2025

DIDAKTIKA OROKORRA ULERTZEKO HASTAPEN NAGUSIENAK

DIDAKTIKA OROKORRA IRAKASGAIARAKO APUNTEAK

DR. HECTOR GALINDO-DOMÍNGUEZ
DIDAKTIKA ETA ESKOLA ANTOLAKUNTZA SAILA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

DIDAKTIKA OROKORRA ULERTZEKO HASTAPEN NAGUSIENAK

Dr. Héctor Galindo-Domínguez

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila / Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Azkenengo bertsioa: 2025eko Martxoa / Última versión: marzo de 2025

Lizentzia / Licencia: CC BY-NC-SA

Hurrengo materiala sarbide irekian argitaratuta dago Harvard Dataverse-ean / El siguiente material está publicado en acceso abierto en la base de datos de Harvard Dataverse: https://doi.org/10.7910/DVN/ZVMYDA

AURKIBIDEA

1. GAIA: IRAKASTEKO ETA IKASTEKO PROZESUEN ATZEAN DAUDEN HASTAPEN TEORIKOAK 6
1. Didaktika terminoaren kontzeptualizazioa 7
1.1. Kontzeptualizazio etimologikoa 7
1.2. Didaktika aztertzen duten ikuspegiak 9
2. Irakaskuntza terminoaren kontzeptualizazioa 10
2.1. Kontzeptualizazio etimologikoa 10
2.2. Irakaskuntzaren teoriak 11
3. Ikaskuntza terminoaren kontzeptualizazioa 13
3.1. Kontzeptualizazio etimologikoa 13
3.2. Ikaskuntza baldintzatzen duten faktoreek 15
3.3. Komunikazio didaktikoaren prozesua 18
Erreferentziak 19

2. GAIA: CURRICULUMAREN OINARRI TEORIKOAK, LEGEGILEAK ETA DIDAKTIKOAK 21
1. Hezkuntza Curriculuma 22
1.1. Curriculumaren teoriak 23
2.2. Izaera curricularra 25
2. Espainiako hezkuntza sistema 26
2.1. Espainiako hezkuntza sistema orokorrak 26
2.2. Haur hezkuntzako ezaugarriak 28
3. Curriculumaren zehaztapen mailak 31
3.1. Lehenengo zehaztapen maila 32
3.2. Bigarren zehaztapen maila 33
3.3. Hirugarren zehaztapen maila 35
3.4. Laugarren zehaztapen maila 37
Erreferentziak 40

3. GAIA: EKINTZA DIDAKTIKOA DISEINATZEKO, GARATZEKO ETA EBALUATZEKO ELEMENTU CURRICULARRAK 42
1. Irakaslearen errol berria 43
1.1. Aparteko irakaslearen eredu teorikoa 43
1.2. Irakaslearen funtzioak legean 44
2. Haur hezkuntza etaparen konpetentziak 45

2.1. Funtsezko konpetentziak 47
2.2. Konpetentzia espezifikoak 50
3. Haur hezkuntzako Oinarrizko jakintzak 51
4. Haur hezkuntzako Ebaluazio Irizpideak eta Adierazleak 52
Erreferentziak 54

4. GAIA: METODOLOGIAK ETA BALIABIDEAK HAUR HEZKUNTZAN 55
1. Haur hezkuntzaren ikuspegi pedagogikoak 56
1.1. Ikuspegi orohartzailea edo globalizatzailea 56
1.2. Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsalaren ikuspegia 57
1.2.1. Diseinu Unibertsalaren kontzeptua 57
1.2.2. Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsalaren eredua 58
2. Irakaskuntza metodoak eta estrategiak Haur Hezkuntzan 64
2.1. Txokoak 64
2.2. Tailerrak 71
2.3. Proiektuetan oinarritutako ikaskuntza (ABP edo PBL) 72
2.4. Asanblada 73
2.5. Ikaskuntza kooperatiboa 75
2.6. Talde elkarreragileak (*grupos interactivos*) 76
2.7. Solasaldi dialogikoak (*tertulias dialógicas)* 78
3. Prozesu didaktiko baten antolakuntzaren atzean dauden faseak 79
4. Baliabide didaktikoak 82
Erreferentziak 84

5. GAIA: EBALUAZIOA HAUR HEZKUNTZAN 86
1. Ebaluazio motak 87
1.1. Lortu nahi den helburuaren araberako ebaluazio motak 87
1.2. Denboraren araberako ebaluazio motak 89
1.3. Metodologiaren araberako ebaluazio motak 90
1.4. Ebaluatzen duenaren ikuspegiaren araberako ebaluazio motak 90
2. Ebaluazio teknikak eta tresnak 92
2.1. Familia-Tutorearen arteko elkarrizketa 92
2.2. Ahozko truke informalak 94
2.3. Lan karpetak edo portfolioak 94
2.4. Errubrikak 94

2.5. Ebaluazio dianak 96
2.6. Teknika soziometrikoak 96
2.7. Behaketa erregistroa 97
3. Feedbacka gauzatzeko kontuan hartzeko ideia batzuk 99
Erreferentziak 102

6. GAIA: HEZKUNTZA BERRIKUNTZA 105
1. Berrikuntza kontzeptua 106
1.1. Kontzeptualizazioa 106
1.2. Beste kontzeptu hurbiletatik bereiztea 107
1.3. Berrikuntzen ezaugarriak 107
2. Berrikuntza motak 108
2. Hezkuntza zentroa aldaketa unitate gisa: ikasten duen erakundeak 109
3. Berrikuntzak bideratzeko faktore erraztaileak eta arazotsuak 111
4. Berrikuntzaren faseak 113
5. Irakaslearen errola berrikuntzan 114
5.1. Irakaslearen errola berrikuntzan: ikuspegiak 114
5.2. Irakaslearen errola berrikuntzan: profila eta funtzioak 115
Erreferentziak 116

eman ta zabal zazu
Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

DIDAKTIKA OROKORRA

1. GAIA: IRAKASTEKO ETA IKASTEKO PROZESUEN ATZEAN DAUDEN HASTAPEN TEORIKOAK

Dr. Héctor Galindo-Domínguez

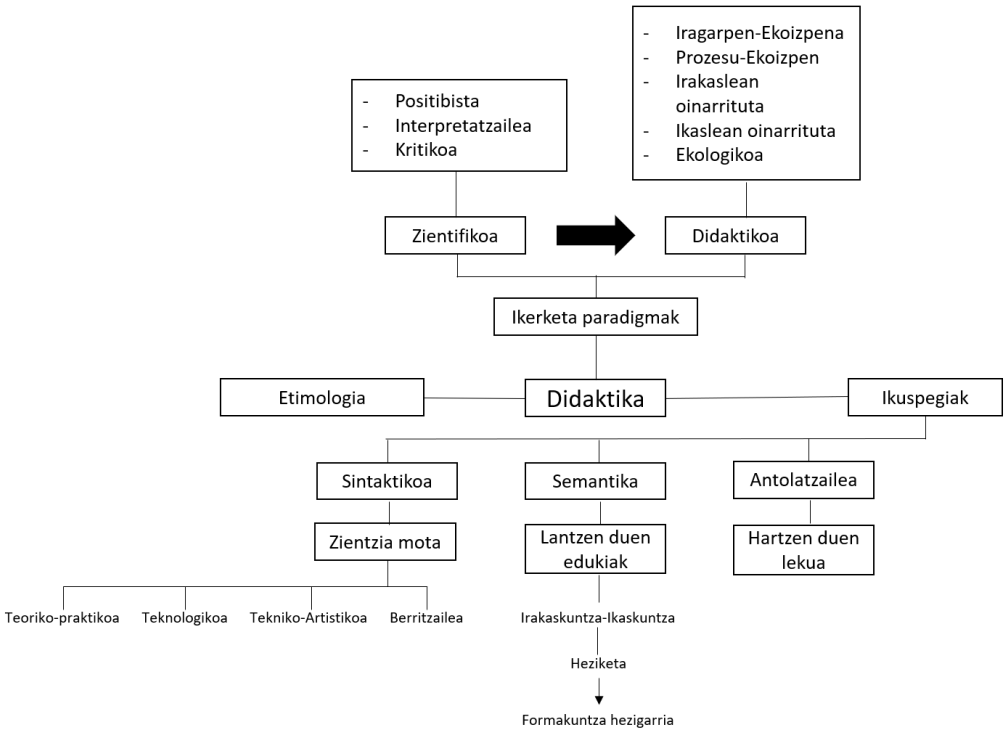
Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

1. GAIA: IRAKASTEKO ETA IKASTEKO PROZESUEN ATZEAN DAUDEN HASTAPEN TEORIKOAK

Kapitulu honetan, oso labur, didaktika orokorrean parte hartzen duten funtsezko elementu kontzeptualen inguruko ekarpen teoriko nagusiak aurkezten dira, horien inguruko lehen hurbilketa bat lortzeko helburuarekin.

1. Didaktika terminoaren kontzeptualizazioa

Bai didaktika terminoa, bai bere inguruan osatzen duten elementuak hobeto ulertzeko, atal honetan garatuko dugun informazioa beheko irudian agertzen den moduan antolatuta dago.



1.1. Kontzeptualizazio etimologikoa

Didaktika terminoa grezieratik dator: *didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didaskos*. Abreu et al. jarraituz (2017), termino guzti horiek irakatsi, hezi, argitasunez azaldu aditzekin harreman estu bat dute. Modu honetan, *Didaskaleion*, grezierraz eskola, *didaskalia,* komiki lehiaketen inguruko erreportaje multzoa, *didaskalos,* irakasten duena eta *didaskalikos*, prosa didaktikoari aplikatzen zitzaion adjektiboa zen.

Gaur egun ezagutzen dugun didaktika hitza 1929an erabili zuen lehen aldiz Wolfgang Ratkedek, *Aphorisma Didactici Precipui* liburuan (Sánchez, 2012), baina batez ere Comeniok garatu zuen, eta honek ekarpen garrantzitsuak egin zituen didaktika definitzeko bilaketan. Comeniok (1998) honela definitu zuen:

> Guztia guztiei irakasteko funtsezko tresna. Benetan modu jakin batean irakastea, beti emaitza ona lortzeko moduan. Irakatsi azkar, irakasten duenarentzat edo ikasten duenarentzat ondoeza edo aspertu gabe, aurretik, aitzitik, erakargarritasun eta atsegin handiz biontzat. Eta irakatsi sendotasunez, ez azaletik, ez hitz soilekin, baizik eta dizipulua egiara bideratuz.

Comeniok emandako definizioak didaktikari argitasun handia eman zion eta etorkizunean sortuko ziren definizioen abiapuntua eman zuen. Didaktika artearekin bat egin zuen; irakaspenak garatzeko eta emaitza onak, errentagarriak eta baliagarriak lortzeko bitarteko gisa, ikasleen arreta mobilizatuz eta interes katalizatzaile baten bidez.

Orain arte didaktika kontzeptua zenbait aldaketa jasan ditu. Honetarako, didaktika zer den ulertzeko nagusi den ikuspuntua Abreu et al.-ek biltzen dutena da (2017, 90. or.) Bere definizioan:

> Didaktika garatzen ari den hezkuntza-zientzietako bat da. Oso lotuta dago irakaskuntza-ikaskuntza prozesu integratuan eta instituzionalizatuan esku hartzen duten beste zientzia batzuekin, batez ere Pedagogiarekin, baina bere berezitasunak eta berezko esentzia mantentzen ditu. Zientzia den heinean, etengabeko bilakaeran dagoen esparru teorikoa gidatu, sozializatu, integratu eta sistematizatzen ditu ikerketetatik eta hezkuntza praktikan pilatutako esperientziatik lortutako emaitzak oinarritzat hartuz. Bi elementu hauek funtsezkoak dira irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan garapenik onenak eta eraginkorrak bilatzeko eta eragozten duten arazoei irtenbide zuzenak antzemateko.

1.2. Didaktika aztertzen duten ikuspegiak

Titone (1981) edo Benedito (1987) sailkapenari jarraituz, batzuk aipatzearren, didaktika, zientzia gisa, bere ikuspegi sintaktikotik, semantikotik eta antolatzailetik azter daiteke. Horietako bakoitza jarraian zehazten da:

Ikuspegi sintaktikoa lehenengo ikasketa mailari dagokio eta Didaktika zer zientzia mota den zehaztea xede du. Zentzu horretan, teorian topatutako tipologia nagusiak teoriko-praktikoak, teknologikoak, tekniko-artistikoak eta berritzaileak dira.

- **Tipologia teoriko-praktikotik** abiatuta, teoriak praktika nola eskatzen duen ulertzen da, baliozkotu egiten delako, baina praktikak, aldiz, teoria ere behar du zientifikoa izateko eta ezagutza egonkorra osatzeko. Hezkuntzaren teoriaren eta hezkuntza praktikaren arteko aldea murrizteko, Carr eta Kemmis-ek (1988) hezkuntza ikerketari garrantzia ematea proposatzen dute tresna nagusi gisa. Tresna hau, autore horien hitzetan, irakaskuntza praktikatik eratorritako ohiko arazoak aztertzen eta konpontzen lagunduko duten printzipioak eta estandarrak sortzeko erabil liteke.
- Ondoren**, tipologia teknologikoari** dagokionez, didaktika zientzia praktikoa eta aplikatuta bat bezala ulertzen da (Medina eta Salvador, 2009). Sarramonak (1990) esan bezala, teknologia ezagutza zientifikoaren mende dago, hau da, teknologiak arazo praktikoak konpontzen lagundu behar du, hausnarketa eta printzipio teorikoen aplikazioaren bidez. Zentzu honetan teknologiak ez dauka zerikusirik IKTekin, baizik eta bere zentzu zabalean ulertu behar dugu, prozedura, protokolo edo arau bezala.
- Hurrengo lekuan, **tipologia tekniko-artistikoari** dagokionez, zati tekniko batez osatuta dago, irakasleak arauak jarraituz zerbait egiteko gaitasuna aipatzen duena, eta, bestetik, zati artistikoa, zerbait "ondo" egiteko gaitasuna ulertuta bezala.
- Azkenik, **tipologia berritzaileari** dagokionez, Bermejo eta Ballesteros-ek (2017) komentatzen dute irakaskuntza-ikaskuntza prozesu guztiak kultura, gizarte eta hezkuntza testuinguru zehatzetan garatzen diren ikuspuntutik oinarrituta

dagoela; beraz, jarduera jakin batek etengabeko eta beharrezkoak diren aldaketa prozesu bat eskatzen du gertuko errealitatearen eskaerei erantzuteko.

Ikuspegi semantikoak bigarren maila aztertzen du eta batez ere didaktikak landu behar dituen edukiak aztertzen ditu: irakaskuntza (teoriak, ereduak, metodologiak, arauak ...), ikaskuntza (faktore eta elementuen analisia), heziketa (ezagutza berrien eraikuntza informazio berria beste pertsona batzuek aurkezten dituzten aurreko ezagutzekin integrazio didaktikoaren bidez), eta formakuntza hezigarria (pertsonaren formazio integrala, bai bere dimentsio soziala bai indibiduala garatzeko).

Amaitzeko, didaktikaren hirugarren azterketa maila **antolakuntza ikuspegitik** egiten da hezkuntza zientzien barruan hartzen duen lekua ezagutzeko eta horietako bakoitzarekin duen harremana ikusteko (Ferrández eta Sarramona, 1983). Ildo horretan, Didaktika hezkuntza zientzia aplikatibotzat hartu behar da, bere izaera praktikoa nabarmenduz, baina bere izaera teoriko-espekulatiboa baztertu gabe, zientzia fundamentalisten (Teologia, Filosofia, Biologia, Hezkuntzaren Psikologia ...) eragina baitu, baita zientzia normatiboen eragina ere (hala nola, Hezkuntza Konparatua, hezkuntzaren historia, besteak beste).

2. Irakaskuntza terminoaren kontzeptualizazioa

2.1. Kontzeptualizazio etimologikoa

Irakaskuntza kontzeptua *insignare* esamolde latindarretik dator. Kontzeptu honek ezagutzak erakusteko, komunikatzeko eta informazioa transmititzeko prozesuei egiten zion erreferentzia. Termino honek urteetan zehar aldatu egin du, batez ere Zabalzak (2004) ondo bereizitako hurrengo bost etapak estimatuz:

1. Informazioaren transmisioa: Hasiera batean irakastea geletan gertatzen zen prozedura nagusia zen. Honetan irakasleak errol aktibo bat hartzen zuen, informazioa transmititzeko xedearekin, eta ikasleek, berriz, errol pasiboa hartzen zuten, entzule bezala.
2. Portaera eta ohitura berrien belaunaldia (teoria konduktistak): Irakaskuntza prozesu batean, sariak eta zigorrak erabiliz, irakasleek ikasleen jarrerak moldatu zezaketen.

3. Ikasketaren plangintza (irakaskuntzaren teoria teknologikoa): helburuak, edukiak, metodologia, jarduerak, baliabideak eta ebaluazioa. Irakaskuntza ez da bakarrik gela batean gertatzen den prozesu bat, baizik eta prozesu hori legez erregulatuta dago eta ikasgeletan lege horietan agertzen den informazio guztia islatuta egon behar da. Gogoratu, zentzu honetan, teknologiak egiten diola erreferentzia ez IKTei, baizik eta irakasteko prozedurei, protokoloei, arauei…
4. Ikasleen garapen integrala (teoria humanistikoa) maila sozial, kognitibo, psikomotor eta afektiboan. Maila honetan, hezkuntza sisteman garapen kognitiboaren garrantzia, orain arteko liderra, garapen sozialarekin, emozionalarekin, linguistikoarekin, psikomotorrarekin ... partekatzeko helburu nagusia betetzen du. Irakaskuntzaren helburua ikasleen garapen integrala garatzea da eta ez bakarrik haien alderdi kognitiboa.
5. Eskolaren eta eskolaz kanpoko dimentsioen arteko integrazioa. Hau da, irakaskuntza prozesua gelan egunero, baita hurbileko testuinguruan bizi diren esperientzien bidez garatzen da: familia, zentroa eta eskola komunitatea.

Onarpen horietako edozeinetan azpimarratzekoa da Bolívar et al.-ek (2004) biltzen duten moduan, irakaskuntzan norbaitek beste bati egiten diot ekintza bat dela, ezagutzen ez duen edo partzialki ezagutzen ez duen ezagutza zehatz bat eskuratzeko xedearekin.

