

2. PRAKTIKA

Praktikaren izenburua: *NI HASIBERRIA. Irakasten ikasten*

Praktika mota: prozedurazkoa. Kasu erreal baten azterketa.

Ondoren, kasu erreal bat jasotzen da; *NI HASIBERRIA. Irakasten ikasten*.

Kasua arretaz irakurri ondoren, proposatzen diren galderei modu arrazoituan erantzun.

"NI, HASIBERRIA. Irakasten ikasten"

Egileak: Itziar Rekalde eta Virginia Perez-Sostoa

Imanol García 2009an hasi zuen bere bigarren irakaskuntza urtea Euskal Herriko Unibertsitateko Informatika Fakultatean, eta, besteak beste, taldeko lanak proposatu zituen ikasgela barruan zein kanpoan. Berak ez zuen irakaskuntza metodologia haiekin ikasi, baina, irakaskuntza plana ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) irizpideen arabera prestatzeari buruzko ikastaro bat egin ostean, konbentzituratua zegoen ikaskuntza kooperatiboak zuen garrantziaz. Haren irakasgaietan, *Programazioa II* (2. maila), launa ikasleko 10 lantalde osatu ziren. Bazirudien gelako dinamika aktiboa eta parte-hartzailea zela. Baina urtarrilaren hasieran, lauhilekoa amaitu baino egun batzuk lehenago, azken kalifikaziorako kontuan hartuko zen taldeko lana aurkeztu baino egun batzuk lehenago, talde bateko bi kidek Imanolekin hitz egin zuten, eta jakinarazi zioten beraiek bakarrik egin zutela lana eta bien artean prestatu zutela lanari zegokion txostena. Lana azken notarako beraientzat bakarrik kontuan har zezala eskatu zioten. Nola egin ziezaiokkeen aurre Imanolek arazoari?

IMANOL GARCÍA.
IRAKASLE HASIBERRIA.
Unibertsitateko irakaskuntzaren hastapenak

Irakastea tradizionalki ikasleei transmititu izan zaizkien eduki batzuk

jakitea baino askoz gehiago da. Irakastea arte bat da, eta landu egin behar da, eta garatu, eta ikertu, eta sentitu. Irakasteko trebetasuna nekez erdiesten da gauetik goizera; guztiok ezagutzen ditugu ikerkuntzaren munduan ospe handia duten baina ikasle talde baten aurrean aritzeko gaitasunik ez duten irakasleak. Lanbidean hasiberritzat ditugunean esperientziak berak ematen duen ezagutza faltako zaie agian, eta, kasu askotan, unibertsitatean irakastea berariazko prestakuntza falta izan dakieke, baina irakasle ona bihurtu nahi izatea oso lagungarria da helburua lortzeko, zalantzarik gabe (Marcelo, 2009).

Imanol García Informatika Fakultateko 35 urteko irakasle bat zen, eta lau urte zeramatzan eskolak ematen. Lehenago, Lanbide Heziketan aritu zen informatika irakasle; ondoren, enpresa batean lan egin zuen, web-orriak eta -atariak sortzen, eta gero Gipuzkoako Merkataritza Ganberan jardun zuen.

Profesional gisa, Unibertsitatean helburutzat zituen doktoregoa eskuratzea eta lanpostua Donostian egonkortzea, bertan bizi baitzen. 2009ko azaroaz geroztik, **"ordezko faltu" deitutako** irakasle postu bat zuen Imanolek, eta bi campusetan ematen zituen eskolak (Gipuzkoan eta Bizkaian).

Imanolek bikotekidea, lau urteko alaba eta zazpi hilabeteko semea zeuzkan. Eta aitortu zuen familian sortzen ziren egoera zailek batzuetan eragina zutela

lanean: "(...) eragina du nire lanean, noski. Eskolak prestatzen kontzentratu beharrean, etxean dena ongi ote doan pentsatzen aritzen naiz".

Imanol gustura sentitzen zen irakasle lanetan, bai eskolak prestatzean, bai eskolak ematean eta ikasleek berarekin eta beragandik ikasten zutela ikustean. Atsegin zuen bere eskolak amaitzean ikasleentzako aurpegieta posttasuna ikustea. **"Horrek beti motibatu nau"**, zioen bere lehen elkarrizketan. **"Beti erakarri nau irakaskuntzak, eta uste dut bokazioak bultzatuta iritsi naizela Unibertsitateera"**.

Ordezkapen plazan bidez lortu zuen Imanolek gaur egun duen postua. **"Zerrendan izena eman, curriculum erantsi eta zain gelditzen zara, edozein campus edo fakultateetatik noiz deituko zain, edozein irakasgai irakastea, edozein hizkuntzatan"**, adierazi zigun.

