruditu haiek Wikipedia kontsultatzea. Beraz, kontraesan-puntu bat dago hezitzaileek bi galdera hauetan emandako erantzunen artean. Gainera, ikasleen erantzunak kurtsoa aztertuz gero, badirudi DBH 1. mailako ikasleek gehiago jasotzen dutela irakasleen oniritzia Wikipediaren erabilerarako DBHko 3. mailakoek baino. Aurretik azaldu den bezala, bi faktore posible kontsidera daitezke desberdintasun hau azaltzeko. Alde batetik, izan liteke irakasleek DBHko 3. mailako ikasleei gehiago exijitzea eta Wikipediaz gain beste informazio-iturri desberdinak kontsultatzea espero izatea, eta, aldiz, 1. mailakoek lanetan Wikipediako informazioa besterik ez jartzea ongi kontsideratzea. Bestalde, emaitza hauek ikasleek kurtsoaren arabera egiten duten Wikipediaren erabilera desberdinarekin lotuta egon litezke. Izan ere, badirudi 3. mailako ikasleek maizago koptiatu eta pegatu egiten dutela Wikipediako informazioa, eta, beraz, horregatik izan liteke irakasleek ez izatea hain gustuko irakasle hauek Wikipedia erabiltzea beren lanetarako.

Ikasleek egiten duten Wikipediaren erabilera desegoki horri dagokionez, garrantzitsua izango litzateke etorkizunera begira ikasleei helaraztea eta haiek are indartsuago heztea ez dagoela ongi edozein informazio-iturritatik informazioa zuzenean koptiatzea. Ikasleen joera horren jatorria Wikipedia erabiltzen dutenean egiten ari diren lan motekin lotuta egon liteke, normalean jarduera horien eskakizuna Bloom-en taxonomiaren (1956) maila baxuenetakoa izaten baita, non informazio zuzena aurkitu eta lanean jarri besterik ez behar ez duten, eduki hauek prozesatu, ulertu eta ezer berria sortu gabe.

Wikipedia taxonomia-maila baxuko jardueretarako erabiltzeak ere azaldu lezake ikasleek zer irakasgaitarako erabiltzen duten baliabide hau. Izan ere, ikusi da matematika edo teknologia bezalako gaietan, non normalean ezagutza prozesatu eta aplikatzea gehiago eskatzen den, gutxiago erabiltzen dutela Wikipedia.

Hizkuntza desberdinetako Wikipediaren bertsioei dagokienez, oso positiboa da ikastetxe honetako ikasleek euskarazko Wikipedia gaztelanikoa baino gehiago kontsultatzen dutela ikustea. Horren arrazoietakoa bat izan li-

teke ikastetxea D ereduak denez ikasleek entregatu behar dituzten lanak euskaraz direla eta horregatik erosoago egiten zaiela informazioa zuzenean euskaraz bilatzea. Gainera, Eusko Jaurlaritzak eta Euskal Wikilarien Kultur Elkartek, Hezkuntza Proiektuaren¹ bidez egindako lanaren ondorioz, euskarazko artikulua ugari sortu eta hobetu dituzte Euskarazko Wikipedian, eta horrek ere eragina izan lezake. Azkenik, baliteke Txikipediaren sorrerak ere eragin positiboa izatea ikasle gazteagoen artean, haien adinarentzat egokiagoa den hizkuntza-maila erabiltzen baitu plataforma honek eta egokitzapen hau ez da existitzen gaztelaniazko Wikipedian. Aurrerantzean interesgarria izan liteke aztertzea eta alderatzea ikastetxe ezberdinetan ea Hezkuntza Proiektuan parte hartzeak eragina izan lezakeen Wikipedia eta Txikipediari buruzko pertzeptioan.

Azkenik, egiten den Wikipediaren erabilera motari dagokionez, ikerketa honetan argi gelditu da bai irakasleek eta baita ikasleek ere orokorrean erabilera pasiboa egiten dutela eta nagusiki kontsulta-lanetarako besterik ez dutela erabiltzen Wikipedia. Baina lan honen oinarri teorikoan burututako literatura berrikuspenetatik ondoriozta daiteke Wikipediaren edizio- eta berrikuspen-lanetan ibiltzeak eta Wikipedia irakaskuntza-baliabide moduan programazioetan txertatzeak abantaila ugari ekar ditzakeela ikasleentzat ezinbestekoak diren konpetentzia eta gaitasunen garapenean. Hortaz, bereziki interesgarria da etorkizunean Wikipediaren potentzial didaktikoa usiatzeko esku-hartzeak diseinatzea eta jada existitzen diren baliabideen erabilera sustatzea.

Beraz, ikerkuntza-lan honekin, guk dakigula, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako partaide desberdinek duten Wikipediaren pertzeptioaren eta egiten duten erabileraren inguruko ezagutza berria lortu da. Aurrerantzean, ezagutza hau oinarritzat erabil liteke Wikipedia ardatz duten esku-hartze didaktiko berriak diseinatzeko.

Amaitzeko, ikerketa-lan honen mugak ere aipatu nahi izan dira. Hasteko, ikerketa ikastetxe bakarrean burutu da, eta, beraz, lortu diren emaitzak agian ez dira adierazgarriak testuinguru desberdinetako beste ikasle edo irakasleen kasuan. Gainera, ikerketa ikastetxe bakarrean egin denez, irakasleen galdetegian parte-hartzaileen lagina oso murrizta izan da, eta horrek datuen analisia deskriptibo izatera mugatu du.

ESKERRAK

Lan honek Euskal Herriko Unibertsitateko *Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza* unibertsitate-masterrean egindako ikerlana du abiapuntu. Eskerrak eman nahi dizkiogu Galder Gonzalez Larrainagari, ikerketa prozesu honetan Wikipediaren inguruan eskainitako gidalerro eta laguntza teknikoarengatik.

ERREFERENTZIAK

- Aibar, E., Lladós-Masllorens, J., Meseguer-Artola, A., Minguillón, J., & Lerga, M. (2015). Wikipedia at university: what faculty think and do about it. *The Electronic Library*, 33(4), 668-683. <https://doi.org/10.1108/EL-12-2013-0217>
- Alonso Magdaleno, M. I., & García García, J. (2013). Colaboración activa en wikipedia como método de aprendizaje. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 13-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134328&info=resumen&idioma=SPA>
- Anexo:Sitios web más visitados. Wikipedian. 2022ko maiatzaren 10ean berreskuratua. https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Sitios_web_m%C3%A1s_visitados
- Anexo:Wikipedias. Wikipedian. 2022ko martxoaren 29an berreskuratua. <https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Wikipedias>
- Atari:Hezkuntza/Irakasleak. Wikipedian. 2022ko maiatzaren 16an berreskuratua. <https://eu.wikipedia.org/wiki/Atari:Hezkuntza/Irakasleak>
- Blikstad-Balas, M. (2015). «You get what you need»: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594-608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066428>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I. The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.
- Brox, H. (2012). The Elephant in the Room: A Place for Wikipedia in Higher Education? *Nordlit*, 16(2), 143. <https://doi.org/10.7557/13.2377>
- Chen, H. liang. (2010). The perspectives of higher education faculty on Wikipedia. *The Electronic Library*, 28(3), 361-373. <https://doi.org/10.1108/02640471011051954/FULL/PDF>
- Claes, F., & Tramullas, J. (2021). Estudios sobre la credibilidad de Wikipedia: una revisión. *Área Abierta*, 21(2), 187-204. <https://doi.org/10.5209/ARAB.74050>
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales: *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213-220. <https://doi.org/10.1037/H0026256>
- Cuquet, M., & García San Pedro, M. J. (2019). Percepciones y uso de la Wikipedia en alumnos de educación secundaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 15-15. https://doi.org/10.14201/EKS2019_20_A8
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications.
- Gonzalez, G. (n.d.). *Hezkuntza Programa: nola hobetu dira artikulua 2020an? – Euskal Wikilarien Kultur Elkarte*. Retrieved May 17, 2022, from <http://wikimedia.eus/2021/01/hezkuntza-programa-nola-hobetu-dira-artikuluak-2020an/>
- ISEI-IVEI. (2022). *LHko 4. maila eta DBHko 2. maila. Ebaluazio diagnostikoa. Txostenexekutiboa*. https://isei-ivei.hezkuntza.net/documents/635622/4972065/Informe+ED19_eus.pdf/6b450ca9-cc0b-4b2c-c46f-8200b4755a16

- Kulas, J. T., Stachowski, A. A., & Haynes, B. A. (2008). Middle Response Functioning in Likert-responses to Personality Items. *Journal of Business and Psychology* 2008 22:3, 22(3), 251-259. <https://doi.org/10.1007/S10869-008-9064-2>
- Laguntza:Wikipediari buruz. Wikipedian. 2022ko maiatzaren 12an berreskuratua. https://eu.wikipedia.org/wiki/Laguntza:Wikipediari_buruz
- Ldavis (WMF). (2012). Instructor Basics: How to use Wikipedia as a teaching tool. In *Wikipedia Education Program* (pp. 1-12).
- Lerga Felip, M., & Aibar Puentes, E. (2015). *Best Practice Guide to Use Wikipedia in University Education*. <http://hdl.handle.net/10609/41662>
- Lladós-Masllorens, J., Aibar, E., Lerga, M., Meseguer-Artola, A., & Minguillon, J. (2013). An Empirical Study on Faculty Perceptions and Teaching Practices of Wikipedia. *12th European Conference on E-Learning*. <https://www.researchgate.net/publication/260488118>
- Mesgari, M., Okoli, C., Mehdi, M., Nielsen, F. Å., & Lanamäki, A. (2015). «The sum of all human knowledge»: A systematic review of scholarly research on the content of Wikipedia. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(2), 219-245. <https://doi.org/10.1002/ASI.23172>
- Mothe, J., & Sahut, G. (2018). How trust in Wikipedia evolves: a survey of students aged 11 to 25. *Information Research*, 23(1). <http://informationr.net/ir/23-1/paper783.html>
- Moy, C. L., Locke, J. R., Coppola, B. P., & McNeil, A. J. (2010). Improving science education and understanding through editing wikipedia. *Journal of Chemical Education*, 87(11), 1159-1162. <https://doi.org/10.1021/ED100367V>
- Pearson, K. (1900). X. On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. *Philosophical Magazine*, 50(302), 157-175. <https://doi.org/10.1080/14786440009463897>
- Ricarte Quijano, P., & Carli Álvarez, A. (2016). El proyecto Wiki Learning: Wikipedia como entorno de aprendizaje abierto. *Comunicar*, 24(49), 61-69. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-06>
- Ricarte-Quijano, P., & Carli-Álvarez, A. (2016). The Wiki Learning Project: Wikipedia as an Open Learning Environment El proyecto Wiki Learning: Wikipedia como entorno de aprendizaje abierto. *Comunicar*, XXIV(49), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-06>
- Rivoir Cabrera, A. L., Escuder, S., & Rodríguez Hormaechea, F. (2017). Usos percepciones y valoraciones de Wikipedia por profesores universitarios. *Innovación Educativa*, 17(75), 169-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6263212&info=resumen&idioma=SPA>
- Selwyn, N., & Gorard, S. (2016). Students' use of Wikipedia as an academic resource — Patterns of use and perceptions of usefulness. *The Internet and Higher Education*, 28, 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.08.004>
- Soler-Adillon, J., Pavlovic, D., & Freixa, P. (2018). Wikipedia in higher education: Changes in perceived value through content contribution. *Comunicar*, 26(54), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-04>
- Tukey, J. W. (1915). *Exploratory data analysis*. Addison-Wesley Pub. Co. https://archive.org/details/exploratorydataa00tuke_0
- Txikipedia:Zer da Txikipedia. Wikipedian. 2022ko maiatzaren 16an berreskuratua. https://eu.wikipedia.org/wiki/Txikipedia:Zer_da_Txikipedia

- Wadewitz, A. (2012). A12-week assignment to write a Wikipedia article. *Wikipedia Education Program*, 1-12. <http://education.wikimedia.org/casestudies>
- Wikimedia Foundation. (2019). Wikipedia ikasgelan: irakasleentzako gida praktikoa. *Administrazioa Euskaraz*, 106, 26-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7092938>

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

*The use of generative themes for the creation of digital learning materials:
oral histories in the classroom*

Nahia Delgado de Frutos^{1*}, Daniel Losada Iglesias², Ainhoa Ezeiza Ramos³

¹ Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

² Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

³ Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Eskola bere inguruko komunitatearekin lotu nahian, ikerketa honetan ahozko historietan oinarritutako ikasmaterialak sortu dira. Horretarako, Paulo Freirek proposatutako gai eragileak berrinterpretatu dira, egoera berrietara ekartzeko. Freirek komunitate bateko hitz eta gai eragileak abiapuntutzat hartzea proposatu zuen, hezkuntza prozesuak askatzaileak izan zitezen, kultur inbasioa deitu zuena murrizteko eta subjektuei hitza emateko. Ideia hori hartuta, Donostiako Altza auzoan egindako 106 banakako elkarrizketa analizatu dira, ikerketa-ekintza parte-hartzailearen bitartez. Elkarrizketa hauetatik, 30 gai eragile posible identifikatu dira, altzatarrenzat zentzu komunitarioa eta bizikidetzazkoa dutenak, eta horietatik, hainbat talde-bileran informalean ostean, eta ikuspegi kurrikularrekin eta dokumentalarekin kontrastatuta, 17 ikas-unitate digital sortu dira. Ikasmaterial hauek autoestimua komunitarioa sustatzea dute helburu, ikasleek dituzten aurrezagutzetatik eta ahozko historietatik abiatuz ezagutzak landuz, pentsamendu kritikoa bultzatuz eta komunikazio-zubi belaunaldiartekoak eraikiz. Material didaktiko digital hauek hezkuntzako profesionalek, komunitateko kideek eta komunitate zientifikoko adituek ebaluatu eta baliozkotu dituzte. Triangulazioa erabiliz egin den hiru mailako ebaluazioa (autoebaluazioa, talde eztabaida bidezko ebaluazioa eta elkarrizketa indibidualetan oinarritutako ebaluazioa) materialak hobetzeko baliagarria izan da.

GAKO-HITZAK: lehen hezkuntza, ikasmateriala, komunitatea, elkarrizketak, ikerketa parte-hartzailea.

ABSTRACT: *With the aim of connecting the school with the surrounding community, this research has created teaching materials based on oral histories. To do this, the generative themes proposed by Paulo Freire have been reinterpreted and brought into new situations. Freire proposed taking as a starting point the words and generative themes of a community so that educational processes could be liberating, reducing what he called cultural invasion and giving the subjects a voice. Taking this idea as a starting point, 106 individual interviews conducted in the San Sebastian neighbourhood of Altza were analysed through participatory action research. From these interviews, 30 possible generative themes with a sense of community and coexistence for the people of Altza were identified, from which, after several informal group discussions and after comparing the resulting knowledge with the curriculum and documents, 17 digital didactic units were created. These didactic materials aim to foster community self-esteem, working on knowledge based on the students' prior knowledge and oral histories, promoting critical thinking and building intergenerational communication bridges. These digital learning materials have been evaluated and validated by education professionals, community members and experts from the scientific community. Three-level evaluation through triangulation (self-evaluation, focus group evaluation and evaluation based on individual interviews) has been used to make improvements to the materials.*

KEYWORDS: *Primary education, teaching materials, community, interviews, participatory research.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Nahia Delgado de Frutos. Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Oñati plaza, 3 (20018 Donostia). – nahia.delgado@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0002-0243-1168>

Nola aipatu / How to cite: Delgado de Frutos, Nahia; Losada Iglesias, Daniel; Ezeiza Ramos, Ainhoa (2022). «Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan». *Tantak*, 34(2), 121-146. (<https://doi.org/10.1387/tantak.23740>).

Jasotze-data: 2022/06/20; Onartze-data: 2023/05/08.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

2021. urtean zehar, askotariko ekintzak, omenaldiak, jardunaldiak eta argitalpenak egin dira Paulo Freireren jaiotzaren urteurrena ospatzeko. Tes-tuinguru honek aukera egokia zabaldu du hezkuntza eremuko bere ekarpe-nek gaur egun duten eragina aztertzeko, eta, horri esker, ikerketa eta analisi berriak argitaratu dira. Artikulu honetan, arreta berezia jarriko da hitz eta gai eragileen balioan; zeharbidez, Freirek ikerketa-ekintza parte-hartzailearen hezkuntzaren eremuan egindako funtsezko lana ere azaleratuko da.

Paulo Freirek bere lan-ibilbidearen hasieratik bertatik heldu zion hitz eragileen erabilerari, Brasilen gauzatutako helduen alfabetatzerako proze-suetan. Nahiz eta hitz eragileen kontzeptua ez zuen berak asmatu, onartu behar da berak esanahi berezia eman ziola hitz hauek erabiltzeari, alfabe-tatze funtzionala baztertu eta ikuspegi emantzipatzailea nagusitzeko. Bere ustez, hezkuntza askatzailea izan dadin, ezinbestekoa da ikasleen hitz-uni-bertsotik abiatzea, bestela ezin izango baitute isiltasuna gainditu eta beren egoeraz eztabaidatu eta, ondorioz, hezkuntza-ekintza inbasio kulturalaren beste tresna bat baino ez litzateke izango (Freire, 1983, 1984). Brasilen gauzatutako lehen alfabetatze-etapan, garrantzi handikoak izan ziren bere emazte Elza Mara Costas de Oliveiraren ekarpenak, maistra izaki, berak lagundu baitzion planteamendu filosofiko-ideologikotik teknika zehatze-tara iristeko bidea eraikitzen (Ugartetxea, 1999).

Zoritzarrez, Brasilen kultura zirkuluak eta alfabetatze-prozesuak bere zuzendaritzapean hedatzeaz zeudelarik, diktadura militarra gailendu zen (1964) eta, errepresioa jasan eta atxilotua izan ondoren, erbesteratu eta Bo-liviara alde egin behar izan zuen. Zenbait gorabeheraren ostean, Txileko Gobernuak babesa eman zion, une hartan nekazaritza erreforma eta alfabe-tatze prozesu sakonak abiatu behar baitzituen (Cabaluz eta Areyuna-Ibarra, 2020). Egoera berri honek aukera eman zion «*Educação como prática da liberdade*» liburua amaitu (1965) eta lehen edizioa argitaratzeko (1967). Bertan, Freirek bere ikuspegi pedagogikoaren oinarriak azaldu zituen, on-dorengo lanetan garatuko zituenak.

Txileko egonaldiak berebiziko eragina izan zuen haren pentsamenduan. Izan ere, nekazaritza erreforman parte hartzen ari ziren hedatzaile edo es-tensionistekin lanean ari zelarik, argiago ikusi zuen komunitate kanpo-tik zetozen subjektu aktibo hauek (berrikuntza ekartzen zuten subjektuek) besteak informazioz bete beharreko objektu gisa tratatzen zituztela, ber-tako pertsonen aurretiko esperientziak eta kontzeptu edo hitzei ematen zie-ten esanahiak ezagutu eta kontuan hartu gabe (Cabaluz eta Areyuna-Ibarra, 2020; Freire, 1984). Honek, alde batetik, hedatzaileen paper menderatzaile-a erakusten zuen, eta, era berean, bertakoen ezagutzak aintzat hartzen ez zirenez, urte luzez komunitatean kolektiboki eraikitako jakintzak balio-gabetu eta alde batera uztea sustatzen zuten (Freire, 1984). Freirek transmi-sio suntsitzaile honi inbasio kulturala deitu zion, eta ezagutzak beste era

batera irakatsi behar zirela adierazi zuen, era dialogikoan, hain zuzen ere. Horrela, heziketa prozesuan parte hartzen duten gizaki guztiak subjektutzat hartu behar zirela azpimarratu zuen, subjektuei hitza emanez, entzunez eta komunikazio-harremanak sortuz.

Paulo Freireren ideiek eragina izan zuten ikastolen berrikuntza pedagogikoaren prozesuan, 1970eko hamarkadan hedatzen hasi zirenean. Plan-teamendu pedagogiko nagusia Célestin Freinet-engandik hartu bazen ere (eskola aktiboa, kooperatiboa, eskola-aldizkariaren garrantzia...), beste pentsalari eta pedagogo berritzaile batzuk ere izan zituzten erreferente gisa, Freire, horien artean (Dávila, 2005). Beharbada Eusebio Osaren ahalegina azpimarratu beharko litzateke Freireren ideiak Euskal Herrira ekartzeko, 1972an argitaratu baitzuen hezkuntza askatzailearen eta zapalduen pedagogiaren interpretazio bat euskaraz (Osa, 1972).

Gai eragileen ideiak ere isla izan zuen ikas-materialgintzan, Gordailu elkartearen bitartez nagusiki (Dávila, 2005). Gordailu 1968an irakasle talde batek sortutako elkartearen izen zen, Freireren eragin nabarmena izan zuena, eta beren ustez, ez ziren testuliburuak sortu behar, irakasleen arduraren baitzen beren egoera zehatzari erantzuteko materialak sortzea; hala ere, gai eragile batzuk identifikatu eta liburuxka formatuko sail bat sortu zuten, ondoren irakasleek egokituko zituztenak (Delgado Cendagortagarza, 2016). Beren helburua izan zen haurra protagonista izatea beti, eta ez testuliburuak.

Inbasio kulturala murriztu eta hezigaiei hezituei hitza emateko (hau da, beren isiltasun edo mututasun kulturala apurtzeko), bi ideia horiek hartu dira proiektu honetan, alegia, komunitatean errotutako gaiak identifikatzea, eta ikasmaterial irekiak diseinatzea, gai eragile horiek lantzeko.

Hezkuntza erakundeetan transmititzen diren ezagutzen artean, akademiko-zientifikoa da nagusi, kultura ofizialean oinarritzen dena (Fals-Borda, 1970; Gibbons *et al.*, 1995; Sotero *et al.*, 2020). Horrekin batera, gero eta ohikoagoa da masa-kultura ikasgeletan lekua izatea; izan ere, berrikuntza pedagogikoan, industria kulturalak eta teknologikoak ezartzen dituzte lan-ildoak eta erritmoak maiz. Jakintza herrikoiak, aldiz, normalean ez dira ikasgeletan lantzen eta, okerragoa dena, gutxietsi egiten dira, azientifikoak izateagatik edo lokalismotzat jotzen direlako; baina jakintza herrikoiak kolektiboki eraikitzen dira, normalean ahozkoatasunean oinarriturik eta botere-egituretatik kanpo. Jakintza hauek dira, hain zuzen ere, Freirek (1984) salatutako transmisio-inbasio logika baztertu eta benetako komunikazioan gauzatzen eta partekatzen direnak.

Ikasleen kritikotasunerako gaitasuna garatu ahal izateko, ikaskuntza prozesuak beren jakintzetatik ez ezik, beren inguruko komunitatearen jakintzetatik abiatu beharko litzateke, eskola bere ingurune sozial eta naturalarekin konektatzeko (Rogers *et al.*, 2016; Amaya, 2011; Colmenárez *et al.*, 2017). Jakintza horiek, gainera, sozialki eraikiak direnez, harremanak erdigunean jartzen dituzte eta, ondorioz, bizikidetzan lantzen laguntzen dute, Ivan Illichek (1973) proposatutako zentzuan (*conviviality*).

Horiek horrela, ikerketa honen helburua komunitate zehatz batean dau den gai eragileak identifikatzea eta jakintza herrikoietan ardaztutako ikas-material digitalak sortzea izan da, Lehen Hezkuntzako ikasgeletan curricularki erabiltzeko egokituak. Ikerketa zabalago baten atal bat da honako hau, komunitate-dinamizazioarekin eta hezkuntza prozesuekin loturikoa. Horretarako, ahozko historiak erabili dira ikerketa tresna nagusi gisa.

Hauek dira ikerketaren helburu zehatzak:

- Komunitate zehatz batean historikoki garrantzitsutzat jo izan diren gaiak identifikatzea, bai maiz aipatzen direlako, bai eragin handia (izan) dutelako.
- Gai horietatik, Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan lantzeko egokiak diren gaiak hautatzea, gai eragileak izan daitezen, hau da: lekuan lekukoak, jakintza herrikoietan oinarritutakoak, kritikotasuna sustatzen dutenak eta bizikidetzat lantzeko lagungarriak.
- Gai eragile bakoitzarekin, ikas-unitate digital bat sortzea, komunitatean jasotako ahozko informazioa bestelako materialekin kontrastatuz eta jakintzen belaunaldiartekotasuna azpimarratuz.

2. METODOA

Ikerketa honek bi fase nabarmen desberdinak ditu. Lehen fasea ikerketa ekintza parte-hartzailea da, zeinetan Donostiako Altza auzoko bizi-lagunekin lan egin den, beren eguneroko espazio eta denboretan eta elkar-riketarako eginez, ahozko historien bitartez; bigarren fasean, berriz, lehen faseatik bildutako informazioan ardazturiko ikas-material digitalak diseinatu dira, ikuspegi soziokonstruktibistari segituz eta Unescok (2019) ikas-material digitalei lotutako irizpideak eta Espainiar Gobernuaren 71362 kalitate-araua errespetatuz (INTEF, 2020).

2.1. Testuinguru soziokulturala eta partaideak

Ikerketa proiektua Donostiako komunitate eremu batean gauzatu da, Altza auzoan zehazki. Hauek dira ikerketaren garapen-komunitatea hautatzeko erabili diren irizpideak: hirigunea izatea, baina, aldi berean, bertan kultura herrikoiak bizirik irautea; kulturalki plurala izatea; biztanle ugari izatea; eta gizarteak edota administrazio publikoak nolabait estigmatizatutako komunitatea izatea (lehentasunezko esku-hartze eremua).

Altza auzoa Donostiako laugarren auzorik populatuena da (ikus 1. taula). 20.510 biztanle ditu, Donostiako biztanleriaren % 14,60. Auzo periferiko handiena da eta Euskal Herritik kanpo jaiotako biztanleen ehunekorik handiena du.

1. taula

Donostiako Altza auzoko biztanle kopurua, sexuaren, adinaren eta jatorriaren arabera (Donostiako udala, 2019)

Ezaugarriak		Biztanleria Zki = 20510	Biztanleriaren ehunekoa
Sexua	Gizonezkoak	10.050	49,01
	Emakumezkoak	10.460	50,99
Adina	0-24	4.559	22,22
	25-44	5.342	26,04
	45-64	5.937	28,94
	65 urte edo gehiago	4.672	22,77
Jatorria	Altzan jaiotakoak	10.209	49,77
	EAEko beste hainbat tokitan jaiotakoak	2.581	12,58
	Espainian jaiotakoak	7.291	35,54
	Espainiatik kanpo jaiotakoak	429	8,32

Espainiako Estatuan baina Euskal Autonomia Erkidegotik kanpo jaiotako Altzako biztanleen tasa nabarmen handiagoa da hiriko gainerako auzoetan baino (% 35,5 Altzan eta % 14,8 Donostiako batezbestekoa) (Aztiker, 2012). Izan ere, industrializazio garaian, Altzak Espainiako beste leku batzuetatik lan egitera zetozen biztanleak hartu zituen, auzoaren hedapen handia eragin zuelarik.

Halaber, Altza zahartzen ari den auzoa da (Donostiako Udala, 2019; Delgado, 2019). Donostiako Udalaren datuen arabera (2019), Altzak 145eko zahartze-indizea du (100etik gora jotzen da zahartze-prozesutzat). Hala ere, Altzan 2.855 biztanle daude 0 eta 15 urte bitartean, Donostiako gazteen ehunekorik handiena. Beraz, estrategikoki interesgarria da bertan belaunaldiak uztartzen dituen eta bizikidetzat lantzeko balio duen proiektu bat gauzatea.

Komeni da azpimarratzea Altza auzoan desoreka soziokultural handiak daudela, eta horiek direla gizarte-taldeen arteko hausturaren oinarria. Hori dela eta, Altza Gipuzkoako eta tokiko administrazioen lehentasunezko auzotzat hartzen da (Aztiker, 2013).

50-60ko hamarkadan langile asko iritsi ziren Altzara. Harrezkero, «jatorri espainiarreko» eta «jatorri euskalduneko» pertsonen arteko bereizketa egin da auzoan. Gaur egun, bereizketa hori oinarri duen gatazka sozial larriarik ez dagoen arren, harreman gehienak errespetuan oinarrituta baitaude, oraindik ere bi talde sozialen arteko ulermen falta dago. Egoera horrekin batera, azken hamarkadan, Altzara Espainiatik kanpoko beste herrialde batzuetatik migratu duen jendea iritsi da. Hori guztia kontuan hartu behar da bizikidetzat dinamizatuko duten gai eragileak identifikatzeko eta garatzeko.

Ikerketako partaideak erabakitzeke, lehenik eta behin ulertu behar da parte hartu nahi duen orori aukera eman behar zaiola, eta horretarako, proiektuaren berri eman behar da, bai auzoan, bai sare sozialen bitartez. Nolanahi ere, populazio proportzioen estatistika-ekuazioaren kalkulua aplikatuta (Lagares eta Puerto, 2001), laginaren tamainaren aurreikuspena 96 pertsonakoa izan da, % 95eko konfiantza-mailaz eta lagin-errorea ± 10 eko aurreikuspenean kokaturik.

Laginaren osaera finkatzeko eta ikuspegi aniztasuna ziurtatzeko, matrize soziokulturala erabili da, partaideek borondatez beren burua identifikatzeko erabili dituzten datuetan oinarriturik: generoa, adina, klase sozial/lan kultura eta etnia, eta, horrekin batera, kokapen atxikipena (auzoaren zein lekutan bizi diren zehazki, zein diren beren sozializazio-guneak...) eta elkarte atxikipena (elkarteren batean parte hartzen duten, kirol talderen bat, erlijio talde bat...).