Definizio honetatik, Bermejo eta Ballesteros-ek (2017) komentatzen dute irakaskuntza prozesuetan garrantzia ematen zaiela igorlearen asmoari, baita hartzaileari ere. Hau da, irakaskuntzak zeinu desberdin batzuen eta hainbat esperientzien bidez erakustea, informatzea eta komunikatzea du helburu, besteak ikas dezan. Prozesu hori testuinguru sozial, kultural eta historiko zehatz batean kokatzen da, non herritar garaikideen beharrak ikastetxeko curriculumaren bidez bideratzen diren.

2.2. Irakaskuntzaren teoriak

Azken urteetan literatur zientifikoan agertu egin dira teoria anitzak, irakaskuntza prozesuekin lotutako ikuspuntu edo paradigma ezberdin batzuk agertu egin dira hezkuntzako profesionalei laguntzeko dute helburu nagusitzat. Teoria hauek irakasle funtzioa azaltzea, interpretatzea eta ikasleen ikaskuntza prozesua hobetzea dute xede.

Irakaskuntzaren inguruko teoriak multzokatzea erraza ez den arren, Carr eta Kemmis-ek (1988) egindakoa lanetan mugaketa zehatz batekin topatu dezakegu. Egile hauek ikerketa zientifikoaren paradigma nagusienak erreferentzia hartuz, irakaskuntzara estrapolatu egin zituzten eredu berri bat mahaigaineratzen. Jarraian, irakaskuntza teknikoaren, interpretatzailea reneta kritikoaren teoriei buruz hitz egiten dugu:

Irakaskuntza teknikoaren teoria: paradigma positiboan oinarritzen da, eta, beraz, zientifikoki sortutako ezagutza hartzen du erreferentzia gisa. Horrek esan nahi du zientifikoki frogatutako ezagutzak soilik onartzen direla baliozkotzat. Irakaskuntza prozesu estandar, generiko eta arrunt gisa ulertzen da pertsona eta testuinguru guztientzat, non metodo zientifikoa aplikatzetik ondorioztatzen den ezagutza sistematikoa, egiaztagarria, neurgarria eta errepika daitekeena transmititzen den. Irakaskuntza teknikoak ez dio garrantzia askorik ematen testuingurura eta ikuspegi honetatik, ulertzen dute ikerketan ateratako emaitzak testuinguru guztietara aplikatu ditzakegu.

Teoria honen azken helburua pertsona eta testuinguru guztietarako balio duten printzipioak eta arauak formulatzea da, baita nolabaiteko eraginkortasuna aurkezten duten estrategiak zientifikoki justifikatzea ere.

Prozesu horretan, irakasleak eginkizun teknikoa betetzen du, hezkuntza administrazioak aurrez finkatutako eduki kurrikularren erreprodukzioaren bidez, ikasleak informazioa bereganatu, gorde eta memorizatzera mugatzen den bitartean, nahitaez hezkuntza-administrazioek ezarritako aginduzko-elementuak bete behar duen subjektu pasibo bihurtuz (Bermejo eta Ballesteros, 2017).

Irakaskuntzaren teoria interpretatzailea: Paradigma interpretatzaile-fenomenologikoan oinarritzen da, eta, ondorioz, ezagutza sinbolikoa, soziala eta artistikoa hartzen ditu erreferentzia nagusitzat. Hau da, ez du lege orokorrak sortu nahi, baizik eta irakaskuntza prozesua ulertu eta egokitzea bertan parte hartzen duten pertsonek egindako pertzepzioen eta interpretazioen analisiaren bitartez. Paradigma hau defendatzen dutenek pentsatzen dute irakaskuntza hezkuntza testuinguru bakoitzaren ezaugarri eta egoera zehatzetara egokitu behar den prozesu integrala, bakarra eta espezifikoa dela.

Teoria honetan, irakasleak bi eginkizun nagusi betetzen ditu: batetik, ikasleen ezaugarri eta beharrak, testuingurua, edukiak eta metodologiak aztertzen ditu; eta, bestetik, irakaskuntza prozesua etengabe egokitzen du haiei erantzun indibidualizatua emateko, sormena eta inprobisazioa tresna gisa erabiliz.

Irakaskuntza kritikoaren teoria: paradigma kritikoan oinarritzen da, hau da, teoria soziologiko eta politikoetan oinarritzen da. Modu honetan, irakaskuntza prozesuak izaera dinamiko eta ebolutiboarekin interpretatzen dira, ikasleek beraiek, irakaslearen laguntzarekin espezializatuta, aktiboki parte hartu behar baitute beren diseinuan eta garapenean. Irakaskuntza prozesuak ez dira soilik ikasleek ikasitakoa azaldu, sailkatu, ulertu eta interpretatzera mugatzen, baizik eta hori egokitzea eta eraldatzea beharrezkoa da. Modu honetan, ikasleak ikerlari eta hezkuntza ekintzaren protagonista zuzenak bilakatzen dira, irakasle eta ikasleen arteko lankidetza ingurunea sortuz (Bermejo eta Ballesteros, 2017).

Irakaskuntza prozesua maila guztietako ikasleen garapen integrala lagundu behar duen etengabeko orientazio prozesu gisa ulertzen da. Ikuspegi honen arabera, irakaslea hezkuntza praktikari buruz hausnartzen eta kritikoki aztertzen duen ikertzaile bihurtzen da eta, bestetik, ikasleen parte hartzea eta inplikazioa bultzatzen duten hezkuntza egoerak-esperientziak errazteaz eta diseinatzeaz arduratzen den aholkulari-gida bihurtzen da. Horrela, ikasleek rol zuzena eta liderra hartzen dute, irakaskuntza prozesu soziokonstruktibista baten bidez (Carr eta Kemmis, 1988), non protagonistak helduen eta berdinen arteko elkarrekintzak eta lankidetza diren. Teoria honen arabera, curriculuma irakaslearen gida dokumentu gisa ulertzen da, ikasleen garapen pertsonal eta soziala garatzeko laguntzen duena.

3. Ikaskuntza terminoaren kontzeptualizazioa

3.1. Kontzeptualizazio etimologikoa

Ikaskuntza kontzeptua *aprehendere* latinerraz aditzetik dator, *prehendere*-tik eratorria, hau da, gauza jakin baten ezagutza hartu, eskuratu edo oroitzapenean zerbait finkatu. Castillok eta Polancok (2004) iruzkintzen dute ikasteak jakintza jakin batzuk eskuratzea

ez ezik, ikasteko gaian jarrera aldaketa suposatzen duela eta haien gaitasun kognitiboa eta psikologikoa mobilizatzen dituzten prozedurak eta teknikak eskatzen dituela.

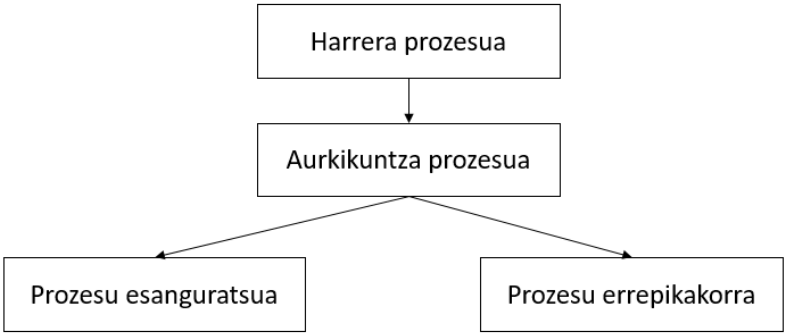
Ausubel et al.-ek (1993) komentatu dute ikaskuntza prozesuak gutxienez funtsezko lau prozesuren ondorioz gertatzen direla:

• Harrera prozesua. Zeinen bidez ulertu, asimilatu eta erreproduzitu behar den informazioa jasotzean datza. Adibidez, ikasleak hitzaldi batera joaten direnean, dokumental edo film bat ikusten dutenean, liburu bat irakurtzen dutenean, webgune bat bisitatzen dutenean, etabar.

• Aurkikuntza prozesua. Honen bidez informazioa identifikatu, antolatu eta egokitzen dugu aurreko egitura kognitibora. Adibidez, ikasleek irakaslearen jarraibideei jarraituz, eta horretarako hautatutako bitartekoak eta materialak erabiliz, arazo didaktiko bat konpontzen dutenean.

• Prozesu esanguratsua. Horren bidez, jasotzen dugun informazioa aurreko ezagutzekin lotzen dugu kontzeptuzko, prozedurazko eta / edo jarrerazko eduki berriei esanahi propioa emateko. Adibidez, ikasleek klasean burutzen dituzten jardueren emaitzak aurkeztu, partekatu eta zuzentzeko aukera dutenean.

• Prozesu errepikakorra, informazioa modu arbitrarioan eta aurreko ezagutzekin eta ideiekin lotura ezarri gabe memorizatzera mugatzen garenean gertatzen da. Adibidez, ikasleek biderketa taulak, formulak, algoritmo matematikoak, etabar, ikasi behar dituztenean.



3.2. Ikaskuntza baldintzatzen duten faktoreek

Azken urteotako literaturaren berrikuspena egiten denean, ikaskuntza prozesua baldintzatzen duten faktore batzuen presentzia ikusten da (besteak beste, Ausubel et al., 1993; Sevillano, 2004; Zabalza, 2004; Castillo eta Polanco, 2005). Ia autore guzti hauek azpimarratzen dute edozein ikasketa prozesuan arrakasta maila altua bermatzeko bi faktore nagusi daudela; batetik, ikasleek egindako ikaskuntza estrategiak, eta bestetik, irakasleek erabilitako irakaskuntza estrategiak.

Hari honekin jarraituz, bai ikaslearen ikuspegitik bai irakaskuntzaren ikuspuntutik ikaskuntzan eragin dezaketen faktore zehatzak sakonago argituko ditugu:

• **Ikaslearen menpeko faktoreak**: Bermejo eta Ballesteros-ek (2004) honako hauek adierazten dituzte ikaslearen ikaskuntza prozesuaren araberako faktore nagusitzat: Gaitasuna, praktika, zereginaren pertzepzioa, autoeraginkortasuna, arreta eta interesa. Jarraian azalduko dugu bakoitza:

(1) **Gaitasuna.** Ikasteko ahalmen naturala edo potentziala da. Zabalzak (2004) oinarrizko gaitasunak (arreta, oroitzapena ...), gaitasun kognitiboak (ulertu, aztertu, sintetizatu ...) eta metakognitiboak (hausnartu, autoebaluatu ...) bereizten ditu. Gaitasuna eta konpetentzia ez da gauza bera. Gaitasuna termino estatikoa den bitartean, konpetentzia termino dinamikoa da. Gaitasuna ekintza zehatz bat bideratzeko aldez aurretik pertsona batek izan behar dituen baldintzak, ezaugarriak edo jarrerak dira. Adibidez, abesteko gaitasuna izateko ahotsa izan behar dugu, koordinazioa erritmoa jarraitzeko, oroitzapena abestiaren letra jakiteko… Normalenean gaitasunak entrenatzea zaila da. Bestalde, konpetentzia terminoa daukagu. Konpetentzia bat pertsona batek arazo konplexu bat ebazteko martxan jartzen dituen ezagutzak, prozedurak eta praktikak dira. Adibidez, Londresera joaten bagara okindegi batera ogi-barra baten bila, jakin behar dugu elkarrizketek prozedura bat daukatela, hizkuntza zehatz bat erabili behar dugula, eta erosketen protokolo bezala diru zehatz bat erabili behar dugula. Guzti honek laguntzen du gure arazoari erantzun efiziente bat ematea.

Ikaskuntza bideratzeko pertsona batek oinarrizko gaitasunak barneratuta ez baditu ezinezkoa da ikaskuntzarekin aurrerantz egin.

(2) **Praktikak**. Irakasleak diseinatutako jarduera eta zeregin desberdinen bidez ikasleek egindako lanaren egokitasuna da. Zentzu horretan, proposamen didaktikoa ikasleen ezaugarrietara egokitu behar da, aurreko ideien eta beharren arabera.

(3) **Zereginaren pertzepzioak**. Ikasleak burutu beharreko jardueraren xedea jakitea eta argi ulertzea honek duen garrantzia (zertarako egiten dut hau? Nora eramaten nau?).

(4) **Autoeraginkortasuna (self-efficacy edo autoeficacia)** Ikasleek haien buruaz jarduera bat behar bezala garatzeko duten ikuspegia da. Autoeraginkortasun handia izanda, ikasleek jarduera egin aurretik, jarduera erraz burutu dezaketelaren pertzepzioa izango dute; aldiz, autoeraginkortasuna baxua izanda jarduera baten aurrean jarduera zehatz hori zailtasunekin egingo dutela aurreikusten dute.

(5) **Arreta**. Ikasi nahi duzunari buruzko informazioa lortzeko prozesuan laguntzen duen oinarrizko trebetasunari dagokio.

(6) Azkenean, **interesa** ikasleak garatu beharreko zereginarekin inplikatzeko eta motibatzeko gaitasuna da. Helburuaren arabera hiru motatakoa izan daiteke motibazioa: 1- Ikaskuntzara bideratutako motibazioa: hau ematen da pertsona bati ikastea gustatzen zaionean; beraz barne motibazioarekin lotzen da. Adibidez: Nik ikasten dut matematikak gustatzen zaizkidalako; 2- Onarpen sozialera bideratutako motibazioa: hau ematen da pertsona batek ekintza batzuk egiten dituenean besteon onarpena jasotzeko. Guztiz kanpoko motibazioa da. Adibidez: Nik ikasten dut nire aitak ikasle ona naizela esaten didalako; 3- Sarira bideratutako motibazioa: hau ematen da pertsona batek ikasten duenean sari bat jasoko duelako hori egiteagatik. Guztiz kanpoko motibazioa da. Adibidez: Nik ikasten dut nire gurasoek ordenagailu bat erosiko didatelako.

- **Irakaslearen menpeko faktoreak:** Bermejo eta Ballesterosek (2017) ikasleen ikaskuntza prozesua baldintzatzen duten oinarrizko bi aldagai daudela aipatzen dute. Bi aldagai hauek bide teknikoak eta harreman bideak dira.

Alde batetik, **bide teknikoak** irakasle bakoitzaren irakasteko estiloak ikaslearen ikaskuntza prozesuan duen eragina aztertzen du. Bide teknikoa irakaslearen hasierako prestakuntzagatik sortzen da, baita etengabeko prestakuntza eta irakaskuntza

estiloengatik ere. Estrategia egokiak erabiltzeak ikasleei erantzun hobea ekar diezaieke, baita arrakasta akademiko handiagoa bere dimentsio guztietan bermatzeko eta ikasleen motibazioa eta inplikazioa hobetzea ere. Irakasgai honetan bide teknikoekin lotutako metodologia batzuk landuko ditugu.

Bestalde, **harreman-bideak** irakasleak bere nortasunarekin eta ikasleekin sortutako harremanekin sortzen den influentzia edo indarra da. Bermejo eta Ballesteros-ek (2017, 39. or.), gako batzuk biltzen dituzte ikasleekin harremanak izateko modua hobetzeko: komunikazioa alde guztietara bultzatzea (irakasle-ikasle, ikasle-ikasle, irakasle-irakasle, irakasle-familiak…); harreman giro ona sortu; Ikasleen behar-arazo eta interesak identifikatu eta horiei erantzutea; balioak sustatu norberarekiko, pertsonekiko eta gauzekiko.

Villak (1992, 123 or.) lau dimentsiotako eredu bat mahaigaineratzen du klaseko klima soziala hobetu ulertzearre ikasle eta irakasleen arteko loturan. Hurrengo lerroetan labur azaltzen dugu:

- **Testuinguru interpertsonala:** Ikasleek irakasleek beren arazoen inguruan erakusten duten gertutasunaz eta kezkaz duten pertzepzioa da; hau da, pertsonen arteko kalitate, adiskidetasun eta konfiantzako klima edo testuingurua. Testuinguru interpertsonal altu baten adibidea ikasle batek arazo bat daukanean zuregana jotzea konfiantza daukalako izan liteke.
- **Testuinguru erregulatzailea:** Ikasleek eskolan harreman normatiboen "beroa"ri buruz duten pertzepzioa da. Testuinguru hori irakasleek ikasleekin dauzkaten harreman zorrotzen izaerak definitzen ditu, kasu batzuetan autoritarioak bihurtu ahal direnak barne. Testuinguru erregulatzaile altu baten adibidea ikasleek arau asko dituzten klase bat izan liteke.
- **Testuinguru hezitzailea:** Ikasleek irakasleek ikasteko daukaten interesari edo desinteresari buruz duten pertzepzioa da. Testuinguru hezitzaile baxu batean irakasle batek irakasteko gura gutxi erakusten du haien ikasleen aurrean.
- **Irudimenezko testuingurua:** Ikasleek ingurune irudimentsu eta sortzaile baten pertzepzioaz osatuta dago. Testuinguru honetako alde batean ingurune batean

zeinean ikasleek irudimena eta sorkuntza garatu dezaketen, eta beste aldetik, klima arrunt, zurrun eta tradizionala batekin topatzen gara.

3.3. Komunikazio didaktikoaren prozesua

Komunikazio hitza latinetik *communicare* hitzetik dator, hau da, "komunikatu, norberak duen horretan beste parte hartzaile bat egin, edo komunean jarri, zerbait partekatu" esan nahi du. Kontzeptu honi "didaktika" atzizkia gehitzen zaionean, komunikazio didaktikoa, honela ulertzen dugu informazio berrien transmisioa eta trukaketa esanguratsua dakarren intentziozko prozesua, ikasleengan ezagutza berria sortu, finkatu eta berregin nahian beren egitura kognitiboak aldatuz (Álvarez de Arcaya, 2004).

Komunikazio prozesuetan agerian egon behar diren hainbat elementu daude. Díazek (2015) komunikazio didaktikoaren funtsezko elementu gisa definitzen ditu mezua, testuingurua, igorlea, hartzailea eta kodea. Jarraian azaltzen dira laburki.