2009an zuen plaza UPV/EHU ordezko faltu izenez ezagutzen ziren plazetako bat zen. Horrelako postuek nolabaiteko egonkortasuna eskaintzen zuten, ez baitziren inor ordezkatzeko plazak, plaza hutsak baizik, eta irakasleak zegokien akreditazioa eskuratu arte aritzen ziren horietan, eta behin akreditazioa eskuratuta, eskubide osoz betetzen zituzten.

Imanolek honela zioen: **"Egoera horrek eragina du eskolak prestatzerakoan, ordezkoen plazetan inoiz ez baitakizu ziurtasunez zenbat denboraz arituko zaren bertan, eta hori funtsezkoa da eskolak**

prestatzeko. *Ziurgabetasunak eta zalantzak ez dute ezertan laguntzen. Egoera batean eta bestean ez duzu maitasun beraz jarduten, jakina*".

Horrekin batera zihoan unibertsitate hedakuntza, zeinak doktore gradua ahalik eta lasterren eskura zezan eskatzen baitzion Imanoli. Bi urte zeramatzan doktorego tesiarekin, nahiz eta urtebete lehenago erabaki zuen argiro aztergaia zein izango zen. Tesiaren helburua hizkuntzen ahozko praktikarako tresna bideo-kolaboratiboak sortu eta erabiltzea zen. 2011. urtean defendatu behar zuen tesia.

Imanolek bere lanbidea garatzea zailtzen zioten bi faktore nagusi bereizi zituen:

1) Irakasgaiak etengabe aldatzea. Sailera iristen azkena zenez, bere gain uzten zituzten inork irakatsi nahi ez zituen irakasgaiak, eta, horretarako, beharrezkoa zuen edukietara, tituluaren profilerara, diziplinara eska ezakeen metodologia espezifikora eta abarera moldatzeko gaitasun handia, batik bat ziurgabetasuna kudeatzeko.

2) Imanolek berak **"aldaketaren aurkako erresistentzia"** gisa aipatutakoa gainditzea lortzea. Berak oso ongi azaldu zuen zailtasun hori aipatu zuenean batzuetan apunte zaharrak, irakasteko modu zaharkituak eta baita tresna zaharkituak ere erabili behar izan zituela (nahiz eta beste aukera askoz hobekien izan) irakasgai horretan urte

ugarri zeramaten irakasleak ez zeudelako prest ez moduak, ez apunteak, ez tresnak aldatzeko, zergatik eta hasiberri batek berritzea proposatzen zuelako. Imanolek adibide zehatz bat kontatu zigun: **"X irakasgaiari, eztabaida izan nuen programazio lengoia aldatzen saiatzeagatik. Nik Javan irakastea proposatu nuen, lengoia hori mundu osoan oso erabilia baita gaur egun eremu guztietan baina, zehazki, enpresaren arloan. Urte luzeko esperientzia zuten hainbat irakasle EZ zeuden horretarako prest, eta beste programazio lengoia bat erabiltzen jarraitzea erabaki zuten (eta hori erabiltzen jarraitzen dute); lengoia hori estatuan bakarrik erabiltzen da, eta, nik dakidala, ez du EZEIN enpresak erabiltzen. Zergatik erabaki hura? Bada, uko egiten diotelako aldaketari. Apunteak, irakasteko modua eta tresnak aldatzeak lan handia ekarriko lieke, eta ez daude horretarako prest"**.

Irakaskuntzan garapen profesional ona lortzeko behar batzuk antzeman zituen Imanolek, eta honako hauek nabarmendu zituen:

- Irakasteko eredu aldatzea. Lehentasuna ematea bizitza errealeko problemen praktikari.
- Lan merkatuaren eskariaren gainean ikertzea. Egiaztatzea zer ari zen irakasten unibertsitatea eta zer ikasten zuten azkenean ikasleek.
- Zuzendaritza taldeek beren ikastegietan irakaskuntza metodologia berriak sustatzeko ekintzak diseinatzea.
- Edukiak eta tresna didaktikoak eguneratzea.

- Irakaskuntza jarduera sustatzea.

"Zenbait irakaslerentzat, ikertu ahal izateagatik ordaindu beharreko prezio desatsegina da eskolak ematea, eta hori onartezina da. Bestalde, logikoa da, gaur egun Unibertsitateak garrantzi handiagoa ematen baitie ikerketako merezimenduei irakaskuntzakoei baino. Hortaz, bi arloetako zeinetan ahaleginduko gara gehien?", adierazi zuen irmotasunez Imanolek.

UPV/EHUko Informatika Fakultatea

Euskal Herriko Unibertsitateko Informatika Fakultatea, Donostian kokatua, Gipuzkoako Unibertsitate Campusaren barruan zegoen. Fakultate gaztea bazen ere, Espainiako estatuan sortutako lehen hiru fakultateen multzoan sartuta zegoen.