2. taulan, banakako elkarrizketa irekietan parte hartu duten 106 subjektuen zenbait ezaugarri adierazten dira.

2. taula

Elkarrizketatutako subjektuen kopurua eta ehunekoa, sexuaren, adinaren eta jatorriaren arabera (autoreek sortua)

Ezaugarriak		Lagina Zki = 106	Elkarrizketatuen ehunekoa
Sexua	Gizonezkoak	58	55
	Emakumezkoak	48	45
Adina	0-24	4	4
	25-44	14	13
	45-64	41	39
	65 urte edo gehiago	47	44
Jatorria	Altzan jaiotakoak	48	45
	EAEko beste hainbat tokitan jaiotakoak	19	18
	Espainian jaiotakoak	36	34
	Espainiatik kanpo jaiotakoak	3	3

Garrantzitsua da argitzea ikerketa honetan 18 urtetik beherako parte-hartzailerik ez sartzeko erabakia hartu dela. Beraz, 0-24 urte bitarteko adin-tartearen datuen artean, 18 eta 24 urte bitarteko elkarrizketatuen ehunekoa baino ez da zenbatzen. Gainera, funtsezkotzat jo zen ahozko historietan 45 urtetik gorako pertsona gehiagok eraikuntza kolektiboan parte hartzea, auzoari eta gai sozialei buruzko ezagutzak jaso, gorde eta sozializatu ahal izateko, galdu aurretik, eta belaunaldien arteko loturak sortzeko.

Hori dela eta, pisu handiagoa eman zaio 45 urtetik gorako biztanleriaren laginari.

Halaber, egindako 106 elkarrizketa ireki erdiak proiektu honetan bildutakoak badira ere (53 banakako elkarrizketa), beste hiru iturri erabili dira. Izan ere, proiektu honekin hasi baino lehen, Altzan aurretik garatu diren eta uneotan garatzen ari diren beste proiektu batzuk aztertu dira, interes puntu komunak aztertzeko eta loturak egiteko. Hala, elkarrizketa hauek gehitu dira: Ahotsak (altzatar euskaldunei egindako 18 elkarrizketa, Euskal Herriko ahozko ondarearen bilketa proiektuan), Uztai Belar elkartearenak (emakumezko altzatarrei genero ikuspegitik egindako 8 elkarrizketa), eta Lekukoak (Altzako Historia Mintegiaren 27 elkarrizketa). Lotura honi esker, elkarlan emankorra landu da Altzako Historia Mintegiarekin (AHM). Aipatu diren hiru proiektu hauetatik eratorritako elkarrizketarik zaharrena 2009 urtekoa da, beraz, ikerketa honetarako kontuan hartu diren elkarrizketa guztiak XXI. mendean jasoak izan dira.

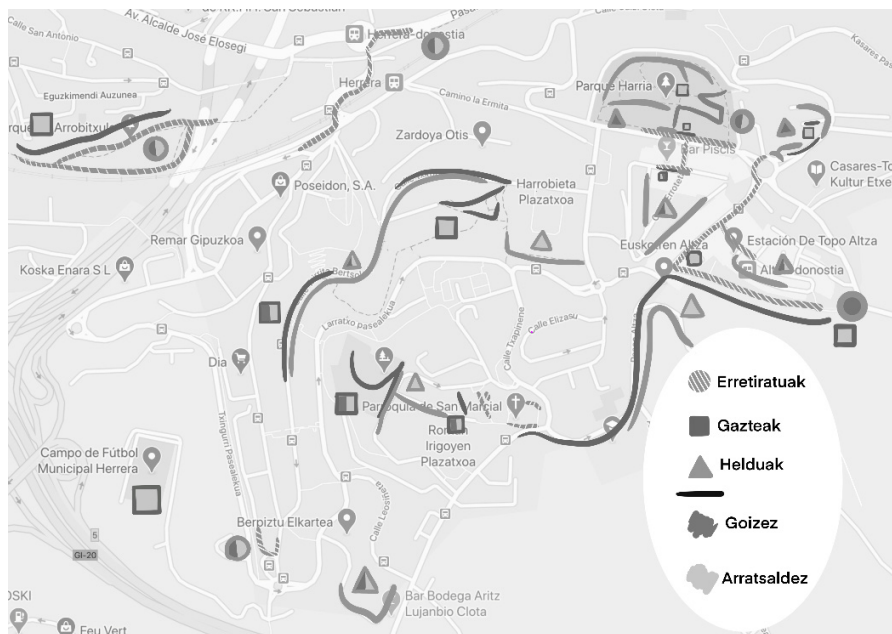
2.2. Tresnak eta prozesua

Ikerketaren lehen fasean erabilitako tresnak ikerketa-ekintza parte-hartzailearen ikuspegi irekiari erantzun diote, bigarren mailako dialektika de-ritzona. Horrela, tresna nagusia ahozko historiak izan dira, eta, lagungarri gisa, harremanen mapeoa egin da lehenik eta diskurtsoetatik abiatutako analisia, berriz, elkarrizketak analizatzeko eta gai eragileak identifikatzeko.

Bigarren fasean, ikasmaterial digitalak eraikitzeke tresna teknopedagogikoak erabili dira, eta materialen kalitatea ebaluatzeke tresnak aplikatu dira.

2.2.1. *Lehen fasea: harremanen mapeoa, ahozko historiak eta diskurtsoetatik abiatutako analisia*

Lehenengo fasean, Altzari eta bere inguru soziokulturalari buruzko dokumentazioa arakatzear gain, komunitatea ezagutzeko hasierako hurbilketa egin da, harremanen mapeoaren bitartez, komunitateko kideen espazioak eta denborak identifikatzeko, pertsonen eta taldeen arteko harremanak marrazteko eta jasoko den informazioa egoki interpretatzeko (Encina *et al.*, 2007; Alberich *et al.*, 2009). Horretarako, harremanen mapek ikerketaren garapen-komunitateko jendearen kokapen espazioen, eguneroko bizitzako ohituren eta pertsonen arteko loturen azterketa sakona egiteko balio dute. Harremanen mapen gainean egiten dira pertsonen taldeen inguruko kokapen markak eta erregistroak, bilera informalak egiteko leku aproposenak zeintzuk izan daitezkeen jakiteko baliagarriak izango direnak (ikus 1. irudia). Erregistro horiek maiz behar dira, egun eta ordu desberdinetan. Espazio horietan biltzen diren gizarte-taldeen ezaugarriak ere kontuan hartu behar dira (adin-aniztasuna, etniak, atxikipenak, lan-kulturak...).



1. irudia
Proiektuko 2018ko azaroaren 19an egindako harreman-mapaketa baten
adibidea (autoreek sortua)

Harreman mapeoan oinarriturik, ahozko historiak egiteko prozesua has daiteke. Mapeo hauei esker, komunitateko jendea non eta noiz elkartzen den jakin da, matrize soziokulturalaren aniztasuna kontuan hartuta, eta horrela, elkarrizketa informaletatik hasiz, elkarrizketa formalagoetarako pertsonekin hitzorduak finkatzen dira.

Ahozko historiak beste ikerketa teknika eta tresna batzuetatik bereizten dituen alderdi nagusia eraldatzeko duten gaitasuna da, gizartea eta giza harremanak dinamizatzen dituen tresna baita (Encina *et al.*, 2020). Ez dira gizabanako bakar baten bizipenetan eta bizitza-esperientzietan oinarritzen, eta ez daude gertaerak berreskuratzean zentratuta. Ikuspegiak eta esperientziak disentsuz partekatuz, elkar ezagutza, gertaera eta bizipenen balioa eta komunitate-jakintzen eraikitze kolektiboa landuz, gizarteraldaketa sustatzen dute, eguneroko bizitzaren autogestio kolektiboa jomugatzat harturik.

Bost momentutan gauzatzen dira (Encina, 2010): elkarrizketak egin; ahozko historien zirriborroak prestatu; zirriborroak elkarrizketatuekin irakurri eta komunitateko espazio eta denboretan eztabaidatu; behin betiko bertsioa prestatu; eta ahozko historiak hedatu, askotariko komuni-

kazio moduak erabiliz. Ikasmaterialen garapena lehen bi etapen ostean abiatu denez, ondoren elkarrizketak eta zirriborroak laburki azalduko dira.

Elkarrizketak, ikerketa honetan, bi iturritatik jaso dira: harreman-mapeetatik abiatuta parte hartu nahi izan duten pertsonekin banaka elkartzuz (53 elkarrizketa), eta aurretik aipatutako beste proiektuetan egindako elkarrizketak bilduz (53 elkarrizketa).

Elkarrizketak bildu ostean, ahozko historien zirriborroak prestatzeko, elkarrizketak transkribatu, kodetu eta kategorizatu dira Atlas.ti erabiliz, diskurtsoetatik abiatutako analisiaren bitartez (ez nahastu diskurtsoen analisen teknikarekin) (Encina, 2019). Diskurtsoen saturazioaren bidez, jasotako informazioa balioztatu eta egiaztatu da, eta matrize soziokulturala kontuan hartuta islaturik ez zeuden hainbat ikuspegi bilduz osatu da informazioa. Analisi horretatik, eragile izan zitezkeen 30 gai identifikatu dira (ikus. 3. taula).

Gai bakoitzari buruzko aurrezirriborroak prestatu ondoren, komunitatearen hainbat espazio eta denboratan talde-etzabaida informalaren bitartez partekatu dira, gai eragile indartsuenak zein izan zitezkeen aztertzeko. Ezztabaida hauek, gainera, aitzakia gisa erabili dira, dinamizazio komunitarioa sustatzeko, autoestimu komunitarioa landuz.

Gai eragileak finkatzeko, honako irizpide hauek hartu dira kontuan:

- Elkarrizketa gehiagotan azaltzea beste gai batzuk baino.
- Matrize soziokulturalaren aniztasuna zaintzea, hau da, gutxiagotan aipatuta ere, etnia, adin, genero, klase sozial/lan kultura edo atxiki-pen aniztasuna bermatzea.
- Ikasmaterialei begira, lehen hezkuntzako adin-tartearentzat egokia (6-12 urte) curriculumari hobekien dagozkion gaiak izatea.

Prozesu horren amaieran, detektaturiko 30 gai eragileetatik 17 gai identifikatu dira eragile indartsu gisa (ikus. 3. taula, identifikatutako 17 gaiak azpimarraturik agertzen dira), eta berauekin, ahozko historietatik bildutako ideiekin, lehen zirriborroak prestatu dira. Puntu honetan, ikerketak bi ildo segitu ditu: dinamizazio komunitarioari zehazki lotutako ildo (artikulu honen mugak gaundituko lituzkeenez, ez da hemen zehaztuko), eta ikasmaterial digitalak diseinatzeko ildo.

3. taula

**Gai eragile posibleak eta unitate didaktikoa egiteko aukeratu diren gaiak
(aukeratutakoak beltzez daudenak dira) (autoreek sortua)**

1. Alardea	16. Festak
2. Amiantoak	17. Gerra zibila
3. Baserriak	18. Beste garai bateko objektuak
4. Eskola eta Hezkuntza	19. Baratzak
5. Gabonetako ohiturak	20. Esnea partitzea
6. Inauteriak	21. Euskara
7. Garraioak	22. Altzako ezbeharrak
8. Dendak	23. Jolasak
9. Osasuna	24. Garbitokia
10. Kirola eta bere garrantzia	25. Komunikabideak
11. Drogak eta bizilagunen arteko lankidetzak	26. Heriotza eta lutoa
12. Gazteria	27. Bertsoak eta bertsolariak
13. Migrazioak	28. Aste Santua
14. Etxebizitzak	29. Bizikidetzak eta elkarlaguntza auzoan
15. Industria	30. Iraganeko janzkerak

2.2.2. Bigarren fasea: ikasmaterial digitalen sorkuntza

Bigarren fasean, lan teknopedagogikoa izan da nagusi. Helburua ahozko historietan oinarritutako material digital kurrikularrak sortzea izan da, gai eragileetan oinarriturik. Materialen ikuspegi pedagogikoa sozio-konstruktibismoa izan da (Castorina eta Dubrovsky, 2004), eta ikasmaterial irekiak diseinatu dira, ikastetxeak edota irakasleak bere errealiteraz erraz egokitzeko modukoak, bai didaktikoki, bai teknologikoki. Ikasmaterial hauetan, aldamiajearen bidez ikastea erraztu nahi da (Amaya, 2011; Duarte, 2003), jakintzak modu horizontalagoan parteka daitezzen sustatzeko asmoz.

Ahozko historietan oinarritutako aurrezirriborroak dokumentazio historikoarekin kontrastatu dira, gaiz gai, inkoherentzia historikoak edo oroitzen lausoak doitzeko eta dokumentazio osagarri interesgarria biltzeko. Horrez gain, 24 altzatarren idatzizko autobiografiak ere baliatu dira, informazioa gehiago aberasteko.

Horrekin, oinarrizko testuak idatzi dira, euskaraz. Fase honek garrantzi handia izan du, alde batetik testuek aberastasuna, aniztasuna eta konplexutasuna islatu behar dutelako, eta, bestetik, Lehen Hezkuntzako ikasleentzat ulergarriak izan behar dutelako.

Oinarrizko testu hauek ardatz harturik, ikas-unitatea antolatu da, ezaugarri pedagogiko hauek kontuan harturik: diziplinartekoak izatea, errealitatearen konplexutasunera hurbiltzeko; erabilerrazak izatea, autonomiaz lan egin ahal izateko, bai bakarka, bai taldeka; ikus-entzunezkoak eta idatzizko baliabideak konbinatzea, komunikazio eta ulergarritasun aniztasuna bermatzeko; eta ahobatezkoak edo unibokoak ez izatea, hau da, kritikotasunerako eta interpretaziorako lekua uztea, identifikazioak eta urruntasunak eskainiz (disentsua sustatzeko eta edukiak horizontalizatzeko).

Hori dela eta, erronketan oinarritutako eredu metodologikoari jarraitzea proposatu da, ikasleen esperientzetatik abiatuz, jarrera proaktiboa eta parte-hartzailea sustatzeko (Priede *et al.*, 2019; Bustos *et al.*, 2019; EduTrends, 2016).

Eredu teknologikoari dagokionez, Unescoren (2019) gomendioei jarraitu zaie, materialak kode irekikoak, eskuragarriak eta erabakigarriak izan daitezten. Horretarako, eXeLearning software askea aukeratu da (INTEF, 2020), tresna honek, gainera, ikasmaterialak EDIA proiektuan txertatzea ahalbidetzen duelarik (INTEF, 2022).

3. EMAITZAK

17 unitate didaktiko sortu dira gai sortzaileetan oinarrituta. Unitate bakoitzean, gai bat lantzen da, eta bere egituran, gaiaren hezkuntza-premietara egokitzen badira ere, unitate guztiek eskema orokor honi jarraitzen diote (ikus 4. taula):

4. taula

Unitate bakoitzaren eskema orokorra, atalak eta barne edukia (autoreek sortua)

Atalaren izena	Edukia
Unitatearen aurkezpena	Unitatearen gaiaren garrantzia eta interesa azaltzen da. Atal honek testu labur bat eta argazki bat du, dokumentu-artxiboren batetik hartutakoa. Unitatearen erronka nagusia zein izango den aurreratzen da hasiera honetan.

Atalaren izena	Edukia
Gaiari murgiltzen	<p>Gai bakoitzarekin testu xumetu bat prestatu da, hau da, ahozko historietatik hartutako ideiak zenbait dokumentazioarekin kontrastatu ostean prestatutako testu ulergarria eta konplexua, aldi berean (kritikotasuna sustatzeko).</p> <p>Testu hori ahoz lokutatu da eta bideo bat prestatu da gai bakoitzarekin, lokuzioa auzoko irudien laguntzaz eta ikus-entzuzko material osagarriak gehituz eratua.</p> <p>Bideo horretatik abiatuta, ulermena eta sormena indartzeko eta eztabaida zabaltzeko jarduera laburrak planteatzen dira.</p>
Kontakizunak	<p>Altzako pertsonen gaiaren inguruan grabatutako bideoak ikusten dira. Euskaraz edo gaztelaniaz izan daitezke, eta bideo guztiak euskaraz azpigitulatu dira. <i>Youtubeko</i> azpigituluak erabili dira, eta bideo guztiak <i>Creative Commons</i> lizentziarekin argitaratuak izan direnez, edonork egin ditzake azpigituluen bertsiotokiak beste hizkuntza batzuetan. Azpigitulazioa garrantzitsua da, bideoen ardatza ahozko-komunikazio-formak direlako, eta, ondorioz, aldakuntza diakronikoak eta diafasikoak (eta batzuetan diakronikoak) zailak izan daitezke ikasleentzat zenbait unetan ondo jarraitzea. Atal hau ez da didaktikoki funtsezko atal bat, kontua bideoak ikustea da (testuei aurpegiak, ahotsak eta keinuak jartzeko), eta Altzako biztanleek kontaktatu dituzten esperimentuetara eta haien ikuspegiari hurbiltzea.</p> <p>Unitate bakoitzean hainbat jardura proposatu dira, kontakizun eta bideo horietatik abiatuta. Jorratzen den gaiari loturik proposatu dira jardura espezifikoak. Beraz, atal honek ez du jardura-mota finkorik, baizik eta dauden materialetatik sortzen den aukera baliatzen da beste curriculum- edo komunikazio-alderdi batzuk biltzen dituzten jarduerak egiteko, eta, bide batez, ikasleak erronka egiteko prestatzen ditu.</p>
Erronka	<p>Erronketan oinarritutako ikaskuntza-modalitatean zeregin nagusia desafiozko jardura bat da, gaitasunak modu konbinatuan martxan jartzea eskatzen duena, ikaskuntza kooperatiboa eta banakako gaitasunak bultzatuz. Atal honetan, erronka nagusia aurkezten da, unitateko gaiarekin eta unitatean landu diren eduki eta gaitasunekin lotura zuzena duena, eta erronka nola gauzatu den prestatzen da.</p>
Irudiz irudi	<p>Proposatutako gaiaren inguruan bildutako argazkien erakusketa da, eta, gainera, lagungarri izan daiteke erronka garatzeko.</p>

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

Atalaren izena	Edukia
Hutsuneak bete	Bideoa osatzen duen testu xumetuaren idatzizko bertsioa erabiltzen da, hutsune lexikoekin. Proba hau egitea aitzakia bat da bideoa berriz ikusteko edota testua lasaiago irakurtzeko, horrela, landutakoa erreparatzen da eta eztabaida edo iruzkin berriak eragiten dira. Gainera, elementu hori unitate guztietan errepikatzen denez, ikasleek badakite bideoaren transkripzioa izan dezaketela, nahiz eta hutsarteak bete arte osatu gabe egon.
Autoebaluaazioa	Unitate guztietan, ebaluazio-diana erabiltzen da unitatearen helburuak azkar berrikusteko. Garrantzitsua da gogoraztea unitate horietan kontua ez dela auzoari buruzko zenbait ezagutza finko aztertzea eta barneratzea (edukiak ikasi), bizikidetzako harreman-moduak dinamizatzea eta zeharkako gaitasunak lantzea baizik, auzoko gai ezberdinen inguruan hausnartzen den bitartean.
Gida didaktikoa	Irakasleentzat edo material horiek erabili nahi dituzten pertsonentzat diseinatutako atala. Bertan, unitatearen elementu didaktiko nagusiak zehazten dira. Atal hau unitate bakoitzaren amaieran dago, eskura edukitzeko. Hala ere, materiala publikoa denez, litekeena da materiala bisitatzen duten pertsona guztiek alde zuzenetik irakasteko gida osoa ez irakurtzea; horregatik, unitatez unitate azalpen guztiak materialetan bertan integratzen dira. Unitatean landu daitezkeen helburu pedagogikoen gida ulerterraza eta orientagarria da.
Gaztelaniazko materialak	Unitateko gaiari loturik, hainbat material biltzen dira, osagarri gisa. Horrez gain, unitatearen ardatz den testuaren gaztelaniazko bertsioa eskaintzen da, euskaraz inputa jasotzea zaila egiten zaien pertsonentzako laguntza gisa erabil daitekeena.

Antzeko egiturari jarraitzeaz gain, diseinatutako unitate guztiak diziplinartekoak dira, diziplina desberdinetako ezagutzak konbinatuz eta curriculumeko hainbat ikasgaitan lan egin ahal izatea erraztuz. Era berean, ikasgelak auzorantz irekitzeko eta komunitateari ezagutza itzultzen laguntzeko diseinatu dira, parte hartzen duten pertsonen ahotsak islatzen saiatuz, ikasleentzako esperientziarekin lotuz, eta curriculum-gaitasunak ezagutza komunitarioetan oinarriturik landuz.

Sorturiko unitate didaktiko guztiak banaka, taldeka edo unitateen segida osoa jarraituz landu daitezke; beraz, materialak lantzeko hainbat bide proposatzen dira.

Lehenengo aukera bide lineala jarraitzea da. Unitate guztien segida osorik landu daiteke, bata bestearen atzetik, aurkezpen-unitatetik abiatuta, tarteko unitateak irakasleek nahi duten ordenan eginez, eta unitate guztiak itxiera unitateko azken erronka nagusiaren bidez lotuz.

Bigarren aukera unitate solteak lantzea da, irakasleen edo ikasleen interesen arabera. Unitate guztiek sarrera, garapena, erronka eta ebaluazioa dutenez, unitate tematikoak bereizita erabil daitezke eta ikasgelan lantzen diren beste material batzuen osagarri izan daitezke. Horrela, lantzen ari diren gaien arabera, gaiari lotutako unitate zehatza erabil daiteke.

Hirugarrenik, aukera dago planteamendu orokorra lantzeko unitate guztiak garatu gabe, hau da, zein unitate landu nahi diren aukeratuta. Planteamendu honetan proposatzen da sarrerako unitatea garatzea, irakasleek edo ikasleek interesgarriztat jotzen dituzten bitarteko unitate kopurua modu askean aukeratzea, eta prozesua amaierako erronkan datzan azken unitatearen garapenarekin amaitzea. Horrela, adibidez, sarrerako unitatea, intereseko tarteko hiru unitate eta amaierako unitatea egin litezke, neurririra sorturiko unitateen segida bat planteatuz.

Irakasleek planteamendu horietako zein egokitzen zaien hobekien beren hezkuntza-errealitateari eta beren gelako premiei aukeratu ahal izateko, azter daitezkeen alderdiak honako hauek dira: unitatearen gaia, unitate bakoitzean planteatzen diren zeharkako eta diziplina bati loturiko gaitasunak eta unitate bakoitzerako proposatzen den azken erronka nagusia.

Aipatu beharra dago unitateen segida erabakitzekeo materialek eskaintzen duten malgutasunaz gain, material guztiak irekiak eta doakoak direnez, guztiz egokigarriak eta editagarriak direla.

Ikerketa honi loturik sortu diren materialak nolakoak diren hobeto irudikatzeke, ondoren unitate baten adibidea eskaintzen da (ikus. 5. taula eta 2., 3., 4. eta 5. irudiak).

5. taula

Unitate baten adibidea. Gaia: Migrazioak Altzan (autoreek sortua)

Atalaren izena	Edukia
Unitatearen aurkezpena	Atal honetan, gaia «Migrazioak Altzan» izango dela aurkezten da. Gaiaren inguruko aurreideiak eta ezagutzak partekatzen hasteko ariketak proposatzen dira (ulermen galderak, bideoetan oinarritutako debateak, migrazioari loturiko irakurmenak, esperientzien trukaketa espazioak), gertuko esperientziak edo bizipenak partekatzeko aukerak eskainiz. Ikasleei erronka nagusia ere aurkezten zaie: migratu duen pertsona bati elkarrizketa egitea. Unitateko atal guztiak albo batean daude ikusgai (ikus 2. irudia).

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

Atalaren izena	Edukia
Gaiaren murgiltzen	Migrazioei loturiko Altzako bizilagunen bizipenetan oinarriturik sortu den bideoa ikusiz, gaiaren inguruko informazio gehiago eskuratzen da eta jasotako informazioa ikasleek dakitenaekin uztartzen da. Hainbat galdera proposatzen dira, bideoak pizten dituen oroitzapenak edo jakintzak partekatzeko eta elkarrekin hausnartzeko. Horretaz gain, migrazioari estuki loturik dauden hamabi gai proposatzen dira, horien inguruan dituzten ideiak parteka ditzaten (ikus 3. irudia).
Kontakizunak I: Migrazioen inguruko lekukotasunak	Atal honetan, migrazioan sortzen diren genero desberdintasunak aztertzen dira. Migratu duten zortzi emakumeren bizipenak irakurtzeko aukera izango dute ikasleek eta irakurtzen dituzten lekukotasunetatik interesgarrienak iruditu zaizkien lau ideia partekatuko dituzte 4-5eko taldeetan. Horrela, talde bakoitzak, elkarrekin debatitu ondoren, bitxienak edo deigarrienak iruditu zaizkien ideien inguruko testu txiki bat idatziko dute.
Hausnartzeko dokumentala	Gipuzkoako migrazioen inguruko dokumental bat ikusiko da atal honetan, horren inguruan hausnartzeko eta migrazioetan azken hamarkadetan gertatu diren aldaketen inguruan gogoeta egiteko. Ondoren, elkarrekin erantzuteko hainbat galdera proposatzen dira.
Kontakizunak II: migrazio bidaiak	Atal honetan, migrazioen inguruko hiru elkarrizketa daude eskuragarri, elkarrizketatutako altzatarrek beren migrazio bidaia deskribatzen dutenak, gaztelaniaz. Ikasleek gauzak kontatzeko eran arreta jarri beharko dute eta elkarrizketa egiteko erari ere erreparratuko diote, berek erronka gisa elkarrizketa bat egingo baitute. Elkarrizketetatik hainbat ondorio aterako dituzte ikasleek, gelakideekin debatitu ahal izateko. Ikaskideekin ezagutzak, bizipenak, iritziak eta oroitzapenak debatitzea eta aktiboki parte hartzea ezinbestekoa izango da. Erronkarako prestatzeko elkarrizketak egiteko era ezberdinen inguruan hausnartzea interesgarria izango da (ikus 4. irudia).
Erronka	Unitate honen erronka nagusia migrazioen gaiaren inguruko elkarrizketa ireki bat egitea izango da, migrazioen inguruko bizipenak aurrez aurre jaso eta inguruko jendearengandik ikasteko. Migrazioen inguruko ideia nagusiak idatziz edo ekoizpen artistiko baten bidez jasoko dira. Elkarrizketa irekiak nola egin daitezkeen ikasiko da atal honetan, elkarrizketa aldez aurretik pixka bat zehaztuz. Elkarrizketa eskola orduetatik kanpo egingo dute eta grabatu, horrela ondoren, klasean gelakideekin partekatu ahal izango dute.

Atalaren izena	Edukia
Irudiz irudi	Migrazioen gaiaren inguruan bildutako argazkien erakusketa da, eta, gainera, lagungarri izan daiteke erronka garatzeko eta norbere ekoizpen artistikoak egiteko inspirazio gisa.
Hutsuneak bete	Unitateari amaiera eman aurretik, hasierako bideoko transkripzioarekin sortutako jarduera honetan, ikasleek migrazioari lotutako hiztegia birpasatzeko aukera izango dute, eta, bide batez, gaia landu ondoren, hasierako bideoan ikusitakoa gogoratu eta sakontasunez ulertuko dute.
Autoebaluazioa	Nork bere burua ebaluatzeko eta egindako lanaren inguruan hausnartzeko, autoebaluazio diana erabiliko da eta lorpenak, zalantzak eta mugak aztertuko dira (ikus 5. irudia).
Gida didaktikoa	Atal hau irakasleentzat edo material horiek erabili nahi dituzten pertsonentzat diseinatuta dago eta migrazioen gaia nola landu daitezkeen azaltzen du, laburki, interesgune nagusiak zein izan daitezkeen argitzeko (ikus 6. irudia).

5. UNITATEA: Migrazioak Altzan

Gaian murgiltzen
Hausnartzeko bideoa
Migrazioen inguruko lekukotasunak
Elkarrizketak
Informazio gehigarria
Erronka: elkarrizketak egiten
Hutsuneak bete
Argazki galeria
Autoebaluazioa. Nola egin dut lan?
Materiales en castellano
• Irakasleentzako gidalerro didaktikoak

2. irudia

Migrazioak Altzan unitatearen barne atalak (autoreek sortua)

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

Has gaitezen!

Gaian murgiltzeko, bideo hau ikus dezagun, ea zer iruditzen zaizuen.

Gogoratu bideoan aipatzen den informazio guztia zure Altzarrek kontatu digutela, beraz, zure inguruko jendearen oroitzapen eta bizipenetan oinarrituta dago.



Galdeei erantzunez

- Migrazioekin edo beste lurralde batzuekin lotura duten kantak, jolasak, ohiturak... ezagutzen dituzu?
- Zure etxean kantatzen den abestiren bat konpartitu nahi zenuke? Animatzen zara beste norbaitek kantatzen duen abestiren bat ikastera?

3. irudia Gaian murgiltzen ataleko zati bat (autoreek sortua)

Migrazioen inguruko elkarrizketak

Ikusi ondorengo bideoak eta idatzi paper batean bideo bakoitzetik zure ikaskideekin komentatzea eta partekatzea gustatuko litzaizukena. Ondoren, bikoteka gehien interesatu zaizkizun ideiak partekatu.