- **Mezua:** Díaz-ek (2015) aipatzen du mezua asmo didaktikoa (*intencionalidad didáctica*) ikasgelan gauzatzeko modua dela. Horretarako, irakasleak mezuen fluxua jartzen du jokoan, egituratutako eta antolatutako mezuak, ikaskuntza posible izan dadin.
- **Testuingurua:** mezua transmititzeko lekua da. Posible da barneko testuinguru bat izatea ikasgelan burutzen denean edo kanpoko testuinguru bat izatea instituzio, antolakuntza edo eskola sistemaren testuinguruan gauzatzen denean. Modu osagarrian, Díazek (2015) gaineratzen du irakasleak eta ikasleak ikasgelara etortzen direnean erreferentzia eredu batzuk errespetatzen dituzte (adibidez, legeak, protokoloak…), baina testuinguru komun batean parte hartzen dutenez, parte hartzeko arau komunak ezartzen dituzte. Normalean irakaslea da arau horiek ezartzen dituena, egin beharreko lanak aurkeztuz.
- **Igorlea,** komunikazio prozesu didaktiko batean mezua igortzen duen pertsona da (ikasleak, irakasle ikaskidea ...).
- **Hartzailea,** komunikazio prozesu didaktiko batean mezua jasotzen duen pertsona da (ikasleak, irakasle ikaskidea ...).

- **Kodea** mezuak dituen ezaugarrien multzoa da (igorleak eta hartzaileak ongi uler dezaten). Kodearen adibide bat gaztelania idatzia, ahozko gaztelania, zeinu hizkuntza, trafiko seinaleen ikurrak, etabar, dira.
- **Kanala:** Mezua transmititzen den bidea da: Airea, digitalki, paperez…

Erreferentziak

Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., y Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Revista Formación Universitaria, 10*(3), 81-92.

Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación,* 334, 21-32.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1993). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* Trillas.

Benedito, V. (1987). *Aproximación a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular.* Barcanova.

Bermejo, B. y Ballesteros, C. (2017). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria.* Pirámide.

Bolívar, A., Rodríguez, J. L., y Salvador, F. (2004). Objeto de la didáctica. En F. Salvador, J. L. Rodríguez, y A. Bolívar (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de la Didáctica I* (pp. 401-416). Aljibe.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Martínez Roca.

Castillo, S. y Polanco, L. (2004). *Enseña a estudiar… aprende a aprender. Didáctica del estudio.* Pearson.

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna (8ª Edición).* Porrúa.

Díaz, F. (20 de julio de 2015). Elementos de la comunicación didáctica. *Dialoga con amor.* http://dialogaconamor.blogspot.com/2015/07/elementos-de-la-comunicacion-didactica.html

Ferrández, A. y Sarramona, J. (1983). *La educación: constantes y problemática actual.* Ceac.

Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica general.* Pearson Educación.

Sánchez, M. R. (2012). Pedagogía y Didáctica. A Propósito de la Resolución. *Educación y Ciencia,* 15, 63-72.

Sarramona, J. (1990). *Tecnología educativa: una valoración crítica.* Ceac.

Sevillano, M. L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI.* McGraw-Kill.

Titone, R. (1981). *Psicodidáctica.* Narcea.

Villa, A. (1992). El Clima Escolar en los centros de EGB de Vizcaya, Medido a través del S.E.S. En A. Villa y L. M. Villar (Coords.), *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida* (pp. 119-134). Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Zabalza, M. A. (2004). Enseñanza. En F. Salvador, J. L. Rodríguez, y A. Bolívar (dirs.), *Diccionario enciclopédico de la didáctica I* (pp. 536-567). Aljibe.

DIDAKTIKA OROKORRA

2. GAIA: CURRICULUMAREN OINARRI TEORIKOAK, LEGEGILEAK ETA DIDAKTIKOAK

Dr. Héctor Galindo-Domínguez

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

2. GAIA: CURRICULUMAREN OINARRI TEORIKOAK, LEGEGILEAK ETA DIDAKTIKOAK

1. Hezkuntza Curriculuma

Curriculum hitza latinez dator, "korrika egiten duzun kurtsoa edo pista" esanahiarekin. Gerardok (2004, 201. or.) Curriculuma honela definitzen du: "sistematikoki antolatutako irakaskuntza ikastaro orokorra". Definizio hau oso bat dator Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), bere 6. artikuluan aurkeztutakoarekin, curriculuma irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak zehazten dituzten elementuen erregulazio gisa eta irakaskuntza bakoitzerako ulertuz. Modu osagarrian, Hervás et al.-ek (2017), eskola curriculumaren garapenak erantzukizun politikoa eta erantzukizun profesionala suposatzen duela iruzkitzen dute.

Gimenok eta Perezek (1983) biltzen duten moduan, curriculumak orientazioa teoriko desberdinak aurkezten ditu, curriculuma zer den definitzeko orduan kontuan hartu behar direnak:

• Curriculuma ezagutzaren egitura antolatu gisa: Ikuspuntu honetatik abiatuta, curriculuma ikastetxean sistematikoki transmititzen den jakintza antolatutako organotzat hartzen da. Zentzu honetan, garrantzitsuena bada nola curriculumak laguntzen gaituen ezagutzak antolatzeko (zer irakatsi behar den eta zer ez).

• Curriculuma produkzio sistema teknologiko gisa: Ikuspegi horretatik, curriculuma dokumentu batera murrizten da, non aurreikusitako emaitzak zehazten diren, portaera zehatzetan definituak.

• Curriculuma instrukzio plan gisa: Ikuspegi horretatik, curriculuma ikaskuntza planifikatzen duen dokumentu gisa ulertzen da. Dokumentu honek esku-hartze didaktikoaren plangintza arrazionalean laguntzen du bere dimentsio guztietan. Zentzu honetan, garrantzitsuena bada nola curriculumak laguntzen gaituen gure klasean antolatzeko (ez bakarrik zer eman behar den eta zer ez, baizik eta ere, zein kurtsoan, zein jarraibideak jarraituz, nola ebaluatuz…).

• Curriculuma ikaskuntza esperientzien multzo gisa: Ikuspuntu honetatik, elementu kurrikularrek (adibidez, edukiak, helburuak, konpetentziak, metodologiak…) sortzen dituzten ikaskuntza esperientzia guztiak sartzen dira. Esiner bezalako egileek argitzen dute ikuspegi honen barruan nahita eta nahi ez diren esperientzia guztiek hartzen dutela parte; bereziki: **curriculum esplizitua edo formala** (legeetan aurreikusitako eta diseinatutako guztia), **curriculum ezkutua** (nahi gabe, ikasleek ikastolan ikasten dituzten ikasgaiak, balioak eta askotan idatzi gabeko ikuspegiak) eta **curriculum absentea edo baliogabekoa** (ikastetxeak irakatsi beharko lukeen guztia, baina alde batera uzten duena, nahita egindako hutsarengatik, murrizketa kronologikoarengatik edo irakaslearen lehentasunengatik, besteak beste).

1.1. Curriculumaren teoriak

Une honetan, aipatu beharra dago teoria curricularrak ikerketa arlo konplexua eta, batzuetan, kontraesankorra direla ere, ia egile gehienek jarraian aurkezten diren curriculumaren hiru ikuspegi teoriko hauek onartzen dituzte (Hervás et al., 2017):

• **Curriculumaren teoria teknikoa:** teoria honek Bobbit-en (1918) lanean du jatorria, curriculuma zientifikoa izateaz gain, zientziak lagunduta, izaera arrazionala duela eta ikuspegi burokratikoa betetzen duela ulertzen baitu. Ildo horretatik, Hervás et al.-ek (2017, 59. or.) aipatzen dute edozein hezkuntza teoriak, eta zehazki, curriculumak, psikologiatik, soziologiatik, ekonomiatik eta antrologiatik jasotako indarra daukala, hauetan ateratako oinarri zientifikoei erreparatuz.

Teoria honen arabera, zer irakatsi atzeko eserlekuan egongo litzateke, eta nola irakatsi prozesua azpimarratuko genuke. Modu honetan, "irakaskuntzaren edukia bigarren hezkuntza-mailara bihurtu zen irakaskuntzarako prozedura eraginkorrenak bilatzearekin konparatuz " (Hervás et al., 59. or.).

Irakasleak bere burua profesional tekniko gisa ikusten du, bere burua irakasle eraginkor gisa ulertzea ahalbidetzen dioten hainbat gaitasun baititu. Irakasleak bere burua profesional tekniko gisa ikusten du, bere burua irakasle eraginkor gisa ulertzeko aukera ematen dioten hainbat gaitasun dituelako. Teoria honetan, balio judizio etiko-moralak

eta iritzi subjektiboak ezabatzen dira, ez baitute inolako loturarik ezagutza zientifikoarekin.

• **Curriculumaren teoria praktikoa:** arrazionalismo teknologikoaren aurkako puntu gisa agertzen da. Teoria praktikoaren abiapuntua ikuspegi positibistaren zalantzan jartzetik dator, eta hezkuntzaren interpretazioa azpimarratzen du. Zentzu honetan, irakasleak jakinduria, ezagutza eta irizpide praktikoak eskatzen dituzten erabakiak hartu behar ditu. Hervás et al.-en (2017, 60. or.) ideiari jarraituz "ekintza teknikoa aginduzkoa den arren, aldez aurretik ezarritako arauen araberako ekintza-prozesua suposatzen duenez, arrazoi praktikoak ekintza zuhurtziaren arabera burutzen du, berezkoak ez direnak, baina teoria eta praktika harremanetik eskuratuak". Testuinguru honetan, irakaskuntza artea zientzia baino gehiagotan ulertzen da, eta bertan ezagutza eta ekintzaren inguruko hausnarketa irakaslearen osagai praktikoak dira (Schön, 1994).

• **Curriculumaren teoria kritikoa:** "Teoria kritikoa curriculumak pertsonen bizitza globalean duen eragin holistikoa ebaluatzeko beharrari erantzuteko sortzen da, baita praktika horiek dituzten oihartzunak eta esanahi sozial eta politikoak ebaluatzeko ere" (Contreras, 1990, 196. or.). Hervás et al.-ek (2017) esaten duten bezala, teoria teknologikoa ezagutza zientifiko-teknologikoaren oinarrietan eta teoria praktikoa oinarri psikologiko eta komunikatiboetan oinarritzen den bitartean, teoria kritikoa teoria soziologiko eta politikoez elikatzen da. Ikuspegi horretatik, irakasleek curriculumaren garapenean partaide gisa parte hartzeko beharra indartzen da, praktika eraldatzailea lortzeko lehen urratsa baita. Bravoren (2007, p. 171) hitzetan, teoria honek ezaugarri esanguratsu batzuk ditut: (1) Helburua eraldaketa soziala eta norbanakoaren emantzipazioa da, irakaskuntza praktika emantzipatzaile gisa ulertuz; (2) Norbanakoaren emantzipazioak eta hezkuntza eraldaketa sozialak teoria normatiboa sortzen dute, ikerketa emaitzetatik edo esperientzia pertsonaletatik ez datorrena, baizik eta komunitate batek partekatutako ideologia eta balioetatik datorrena; (3) Balio kritiko-ideologikoek beste teoria batzuetako balio objektibo-subjektiboen gaineko garrantzi handiagoa; (4) Ikasleak berdinen arteko elkarreraginaren, komunikazioaren eta lankidetzaren bidez eraikitako ikaskuntzan eginkizun aktiboa du; (5) Aldaketa parte hartzen duten guztien parte hartze demokratikoan oinarritzen da; (6) Ikerketa ez da

unibertsitateko intelektualen elite batena, irakaskuntza tresna bat gehiago bezala hartzen da.

2.2. Izaera curricularra

Curriculumaren izaera Hezkuntza Administrazioak bere plangintzan duen gaitasun maila da. Sailkapen ohikoena Bravok (2007) ezarritakoa da, jakinez, aditu batzuk ere beste motatako curriculum motaz hitz egiten dutela: curriculum ageria, aginduzkoa, orientatzailea, latentea… Oro har, hurrengo lerroetan aztertzen ditugu curriculum motekin topatuko gara:

- **Curriculum itxia:** curriculumaren elementu guztiak (edukiak, helburuak, konpetentziak, metodologia, ebaluazio irizpideak…) hezkuntza administrazioek zehazten dituzte. Beraz, irakasleek ezin dituzte aldaketarik egin, elementu horiek talde-klasean aplikatzera soilik mugatuz. Hervás et al-en (2017) ideia jarraituz, curriculum itxiak jarraian zerrendatutako hainbat ezaugarri aurkezten ditu: (1) Populazio osorako homogeneizazioa eta bateratzea bilatzen du; (2) Garapena proiektuaren aplikazio fidela bihurtzen da; (3) Helburuen, edukien eta metodoen predeterminismoaren eta aldakortasunaren alde egiten du; (4) Ikaskuntza emaitzei prozesuei baino garrantzi handiagoa emateo dio; (5) Irakaslea garatutako programaren exekutore hutsa da.
- • **Oinarrizko curriculuma:** hezkuntza administrazioek hein batean zehazten dute curriculuma, nahiz eta irakasleek zentroek eta taldeek esku-hartzeak garatuko dituzten ingurune zehatzaren ezaugarrietarako egokitzapenak egiteko baimena duten. Hau da, hain zuzen ere, Espainian indarrean dagoen curriculum mota. Bravok (2007, 172. or.) Oinarrizko curriculumaren aldeko zenbait arrazoi azpimarratzen ditu, eta horien artean sartzen dira: (1) Eskola gizarte sistemaren menpeko entitatea da, eta horrek hezkuntza-jarraibide orokorrak ezar ditzake eta beharko lituzke; (2) Aukera desberdintasunak ekiditen dira; (3) Ikasle guztientzat gutxieneko komuna bermatuta dago.
- **Curriculum Irekia:** Curriculumak ez ditu irakasleentzako aginduzko-elementuak aurkezten, hau da, helburuak, edukiak, konpetentziak, metodologiak eta ebaluazio irizpideak irakasleek aukeratzen dute, haiek irizpide profesionalean

oinarrituz. Zehaztu gabeko curriculuma eskaintzen da eta hezkuntza egitura deszentralizatuagoa duten herrialdeetako tipikoa da (AEB, Ingalaterra, Holanda ...). Bravoren (2008, 174. or.) hitzetan, eredu kurrikular irekiak ezaugarri hauek ditu: (1) hezkuntza errealitatera eta aipatutako errealitatearen azterketa integralera egokituta dago; (2) Prozesua ikertzeak irakaskuntza teorizatzea ahalbidetzen du (irakaslea ikasgelan ikertzaile gisa); (3) Irakasleak esplizitatuko ditu formulatutako helburuetan inplizituak diren balioak eta ideologiak.

2. Espainiako hezkuntza sistema

2.1. Espainiako hezkuntza sistema orokorrak

Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) dokumentuan Espainiako hezkuntza sistema nola izan behar den ezartzen da.

> Kalitatezko hezkuntza sistema inklusibo, integratzaile eta zorrotz batek soilik bermatzen ditu aukera berdinak eta ikasle bakoitzari bere ahalmena ahalik eta gehien garatzeko aukera. Kalitatetik soilik egin daiteke eraginkorra Espainiako Konstituzioaren 27.2 artikuluaren agindua: Hezkuntzak giza nortasunaren garapen osoa izango du helburu, bizikidetzaren printzipio demokratikoak eta oinarrizko eskubideak eta askatasunak errespetatuz (3. or.).

Era berean, 2bis artikuluan (Ley Orgánica 3/2020) esaten den bezala, Espainiako Hezkuntza Sistema zer den zehazten da.

> Espainiako hezkuntza sistema hezkuntza administrazioen, hezkuntzako profesionalen eta beste eragile batzuen multzoa da, publikoa eta pribatua, Espainian hezkuntzarako eskubidea gauzatzeko zerbitzuak erregulatzeko, finantzatzeko edo eskaintzeko funtzioak betetzen dituztenak (11. or.).

Sistema oso hau etapa, zikloz, kurtsoz eta hezkuntza mailetan banatuta dago, eta horietako bakoitzaren arteko trantsizioa bermatzen du. Horrela, Espainiako hezkuntza sisteman eskaintzen diren hezkuntza maila desberdinak hauek dira:

- Haur Hezkuntza
- Lehen hezkuntza

- Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza
- Batxirrergoa
- Lanbide-heziketa
- Hizkuntzen irakaskuntza
- Irakaskuntza artistikoak
- Kirol Hezkuntza
- Helduen hezkuntza
- Unibertsitateko Irakaskuntza

Espainiako hezkuntza sistema ulertzeko funtsezko puntu batzuk Bermejo eta Ballesteros-ek (2017, 65. or.) bildutakoak dira:

- Lehen Hezkuntza, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Lanbide-Heziketako zikloek oinarrizko hezkuntza osatzen dute.
- Bigarren hezkuntza derrigorrezko bigarren hezkuntzan eta derrigorrezko bigarren hezkuntzaren ondorengoan banatzen da.
- Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren osteko Batxilergoa, Erdi Mailako Lanbide Heziketa, Ikusizko arteen eta diseinuaren erdi mailako irakaskuntza profesionala eta erdi mailako kirol irakaskuntzek osatzen dute.
- Unibertsitateko irakaskuntzak, goi mailako hezkuntza artistikoak, goi mailako lanbide heziketak, arte plastikoetako eta diseinuko goi mailako lanbide-heziketak eta goi mailako kirol prestakuntzak goi mailako hezkuntza osatzen dute.
- Hizkuntzen irakaskuntza, irakaskuntza artistikoa eta kirol irakaskuntzak araubide berezi bateko irakaskuntzatzat hartuko dira.
- Unibertsitateko hezkuntza bere arau zehatzek arautzen dute.
- Lehen Hezkuntzan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakaskuntzetan berariazko hezkuntza laguntza premia (BHLP) zehatz bat daukaten ikasleei laguntza egokituko zaizkie. Egokitzapen honek ikasle horien sarbidea, iraupena eta progresioa hezkuntza sisteman bermatuko ditu. Berariazko Hezkuntza Laguntza Premiak, Ley

Orgánica 3/2020ko 71.2. artikuluan daude legeztatuak. Talde honetan, hezkuntza premia bereziak (HPB, adibidez, Down sindromea, TEA…), Ikaskuntzan berariazko zailtasunak (Dislexia, disortografia, diskalkulia, dislalia… adibidez), TDAH-AFNH (Arreta Faltaren nahasmendua eta hiperaktibitatea), adimen gaitasun handiak, hezkuntza sistema berandu sartzeagatik, edo baldintza pertsonalengatik.

• Aldian-aldian hezkuntza zentroetara joan ezin dutenen hezkuntza eskubidea bermatzeko, urrutiko hezkuntza eskaintza egokia edo, hala badagokio, hezkuntza laguntza eta arreta espezifikoa garatuko da.