Imanolen hitzetan, **"Informatika Fakultatea"** asko aldatu zen azken 15 urteetan. Ni ikasle gisa sartu nintzenean 300 bat ikasle geunden lehenengo mailan, eta orain 60 bat sartzen dira, euskarazko nahiz gaztelaniazko **ikasleak kontuan hartuta**".

Irakasleek motibazio handia zuten ikertu eta emaitzak argitaratzeko, irakaskuntzaren berrikuntza eta hobekuntza lehentasunetan bigarrena izan bazen ere (eta halaxe izaten jarraitzen zuen).

"Zenbait irakaslerentzat, irakaskuntza jasan beharreko gaitz bat da, ikertzea baita haiek benetan atsegin dutena", zioen Imanolek.

lido horretan, Unibertsitateak berak eta unibertsitateko irakasleen ebaluazioaz arduratzen ziren beste eragile batzuek kanpo aitortza handiagoa egiten zioten ikerkuntzari irakaskuntzari baino, eta, ondorioz, irakasleak lehenengo arloan ahalegintzen ziren, argiro. **"Egia esateko, nire ustez behar lukeena baino garrantzi txikiagoa ematen zaio irakaskuntzari"**, aitortu zuen Imanolek.

Honela deskribatu zuen Imanolek Fakultatean nagusi zen irakaskuntza estiloa: **"Arrunki esanda, kalaka botatzen dizute, zuk ikasi egiten duzu eta ondoren berriro botatzen duzu azterketaren egunean. Prozedura horren ondorioa: ez duzula ikasten"**. Imanol sinetsita zegoen ikaskuntza esanguratsuak zerikusia zuela praktikarekin, aplikazioarekin. Honela azaldu zuen berak: **"Ezagutzak aplikatu orduko, oroimena bizkortu egiten da, eta luzaroago irauten du. (...)** Bide horretan lan egin behar du irakasleak. Beti duzu oroitzapena irakasgai batean irakaslea ongi aritu zela eta beste batean, aldiz, ez. Irakasgai batean ikasi egin zenuelako, eta bestean ez. Nire ustez, irakatsi eta ikasteko maitasunez jardun behar da".

Nolanahi ere, Imanolek bere fakultateari buruz emandako ikuspegia ez zen etsigarria, itxaropentsua baizik. Ikusten zuen ahaleginak egiten ari zirela aldatzeko, irakasgaiak alderdi praktikoenetik planteatzeko. Imanolek hitz hauekin azaldu zuen: **"Irakasgaiaren pisua teoriari dagokio eta, ondorioz, idatzizko azterketa teorikoa da**

ebaluaziorako tresna bakarra. Izan ere, badirudi ohiko azterketa jarri ezean ez duzula egiaztatzen ikasleek badakitela edukiaren zatirik garrantzitsuena ... Badirudi azterketa jartzen ez baduzu zerbait egitea falta zaizula. Hala ere, gero eta gehiago erabiltzen dira ariketa praktiko-errealak ebaluaziorako tresna gisa".

Irakasgaiaren diseinua. Taldeko lana gaia garatzeko

Imanolek onartu zuen lehen eskola egunean ikasleei aurkeztu zien irakats programa Fakultateak webgunean zintzilikatutako Ikasketen Gidaliburua bera zela. Ikasleentzat, hura zen betetzea hitzemandako dokumentu-kontratua, eta horregatik jokatu zuen horrela.

Programazioa II izeneko irakasgaiaren suertatu zitzaion arazoa. 2. mailan irakasten zen, gaztelaniaz, eta Sistemen Informatikako Ingeniaritza Teknikoa tituluko berezko irakasgai bat zen.

Ikasketen Gidaliburuan jasota zeuden ikaskuntzaren helburuak, garatu beharreko gaitegia, aplikatu beharreko metodologia, ebaluazio sistema eta oinarrizko bibliografia.

Imanol jakitun zen bere irakasgaiaren curriculum diseinua Ikasketen Gidaliburuan jasota zegoen hori baino askoz gehiago zela. Buruan zuen dena, baina gutxi zegoen idatzita.

Irakasgaia diseinatu eta planifikatzea pentsatu zuenean, Imanolek taldean garatzeko praktika bat

aukeratu zuen. Garrantzitsua zela iruditu zitzaion, lan munduak gaitasun hori erakutsi zezatela eskatzen baitzien informatika ingeniariari, eta haren ustez garrantzitsua zen hura hasierako prestakuntzatik garatzea. Interesgarria iruditu zitzaion ikasleek zuzenean esperimentatzea zer nolako zailtasunak zekartzan taldean lan egiteak, zer erraza edo zaila zen lana beste batzuen esku uztea, taldekideen artean ahaleginak orekatzea, betiere ikasleak praktika errealeko ikaskuntza testuinguru batean kokatuta. J. Dewey-ren (1954) hitzak gogoratu zituen: **"Inoiz ez dugu zuzenean hezten, baizik eta zeharka, ingurunearen bidez"**.