Ea interesgarria iruditzen zaizun zure auzokideek kontatutakoak!

Fijatu zaitetz gauzak kontatzeko eran eta gogoratu unitateko erronka elkarrizketa bat egitea dela. Ikusiko duzunez, bizipenak, ezagutzak eta sentimenduak partekatzeko beste era aparta da hau. Beraz, nahi izanez gero, egiten duzun elkarrizketa formatu honetan jasotzea erabaki dezakezu.

Bideo honetan Alfonso Cañamero bere migrazio bidaiaren berri ematen digu.



Jarrailan dagoen bideoan Juan Sanchezek egin zuen migrazio bidalaz hitz egiten digu.



4. irudia Elkarrizketen ataleko eredu (autoreek sortua)

Ebaluazio errubrika



5. irudia
Ebaluazio errubrika (autoreek sortua)

Ikasmaterialen kalitatea bermatzeko, triangulazio teknika erabili da (Aguilar eta Barbarrusa, 2019; Benavides eta Gómez-Restrepo, 2005).

Materialen lehen ebaluazio gisa, sortutako materialek ikerketa honetarako hautatutako 32 ebaluazio-irizpideak betetzen zituztela egiaztatu nahi izan da:

- 17 irizpide berrikuspen bibliografikotik datoz, hala nola konplexutasuna, diziplinartekotasuna, ahozketasuna, kultura-aniztasuna, harreman- eta bizikidetzeta-moduak, pentsamendu kritikoa, benetakotasuna edo komunikazio-aniztasuna.
- 15 irizpide UNEk (Espainiako Arau baten akronimoa) egindako eta Espainiako Gobernuak INTEFen bidez sustatutako (2019) hezkuntza-material digitalen kalitateari buruzko 71362 Arautik datoz; izan ere, edozein hezkuntza-baliabide digital 71362 Arauari eta bertan jasotako ebaluazio-irizpideei jarraikiz ebaluatu behar da, gutxienez. Irizpideak honako alderdi hauei buruzkoak dira: kalitate didaktikoa, irisgarritasuna, moldagarritasuna, elkarreragingarritasuna, egonkortasun teknikoa, eramangarritasuna, diseinu grafikoa, egitura edo nabigazioa.

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

UNITATEAREN DESKRIBAPENA	
<p>Altzan migrazioek berebiziko garrantzia izan dute. Altzako biztanle asko iraganeko migratzaileen seme-alabak edo migrazio berrien seme-alabak dira. Migratu zuen jendeari eta etorri berri den jendeari esker ohitura, abesti eta tradizio asko iritsi dira Altzara, horietariko batzuk euskaratuak eta denonak dira orain. Migrazio horiek egin dute Altxa gaur egun ezagutzen dugun bezalakoa. Gainera, seguruenik ikasle guztiak migrazioarekin loturaren bat izango dute.</p> <p>Unitate honetan, ikasleek aurrezagutza eta esperientzietatik abiatuz, Altzako migrazioen historian mugilduz, auzokideen kontaktuzunak entzunez, gelakideekin jakintzak partekatuz eta elkarrekin informazioa debatituz erroka nagusi bat gauzatzeko prestatuko dira. Erronka unitateko ataza ezberdinetan landu dutenaren inguruan hausnartu eta gero ezagun bati migrazioen inguruko elkarrizketa bat egitea izango da, eta ikasleekin artean bildutako hainbat ideiarekin testu bat eratztea (edo ekoizpen artistiko bat: komikia, murala, ...). Horretarako, beharrezkoak izango diren oinarri guztiak ataza ezberdinetan aurkituko dituzte, pixkanaka hausnartuz eta erroka nagusira hurbilduz. Elkarrizketa eginez migrazioen inguruan asko ikasiko dute eta hausnarketa sakonagoa egiteko gai izango dira.</p> <p>Nahiz eta migrazioen galaren edukia landuko diren, helburua ez da eduki horiek barneratzea izango, ikasleek norbere ezagutzak partekatzea eta elkarrekin erakitzea izango baita garrantzitsuenak. Izan ere, pertsona guztiok galaren inguruko ezagutzak ditugu eta horiek elkarlotuz, informazio berria ulertuz, kideekin partekatuz, debatituz eta migrazioa lehenengo pertsonan bizi duten altzatarrei elkarrizketak eginez Altzako migrazioen historia guztion artean erakitzea da unitatearen helburu nagusia.</p>	
Izenburua	Migrazioak Altzan
Ataza kopurua	9
Meila / Zikloa	Gaia egokitu eta sakontasun ezberdinekin landu daitezkeen, Lehen Hezkuntzako hiru zikloetan landu daitezke. Hala ere, unitate hau 2. edo 3. zikloan lantzea gomendatzen da.
Azken erroka	Ikasleek elkarrizketa bat egingo diote migrazioen auzia zuzenean bizi izan duen norbaiti, eta elkarrizketa desberdinetatik hartutako ideiekin idazlan bat edo ekoizpen artistiko bat egingo dute.
Saio kopurua	8
Baliabideak eta IKT tresnak	Ordenagailua eta internet sarea.

Unitate honetako kompetentziak

OINARRIZKO KOMPETENTZIAK:

Orokorrak:

- Hitzecko, hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia
- Ikasteko eta pentsatzeko kompetentzia
- Elkarbizitzarako kompetentzia

6. irudia Irakasleentzako gidalerro didaktikoen zati bat (autoreek sortua)

Horrela, lehenik eta behin, jasotako 32 irizpideetako bakoitzeko autoebaluazio bat egin da.

Autoebaluazioaren ondoren, komenigarritzat jo da taldeko eztabaida bat egitea, materialei buruzko irizkiak argi eta garbi jasotzeko, 32 irizpideak kontuan hartuta, baina irizpideen bidez ebaluazioaren mugetatik haratago doazen iradokizunak eta zuzenketak jasota.

Hala, talde-eztabaida modu mistoan eratu da, ikuspegi desberdinak aurrez aurre jarri, alderatu edo osatu ahal izateko. 6. taulan adierazitako agenteek hartu dute parte talde-eztabaidan.

6. taula Eztabaidako parte-hartzaileen datuak (autoreek sortua)

Parte-hartzaileak	Komunitate zientifikoa	Auzoko komunitatea	Komunitate profesionala
Part. 1	X	X	X
Part. 2	X		
Part. 3			X
Part. 4		X	
Part. 5			X

Taldeko eztabaida egin ondoren, bi ideia multzo nagusi hauteman ziren: lehenik eta behin, elkarrizketuek positiboki baloratzen zituzten puntuei loturiko ideiak, materialen indarguneak ezagutzeko baliaigarriak izan zirenak, eta bigarrenik, materialak hobetzearekin eta zuzentzearekin lotutako ideiak, materialetan moldaketak egitea eta haien kalitatea bermatzea ahalbidetu zutenak. Horrela, materialen alde azpimarragarriak ezagutu eta hobetu beharreko alderdien inguruan moldaketak egin ziren, materialak jasotako aholkuak kontuan izanik hobetuz.

Azkenik, komunitate zientifikoko, komunitate profesionaleko eta auzoko komunitateko pertsonekin banakako ebaluazioa egin da, ahoz edo idatziz. Esparru zientifikoko eta profesionaleko pertsona batzuekin, posta elektronikoz irizpideen zerrenda labur bat bidali da, erraz ulertzeko eta erabiltzeko moduko deskribatzaileekin; hala ere, ahal izan den guztietan, lehenasuna eman zaio ahozko elkarrizketa indibidual bat egiteari, aurrez definitutako irizpideetan aurreikusi ez diren beste gai batzuetara irekitzea errazteko.

Materialak banakako elkarrizketen bidez ebaluatzeko, guztira 9 elkarrizketa sakon egin dira honako profil hauetako pertsonekin (ikus 7. taula).

7. taula
Banakako elkarrizketak eta norbanakoen datuak
(autoreek sortua)

Parte-hartzaileak	Komunitate zientifikoa	Auzoko komunitatea	Komunitate profesionala
Part. 1	X	X	X
Part. 2	X		
Part. 3			X
Part. 4		X	X
Part. 5			X
Part. 6		X	X
Part. 7	X		X
Part. 8		X	X
Part. 9		X	

Elkarrizketak egiteko, taldeko eztabaidan atzemandako hobekuntzak zituzten materialak aurkeztu ziren. Horrela, ebaluazio-prozesu hirukoitzaren ondoren, komunitate akademikoak, auzo-komunitateak eta komunitate profesionalak balioztatutako materialak lortu dira, guztien iradokizunak eta hobekuntza proposamenak kontuan hartzen dituztenak. Hiru komunitateek egindako materialen inguruko balorazioa oso positiboa izan da, hezkuntzan horrelako materialak lantzea interesgarria eta beharrezkoa dela uste bai-

tute, ikasleek inguruko jakintzen balioa uler dezaten, edukien gainetik harremanak eta gaitasunak landu daitezen eta eskolan ahozkotatua lantzeko aukera gehiago sor daitezen.

4. EZTABAIDA

Eztabaida gisa, hitz eta gai eragileen kontzeptua berreskuratzea proposatu nahi da, ikastetxeak kokaturik dauden komunitatean dauden jakintzak lantzeko, autoestimua komunitarioa sustatzeko eta lekuan lekuko hezkuntza-materialak sortzeko. Izan ere, gai eragileetan oinarritutako ikasmaterialek, gure ustez, eskolaren mugimendu zentrifugoak dinamizatzen dituzte, eta horrela, jakintza deszentralizatzen da eta prozesu komunitario parte-hartzaileak ere bultzatzen dira. Ikasmaterialak sortzeko aitzakiaz, ikasleak elkarrizketa belaunaldiartekoak izatera animatzen dira, eta beren auzo edo komunitatearen gertakariak, iritziak, hausnarketak eta bizipenak partekatzeko ikastetxeak deslekturik egotea saihesten du, ikasleei testuinguru soziokulturalaren aberastasuna erakutsiz. Hala erakutsi digute materiala ebaluatzen duten hezkuntza eragileek eta eragile komunitarioek.

Ikerketa honetan, ekoiztako materialez gain, lan egiteko modua proposatu dugu: unitate didaktikoak gai eragileetan ardatzea, hain zuzen ere. Horretarako, ikerketa-prozesu parte-hartzaile konplexu bat landu da, eta ahozko historiak erabiliz, oinarritzeko testuak prestatu dira. Lan egiteko modua honek benetakotasuna, sinesgarritasuna eta gertutasuna ematen die ikasmaterialei. Hala ere, onartu behar da lantsua dela eta ez dagoela ikastetxe guztien esku halako lanketa prozesu zorrotza garatzea; zailtasun horren aurrean, gure ikuspegia da sortutako material hauek beste komunitate batzuetan berrerabiliak izatea. Komunitate bakoitzak bere gai eragileak izango baditu ere, gerta liteke gai batzuk komunak izatea (adibidez: garbitokiak, baratzak, jolasak, eskola, eta abar), eta materialak editagarriak, irekiak eta software librean oinarritutakoak direnez, moldaketak egitea erraza da, lekuan lekuko argazkiak, bideoak edo materialak txertaturik. Era kontrastiboan ere erabil daitezke, materialetan azaltzen dena norberaren komunitatean nola gauzatzen den landuz (hau geurean berdina izan da? galderaren laguntzaz, adibidez). Aukera hau ebaluatzaile profesionalak (IKT adituek, bereziki) baieztatu dute, triangulazio prozesuan. Era horretan, materialak ikerketa-prozesu osoa egin beharrik gabe beste eskola batzuentzako erabilgarriak izan daitezke. Ondorioz, ondoriozta daiteke ikerketa hau ez dela soilik Altzari buruzkoa, tokiko ikasmaterialak izan arren moldagarriak direla esango genuke.

Horrekin batera, aipatu beharra dago materialen sorrera ez dela proiektuaren helburu gisa ulertu behar; izan ere, materialak sortzeko egin den proposamena hezkuntza-ekintza bat izan da. Materialak sortzeko prozesuaren xedea eraikitze kolektiboa sustatzea da, matrize soziokulturala kontuan

hartuz (adina, klase soziala/lan kultura, generoa, etnia, lekuko atxikipena eta elkarte atxikipena) elkarreraginak aberasteko, egia bakar eta biribilaren kontzeptua eraitsiz. Elkarreragin hauek haurren eta komunitatearen arteko trukeak eta ikaskuntza informalak errazten ditu.

Ikerketa honen muga nagusia, materialak sortu ostean, eskoletan aplikatu eta aplikazioaren inguruko azterketa bat egin ez izana dela esango genuke. Nolanahi ere, triangulazioak materialen kalitatea bermatzen du, hezkuntzako profesionalek, zenbait auzokidek eta aditu akademikoek material digital hauek Lehen Hezkuntzan lantzeko baliagarritzat eta interesgarritzat jo baitituzte. Triangulazio-prozesuari esker, zuzenketak eta egokitzapenak egin dira, sortutako materialen baliozkotasuna eta kalitatea ziurtatzeko. Horrela, kalitatea irakasleen esku jarri aurretik egiaztatu da, ikasleen esku eta begietara iritsiko den hezkuntza materiala ona, ziorra eta orekatua izan dadin. Gainera, ikas materialak digitalki egokigarriak direnez, irakasleek erabileran egin nahi dituzten aldaketak erraztasunez egin ditzakete.

Ikusi dugu, halaber, interesgarria izan daitekeela ahozko historien lan-keta ikasleek berek egitea, irakasleen laguntzaz. Prozesua xumeagoa eta bat-batekoagoa izan daiteke, ahozkotasunean oinarritutakoa, eta ikasleek egiten dituzten elkarrizketekin ikasgelan lan egin daiteke, jakintza eraikitzeko moduak askotarikoak direla ulertarazteko balio baitezake.

Ez genuke artikulua hau amaitu Paulo Freireren ekarpen ezinbestekoak azpimarratu gabe. Bere obra zabala, bere eskuzabaltasuna eta ulerkortasuna, eta ingurukoekiko hurbiltasuna eta sentsibilitatea eredugarriak dira gaur egun ere, eta ez genuke atzean utzi behar. Inspirazio iturri emankorra da, zalantzarik gabe.

ERREFERENTZIAK

- Aguilar, A. C., eta Barbarrusa, V. G. (2019). Hacia la Inclusión Social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(44), 79-107. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25353>
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., eta Paloma, B. (2009). *Metodologías participativas. Manual* (Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible). CIMAS.
- Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1). <https://doi.org/10.29173/cmplct8807>
- Amaya, E. (2011). Hacia una construcción colectiva del conocimiento. *Comunicación*, 0(28), 153-158.
- Arcelus, W. (2006). Universo vocabular y praxis freireana en intervenciones sobre analfabetismo funcional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie3832656>
- Aztiker (2012). *Mapa del lugar de nacimiento y evolución de la población de San Sebastián. Investigación cuantitativa*. Aztiker, investigaciones-sociales aplicadas.

- Aztiker (2013). *Diversidad de origen y convivencia en Donostia/San Sebastián: Discursos y percepciones. Investigación cualitativa*. Aztiker, investigaciones-sociales aplicadas.
- Benavides, M. O., eta Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bustos, A., Hinojosa, V. C., Ramos, J. C., Sánchez, R. M., Blasco, V. J. Q., eta Mendoza, C. A. (2019). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 380, 50-55. <https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.008>
- Cabaluz, F., eta Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): Alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), Article 80. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11066>
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Carrizo, D., Dieste Tubío, Ó., Juristo, N., eta López, M. (2011). *Estudio experimental de la efectividad de la entrevista abierta frente a la entrevista independiente de contexto*. Anais do Workshop em Engenharia de Requisitos.
- Castorina, J. A., eta Dubrovsky, S. (2004). *Psicología, cultura y educación: Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Noveduc Libros.
- Colmenárez, M. A. F.-C., Pérez, Á. A., eta Gelves, B. B. A. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 69, 269-274.
- Comboni Salinas, S., eta Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66.
- Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX). *Sarmiento*, 9, 85-103. <http://hdl.handle.net/2183/7794>
- Delgado, N. (2019). Construcción colectiva de materiales didácticos basados en el conocimiento comunitario. *3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation: CIVINEDU 2019, 2019, ISBN 9788409171743*, págs. 152-157, 152-157.
- Delgado Cendagortagarza, A. (2016). Gordailu y la renovación pedagógica en el País Vasco. Política y educación en el tardofranquismo. *Aula*, 22, 189-203. <https://doi.org/10.14201/aula201622189203>
- Delgado, N., Uranga, J., Encina, J., eta Ezeiza, A. (2019). Historias orales en educación infantil y primaria. En *Trabajando la lengua desde una perspectiva diacética. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad* (273-289). ISM-EHU.
- Donostiako udala. (2019). *Demografía Altza*.
- Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 29, 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- EduTrends. (2016). *Aprendizaje basado en retos*. Instituto tecnológico de estudios superiores. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>
- Encina, J., eta Ezeiza, A. (2018a). Consenso/disenso: De la certeza a la duda. En *Educación sin propiedad* (Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coord.)). Volapük Ediciones.

- Encina, J., eta Ezeiza, A. (2018b). Oralidad y Escritura. En *Educación sin propiedad* (Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coord.)). Volapük Ediciones.
- Encina, J., Ezeiza, A., eta Delgado, N. (2019). Diversidad lingüística y matriz sociocultural. En *Trabajando la lengua desde una perspectiva diaéctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad*. ISM-EHU.
- Encina, J., Ezeiza, A., eta Delgado, N. (2020). Historias orales como herramienta para la convivencialidad. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 1(2), 13-38. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i2.9828>
- Encina, J. (2019). Análisis desde los discursos. In A. Ezeiza eta J. Encina (koord.), *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica* (125-150. orr.). Volapük, ISM.
- Encina, J. (2010). De cómo trabajar las historias orales desde el ilusionismo social. In J. Encina, M. A. Ávila eta B. Lourenço (koord.), *Las culturas populares* (113-122. orr.). Atrapasueños.
- Encina, J., Lourenço, B., eta Alcón, R. (2007). La técnica de los mapeos relacionales. *Cuchará' y paso atrás'*, 16, 93-100.
- Estrada, A. V. 1949-. (2004). *La oralidad: ¿Ciencia o sabiduría popular? !*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y conocimiento popular*. Editorial Nuestro Tiempo.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (13.ª ed. en español). Siglo XXI.
- Gibbons, M., Trow, M., Scott, P., Schwartzman, S., Nowotny, H., eta Limoges, C. (1995). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. En *Contemporary Sociology* (Vol. 24). <https://doi.org/10.2307/2076669>
- Giroux, H. A. (1992). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 1992, 3.
- Gómez, L. F. (2001). Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: Una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 2, 5.
- Gómez, N. (2016). La construcción colectiva de conocimientos en las comunidades interpretativas. *Cinta de moebio*, 55, 66-79. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000100005>
- González Monteagudo, J. (2010). *La entrevista oral e historias de vida: Teoría, método y subjetividad*. <https://idus.us.es/handle/11441/69220>
- Guevara, B., Guerrero, A. Z. de, eta Evies, A. (2011). Cosmovisión en el cuidar de sí y cuidar del otro. *Enfermería Global*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/global.10.1.115281>
- Hevia, I., eta Fueyo, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: Una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula abierta*, 47(3), 347-354.
- Ibáñez, J. (2014). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (J. M. García Fernando, J. Ibáñez eta F. Alvira (Coord.)), 418-434). Alianza Editorial.

- Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. Marion Boyard.
- INTEF (2020). *EXeLearning, tu editor de recursos educativos gratuito y de código abierto*. Ministerio de educación y formación profesional, Gobierno de España. <https://intef.es/Noticias/exelearning-tu-editor-de-recursos-educativos-gratuito-y-de-codigo-abierto/>
- INTEF (2022). *Proyecto Edia, recursos educativos abiertos*. Ministerio de educación y formación profesional, Gobierno de España. <https://cedec.intef.es/proyecto-edia/>
- Lagares, P. y Puerto, J. (2001). *Poblacion y muestra, técnicas de muestreos*. Universidad de Sevilla.
- López, R. G., eta Pérez, I. C. (2010). La educación para la vida: El reto de aprender a ser y a vivir juntos en la Educación Secundaria. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 38, 41-56.
- Martín-Barbero, J. (2006). A Latin American perspective on communication/cultural mediation. *Global Media and Communication*, 2(3), 279-297. <https://doi.org/10.1177/1742766506069579>
- Mazzocchi, F. (2006). Western science and traditional knowledge: Despite their variations, different forms of knowledge can learn from each other. *EMBO Reports*, 7(5), 463-466. <https://doi.org/10.1038/sj.embor.7400693>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Grupo Planeta (GBS).
- Morin, E. (2011). *La Vía: Para el futuro de la humanidad*. Grupo Planeta Spain.
- Murillo, J. (2009). *Métodos de investigación en educación especial, grupos de discusión*. Universidad autónoma de Madrid.
- Osa, E. (1972). *Pedagogia eta gizartea*. Lur Editoriala.
- Palau, G., Sow, P., eta Peris, J. (2015). *Learning Participatory-Action-Research*. Universidad politécnica de Valencia.
- Priede, T., López-Cózar Navarro, C., Alba Ruiz-Morales, C., eta Baena Graciá, V. (2019). *Descripción de una experiencia de aprendizaje basada en retos para la transformación social*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Rivas, J. I., eta Leite (2011). La Devolución en los Procesos de Construcción interactiva de los Relatos de Vida en Educación. En *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (F. Hernández, J. M. Sancho y J.II. Rivas, 75-80). <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Rogers, R., Schaenen, I., Schott, C., O'Brien, K., Trigós-Carrillo, L., Starkey, K., eta Chasteen, C. C. (2016). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature, 2004 to 2012. *Review of Educational Research*, 86(4), 1192-1226. <https://doi.org/10.3102/0034654316628993>
- Rosa, M., eta Encina, J. (2004). Oralidad y participación. De cómo trabajar las historias orales desde la investigación participativa. Introducción a las historias orales de Pedrera. *Participación, comunicación y desarrollo comunitario, 2004, ISBN 84-609-3326-1, págs. 137-186*, 137-186.
- Scardamalia, M., eta Bereiter, C. (2017). Dues maneres de pensar en la construcció del coneixement. *Revista catalana de pedagogia*, 12, 61-83.
- Sloman, S. A., eta Rabb, N. (2016). Your understanding is my understanding: Evidence for a community of knowledge. *Psychological Science*, 27(11), 1451-1460.

- Sotero, M. C., Alves, Â. G. C., Arandas, J. K. G., eta Medeiros, M. F. T. (2020). Local and scientific knowledge in the school context: Characterization and content of published works. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 16(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s13002-020-00373-5>
- Ugartetxea, A. (1999). Keinu pedagogikoa. *Ikastaria*. 10, 1999, 83-93 <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/ikas/10/10083093.pdf>
- UNESCO (2019). *Recursos educativos abiertos*. Las TIC en educación. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>
- Vila-Viñas, D., eta Crespo, J. M. (2015). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares. En *Buen Conocer / FLOK Society: Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en Ecuador* (Digital, 551-616). Asociación aLabs.

Belaunaldi arteko harremanak: unibertsitateko curriculuma aberasteko bide

Intergenerational relations as a way of university curricular enrichment

Amaia Eiguren Munitis^{1*}, Naiara Berasategi Sancho¹, José Miguel Correa Gorospe²,
Maitane Picaza Gorrotxategi¹

¹ Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila. Bilboko Hezkuntza Fakultatea (UPV/EHU)

² Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Medikuntzaren arloan egindako aurrerapenak direla eta, pertsonen bizitza-luzera handitzen ari da. Errealitate berri horrek gizarte- eta belaunaldi-aldaketak dakartzak berekin, eta horrenbestez, belaunaldien arteko distantzia. Gogoeta horiek kontuan hartuta, belaunaldien arteko harremanek zeregin garrantzitsua dute gizarte-kohesio handiagoa sustatzeko orduan, belaunaldien artean espazio partekatuek sortuz belaunaldien arteko urruntasuna murrizteko. Belaunaldien arteko harremanak erraztuko duten espazio berrien sorkuntzak unibertsitateko ikasleengan izan ditzaketen eraginetan arakatzeko asmoz, ikerketa honen helburu nagusia da Bilboko Hezkuntza Fakultatean Hartu Emanak erakundearekin batera 2019/2020 ikasturtean antolatutako belaunaldi arteko topaketetan parte hartu duten ikasleen ahotsak jasotzea. Helburu hori lortzeko, metodologia kualitatiboa erabili da, aztergaiaren ulermen holistikoa eta soziala ahalbidetu duena. Era berean, ikuspegi gogoetatsua garatu da hausnarketa introspektiboek bidez parte-hartzaileen ahotsak bilduz ($n = 17$). Emaitzen arabera, unibertsitate testuinguruan gauzatzen diren belaunaldi arteko esperientziek ikasleengan eragin positiboa dute, ikasketa-prozesua eta curriculuma aberasten baitute eta gizarte-kohesioa ahalbidetu.

GAKO-HITZAK: unibertsitate-mailako ikasketak, ikaskuntza aktiboa, eskolaren eta komunitatearen arteko harremana, gizarte-hezkuntza, curriculuma.

ABSTRACT: *Advances in the field of medicine are increasing the longevity of people. This new reality implies social and generational changes and thus the widening of the generation gap. With these considerations in mind, intergenerational relationships play an important role in promoting greater social cohesion, creating shared spaces between generations to reduce the generational gap. With the aim of investigating the effects that the creation of new spaces that facilitate intergenerational relationships can have on university students, the main objective of this research is to collect the voices of students who have participated in the intergenerational meetings organized in the Faculty of Education of Bilbao in the academic year 2019/2020 together with the Hartu Emanak association. In order to achieve this objective, a qualitative methodology has been chosen, which has allowed a holistic and social understanding of the object of study. Likewise, a reflective vision has been developed through introspective reflections by collecting the voices of the participants ($n = 17$). The results show that intergenerational experiences carried out in the university context have a positive impact on the students, enriching the learning process and the curriculum and allowing social cohesion.*

KEYWORDS: *University education, active learning, school-community relationship, social education, curriculum.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Amaia Eiguren Munitis. Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila. Bilboko Hezkuntza Fakultatea. Sariena auzoa, z/g (48940 Leioa). – amaia.eiguren@ehu.eus – https://orcid.org/0000-0001-5960-9994

Nola aipatu / How to cite: Eiguren Munitis, Amaia; Berasategi Sancho, Naiara; Correa Gorospe, José Miguel; Picaza Gorrotxategi, Maitane (2022). «Belaunaldi arteko harremanak: unibertsitateko curriculuma aberasteko bide». *Tantak*, 34(2), 147-167. (https://doi.org/10.1387/tantak.23850).

Jasotze-data: 2022/08/03; Onartze-data: 2023/04/12.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Biztanleriaren adintzeak populazio piramidean duen eragina mendeetan zehar ezaguna izan den arren, XXI. mendearen ezaugarri nabaria da. Historian aurretik ezagutu gabeko egoera demografiko hau arlo politikoan, sozialean eta osasunean kezka handia sorrarazten ari da (Herce, 2016; Latorre, 2019; Munduko Osasun Erakundea, 2010, 2015; Otero *et al.*, 2004; Pérez, 2010).

Batik bat medikuntzaren aurrerapenak direla medio, hurrengo urteetan 60 urte edo gehiago duten pertsonen batez bestekoa asko hasiko da. Izan ere, mundu-mailan 60 urte baino gehiago duen biztanleria arinago hazten ari da ugalkortasunaren eta biztanleriaren batez besteko beherakada dela eta. Fenomeno hau mundu-mailan biztanleriaren adintzea edo *population ageing* izenez ezagutzen da (Nazio Batuak Erakundea, NBE, 2017). Hura neurtzeko bi elementu elkartzen dira; alde batetik, jaiotze-tasaren beherakada, eta bestetik, jaiotzean izandako bizi-itxaropera. Bi eragile horiek mendebaldeko gizartearen iturburu dira (NBE, 1995; Osasun eta Herri Administrazio Saila, 2005, Munduko Osasun Erakundea, 2016). Horrenbestez, azken urteetako ugalkortasun-tasen beherakadak ez du soilik mundu-mailako populazioaren beherakadan eragina: populazioaren adintzean du eragin nabarmenena. Mundu-mailan, 65 urtetik gorako biztanleria gainerako biztanleria-segmentuak baino azkarrago hazten ari da. *2019 Revision of World Population Prospects* [Munduko populazio-prozesuen berrikuspena 2019] (NBE, 2019) txostenaren datuen arabera, 2050ean, munduko sei pertsonatetik batek 65 urte baino gehiago izango du (biztanleriaren % 16). Hain zuzen ere, 2050erako, European eta Ipar Amerikan bizi diren lau pertsonatetik batek 65 urte edo gehiago izan ditzake. 2018an, historian lehen aldiz, 65 urteko edo gehiagoko pertsonak bost urtetik beherako haurren kopurua gainditu zuten mundu osoan. Beraz, mundu-mailako 60 urte baino gehiagoko biztanleria urtero % 3 hazten ari da, eta hurrengo urteetara begira, NBEk (2017) plazaratu zuen bezala, biztanleriaren adintzearen fenomeno saihestezina izango da azken hamarkadetan, besteak beste, gertatu den jaiotza-tasen beherakada dela eta.