• Oinarrizko hezkuntza derrigorrezkoa eta doakoa da pertsona guztientzat, 10 urteko eskolatze aldia hartzen du, 6 eta 16 urte bitartean garatzen da, eta erregimen arruntean 18 urtera arte luza daiteke.

• Haur Hezkuntzako bigarren zikloa (3 eta 6 urte bitartekoa) doakoa da eta ez da derrigorrezkoa.

2.2. Haur hezkuntzako ezaugarriak

Kezkatzen gaituen etapa delako, honako lerro hauek lerro orokorretan agertzen dira, Haur Hezkuntzako ezaugarri nagusietako batzuk.

Ley Orgánica 3/2020n, 12. artikuluan esaten den bezala, Haur Hezkuntzak umeak artatzeko hezkuntza etapa osatzen du neskak eta mutilak jaiotzetik sei urte bete arte. Haur hezkuntza borondatezkoa da eta etapa honen helburua haurren garapen fisikoa, afektiboa, soziala eta intelektuala (alegia, *garapen integrala* deitzen zaiona) laguntzea da. Hau lortzeko, ama eta aita edo tutoreen oinarrizko erantzukizuna errespetatzeko etapa honetan, haur hezkuntzako zentroek lankidetza estua izango dute haiekin.

Ley Orgánica 3/2020ren 13. artikuluan (2013) haur hezkuntzaren helburuak zehazten dira:

a) Ezagutzea norberaren gorputza eta besteena, ekiteko aukerak eta desberdintasunak errespetatu ikastea.

b) Beraien ingurune familiarra, naturala eta soziala behatu eta aztertu.

c) Ohiko jardueretan progresiboki autonomia lortzea.

d) Beren gaitasun afektiboak garatu.

e) Besteekin erlazionatzea eta progresiboki oinarrizko elkarbizitza eta harreman social ereduak eskuratzea, baita gatazken ebazpen baketsuak ere

f) Hizkuntza eta adierazpen modu desberdinetan komunikazio trebetasunak garatu

g) Gaitasun logiko-matematikoetan hastea, irakurketa-idazketan eta mugimenduan, keinuetan eta erritmoetan.

Helburu horiek lortzeko, haur hezkuntzako edukiak **eremuetan** edo **esperientzia-eremuetan** antolatzen dira esperientziaren eta haurraren garapenaren arloei dagozkienak eta haurrentzako interesgarriak eta esanguratsuak diren jarduera globalizatuen bidez zuzentzen dira.

Euskadiko dekretuak, Haur Hezkuntzarako hiru esperientzia-eremuak ezartzen ditu: 1-Harmonian haztea; 2-Ingurunea ezagutzea eta esploratzea; eta 3- Komunikazioa eta errealitatearen adierazpena.

Harmonian haztea: "Harmonia haztearen eremua haurraren alderdi pertsonal eta sozialean oinarrituta dago". Hain zuzen ere, esperientzia eremu honetan, gizarte zientziekin, ingurunearekin eta norberaren identitatearekin (emozioak, afektibitatea, gorputzaren kontrola, bizitza-ohiturak…) lotutako elementuak sartzen dira.

Ingurunea ezagutzea eta esploratzea: "Eremu honekin inguruneko osagai fisiko eta naturalak ezagutzea, behatzea eta esploratzea bultzatu nahi da" (Euskadiko Dekretua). Hain zuzen ere, esperientzia eremu honetan Natur zientziekin eta matematikekin lotutako elementuak sartzen dira.

Komunikazioa eta errealitatearen adierazpena: "Haurraren garapen integral eta harmonikoan laguntzen dute eremu honetan jasotzen diren lengoaiek, hizkuntzek eta adierazpideek" (Euskadiko Dekretua). Hain zuzen ere, esperientzia eremu honetan hizkuntzekin, gorputz adierazpenarekin, musikarekin eta adierazpen plastiko eta bisualekin lotutako elementuak sartzen dira.

Ordutegia 237/2015eko dekretuaren 13. artikuluan agertzen den bezala, haur-eskolek zerbitzu zabala eskaini behar diete familiei zero eta hiru urte bitarteko etapan, lana eta familia-bizitza bateratzen laguntzeko. Hala ere, haurrek ezingo dute, oro har, zortzi ordu baino gehiago eman egunero eskolan. Bestalde, Haur Hezkuntzako bigarren zikloan, 875 orduko ordutegia bete beharko da urtean, ikasturte bakoitzean. Astelehenetik ostiralera egingo da lan ikasleekin, goizez eta arratsaldez. Ikasturte bakoitzean, 25 ordu, gutxienez, egin beharko dira astero. Haurrak pixkanaka sartuko dira lehen aldiz ikastetxean, eta **egokitze-aldi** bat ezarriko da. Egokitze-aldi horren helburua da etxearen eta eskolaren arteko zubiarena egitea eta haurrak apurka-apurka egokitzea eskolara.

Honetaz aparte, jakitekoa da 22. Artikuluan agertzen den bezala, banakako eskola-orientazioko **txosten** bat egingo duela tutoreak, familiei informazioa emateko. Haur Hezkuntzako etapa amaitzean egingo da txosten hori. Era berean, aparteko egoerak gertatzen direnean egingo da; hala nola, haurra zikloz edo mailaz igarotzen ez denean hezkuntza-premia bereziak edukitzeagatik. Kontuan izatekoa da, haur hezkuntzan bakarrik hezkuntza—premia bereziak dituzten kasuak errepikatu dezaketela behin.

Jakitekoa da, 237/2015 dekretuak, bere 23. Artikuluan aniztasunari erantzuteko neurri batzuk proposatzen dituela. Normalenean, neurri hauek **ohiko neurriak** (ordutegi malguak, metodologietan egindako egokitzapenak, taldekatze malguak, hezkuntza errefortzu programak…) eta **ez ohiko edo aparteko neurriak (Norbanakako egokitzapen esanguratzuak-ACI, adimen gaitasun handiko ikasleen malgutzeak, errepikapena…)** banaketan egiten dira.

Amaitzeko, ikasleen ebaluazioari buruz, 237/2015 dekretuak, bere 25. artikuluan idazten duen bezala, Ikaslearen ikaskuntza ebaluatzea ezin da bereizi gainerako curriculum-osagaietatik. Haur Hezkuntzan, ikasleen konpetentzien ebaluazioa orokorra, jarraitua eta prestakuntzakoa izango da, eta ikasleak curriculumeko eremu guztietan egindako aurrerapenari erreparatuko dio.

Familien erlazioaren inguruan, ziklo bakoitzean ezarritako gutxieneko helburuen eta ebaluazio-irizpideen berri emango diete ikastetxeek ikasleen gurasoei edo legezko tutoreei. Tutoreak, ikasturte bakoitzean aurreikusitako ebaluazio-saioak egitean, edo baldintzek horretarako bidea ematen dutenean, ikaslearen ikaskuntza-prozesuaren

gaineko txostena egingo du. Ikasleen gurasoei edo legezko tutoreei emango zaie txosten hori. Ikasleen gurasoek edo legezko tutoreek ebaluazio jarraituaren eta etaparen amaierako ebaluazioaren emaitzei buruzko azalpenak eska diezazkiekete irakasleei. Hiru ebaluazio-saio egongo dira, gutxienez. Txosten horretan adieraziko dira: hezkuntza-konpetentzien lorpenari buruzko balorazioa, eskola-errendimenduari eta integrazio sozial eta hezkuntzakoari buruzko informazioa, eta, beharrezkoa baldin bada, aurreikusitako laguntza- eta indartze-neurri orokorrei buruzkoa.

Arau orokor gisa, hurrengo ikasturtera, ziklora edo etapara igarotzeko erabakia hartuko da. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak soilik geratu ahal izango dira beste urtebetez Haur Hezkuntzako zikloren batean. Erabaki hori hartzeko, familien baimena beharko da.

3. Curriculumaren zehaztapen mailak

Curriculuma praktika didaktikoan oinarritutako plangintza tresna da. Curriculumaren oinarrizko ezaugarriak, egungo lege esparruaren arabera, hauek dira (Bermejo eta Ballesteros, 2017, 67. or.):

- Oinarrizkoa da: ondoz ondoko etapetan zehaztuko den esparru zabal komun eta derrigorrezkoa da.
- Malgua da: elementu kurrikularrak zehazteko prozesuan, hezkuntza errealitate zehatz baten ezaugarrien arabera garatu daitezke.
- Dinamikoa da: ez da zerbait finkoa, aldaezina; ezartzearen emaitzak berriro diseinatuko du. Hau da, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak programatutako elementu kurrikularren baliozkotasunari buruzko informazioa emango du eta, beraz, curriculumaren diseinua berregokituko du.

Ezaugarri horiek ikusita, konkrezio maila batzuk zehazten dira, eta horien bidez curriculuma progresiboki egokitzen eta zehazten da ikasgela bakoitzean aurki ditzakegun hezkuntza errealitate bakoitzerako. Modu horretan, Parra-k (2011, 73. or.) aipatzen duenez, "curriculum ofizialaren izaera deszentralizatu, ireki eta malguari esker, honen egokitzapena eta zehaztapena baimenduta dago hezkuntza administrazioek

helburu eta eduki orokor batzuen aurkezpenetik irakasleek elementu hauen aplikatu arte joaten den prozesu baten bitartez.

Ondoren, curriculumaren zehaztapen maila bakoitza bildu eta deskribatzen da.

3.1. Lehenengo zehaztapen maila

Curriculumaren lehenengo zehaztapen maila politiko-administratiboari dagokio. Zentzu horretan, maila makro honen barruan, justifikatzen da nola Administrazioa curriculumaren oinarrizko elementuak finkatzen dituen, horrela espainiar guztien oinarrizko prestakuntzan ahalik eta homogeneotasun handiena lortu nahian. Lehen maila hau aginduzkoa da. Aipatzekoa da, halaber, autonomia erkidegoek eurek nahiko jurisprudentzia dutela hezkuntza gaietan, legeen eta dekretuen bidez lurralde zehatzean ezarri behar diren esparru curricular komunak eta oinarrizkoak garatzeko.

Curriculumaren lehenengo zehaztapen maila honen barruan, gaur egun aipatu beharra dago estatu mailan hezkuntzari buruzko legea LOMLOE dela (3/2020 Lege Organikoa) eta bere curriculum esparrua garatu zuen 95/2022 Erreal Dekretuan, haur hezkuntzarako oinarrizko curriculuma ezartzen duena.

Maila autonomikoan, Haur Hezkuntzako etaparako Euskal Autonomia Erkidegoan indarrean dagoen dekretu curricularra abenduaren 22ko 237/2015 Dekretua da, Haur Hezkuntzaren curriculuma zehazten duena eta Erkidegoan ezartzen dena. Halere, posiblea liteke 2023 urtean zehar Euskadiko Dekretu berri bat ateratzea LOMLOEko informazioa zehaztuz Euskal Herrirako.

Izena	Lehenengo zehaztapen maila
Arduraduna	Hezkuntza administrazioak, bai Espainia mailan, bai Euskadi mailan
Zer egiten dute	Oinarrizko legeak eta oinarrizko zehaztapen kurrikularra ezarri Espainiako ikastetxe guztientzako.
Non islatzen dira aldaketa hauek	Espainiako Hezkuntza legeetan (Ley Orgánica 3/2020 artikulu orokorrak biltzen dira, eta HHrako

	zehaztapen curricularra Real Decreto 95/2022-ean agertzen da) eta Euskadiko Hezkuntza legeetan.

3.2. Bigarren zehaztapen maila

Curriculumaren bigarren zehaztapen mailaren barruan zentroko zeregin instituzionalera egokitzen gara. Bermejo eta Ballesterosek (2017, 68. or.) bildutakoaren arabera, bigarren maila hau "Ikastetxeari, hezkuntza taldeei, sail didaktikoei, irakasleei, ikasleei, familiei eta gobernuko organoei" dagokie.

Kontuan hartu behar da, estatu eta esparru juridiko komun bat eduki arren, autonomia erkidego bakoitzaren barruan zentro bakoitzaren ezaugarriak nabarmen aldatzen direla, errealitate jakin baten ezaugarri partikularren arabera. Zentzu horretan, hezkuntza zentro bakoitzak:

- Ingurune sozioekonomiko eta kultural diferentziatu batean kokatzen da auzoaren, herriaren edo hiriaren arabera.
- Giza baliabide eta baliabide materialak, instalazioak, antolaketa moduak, ildoak, hezkuntza planak eta abar ditu.
- Testuinguru eta aldagai pertsonaletan oinarritutako ezaugarri zehatzak dituzten ikasleak ditu (ikasle etorkinak, BHLP duten ikasleak ...)

Horregatik, oinarri gisa lehenengo zehaztapen maila hartuz, bigarren zehaztapen maila hau garatzen da, hezkuntza proiektua izeneko dokumentu instituzionalean islatzen dena.

Parrak (2011, 81. or.) Hezkuntza proiektuaren ezaugarri nagusietako batzuk zehazten ditu:

- Hezkuntza zentro bakoitzaren nortasuna adierazten du, baita hartutako antolaketa eta gobernu eredua ere, eta guraso, irakasle, ikasle eta langileen konpromisoa da.

- Prestakuntza jaso behar duen pertsona motarekin erlazionatutako hezkuntza helburuen adierazpena da, bera arduratuko da bere prestakuntzaz, zer bitarteko eta zertarako trebatuko diren.
- Heziketa helburuen adierazpena da, formatu beharreko pertsona mota zehazten duena, nork bere prestakuntzaz arduratuko dena, zein baliabide erabiliko diren eta zertarako formatuko den.
- Zentroaren, kokatuta dagoen komunitatearen eta hezkuntza administrazioaren hezkuntza jarduera guztien erreferentzia dokumentua da.
- Zentroaren kudeaketarako tresna da, kide guztien partaidetzan, talde lanean, zentroaren autonomian eta hezkuntzaren erregulazioan eta kontrol sozialean oinarritutako tresna da.
- Kolektiboki jarritako helburuen eta hezkuntza komunitateko kide bakoitzaren eskubide eta betebeharren arteko oreka puntu bat adierazten du.
- Amaitu gabeko prozesu parte-hartzailea, elkarbizitzarako eta demokratikoa bezala aurkezten da.

Hezkuntza Proiektua, Bermejo eta Ballesterosen hitzetan (2017, 70. or.) "Dokumentu operatiboa, malgua, berrikusgarria, dinamikoa, parte hartzailea, koherentea eta globala da, zentroko beste proiektu eta dokumentu batzuekin artikulatua, eta ezaguna hezkuntza komunitateko kide guztiek bere gain hartua". Zentroko hezkuntza proiektua, zentzu horretan, hezkuntza komunitate osoaren partaidetzarekin landu eta garatzen da, indarrean dagoen legerian jasotako erakunde desberdinen bidez.

Hezkuntza proiektuaren barruan, lortu nahi diren helburuak finkatu beharko lirateke, zentroaren errealitatetik bertatik abiatuz eta estatuko eta autonomia erkidegoko legediak emandako jarraibideak oinarri hartuta eta curriculumari buruzko dagozkion aginduzko elementuak gehituz.

Hezkuntza proiektuan erantzun beharreko galderetako batzuk honako hauek dira:

- Zein da gure lan testuingurua?
- Nortzuk dira esku hartzen duten eragileak?
- Nola antolatuko dugu geure burua?

- Zer helburu jartzen diogu gure buruari? Zergatik existitzen gara ikastetxe bezala? (Mision)
- Non egotea gustatuko litzaiguke? (Visión)
- Zeintzuk dira ikastetxeak sustatu behar dituen balioak, ideiak…? (Valores)

Prestaketa eta onarpen prozesu hau eskola kontseilu osoari dagokio, LOMLOEn esaten den moduan. Hala ere, Hezkuntza Proiektuaren barruan landutako alderdi didaktikoak, irakasleen eskumen esklusiboa dira (Bermejo eta Ballesteros, 2017).

Maila honetan Hezkuntza Proiektuaz aparte, Ikastetxearen Proiektu Curricularra (IPC) daukagu ere. Dokumentu honetan, Espainiako eta Euskadiko legeetan, modu orokorrean agertzen diren konpetentziak, edukiak eta ebaluazio irizpideak zikloz ziklo, dokumentu honetan, IPC-an, zehazten dira kurtsoz kurtso. Etorkizun batean ikastetxe batera joaten zaretenean, hauxe da eskatu behar duzuen dokumentu garrantzitsu bat, dokumentu honetan oinarrituz egingo baitituzue zuen esku hartzeak.

Izena	Bigarren zehaztapen maila
Arduraduna	Ikastetxeko irakasleak, zuzendaritza taldea…
Zer egiten dute	Aurreko legeak kontuan hartuz, haien testuingurura zehaztu nola landuko dituzten elementu nagusienak (zein eduki eta ebaluazio irizpide zein kurtsoan…).
Non islatzen dira aldaketa hauek	Batez ere, Hezkuntza Proiektuan eta Ikastetxearen Proiektu Curricularrean.

3.3. Hirugarren zehaztapen maila

Hirugarren mailak ikasgelan burututako zehaztapenei egiten dio erreferentzia eta programa didaktikoetan gauzatzen da. Irakaslearen zeregina da urteko ikasgelaren ordutegia eta hura osatzen duten unitate didaktikoak prestatzea, erreferentzia gisa beren ikasgela-taldearen ezaugarri pertsonalak hartuz eta hasieran Administrazioaren

legezko dokumentuak eta ikastetxearen Hezkuntzan Proiektua eta Proiektu Curricularra kontuan hartuz.

Programa didaktiko hauen xedea non, nola, noiz eta zergatik irakatsi galderak erantzungo dute eta sekuentzia jakin batean islatuko da. Programa didaktikoak erabiltzeak bi abantaila nagusi eskaintzen ditu (Bermejo eta Ballesteros, 2017):

• Inprobisazioa, kasualitatea eta pentsakortasunik gabeko berezkotasuna ezabatu.

• Saihestu hutsuneak eta justifikatu gabeko jauziak eta osatu gabeko edo deskonektatutako programak.