Imanol hitzetan, helburua zera zen, ikasleek sentitzea gai zirela gainerakoekin lan egiteko, gai zirela problema erreala eta konplexu bat elkarrekin programatu, diseinatu eta aztertzeko. Imanolek esan zuenez, berak ez zuen landu nahi **"arbelean beti ongi ateratzen den problema tipikoa. Baizik eta beste hori, non askotan huts egin behar duzun soluzioa aurkitu arte, hau da, benetako buruhaustea izateagatik denboraz aztertu beharreko problema hori"**. Imanolen esanetan, lan munduaren konplexutasunari aurre egiteko prestatu nahi izan zituen ikasleak, horrelako problemak ebazteko aplikatu behar baitzituzten irakasgaiaren barneratutako ezagutza guztiak. Pentsamolde hori bat zetorren Delors txostenarekin (1996), non jasota geratu zen honako hau: **"Hezkuntzak oraindik ezagutzen ez ditugun**

arazoei aurre egin beharko dioten norbanakoak **prestatu behar ditu**". Hala ere, Imanolek berak aitortu zuenez, **"hasieran planteamendu horrek ikasleak izutu zituen, baina ni neu ere"**.

Imanolek irakasgaien proposatzen ziren problemak taldean nola landu azaldu zuenean gelan, honako puntu hauei heldu zien:

- Nola egin aurre problemari/problemei taldean: ikasturte guztietan ohartarazten zien ikasleei garrantzitsua zela problemak banaka irakurtzea eta ondoren lantaldean hainbat galdera egitea, hala nola: guztiok ulertu dugu problema? Guztiok modu berean ulertu dugu problema? Nola antola gaituzke?

- Nola banatu zereginak: talde bateko kide guztiek jakin behar zuten une oro zertan ari ziren taldekideak, emaitza ez zedin izan bereizitako zatien elkarketa bat, hasieratik kohesionatutako lan bat baizik. Ohartarazi zien taldekide bakoitzari bakarkako elkarrizketa bat egin ziezaiokeela lauhilekoan zehar, kide guztiek taldeko lanaren prozesua ezagutzen zutela ziurtatzeko, eta argitu zien amaierako azterketan praktikari buruzko galderaren bat egingo zuela, praktika eta azterketa bi proba paralelo izan ez zitezten.

Imanolek aipatu zigunez: **"Gehiago arautu behar genuke taldeko lana, eta huts ere egiten dugu, ez diegulako azaltzen zer arazo izan diren aurreko ikasturteetan, ez dizkiegulako datu errealak ematen"**.

Irakasgaiaren hasieran, Imanolek ez zituen taldeak antolatu, eta eskolara erregularitasunez etortzeko konpromisoa hartu zuten ikasleei nahi zuten moduan antolatzeko aukera eman zien, bi baldintza ezarrita: taldeak lau pertsonakoak izatea eta taldeetako kideak irakasgai osoan zehar mantentzea.

Bai ikasgelan bertan egindako taldeko ariketak, **laborategi** izeneko espazioan eginak, bai ikasgelaz kanpo gauzatuak dokumentu bakar batean jaso behar zituen taldeak, **Taldeko lanaren txostena: problemen laborategia** izeneko dokumentuan, hain zuzen ere.

Imanolek ez zuen diseinatu ez txostenaren garapenaren jarraipena, ez taldekide bakoitzaren ikaskuntza prozesuaren jarraipena. Baina ikasleei gogorarazi zien lehen eskola egunean arbelean idatzi zuela tutoretzen ordutegia, eta azaldu zien oso onuragarria zela tutoretza orduak erabiltzea.

Ebaluazioari zegokionez, Imanolek irakasgaiaren gidaliburuan idatziz jaso zituen ebaluaziorako bi tresna: idatzizko azterketa eta taldeko lanak. Nolanahi ere, lehen eskola egunean ahoz adierazi zuten irakasgaia gainditzeko ezinbestekoa zela txostena entregatzea, problema guztiak taldean garatuta zituela; eskoletara erregularitasunez joaten zirenek dokumentu bakarra aurkeztuko zioten taldeko, eta, aitzitik, eskoletara joan ezin zirenek bakarka ebartziko zituzten problemak, eta emaitza amaierako azterketaren egunean aurkeztuko zuten,

beranduenez. Ez lehen egunean, ezta ondoren ere, Imanolek ez zituen ehunekoak aipatu, eta ez zuen adierazi zenbateko pisua izango zuten txostenak azken kalifikazioan edo zenbat balio zuten txosteneko problema bakoitzak. Era berean, ez zuen inolako tresnarik eman problemak modu kooperatiboan gauzatzeko eta horien jarraipena egiteko, errubrikak emanaz, adibidez.