Espanian 2019an plazaratutako datuek ere joera berari jarraitzen diote. Abellan *et al.* (2019) autoreek *Un perfil de las personas mayores en España 2019. Indicadores estadísticos básicos* [Pertsona nagusien perfila Espainian 2019. Oinarrizko adierazle estatistikoak] txostenean plazaratzen duten bezala, errolda jarraituaren datu estatistikoaren arabera, 2019ko urtaririlaren lehen 9.057.193 adineko (65 urte edo gehiagokoak) zeuden Espainiako estatuan, biztanleria osoaren % 19,3. Txostenean bertan aipatzen den bezala, Euskal Autonomia Erkidegoa (aurrerantzean, EAE) da, Asturias, Gaztela eta Leon, Kantabria eta Aragoirekin batera pertsona adindu gehien duen estatuko autonomia-erkidegoa, gaur egun biztanleriaren % 22,3k 65 urte baino gehiago baitu.

EAEko testuinguruari erreparatu, Euskal Estatistika Erakundeak (Eustat, 2017), plazaratutako biztanleriaren proiektzioaren emaitzen inguruko datuen arabera, 2018. urtean 60 urte eta gehiagoko biztanleriaren hazteko joera jarraitua izan da. Horren adibide da 60 urte baino gehiago duten pertsonak 2018an 622.100 izatetik 2031n 779.900 izatera igaroko dela.

Beraz, azken hamarkadetan sorturiko aldaketa soziodemografikoei eta aurrerapen teknologikoei agerian uzten dute etengabe aldatzen ari dela gizartea (Bauman, 2003). Hori dela eta, babesgabatasun-egoeran dauden kolektiboak zaurgarritasun handiagoa pairatzeko arriskuan aurkitzen dira. Zaurgarritasun-egoeran dauden kolektiboen artean aurkitzen dira, izan ere, adinduak eta gazteak.

Alde batetik, gaur egungo adineko pertsonen errealitatea orain arte bizitakoarekin alderatuz desberdina da. Gizartearen indibidualismoa dela eta, bakardade-egoerak areagotuz joan dira (Bermejo, 2016; López eta Díaz, 2018; Rueda, 2018), eta adinduen osasunean ere eraginak sortzen dituzte (Garza-Sánchez *et al.*, 2020). Hala ere, adinduak gaitasunez eta esperientziaz beteriko pertsonatzat hartu beharrean, adintzea arazo bezala ulertzen da maiz. Ondorioz, adineko pertsonak zokoratu egiten dira sarri (Eurobarometer, 2012), eta gizartearen egunerokotasunaren funtzionamendutik kanpo uzten dira (Hatton-Yeo *et al.*, 2001).

Bestalde, gaur egungo gazteen errealitatea ere guztiz aldatu da. Hainbat familiaren mugikortasunaren ondorioz eta familia egituren aldaketen ondorioz, belaunaldi arteko (aurrerantzean BA) kontaktuak urritu egin dira (Mead, 1970; Reyes-Palau, 2014). Belaunaldi desberdinen harreman tarteak gero eta handiagoak dira; kulturak, sinesmenak, ohiturek, migrazioak eta abarrek gizartea aldatzen baitute. Horrenbestez, kohesio eta inklusio soziala sustatzea gaur egungo erronka garrantzitsua da (Guillen *et al.*, 2016).

Testuinguru honetan, berebiziko garrantzia hartzen dute BA erlazioak sustatzen dituzten esperientziak. Esperientzia horien bitartez, belaunaldi desberdinen arteko distantzia murrizten da elkarren arteko erlazioa eta laguntza sustatuz (Dumont, 2017; Heydon eta O'Neill, 2014; Sehrawat eta Jones, 2015; Varvarigou *et al.*, 2011; Whiteland, 2013). Belaunaldi desberdinen kontaktuen ondorioz eragin desberdinak lor daitezke, bai parte hartzaileentzat bai eta komunitate osoarentzat ere, kohesio soziala eta inklusioa sustatuz (Kaplan *et al.*, 2017).

BA harremanetan oinarritutako esperientzien sorrera Estatu Batuetako 60ko hamarkadako hainbat mugimendutan kokatzen da. Margaret Mead antropologoak (1970) belaunaldi ezberdinen arteko harremanak hartu zituen abiapuntutzat, eta sailkapen kultural bat egin zuen. Hori dela eta, gizartearen BA haustura baten ebidentzia ondorioztatu ahal izan zuen. Haren azterlanen arabera (Mead, 1970), BA goranzko distantziak ondorio negatiboak dakartza kulturaren eta balioen transmisioan. Egoera horren aurrean, BA hainbat esperientzia gauzatzen hasi ziren, herritarren parte-hartze akti-

boa sustatuz gizarte-koehesio handiagoa lortzeko helburu nagusiarekin (Kaplan, 2001; Sánchez, 2007).

BA praktika sozialak agertzen eta garatzen diren gizartearen izaeraren isla dira, bai eta gizartearen banaketa-, birbanaketa-, truke- eta elkarrekikotasun-sistemen logikaren isla ere (Foessa Fundazioa eta Caritas Espainia, 2019). Nahiz eta elkartasun kontzeptualizazioa soziologiaren alorretik etorri (Durkheim, 1893,1957), BA elkartasunak funtsezko zeregina du pertsonen ongizate emozional eta fisikoan (Merz *et al.*, 2007). Hortaz, elkartasuna testuinguru sozialean kokatzen den gizarte-koehesioaren aldeko fenomeno moral bat da (Merz *et al.*, 2007; Wagner, 2001).

Kontzeptua gaur egungo errealitatera bertaratuz, esan daiteke existitzen dela belaunaldi desberdinen arteko elkartasun-beharrizan bat koehesio soziala ahalbidetzeko (Hatton-Yeo *et al.*, 2001). Puga eta Rodriguez (2019) autoreek aipatzen duten bezala, maila mikrosozialean funtzionatzen jarraitzen du BA arteko elkartasun-kontratuak, «Gaur zu zaintzen zaitut (bihar?) zu nitaz arduratu zaitezten» lelopean. Izan ere, belaunaldi desberdinen arteko elkartasunaren definizioari erreparatuz, ikus daiteke komunitatea eta gizartea oro har partekatzen duten belaunaldi desberdinetako pertsonak elkarrekiko laguntzaren beharraren kontzientziazioa barneratzen dutela: «intergenerational solidarity can be defined both as the actual mutual support between generations and as an awareness and a sense that generations should do so» [Belaunaldien arteko elkartasuna honela defini daiteke: belaunaldien arteko elkarrekiko benetako babesa eta belaunaldiek hori egin behar dutelako kontzientzia eta zentzua] (Thijssen, 2016, 2. or.).

Horrenbestez,, gizarte-mailan belaunaldi desberdinek elkarren beharra dutelako premisatik abiatuz, BA distantzia murrizten duten esperientziak beren lekua hartzen dute koehesio soziala sustatzeko (Cobo eta Codina, 2008). Horrenbestez, BA esperientziak ez dira ikaskuntza-programa soilak, adinekoak gizartean sartzen laguntzen baitute, herritarren parte-hartzea sustatuz eta ahalduz-prozesuan lagunduz (Del Gobbo *et al.*, 2017).

Belaunaldi ezberdinen arteko elkarbizitza da gaur egungo gizartearen erronketako bat. Ildo horretan, Nazio Batuen Erakundeak (NBE, 2002) adin guztietako gizartearen ideia garatu zuen adintzeari buruzko bigarren mundu biltzarrean. Zehazki, egindako adierazpen politikoaren 16. artikuluan BA esperientzien garrantzia aipatzen da: «Reconocemos la necesidad de promover la solidaridad intergeneracional y las instituciones, teniendo siempre en cuenta las necesidades de las personas menores y mayores y alentando las relaciones recíprocas» [Belaunaldien arteko elkartasuna eta instituzioak sustatzeko beharra aitortzen dugu, betiere adingabeen eta adinekoen premiak kontuan hartuta eta elkarren arteko harremanak sustatuz] (NBE, 2002, 4. or.).

1.1. Belaunaldi arteko esperientziak: hainbat adibide

Azken urteotan, gizartearen aniztasuna dela medio, BA esperientziak gora egin dute. Nazioarte-mailan, Estatu Batuetan hainbat esperientzia aurkitu genitzake. Esate baterako, famatua bilakatzen ari den Seatlen kokaturiko *Providence Mount St. Vincent* eta *Intergenerational Programming* [Belaunaldien arteko programazioa] proiektua. Proiektu horren funtsa BA elkarbizitza esperientzien partekatzea da, adin nagusikoen egoitza barruan haur-hezkuntzako zentro bat kokatuz eta BA komunitatea sortzeko aukera askotarikoak eskainiz. Bestalde, azpimarratzekoa da *Bridges Together INC.* erakundeak Estatu Batuetan egiten duen lana BA esperientziak sustengatzeko artearen eta zientziaren bidez, BA konpromisoa sustatuz.

Europa-mailan, *TOY: Together Old and Young* [Batera adindu eta gazte] plataformak abian dauden esperientziak biltzen ditu. Adibidez, plataformak ikusgai jartzen du hainbat herrialdetan bultzatutako *TOY for Inclusion* [Batera adindu eta gazte inklusioaren alde] proiektua, zaurgarritasun-egoeran dauden ume eta gazteekin egindakoa. Bestalde, webgune espezializatuak ere existitzen dira, hala nola, *Lifelong Learning Platforms, Innovative education in the field of intergenerational cooperation support* [Etengabeko ikaskuntzarako Plataformak, hezkuntza berritzailea belaunaldien arteko lankidetzaren laguntza arloan] edota *Together tomorrow* [Bihar elkarrekin]. Webgune horietan, jende guztiarentzako sarbide libreko BA jardueren baliabideak eta adibideak eskaintzen dituzte, jarduera-eredu gisa balio dutenak eta horiek abian jartzea sustatzen dutenak. Gainera, badute etengabeko ikaskuntzaren atal bat ere, non hezkuntza-sektoreetako eragileek praktika berritzaileak trukatu eta prestakuntza espezifikoak eskuratu dezaketen, BA programa egituratuak abian jartzen laguntzeko.

Estatu-mailan, 2018. urtean Granadako Unibertsitateak eta Macrosad kooperatibak sorturiko hitzarmen batetik abiatuta, *Cátedra Macrosad de Estudios Intergeneracionales* [Macrosad Belaunaldi Arteko Ikasketen gaineko Katedra] sortu zen. Katedra BA ikasketen eta BA praktikaren arteko ezagutza etengabe transferitzeko plataforma da. Xedea BA harremanak sustatzea da, komunitatearen ongizate eta aurrerapen sozioekonomikoa bultzatzeko bitarteko gisa. Katedraren lelopean, 2018ko irailean sortzen da Alboroten (Granada) Espainia-mailako lehen BA zentroa ere, non, Estatu Batuetatik datorren ereduari jarraituz, haur-hezkuntzako haurrek adinduen egoitzen barruan espazioak partekatzen dituzten, hezkuntza prozesu partekatutak bultzatuz.

EAEEn ez dago harremanak intentsitate-maila horretan lantzen dituen esperientziarik. Egon badaude BA esperientziak, baina belaunaldi desberdinen arteko kontaktuak intentsitate baxuagokoak dira. Testuinguru horretan kokatzen da, adibidez, Aspaldiko fundazioak duen proiektua, non adin nagusiko pertsonak presoekin lan egiten duten aisialdi terapeutikora bide-

ratutako ekintzak burutuz (adibidez, antzerkiak, eta abar); Hartu Emanak erakundeak Barakaldoko Udalarekin batera lidergoa duen *Barakaldo atzo* programa, non Hartu Emanak-eko adinduak ikastetxeetara hurbiltzen diren Barakaldoko historia azaltzera lehenengo pertsonan; Gasteizko Udaletxeak Adineko Zentro Soziokulturaletan eskaintzen dituen BA harremanak estutzeko *Harremanak Ehunduz* programak, non zenbait ekintza eskaintzen diren umeei eta gazteei; edota Matia Fundazioak Gipuzkoako hainbat ikastetxerekin batera bultzatzen dituen intentsitate desberdineko esperientziak, besteak beste.

1.2. Belaunaldi arteko espazio partekatuak unibertsitatearen testuinguruan

Hezkuntza formalaren esparrua testuinguru ezin hobea bihur daiteke belaunaldien arteko harremanak eta esperientziak garatzeko (Kaplan, 2001). Horrenbestez, hainbat egileren hitzetan, hezkuntza formalaren esparruan lantzen diren BA esperientziek horietan parte hartzen duten ikasleentz alderdi psikologikoan, psikosozialean eta akademikoan eragiten dute. Horrela, BA esperientzietan parte hartzean gizarte-trebetasunak garatzen dira (Marx *et al.*, 2004).

Kaplan (2001) autorearen hitzak dakarzkigu hona: «initiatives enhance and reinforce the educational curriculum, contribute to student learning and personal growth, enrich the lives of senior adult participants, and have a positive impact on the surrounding communities» [Esperientziek hezkuntza-curriculuma aberasten dute, ikasleentz ikasketa eta bizitza pertsonaleko prozesua garatzen laguntzen dute, adinduen bizitza-kalitatea aberasten dute, eta inguruko komunitateetan eragin positiboa dute] (3. or.).

Beraz, BA esperientziak ez dira ikaskuntza puntualean oinarritutako programa edo esperientzia isolatuak bakarrik, parte-hartze soziala sustatzen baitute (Kaplan *et al.*, 2017, 2020). Gainera, EAGLE erakundearen txostenaren (European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning, 2008) eta Orte *et al.* (2018) autoreen arabera, hezkuntza formalaren barruan egindako BA esperientziek bizitza osoan zehar ikasteko ideologia barneratzen laguntzen dute. Parte hartzen duten adineko pertsonen parte hartzen duten gazteen ikaskuntza-prozesua aberasten dute, eta, era berean, parte hartzen duten gazteek adinekoen bizitza aberasten dute.

Horrenbestez, bizikidetzaren zeharkako kompetentziaren barruan tokia izango lukete, gizarte-bizikidetzaren eta gizarte-kohesioa sustatzen baitute, ondasun komun gisa ulertuta (Orte eta Vives, 2016). Helburu horrekin, BA esperientzia gisa ulertzen dira belaunaldi desberdinetako pertsonen parte hartzen dutenak, bai parte-hartzaileentzat bai komunitatearentzat onurak dituztenak eta, horien bidez, belaunaldi desberdinen arteko harremanak sustatzen dituztenak (Muruyama *et al.*, 2019).

Hainbat ikerketak ikasleek BA esperientzia batean parte hartzean lortzen dituzten onurak identifikatu dituzte. Alde batetik, ikasleek trebetasun prosozialak eskuratu ditzakete (Gray *et al.*, 2020). Bestalde, eskola-konpromisoa eta autoestimua ere handitu daitezke (Au *et al.*, 2015). Era berean, eskola-motibazioa areagotu dezakeela ikusi da (Larrañaga eta Yubero, 2017). Aldi berean, hainbat belaunaldik partekatutako espazioak sustatzeak balioen, kulturaren eta historiaren transmisioa errazten du, belaunaldien arteko elkartasuna elikatuz eta estereotipo negatiboak murriztuz jakintzen transmisioaren bidez (Moreno *et al.*, 2018).

BA espazioen sustatzeak gaur egun duen garrantziaren kontzientzia harturik, Bilboko Hezkuntza Fakultatean (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) 2011. urteaz geroztik Hartu Emanak erakundearekin batera Gizarte Hezkuntza Graduaren barnean BA topaketak antolatzen dira ikasleen eta adinekoen arteko elkarrizketa espazioak sustatuz. Testuinguru honetatik abiatuta, ikerketa honen helburu nagusia topaketa hauetan parte hartzen duten ikasleen ahotsa jasotzea da esperientziarekiko iritziak jasotzeko eta BA esperientziak ikasleen ikasketa prozesuan duten eraginetan sakontzeko asmoz.

2. METODOLOGIA

Guztira 17 parte-hartzaitetik 14 ($n = \% 82,4$) emakumezkoak izan dira, eta 3 ($n = \% 17,6$) gizonezkoak. Batez besteko adina 20,5 urtekoa zen, 20 eta 23 urte bitartekoa. Guztiak Euskal Herriko Unibertsitate Publiko (UPV/EHU) Bilboko Hezkuntza Fakultateko Gizarte Hezkuntza Gradu hirugarren mailako ikasleak. Inklusio-irizpideak honako hauek izan dira: Gizarte Hezkuntzako graduaren Gizarte eta Hezkuntzako Esku-hartzea Pertsona Helduekin, Adinekoekin eta Mendekoeekin irakasgaia ikastea eta 2019/2020 ikasturtean Hartu Emanak erakundearekin batera antolatutako BA topaketetan parte-hartu izana.

BA esperientzietan parte hartu duten pertsonen elkarrekintzen eta iritzien partekatzea garrantzitsua izan da ikerketaren ikuspegi holistikoa garatzeko. Horrenbestez, ikasleek bizitako BA esperientziaren gaineko bizipenak jasotzeko, ikasleek narrazio edo hausnarketa introspektiboak gauzatu dituzte. Narrazio edo hausnarketa introspektiboek ezin dute islatu izandako esperientziaren aberastasun guztia, egileek (kasu honetan, ikasleek) elementu batzuk beste batzuen gainean nabarmentzen baitituzte (Riviera, 2015). Dena den, teknika narratiboetan oinarrituta, protagonisten sorkuntza sustatzen da prisma holistikoa batetik abiatuta, unibertsaltasunetik eta lege orokorretatik aldenduta, baina errealitate konkretua azpimarratuta (Rayas *et al.*, 2019).

Ikerketa hau *Belaunaldi Arteko Esperientziak Aztergai Hezkuntza Esparruan: Kohesio Soziala Ahalbidetzen duten Bideak Aztertzen* doktoretza-

tesiareen baitan kokatzen da (Eiguren, 2021). Horrenbestez, UPV/EHUKo gizakiekin ikertzeko Etika Batzordearen (GIEB) aldeko txostena jaso du, M10_2018_231 kodea duela. Ikasleek borondatez parte hartu zuten, ikerketan ikerketa-prozedurari buruzko informazioa jaso eta baimena eman zuten azterketan parte hartu aurretik.

Datu kualitatiboak sailkatzeko eta interpretatzeko, kategoria sistema bat sortu da (Denzin, 2009; McMillan *et al.*, 2005). Era berean, testuen analisi lexikala burutu da (Larruxea-Urkixo *et al.*, 2019a,b), betiere metodo kualitatiboak dakarren zorrotasun etikoa mantenduz (Noreña *et al.*, 2012).

Horiek sortzeko, aztergaien dimentsioak, gai nagusiak (kategoriak) eta gai horiei lotutako kontzeptuak (adierazleak) zehaztu dira (Coffey eta Atkinson, 2003). Horrenbestez, analisisian zein emaitzetan informazioaren jatorria errazago identifikatzeko asmoarekin, analisi-unitate bakoitzaren iturri-tresna eta parte hartzaileari buruzko informazioa kode alfanumerikoak erabiliz zehaztu da. Ondoren, Nvivo (Windows) programarekin informazioa era deduktiboan eta induktiboan analizatu da. Eginiko berrikuspen teorikotik abiatutako kategorizazio eta analisi bat proposatu dira (kategoria nagusiak), eta, gainera, diskurtsoetan berez sortu diren kategorian gehitu dira (azpikategoriak). Horrenbestez, sortutako kategorizazioaren trinkotasuna bermatzeko, bi ikertzailek errebisatu dute.

Orobat, Iramuteq (0.7 alpha 2) softwareen bidez algoritmoaren testu-datuen analisisia egin da. Programa informatiko honek testu-datuen analisi mota desberdinak ahalbidetzen ditu, hala nola, oinarritzko lexikografia (hitzen maiztasunaren kalkulua), baita aldagai anitzeko analisisia ere (beheranzko sailkapen hierarkikoa, antzekotasun-analisisia). Ulerterraza eta bisualki argia den hiztegiaren banaketa antolatzen du (Camargo eta Justo, 2013). Protagonisten diskurtsoetan sakontzeko Tgen irudia (batera osotasun gisa tratatzen diren forma edo leloak) desberdinak sortu dira. Antzekotasun lexikoaren analisisia interesgarria da hitzen elkarrekiko lotura behatzeko, bai eta haien arteko erlazio maila ere; izan ere, hitzen elkarrekiko gerturatze-tasa indartsuagoa edo ahulagoa izan daiteke (Khi karratuaren froga) (Idoiaga, 2016).

3. EMAITZAK

Hausnarketa introspektiboak: belaunaldi arteko esperientzien gainean bakarrizketa

Ikasleek BA esperientzian parte hartzeak sorrarazi dieten eragin desberdinei buruz idatzi dute hausnarketa introspektiboetan. Hortaz, lau kategoria nagusi identifikatu dira diskurtsoetan: (1) BA Esperientzia; (2) Alderdi Akademikoa; (3) Alderdi Pertsonala eta (4) Alderdi Soziala. Era berean, kategoria nagusietatik eratorritako lau azpikategoria identifikatu

dira (Curriculum A Aberastea, Profesionaltasuna, Emozioak eta Pentsamolde Irekiera).

Guztira, 113 elementu aztertu dira kategorian eta azpikategoria desberdinetan bananduta (1. taula).

1. taula
**Hausnarketa introspektiboetan kategorizatutako elementuak
 kategoria desberdinen arabera**

Kategoria	Elementuak	
	n	%
BA Esperientzia	17	15,0
Alderdi Akademikoa	60	53,1
Curriculum A Aberastea	31	27,4
Profesionaltasuna	29	25,7
Alderdi Pertsonala	13	11,5
Emozioak	5	4,4
Pentsamolde Irekiera	8	7,1
Alderdi Soziala	23	20,4
GUZTIRA	113	100,0

Hausnarketa gehienek **BA esperientziaren** alderdi orokorrean egiten diete erreferentzia. Hasierako aipamena egiten diote bizitako BA esperientziaren antolakuntzari («hemos tenido la ocasión los alumnos y las alumnas de Educación Social de participar en el tercer encuentro de los cuatro encuentros intergeneracionales programados este año» (I15_H)) eta metodologiari («para terminar con esta jornada entre todos y todas los oyentes que estábamos en la sala, que éramos de diferentes generaciones, hicimos una puesta en común de lo tratado» (I1_H)), era deskriptiboan. Hortaz, esperientziaren zehaztapenean murgilduta adinduekin eginiko lau saioen balarazio positiboa egiten dute ikasleek, eta unibertsitatearen eta erakundearen arteko lana goraiatzeko dute «me parece una idea muy interesante la de que la Facultad de Educación de la UPV/EHU y asociaciones, como esta, participen y colaboren juntas con el objetivo de concienciar sobre ciertos temas de interés al alumnado» (I9_H). Alabaina, esperientziaren formatu «akademikoeiari» kritika egiten diote, BA esperientziak helburutzat duten BA harremanen sustapenean oztupo bilaka daitekeelako: «antolakuntzari dagokionez, ez zait oso erakargarria iruditu, azalpen teknikoak hainbesteko denbora eman beharrean (beharrezkoak direla ahaztu gabe), ekintzetan parte

hartu dutenen ahotsak gehiago entzun behar direla uste dut» (I5_H). Dena den, nahiz eta bizitako BA esperientzian parte hartze aktibo murrizta izan, ikasleek adinduekin izandako kontaktua baloratzen dute, haien ikasketa prozesuko parte bezala:

Aunque la participación haya sido reducida, la dinámica que se ha creado de grupos de discusión, donde poníamos en común nuestras ideas y preocupaciones, me ha parecido muy útil, debido a que han llegado a lograr su objetivo y se han sacado cosas muy interesantes de dichos grupos. (I9_H)

Orobat, era estuan erlazionatzen dute bizitako esperientzia **alderdi akademikoarekin**, zehazki Gizarte Hezkuntza Graduaren ikasketa prozesuaren baitan. Graduaren izaera sozialak beharrezkotzat jotzen du kontzeptu akademikoak praktikotasunarekin lotzea. Hori dela eta, bizitako esperientzia ikasleek *curriculum akademikoa aberasteko* eratzat hartzen dute, teoriarik landutako kontzeptuak praktikotasuneko eta errealitate hurbileko prismatik ikusarazten die «conocer como desde diferentes contextos se pueden trabajar de manera conjunta personas de edades muy diferentes» (I4_H), eta unibertsitateak gizarteari zabalik egoteko egiten duen apustua positiboki baloratzen dute:

Algo que valoro muy positivamente es el hecho de que se haya dado dicha charla intergeneracional en nuestra facultad, porque en ocasiones se nos olvida que las charlas y los discursos que se plantean en la universidad están, o pueden estar, abiertos a otros colectivos como es el de personas mayores. (I9_H)

Esperientzia honen bultzadak ikasleengan ikaskuntza esanguratsua sustatzen du: «considero estos tipos de encuentros son muy valiosos, y pueden servir como espacio de debate para reflexionar y promover acciones socioeducativas que fortalecen los lazos y mejoran la calidad de vida. También sirven para generar nuevos aprendizajes significativos» (I15_H).

Gainera, etorkizuneko Gizarte Hezitzaileen formakuntzan berebiziko garrantzia hartzen du agertoki eta izaera desberdineko errealitateetan esku hartzeko ekintzak garatzeko beharrezkoak diren trebetasunak eta jarrerak eskuratzeak. Adinduekin izandako kontaktuaren ondorioz, *profesionaltasunaren* esparruan etorkizunean adinekoekin lan egiteko bidea zabaldu zaie ikasleei praktikotasunetik abiatutako esperientzien ezagutzaren bitartez:

Como futuros educadores sociales, deberemos también de trabajar educando en favor de la tolerancia, la inclusividad, la participación y la igualdad de derechos para todas/os, con respecto a la diversidad, género y tercera edad. Dada la globalización, habremos de proporcionar

protección, libertad y hogar, es decir, acoger sin mesianismos ni exceso de protección que anulen la autonomía y capacidades de actuación de la persona. Habremos de trabajar el empoderamiento del sujeto, acompañándole en su proceso socioeducativo y vital. (I16_H)

Horrenbestez, BA esperientziak belaunaldiartekotasuna bultzatzeko ikasleen begirada zabaltzen du, eta esku hartzeko modu eta era berriak egiteko gaitasunak garatzen ditu:

El ver este ejemplo de intergeneración me parece una motivación que sirve para seguir pensando ideas en este campo La propuesta de la radio es muy interesante como he comentado, pero y ¿por qué no más? Una revista, una web, un canal de videos en youtube etc. (I14_H)

Urteetan alor sozialean ezagututako asistentzialismotik aratako ikasleek ezagututako BA esperientzietatik abiatuta prozesu sozio-hezitzaileetan pertsona bere prozesu eraldatzailearen erdigunean jartzeari buruzko ideian sakontzen dute: «debemos centrar nuestros proyectos en las necesidades y las características de las personas con las que vamos a intervenir y, para ello, necesariamente, tenemos que contar con la opinión y la participación activa de éstas» (I1_H). Hortaz, ezinbestekoa da ikasleek etorkizuneko gizarte hezitzaile bezala kolektibo desberdinekin lan egiteko gaitasuna lantzea: «dinamizar procesos que promuevan la mejora en cuanto a la calidad de vida de las personas mayores en base a su capacidad de decidir y hacer en su proceso de autorrealización, un continuum de, pasado, presente y futuro» (I13_H). Horrela, Gizarte Hezkuntzaren rol eraldatzailearen inguruko kontzientzia pizten da: «¿Y cuál es el motor que puede hacer posible todo lo recién mencionado? La labor de un/a educador/a social es vital e imprescindible para que este colectivo de personas puedan cumplir sus sueños y alcanzar sus objetivos» (I16_H). Gaitasun hauek unibertsitateko formakuntza-errealitate desberdinen ezagutzarekin konbinatuta lor daitezke: kasu honetan, adibidez, BA esperientzien bidez:

Debemos trabajar para romper con las barreras generacionales, no clasificar por edades puede ser muy útil y puede propiciar procesos de aprendizaje para todas las personas que participen en actividades intergeneracionales. También debemos romper con los estigmas e ideas preconcebidas sobre la gente mayor, eliminar los prejuicios que hay sobre ellas dentro de la sociedad e impulsar la idea de que podemos aprender mucho con ellas y ellas de nosotros/as. (I16_H)

Gainera, esperientzian parte hartzeak ikasleen **alderdi pertsonalean** ere eragiten du. Alde batetik, esperientziak berak adinduenganako *emozio* desberdinak azaleratzen dizkietelako:

Quando hablo de tristeza le pongo nombres a esa tristeza, me refiero a todas aquellas personas que están solas o que a pesar de la familia se sienten solas, sin visitas, sin nadie que les pueda ayudar en lo más mínimo. (I4_H)

Bizitza pertsonalarekin loturak eginez haiengan emozio positiboak sorrarazten dizkietelako: «ver que personas mayores, las cuales podrían ser nuestros abuelos y abuelas, en la facultad asistiendo a una charla que trata de la intergeneracionalidad, a mí me parece grandioso» (I9_H).

Ildo beretik, kasu honetan adin desberdineko pertsonekin espazioak partekatzeak *pentsamolde irekiera* ahalbidetzen du, eta adinduenganako hurbilpena sustatuz «el encuentro nos ofreció, una vez más, la oportunidad de compartir un espacio común entre jóvenes. Estos encuentros nos facilitan participar con estas personas y recibir puntos de vistas diferentes a los que estamos acostumbrados» (I8_H).