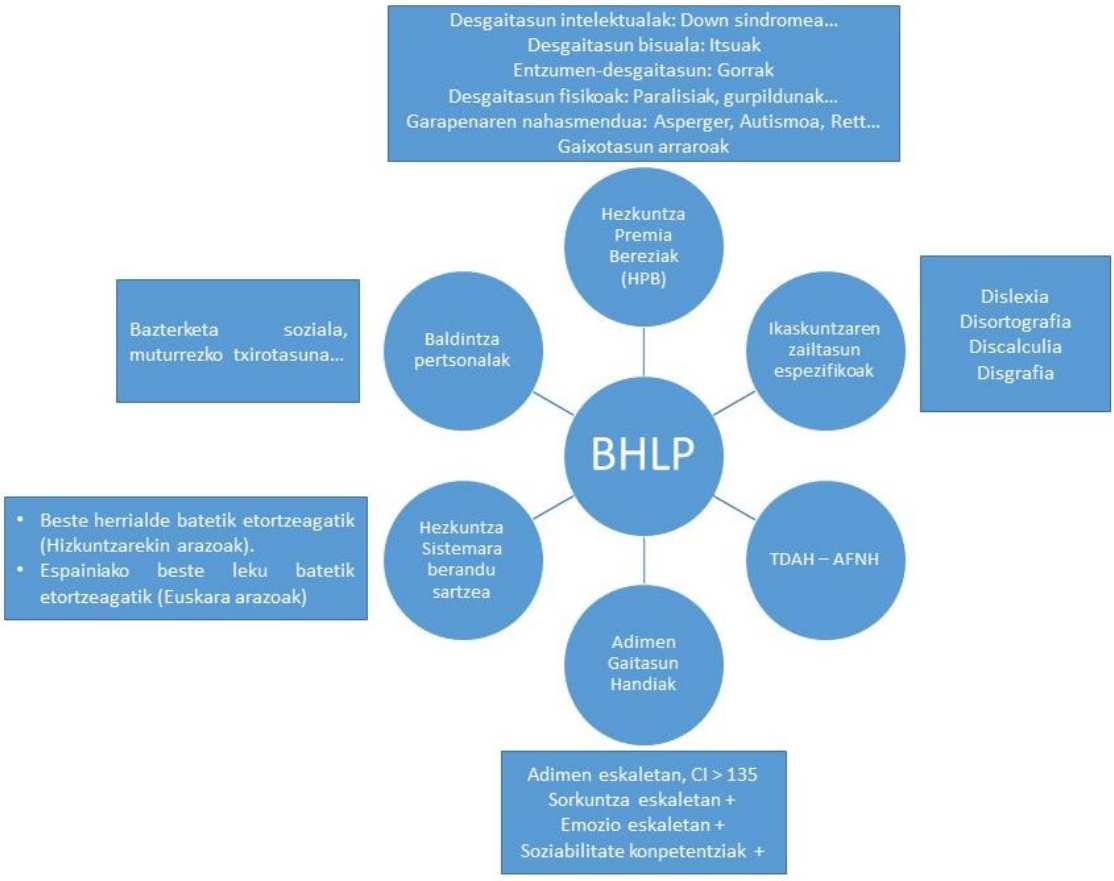
Gallegoren (2004) hitzei erreparatuz, ikasgelako programa malgua, koherentea, testuinguruan, nahita, errealista eta irakasle taldearen lankidetzaren emaitza izan behar da. Indarrean dagoen legeriarekin bat etorriz, hezkuntza programek puntu hauek jaso behar dituzte funtsezko alderditzat:

- Oinarrizko zeharkako gaitasunak eta oinarrizko diziplina gaitasunak.
- Etapako helburuak
- Edukia
- Metodologia
- Denborazko banaketa
- Ebaluazioa, ikaskuntza prozesua bera ebaluatzeko irizpideek eta tresnek osatua, bai eta irakaskuntza prozesua bera eta unitate didaktikoaren diseinua ere.
- Aniztasunarekiko arreta
- Material eta baliabide didaktikoak

Izena	Hirugarren zehaztapen maila
Arduraduna	Klase bakoitzeko irakaslea
Zer egiten dute	Bere klasearekin gauzatuko dituen esku hartzeak edo programazioak prestatu.
Non islatzen dira aldaketa hauek	Irakasleen programazioetan.

3.4. Laugarren zehaztapen maila

Zenbait egilek curriculuma konkrezioaren laugarren maila aipatzen dute, eta bertan, besteak beste, ikasleei edo ikasle-talde zehatz batzuei zuzendutako diseinu curricularra egokitzea beharrezkoa dela aipatzen dute, hezkuntza-laguntzaren behar espezifikoak direla eta (**NEAE, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo – BHLP, Berariazko Hezkuntza Laguntza Premiak**). LOMLOEren (2020) I. kapituluan adierazi bezala, hezkuntza premia bereziak (HPB, adibidez, Down sindromea, TEA…), Ikaskuntzan berariazko zailtasunak (Dislexia, disortografia, diskalkulia, dislalia… adibidez), TDAH-AFNH (Arreta Faltaren nahasmendua eta hiperaktibitatea), adimen gaitasun handiak, hezkuntza sistema berandu sartzeagatik, edo baldintza pertsonalengatik sartzen dira.



Ikasle talde horiekin egindako neurriek konpentsazio eta ezohiko ekintzak eskatzen dituzte baliabide arruntak nahikoa ez direnean ezarritako konpetentziak garatzeko. Neurri horiek **egokitzapen curricularra** izeneko programa zehatz batean bildu behar dira, nahiz eta ikasleen motaren arabera, **ez ohiko edo aparteko neurriak** erabiltzea

beharrezkoa ez bada, **ohiko neurriak** ere aplika daitezkeen, kasuen arabera (denbora malgutasuna, aldaketa metodologikoak …).

Nolanahi ere, Administrazioaren betebeharra da ikasle mota hauei erantzuteko baliabideak zuzen txertatzea bermatzea, LOMLOEren (2020) 71. artikuluko 2. puntuan esaten den moduan:

> Hezkuntza administrazioen erantzukizuna da beharrezko baliabideak bermatzea, arreta ezberdin bat behar dutenean, hezkuntza premia bereziak aurkezteagatik, ikasteko berariazko zailtasun izateagatik, Arreta Gabeziaren nahasmena izateagatik, adimen gaitasun handia izateagatik, hezkuntza-sistemara berandu sartzeagatik, edo baldintza pertsonalak edo eskola-historiak direla eta. (74. or.).

Bermejo eta Ballesteros-en (2017) hitzei jarraituz, indarrean dagoen legediak lau egokitzapen curricular mota ditu:

- **Curriculumera sartzeko egokitzapenak:** ikasleei curriculumera sartu ahal izateko baliabide nahikoa eskaintzen zaiela ziurtatzea suposatzen dute, informazioa, komunikazioa eta parte hartzea sarbidea erraztuz, elementu fisikoak (arrapalak, igogailuak ...) aldatuz, baita aurreikusitako irakaskuntzen garapena errazten duen hezkuntza-arretarako langileak sartzea.

- **Curriculumaren egokitzapen ez-esanguratsuak:** hauek curriculumaren ez-aginduzko elementuetan aldaketak suposatzen dituzte, hala nola metodologia, antolaketa eta edukien aldaketa txikia, bi ikasturte baino gehiagoko hutsune curricularra egon gabe. Oinarrizko elementuak ez dira aldatzen eta oinarrizko gaitasunak lortzea bermatzen jarraitzen da.

- **Curriculumaren egokitzapen esanguratsuak:** programazio didaktikoan aldaketak suposatzen dituzte, aginduzko elementuetan eragin handia izango dutenak, hala nola, helburuak, edukiak eta ebaluazio irizpideak. Neurri hauek Berariazko hezkuntza laguntza premiak duten ikasleen oinarrizko gaitasunen garapen maximoa sustatzeko egiten dira. Neurri horiek erabiltzeak egokitu beharreko eremuan edo gaian ebaluatuko den ikaslearen ebaluazio psikopedagogikoko txostena egotea eskatzen du. Egokitzapen curricular esanguratsu bat dagoeneak ikasleek lan-plan

indibidualizatuarekin izan behar dute (lortu beharreko helburuak, landu beharreko edukiak ...) eta ikastaroa amaitutakoan ebaluatu behar izango da helburuen lorpena.

• **Adimen gaitasun handiko ikasleentzako egokitzapen kurrikularrak:** egokitzapen honek aurrera egiteko ebaluazio psikopedagogiko eta bere txostena sinatuta eskatzen du. Aukera nagusiak bi dira; alde batetik, programazio didaktikoan egingo diren aldaketekin irakasgaian sakontzeko proposamen curricularra aurkeztea eta horrek **curriculuma aberastea** (*enriquecimiento curricular*) suposatuko duela ebaluazio irizpideak aldatu gabe; eta bestetik, irakasgai bat zabaltzeko proposamena aurkeztea, programazio didaktikoan egingo diren aldaketekin edo ikasleari irakasgai hori edo beste batzuk hurrengo kurtsoan bideratzeko aukera ematea (malgutasuna edo *flexibilización*).

Esku hartze bat egiten dugunean gomendagarria da planteatzen dizkiogun ekintzen egokitzapenak hiru taldeetan islatuta biltzea aniztasunaren trataera atalean. Egokitzapenak horrela bananduko ditugu:

- Klaseko beste guztiekin ekintza bera egiten du, egokitzapenik gabe.
- Klaseko beste guztiekin ekintza bera egiten du, baina ekintza hori metodologikoki aldaketa batzuekin.
- Ez du klaseko besteokin ekintza bera egiten, eta PTarekin edo beste irakasle espezializatu batekin lan egiten du beste ekintza batean.

Amaitzeko, eta laburbilduz 4. Zehaztapen mailaren informazio nagusia, hurrengo taula daukagu.

Izena	Laugarren zehaztapen maila
Arduraduna	Klase bakoitzeko irakaslea
Zer egiten dute	BHLP dituzten ikasleei egokitzapen batzuk planteatu haien esku hartzeetan.
Non islatzen dira aldaketa hauek	Irakasleen programazioetan.

Erreferentziak

Bermejo, B. y Ballesteros, C. (2017). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria.* Pirámide.

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.

Bravo, M. A. (2007). El currículo como campo de estudio y aplicación de la didáctica. En R. Navarro (coord..), *Didáctica y currículum para en desarrollo de competencias* (pp. 15-184). Dykinson.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado.* Akal.

Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco,* 9, de 15 de enero de 2016.

Gallego, J. L. (2004). Proyecto Educativo de Centro. En F. Salvador, J. L. Rodríguez, y A. Bolivar (coords), *Diccionario Eciclopédico de Didáctica.* Aljibe.

Gerardo, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 6*(2), 194-208.

Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal.

Hervás, C., Toledo, P., y Corujo, M. C. (2017). El currículum: bases teóricas, legislativas y didácticas. En B. Bermejo y C. Ballesteros (coords.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria* (pp. 55-80). Piramide.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la qu ese modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Parra, J. M. (2011). *Manual de Didáctica de la Educación Infantil.* Garceta.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654

Schön, A. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. *Cuadernos de Pedagogía,* 222, 88-92.

DIDAKTIKA OROKORRA

3. GAIA: EKINTZA DIDAKTIKOA DISEINATZEKO, GARATZEKO ETA EBALUATZEKO ELEMENTU CURRICULARRAK

Dr. Héctor Galindo-Domínguez

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

3. GAIA: EKINTZA DIDAKTIKOA DISEINATZEKO, GARATZEKO ETA EBALUATZEKO ELEMENTU CURRICULARRAK

1. Irakaslearen errol berria

1.1. Aparteko irakaslearen eredu teorikoa

Hezkuntza komunitateko talde profesionalak eginkizun garrantzitsua betetzen du ikasleen garapen integralean, denbora gehiena hezkuntza zentroan igarotzen baitu eta irakaslea bera da ikaslea ondo ezagutzen duena beraien arteko harremana dela eta.

Hari honetan, orain dela urte batzuk, Aurelio Villak (1985) katedratiko emeritoa, ikerketa berri bat garatu zuen bere liburuan “Un modelo de profesor ideal” hurrengo galdera erantzuteko helburuarekin: zer da irakasle aparta izatea?

Bere ikerketan oso lagin handi bat erabili zen; hain zuzen ere, 21496 euskal herriko ikasle hartu zuten parte. Nahiz eta ikerketa gaur egungo DBH 2. Mailako ikasleekin egin (8. EGBkoa), datu batzuk interesgarriak atera ditzakegu. Hurrengo hauek izan ziren lortutako emaitzak.

1) Aparteko irakaslearen pertzepzioa ez da kontzeptu unidimentsionala, baizik eta multidimentzionala. Dimentsio guztiak, bi motatako profiletan banandu genitzake: aparteko irakaslearen oinarrizko profila eta aparteko irakaslearen profil bereizgarria.
2) Aparteko irakaslearen oinarrizko profilak, ikasle guztiek irakasle batek ezinbestekotzat behar dituzten 16 ezaugarriek osatzen dute. 16 ezaugarri hauek bi dimentsioetan banandu dezakegu:
    - Dimentsio pedagogikoa: "Ulerkorra izatea", "ikasleekin erlazionatzea", "ikasleekin konfiantza izatea", "laguntzea" eta "akatsak onartzea", bereziki.
    - Dimentsio didaktikoa: “Ondo azaltzea”, “Ondo irakastea”, “erraz ulertzea”, eta “kalifikatzaile ona izatea”, bereziki.

3) Aparteko irakaslearen profil bereizgarriak hurrengo ezaugarriak zituen, hurrengo dimentsioetan bananduta:
   - Dimentsio fisikoa: Pertsonaren kanpoko itxura aipatzen duen faktorea da. Dimentsio hau baloratzen duten ikasleek funtsean irakasle atletikoa, sendoa, erakargarria eta dotorea nahi dute. Dimentsio honetan atera ziren ezaugarri sendoenak hurrengo hauek izan ziren: Atleta (λ = .64), kirolari (λ = .60), indartsua (λ = .59), dotorea (λ = .51), akats fisikorik gabeboa(λ = .50). Haien irakasle prototipoaren pertzepzio hori haien etorkizunerako asmoen proiekzioa izan liteke.
   - Dimentsio pertsonala eta erlazionala: Bigarren faktore hau ezaugarri pertsonalek osatzen dute, hala nola baikorra, originala eta ikasleekin pertsonen arteko harremana aipatzen duten beste atributu sorta bat: irekia, bidezkoa, hurbila, demokratikoa. Dimentsio honetan atera ziren ezaugarri sendoenak hurrengo hauek izan ziren: Hurbila (λ = .56), bere buruarekin zorrotza izatea (λ = .51), irekia (λ = .51), sortzailea (λ = .49), demokratikoa (λ = .48), baikorra edo optimista (λ = .47), originala (λ = .41) eta bidezkoa (λ = .40).
   - Dimentsio umoristikoa: Dimentsio honetan atera ziren ezaugarri sendoenak hurrengo hauek izan ziren: Dibertigarria (λ = .68), barregarria (λ = .61), umore ona (λ = .61), alaia (λ = .61) eta irribarretsu (λ = .57).
   - Inposizioaren eta exijentziaren dimentsioa: Dimentsio honetan atera ziren ezaugarri sendoenak hurrengo hauek izan ziren: Autoritarioa (λ = .52), zorrotza (λ = .51), klasea menperatu (λ = .37).
   - Dimentsio antolatzailea: Dimentsio honetan atera ziren ezaugarri sendoenak hurrengo hauek izan ziren: Txukuna (λ = .70), ordenatua (λ = .69), gaietan espezialista (λ = .31).

1.2. Irakaslearen funtzioak legean

LOMLOEren III tituluan, I. kapitulua Espainiako hezkuntza sistemako irakasleek bete behar dituzten funtzioei buruz hitz egitera bideratuta dago. Funtzio horien artean, 91. artikuluan jasota, honako hauek nabarmentzen ditugu irakasleen funtzioari buruz:

a) Arloen, irakasgaien, moduluen edo arloen programazioa eta irakaskuntza agindu duten curriculuma.

b) Ikaslearen ikaskuntza prozesuaren ebaluazioa, baita irakaskuntza prozesuen ebaluazioa ere.

c) Ikasleen tutoretza, haien ikaskuntzaren norabidea eta orientazioa eta laguntza beren hezkuntza prozesuan, familiekin lankidetzan.

d) Ikasleen orientazio hezigarria, akademikoa eta profesionala akademia, hala badagokio, zerbitzu edo sail espezializatuekin.

e) Garapen intelektual, afektibo, psikomotor, sozial eta moralari arreta ematea.

f) Jarduera osagarrietan sustapena, antolaketa eta parte hartzea, hezkuntza campusaren barruan edo kanpoan, zentroek programatuta.

g) Zentroko jarduerak errespetuz, tolerantziaz, parte hartzeaz, eta askatasunez egiteko ekarpena egin, herritartasun demokratikoaren eta bakearen kulturaren balioak sustatuz.

h) Familiei beren seme-alaben ikaskuntza prozesuari buruzko informazioa aldiro ematea, baita bertan lankidetzarako orientabideak ematea ere.

i) Agintzen zaizkien irakaskuntza, kudeaketa eta zuzendaritza jarduerak koordinatzea.

j) Zentroko jarduera orokorretan parte hartzea.

k) Hezkuntza administrazioek edo zentroek eurek zehazten dituzten ebaluazio planetan parte hartzea.

l) Dagokion irakaskuntza prozesuen ikerketa, esperimentazioa eta etengabeko hobekuntza.

2. Haur hezkuntza etaparen konpetentziak

Euskadiko Dekretuak konpetentzia kontzeptuaren definizioa ematen du hurrengo moduan:

> Konpetentzia da irakaskuntza eta hezkuntza-etapa bakoitzeko eduki propioak modu integratuan aplikatzeko gaitasuna, jarduerak behar bezala egiteko eta arazo konplexuak modu eraginkorrean ebazteko.

Halere, gure kasuan, konpetentzia bat ulertuko dugu arazoa konplexuei erantzuna emateko martxan ipini behar ditugun ezagutzei, prozedurei eta jarrerei, arazo hori bikaintasunez ebazteko.