Imanolek bazekien ez zela argibide askorik eman taldean lan egiteko, ez zela behar beste lagundu. Haren asmoa orientatzea, laguntzea eta motibatzea izan bazen ere.

Imanolek **Laborategietarako gidoia** izeneko dokumentuaren bidez aurkeztutako jarduera batekin sortu zen gatazka taldeetako batean. Dokumentu horretan, enuntziatu orokor bat zegoen, eta, hori abiapuntutzat hartuta, hainbat zeregin eskatu zitzaizkien ikasleei, problema osatu arte bete behar zituztenak. Enuntziatu orokorrak **Sudoku** jolasaren diseinuan eta inplementazioan pentsatzeko eskatzen zien ikasleei.

Zehazki ariketa horrekin aitortu zioten bi ikasleek Imanoli beraiek bakarrik lan egin zutela modu aktiboan **Taldeko lanaren txostena** prestatzen, eta haserrea adierazi zioten. Imanolek aurretik ez zuen arazorik izan taldeko lanekin; denbora asko behar izan zuten horiek zuzentzeko, baina hain justu une hartan hasi zitzaizkion arazoak sortzen taldeko lanekin, tesia

amaitu nahian estu eta larri zebilenean.

Ikasleen profila

Irakasgaien 60 ikasle zeuzkan, eta horietatik soilik 40 inguru joaten ziren erregulartasunez eskoletara.

Errepikatzaileen kopurua % 25 ingurukoa zen. Ikasle gehienak gizonezkoak ziren.

Oro har, Imanolek antzeman zuen ikasle askok ezagutza teknikoan gabeziagatik izan zituztela arazoak irakasgaien. Irakasgaia Javan ematen zen (programazio lengoia hedatuenetan bigarrena, eta mundu osoan erabiliena, C-ren atzetik). Baina ikasle askok aurretik egindako "(...) beste irakasgai bateko programazio lengoia gutxi erabilia zen, oro har, 33. tokia baitzegokion erabilera indizean, eta ez zen batere erabiltzen Euskal Herriko enpresetan", aitortu zuen Imanolek.

Arazoa izan zuen taldea 19-20 urte inguruko 4 mutilez osatuta zegoen, eta horietako inor ez zen errepikatzailea. Talde gisa, indar handiz ekin zieten taldeko lanaren lehen zereginei, baina, denborak aurrera egin ahala, indarra eta jarraitutasuna galtzen joan ziren.

"Ez nuen menturatu behar taldeka lan egitera, banekien-eta arazoak ekarriko zizkidala. Hobe nukeen irakasgaia betiko moduan diseinatu izana: eskola magistrala eta ariketak. Zuzen jokatu dut? Nola konponduko dut arazoa?", galdetzen dio Imanolek bere buruari. Nola lagunduko zenioke Imanol Garciari *une honetan*, eta nola hurrengo ikasturteari begira?

Erantzuna

Jarraian ematen den erantzuna orientagarria baino ez da. Ez dago erantzun bakarra

Sarrera

Hargreaves-ek (2001:84) aitortzen duen bezala: "Ebaluazioa ez da soilik ikasleen ikaskuntza sustatzeko tresna bat; irakasleek ikastea ere eragiten du, beren irakaskuntza-estrategiak hobetzen lagunduz".

Unibertsitateko irakasle hasiberriak, Mayor-en arabera (2009), hezkuntza-sistemako beheko mailetako irakasle hasiberrien antzeko ezaugarriak ditu, eta antzekotasun nabarmenak ditu unibertsitate-irakasle esperientziadunekin.

Irakasle hasiberria, bere laneratzean, larritasun- eta ziurgabetasun-aldian dago, hezkuntza-maila edozein dela ere (Veeman, 1984). Irakasle hasiberrien kezkak ondorengoak dira: beldur handiak eta zalantza handiak; zientzia-, ikerketa- eta didaktika-gaitasunik ezaren pertzepzioa; segurtasunik eza; laguntzaren beharra, esperientziarik eza, aholkurik, profesionaltasunik eta adiskidetasunik eza ... Egoera horren aurrean, ohikoa da irakasle hasiberriak irtenbide pertsonalak bilatzea, edo, **batzuetan, bere kideei galdetzea (Barrio, Jiménez eta Vives, 1993).**

Vivasek, Becerrak eta Diazek (2005) adierazten duten bezala, oro har, beren irakasle-lana ikasgelara mugatzen da, eta denborarekin, irakasle bakoitzak autonomiaren sinonimo gisa defendatzen duen praktika pedagogiko bakartia eraikitzen du.