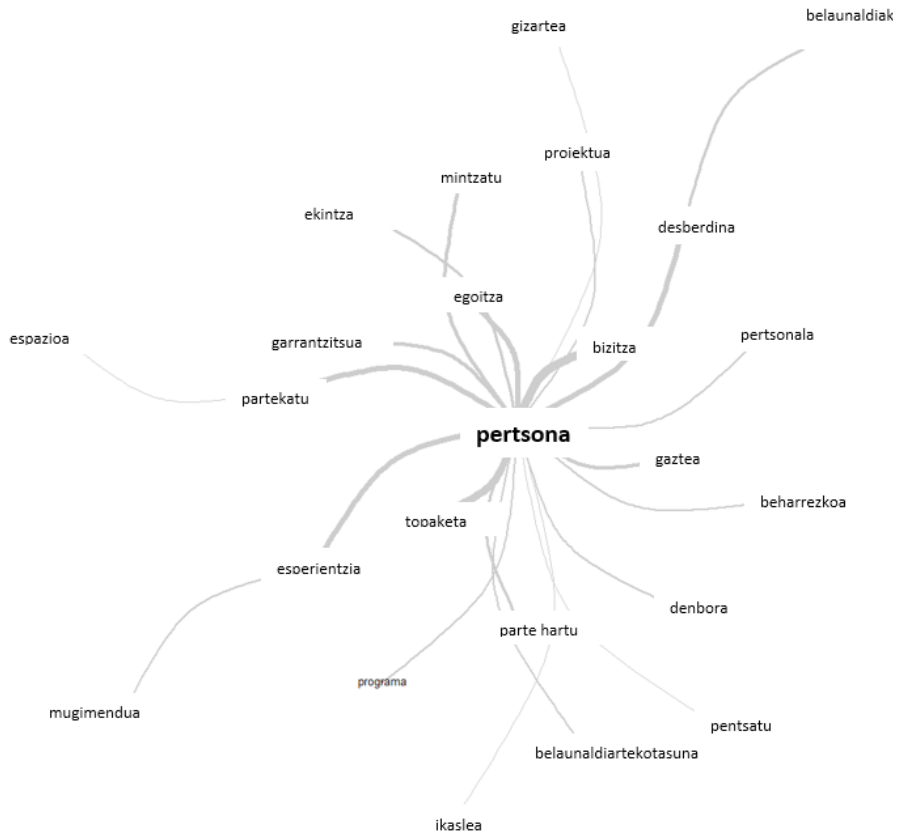
Azkenik, BA esperientziak **alderdi sozialarekin** lotzen dituzte eta kohesio soziala ahalbidetzeko tresna gisa identifikatzen da: «Los encuentros intergeneracionales son sin duda un elemento de unión y cohesión de saberes y experiencias de vida» (I13_H). Estereotipoak apurtu eta adinduen inklusioa sustatzeko gizaratean, «en este sentido, pienso que es muy importante trabajar estos temas desde el colegio, es necesario romper con los estereotipos que van ligados al colectivo de personas mayores e incluirlas en la sociedad» (I17_H) BA esperientziak duten indarra azpimarratzen dute:

A través de estos encuentros intergeneracionales, se busca cambiar la forma de relacionarnos y de trabajar con las personas (autónomas y dependientes, ayudándolas a adaptar su proyecto vital, es decir, realizar sus sueños y deseos, sentirse útiles, satisfechas y aceptadas, proporcionando intervenciones que favorezcan la participación activa al máximo nivel, teniendo en cuenta las dificultades, limitaciones o discapacidades, las formas de organización e intervención propuestas. (I2_H)

Unibertsitateko ikasleen hausnarketa introspektiboetan sakontzen

Ikasleek eginiko hausnarketa introspektiboetan sakontzeko asmoz, belaunaldien arteko harremana islatzen duten hitz guztiekin Tgen¹ bat sortu da; horrenbestez, azpicorpus bat eraiki da BA testu-segmentuekin. Azpicorpus horri antzekotasun lexikoaren azterketa egin zaio (1. irudia).

¹ Batera osotasun gisa tratatzen diren formak edo leloak.



1. irudia

BA harremanen corpusaren antzekotasun lexikoaren analisiaren emaitzak

Analisi horretan oinarrituta, argiago ikus daiteke nola Gizarte Hezkuntzako Graduko ikasleek BA harremanetan *persona* jartzen duten erdigunean. Hortik abiatuta, hitz batzuek pisu nabarmenagoa hartzen dute, hala nola, *partekatu*, *bizitza* eta *topaketa* hitzek. Topaketari lotuta agertzen da honek duen garrantzia; izan ere, *belaunaldiartekotasuna* sustatzeko ezinbestekotzat jotzen da belaunaldi desberdinen arteko *parte hartzea* sustatzen duten *espazioak* sortzea. Era berean, *esperientzia* bat bezala bizi dute, beste errealitate bat ezagutzeko eta ezagutza berriak bereganatzeko aukera ematen dien *bizi* esperientzia bat bezala. Horrenbestez, *espazioak partekatzearen garrantzia* azpimarratzen dute, adindunek *egoitzetan* duten bakardade eta isolamendu egoeraren aurrean, belaunaldi desberdinak hurbiltzen dituzten *ekintzak* sustatzeko beharra, alegia. Eta, azkenik, *gizarte* hitza ere azalarazten da, *proiektuari* lotuta, BA esperientziek gizartean bertan duten eragina goraipatuz.

4. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Azken urteetan adintzen ari den biztanleriaren hazkundeak erronka berriak ekarri ditu politika-, osasun- eta hezkuntza-mailan. Esparru horren barruan, BA esperientzien gorakada esponentziala izan da, beharrezkoak direnak biztanleriaren adintzeari aurre egiteko eta gizartearen kohesioa sustatzeko (Kaplan *et al.*, 2017). BA esperientziak testuinguru formalean nahiz ez-formalean egin daitezkeen arren, autore desberdinen aburuz (Belgrave, eta Keown, 2018; Dauenhauer *et al.*, 2018; EAGLE; 2008; Orte *et al.*, 2018) hezkuntza formalean gauzatzen diren BA esperientziek BA hurbilketan laguntzen dute, partaideen ikaskuntza esanguratsu baten bidez, eta ikaskuntza hori komunitatean islatzen da oro har (Kamei *et al.*, 2011; Moreno *et al.*, 2018).

Azken urteotan areagotu egin dira hezkuntza formalean BA esperientziak (Canedo-García *et al.*, 2017), batez ere unibertsitate-ingurunean, eta gizarte-arloko ikasketetan komunitatera hurbiltzeko interes berezia plazaratu da BA elkartasunaren bidez (Molina *et al.*, 2018). Izan ere, praktika sozialak gizartearen izaeraren isla bihurtzen dira, gizarte horretan agertzen eta garatzen baitira, bai eta banaketa-, birbanaketa-, truke- eta elkarrekotasun-sistemen logikaren isla ere (Pugga eta Rodríguez, 2019).

Hausnarketa introspektiboetan parte hartu duten ikasleen hitzetan, BA esperientzia aurrera eramateko orduan ezinbestekotzat jotzen dute metodologia eta gaiaren aukeraketan parte hartze aktiboa izatea. Hainbat egilek adierazten duten bezala (MacCallum *et al.*, 2006; Newman eta Sánchez, 2007), BA esperientziak protagonisten kezketan oinarrituta eraiki behar dira, bi belaunaldien arteko sinergiak bilatuz. Alde horretatik, ikasleek azpimarratu dute garrantzitsua dela egunerokotasunetik abiatzea BA esperientziak eraikitzeko orduan. Komunitate beretik abiatuta, maila mikro batetik alegia, adin desberdinetako pertsonen parte hartzea eta inplikazioa bilatu behar da. Hau da, haien arteko harremana sustatzen duten jarduerak sustatu behar dira, guztiontzako eta, beraz, komunitatearentzako eraginak lortzeko asmoarekin.

Ildo horretatik abiatuta, Gizarte Hezkuntza Graduko ikasleek adinduen ahalduntze-prozesua indartzeari garrantzia ematen diote; izan ere, prozesu horretan, pertsonak bere kontzientzia eta segurtasuna hartu behar dute beren burua gaitzeko eta beren autoestimua areagotzeko. Horrela, protagonistek dagozkien erabakiak hartu ahal izango dituzte eraldaketa pertsonal eta komunitario bat lortzeko, barrutik kanpora ulertutako prozesu batean. Horrenbestez, jasotako ikasleen ahotsetan ikusi da nola duten eragina parte-hartzaileengan. Esperientzia bizi ondoren hainbat alderditan aldaketak izan baitituzte, komunitateari oro har zeharka eraginez. Ikasleek motibazio handiagoa hartzen dute, eta, aldi berean, kontzeptu teorikoetatik haratago ikaskuntza esanguratsua sustatzen duten balioak transmititzen dituzte (Larrañaga eta Yubero., 2017; Nepper, 2014). Horrela, curriculum a-

rasten duten zeharkako gaitasunak garatzen dituzte (Dreibelbis eta George, 2017). Gainera, unibertsitate-mailetako ikasleen artean, adinekoekiko jarrierak hobetzean profesionaltasun handiagoa lortzen da etorkizunean (Hahn *et al.*, 2018). Era berean, adinekoen gizarte-erabilgarritasunaren sentimendua handitzen denez (Skropeta *et al.*, 2014), gizarte-isolamenduaren sentimendua murriztu egiten da (Lokon *et al.*, 2018), eta belaunaldien arteko lotura bultzatzen du (Lane, 2016), eta gizarte-kohesio handiagoa lortzen laguntzen du (Heydon eta O'Neill, 2014; Kaplan *et al.*, 2020; Whiteland, 2013).

Ondorioz, ikasle oro konturatu da BA esperientzien balioaz, esperientzien balorazio positiboa egiten dute oro har, baina beharrezkoa ikusten dute prozesuan aktiboki parte hartzea eta esperientziak denboran jarraikortasun bat izatea, ikaskuntza prozesu esanguratsuak susta daitezela.

Horrenbestez, ikerketak dituen mugen artean nabarmentzekoa da ikeritutako BA esperientzia beraren izaera. BA topaketa bera Gizarte Hezkuntzako ikasleei zuzenduta dago, eta ikasle horiek sentsibilizazio berezia izan dezakete gaiaren aurrean.

Gaur egungo gizartearen aniztasunari aurre egitea ezinbesteko erronka izango da datozen urteetarako; gizartearen adintzea, pertsonen migrazio-mugimenduak eta ikasleen premia ugariak erantzutea izango dira lan-ildo esanguratsuetako batzuk. BA esperientziak izan daitezke erroka hauei aurre egiteko estrategia, baina, nahiz eta 90eko hamarkadatik aurrera BA esperientzien gaineko ikerketen interesa nabarmen handitu den (Martin *et al.*, 2010), ez da gaiari buruzko politika bateraturik sustatu, eta BA esperientzia bakoitzak ezaugarri batzuk garatu ditu, gauzatzen den herrialdearen arabera. Hezkuntza formalaren eremuan fokua jarrita, gabezia handia dago BA esperientzien eraginaren gaineko ikerketetan ere (Kaplan, 2001). Horrenbestez, zenbait egilerekin bat eginez (Boström, 2014; Dominguez, 2012; ENIL-European Network for Intergenerational Learning, 2012; Pinazo eta Kaplan, 2007; Sánchez *et al.*, 2010), garrantzitsua da esparru honetan egiten diren esperientzien gaineko ikerketa sustatzea, horiek identifikatu, sustatu eta abian jartzeko irizpideak bateratzeko asmoz.

ERREFERENTZIAK

- Abellán, A., Aceituno, N., Pérez, J., Ramiro, D., Ayala, A. eta Pujol, R. (2019ko martxoak 6). *Un perfil de las personas mayores en España, Indicadores estadísticos básicos*. Informes Envejecimiento en Red, 22. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2019.pdf>
- ADSIS Fundazioa eta Aspaldiko Fundazioa (d.g.). *Experiencia Solidaria Bestalde con personas mayores, personas privadas de libertad y jóvenes voluntari@s*. Euskadi Lagunkoia. <https://www.euskadilagunkoia.net/es/component/bbpps/practica/50>

- Au, A., Ng, E., Garner, B., Lai, S., eta Chan, K. (2015). Proactive aging and intergenerational mentoring program to promote the well-being of older adults: pilot studies. *Clinical Gerontologist*, 38(3), 203-210.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de la Cultura Económica.
- Belgrave, M. J., eta Keown, D. J. (2018). Examining cross-age experiences in a distance-based intergenerational music project: comfort and expectations in collaborating with opposite generation through «virtual» exchanges. *Frontiers in medicine*, 5, 214. <https://doi.org/10.3389/fmed.2018.00214>.
- Bermejo, J. C. (2016). La soledad en los mayores. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 32(2), 126-144.
- Boström, A. (2014). Reflections on intergenerational policy in Europe: the past twenty years and looking into the future. *Journal of Intergenerational Relationship*, 12 (4), 357-367. <https://doi.org/10.1080/15350770.2014.961828>
- Bridges Together INC (2012). *Bridges Together*. <https://www.bridgestogether.org/>
- Camargo, B. V. eta Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, 21(2), 513-518. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J. N., eta Pacheco-Sanz, D. I. (2017). A systematic review of the effectiveness of intergenerational programs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01882>
- Cátedra Macrosad de Estudios Macrosad Kooperatiba eta Granadako Unibertsitatea (d.g). *Catedra Macrosad de Estudios Intergeneracionales*. Centro Intergeneracional de referencia Macrosad. Macrosad. <https://catedras.ugr.es/macrosad/pages/centro-intergeneracional-de-referencia-de-macrosad>
- Cobo, F. eta Codina, R. (2008). Experiencia práctica: relaciones intergeneracionales y personas mayores. *RES: Revista de Educación Social*, 8.
- Coffey, B. eta Atkinson, A. K. (2003). Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital. Stockholm. In B. Schmidt-Hertha, S.J. Krasovec eta M. Formosa (Eds.). *Learning across Generations in Europe (191-201)*. Springer Link.
- Dauenhauer, J. A., Heffernan, K. M., y Cesnales, N. I. (2018). Promoting intergenerational learning in higher education: older adult perspectives on course auditing. *Educational Gerontology*, 44(11), 732-740. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1555358>
- Del Gobbo, G., Galeotti, G., eta Esposito, G. (2017). Intergenerational Education for Social Inclusion and Solidarity: The Case Study of the EU Funded Project Connecting Generations. *Selected Contemporary Challenges of Ageing Policy*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków <https://ssrn.com/abstract=3125088>
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative research*, 9(2), 139-160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Domínguez, M. (2012). Programas Intergeneracionales: reflexiones generales a través del análisis DAFO. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiesis* (24), 2-15.
- Dreibelbis, T. D. eta George, D. R. (2017). An intergenerational teaching kitchen: Reimagining a senior center as a shared site for medical students and elders en-

- rolled in a culinary medicine course. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(2), 174-180. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1294438>
- Dumont, E. (2017). Virtual Co-presence in an Intergenerational Language-Learning Videoconferencing Project: an exploratory pilot study. *Qwerty-Open and Interdisciplinary. Journal of Technology, Culture and Education*, 12(1), 39-60.
- Durkheim, É. [1893] 1964. *The Division of Labour in Society*. Free Press.
- Durkheim, É. [1957] 2013. *Professional Ethics and Civic Morals*. Routledge.
- Eiguren, A. (2021). *Belaunaldi arteko esperientziak aztergai hezkuntza formalaren esparruan: kohesio soziala ahalbidetzen duten bideak aztertzen*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Eurobarometer (2012). Active Ageing. Special Eurobarometer (378). Comisión Europea. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_378_en.pdf
- European Approaches to Inter-Generational Lifelong Learning Consortium (2008). *Intergenerational Learning in Europe. Policies, programs y practical guidance*. Europako Batzordea. <http://bit.ly/2PyE0wP>
- European Civil Society for Education (d.g). *Lifelong Learning Platforms*. European Civil Society for Education. <http://llplatform.eu/>
- European Network for Intergenerational Learning-ENIL (2012). *Intergenerational learning and active aging*. Europako Batzordea. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enil-ilv-01.pdf>
- Euskal Estatistika Erakundea (Eustat, 2017). *Biztanleriaren proiektzioak. Emaitzen azterketa*. Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioa. https://eu.eustat.eus/elementos/ele0014200/Biztanleri_proiektzioak_2031/inf0014234_e.pdf
- Foessa Fundazioa eta Caritas Espainia (2019). *VIII Informe sobre Exclusión y Desarrollo social en España*. Caritas España. <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/sites/16/2019/05/Informe-FOESSA-2019-completo.pdf>
- Garza-Sánchez, R. I., González-Tovar, J., Rubio-Rubio, L. eta Dumitrache-Dumitrache, C. G. (2020). Soledad en personas mayores de España y México: un análisis comparativo. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 106-116.
- Gasteizeko Udala (d.g.). *Harremanak ehunduz. Belaunaldi arteko programak*. Gasteizeko Udala https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?lang=euetalocale=euetaidioma=euetaid= u814c457_155e275d8e9_7f28
- Gray, A., Beamish, P., eta Morey, P. (2020). Flourish: The impact of an intergenerational program on third-grade students' social and emotional wellbeing with application to the PERMA framework. *TEACH Journal of Christian Education*, 14(1), 26-37.
- Guillen, A. M., González, S. eta Luque, D. (2016). El modelo social europeo: evolución y retos. In E. del Pino eta M.J. Rubio (zuz.) *Los Estados de Bienestar en la encrucijada*, 80-199. TEGAL
- Hahn, S. J., Kinney, J. M., eta Heston, J. (2018). «So we basically let them struggle»: Student perceptions of challenges in intergenerational service-learning. *Gerontology and geriatrics education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02701960.2018.1447935>
- Hartu Emanak Erakundea (2015eko abuztuak 30). *Barakaldo ayer*. Hartu Emanak Erakundea. <https://www.hartuemanak.org/publicaciones/barakaldo-ayer/>

- Hatton-Yeo, A.; Klerq, J.; Ohsako, T. eta Newman, S. (2001). Políticas públicas e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional. En A. Hatton-Yeo y T. Ohsako (eds.), *Programas intergeneracionales: Políticas públicas e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional* (9-17.orr). The Beth Johnson Foundation and UNESCO Institute for Education.
- Hatton-Yeo, J. eta Ohsako, T. (Eds.) (2001). *Programas intergeneracionales: políticas públicas e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional*. The Beth Johnson Foundation, UNESCO Institute for Education. https://www.infoogerontologia.com/documents/gerontologia/envej_activo_intergen/intergenspa.pdf
- Herce, J. A. (2016). El impacto del envejecimiento de la población en España. *Cuadernos de Información económica*, 251, 39-48.
- Heydon, R., eta O'Neill, S. (2014). Songs in our hearts: Affordances and constraints of an intergenerational multimodal arts curriculum. *International Journal of Education and the Arts*, 15(16), 1-33.
- Idoiaga, N. (2016). *Osasun izurriteen gizarte irudikapenak: jakintza zientifikotik egunerokotasuneko pentsamendura. Komunikabideen eragina*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Kamei, T., Itoi, W., Kajii, F., Kawakami, C., Hasegawa, M., eta Sugimoto, T. (2011). Six month outcomes of an innovative weekly intergenerational day program with older adults and school-aged children in a Japanese urban community. *Japan Journal of Nursing Science*, 8(1), 95-107. <https://doi.org/10.1111/j.1742-7924.2010.00164.x>.
- Kaplan, M. (2001). *School-based intergenerational programs*. UNESCO Institute for Education. http://www.youthmetro.org/uploads/4/7/6/5/47654969/school_based_intergenerational_programs.pdf
- Kaplan, M., Sánchez, M., eta Hoffman, J. (2017). *Intergenerational pathways to a sustainable society*. Springer International Publishing.
- Kaplan, M., Thang, L. L., Sánchez, M. eta Hoffman, J. (eds.). (2020). *Intergenerational Contact Zones. Place-based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging*. Routledge.
- Lane, K. (2016). «Are you going to come and see us again soon?» An intergenerational event between stroke survivors and school-children. *Quality in Ageing and Older Adults*, 17(4), 246-252. <https://doi.org/10.1108/QAOA-09-2016-0037>
- Larrañaga E., eta Yubero, S. (2017). An experience of intergenerational learning with college students through the graphic novel. *Revista de Humanidades*, (32), 161-182.
- Larruxea-Urkixo, N., Cardeñoso, O. eta Idoiaga, N. (2019a). Emozioak unibertsitateko ikasketa prozesuen ardatz: Lehen Hezkuntzako Graduaren kasua. *Tantak*, 31(1), 177-194.
- Larruxea-Urkixo, N., Cardeñoso, O. eta Idoiaga, N. (2019b). El alumnado del Grado de Educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XXI*, 23(1), 197-220.
- Latorre, C. (2019). El envejecimiento de la población. Oportunidades y retos. *Revista ciencias de la salud*, 17(3), 6-8.
- Lokon, E., Li, Y., eta Kunkel, S. (2018). Allophilia: increasing college students' «liking» of older adults with dementia through arts-based intergene-

- rational experiences. *Gerontology and geriatrics education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/02701960.2018.1515740>
- Lopez J., eta Díaz, M. P. (2018). El sentimiento de soledad en la vejez. *Revista internacional de sociología*, 76(1), 085. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.1.16.164>
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M. eta Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. National Youth affairs Research Scheme.
- Martin, K., Springate, I. eta Arkinson, M. (2010). *Intergenerational Practice: Outcomes and effectiveness*. LGA research report: National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511391.pdf>
- Marx, M.S., Hubbard, P., Cohen-Mansfield, J., Darkheel-Ali, M. eta Thein, K. (2004). Community service Activities versus traditional activities in an intergenerational visiting program. *Educational Gerontology*, (31), 263-271.
- Matia Fundazioa (2019ko apirilak 29). *Belaunaldi arteko programak. Esperientziatik ebidentziara*. Matia Fundazioa. <https://www.matiafundazioa.eus/eu/blog/belaunaldi-arte-ko-programak-esperientziatik-ebidentziara>
- McMillan, J. H., Schumacher, S. eta Baides, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Gedisa.
- Merz, E. M., Schuengel, C., eta Schulze, H. J. (2007). Intergenerational solidarity: An attachment perspective. *Journal of Aging Studies*, 21(2), 175-186. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2006.07.001>
- Moreno, P., Martínez de Miguel S. eta Escarbajal, A. (2018). El impacto educativo de los programas intergeneracionales: un estudio de DTe la escuela y las diferentes instituciones sociales implicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 31-54.
- Munduko Osasun Erakundea (2010). *Informe sobre la salud en el mundo*. Munduko Osasun Erakundea. <https://www.who.int/whr/2010/es/>
- Munduko Osasun Erakundea (2015). *Informe Mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Munduko Osasun Erakundea https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf?sequence=1
- Munduko Osasun Erakundea (2016). *Demographic trends, statistics and data on ageing*. Munduko Osasun Erakundea. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/healthy-ageing/data-and-statistics/demographic-trends,-statistics-and-data-on-ageing>
- Munduko Osasun Erakundea, (2019). *The World Health Statistics, 2019. Monitoring Health for the sustainable development goals*. Munduko Osasun Erakundea <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311696/WHO-DAD-2019.1-eng.pdf>
- Murayama, Y., Murayama, H., Hasebe, M., Yamaguchi, J., eta Fujiwara, Y. (2019). The impact of intergenerational programs on social capital in Japan: a randomized population-based cross-sectional study. *BMC Public health*, 19(1), 156.
- Nazio Batuak Erakundea (1995). *Marco conceptual del programa para los preparativos y la observancia del Año Internacional de las Personas de Edad*. Nazio Batuak Erakundea. <http://www.un.org/documents/ecosoc/docs/1995/e1995-24s.htm>

- Nazio Batuak Erakundea (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Nazio Batuak Erakundea. https://www.un.org/es/events/pastevents/ageing_assembly2/
- Nazio Batuak Erakundea (2017). *World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables. Working Paper No. ESA/P/WP/248*. Nazio Batuak Erakundea. https://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/WPP2017_KeyFindings.pdf
- Nazio Batuak Erakundea (2019). 2019 Revision of World Population Prospects. Nazio Batuak Erakundea. <https://population.un.org/wpp/>
- Nepper, J. (2014) Learning Through Service: Developing an Intergenerational Project to Engage Students. *Educational Gerontology*, 40(9), 676-685. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.873295>
- Newman, S. eta Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. In M. Sánchez (zuz.) *Programas Intergeneracionales: hacia una sociedad para todas las edades (37-69)*. Fundación La Caixa.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., G., Rojas, J.G. eta Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *AQUICHAN*, 12, (3), 263-274.
- Orte, C., eta Vives, M. (2016). *Compartir la infancia, Proyectos intergeneracionales en las escuelas*. Ediciones Octaedro.
- Orte, C., Vives, M., Amer, J., Ballester, L., Pascual, B., Gomila, M. A., eta Pozo, R. (2018). Sharing Intergenerational Relationships in Educational Contexts: The Experience of an International Program in Three Countries (Spain, Poland and Turkey). *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 86-103. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404414>
- Osasun eta Herri Administrazio Saila. (2005). *El envejecimiento de la población vasca y sus consecuencias económicas y sociales*. Estudios de Economía (17). Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/estudios_ekonomia/eu_publica/adjuntos/Envejecimientopoblacion.pdf
- Otero, Á., Zunzunegui, M. V., Rodríguez-Laso, Á., Aguilar, M. D. eta Lázaro, P. (2004). Volumen y tendencias de la dependencia asociada al envejecimiento en la población española. *Revista española de salud pública*, 78, 201-213.
- Perez, J. (2010). *El envejecimiento de la población española*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/29071/1/2010Inv+Ciencia.pdf>
- Pinazo, S. eta Kaplan, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. In M. Sánchez (Koord.). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades (70-99)*. Fundación La Caixa.
- Providence Health and Service (d.g). *Intergenerational Learning Center*. Providence Health and Service. <http://washington.providence.org/senior-care/mount-st-vincent/services/child-care/>
- Puga, D. eta Rodríguez eta G. (2019). *La solidaridad intergeneracional (SI)*. VIII Informe FOESSA. Documento de trabajo 6.8. <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/sites/16/2019/05/6.8.pdf>
- Rayas, J. Z., Razo, G. L., Sánchez, M. D. G., Zapata, S. D. C. M. eta Bautista, J. M. S. (2019). Migración: percepción infantil a partir de narraciones. *PSI-CUMEX*, 9(1), 95-111.

- Reyes-Palau, N. C. (2014). La función cultural familiar y las relaciones generacionales. ¿distanciamiento familiar?. *Maestro y Sociedad*, 11(3), 76-81.
- Rivera, F. B. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados. *Revista Educación y desarrollo social*, 9(2), 86-101.
- Rueda, J. D. (2018). La soledad de las personas mayores en España: Una realidad invisible. *Actas de coordinación socio-sanitarias*, 28, 45-64.
- Sánchez, M. (zuz.) (2007). Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades. *Colección Estudios Sociales*, 23. La Caixa Fundazioa.
- Sánchez, M., Kapla, M. eta Sáez, J. (2010). *Programas Intergeneracionales. Guía introductoria*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. <https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/programasintergeneracionales31.pdf>
- Shrawat, S. eta Jones, C. (2015). Digital storytelling for intergenerational collaboration: a tool for student engagement in aging research. *Gerontologist* (55), 215-215.
- Skropeta, C. M., Colvin, A. eta Sladen, S. (2014). An evaluative study of the benefits of participating in intergenerational playgroups in aged care for older people. *BMC geriatrics*, 14(1), 109. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/1471-2318-14-109.pdf>
- Thijssen, P. (2016). Intergenerational solidarity: the paradox of reciprocity imbalance in ageing welfare states. *The British Journal of Sociology*, 67(4), 592-612. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12221>
- Together Old and Young (d.g). *TOY: Together Old and Young. International Child Development Initiatives – ICDI*. <http://www.toyproject.net/>
- Varvarigou, M., Creech, A., Hallam, S., eta McQueen, H. (2011). Bringing different generations together in music-making: An intergenerational music project in East London. *International Journal of Community Music*, 4(3), 207-220.
- Wagner, M. (2001). Soziale differenzierung, gattenfamilie und ehesolidarität. Zur familiensoziologie Emile Durkheims. In J. Huinink, K. P. Strohmeier, eta M. Wagner (eds.), *Solidarität in Partnerschaft und Familie* (19–42.orr). Ergon.
- Whiteland, S. (2013). Picture pals: An intergenerational service-learning art project. *Art education*, 66 (6), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519246>

Barbie eta Superman: beste aukerarik ote?
Artearen Hezkuntzaren eta Gorputz Hezkuntzaren bidezko
diziplinartekotasuna haurren pentsamendu kritikoa sustatzeko

Barbie and Superman, is there another option?
Interdisciplinarity between Art Education and Physical Education
as a resource for promoting critical thinking in children

Estibaliz Gutierrez Ajamil*, Galder Perez de Pipaon Exposito

Musika, Plastiketa eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Diziplinartekotasunak hainbat abantaila izan ditzake Lehen Hezkuntzan; horien artean, kontzeptu teorikoen eta metodologia praktikoen artean loturak ezartzea, edota eguneroko arazoei aurre egiteko ikuspuntu eta baliabide desberdinak garatzeko aukera ematea. Planteamendu horretatik abiatuta, kasuazterketa bat egiten da bi helbururekin: alde batetik, 6. mailako ikasleriak dituen gorputz osasuntsuari buruzko aurreiritziak identifikatzea, eta bestetik, gai horri buruzko ezagutzak garatzeko Gorputz Hezkuntzaren eta Artearen Hezkuntzaren bidezko proiektu baten eraginkortasuna ebaluatzea. Emaitzek erakusten dutenez, parte-hartzaileen osasunari eta gorputz-irudiari buruzko aurreiritziak zuzenki erlazionatuta daude ikusizko kulturaren kontsumitzen dituzten estereotipoekin. Horretaz gain, ondorioztatu da Artearen Hezkuntzaren eta Gorputz Hezkuntzaren arteko elkarlanak ikasleen adierazpen-gaitasunak sustatzen dituela, osagarriak diren hiru komunikazio-bide eskaintzen baititu: hitzen bidezkoa, gorputz-adierazpena eta ikusizko lengoia. Gainera, metodologia praktikoa, motibatzaile eta erakargarria bidez, parte-hartzaileek eduki eta eredu berriak barnatzea lortzen dute, bai eta beren aurreiritziez hausnartzea eta estereotipatutako irudiei buruzko pentsamendu kritikoa garatzea ere, gorputz-aniztasunarekiko begirunea suspertuz.