Oro har, irakasleok diferentziarik gabe erabiltzen ditugu konpetentzia eta gaitasuna (capacidad). Hala ere, bi termino hauek, pedagogikoki ezberdinak dira. Alde batetik, Konpetentziak arazoek ebazpenekin lotura daukate. Zuzenki, arazo horiek bikaintasunez ebazteko martxan jartzen ditugun mekanismoekin (ezagutzak, prozedurak, jarrerak…). Bestalde, gaitasuna, alderdi pedagogikoaren lotuta, termino pobreena da, termino estatiko bat delako. Gaitasun hitzak esaten diguna bada pertsona batek jarduera zehatz bat egiteko potentziala badaukala, aldez aurreko baldintza batzuk betetzen dituelako, baina nork daki garatuta daukan ala ez. Beraz, ikusten dugu nola konpetentzia bat garatzeko, lehenik eta behin pertsona batek gaitasun batzuk izan behar dituela. Adibide batzuk:

- Abesteko konpetentea izateko, beharrezkoa da aldez aurretik baldintza batzuk betetzea, hala nola, memoria izatea abestiaren hitzak gogoratzeko, koordinazioa izan behar dugu erritmoa jarraitzeko, ahotsa izan behar dugu soinua egiteko… Baldintza hauek betetzen ditugunean abesteko konpetentzia garatu dezakegu, konpetentzia hau izango litzateke ea norbaitek ondo ala txarto abesten duen.
- Hizkuntzekin konpetentea izateko, beharrezkoa da aldez aurretik baldintza batzuk betetzea, hala nola, memoria izatea, arreta jartzea, entzuteko gaitasuna izatea (gorra ez izatea), hitz egiteko gaitasuna (ahotsa izatea)…. Baldintza hauek betetzen direnean, hizkuntzekin lotura daukaten arazoei erantzun bat eman diezaiekegu. Adibidez, hizkuntzetan konpetentea den norbaitek erraztasunak izango ditu, Speech bat emateko, okindegira joateko ogia erosteko, metro txartela ateratzen ez dakienean nola galdetu behar dion metroan lan egiten duen pertsonari…

Haur Hezkuntzan zein Lehen Hezkuntzan, Funtsezko konpetentziak eta Konpetentzia espezifikoak ditugu.

2.1. Funtsezko konpetentziak

Espainiako Real Decreto 95/2022-an, I eranskinean agertzen dira HHrako funtsezko konpetentziak. Funtsezko konpetentziak badira HHko etapan arlo guztietan garatu behar ditugun konpetentzia gakoak. Hauek normalenean modu zeharka batean lantzen dira eta hurrengoak dira:

Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia:

> Hizkuntza-komunikaziorako konpetentziak esan nahi du ahoz, idatziz edo modu koherente eta egokian jardun behar dela hainbat esparru eta testuingurutan eta hainbat komunikazio-helbururekin. Ezagutza, trebetasun eta jarrera guztiak modu kontzientean mobilizatzea eskatzen du, ahozko mezuak, zeinuak, idatziak, ikus-entzunezkoak edo multimodalak ulertzeko, interpretatzeko eta kritikoki baloratzeko aukera ematen dutenak, manipulazioaren eta desinformazioaren arriskuak saihestuz, bai eta beste pertsona batzuekin modu kooperatiboan, sortzailean, etikoan eta errespetuzkoan eraginkortasunez komunikatzea ere.

Konpetentzia eleaniztasuna

> Konpetentzia eleaniztunak hainbat hizkuntza, ahozkoak edo zeinuzkoak, ikasteko eta komunikatzeko modu egoki eta eraginkorrean erabiltzea eskatzen du. Konpetentzia horrek esan nahi du norberaren hizkuntza-profilak aitortu eta errespetatu behar direla, eta norberaren esperientziak baliatu behar direla mediaziorako estrategiak garatzeko eta hizkuntzen arteko transferentziak egiteko, hizkuntza klasikoak barne, eta, hala badagokio, trebetasunak mantendu eta eskuratzeko hizkuntzan, familia-hizkuntzan edo hizkuntza ofizialetan. Era berean, gizartearen hizkuntza-eta kultura-aniztasuna ezagutzera, balioestera eta errespetatzera bideratutako dimentsio historikoak eta kulturartekoak biltzen ditu, bizikidetza demokratikoa sustatzeko helburuarekin.

Matematikarako konpetentzia eta zientzia, teknologia eta ingeniaritzarako konpetentzia

Matematikarako konpetentziak eta zientzia, teknologiaeta ingeniaritzarako konpetentziak (STEM konpetentzia, ingelesezko sigletan) mundua ulertzea dakar berekin, metodo zientifikoak, pentsamendu eta irudikapen matematikoak, teknologia eta ingeniaritza-metodoak erabiliz ingurunea modu konprometituan, arduratsuan eta jasangarrian eraldatzeko

Konpetentzia digitala

Konpetentzia digitalak teknologia digitalak modu seguruan, osasungarrian, jasangarrian, kritikoan eta arduratsuan erabiltzea eskatzen du, ikasteko, lanerako eta gizartean parte hartzeko, bai eta horiekin elkarreragitea ere. Informazio eta datuen alfabetizazioa, komunikazioa eta lankidetza, hezkuntza mediatikoa, eduki digitalen sorrera (programazioa barne), segurtasuna(ongizate digitala eta zibersegurtasunarekin lotutako konpetentziak barne), herritartasun digitalarekin, pribatutasunarekin, jabetza intelektualarekin, arazoen ebazpenarekin eta pentsamendu konputazional eta kritikoarekin lotutako gaiak.

Konpetentzia pertsonala, soziala eta ikasten ikastekoa

Konpetentzia pertsonalak, sozialak eta ikasten ikastekoak berekin dakar nork bere buruari buruz hausnartzeko gaitasuna, nork bere burua ezagutzeko, bere burua onartzeko eta etengabeko hazkunde pertsonala sustatzeko; denbora eta informazioa eraginkortasunezkudeatzeko; beste batzuekin modu eraikitzailean lankidetzan aritzeko; erresilientziari eusteko; eta bizialdi osoko ikaskuntza kudeatzeko. Honako hauek ere sartzen dira: ziurgabetasunari eta konplexutasunari aurre egiteko gaitasuna; aldaketetara egokitzea;prozesu metakognitiboak kudeatzen ikastea; bizikidetzaren aurkako jokabideak identifikatzea eta horiei aurre egiteko estrategiak garatzea; norberaren eta gainerako pertsonen ongizate fisiko, mental eta emozionalari laguntzea, nork bere burua eta ingurukoak zaintzeko trebetasunak garatuz erantzukidetasunaren

bidez; etorkizunera bideratutako bizitza bat eramateko gai izatea; enpatia adieraztea eta gatazkei heltzea.

Herritartasunerako konpetentzia

Herritartasunerako konpetentzia lagungarria da ikasleek herritartasun arduratsua izan dezaten eta bizitza sozial eta zibikoan bete-betean parte har dezaten, kontzeptu eta egitura sozial, ekonomiko, juridiko eta politikoen ulermenean oinarrituta, bai eta munduko gertaeren ezagutzan eta iraunkortasunarekiko eta munduko herritartasuna lortzearekiko konpromiso aktiboan ere. Horren barruan sartzen dira alfabetatze zibikoa, giza eskubideen errespetuan oinarritutako kultura demokratikoaren berezko balioen onarpen kontzientea, gure garaiko arazo etiko handiei buruzko hausnarketa kritikoa eta 2030 Agendan planteatutako GarapenIraunkorrerako Helburuekin bat datorren bizimodu iraunkorraren garapena.

Ekintzailetza-konpetentzia

Ekintzailetzarakokonpetentziak aukera eta ideiekin jarduteko bizi-ikuspegia garatzea eskatzen du, beste pertsona batzuentzako baliozko emaitzak sortzeko beharrezkoak diren ezagutza espezifikoak erabiliz. Hainbat estrategia eskaintzen ditu: beharrak eta aukerak hautematekobegirada egokitzea; sormen eta berrikuntza prozesuen barruan, pentsamendu estrategikoa, sormena, irudimena eta hausnarketa etiko, kritiko eta konstruktiboa erabiliz ideiak sortu eta birplanteatzea; ingurunea aztertu eta ebaluatzeko pentsamendua entrenatzea; eta ikasteko, arriskatzeko eta ziurgabetasunari aurre egiteko jarrera piztea. Era berean, informazioan eta ezagutzan oinarritutako erabakiak hartzea eta beste pertsona batzuekin modu arinean lankidetzan aritzea eskatzen du, motibazioz, enpatiaz eta komunikazio eta negoziazio-trebetasunez, planteatutako ideiak ekintzara eramateko balio sozial, kultural eta ekonomiko-finantzarioko proiektu iraunkorrak planifikatuz eta kudeatuz.

Kontzientzia eta adierazpide kulturaletarako konpetentzia

Kontzientzia eta kultura adierazpenetarako konpetentziak berekin dakar ideiak eta esanahia sormenez adierazteko eta kultura desberdinetan komunikatzeko modua ulertzea eta errespetatzea, baieta hainbat arteren eta beste kultura-adierazpenen bidez ere. Norberaren ideiak ulertzen, garatzen eta adierazten ahalegintzea eskatzen du, bai eta gizarteko kide izatearen zentzua izatea edo gizarteko funtzio bat hainbat modutan eta testuingurutan betetzea ere, eta nortasuna aberastea kulturen arteko elkarrizketaren bidez.

2.2. Konpetentzia espezifikoak

Haur Hezkuntzan, konpetentzia espezifikoak eremuz eremu antolatzen dira. Ikasgaian jada ikusi ditugu zeintzuk diren HHren esperientzia eremuak, beraz hemen berreskuratzen ditugu berriro. Esku hartzeak antolatzen ditugunean zehaztu behar dugu eremu bakoitzeko zein/zeintzuk diren lortu nahi ditugun konpetentzia espezifikoak. Hurrengo moduan antolatzen dira konpetentzia espezifikoak, eremuz eremu, HHn.

Eremua	**Konpetentzia espezifikoa**
Harmonian hazten	1. Gorputzaren ezagutzan eta kontrola garatzen eta hainbat estrategia eskuratzen joatea, haien ekintzak inguruko errealitatera era seguruan moldatuz norberaren irudi egokia eraikitzeko.
	2. Progresibokiemozioak ezagutzea, adieraztea eta erregulatzea beharrak eta sentimenduak adieraziz ongizate emozionala eta segurtasun afektiboa lortzeko.
	3. Eredu, arau eta ohiturak bereganatzea, aukera propioetan konfiantza eta lorpen sentimenduak garatuz, ekologiarekiko eta gizartearekiko arduratsua den bizimodu osasuntsua bultzatzeko.
	4. Berdintasun baldintzak dituzten gizarte-interakzioak ezartzea, laguntasunaren, errespetuaren eta enpatiaren garrantzia balioetsiz, balio demokratikoetan etagiza-eskubideen errespetuan oinarrituta bere nortasun propioa eraikitzeko.
Ingurunea ezagutzea	1. Materialen, objektuen eta bildumen ezaugarriak identifikatzea eta haien arteko loturak ezartzea, esplorazioaren, zentzumen-manipulazioaren eta tresna errazak erabiltzearen bidez, trebetasun logiko-matematikoak garatzeko.

	2. Metodo zientifikoaren prozedurak eta pentsamendu konputazionalaren trebetasunak garatzea pixkanaka, objektuak behatzeko eta manipulatzeko prozesuen bidez, ingurunea interpretatzen hasteko eta planteatzen diren egoerei eta erronkei sormenezerantzuteko.
	3. Naturaren elementuak eta fenomenoak ezagutzea, eta naturan eragina duten ohiturekiko interesa agertzea, pertsonen bizitzan ingurunea modu iraunkorrean erabiltzeak, zaintzeak eta kontserbatzeak duen garrantzia jabetzeko.
Komunikazioa eta errealitatearen adierazpena	1. Eguneroko egoeretan komunikazio-errepertorioaren eta esplorazioaren bidez interakzioak izateko interesa adieraztea beharrak eta asmoak adierazteko eta inguruneko eskakizunei erantzuteko.
	2. Mezuak eta adierazpenak interpretatzea norberaren ezagutzetan eta baliabideetan oinarrituz ingurunearen eskakizunei erantzuteko eta ikaskuntza berriak eraikitzeko.
	3. Hainbat lengoaia eta hizkuntza erabiliz, horietako bakoitzaren kodeak ezagutuz eta komunikazio-beharrei erantzuteko dituzten adierazpen-aukerak miatuz, mezuak modu eraginkorrean, pertsonalean eta sortzailean gauzatzea.
	4. Idatzizko testuekin lotutako jardueretan parte hartzea norberaren iniziatibarekin, funtzionalitatea eta ezaugarrietako batzuk ulertzeko interesa eta jakinmina adieraziz.
	5. Komunikazio-estrategiak eta kultura-ezagutza aberasteko, haurraren ingurunean dagoen aniztasun linguistikoa eta beste kultura-adierazpenak baloratzea.

3. Haur hezkuntzako Oinarrizko jakintzak

Oinarrizko jakintzak ikaskuntza, hezkuntza etapa bakoitzaren helburuak lortzen eta konpetentziak lortzen laguntzen duten ezagutza, gaitasun, trebetasun eta jarreren multzoari egiten diote erreferentzia. Oinarrizko jakintzak HHren kasuan, esperientzia eremuz antolatuta daude ere.

Halaber, eta aldi berean oinarrizko jakintza guztiak zikloz ziklo eta jakintza-multzo ezberdinetan antolatzen dira. Hurrengo irudian jakintza multzo ezberdinak, zikloz ziklo erakusten dira. Azpimarratzekoa da nola apunte hauetan ez dira jakintza-multzo

bakoitzean sartzen diren jakintza guztiak biltzen, baizik eta bakarrik multzoaren izenak. Beraz, kontuan hartu, esku hartzea egitean, garrantzitsua dela jakintza-multzoak kontuan hartuz, aztertzea multzo bakoitzean zeintzuk diren landuko ditugun jakintzak. Horretarako, begiratu behar izango dugu Euskadiko Dekretuan.

Irudi honetan ikusi dezakegunez, Harmonian hazten, eta ingurunea ezagutzea eta esploratzea eremuetan, jakintza-multzoen izenak berdinak dira 1. ziklorako eta 2. ziklorako, nahiz eta multzo bakoitzeko edukiak ezberdinak izan (pixka bat zailagoak 2. Zikloko jakintzak 1. zikloko jakintzekin konparatuz). Komunikazioa eta errealitatearen adierazpena eremuan, multzo guztiak berdinak dira, baina bi berri gehitzen dira 2. Ziklora pasatzen garenean: literatura ikasketara hurbiltzea eta Teknologia digitalak. Bi jakintza-multzo hauetan ikasleekin garatu behar izango ditugun jakintza ezberdinak agertzen dira Euskadiko Dekretuan.

4. Haur hezkuntzako Ebaluazio Irizpideak eta Adierazleak

Ikaskuntzaren ebaluazioa plangintzaren funtsezko elementua da, bai irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan eta bai emaitzetan duen eragin handia dela eta. Ebaluazioa ez da prozesuaren eraginkortasuna neurtzearekin lotutako terminoa bakarrik, baizik eta irakaskuntzaren emaitzak ulertzeko eta ebaluatzeko tresna bat ere.

Hari honetan, gure curriculumak kontuan hartu behar ditugun ebaluazio irizpide batzuk zehazten dizkigu. Konpetentziekin eta oinarrizko jakintzekin gertatzen den bezala, ebaluazio irizpideak aginduzko elementu bat da, eta beraz, ezin ditugu moldatu.

Ebaluazio irizpideek galdera honi erantzuten diote: zer ebaluatu? Haur Hezkuntzako etaparen ebaluazio irizpideak zehazten dira, bai Haur Hezkuntzako estatuko legean (Real Decreto 95/2022), bai Haur Hezkuntzari buruzko Euskadiko dekretuan. Era berean, jakin behar dugu nola ebaluazio irizpideak konpetentzia espezifikoak ebaluatzeko lagungarriak direla, konpetentzia espezifiko bakoitzetik ateratzen baitira zikloz ziklo, kontuan hartu behar ditugun ebaluazio irizpideak. Hau aplikatzen da HHko hiru esperientzia eremuetara.

Hurrengo lerroetan agertzen da "Komunikazioa eta errealitatearen adierazpena" eremuan, 1. Konpetentzia espezifikoa ebaluatzeko erabili behar ditugun ebaluazio irizpideak.

	1. Konpetentzia espezifikoa: Eguneroko egoeretan komunikazio-errepertorioaren eta esplorazioaren bidez interakzioak izateko interesa adieraztea beharrak eta asmoak adierazteko eta inguruneko eskakizunei erantzuteko.	
	1. ZIKLOA	**2. ZIKLOA**
EBALUAZIO IRIZPIDEAK (Zer ebaluatu gure ikasleetan?)	1.1. Beste pertsonekin lotura afektiboak sortzea eta indartzea, interesez interakzioetan eta eguneroko komunikazioa-testuinguruetan parte hartuta eta hainbat komunikazioa-sistema erabilita.	1.1. Era aktiboan, espontaneoan eta errespetuzkoan bakoitzaren ezberdintasunekin geroz eta zailagoak izango diren hainbat komunikazio-egoeratan parte hartzea. Horretarako lengoaia eta hizkuntza ezberdinen adierazteko aukerak ikertzea eta komunikazio-errepertorioa proposamenetara, hizketakideetara eta testuingurura egokitzea
	1.2. Komunikazio-egoeretan espontaneotasunez parte-hartzea, postura, keinuak eta mugimenduak hizketakideetara moldatuz.	1.2. Lengoaia eta Hizkuntza ezberdinak erabiltzen diren egoeretan parte hartzea, interesa, jakinmina eta hizkuntza-profil aniztasunarekiko errespetua erakutsiz
	1.3. Beharrak, sentimenduak eta bizipenak adieraztea komunikazio-estrategiak erabilita eta lengoaia eta hizkuntza desberdinek eskaintzen dituzten aukerak	1.3. Hainbat bitarteko eta tresna digitalen erabilerara gerturatuz, modu birtualean jardutea.

	aprobetxatuta, guzti hori jakinminez eta gozatuz.	
	1.4. Gizarte-interakzioetan iniziatiba izatea, komunikazio egoerez gozatuz errespetuzko jarrerarekin.	
	1.5. Lengoaia eta hizkuntza ezberdinak erabiltzen diren egoeretan parte hartzea hizkuntza-profil aniztasunarekiko interesa eta jakinmina adieraziz.	

Konpetentzia espezifiko bakoitzak, dagokion esperientzia eremuan, bere ebaluazio irizpideak ditu. Zerrenda guztia ikusteko Euskadiko Dekretua hartu behar da.