Gaur egun irakasle hasiberriek duten erantzukizunak arreta berezia eskatzen du, irakasle horiek beren fakultate eta sailtan profesionalki sozializatzen ari diren moduan eta irakasleen berezko hezkuntza-arazoei aurre egiteko moduan, besteak beste (Knight, 2006). Hortaz, irakaslearen lana ez da erraza eta edonork ezin du egin. Pixkanaka, gizarteak onartzen du irakaskuntza jarduera konplexua eta zaila dela, eta horretarako ezagutza, trebetasun eta sentsibilitate bereziak behar dira (Marcelo, 1999). Irakasleen prestakuntza ikertzen duten autoreak bat datoz esatean irakasleen garapen profesionala dimentsio anitzeko kontzeptua dela, prozesu zabal, malgu, jarraitu eta eguneroko esperientziari buruzko etengabeko hausnarketak ezaugarritzen duena (Billote, 2008; Day, 2006; Huberman, 1991; Tubbs, 2000). Irakasleen garapen profesionala, beraz, irakasle batek bere esperientziaren ondorioz lortzen duen hazkunde profesionalari eta irakaslanaren azterketa sistematikoari dagokio. Hasierako prestakuntza batetik abiatzen da, bizitza profesional osoan zehar hedatzen den *prestakuntza-continuum* baten lehen fase gisa (Uwamariya eta Mukamurera, 2007).

Unibertsitate-esparruan, irakasle berria irakasle gaztea izan ohi da, graduatu berria, batzuetan esperientzia profesionalen bat duena eta unibertsitate-erakunde batean urte gutxiko esperientzia duena, eta irakasle lanpostua lortzen duena, laguntzaile, elkartu edo bekadun gisa, eta normalean inolako tutoretzarik gabe. Oro har, irakasle hasiberri horiek badute gaiari buruzko zenbait ezagutza, baina ez dute prestakuntza didaktikorik jaso hura irakasteko moduari buruz (Margalef, 2005; Parmentier et al., 2000). Gaur egun, irakaskuntza-gaitasunen garapena (ezagutza pedagogikoa eta gaitasun didaktikoa) unibertsitateko irakasleen profesionalizazioan funtsezko ezaugarria da (Buchberger et al., 2008).

Howey-k (1988:211) jasotzen duenez: "Irakasle hasiberriaren funtsezko zeregina, irakaskuntzako lehen urteetan, ikaskuntza izan behar da, bere pentsamendua eta portaerak irakaskuntzaren eskaeretara bideratzera zuzendua, hau da, praktikaren hizkuntza ikastera".

Kasua

Egokia da Imanolek ikasleei talde-lana eskatzen duten ekintzak aurkezteko orduan egiten duen planteamendu kontzeptuala. Gainera, bat dator goi-mailako hezkuntza esparruarekin, *Tunning* Proiektuaren gaitasun generikoetako baten garapenarekin eta, era berean, bat dator unibertsitateak berak bultzatu nahi duen eredu metodologikoarekin. Beraz, Imanolek ikasleengan irakatsi eta garatu behar duen gaitasun bat da.

Hala ere, Imanolek ez du asmatu bere ikasle-taldearentzako talde-lana planifikatzen. Hona hemen Imanolek gaitasun horren plangintza egokia egiteko kontuan hartu beharko lituzkeen orientabide batzuk:

- Ikasgaiaren plangintza orokorraren barruan, Imanolek honako hau egiaztatu behar du: *Talde-lana* kompetentzia informatikako titulazioan garatzea edo ez garatzea irakasle-taldearen barruan adostu den kompetentzia generiko eta zeharkakoa den ala ez. Hala bada, Imanolek jakin beharko du zein den berak planteatu behar duen garapen-maila bere ikasleek talde-laneko gaitasunari dagokionez sakondu eta gaitu daitezzen (Villa eta Poblete, 2008).
- Kompetentzia espezifikoa idaztean, talde-lanaren bidez garatuko direla egiaztatuko du.
- Ikasgaiaren plangintzan talde-lanaren bidez landuko dituen edukiak zehaztuko ditu (adibidez: gai-zerrenda osoa, gai bakoitzaren alderdi praktikoa soilik, gai-zerrendaren azken gaiak soilik, modu **autonomoan eta taldeka landuko direnak ...**).