GAKO-HITZAK: Diziplinartekotasuna, Lehen Hezkuntza, Artearen Hezkuntza, Gorputz Hezkuntza, irudi fisikoa, pentsamendu kritikoa.

ABSTRACT: *Interdisciplinary work in primary education offers a number of advantages, such as the opportunity to establish links between theoretical concepts and practical methods, or to develop different points of view and strategies to deal with everyday problems. Based on this approach, we analyse a case study for two purposes: on the one hand, to identify existing preconceptions about healthy bodies in the minds of 6th grade students, and on the other, to evaluate the results of a project in which the areas of Physical Education and Art Education collaborate to increase students' knowledge on this issue. The results show that participants have preconceptions about health and body image that are directly related to the stereotypes they consume through visual culture. We also observed that the interaction between the areas of Art Education and Physical Education promotes pupils' ability to express themselves by offering them three complementary means of communication: verbal language, body language, and visual language. In addition, through practical, motivating, and engaging methods, participants are able to internalise new concepts and role models, reflect on their preconceptions, and finally develop critical thinking skills in relation to stereotypical images and build respect for body diversity.*

KEYWORDS: *Interdisciplinarity, Primary Education, Art Education, Physical Education, body image, critical thinking.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Estibaliz Gutierrez Ajamil. Musika, Plastiketa eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU). Juan Ibañez de Sto. Domingo, 1 (01006 Vitoria-Gasteiz). – estibaliz.gutierrez@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0001-7784-0639>

Nola aipatu / How to cite: Gutierrez Ajamil, Estibaliz; Perez de Pipaon Exposito, Galder (2022). «Barbie eta Superman: beste aukerarik ote? Artearen Hezkuntzaren eta Gorputz Hezkuntzaren bidezko diziplinartekotasuna haurren pentsamendu kritikoa sustatzeko». *Tantak*, 34(2), 169-190. (<https://doi.org/10.1387/tantak.23916>).

Jasotze-data: 2022/09/23; Onartze-data: 2023/03/29.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA: DIZIPLINARTEKOTASUNAREN MUGAK ETA ABANTAILAK

Gaur egungo hezkuntzak irakaskuntza-proiektu kooperatiboen alde egin ohi du, zeren eta ezagutza alorrak erlazionatzeak eta jakintzagaiak konpartitzeak ikasketa-prozesua aberasten baitu, arazo teoriko eta praktikoei aurre egiteko baliabide eraginkorrakoak sortuz. Irakaskuntza kooperatibo mota desberdinen artean, lan honetan diziplinartekotasunaren modalitatean sakondu nahi dugu. Llano *et al.*-k (2016) diotenez, hezkuntza-sistema duela mende bat baino gehiago hasi zen diziplinartekotasunaren beharraz ohartzen, kontuan hartuta espezialitateen alor mugatuak ez zirela nahikoak garaiko errealitatearen arazo konplexuak ebazteko. Acosta-k (2016) diziplinartekotasunaren bi ezaugarri identifikatzen ditu abantaila gisa: muga batzuk apurtzea (bereziki, teoria vs. praktika, eta lan kognitiboa vs. eskulanaren ohiko aldea) eta ikasgaien arteko hierarkia gainditzea. Lehen Hezkuntzako ikaskuntza-prozesuan diziplinartekotasuna onuragarria izan daitekeela ukazina da, baina tipologia honetako kalitatezko jarduerak sortzea ez da erreza, hainbat zeregin eskatzen baitie irakasleei, haien artean eskolako testuingurua ulertzea eta egoeraren analisia egitea, helburuak adostea, konpartitutako prestakuntza fase bat aurrera eramatea, unitate didaktiko integratzaile bat sortzea, programazioak koordinatzea, eta ebaluatzeako irizpideak adostea (Acosta, 2016). Ikasgai desberdinetako zeregin hauek berez konplexuak dira, eta haien arteko koordinazioa gauzatzeak lan-zama gehigarria dakar.

Hala ere, hezkuntzako curriculum formalak ezartzen ditu zeharka lantzeko eduki eta konpetentzia batzuk, oinarri izan daitezkeenak diziplinartekotasuna sustatzeko. Metodologiaren aldetik, Acosta-k (2016) hiru multzotan sailkatzen ditu diziplinartekotasun tipologiak: partzialak (irakasgai batek beste baten ezagutza zehatza behar duenean), osoak (bi irakasgairen edo gehiagoren artean proiektu berria sortzen dutenean) edo zeharkakoak (irakasgai desberdinek jakintzagai edo eduki bat konpartitzen dutenean, bakoitzak bere eremua mugatuta mantenduz). Irizpide horiei jarraituz, lan honetan jorratzen den gaia «gorputz osasuntsua» izanik, eta Heziberri 2020ko curriculumean oinarrituz, zeharkako diziplinartekotasuna landu zitekeen, osasunaren kontzeptua alderdi ezberdinetatik jorra daitekeelako; izan ere, Gorputz Hezkuntzan alderdi fisikoa garatu daiteke, Natur Zientzietan ikuspegi biologikoa, Gizarte Zientzietan ezagutza kulturala, eta abar, «osasuna» zeharkako eduki pedagogikoa bihurtuz.

Hemen aurkezten den ikerketan, berriz, aztertu nahi izan da nolako eragina daukan publikitateak umeen gaur egungo osasunaren kontzeptuan eta iruditegian. Horretarako, bi arlo nagusik hartzen dute parte: Artearen Hezkuntzak eta Gorputz Hezkuntzak, metodologikoki diziplinarteko proiektu oso bat diseinatuz. Hala ere, ikerketa hau aurrera eramateko, hiru ikasgaik hartu dute parte, bakoitzak lengoia mota batean komunikatzeko aukera

ematen baitu: tutoretzetan hitzen bidezko eztabaidak erabili dira, Gorputz Hezkuntzan adierazpen motorra, eta Artearen Hezkuntzan ikusizko lengoia edo adierazpen grafikoa. Ikasgaien arteko koordinazioaz eta elkarlanaz gain, horrelako proiektu bat gauzatzeko beste zailtasun bat gehitzen da: alegia, estatu-mailan Lehen Hezkuntzako Graduetan Artea eta Ikusizko Kulturako espezialitatea ez dagoela, eta horregatik normalean ikasgai honen arduradunak tutoreak edota musika edo ingeleseko irakasleak izan ohi direla, Artearen Hezkuntzan ezagutza nahikorik ez dutenak. Huerta (2019) gaur egungo errealtate honetan kokatzen da, Artearen Hezkuntzan espezialitaterik ez egotearen ondorioa plazaratuz: plastika ikasgaia eskoletako ordutegietan murriztuta edo alboratuta egoten da, beste espezialitateko irakasleek pedagogikoki denbora hori nola aprobetxa daitekeen ez baitakite; azken finean, Lehen Hezkuntzan Artea gutxietsia izaten da. Horregatik, aditu honek aldarrikatzen du zeharkako Artearen Hezkuntza bat, beste ikasgai eta arloetarako baliogarria izan daitekeena, metodologia sortzaile, parte-hartzaile eta berritzaileak sustatuz. Paradigma eta errealtate honetatik abiatzen da gure ikerketa hau, horretarako bi alderdi teorikotan oinarrituz: gaur egungo Gorputz Hezkuntzaren erronkak eta Artearen Hezkuntzarako joera garaikideak.

1.1. Gorputz Hezkuntzaren erronkak gaur egun

Gorputz Hezkuntzako arloak baditu diziplinarteko proiektuetan parte-hartzeko baliabide ugari; Martínez-Santos *et al.*-k dioten bezala, kirolak edo joko/jolasek beste ikasgaietako edukiak lantzen lagundu dezakete: «horrela ekinez, elkarrekin partekatuz, zientzia, artea, literatura eta, noski, motrizitatea, etekin handiagoa ateratzeko bidean egongo dira» (2021, 44. or). Ikuspuntu horretatik, lan honetan «gorputz osasuntsuaren iruditerian» sakondu nahi den heinean, «osasuna»-ren esanahia zehazteko beharra dago, eta baita osasunaren irakaskuntzarekiko Gorputz Hezkuntzaren arloak dituen konpetentziak eta erronkak aztertzeke ere. Osasunaren definizioari erreparatuz, Munduko Osasun Erakundea (MOE)-ek bere konstituzioan adierazten du osasuna ez dela soilik afekzioen edo gaixotasunen falta, baizik baita ongizate mentala, fisikoa eta soziala bere osotasunean izatea ere (MOE, 1948, Alcantarak aipatua, 2008). Beraz, gizaki osasuntsuak izateko, garapen holistikoa beharrezkoa egiten da, hau da, norberaren alderdi mentala, fisikoa eta soziala zaintzea, eta horiek eskolan landu beharreko edukien barnean daude. Oinarrizko Lehen Hezkuntzaren curricula arakatuz, bai zehar-kompetentzien artean, bai konpetentzia motorei dagokien ataletan jasotzen dira ikasleek bereganatu beharko lituzketen oinarrizko gaitasunak osasuna eta ongizate fisikoa lortzeko. Curriculuma-ren Gorputz Hezkuntzako alderdi espezifikoa, berriz, kirolaz edo jarduera motorraz gain, beste hainbat osasun-ohitura zerrendatzen dira. Hala ere,

irizpide horiek MOEk ematen duen osasunaren inguruko definizioarekin konparatzen baditugu, argi geratzen da Lehen Hezkuntzako curriculumak hutsune bat duela osasun mentala lantzeko orduan, ongizate psikologikoaren inguruan dituen aipamenak orokorregiak baitira; eta honetan ez du gehiegi sakontzen.

Badaude ikerketak erakusten dutenak osasunaren dimentsio fisikoa, emozionala eta psikologikoa modu zuzenean erlazionatuta daudela (Gómez-Pinilla, Ying, Roy, Molteni, Edgerton, 2002; Pastor-Vicedok *et al.*, 2015; Mendoza-k erreferentziatuta, 2018), eta egokia izango litzateke Gorputz Hezkuntzaren ikasgaiek horrela jorratzea ikasleriaren ongizatea. Hala ere, Lehen Hezkuntzako gure curriculumak, Gorputz Hezkuntzako atalean, lehentasun handia ematen dio osasun fisikoari osasunaren beste alderdien gainetik; izan ere gorputz-irudiaren autorregulazioari soilik erreferentzia txiki bat egiten dio, honela definituz: «nork bere gorputzaren gainean duen kontzientzia edo irudipena» (Eusko Jaurlaritza, 2020, 54. or.). Atal berean aipatzen da autokontzeptu fisikoa subjektiboa den heinean ikasle bakoitzak bere gorputzarekiko duen kontzientzia positiboa edo negatiboa izan daitekeela, norberaren onarpen mailaren arabera. Heziberrik ere azaltzen du gizarteak presioa eragiten duela gorputz-irudiaren onarpenean, moda, edertasun-kanon eta estereotipoen bitartez, eta honek ikasleen harremanetan, nortasunean, zein autoestimuan eragin zuzena izan dezakeela. Horren arabera, ondoriozta dezakegu hezkuntza-sistemak ulertzen duela ikasleek beren eta inguruko gorputzekiko begirunea izatearen garrantzia, baina curriculumean ez dira jasotzen irakasleek arazo honi aurre egiteko irizpideak edo geletan lantzeko eduki bereziak.

Modu berean, Heziberrik ez ditu sakonki azaltzen gure gizartean gorputz-eredu ez-naturalak edo idealizatuak normalizatuta egotearen arriskuak, ezta Gorputz Hezkuntzaren arloak gai honekiko daukan erantzukizuna ongizate mentalari eta sozialari begira. Horrekin batera, hezkuntza-sistemen parte den «curriculum ezkutua»-ri ere erreparatzea beharrezkoa egiten da osasunaren ikuspuntu orokor bat zaindu nahi badugu. Curriculum ezkutua irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuaren parte da, curriculum formalaren osagarri inplizitua dena, eta kontzienteki edo inkontzienteki eskola-ingurunean balio, mezu, jarrera eta interesen bidez adierazten dena, gure kultura eta sistemaren botere hegemonikoa bermatuz (Patiño, 2020). Ideia horrekin jarraituz, Acaso-k eta Nuere-k (2005) diote curriculum ezkutua sistema patriarkal kapitalistaren oinarriak errotzen dituela eskolan, boterebanaketa asimetrikoa iraunarazten genero maskulinoa, klase altuak, arraza zuriak eta kultura erlijioso katolikoa eta anglosaxoia goraipatuz. Beraz, curriculum formalaren osasun mentalarekiko hutsuneekin batera, curriculum ezkutuaren alderdi ideologikoak ere eragina dauka hezkuntzaren arloan osasuna lantzerakoan, gure gizarteak lehenesten dituen balore hegemonikoak sustatzen dituelako beste ikuspuntu batzuk baztertuz eta ikastetxetako ongizate sozialean eragin zuzena izanik.

Horrekin jarraituz, eskolan kontuan izan beharreko beste esparru bat «ikusizko curriculum ezkutua» da, hau da, ikusizko kultura eta irudien birtartez boterearen banaketa asimetrikoa bultzatzen duten mezuak (Acaso eta Nuere, 2005). Gorputz Hezkuntzaren arloan honi buruzko hainbat ikerketa egin dira azken hamarkadan, material didaktikoen irudiak aztertuz. Hortik ondoriozta daiteke Gorputz Hezkuntzan erabiltzen diren irudietan gorputz idealizatuak, homogeneizatuak eta batez ere generoaren aldetik desorekatuak agertzen direla, modu oso orokortu batean gizon zurien eta gazteen gorputz gihartsuak nagusituz, eta askotan kirol-jantzietan ezaugarri sexistak edo marka komertzialak agerian jarritz (Taboas, 2010; Moya-Matak *et al.*, 2014; Gonzalez, 2015). Hala ere, esan beharra dago joera hori gutxika aldatuz doala, eta arlo honetako material didaktikoetan gure gizarteko irudi hegemoniko eta estereotipatuak murriztuz doazela gizon gihardun eta emakume argalaren lekuan beste eredu batzuk erabiliz, adibidez aniztasun funtzionaleko emakumeak edo pertsona adinduak (Taboas eta Rey, 2011; Gonzalez, 2015).

Ikerketen emaitzen bidez, ondoriozta dezakegu Gorputz Hezkuntzako curriculum ezkutua, eta bereziki ikusizko curriculum ezkutua, gorputz osasuntsuaren iruditeria estereotipatua sustatzen duela, kontuan izan gabe irudi fisikoak osasun mentalean eta ume edo gazteen erlazio sozialetan daukan erlazio zuzena. Moya-Matak *et al.*-k (2014) esaten duten bezala, gorputz-eredu idealizatuen hegemonia, gorputz-irudi anitzen faltarekin batera, mota desberdinetako arazo psikologikoak bultzatu dezakete ikasleengan, adibidez elikadura-nahasmenak. Arazo horiei aurre egiteko, badaude osasuna bere osotasunean lantzeko proiektu didaktikoak aurrera eramaten ari diren Gorputz Hezkuntzako irakasleak ere. Adibidez, aurkitu ditzakegu Contreras *et al.* (2012), Lopez-Villar eta Villaverde (2018) edota Arribas eta Nogales-en (2019) lanak, Gorputz Hezkuntzako irakasgaiaren barruan hainbat helburu jorratzen dituztenak, horien artean kirolaren estereotipoen aurrean beste eredu fisiko batzuk aztertzea, generoaren ikuspuntutik ikasleentzako pertzepzio fisikoaz hausnartzea, ikasleek beren irudi fisikoaren nahasmenduak ulertu eta saihesteko lanketa prebentiboa egitea, eta abar.

Laburbilduz, Gorputz Hezkuntzaren arloaren ardura da irudi fisikoa eta osasuna sustatzea ikaslerian, baina bai curriculum formalak bai (ikusizko) curriculum ezkutua irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuak baldintzatzen dituzte, ongizateari eta gorputzari buruzko iruditeria murriztu eta estereotipatu bat egonkortuz. Osasuna bere osotasunean garatu ahal izateko, alderdi fisiko, sozial eta mentala kontuan hartuz, Gorputz Hezkuntzako irakaslearen paperak berebiziko garrantzia dauka (Pastor-Vicedok *et al.*, 2019), zeren horrek estereotipo eta irudi idealizatuen aurrean ikuspuntu kritikiko bat erakutsi behar baitu, eta ikasleriarekin batera gorputzari buruzko ikusizko kulturak izan dezakeen arriskuaz hausnartu, irudi idealizatuak haur eta nerabeen autokontzeptuan eta autoestimuan eragina izan dezakeelako, eta, ondorioz, osasun mentalean, emozionalean, sozialean edota fisikoan ere.

Hortaz, gure ikasleek txikitatik jasotzen dituzten «gorputz osasuntsuen» iruditeria hegemonikoari aurre egin ahal izateko, lan honetan diziplinarteko lanketa bat proposatzen dugu, Artea eta Ikusizko Kulturaren Hezkuntzaren eta Gorputz Hezkuntzaren paradigma garaikideak beren artean nola elikatu eta indartu daitezkeen aztertzeke asmoarekin.

1.2. Artearen Hezkuntza Garaikidea

Artearen arloa diziplinartekotasunaren ikuspuntutik aztertu ahal izateko, lehenengo Artearen Hezkuntzaren eremua mugatu beharra dago. Nahiz eta Lehen Hezkuntzako curriculumean Arterako Konpetentzien barruan Plastikako, Ikusizko eta Ikus-entzunezko Hezkuntza, Musika eta Arte Eszenikoak eta Dantza biltzen diren, lan honetan soilik arte plastikoak eta ikusizko kulturaren hezkuntza jorratuko dira, hau da, irudi eta ekoizpen grafikoak oinarri dituen joera artistikoa. Artearen Hezkuntzako ikasgaiari begira ere, beharrezkoa egiten da ikuspegi garaikide batetik definitzea arlo honen edukiak edo jakintza arloak plastikari buruzko mitoak, estereotipoak eta aurreiritziak saihesteko. Acaso-k (2014) «Artearen Hezkuntza ez dira eskulanak» aldarrikatzen du bere liburuaren izenburuan, gure gizarteko iruditerian dagoen plastikako ikasgaiaren estereotipoari kontra eginez. Autore honek pentsatu gabeko errepikapena edo patroien kopia sustatzen dituzten eskulanan kontra egiten du, gaur egungo egoera sozialarekiko ikuspegi kritikoa eta konprometitua bultzatzen duen irakasgaia defendatuz.

Zentzu horretan, aurkitu ditzakegu Artearen Hezkuntza garaikide bat proposatzen duten zenbait aditu, ekarpen eta oinarri teoriko ezberdinak garatu dituztenak. Horien artean, Mesias-ek (2019) «(ez)curriculum»-ren bitartez Artearen irakaskuntza iraultzaile bat proposatzen du, azpimarratuz hezitzaileek ezin dutela bete erreprodukzio-funtzio hutsa, hauen rola ez baita soilik teknikoa. Horren beharrean «Artearen Hezkuntza Sentikorra»-ren paradigma aldarrikatzen du, irudien ekoizpenaren bitartez ikasleriaren aniztasuna zaintzen eta bultzatzen duena (Mesias, 2019). Modu berean, Acaso-k eta Megias-ek «*rEDUvolution*» (2019) eta «*Art Thinking*» (2017) liburuetan, Artearen Hezkuntza eredu ideologiko bat azaltzen dute; haien aburuz, Arterako irakasleen ardura da ikasleek beren inguruan gertatzen dena behatzeko, arakatzeko eta hausnartzeko konpetentziak garatzea, ondoren proiektu artistikoen bidez egoera eraldatu edo salatu ahal izateko. Bide horretatik, Huertas-ek (2019) proposatzen du Artearen Hezkuntzako erantzukizun bezala ikasleriaren banakako begirada eta nortasuna eraikitzen laguntzea gizartearen ikuspegi kritikotik, horretarako taldeko aniztasuna, begirunea eta elkarbizitza sustatzen duten proiektu didaktikoak diseinatuz.

Beraz, gaur egungo Artearen Hezkuntzako joerek, ikasleriaren eskulanan bidezko erreprodukzio-lanetara edo eskolako apainketara mugatu

beharrean, irudien bidezko hausnarketari eta jarrera kritikoari garrantzia ematen diote, eta Arte garaikidearen ezagutza kokatzen dute oinarritzat, horrek irekitzen baitu bidea gaur egungo gizartearen eta kulturaren iruditeria ulertzeko, zabaltzeko eta eraldatzeko, lanketa kontzeptuala alor gakoa baita (Antunez, Avila eta Zapatero, 2008; Acaso eta Megias, 2017; Mesias, 2019; Huerta, 2019; Agirre, Madariaga-Lopez, eta Gutierrez, 2020). Gaur egungo aditu askok aldarrikatzen duten Artearen Hezkuntzaren paradigma aldaketa hori De Pascual, Megias eta Morales-ek modu honetan laburtzen dute: esanahirik gabeko teknikatik → Artearen Hezkuntzara pentsamendu kritiko gisa; objektuak sortzetik → prozesuak lantzerantz; edertasun formaletik → kontzeptuen bidezko edertasunera; hildako artisten inguruan lan egitetik → bizirik dauden (emakume) artisten inguruan lan egitera; autoadierazpen sortzailetik → Kritika soziopolitikora; banakako ekoizpenetik → ekoizpen kolektibora (2020, 167. or).

Esan bezala, gaur egungo Artearen Hezkuntzaren helburua ez da irudi estetikorik politikak sortzea, baizik eta ikasleak irudiarekiko kritikoak hezteak, eta horretarako ezinbestekoa da ulertzea ikasleria «ikusizko kulturaren subjektu prosumentzaile» bezala, hau da, ikusizko kultura produzitzeko eta kontsumitzeko gai dena (Agirre, Madariaga-Lopez, eta Gutierrez, 2020). Kulturalki garai hiperbidual batean bizi gara (Huerta, 2019; Fontcuberta, 2020) eta gure oraingo gizartea irudiaren bidez komunikatzen da (Agirre, Madariaga-Lopez eta Gutierrez-ek, 2020). Gainera, Dominguez-ek (2021) dioenaren arabera, subjektu bisualak gara, gure garunak prozesatzen duen informazioaren % 90 bisuala izateaz gain, irakurtzen dugunaren % 20, entzuten dugunaren % 10 eta ikusten dugunaren % 70 gogoratzen dugu. Haurtzaroari begira, ulertu behar dugu Lehen Hezkuntzako ikasleak jaino zirenetik irudi-bonbardaketa jarraia jaso dutela, *smartphone* eta *tablet-ak* erabiltzen dakite, bideojokoetan adituak dira, *Youtube*, *Netflix*, *Tik Tok*, *Instagram* moduko plataformak menperatzen dituzte, *influencer*-en jarraitzaile dira, argazki eta iragarki asko kontsumitzen dituzte egunero. Ildo horretatik, Huerta-k (2019) azpimarratzen du gure umeei eferbeszentzia hiperbidual batean hazten ari diren heinean, eskolak ezin diola uko egin errealitate horri, eta irakasleriaren ardura dela kulturaren erreferente izatea, irudiak tresna demokratiko bihurtuz horien bitartez gizartean gertatu ohi den zapalkuntza sinbolikoaren alde egin beharrean. Ikusizko kulturaren zapalkuntza sinboliko hori bermatzeko baliabide nagusietako bat estereotipoen erabilera da, Dominguezek honela definitzen dituenak: giza talde ezberdinen irudikapenak, oro har hedabideek hedatu eta jende gehienek bere gain hartzen dituztenak, iraganeko epaiketa moralak mantentzen eta indartzen dituztenak, gure aukerak eta erlazionatzeko modua mugatuz (2021, 73. or.). Aditu honek auzaltzen du idealizatuta ditugun irudi horiek kontsumitzaileon autokontzeptuan eragin zuzena dutela, errealitatean ezinezkoak diren kanonekin konparatzen baitugu geure burua. Horren harira, Acaso eta Megias-ek (2017) diote irudien bidezko narrazio estereotipatuak

gure jarrera edo pentsaera moldatzea dutela helburu: «gaizki sentiarazten gaituzte, gorrotoa pizteko gai dira, eta batez ere, kontsumismoa bultzatzen dute» (51. or).

Lan honetan «gorputz osasuntsuari buruzko iruditeria» aztertzeko, gaur egungo ikusizko kulturak honi buruz ematen dituen ereduak ezagutu nahi izan dira. Kirol-iragarkietatik hasiz, ikertzaile ezberdinek emaitza berberak lortu dituzte estereotipoen analisisian. Txikitatik ikusi ditugun «Barbie» edo «Superman» moduko erreferenteek eragina izan dute gaur ulertzen dugun irudi fisikoaren kontzeptuan. Hernándezek (2012) dioen moduan, hauek oso adibide egokiak dira gure kulturari jasotzen dugun hedabideen boterea ulertzeko; izan ere, eredu sexualizatu eta patriarkal hauek haurren genero-nortasunaren garapenean izan ohi dute eragina. Helduak garenerako, Barbie eta Superman moduko gorputz motak guztiz barneratuta daude gure iruditerian, eta arruntzat hartzen ditugu publizitateko eredu eta irudi editatuak, non bereziki emakumeen kanon zehatz bat errepikatzen den: azal zurikoa, gaztea, gorputz lirainekoa eta ez markarik ez defekturik ez duena (Caceres eta Diaz, 2008), eta ideal horretatik ateratzen diren ereduentzako «*curvy*» moduko eufemismoen bidez bereizketak egiten dira. Vega, Barredo, eta Merchane (2019) honetan sakontzen dute, arropa edo modako objektuak saltzeko erabiltzen den iragarkietako modelo femeninoak 3 parametro bete behar dituela azalduz: 36ko taila izatea gehienez, 1,70ko altuera gutxienez eta somatotipo ektomorfoa (argala). Cáceres eta Diazek (2008) adierazten duten bezala, publizitateko irudi fisiko hori jarrera zehatz batekin doa lotuta, «Lolita» estereotipoa goraiatzeko duena: «beti gazte dena, inozoa eta perbertsoa, modu honetan, guztiz baztertzen dute heldutasun kronologikoa eta adimen-heldutasuna, gorputz-aniztasuna suntsituz, autoestimua apurtuz eta autokontzeptua eta auto-onarpena lurperatuz» (324. or). Gainera, marka komertzialetako iragarki femenino askotan modelo anonimoak bakarka agertzen dira, isolamenduaren eredu izanda eta emakume kirolarien inbibilizazioan sakonduz. Gizonen iragarkietan, berriz, kirolari ospetsuak agertzen dira, gehienetan taldean, gaztetasunaren, dibertsioaren, kontsumoaren, gizontasunaren eta ospearen estereotipo zehatz batzuk mantentzen dituen (Chamorro eta Tapia, 2015; Gil, 2019).

Baina publizitatea ez da gure ikusizko kulturaren bide bakarra estereotipo fisikoak eta sozialak hedatzeko. Adibidez, kirol-albistegietan erabiltzen diren irudiek botere handia daukate ikusleengan, eta haien lerrokatze androzentristak maskulinitate-eredu hegemonikoa bermatzen jarraitzen du, emakume kirolariak desikustarazten eta sexualizatzen dituen bitartean (Rojas, 2010). Zinema ere generoen arteko rol eta irudi estereotipatuak hedabide da kirol arloan, Ramirez *et al.*-ek (2011) azaltzen dutenez, emakumearen papera sedukzioarena eta gizonaren osagarria izatearena izaten dela, praktikatutako kirolak erritmikoak direlarik, adibidez *cheer leader*-ak. Bideojokoetan ere gorputzen irudiak oso idealizatuta daude, gizon zuriak eta gihartsuak, kirol lehiakorren postura sutuetan

agertzen direnak eta, bestalde, ehuneko oso txiki batean, gorputz mehe eta lirainak dituzten emakume zuriak agertzen dira (Ramirez, 2011). Eskolan honelako estereotipoei aurre egiteko asmoarekin, Hernandez-ek (2012) Artearen Hezkuntzak duen ardura goraiatzeko du, arlo honen erronkatzat hartuz ikusizko kulturaren analisi kritikoa egiteko gaitasunak garatzea. Egile honen aburuz, ezinbestekoa da irudien mezu sinbolikoak identifikatzen ikastea, haiek merkantilizazio-tresna diren heinean, eduki inplizituak ulertzen ikasteko. Acaso eta Megias-ek (2017) bat egiten dute planteamendu horrekin: «Internet-ondorengo Heziketa Artistikoak lengoia bisuala erabili behar du zeharkako baliabide gisa, irudi kapitalisten botere performatiboa deseraiki ahal izateko, errealtatea errepresentazioetatik desberdintzeko gai izateko» (54. or). Hortaz, txikitatik lengoia bisualaren kodeak menperatzea konpetentzia garrantzitsua izan beharko litzateke gaur egungo hezkuntza-sisteman, gure ikasleek irudien bidezko irudi idealizatu eta irrealak mantendu beharrean aniztasuna sustatzeko gaitasuna garatzeko, eta, azken finean, ikusizko kulturaren prosumitzaile kritikoak izan daitezten.