Amaitzeko, gogorarazten dugu curriculumak esaten digula zer ebaluatu behar dugun, baina ez nola ebaluatu behar dugun. Hori dela eta, ebaluazio irizpide bat ebaluatzeko, modu anitzak ditu irakasle batek. Modu guzti horiek, beste gai batean jorratuko ditugu.

Erreferentziak

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la qu ese modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654

Villa, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal. Multidimensionalidad del modelo del profesor ideal y condicionante.* Ministerio de Educación y Ciencia.

DIDAKTIKA OROKORRA

4. GAIA: METODOLOGIAK ETA BALIABIDEAK HAUR HEZKUNTZAN

Dr. Héctor Galindo-Domínguez

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

4. GAIA: METODOLOGIAK ETA BALIABIDEAK HAUR HEZKUNTZAN

Jakinik, jarraian biltzen diren epigrafe bakoitzaren garapena doktorego tesi berezi bat egiteko ere luza daitekeela, atal honen helburua haur hezkuntzan espazio gehiago izan ditzaketen metodologia bakoitzari pintzelada batzuk ematea baino ez da.

1. Haur hezkuntzaren ikuspegi pedagogikoak

1.1. Ikuspegi orohartzailea edo globalizatzailea

XX. Mendean zehar Haur Hezkuntzako metodologien printzipioetako bat ikuspegi orohartzailea izan da. Ikuspegi orohartzailea ez dago lotuta metodologia batekin, baizik eta irakasleek irakaskuntza prozesuetan hartzen duten jarrera bat izan behar da (Zabalza, 1989).

Ikuspegi orohartzaileak Gestalten psikologiaren teorian ditu oinarriak, pertzepzioaren izaera globala nabarmentzen duena. Decroly-ren arabera (2015), haurrek inguratzen duten errealitatea modu globalean hautematen dute, pertzepzio nahasi eta zehaztu gabea bere osotasunean. Ez dituzte objektuak modu isolatuan hautematen, bere osotasunean baizik.

Haurren errealitatearen pertzepzioaren izaera globalak baldintzatzen du haien garapena. Haurrek hasieran ez dituzte gauzak haien xehetasunen eta zati isolatuen bidez ulertzen, aitzitik, haien globalitatearen arabera. Ondoren, analisi lan batek osotasun hori hobeto ulertzeko eta argitzeko balioko du (Cabello, 2011). Ikuspegi mota hau oso ohikoa da Tailerretan, proiektuetan eta txokoetan oinarritutako irakaskuntza batean.

Hala ere, Zabalzak (1987) dioen bezala, kontuan izan behar dugu hezkuntzan ez daudela metodologia eta ikuspegi magikoak irakaskuntza-ikaskuntza egoerak konpontzearren. Beraz, gure buruari galdetu beharko genioke ea egokiagoa den funtzio zehatz bat eskatzen dituzten berariazko jarduerak planteatzea, edo jarduera globalagoak bideratzean, berariazko funtzio bat baino gehiago erabili behar dena.

Dena den, planteamendu bakarra irakaskuntza-ikaskuntza egoerarik anitzenak konpontzeko gai denaren defentsarekin obsesionatuta egoteak ez dirudi erantzunik egokiena, betiere haurtzaroko etapan galderak egiten diren bitartean. eraginkorragoa da funtzio zehatz bat garatzera zuzendutako jarduera zehatzak proposatzea, edo jarduera globalagoak bilatzea, elkarri lotutako hainbat funtzio zehatzetarako lekua

dagoenean (Zabalza, 1987). Hona hemen ikuspegi globalizatua erabiltzen eta erabiltzen ez den adibibe bat:

- Ikuspegi globalizatua: Proiektu batean ikasleei eskatzen zaie Autonomia erkidegoak lantzea (Gizarte Zientziak), determinatzaileak (hizkuntza) lantzen diren bitartean eta problema matematiko bat (matematikak) ebazten dugun bitartean, adibidez, neurtzeko ea zenbat denbora behar dugun leku batetik bestera joateko, gure abiadura 100 km/h-ko bada.
- Ikuspegi espezifikoa: Eskuhartze batean, ikasleei eskatzen zaie behin eta berriro problema matematikoak ebaztea.

1.2. Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsalaren ikuspegia

1.2.1. Diseinu Unibertsalaren kontzeptua

Diseinu Unibertsala (DU) produktu, ingurune, programa eta zerbitzuen sorkuntzari buruzkoa da, eta pertsona guztiek eskura eta erabil ditzakete, haien trebetasunak, adina, generoa, trebetasun fisiko edo kognitiboak, kultura edo beste edozein ezaugarri edozein dela ere. Diseinu Unibertsalaren helburu nagusia oztopoak ezabatzea eta inklusioa erraztea da, pertsona guztiei gizartean bete-betean parte hartzeko aukera emanez.

Diseinu Unibertsala biztanleriaren aniztasunari heltzeko eta guztientzako irisgarritasuna bermatzeko beharrari erantzuteko garatu zen. Tradizionalki, produktu eta ingurune asko "batez besteko erabiltzaile" batean pentsatuz diseinatuta zeuden, eta horrek kanpoan uzten zituen behar eta trebetasun desberdinak zituzten pertsona asko. Diseinu Unibertsalak muga hori gainditu nahi du, aniztasuna diseinu-prozesuaren hasieratik kontuan hartuta.

Kasu honetan eskuinean dagoen aldapa behin egitura sortu ostean sartu egin zen. Berriz, ezkerraldean dagoen aldapa diseinua eraiki baino lehen pentsatu egin zen. Diseinu Unibertsalarekin saiatzen gara zenbat eta pertsona gehiago baliabide bat erabiltzea. Adibidez, aldapen kasuan, hasiera batean pentsatu genezake bakarrik egiten dira gurpildunentzat. Hala ere, badaude biztanleriaren beste atal bat onurrak topatu ahal dituenak aldapa hauetan; adibidez, ama edo aita bat haurtxoen aulkiekin, nekatuta dauden pertsonekin, agureentzat, erosketa-orga bat eramaten dutenentzat… Modu honetan, bakoitzaren egoeran, aukera anitzak ematen ari ditugu: aldapa erabili edo ez, eskailerak erabili edo ez, igogailua erabili edo ez…

Patroi hau gure egunereko bizitzako egoera dezentetan ematen da. Adibidez:

- Jatetxe batera joaten garenean, aukera anitzak ematen dizkigute menu batean guk aukeratzeko gehien gustatzen zaiguna: hanburgesa, patatak, sandwichak…
- Azpitituluak ikusten ditugunean, aukera anitzak ematen ari dizkigu. Agian gorrentzat erabilgarria delako, baina ere etxean norbait lotan dagoelako, beste hizkuntza bat ikasten ari garelako…
- …

1.2.2. Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsalaren eredua

Ikaskuntzaren Diseinu Unibertsala (IDU) azkenengo urteetan hezkuntza arloan txertatzen ari den ikuspegi esanguratsuenetako bat da. IDUa ez da metodologia bat

(alegia, irakasteko modu bat), baizik eta hezkuntza ulertzeko modu bat inklusioa hein den neurrian areagotuz.

Gaur egungo hezkuntza lege garrantzitsuenetan bilduta dago hurrengo moduan:

- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (Espainia mailan):

  - 5. Artikulua (Principios generales de la Ed. Infantil): "Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje"

  - 10. Artikulua: "El profesorado y el resto de profesionales que atienden a los niños y las niñas adaptarán a dichas concreciones su propia práctica educativa, basándose en el Diseño Universal para el Aprendizaje y de acuerdo con las características de esta etapa educativa y las necesidades colectivas e individuales de su alumnado".

- Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)-aren 4. Artikulua (Espainia mailan):

  - Se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera.

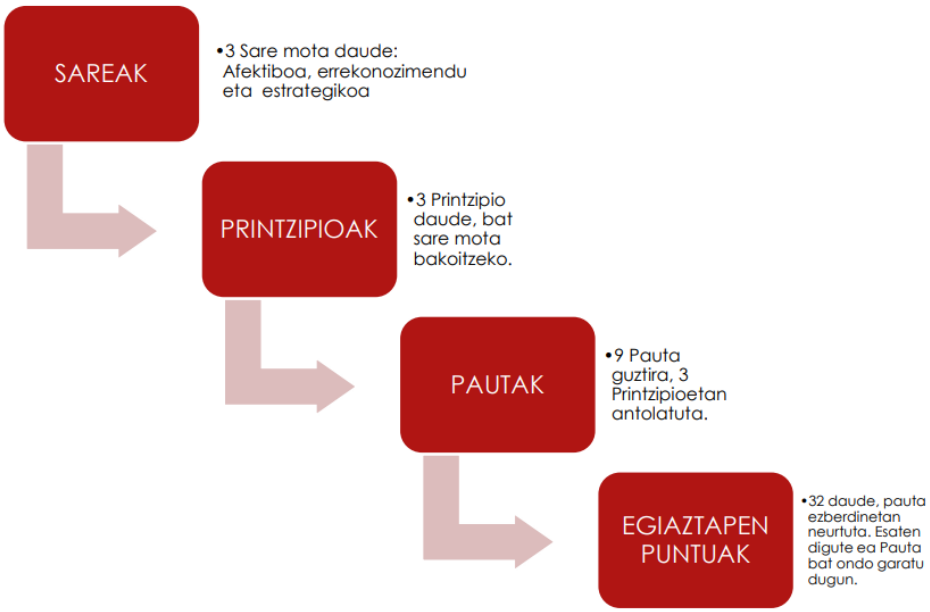
- 75/2023 Dekretua (Euskadi mailan – HHko curriculuma):

  - Curriculumerako sarbidearen unibertsaltasuna. Guztiek kalitatezko hezkuntza jasotzeko aukera izatea ekarriko du, eta benetako integraziorako, aukera-berdintasunerako, erabateko parte-hartzerako eta eskola-arrakastarako bidea markatuko du. Ikaskuntzarako diseinu unibertsala hartuko da aintzat irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuetan

  - 5. Artikulua, HH-ren printzipio orokorrak: […] Helburu horrekin berarekin, hartzen diren antolaketa-, metodologia- eta curriculum-neurriek ikaskuntzarako diseinu unibertsalaren printzipioei jarraituko diete

  - 18. Artikulua, Aniztasunari hezkuntza-erantzuna ematea hezkuntza-sistema inklusiboaren esparruan: Ikastetxeei dagokie ikaskuntzarako diseinu unibertsalaren ikuspegian oinarritutako elkarbizitza- eta ikaskuntza-ingurune seguruak sortzea eta eraginkortasunez ziurtatzea etapa batetik besterako urratsak eta prestakuntza-ibilbideak.

IDUak egitura logiko bat dauka, jarraian aurkezten dena.



Lehenik eta behin, ulertu behar dugu gure burmuinak 3 sare ezberdinez osatuta dagoela: Errepresentazio sareak (ikaskuntzan zer ikasten dut?), Sare estragikoak (ikaskuntzan nola ikasten dut?), eta Sare afektiboak (ikaskuntzan zergatik ikasten dut?).

Sare bakoitza bere printzipioarekin lotzen da. Hau da, errepresentazio sarea I. Printzipioarekin lotzen da (Errepresentaziorako bide anitzak eman), sare estrategikoa II. Printzipioarekin lotzen da (Ekintzarako eta adierazpenerako bide anitzak eman), eta sare afektiboa III. Printzipioarekin lotzen da (Inplikaziorako bide anitzak eman).

Printzipio bakoitzak 3 pauta ezberdin dauzka, 3 printzipioz direnez, IDU eredua 9 pautaz osatuta guztira. Pauta bakoitza ulertu genezake “gai” edo “azpi-osagai” ezberdin bat bezala. Era berean, pauta bakoitzak egiaztapen puntuak ditu. Hauek erabilgarriak izan daitezke jakiteko ea pauta horren edukia lantzen ari garen edo ez.

I. Printzipioak (errepresentaziorako bide anitzak eman – Informazioaren input-a) hurrengo galderari erantzuten dio: Zer egin dezaket ikasleek hobeto ulertu dezaten guk ematen diegun informazioa?. Honen pautak hurrengoak dira:

- P1: Pertzepzioa hobetzeko bideak eman: Informazio testuala beste modu batean? Informazio bisuala beste modu batean?

- P2: Hizkuntza eta sinboloak hobetzeko bideak eman: Ulertzen ez diren hitzak azaldu? Ikur matematikoak azaldu? Hizkuntzen arteko lotura hobetzeko bideak?
- P3: Ulermena hobetzeko bideak eman: Ikasleen aurre-ezagutzak martxan jarri? Patroiak eta ideia nagusienak azpimarratu? Grafikoak eta taulak ulertzeko azalpenak? Orokortzea areagotzen da?

II. Printzipioak (Ekintzarako eta adierazpenerako bide anitzak eman) hurrengo galderari erantzuten dio: Zer egin dezaket ikasleek erakusteko informazioa ondo ikasi dutela?. Honen pautak hurrengoak dira:

- P4: Ekintza fisikoa hobetzeko bideak eman: Erantzunak emateko bide ezberdinak ezarri, teknologiak erabili emaitzak jasotzeko…
- P5: Adierazpena eta komunikazioa hobetzeko bideak eman: Komunikatzeko bide ezberdinak eman (idazten, ahoz, irudien bidez…), jariotasuna hobetu praktikarako maila ezberdinak ezarriz…
- P6: Funtzio exekutiboak hobetzeko bideak eman: Ekintzak ondo egiteko planifikazio argia ezarri, ikasleen lorpen maila ikusteko bideak eman (grafikoen bidez, taulen bidez…).

III. Printzipioak (Inplikaziorako bide anitzak eman) hurrengo galderari erantzuten dio: Zer egin dezaket ikasleen inplikazioa hobetzeko?. Honen pautak hurrengoak dira:

- P7: Interesa hobetzeko bideak eman: Hautaketa indibidualak eta autonomia hobetzeko bideak eman (adbz: errolak ezarriz), ekintzen egitearen garrantzia azpimarratu; mehatxuak eta distrakzioak murriztu…
- P8: Esfortzua eta iraunkortasuna mantentzeko bideak eman: azpimarratu helburuen garrantzia; helburuak lortzeko maila ezberdinak ezarri; lan kooperatiboa eta komunitatearen inplikazioa hobetu; helburuetara enfokatutako feedbacka eman…
- P9: Autoerregulazioa hobetzeko bideak eman: Itxaropen errealak erabili motibazioa hobetzeko, estrategiak erabili erronkei erantzuna emateko; hausnarketa eta autoebaluazioa bultzatu (adbz: dianak, metakognizioaren eskailera…).

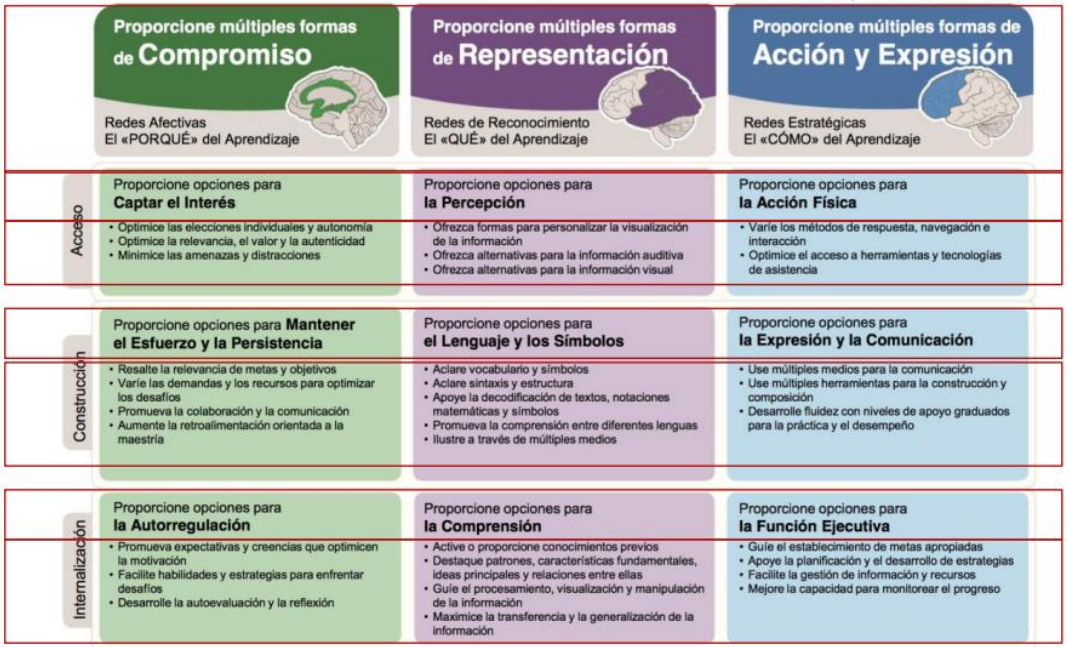
Dokumentu honen amaieran, I. eranskin bezala, topatuko dituzu planteatzen dizkizudan proposamen ezberdinak pauta bakoitzarentzat.

PRINTZIPIOAK

PAUTAK

PAUTAK

PAUTAK



EGIAZTAPEN PUNTUAK

EGIAZTAPEN PUNTUAK

EGIAZTAPEN PUNTUAK

Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

Dr. Héctor Galindo-Domínguez
Didaktika eta Eskola Antolakuntza saila

2. Irakaskuntza metodoak eta estrategiak Haur Hezkuntzan

2.1. Txokoak

Bermejok eta Ballesterosek (2017) baieztatzen dutenez, LOEk proposatutako egungo hezkuntza sistema ezarri baino askoz lehenagotik, txokoen arabera lan metodologia haurren geletan funtzionatzen zuen. Parrak (2011, 105. or.) txokoak ikasgelaren barruan mugatutako espazio gisa definitzen ditu, non haurrek jarduera ludikoak garatzen dituzten, ikerketa txikiak egiten dituzten, beren proiektuak garatzen dituzten, manipulatzen duten, tailerretan ikasitako tekniketatik abiatuta haien sormena garatzen duten eta komunikazio harremanak ezartzen dituzten haien parekoekin eta helduekin.

Txoko hauetan ohikoa da jolas jarduerak bultzatzea. Ideia honen hastapenak 1630/2006 Erreal Dekretuatik hartzen ditu, joko jarduerak egiteko espazioak eta orduak gordetzeko eskatzen baitu.