- Taldean egin beharreko ataza guztiak elkarren artean lotuta dauden edo ataza bakoitza independentea den zehaztuko du. Lehenengo kasuan, adibidez, taldeak talde-portfolio bat egitea planteatu daiteke, eta bertan jasoko dira lan-saio bakoitzeko aktak, hartutako rolak (txandakakoak izan diren ala ez), egindako jarduerak, kide bakoitzarentzat taldean lan egiteak ekarri duenari buruzko hausnarketa. Bigarren kasuan, talde-jarduera bakoitzak zentzua izango du bere baitan, eta ez osotasunean.
- Lantaldeak egonkorak izango diren irakasgaietan zehar, edo ikasleak birbanatuko dira jarduera bakoitzerako argitu egingo du. Irakasleak bere plangintzan erabaki bakoitzaren justifikazioa azalduko du.
- Elkarlanean egin beharreko zeregin bakoitzak informazio hau jasoko du:
 - ✓ Zeregin horrek lortu nahi duen helburua eta zeregin horrek irakasgaiaren berriazko gaitasunekin duen lotura zehaztea.
 - ✓ Atazaren deskribapen zehatza (rolak, denborak, materialak, jarduera presentzialak eta/edo ez-presentzialak) eta ataza horri heltzeko erabiliko den teknika (*Brainstorming*, puzzlea, rol-jokoa, talde-**dinamikak** ...) jasotzea.
 - ✓ Jardueraren jarraipena. Tutoretza-ekintza: taldeei egunak eta orduak esleitzea, eta bertan landu beharreko gaiak jorratzea.
 - ✓ Txostenak, emaitzak, azalpenak eta abar entregatzeko epeak ipintzea.
 - ✓ Ikaskuntza emaitzak. Zer espero den taldearengandik eta kide bakoitzarengandik zehaztea.
 - ✓ Ebaluazio-irizpideak. Benetako ebaluazioa bermatzeko, zereginak ikastea eta gauzatzea errazten duten errubrikak erabiltzea.
- Ebaluazioa eta kalifikazioa. Ebaluazio-tresnak eta kalifikazioaren banaketa ikasleei aurkeztuko zaizkie (adibideak: derrigorrezko talde-jardueren ehuneko zehatza, talde-saioetara bertaratzearen araberako ehunekoa, taldeko/banakako helburuen lorpena, taldearen proiektuaren balorazioa, etab.). Blanco-k eta Alba-k (2009) talde-lana ebaluatzeko prozedura eta tresna hauek proposatzen dituzte:

Prozedurak:

- ✓ Taldeko kide bakoitzaren autoebaluazioa kontuan hartzea.
- ✓ Osagai bakoitzak taldeari egiten dion ekarpena gainbegiratzea.
- ✓ Irakasleak taldearen amaierako ekoizpenaren balorazioa egitea.
- ✓ Talde-bileretako ibilbide-orriak egitea (rolak eta lidergoa jasotzea).
- ✓ Irakasleak talde-lana gainbegiratzea.
- ✓ ...

Tresnak:

- ✓ Jarraipenerako banakako eta taldeko elkarrizketak egitea (tutoretza-ekintza).
- ✓ Banakako eta taldeko helburuak batera planifikatzea.
- ✓ Taldeko kide bakoitzaren rola eta parte-hartzea ebaluatzeko ibilbide-orriak erabiltzea.
- ✓ Talde-ebaluaziorako txantiloia prestatzea.
- ✓ ...

Besteak beste, honako aukera hauek planteatu daitezke Imanoli erantzuteko orduan:

- Erantzuna ebidentzietatik planteatzea: Imanolek bi ikasleei eska diezaietke ebidentziak aurkeztea, egun batzuk barru planteatuko zaien lana beraiek bakarrik egin dutela frogatzeko. Era berean, lana gauzatzeko prozesuari buruz galdetuko die, hau da, zergatik itxaron duten lauhilekoaren amaierara arte irakasleari egoera horren berri emateko.

- Erantzuna tutoretza-ekintzatik planteatzea: Imanolek ikasgaiaren hasieran talde osoari aukera eman zion (programan jaso ez bazuen ere) berarekin biltzeko, lauhilekoaren amaieran aurkeztu behar zuten produktua (lana) nola garatzen ari ziren jakiteko. Beraz, talde osoari tutoretza-saio batera deituko diola jakinarazi ahal izango die, lanaren zein puntutan dauden eta orientazioa, aholkularitza edo beste edozein laguntza behar duten jakiteko. Horrela, bi ikasleei jakinarazten die berak zuzenean jakingo duela taldean lan ez egitea leporatzen zaien bi ikaskideek hala den ala ez.

- Erantzuna entregatu beharreko azken produktutik planteatzea: Imanolek **erantzun diezaieke “ikasgaiaren hasieran amaierako azterketaren inguruan esan nuen bezala, talde-lanetik eratorritako produktuaren inguruan galdera batzuk sartuko nituela aipatu nuen, eta hala egingo dut gertaera hau egiaztatzeko”**.