2. METODOA

2.1. Helburuak

Esan bezala, ikerketa honen bidez gure gaurko ikusizko kulturaren eragina aztertu nahi da, bereziki gorputz osasuntsuaren inguruan haurrek duten iruditeria ezagutzeko. Horretaz gain, eta gai horretan sakontzeko asmoarekin, Artearen eta Gorputz Hezkuntzaren arteko diziplinartekotasunaren ekarpenak ikertu dira. Abiapuntu horietatik, honako bi ikerketa-helburu orokor hauek ezartzen dira:

- a) Lehen Hezkuntzako ikasleriaren «gorputz osasuntsua»-ren iruditerian errotuta dauden estereotipoak, mitoak eta aurreiritziak identifikatzea, haietan ikusizko kulturak izan dezakeen eragina ulertzeko.
- b) Artearen Hezkuntza eta Gorputz Hezkuntzako arloan oinarrituz, proiektu didaktiko baten emaitzen analisia egitea, ikasleek gorputz osasuntsuari buruzko ikuspuntua aberastu duten eta pentsamendu kritikoa garatzeko gai izan diren baloratzeko.

2.2. Ikerketaren testuingurua eta parte-hartzaileak

Ikerketa hau Lehen Hezkuntzako gela bakarrean frogatu da, lagin txiki honek aukera ematen duelako ikasleen erantzunak sakonago aztertzeko

eta diziplinarteko proiektua parte-hartzaileen testuingurura moldatzeko. Hortaz, Gasteizko Zabalzana eskolako 6.D mailako ikasleekin 2020ko azken bi hilabeteetan. Guztira, 21 ikaslek hartu dute parte jarduera honetan (7 neska eta 14 mutil), denak 10 eta 12 urte bitartekoak. Talde honek kulturartekotasun-izaera nabarmena dauka; izan ere, hainbat umeren gurasoen jatorria estatu espainiarrekoa edo atzerriko beste puntu batzuetakoa baita. Proiektu honetan parte hartu ahal izateko, ikasle guztiek eta haien familiek hasieratik jaso dute ikerketaren informazioa (gaia eta helburuak azaldu zitzaizkien), eta bai ikasleek bai gurasoek adostasuna erakutsi zuten jarduera honetan parte-hartzeko, azken hauek baimen informatua sinatuz.

2.3. Prozedura

Alderdi metodologikotik, ikerketa honetan egiteko taldeko kasu-azterketa baten irizpideei jarraitu zaie. Horregatik, emaitzak modu deduktibo batean uztartu dira, eta nahiz eta datu batzuen maiztasuna ezagutzeko datu kuantitatiboak erabili diren, datu guztien interpretazioa kualitatiboa da. Helburuen arabera ikerketaren prozedura bi fasetan bereizten da:

- a) Umeen «gorputz osasuntsua»-ren iruditerian errotuta dauden este-reotipoak, mitoak eta aurreiritziak identifikatzea: ikerketaren lehenengo zati hau egun bakarrean egiten da, parte-hartzaileen iritziak eta ikuspuntua jasoz, bai banaka, (galdetegi anonimo baten bidez) bai taldeka (ikertzaileak dinamizatutako eztabaida baten bidez). Emaitzetan, erantzunen analisi kualitatiboarekin batera ikusizko kulturaren eraginari buruzko interpretazioa egiten da.
- b) Bigarren fasean Artearen Hezkuntza eta Gorputz Hezkuntza baten dituen proiektu didaktiko baten emaitza orokorren analisi kualitatiboa. Horretarako, hiru irakasgaien arteko koordinazioa erabili da, bakoitzaren ezaugarri eta adierazpen-bideez baliatuz:
 - Artearen Hezkuntza: ikusizko kulturaren baliabideak eta mezu inplizituak identifikatzeko eta lengoia grafikoaren bidez haiei kritika egiteko.
 - Gorputz Hezkuntza: jarduera motorren bidez gorputz osasuntsu ez-normatiboen ereduak ezagutzeko.
 - Tutoretzak: aurreko bi ikasgaietan ikasitakoaz hausnartzeko eta taldean hitzen bidezko eztabaidak bideratzeko.

2.4. Emaidza motak eta ikerketa tresnak

Emaidza orokorrak lortzeko, hainbat datu jaso dira, eta haien artean erlazionatu dira. Datu horien naturaren arabera, ikerketa-tresna ezberdinak erabili behar izan dira.

- a) *Aurretiko galdetegia*: parte-hartzaileen aurreiritziak jasotzeko, galdetegi espezifiko bat diseinatu zen, irudiaren bitartez ikasleen ikuspuntu estereotipatuak aztertu ahal izateko. Aurreiritziak identifikatzeko diseinatutako galdetegia hiru zatitan banatzen da, parte-hartzaileak banaka eta modu anonimoan erantzuteko. Lehenengo galderan somatipoen¹ teoria erabiliz, ikasle bakoitzak emakume eta gizon osasuntsuena aukeratu behar du hiru gorputz-tipologia hauetatik: ektomorfoa (argala), endomorfoa (borobildua) edo mesomorfoa (gihartsua). Bigarren galderan Likert eskalaren bertsio grafiko bat moldatu da, parte-hartzaileek termometroak kolorezta ditzaten. Teknika honen bidez, gorputz osasuntsuen lau ezaugarri fisikoren garrantzia neurtu behar dute. Azkenik, parte-hartzaileen erreferenteak ezagutzeko eta ikusizko kulturaren eragina sakonago neurtu ahal izateko, bakoitzak bere kirolari gogokoena marraztu behar du ahalik eta zehaztasun gehienekin.

Ikerketaren bigarren fasean, saio didaktikoen bitartean ikasleen erantzunak jasotzeko beste bi motatako tresnak erabili ziren, parte-hartzaileek adierazpen mota desberdinak jaso ahal izateko (grafikoa, motorra eta hitzen bidezkoa):

- a) *Irudia eta ikus-entzunezko baliabideak*: irudia izan da ikerketa honetako baliabiderik erabiliena; izan ere, argazki eta bideoen bidez parte-hartzaileek Gorputz Hezkuntzako saioetan adierazitako erantzun motorrak eta Artearen Hezkuntzan sortutako emaitza grafikoa jaso dira. Horrela, argazki, bideo eta ekoizpen grafikoen analisia eginez lortu dira ikerketaren emaitzak. Ikertzaileek aztertutakoa triangulatzeko helburuarekin, irudiaren eta hitzen bidezko adierazpenak ere alderatu dira, saioetan zehar parte-hartzaileen iritziak eta azalpenak jaso baitira behaketa-koaderno batean.

¹ Somatipoen teorian formula matematiko baten bidez gorputz motak 3 taldetan sailkatzen dira: *Ektomorfoak*, gorputz meheak, luzeak eta definitu gabeko gihardura dutenak; *Endomorfoak*, gorputz-forma biribilduak eta adipositatea dutenak; eta *Mesomorfoak*, gihardura handiko eta ongi definitutako gorputz sendoak izaten direnak (Martinez-Sanz *et al.*, 2011).

3. EMAITZAK

Helburu orokorrak abiapuntutzat hartuz eta emaitzen analisiaren prozeduran azaldu diren faseei jarraituz, ikerketa honetan lortutako emaitzak bi ataletan banatu dira: lehenbizi, gorputz osasuntsuari buruzko parte-hartzaileen aurreiritziak identifikatzen dira; ondoren, Artearen Hezkuntza eta Gorputz Hezkuntza batzen dituen diziplinarteko proiektuaren emaitzak aztertu.

3.1. Gorputz osasuntsuari buruzko umeen aurreiritziak

Parte-hartzaileek galdetegieta emandako erantzunen analisia egin eta gero, ondoriozta daiteke gure ikusizko kulturarekin bat egiten duten estereotipo asko errotuta daudela jada haurtzaroan. Lehenengo eta behin, generoen arteko desberdintasunei begira, aurreiritzi estereotipatu batzuk aurkitu dira. Gorputzaren itxuran, nahiz eta bi generoetan ektomorfoen (argalak) zein mesomorfoen (gihartsuak) aldeko erantzunen kopurua antzekoa izan (% 50 inguru), emakume osasuntsuaren ereduaren gorputz argalaren alderako joera bat izan zen, eta mutilen kasuan, berriz, gorputz gihartsuaren alderakoa, endomorfoen (gorputz biribilduak) aukera inork aukeratu gabe. Beraz, generoen alderdi fisikoetan ikusizko kulturak eskaintzen duen «emakume osasuntsu» eta «gizon osasuntsu»-aren ereduak parte-hartzaileen erantzunetan islatzen direla ikus daiteke. Beren kirolari erreferenteak marrazterako orduan, iruditeria estereotipatua ere agertu da. Datu adierazgarria da 21 ikasleren artean soilik hiruk aukeratu izana emakumezko kirolaria, erakusten duena ikusizko kulturaren eta curriculum ezkutuen bidez sustatzen den emakume-kirolari erreferenteen falta. Kirol mota aztertzerakoan ere, genero-desberdintasunak agerian geratu dira: hiru emakume-kirolaritatik bi dantzariak dira, eta bestea gimnasta erritmikoa; gizonen kirolarien artean, futbolak % 47,6ko maiztasuna du, eta tenisak, saskibaloiak, txirrindularitzak, eta abarrek batera osatzen dituzte gainerako gustuak, «nesken eta mutilen kirolak» ezberdinak direla antzemanez.

Beste alde batetik, «osasunaren ezaugarri fisikoak» ere ikertu nahi izan dira, Lehen Hezkuntzako iritzi garrantzitsuenak direnak identifikatzeko. Likert eskala erabiliz, galdetegiaren erantzunek erakusten dute parte-hartzaileen ia erdiak (% 47,6) pentsatzen dutela «nahiko garrantzitsua dela» edo «oso garrantzitsua dela» argala izatea, eta % 52,4rentzat «nahiko garrantzitsua dela», % 42,8k uste du gihardura «nahiko garrantzitsua dela». Beste datu esanguratsu bat da ikasleen hiru laurdenak (% 76,1) erantzun duela «ez du zerikusirik» edo «garrantzi minimoa» ematen diola estetikari osasunaren ikuspuntutik, eta horrek erakusten digu parte-hartzaileek alderdi honekiko dituzten kontraesanak; izan ere galdetegiaren bigarren zatian, gorputz osasuntsuaren ezaugarriak idazteko eskatzerakoan,

«elikadura» hitzaz gain «ilea» maiztasun handiarekin agertu den erantzuna baita. Kirolarien marrazkietan ere islatzen da kontraesan hori, irudi horietan pertsonaien ezaugarri fisikoen analisisa egiteaz gain, haien osagarriak ere hartu direlako kontuan, eta emaitzak erakusten dutenez, gorputzaren itxurak garrantzia dauka (kirolari argalak eta zuriak dira gehienetan, gizonetzko batzuen kasuan gihar abdominalak marraztuta dituztenak), eta horrekin batera alderdi estetikoak ere pisua hartzen du, pertsonaien orrazkerari, makillajeari (emakumeen kasuan) eta janzkerari protagonismo handia eman baitiote, askotan marka komertzialen izenak eta logotipoak irudikatuz ere.

Laburbilduz, esan dezakegu Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasle hauen aurreiritziak gorputz osasuntsuaren iruditeriari dagokionez bat datozela ikusizko kulturak sustatzen dituen eredu hegemonikoekin. Genero-estereotipoei begira ondoriozta daiteke emakume kirolari erreferenteen hutsunea handia dela hedabideetan eta eskoletako curriculum ezkutuan, eta horren eragina ikusten da umeen erantzunetan. Arrazoi beragatik, parte-hartzaileek erakusten duten emakume eta gizon osasuntsuen irudia eta hedabideetan gorapatzan dena berdina da: genero bakoitzak bere «kirol mota» du; neska argala da eta mutila gihartsua. Gainera, ikasle hauek txikitatik jaso dituzten osasunarekin erlazionatuta dauden beste irizpide batzuk islatu dituzte erantzunetan; adibidez, erreferenteak zuriak direla eta beren estetika zaintzen dutela, horretarako makillajea, orrazkera, marka komertzial zehatz batzuetako jantziak erabiliz edo *sponsor*-ren logotipoak irudikatuz. Beraz, galdetegi honen erantzunetan argi geratzen da 10-12 urte bitarteko umeek gure gizarte eta kulturako mezu inplizituak soberan barneratu dituztela jada.

3.2. Diziplinarteko proiektuaren emaitzak

Arestian azaldu den bezala, parte-hartzaileen aurreiritzi, mito eta estereotipoak landu eta eraldatu ahal izateko, diziplinarteko proiektu bat gauzatu da, horretarako tutoretzaren, Artearen Hezkuntzaren eta Gorputza Hezkuntzaren arteko koordinazioa bermatuz. Hurrengo atal honetan proiektu horren emaitzarik adierazgarrienak laburtuko dira.

Hasteko, lan honen bitartez bizi izan duten garapena ulertzeko, lehenengo eta azkeneko saioen emaitzak alderatu nahi izan dira. Bi saio horiek tutoretza-orduetan egin ziren; lehenengoan, talde osoarekin «gorputz osasuntsuari» buruzko eztabaida bat egin zen, eta parte-hartzaileen *brainstorming* bat eginez amaitu zen. Azkeneko saioan, ikasitako guztia kontrapublicitate-kanpaina batean jaso zen, eta eskolako gune publiko batean kokatu zen, parte-hartzaileek idatzitako azalpen-testu txiki batekin. Hurrengo taulan, ikasle ikuspuntuak eta iritziak jasotzen dira; ezkerreko aldean 1. saioko *brainstorming*-ean esandakoa ageri dira, eta eskuinean kontrapublicitate-kan-

Beraz, ondoriozta dezakegu aurrera eramandako saio praktikoan ostean parte-hartzaileen gorputz-osasuntsuaren iruditeria askotarikoagoa dela, eta gai honekiko errealitate zabalago bat ulertzeko gai direla. Azken emaitzetan, ikus daiteke haien ikusizko kulturarekiko pentsamendu kritikoa erakutsi dutela, lengoaia bisualaren estereotipoak identifikatuz eta irudia marketin estrategien bidez baldintzatua dagoela ulertuz, tutoretzan egindako eztabaidaren bidez ikasleek konpartitutako iritziak erakusten duten bezala: «persona normalak erakutsi beharrean modeloak erakusten dituzte kirol-iragarkietan aurpegi politagoak dituztelako», «benetako kirolariak jartzen badituzte (iragarkietan), ez dituzte beren produktuak salduko», «iragarkien sortzaileek nahi dutena zeuk ikustea ikusarazten dizute», «jendeari gezurrak saltzen edo esaten dizkiote diruagatik», «kirolari ez-estereotipatuaren istorioa kontatzea luzeegia da, eta telebistako iragarkiak motzegiak. Azkarra da gorputz estereotipatuak jartzea». Hitzen bidezko baliabideen bidez (eztabaidak, idatzizko testuak, eta abar), tutoretzetako emaitzetan ikus dezakegu parte-hartzaileek iruditeria askotarikoagoa eta iritzi kritikoa garatu dutela sei saio hauetan zehar, baina diziplinartekotasunaren baliagarritasuna baloratzeko, Gorputz Hezkuntzak eta Artearen Hezkuntzak sustatu dituen ekarpenak eta baliabideen analisia ere egin nahi izan da.

Gorputz Hezkuntzako metodologia praktikoa izan da, eta jarduera motoren bidez osasuntsuak diren beste gorputz mota batzuk eta kirolaren erreferente berriak ezagutzeko izan da saio hauen helburua. Horretarako, publizitateko kanona betetzen ez duten goi-mailako kirolariaren ereduak erakutsi zaizkie ikasleei, batez ere gizon eta emakumeen arteko oreka zainduz, parte-hartzaileen aurreiritzietan ikusi zen bezala emakume kirolariaren eredu eza nabarmena baita parte-hartzaileen artean. Parte-hartzaileek joko-jolasen bitartez genero, adin, adimen psikiko edo gaitasun fisikoen estereotipoak apurtzen dituzten kirolariaren adibideak ikasi eta barneratu dituzte. Gainera, ikasleek eredu horiei erreferentzia egiteko erabilitako gorputz-adierazpenaren analisia egiterakoan, ikusi da ezintasunak edo berezitasunak azpimarratu beharrean, bakoitzaren kirolari ematen ziotela garrantzia, kirolarienganako errespetu handia erakutsiz. Erreferente berriei buruz eztabaidatzerakoan, ikasleek arazorik gabe ulertzen dute eredu horiek gorputz osasuntsua dutela nahiz eta publizitatean erakusten diguten fisikoa ez izan, eta horrelako hausnarketak konpartitu dituzte taldean: «adin handia izan arren, kirol mota horiek egiteko osasuntsu egon behar duzu», «neskak indartsuak dira eta mutilek makilatu daitezke», «batzuek garuna psikologikoki desberdin daukate, baina kirol asko egiten dute», «hanka edo beso bat faltan izateak itxuran dauka eragina, ez osasunean», «Lidya Valentin-ek (halterofilia) bezala, Nerea Sorondo-k (aizkolaria) ere estereotipo femeninoa apurtzen du». Beraz, Gorputz Hezkuntzan egindako saioak, metodologia aktibo eta erakargarri baten bidez, erabilgarriak izan dira parte-hartzaileek jolasten duten bitartean eredu berriak barneratzeko, ezagutza berri hauetaz hausnartzeko aukera izanik ere.

Azkenik, Artearen Hezkuntzaren papera ikertu nahi izan da proiektu honen helburuak lortzeko, hau da, ikasleek irudien bidezko gorputz osasuntsuaren prosumitzaile kritikoak izateko. Horretarako, teknika plastikoak erabiltzeaz gain emakume artista erreferenteak erabili dira parte-hartzaileek beren ekoizpen grafikoetako eredu bezala. Horretarako, Hattie Stewart artistaren *doodle bombing*-ak erakutsi zitzaizkien ikasleei, eta baita 2020an Yolanda Dominguez artistaren «Rompe el estereotipo. Supéralo» egindako kontrapublizitate kanpaina ere. Ikasleen erantzunek eta jarrerak erakusten dute Lehen Hezkuntzako ikasleentzat eduki interesgarria dela ikusizko lengoaiaren ezkutuko mezuak eta marketin-estrategiak ezagutzea ikusizko kontsumitzaile gisa, eta irudien ekoizle-rolan, gaiarekiko interesa mantentzeaz gain, publizitateari kritika egiteak motibazioa pizten zela. Motibazio eta jarrera kritiko hori haiek sortutako lan grafikoetan ikus daitezke, adibidez beren kabuz *doodle boombing*etan «photoshop» edo «modeloak» identifikatzen dituztenean, edo talde handian egindako kontrapublizitate-kanpainarako gorputz ez-normatiboen irudiak laguntzeko asmatzen dituzten leloetan: «Estereotipo maskulinoa apurtzeak nire osasunean kalterik ez», «Gihar hauek photoshopak apurtzen ditu», «Gorputz desberdinak osasuntsuak egiten gaituzte», «Urte gehiago osasun gehiago», «Muga psikikoak ez dira oztopo kirola egiteko», «Pisuak ez du inporta, gogoak bai». Gorputz Hezkuntzako saioetan gertatzen den bezala, Artearen Hezkuntzan bitzitako esperientziak erakusten du metodologia berritzaile eta kritikoak oso aproposak izan daitezkeela Lehen Hezkuntzako etapa honetarako, ikasleen errealitate eta interesetatik abiatuta ikusizko lengoaiako kontzeptuak eta baliabideak ikas ditzaketelako hausnarketa eta taldeko sortze-prozesua sustatzen den bitartean.

Laburbilduz, esan dezakegu diziplinarteko proiektu honen helburuak lortu direla, ikasleek modu aktibo, kritiko eta kooperatibo batean beren aurreiritziak gainditu, eredu eta kontzeptu berriak ikasi, eta ikuspuntu kritikoak garatu baitute. Gainera, ikasgaien arteko ezagutza-trukaketak hainbat abantaila dituela ikusi da: ikasleek teoriaren eta praktikaren arteko erlazioa ulertzeko gai izan dira metodologia aktiboen bitartez; gainera, hiru ikasgaien arteko loturak eta aldeak argi utziz, parte-hartzaileek modu natural batean bereganatu dituzte lengoaia mota desberdinak; hitzen bidezkoa, motorra eta grafikoa, horrela beren adierazpen-bideak eta gaitasunak zabalduz. Azkenik, parte-hartzaileentzat bereziki garrantzitsua izan da egindako lana eskolan konpartitu ahal izatea, kontrapublizitate-kanpaina leku publiko batean kokatuz, azken finean ikasitakoa beste ikasleei irakatsi ahal izateko. Haiek sortutako iragarkiekin batera, idatzitako kartel bat ere eskegi zuten, proiektu honetan ikasitakoa beren hitzekin azalduz:

«Kirol iragarkiek gezurra saltzen digutenez, adibidez, kirolariak makilatzen, argi bereziekin, *photoshop*-arekin eta abar, horren kontra egitea erabaki dugu. 6.D-n sortu dugun kontra-kanpaina honetan iragarkien es-

tereotipoak apurtzen gaude. Horrela demostratuko dizuegu iragarkietako kirolariak ez direla izan behar indartsuak, argalak, maskulinoak... eta edozein gorputz osasuntsua izan ahal dela.»

4. EZTABAIDA

Ikerketaren emaitzei dagokienez, Lehen Hezkuntzako ikasleen iruditerian gure ikusizko kulturaren kanon eta estereotipoak guztiz barneratuta daudela baieztatu da. Zentzu horretan, hasierako galdetegian jasotako erantzunek islatzen dituzten parte-hartzaileen aurreiritziek eta sinesmenek bat egiten dute hedabideek sustatzen duten «gorputz osasuntsu ideal»-arekin. Berrikuspen bibliografikoan jaso den bezala, gaur egungo iragarkiek, filmek, bideojokeok, eta abarrek Barbie eta Superman moduko kanon irrealak sustatzen dituzte arrakastaren, osasunaren eta zoriontasunaren eredu gisa. Gure ikasleek, jaiotzetik ikus-kulturaren kontsumitzaile izan diren heinean, estereotipo horiek errepikatzen dituzte beren erantzun eta marrazkietan, eta horrela, galdetegiaren emaitzetan ikus daiteke parte-hartzaileek osasuna definitzeko horrelako ezaugarriak erabiltzen dituztela: arraza kaukasikoa, gorputz ektomorfoak (argalak) edo mesomorfoak (gihartsuak), ileari eta aniztasun funtzionalik gabeko gorputzei berebiziko garrantzia emanaz. Haurren erantzunetan gure ikusizko kulturaren beste bi oinarri ere azaleratu dira: generoen arteko bereizketa eta merkantilizazioa. Generoaren aldetik, ikasleek ezaugarri fisiko eta kirol mota desberdinak identifikatu dituzte neskentzat eta mutilentzat, eta osasunaren kontzeptua genero-estereotipoek baldintzatuta dago, hedabideek sustatzen duten moduan. Merkantilizazioaren aldetik, berriz, marka komertzialen eta logotipoen presentzia agertu da osasunaren eta kirolaren iruditerian, eta estetikak pisu handia du haurren marrazkietan.

Hala ere, ikerketa honen bidez egiaztatu da arazo honi aurre egiteko hezkuntzak duen boterea, bai eta eskolak daukan gaitasuna baliabide didaktikoak sortzeko eta eskaintzeko. Proiektu honen metodologiatik abiatuz, diziplinartekotasunaren onurak identifika daitezke; izan ere, irakasgaien arteko koordinazioaren bidez, ikasleek adierazpen motor, grafiko eta berbala garatzeko gai izan dira, hiru lengoaien bidez gai bera jorratuz: gorputz osasuntsuari buruzko iruditeria. Zentzu horretan, baieztatu daiteke arlo desberdinaren arteko kooperazioa eta zeharkakotasuna lagungarria dela hezkuntza-sisteman: horrela ekinez, elkarrekin partekatuz zientzia, artea, literatura eta, noski, motrizitatea, etekin handiagoa ateratzeko bidean egongo dira» (Martinez-Santos *et al.*, 2021, 44. or.). Kasu honetan, *gorputza* eta *irudia* izan dira kontzeptu gakoak, eta horri buruzko hausnarketa kritikoak bultzatzeko gai horietan espezializatuta dauden bi ikasgaiak erabili dira. Gorputz Hezkuntzak eta Artearen Hezkuntzak dituzten baliabideak ezinbestekoak izan dira Lehen Hezkuntzako ikasleei erronka interesgarriak

proposatzeko; izan ere, pentsamendu kritikoa garatzeko haien gaitasun motorizak eta ekoizpen grafikoak erabiltzeko aukera izan dute. Beraz, bi arlo hauen ikuspegi garaikide batetik, heziketa fisikoaren eta artistikoen ekarpenak praktikan azaldu dira. Gorputz Hezkuntzaren aldetik, euskal curriculumetik haratago, OME-k eskaintzen duen osasunaren kontzeptua balioetsi daiteke, ongizatearen barruan osasun mentalari lekua emanez, eta jarduera dinamikoaren zein motorren bidez itxura fisikoa, osasuna, autoestimua eta besteekiko begirunea batera landuz. Artearen Hezkuntzaren aldetik, berriz, aditu garaikideek proposatzen duten ikuspegi pedagogikoak gaur egungo ikasleen interes eta beharrek in bat egiten dutela frogatu da; halaber, proiektu honetan irudiek dakartzaten mezu sexista, sexualizatu, patriarkal eta merkantilistak identifikatzeko baliabideak eskaini zaizkie ikasleei, eta aukera eman zaie betiko eskulan «huts»-etatik ekoizpen bisualen bidez aldarrikapenak egiteko.

5. ONDORIOAK

Bizitzen ari garen garai hiperbisual honetan, ukaezina da ikusizko kulturak gure egunerokotasunean daukan pisua. Modu berean, aipagarria da erlazio sozialetan eta nortasun indibidual eta kolektiboaren garapenean irudiak daukan garrantzia, bereziki XXI. mendean jaiotako ikasleen kasuan, haurtzarotik identitate digital bat eraikitzen doazenak, eta haien testuinguru arrunta (hezkuntza eta erlazio sozialak barne) pantailarik gabe ezin dena ulertu gaur egun. Komunikazio digitala umeen garapenearen parte izanik eta ikusizko kulturaren hedapena eta boterea ikusita, eskolak testuinguru honetan etengabe berritatzeko beharra dauka, ikasleen errealitatea, interesak, kezak eta etorkizunerako erronkak kontuan hartuz, proiektu didaktiko garaikideak eta metodologia berritzaileak frogatuz.

Prozesu horren parte da lan honetan aurkezten den ikerketa, Lehen Hezkuntzan «gorputz osasuntsuaren iruditegia» jorratzeko asmoarekin, Artearen Hezkuntza eta Gorputz Hezkuntzaren arteko diziplinarteko proiektu baten emaitzak aztertuz. Parte-hartzaileen erantzunak erakusten dutenetik abiatuta, ondoriozta dezakegu gure ikasleek, nahiz eta ikus-entzunezko baliabide digitalak (*tablet*-ak, ordenagailuak, *smartphone*.ak...), plataforma birtualak (*Youtube*, *Netflix*, sare sozialak...) eta ikusizko lengoaiak (argazkiak, *selfi*-ak, *meme*-ak, *emoji*-ak) egunero erabili eta irudi-bonbardaketa jarrai batean bizi diren, daukaten alfabetatze bisuala nahiko murriztua dagoela, eta irudien mezu inplizituak kritikoki irakurtzeko gaitasunak ez dituztela garatu. Hori horrela izanik, eta ikerketa honen emaitzek erakusten duten bezala, Lehen Hezkuntzako iruditegian gure ikusizko kulturaren estereotipo hegemonikoak oso errotuta daude. Esku-hartze didaktikoa aurrera eramán baino lehen, ikasleen gorputz osasuntsuari buruzko aurreiritziak oso idealizatuta eta estereotipatuta zeuden: emakume osasuntsua argala

eta ezezaguna (anonimoa) da, edo «neskentzako kirolak» egiten ditu (dantza edo gimnasia erritmikoa, adibidez), emakume-kirolari erreferenteen gabezia eta aniztasun falta agerian utziz. Gizon osasuntsua, berriz, altua eta gihartsua da, kirol mota gehiago praktikatzen ditu, baina, hala ere, erreferente gehienak futbolaren mundukoak dira. Bi generoen kasuan, arraza zuria lehenesten da, eta estetikak pisu handia dauka osasuna ulertzeko moduan (ilea, orrazkera, bizarra, jantzia, arropen eta *sponsor*-en marka eta logotipo komertzialak...).