- Erantzuna ikaskuntzaren prozesu-produktutik planteatzea: Imanolek taldea nola, noiz eta zertarako bildu den egiaztatu beharko du. Inguruabar horren ebidentziak bildu behar ditu, talde-lana kompetentzia ebaluatzen eta kalifikatzen bada. Lauhilekoa amaitzeko denbora gutxi geratzen denez, Imanolek taldeko kide bakoitzari dei diezaioke (tutoretza-ordutegian), taldean lan egitearen esperientzia nolakoa izan den eta haiek zer ikaskuntza egin dituzten azal diezaioten. Hori ez da Imanolek hasieran ikasgelan esandakoarekin kontraesanean jartzen, eta zeharkako kompetentzia ebaluatzeko eta kalifikatzeko balioko dio.

- Bestalde, talde-lana *Programazioa II* ikasgaiaren berariazko gaitasunak garatzea errazten duen tresna bat da. Beraz, Imanoli gomendatu dakioke egindako talde-lanari buruzko amaierako idatzizko azterketan galdera bat edo gehiago sartzea.

Atal hau amaitzeko, egileek gogorarazi nahi dute horrelako plangintza batek ez duela bermatzen Imanoli kasu honetan jasotzen den bezalako egoera bat berriz planteatzea, baina bai Imanolek taldeari erantzuteko behar adina irizpide eta argudio izango dituela (irakasgaiaren hasieran zehaztuta) arazo bihurtu gabe.

Epilogo

Ikaskuntzen ebaluazioa beti izan da gai eztabaidagarria, gutxienez. XXI. mendeko Unibertsitatean.

Talde-lana kompetentzia da, unibertsitateko irakasleei buruko hauste gehien eragiten dien zeharkako kompetentzia generikoetako bat.

Imanolek, bi ikasleen bisita jaso ondoren, gaizki sentitu zen, eta esparru pertsonalera eraman zuen, lanik egiten ez zuten bi ikasleek iseka egingo baliote bezala. Berehala, posta elektronikoaren bidez, bilera batera deitu zituen, lanean nola ari ziren eta erronka horren aurrean zer zailtasunekin ari ziren topatzen jakiteko. Era berean, aurrez aurre komentatu zuen eskola-orduan. Ez zituen larritu nahi izan, beraiek lehenak izango ziren eta ondoren beste talde batzuei ere deituko ziela. Gogorarazi zien garrantzitsua zela beren burua aurkeztea, bilera hori ikasgaiaren azken kalifikaziorako baitzen, eta ezinbestekoa zen talde-lanari dagokion kalifikazioa gainditzeko.

Bilera bi egunera izan zen, eta lan guztia egin zutela zioten bi ikasleak baino ez ziren aurkeztu. Horregatik, haiek bakarrik gainditu zuten talde-lana.

Idatzizko azterketan, Imanolek galdera bat sartu zuen talde-lanetik lortutako produktuari buruz. Taldean lan egiten zutela aitortu zutenek soilik, erantzun zuzena eman zuten.

Irakaskuntza-plangintza sistema konplexua da, eta curriculum-elementu guztiak estuki lotuta daude. Horrek aukera ematen du goi-mailako kompetentziak eta kompetentzia profesionalizatzaileak bermatuko duen ebaluazio-diseinu bat planteatzea.

Kasuari erantzuteko erabilitako erreferentzia bibliografikoak

Barrios, C., Jiménez, B. eta Vives, M. (1993). Análisis de las primeras experiencias de profesores noveles universitarios a través de diarios. IV Jornadas Nacionales de Didáctica Univesitaria. ICE Granada.

Billote, G. (2008). L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants. Ed. Harmatann.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (Eds.). (2008). Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. TNTEE Editorial Office.

Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Narcea.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). Aprender a Cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Octaedro.

Howey, K. (1988). Mentor-teachers as inquiring professionals. Theory into practice: Mentoring teachers, 27 (3), 210-213.

Huberman, M. (1992). Survivre à la première phase de la carrière. Cahiers Pédagogiques, 290, 15-17.

Knight, P. (2006). El profesorado de educación superior: formación para la excelencia. Narcea.

Margalef, L. (2005). La formación del profesor universitario: análisis y evaluación de una experiencia. Revista Educación, 337, 389-402.

Mayor, C. (2009). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación (177- 210). C. Marcelo (Koord.). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Octaedro.

Parmentier, Ph., Draime, J., Laloux, A., Lebrun, M. et Wouters, P. (2000). Repenser la formation pédagogiques des nouveaux enseignements universitaires. AIPU.

Tubbs, N. (2000). From reflective practitioner to comprehensive teacher (167-178). Educational Action Research 8(1).

Veeman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54 (2), 143-178.

Villa, A. eta Poblete, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Mensajero.

Vivas, M., Becerra, G. eta Díaz, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 7 (1).