Aurreiritzi estereotipatu eta mugatzaile horiek lantzeko helburuarekin, esku-hartze didaktikoan Gorputz Hezkuntzak eta Artearen Hezkuntzak eskaintzen duten ezagutzak eta baliabideak erabili izan dira. Horrela, ikasleek Gorputz Hezkuntzan erreferente berri eta ez-normatiboak ezagutu zituzten joko-jolasen eta adierazpen motorraren bidez. Artearen Hezkuntzan, berriz, publizitatearen estereotipoak, estrategia bisualak eta mezu inplizituak identifikatzen ikasi zuten, eta emakume artista garaikideen obretan oinarrituz ekoizpen grafikoak sortu zituzten estereotipo bisualak salatzen, modu honetan, ikasleak ikusizko kulturaren prosumitzaile kritiko bilakatuz. Tutoretzako bi saio ere erabili ziren haien ikuspuntuak eta iritziak partekatzeko, eta ikasitakoa hitzen bidez hausnartu eta zabaldu ahal izateko. Proiektu honen emaitzen bidez ondorioztatu dezakegu diziplinartekotasunak, irakasleen arteko koordinaziorako zailtasunak izan arren, abantailak ere badituela. Horien artean aipagarrienetakoa da ikasleen errealitatean dauden arazoei aurre egiteko (kasu honetan osasuna eta gorputzaren itxurari buruzko aurreiritzi eta mitoak) arlo bakoitzak jakintzagai eta baliabide desberdinak eman ditzakeela, ikasleei ikuspuntu askotarikoagoak eskainiz. Gainera, diziplinartekotasun horretan lengoaia desberdinak erabiltzeko aukera badago, umeei beren iritziak adierazteko bideak zabaltzen zaizkie, esku-hartze honetan gertatu den bezala, lengoaia grafiko eta motorraren bitartez egindako hausnarketak hitzen bidezko narrazioak aberastu baitituzte.

Esku-hartzearen diseinuan, metodologiaren aldetik prozedura aktibo eta erakargarriak erabili nahi izan dira, plastika eta gorputz-hezkuntzako ikasgaiak aukera hori eskaintzen baitute. Emaitzetan ikusi den bezala, jolasen eta ekoizpen plastikoen bidez kontzeptu teoriko konplexuak landu daitezke, eta ikasleak horiek ulertzeko, barneratzeko eta praktikan jartzeko, motibazioa erakutsi dute. Horretaz gain, proiektu honen alderdi teorikoa diseinatzerako orduan, ez zaie soilik curriculum formalaren irizpideei jarraitu, baizik eta honen hutsuneak ere hartu dira kontuan. Hori horrela izanda, osasuna bere osotasunean ulertu izan da, ongizate fisikoa zainitzeaz gain gorputz-itxuraren eta ongizate psikologikoaren arteko erlazioetan hausnartuz, eta azken finean honi buruzko ikuspegi mugatu eta estereotipatuak ikasleriaren autoestimuan eta ongizate sozialean izan dezakeen eragina lehenetsiz. Aldi berean, (ikusizko) curriculum ezkutuak sustatzen dituen botere-banaketa asimetrikoak ere kontuan izan dira, bai irakaskun-

tza-prozesuan bai ikasketa-prozesuan honekiko jarrera kritikoa sustatuz. Helburu horrekin, bai Gorputz Hezkuntzako saioetan bai Artearen Hezkuntzako saioetan, emakumezko erreferente garaikideei eman zaie protagonismoa, eta eredu ez-normatiboekin edo ikusizko kulturaren estereotipoekin bat ez datozen erreferente famatuak ere erabili dira eredutzat (adinduak, arrazializatuak, aniztasun fisiko edo psikikoa dutenak, eta abar). Ikuspegi ideologiko honek parte-hartzaileen aurreiritzi estereotipatuak apurtzen lagundu duela ikusi da ikerketaren emaitzetan.

Amaitzeko, esan beharra dago, nahiz eta ikerketa honen emaitzak oso positiboak eta adierazgarriak izan, erabilitako lagina txikia dela, eta, beraz, ezin ditugula orokortu lan honetan jasotako datuak. Izan ere, proiektua, bai gaiaren aldetik bai diziplinartekotasun modalitateagatik, berria zen eskolan, eta horregatik gela bakar baten erreallitateira moldatu izan da eskuhartzea, gelako ikasle eta irakasleen testuinguruaren ezaugarriak kontuan hartuz, ikerketaren bidez bere egokitasuna baloratzeko asmoarekin. Hala ere, parte hartu duten ikasle eta irakasleen erantzun eta emaitza onek erakusten diguten bezala, proiektu honek Artearen Hezkuntzaren eta Gorputz Hezkuntzaren arteko loturei buruz ikertzen jarraitzeko atak irekitzen ditu, gaur egungo irudi-jarioaren bidez hedabideek saltzen dizkiguten gorputz idealizatuen aurrean gure ikasleei baliabide eta ikuspuntu kritikoa garatzen laguntzeko.

ERREFERENTZIAK

- Acaso, M eta Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220. or. <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551273010.pdf>
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas de la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los libros de la Catarata.
- Acaso, M. eta Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Espasa Libros.
- Acaso, M. eta Megías, C. (2019). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós Educación.
- Acosta, J. (2016). Interdisciplinarietà y transdisciplinarietà: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. *Alteridad*, 11(2), 148-156. or. <http://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.01>
- Agirre-Larizgoitia, A., Madariaga-López I. eta Gutiérrez Ajamil, E. (2020). Prácticas prosumidoras para la creación de una mirada crítica en tiempos hipervisuales. *Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II)*, 125-136 or. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5730>
- Alcántara, G. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinarietà. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9. zbk., 93-107 or. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135004>
- Antunez, N., Avila, N. eta Zaperato, D. (2008). *El arte contemporáneo en la educación artística*. Editorial Eneida.

- Arribas, S. eta Nogales, D. (2019). La imagen corporal en la asignatura de Educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, 424. zbk. 97-112 or.
- Caceres, M. D. eta Diaz, P. (2008). La representación del cuerpo de la mujer en la publicidad de revistas femeninas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 14. zbk., 309-327 or. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/22112/1/11915.pdf>
- Chamorro, V. N. eta Tapia J. F. (2015). El discurso comunicativo en el manejo publicitario de marcas deportivas. Estudio de caso: Adidas y Nike. (Gradu amaierako lana). Universidad Politécnica Salesiana. Carrera Comunicación social. Quito. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/9584/1/UUPS-QT07454.pdf>
- Contreras, O. R., Gil, P., García, M.L., Fernández, J. G. eta Pastor, J. C. (2012). Incidencia de un programa de Educación Física en la percepción de la propia imagen corporal. *Revista de educación*, 357. zbk. 281-303 or. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-061
- De Pascual, A., Megías, C. eta Morales, E. (2020). Cuestiones comunes en las residencias de artistas en escuelas. E. Morales-en (Ed.) *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela*. (1.go edizioa, 163-167 or.) Los libros de la Catarata.
- Domínguez, Y. (2021). *Maldito estereotipo. ¡Así te manipulan los medios y las imágenes!* Penguin Random House Grupo Editorial.
- Eusko Jaurlaritza (2020). Heziberri. *Araudia eta baliabideak*. Hezkuntza Saila. http://heziberri.berritzegunenagusia.eus/heziberri_eus/
- Fontcuberta, J. (2020). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutenberg.
- Gil, M. (2019). Running stereotypes. Un análisis de los estereotipos de género en las campañas de Nike y Adidas. (Gradu amaierako lana). Universidad de Valladolid. Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Segovia. (2021ko ekainaren 2an). <https://core.ac.uk/download/pdf/225143788.pdf>
- González, A. (2015). *Cultura corporal y estereotipos en las fotografías de los libros de texto de Educación Física editados durante la Ley Orgánica de Educación*. (Doktoretza tesia). Vigoko Unibertsitatea, Facultade de Ciencias da Educación e Deporte. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/425/Cultura%20corporal%20y%20estereotipos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.
- Llano Arana, L., Gutiérrez Escobar, M., Stable Rodríguez, A., Núñez Martínez, M., Masó Rivero, R., & Rojas Rivero, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *MediSur*, 14(3), 320-327. or. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v14n3/ms15314.pdf>
- López-Villar, C. & Villaverde, M. A. (2018). Las chicas son fuertes, los chicos tienen ritmo. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 60. zbk., 7-12 or.
- Martínez-Santos, R.; Oiarbide, A.; Aracama, A.; Founaud, M. (2021). Heziketa fisikoa Heziberri berrian: gidalerroak eta argudioak azaltzen. *Tantak*, 33(2), 29-47. <https://doi.org/10.1387/tantak.2223>.
- Mesias, J. M. (2019). *Educacion Artistica Sensible*. GRAÓ.

- Moya-Mata, I., Ros, C., Menescardi, C., eta Bastida, A. (2014). Estereotipos corporales en los libros de texto de Educación Física en Educación Primaria. *Habilidad Motriz*, 43. zbk., 25-32 or. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/54938/105059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pastor-Vicedo, J. C., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A. & González-Víllora, S. (2015). Los contenidos de salud en el área de educación física: Análisis del currículum vigente. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28. zbk., 134-140 or. <https://www.w.redalyc.org/pdf/3457/345741428025.pdf>
- Pastor-Vicedo, J. C., Sanchez-Oliva, A., Sanchez-Blanchart, J. eta Martinez-Martinez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte*. 8. zbk., 23-31 or. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Patino, A. (2020). El currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá. *Acción Y Reflexión Educativa*, (45), 60-85. <https://doi.org/10.48204/j.are.n45a3>
- Ramírez, G. (2011). Body stereotypes in sport video games covers. Universidad de Sevilla. Departamento de Educación Física y Deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11. zbk., 407-420 or. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/39409/Estereotipos_corporales_en las portadas de los videojuegos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, G., Piedra de la Cuadra, J., Ries, F. eta Rodríguez, A. R. (2011). Estereotipos y roles sociales de la mujer en el cine de género deportivo. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12. zbk., 82-104 or. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201022652005>
- Rojas, J. L. (2010). La construcción de las noticias deportivas desde una mirada androcéntrica. De la invisibilidad a los estereotipos de la mujer deportista. *Vivat Academia*, 113. zbk., 122-136 or. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2010.113.122-136>
- Sanz, J. M. M., Otegui, A. U., Guerrero, J. & Barrios, V. (2011). El somatotipo-morfología en los deportistas. ¿Cómo se calcula? ¿Cuáles son las referencias internacionales para comparar con nuestros deportistas?. *Lecturas: Educación física y deportes*, 159. zbk., 4-21 or.
- Táboas, M. I. (2010). Análisis de los estereotipos corporales y de los modelos de actividad física representados en las imágenes de los libros de texto de Educación Física. *Apunts Educación Física y Deportes*. 100. zbk., 88 or. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551656926011>
- Táboas, M. I. eta Rey, A. I. (2011). Los modelos corporales en la actividad física y el deporte: hacia una superación de los estereotipos desde la educación física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 392. zbk., 99 or.
- Terrones, A. L. (2018). Pensamiento dominante, educación y medios de comunicación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 24. zbk., 313-336 or.
- Vega S., Barredo D., eta Merchán, A. (2019). Percepción de los comportamientos y patrones corporales asignados a la mujer en publicidad. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 44. zbk., 162-180 or. DOI: 10.12795/Ambitos.2019.i44.10

ALDIZKARIAREN AURREKARIAK

Tantak aldizkaria Euskal Herriko Unibertsitateko Irakasleen Unibertsitate Eskoletako eta Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko irakasle talde baten ekimenez jaio zen, UPV/EHUko Euskara Errektoreordetzaren laguntzaz. Erronka nagusia, alde batetik, izaera akademiko-zientifikoa edukiko zuen publikazio bat abian jartzea zen, hezkuntza arloaren gaineko hausnarketan sakontzea ahalbidetuko zuena; beste aldetik, EHUren barruko zein kanpoko hezkuntza adituen artean gero eta handiagoa zen eskaera bati erantzutea bilatzen zen: hezkuntza-zientzia euskaraz egitea.

ALDIZKARIAREN IKUSPEGIA ETA POLITIKA

Hezkuntza zientifiko-akademikoari buruzko diziplina arteko argitalpen bat da, eta helburua da ideiak eta lanak elkartrukatzea alor horretan. Adituei, ikertzaileei, hezkuntza-komunitateko kideei, erakunde-plangintzako arduradunei eta graduondoko eta graduoko ikasleei zuzenduta dago.

Tantak indexazio-arauak betez argitaratzen da, laburpenak (*abstract*) eta gako-hitzak (*Keywords*) euskaraz, ingelesez, gaztelaniaz eta frantsesez aurkeztuz eta euskarazko artikulua onartuz.

EKARPENAK

Tantak bidalitako lanek hezkuntzarekin eta irakaskuntzarekin zerikusia duten gaiak jorratu behar dituzte, batez ere proiektu, ikerketa eta esperientzia berritzaileei buruzkoak. Hezkuntzaren esparruko gogoeta akademiko-zientifikoak ere onartzen dira.

Hezkuntza psikologia; Haurtzaroa; Heziketa; Didaktika; Irakasleak; Hezkuntzaren Psikologia; Bilakaeraren Psikologia; Irakasleria; Alfabetatze Zientifikoa; Praktika Zientifikoak; Indagazioa; Pentsamendu Kritikoa; Aldaketa kontzeptuala; Pedagogia; Hezkuntza Teoriak; Lanbide Heziketa; IKTak; Ikerketa Metodologia; Literatura; Hizkuntzaren Didaktika; Atzerriko Hizkuntza; Inklusioa; Berdintasuna; Didaktika; Hezkuntza Berrikuntza; Eskola Antolakuntza; Gizarte Hezkuntza; Gorputz Hezkuntza; Eskola kirola; Garapen psikomotor; Psikomotrizitatea; Gorputz Adierazpena; Gorputz Hezkuntza; Motibazio motorra; Garapen psikomotor; Lateralitatea; Irakaslea.

ARTIKULUEN ONARPENA EDO UKATZEA

Artikuluak onartzea Tantak aldizkariko Erredakzio Batzordeari dago-kio. Aurrena, oinarriko baldintzak betetzen diren aztertuko du Erredakzio Batzordeak eta, hurrena, bi kanpo-ebaluatzaile izendatuko ditu, artikulua era itsuan epai dezaten.

Erredakzio Batzordeak lanak argitaratzeko edota baztertzeko ardura du, eta horretarako lanen ebaluazio txostenak kontutan hartzen ditu. Hala ere, Erredakzio Batzordeak lanak zuzenean baztertzeko aukera du adituen ebaluazio-prozesua abian jarri gabe, baldin eta desegokiak direla uste badu, dela kalitate maila baxuak direlako, dela aldizkariaren izaerarekin bat ez datozelako, dela iruzur-ebidentziak dituztelako, etab.

Argitaratuko diren artikulua guztiek hizkuntza-orrasketa edukiko dute, horren ardura aldizkariaren hizkuntza-teknikariaren esku geratuko da.

BINAKAKO EBALUAZIO-PROZESUA (*DOUBLE-BLIND PEER REVIEW*)

Egileek automatikoki jasotzen dute Open Journal System (OJS) plataformaren bidez aldizkariak bere lana jaso duela.

Argitalpen-taldeak artikulua jaso eta aztertu ondoren, egileei honako hau jakinarazten zaie:

1. Lana ebaluatzaileei bidali aurretik egin behar diren formatu-aldaketak, baldin eta azalekoak badira.
2. Aldizkariaren ildo tematikoarekin bat ez badator edo beharrezko ego-kitzapen-aldaketak garrantzitsutzat jotzen dira, ez dela argitaratuko.

Lana ebaluatua izango bada, argitalpen-taldeak ebaluazio-protokoloa eta ebaluatzeke lana bidaltzen dizkie ebaluatzaileei, aldizkariaren kudea-keta-plataformaren bidez eta *double-blind peer review* eran ebaluatzen da. Hau da, ebaluatzaileei laburpena, artikulua gorpuzta eta ebaluatzeke irizpideak bidaltzen zaizkie, egileen identitatea eta horiei buruzko beste edozein datu ezabatuz. Prozesu osoan egile eta ebaluatzaileen anonimotasuna bermatzen da.

Ebaluatzaileek emandako ebaluazioen artean desadostasunen bat dagoenean, hirugarren ebaluazio bat egiten da. Ebaluatzaileek konfidentzialtasun, inpartzialtasun, zintzotasun eta errespetu irizpideen arabera jardungo dute uneoro.

Egileak aldaketak, hobekuntzak eta zuzenketak egin, eta ebaluatzaileen oharrei erantzun ondoren emango zaio behin betiko onespena artikuluari.

Azkenik, editoreak, gehienez ere 15 eguneko epean, OJS plataformaren bidez, ebaluatzaileen berediktuak bidaltzen ditu, horien identifikazioa aipatu gabe, ezta hori ahalbidetzen duen beste edozein datu ere.

PLAGIO ETA PLAGIO-AURKAKO POLITIKA

Egileek datuak, irudiak eta informazioa modu jasoko dute era esplizituan. Ez-betetzea lehenengo ebaluazio-fasean hautematen bada, automatikoki ezetsiko da bidalketa, eta, beraz, ez da binakako ebaluazio-fasera igaroko. Argitaratu ondoren detektatzen badira, dagokion erretraktazio-oharra egingo da.

Argitalpen-taldeak plagioaren aurkako tresna hau du:

- Plagium.
- Viper.
- Turnitin.

SARBIDE IREKIKO POLITIKA (OPEN ACCESS)

Tantak Open Access argitalpena da, edukia doan eta libreki zabaltzen duena, ezagutza globalaren trukea sustatzeko. Era berean, ez du tasarik aplikatzen artikulua prozesatzeagatik (APCak), hau da, egileentzako kargurik gabe dago. Ez du ez tasarik ez inskripzio-betebeharririk aplikatzen aldizkari horren harpidedunentzat. Argitaratutako lanak honela identifikatzen dira: [doi](#)

EGILE-ESKUBIDEEI BURUZKO POLITIKA © ETA CC BY-NC-ND

Tantakek argitaratutako lanen ondare-eskubideak (copyright) mantentzen ditu, eta epigrafe honetan adierazitako erabilera-lizentziarekin horiek berrerabilteza errazten eta ahalbidetzen du.

Obrak Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-ObraDeribatuarikGabe 4.0 Espainia (CC BY-NC-ND 4.0) lizentziapean argitaratzen dira: kopia, erabili, zabaldu, transmititu eta jendaurrean erakutsi daitezke, baldin eta:



Argitalpenaren egiletza eta jatorrizko iturria aipatzea (aldizkaria, argitaletxea eta obraren URLa).

Ez erabili helburu komertzialetarako.

Erabilera-lizentzia honen existentzia eta zehaztapenak aipatzea.

POLITIKA ETIKOA

Egileak

Eskuizkribuen egileek bermatzen dute aurkeztutako lana originala dela, eta ez dutela beste egile batzuen laborpenik, ez eta aurretik argitaratutako beste obra idatzien zatirik ere (egileek berek argitaratuak). Bestalde, egileek datuen egiazkotasuna baieztatzen dute.

Lanaren egiletzari dagokionez, egileek bermatzen dute hierarkikoki antolatu direla, bakoitzaren erantzukizun-mailaren eta eginkizunen arabera.

Egile guztiek onartzen dute idatzi dutenaren erantzukizuna, eskubideak eta konpromisoak lagatzeko dokumentua onartuz eta sinatuz.

Ikuskatzaileak

Berrikusleek konpromisoa hartzen dute eskuizkribuaren alde zientifikoaren eta idazlanaren kalitate literarioaren berrikuspen kritiko, zintzo eta objektibo egiteko, eskuizkribuak ebaluatzen Protokoloan oinarrituta.

Era berean, lanak argitalpen-taldeak ezarritako epeetan ebaluatzen konpromisoa hartzen dute, gure argitalpen-politikan ezarritako epeak errespetatzeko, eta ebaluazioa onartuko dute, esleitutako lana ebaluatzen gai bada eta esleitutako eskuizkribuarekin interes-gatazkarik ez badago.

Berrikusleek txosten oso eta kritiko bat aurkeztuko dute, berrikuspen-protokoloaren eta berrikusleentzat ezarritako arau komun arabera erreferentzia egokiek, batez ere obra baztertua gomendatu behar bada. Gainera, argitaratzaileei aholkua ematera behartuta daude, baldin eta alde aurretik argitaratutako artikulua badaude, edo beste argitalpen batek berrikusten baditu.

Editoreak

Editoreek eta Tanten argitalpen-taldeak konpromisoa hartzen dute eskuizkribuen, egileen eta berrikusleen konfidentzialtasuna gordetzeko, anonimotasunak prozesu osoaren osotasun intelektuala gorde dezan.

Editoreen ardura da onartutako lanak berrikusteko eta argitaratzeko epeak betetzea, emaitzak azkar zabalduko direla bermatzeko. Berrikuspen-plataforman eskuizkribua jasotzen denetik, 30 eguneko epea egongo da onartzeko edo ukatzeko, eta gehienez 120 eguneko adituek azterketa zientifikoa egiten hasten dutenetik.

Tantak aldizkaria bat dator COPE Comité on Publication Ethics-en arau etikoekin: <http://publicationethics.org/resources/code-conduct> helbidean deskribatutakoekin.

PRIBATUTASUN-POLITIKA

Ebaluaziorako eskuizkribu bat bidaltzen duen/duten egilearen/egileen identitatea argitalpen-taldeak gordeko du, eta hura argitaratu bitartean artikulua atzera botatzen bada konpromisoa hartzen du ez duela jakinaraziko.

Eskuizkribuak berrikusteko/ebaluatzeko prozesuan dauden bitartean, prozesuan inplikaturako eragilek ez dute inola ere erabiliko, hala badagokio, argitaratu arte.

Argitaratzeko baztertutako lanak Tantak-en eskuizkribuen historikoan artxibatuko dira eta argitalpen horretako inork ez du inola ere erabiliko.

Tantaken sartutako izenak, helbide elektronikoak eta izaera pribatiboko beste datu batzuk, aldizkari honek adierazitako helburuetarako bakarrik erabiliko dira, eta ez dira erabilgarri egongo beste ezertarako edo beste pertsona baterako.

ARTXIBOAK BABESTEKO POLITIKA

TANTAKeko lanak Public Knowledge Project-ek (PKP) garatutako Open Journal Sistem (OJS) sareko aldizkari akademikoak kudeatzeko eta argitaratzeko kode irekiko sisteman kontserbatzen dira.



Era berean, hainbat gordailu erabiltzen ditu, eta horietan gordetzen da argitalpena: Dialnet, Redined.

ARTIKULUETARAKO GIDALERROAK

1. Lanak originalak eta beste inon argitaragabeak izango dira. Publikatzeko momentuan, **lehenetsiko dira azterketa sakona** dituzten lanak
 - Batezbestekoen konparazioa, korrelazioak, faktORIZAZIOAK, regre-sioak, etab.
 - Kategorizazio eta kodifikazio prozesuen azalpena, etab.
2. Aurreko edizioan argitaratu ez diren egileen lana lehenetsiko da.
3. Lau egile baino gehiago agertzen diren lanetan, egile bakoitzaren ekarpena justifikatu behar da.

4. Artikulu proposamena aldizkariaren plataformaren bidez helaraziko dira erredakziora.
5. Bi fitxategi bidaliko dira, editatu daitezkeenak (Word fitxategiak, ODT edo gisakoak):
 - 5.1. Lehenengo fitxategiak *Egileak identifikatzeko datuak* izena izango du.
 - 5.2. Bigarren fitxategiak *Autoreak bidalitako lana* izena izango du eta ondorengo ezaugarriak bete behar ditu:
 - Lana 6.000 eta 7.500eko hitz tarteko lana izan behar da, erreferentziak barne (25-50 erreferentzia jaso behar dira, gutxi gorabehera) eta taulak eta irudiak izan ezik.
 - Artikuluek plantillan aurkeztutako arauak bete beharko dituzte.
 - Artikulugileen izenik gabe bidaliko da.
 - Izenburuak, laburpenak eta gako-hitzak hizkuntza hauetan jaso behar dira: **euskara, gaztelania, ingelesa eta frantsesa.**
 - Laburpenak 150-200 hitz izango ditu.
 - Laburpenarekin batera bost edo sei gako-hitz jarriko dira.
 - Hitz gakoetako batek hezkuntza maila adierazi behar du (lehen hezkuntza, bigarren hezkuntza, unibertsitate-hezkuntza, e.a.).
 - Thesaurus gisa, UNESCOk ateratakoa erabiliko da; honako web orri honetan aurkitu daiteke: <http://databases.unesco.org/thessp/>
7. Erreferentzia eta aipuetarako, **APA 7** (*American Psychological Association*) arautegia hartuko du egileak eredutzat.
8. Erreferentzia bibliografikoak, alfabetikoki ordenaturik, testuaren bukaeran agertuko dira (*ikus*)
 - *Apa Style 7 edition (UPV/EHU)*
 - *Iturri akademikoak erabiltzeko, aipatzeko eta erreferentziatzeko gida.*

ERRESEINETARAKO GIDALERROAK

Erreseinek **hezkontzaren alorrean** argitaratutako liburuen edo monografiaren edukiak, funtsezko ideiak eta alderdirik aipagarrienak jasoko dituzte, bai eta erreseinaren egileak egindako balioespen kritiko pertsonal eta justifikatua ere. Besteak beste, honako hauek izan daitezke erreseina-egilearen hizpide: liburuak helburu dituen irakurleak, liburuko ideia nagusiak, baliatutako metodo eta iturrien sendotasuna, egilearen ikerketa- eta prestakuntza-ibilbidea, liburutik zer izan dakioken baliagarri irakurle, liburuaren testuingurua eta arloan hartzen duen kokapena, liburuaren ekarpena eta inplikazioak, gaiaren inguruko beste liburu batzuekiko aldeak, liburuaren indarguneak eta ahulguneak...

Erreseinak aldizkariaren plataformaren bidez helaraziko dira erredakziora (word fitxategi, ODT... bakarrean): <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Tantak>

Atalburuan, informazio hau jasoko da:

- Liburuko egilearen edo egileen izen-abizenak (eta editorearenak, hala badagokio), (argitaratze-urtea),
- *Liburuaren izenburua*, argitaratze-lekua, argitaletxea, orrialde-kopurua, ISBN zenbakia. Bertsio elektronikorik balego, hala adierazi.

Erreseinak ondorengo kontutuan izan behar du:

- Erreseinak 750 hitz eta 1500 hitz ingurukoak izan daitezke gutxi gorabehera.
- Erreseina idazteko aldizkari honetan artikuluetan ematen diren idaztarauak jarraituko dira
- Erreseinaren amaieran, erreseina-egilearen izen-abizenak, filiazioa eta helbide elektronikoa emango dira.
- Erreseinak onartzea Erredakzio Batzordeari dagokio, eta testu guztiek hizkuntza-orrasketa edukiko dute. Horren ardura aldizkariaren hizkuntza-teknikariaren esku geratuko da.

Harpidetza - orria

TANTAK

Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria

Tantak Aldizkaria jaso nahi dut
Urteko harpidetza (2022, 2 ale) 23 €

Argitaratutako honako ale hauek jaso nahi ditut:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tantak 35 9,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 23(2) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 29(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 36 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 24(1) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 29(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 37 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 24(2) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 30(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 38 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 25(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 30(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 39 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 25(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 31(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 40 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 26(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 31(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 21(1) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 26(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 32(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 21(2) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 27(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 32(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 22(1) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 27(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 33(1) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 22(2) 10,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 28(1) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 33(2) 12,00 € |
| <input type="checkbox"/> Tantak 23(1) 11,50 € | <input type="checkbox"/> Tantak 28(2) 12,00 € | <input type="checkbox"/> Tantak 34(1) 12,00 € |

Izen-deituriak. Erakundea: _____

Helbidea: _____

Herria: _____ Posta-kodea: _____

Probintzia: _____

Telefonoa: _____ - _____ NAN/IFZ: _____

E-posta: _____

Txkeke bat bidaliz EHUko Argitalpen-Zerbitzuaren izenean

Visa txartela:

Zk.: _____ - _____ - _____ - _____

CCV zk. (3 dig. atzealdean): _____

Iraungitze data: _____ / _____

.....
Sinadura irakurgarria:

Orri hau betetzean helbide honetara bidali ezazu:
Argitarapen Zerbitzua-Euskal Herriko Unibertsitatea
1397 Posta-kutxa - 48080 Bilbao BIZKAIA

AURKIBIDEA

Eskola-materialaren izaera, garrantzia eta kudeaketa

Sara Piccabea Aranjuelo, Eztizen Echevarria Izaga, Naiara Pérez Sarasua, Iván Pérez Martínez

Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen Lehen Hezkuntzan

Esti Amenabarro Iraola, Nahia Intxausti Intxausti, Justo Bereziartua Zendoia

Eskolako kanpo espazioaren eraldaketaren eragina Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleengan

Haizea Egiarte Fernández, Asier Huegun Burgos

Wikipediaren pertzepzio eta erabilera DBHko ikasle eta irakasleen artean

Ane Garcia-Urricelqui, Arantza Rico

Gai eragileen erabilera ikas-material digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

Nahia Delgado de Frutos, Daniel Losada Iglesias, Ainhoa Ezeiza Ramos

Belaunaldi arteko harremanak: unibertsitateko curriculumak aberasteko bide

Amaia Eiguren Munitis, Naiara Berasategi Sancho, José Miguel Correa Gorospe, Maitane Picaza Gorrotxategi

Barbie eta Superman: beste aukerarik ote? Artearen Hezkuntzaren eta Gorputz Hezkuntzaren bidez diziplinartekotasuna haurren pentsamendu kritikoa sustatzeko

Estibaliz Gutierrez Ajamil, Galder Perez de Pipaon Exposito