Gure ikasgeletan metodologia mota hau sartzen dugunean, ezin dugu ahaztu jolasa berez askatasunez aukeratutako jarduera bat dela barneko motibazioagatik. Aipatutako guztiagatik, ezinbesteko baldintza da hurrengo puntuak kontuan hartzea: (1) txokoaren aukera libre izatea, (2) espazioa, materialak eta denbora modu egokian banatzea.

Txokoak planteatzen ditugunean, alde batzuk kontuan hartu behar ditugu (Gervilla, 2006, p. 39):

- Txoko bakoitzak beharrezko materiala izan behar du: despistatu dezakeen material asko ez izatea; ezta jarduera ludikoa mugatu dezakeen material gutxi izatea.
- Materiala haurrentzat eskuragarria izan behar da. Horrek ez du esan nahi ikasleek nahi duten materiala une oro har dezaketenik, baizik eta irakasleak esaten duenerako, eskuragarri izatea.
- Materialaren erabilera zuzena izan dadin eta autonomia sustatzeko, koloretako kutxetan gorde behar da, ikur egokiekin.
- Hondatutako materiala kontserbatzeko lana funtsezkoa da, horrela panpinak beso gabe, liburuak orririk gabe, autoak gurpilik gabe ... saihestuz.

- Materiala estetikoki erakargarria eta atsegina izango da. Segurtasun baldintza minimoak beteko dituzu: lima egurra ezpalak saihesteko; egiaztatu laten ertzak ez direla mozten; pintura toxikoak ez direnak erabili; ez utzi objektu oso txikiak edo arriskutsuak haurraren eskura ...

Halaber, txoko mota ohikoenak Ganaza eta Gutierrez (2006) aipatutakoak dira, eta behean azaldutakoak:

Txokoa	Aukera ematen du…	Sar ditzakegun materialak…
Rincón del juego simbólico	Recrear experiencias cotidianas, asumir roles diferentes de los habituales y facilitar la representación de situaciones que han comportado dificultades emocionales. Los niños y niñas actán sobre la base de las cosas que saben y sobre los sucesos que han observado y experimentado en su mund ofamiliar, social y escolar. Se pueden trabajar actitudes de colaboración y respeto, así como la coeducación, que permiten el uso diversificado del lenguaje y exigen la distribución de roles, la planificación compartida de la acción y el respeto por unas normas mínimas.	• Una casita construida en madera o fabricada de tela con elementos de cicna y menaje. • Tienda o mercadillo con sus complementos de mercancía que pueden ser fabricados en cartón o plástico, o naturales. • Cocina de composición modular, formada por cocinilla, frigorífico, lavadora… • Muñecos de peluche, de goma, con juegos de vestidos incorporados, elementos de cierre diversos y complementos. • Capazos, cunas, bañeras, carritos de paseo para los muñecos. • Juegos relativos a oficios y profesiones (mecánicos, médicos, peluquería, albañil…) • Telas, pañuelos, disfraces, complementos de disfraz, maquillaje… • Espejo tipo tocador para situar en la mesa o colgar en la pared. • Materiales poco estructurados, que son los que fomentan el desarrollo de la imaginación y la simbolización.
Rincón de las artes o expresión plástica	Expresar sentimientos, emociones e ideas a partir de los materiales y soportes plásticos. Representar la realidad tal y como el niño la conoce, experimentar sensaciones y transformaciones a partir de los materiales utilizados, descubrir nociones de constancia y cambio, anticipar	• Caballetes de pintura • Papeles de tamaños, colores y texturas diversas • Brochas y pinceles • Ceras blandas, rotuladores, pinturas, lápices… • Tijeras, punzones…

	previsiones, adecuación y previsión del gesto, elaboración de masas modelables…	• Pajitas, cuentagotas, sopletes… • Pbjetos diversos para hacer estampaciones: esponjas, rodillos, patatas, corchos… • Grapadoras • Gomets • Arcilla y masas para modelar • Útiles de modelado • Reproducciones de paisajes, carteles, monumentos, obras de arte… • Útiles de carpintería (martillos, clavos, trozos de madera, cola…)
Rincón de la biblioteca, escritura, lenguaje	El objetivo fundamental es promover la familiarización significativa del alumnado con la lenguaje escritura. Organizaremos situaciones en las que dispongan de un espacio para que miren libros con textos, donde el adulto pueda leer cuentos a un grupo reducido; que se invente o reproducuzcan cuentos con dibujos y textos; fomentaremos la aproximación a formas escritas habituales trabajando recetas, noticias, pies de foto, biografías, cómics, textos publicitarios…	• Expositor para libros y cuentos • Cajas con letras móviles • Puzzles y juegos de letras • Estantería con materiales • Corcho para anotar los préstamos de la biblioteca • Fichero de los nombres de los estudiantes. • Tablilla con alcayatas para colocar sus trabajos. • Abecedarios con distinta tipología de textos • Ordenador, impresora, cámara fotográfica, escánder… • Lápices, papelr…

Rincón de juegos de mesa, números, matemáticas…	Son idóneos para fomentar capacidades espacio-temporales, viso-motrices, de recuento y análisis, clasificar y agrupar objetos, realizar sucesiones y seriaciones a través de juegos interesantes para ellos.	• Juegos de mesa, dados, puzzles, mecano, bloques lógicos… • Rompecabezas de dificultad creciente • Ensartables • Juegos de tramas • Números plastificados y sin plastificar • Corcho con números, formas y colores • Cartel informativo sobre todo “lo que ya sabemos” • Calendarios, agendas telefónicas…
Rincón de las construcciones	Permite explorar, construir cooperativamente o solo, clasificar, agrupar, comparar y ordenar objetos, realizar juegos sinbólicos, construir grandes obras arquitectónicas y conseguir cada vez mejor dominio de la estructuración espacial. Suele compartir el espacio con la asamblea en otro momento del día.	• Grandes bloques, rampas y estructuras de diversas formas y materiales. • Piezas fabricadas en plástico resistente y flexible • Piezas unitarias de madera de forma y tamaño diversos • Encajes de diversas formas y superficios y de dificultad creciente • Cajas de diversos tamaños • Piezas huecas con variallas y adaptadores que permitan construcciones diversas en el espacio • Piezas tipo mecano de plástico y metal • Piezas de alfombra, tablas, bloques de poliuretano… • Fotogafía de construcciones, planes de arquitectura… • Juegos topológicos. • Construcciones multicombinables que permiten encajar y apilar piezas y ponerlas en movimiento

Rincón de las experiencias	• Explorar, observar y descubrir fenómenos de los seres vivos, lanzar hipótesis, investigar, confrontar puntos de vista, conocer y utilizar instrumentos reconocidos por la cultura, adquirir hábitos de cuidado de animales y plantas, explorar las propiedades físicas y químicas de las sustancias y de la energía, hábitos de cudiado y seguridad con aquellas sustancias consideradas potelcialmente peligrosas…	• Semilleros, terrarios, acuarios… • Colecciones de elementos naturales: hojas, flores… • Colecciones de minerales y fósiles • Balanzas de plaquetas y de recipientes con pesas de medida real • Juegos de recipientes para medidas de capacidad. • Imanes de distintos tamaños y formas • Lupa de mango • Microscopio, lupa binocular. • Periscopio • Caleidoscopio • Reloj de arena • Metro • Contenedores para agua, tierra, arena… • Circuitos formados por piezas ajustables herméticamente que permitan la circulación y aparcamiento de barcos, objetos… • Tapones de corcho, pelotas de goma, embudos, jeringuillas de plástico… • Mapas cartográficos • Fotografías que reproducen huellas y rastros que dejan objetos y animales de forma natural • Espejos • Cajas de luz y de sombras •

Rincón del ordenador de búsqueda de información	• Realizar los primeros pasos en la toma de conciencia del proceso que es necesario seguir en la búsqueda y el tratamiento de la información • Descubrir lenguajes, recursos e instrumentos relacionados con los procesos informaticos • Disfrutar de las aportaciones y los conocimientos que las fuentes de información pònen a nuestra disposición	• Un mural de corcho, donde se delimitan espacios diferentes con cartulinas de colores • Dos ordenadores con conexión a internet, impresora, escáner… • Una mesa con los materiales que se obtienen durante la búsqueda de información (fotos, láminas, libros…) para faclitar que los niños y niñas puedan acceder a ellos libremente, así como instrumentos necesarios (casete, ratón, teclado…) para poder consultarlos.

2.2. Tailerrak

Geletan tailerren bidez lan egiteko metodologia Celestin Freinet-ek sartu egin zuen, XX. mendearen erdialdean, Dewey eta Pestalozzi-ren ekarpenak kontuan hartuta.

Gervillaren arabera (1995) tailerra jarduera zehatzei eskainitako ikasgela espezifiko gisa ulertzen da. Bermejo eta Ballesterosen (2017) hitzetan, tailerra erabilera arrunteko "baliabideen gela" moduko bat da. Hau diziplina banakakoa edo diziplina anitzekoa izan daiteke.

Txokoetatik ezberdintzen da bere antolaketan. Txokoetan lan autonomoa, ekimena eta sorkuntza bultzatzen diren bitartean, tailerrak modu zuzenduta eta sistematiko batean egiten dira.

Tailer bat garatzeko, Bermejo eta Ballesterosen (2017) hitzetan, hurrengo faseak kontuan hartu behar ditugu:

- Lehenengo fasea, aurreko ideien detekzioa: Fase honetan jarraituko ditugun helburu nagusiak bi dira. Alde batetik, aztertu ikasleek garatuko dugun tailerrari buruz dituzten aldez aurreko ezagutzak; eta bestetik, haien inguruko munduarekiko pertzepzioa ekarpen berriekin zabaldu, eduki berriak elkartuz eta alderatuz.
- Bigarren fasea, ikerketa-esperimentazioa: Fase honen helburua ikasleek tailerrean aurkeztutako materialek eskaintzen dituzten aukera desberdinak ezagutzea da. Gauzak egiteko modu berriak ikertu, ekintza zuzenak egiteko prozedurak eskuratu eta gaiaren inguruko ezagutza zabaldu beharko lukete.
- Hirugarren fasea, adierazpena-ekintza: Fase honetan, ikasleek aurreko faseetan eskuratutako ezagutzak aplikatzen dituzte eta tailerraren hasieran proposatutako zereginari erantzuten diote. Lan hau banakakoa eta autonomoa da, nahiz eta beste kide edo heldu bati laguntza eskatu.

Hona hemen zure ikasleekin egin ditzakezun tailer adibide batzuk:

- Sormen tailerra: Sormen tailerrak, oro har, artearekin lotutako hainbat ekintzetara bideratuta daude. Margozten, marrazten, idazten edo interpretatzen ikastea izan daiteke tailer honen helburua.

- Eraikuntza tailerra: Baliteke mekanika, gauzak eraikitzea eta sukaldaritza ere interesatzea. Gaur egun, informatika da txikien askoren arreta erakartzen duena. Une honetan, errazagoa da segurtasun metodoak ingurune birtualean txertatzea, prebentzio metodo gisa.
- Ipuin kontalarien tailerra: Tailer hauetan ikasleek ipuin kontalari bihurtuko dira, haien ipuinak asmatuz. Modu honetan, haien irudimena eta sormena bultzatu dezakegu.
- Musika eta dantza tailerra: Beste aukera bat musika tresnen tailerrak dira, modu honetan umeak modu dibertigarrian musikara hurbiltzen dira, eta praktikarekin, instrumentu bat jotzen ikas dezakete. Koreografia eta dantza tailerrak ere badaude, txikienek dantzaren munduan duten talentua garatu ahal izateko. Era berean, koordinazioa, erritmoa eta talde lana landuko dituzte.

2.3. Proiektuetan oinarritutako ikaskuntza (ABP edo PBL)

Proiektuetan oinarritutako ikaskuntza edukiak ikasleei modu globalizatuan aurkezteko modu bat da, irakaskuntza aktiboaren metodo osoenetako bat izanik.

Nahiz eta metodología honen eragina oraindik jakiteko dago, bereziki Haur hezkuntzako etapan, ikerketa batzuk emaitza positiboak islatzen dituzte. Adibidez, Filippatou eta Kaldi-ren (2010) ikerketan, 94 Ikasteko zailtasunak zituzten ikasleekin ABP metodologia martxan jarri zuten pre-post ikerketa bat eginez, 8 asteetan zehar. Ikerketaren emaitzak hurrengo hauek izan ziren:

- Ikasteko zailtasunak zituzten ikasleek haien errendimendu akademikoa hobetu zuten.
- Ikasteko zailtasunak zituzten ikasleek haien motibazioa hobetu zuten.
- Ikasteko zailtasunak zituzten ikasleek haien autoeraginkortasuna hobetu egin zuten
- Ikasteko zailtasunak zituzten ikasleek haien taldean lan egiteko gaitasuna hobetu egin zuten.

Proiektua bizitza errealeko arazo bat konpontzeko diseinatutako zeregin multzo batez osatutako lan plana da (Parra, 2011). Ahal den neurrian, irakasleek proiektua une jakin

batean sortzen saiatu behar dute, hala nola, ikasle batek egindako galdera bat kontuan hartuz edo, ikasgelan, eskolan edo auzoan gertatutako zerbait kontuan hartuz.

Carsales et alek (2017, p. 203) proiektuak hiru etapa ezberdinez osatuta daudela aipatzen dute:

- 1. fasea. **Proiektuaren plangintza** lantzen da: Ikasteko helburuak, lantzeko eduki batzuk eta garatuko diren konpetentziak proposatzen ditugu. Fase honetan, proiektuaren hasierako galdera planteatzen da. Galdera honek beste faseetarako bidea irekitzen du. Hurrengo fasean landuko diren hasiera, ikerketa eta itxiera jarduerak proposatzen dira.
- 2. fasea **Proiektua garatzeko** fasea da: Kooperatiboki lan egiteko diseinatuta dago, rolak definitu ondoren eta azken produktua sortzeko asmoarekin. Produktua egiteko xedea zehaztu behar da. Proiektuak eduki didaktikoak errealitatearekin lotzen ditu, edukia lantzeko jakin-mina sortuz. Fase honetan, ikerketaren gaiaren hausnarketa landuko da eta azken produktua berrikusiko da.
- 3. fasea. **Proiektuaren ebaluazioa**: Norberaren ikaskuntzaren inguruko prozesua, produktua eta hausnarketa baloratzen dira. Proiektuak ebaluatzerakoan, ituak (*dianas de evaluación*), errubrikak eta ikasteko egunerokoak tresna gisa erabil ditzakegu.

2.4. Asanblada

Asanblada haur hezkuntzako ikasgelaren barruan egiten den jarduera bat da, non umeak irakaslearen inguruan biltzen diren. Honi esker, umeei berdinen arteko edo berdinen eta helduen arteko komunikazio testuinguru bat eskaintzen zaie, arazo jakin bati buruz hitz egiteko, gatazkak konpontzeko edo haurrari kultur aurrekariak ematen dizkioten istorioak entzutea bezalako jarduerak burutzeko. Gainera, ikasgelan erreferentziazko jarduera gisa ulertzen da, gaur egun haur eskola definitzen duen metodologia aktibo eta konstruktibistaren nukleo nagusietako bat izanik.

Asanblada ikasgelako espazio irekia eta globala baino zertxobait desberdina dirudien mugatutako espazio batean egin behar da. Umeak alfonbra edo eserleku batean egongo dira guztiok batera. Asanblada burutzeko, haur guztiak irakaslearen inguruan eseriko

dira. Denak altuera berean eserita eta inori bizkarra eman gabe. Haur inhibituenak (lotsatienak, adibidez) irakaslearengandik gertuen eseriko direnak izango dira. Parte-hartzaileagoak direnak, berriz, taldean zehar banatuko ditugu.

Saioaren iraupena lan egiten ari zaren taldeak erakusten duen interesaren eta nola erantzuten duenaren araberakoa izango da. Garrantzitsua eta oso zaila da arreta mantentzea. Batez besteko iraupena hamar eta hogei minutu artekoa izan daiteke.

Zurruntasunak ez du funtzionatzen. Hori dela eta, utzi haurrak beren burua adierazten eta parte hartzen espontaneoki eta asmatu elkarrizketa estrategia hori eragiteko.

Matildek (2019) esaten digu asanbladan egin ditzakegun jarduera batzuk hauek direla:

- Zerrenda pasa: Haur bakoitzak egun on esan eta bere burua aurkez dezake. Jarduera dibertigarri bat ikaskideei beraien izenean dauden bokalak gogoraraztea da.
- Identifikatu eguneko data: Egutegi batean, dagokion eguna koloreko zirkuluekin markatu beharko dute. Horrela, zenbakiak ikasten eta berrikusten ari dira, eta urteko hilabeteak eta haien ordena ere ikasten ari dira.
- Esan lankideei nola izan zen haien atzoko eguna: Ikasleek esan dezakete parkera joan diren, bitxikeriak edo aurreko gauean afaltzera joan diren, adibidez. Informazio hori elikagaiekin, motekin, jatorriarekin… dutenekin lotutako jarduera bat aurkezteko eta ondo jatearen garrantziaz hitz egiteko erabil daiteke.
- Erregistro atmosferiko bat egin: Haurrek egunkari batean idatz dezakete gaurko eguna nola dagoen, eguzkiarekin, hodeiekin edo euriekin. Hau gometsekin edo haien marrazkiekin. Uda, udazkena, negua edo udaberria bada ere seinalatu eta marraz ditzakete, eta horrela urteko urtaroak ikasi.
- Arauak gogoratu: Hauek, ikasleek beraiek egindako marrazkiekin poster edo mural batean idatz daitezke. Arau batzuk hauek izan daitezke: agurtu klasera sartzean eta irtetean, eskua altxatu hitz egiteko, hitz egiteko txanda itxoin, komunera joan nahi duzun jakinarazi, eskerrik asko esan, barkamena eskatu, besarkadak eman, jolastu ondoren guztia batu, besteak beste.
- Zereginak banatu eta taldea antolatu: Ideia ona da zereginak banatzea, nahiz eta errazak izan, hala nola: "Iván, zutitu zaitez eta jakinarazi iezaguzu zure lankideek

hitz egiteko eskatzen dutenean" edo "Clara, gaur zu zara arbela oso garbi mantentzeaz arduratzen dena". Beti komeni zaie erantzukizunen bat hartzea eta goraipatzea ikastolako eguna amaitu ondoren ondo egiten badute.

- Gorde eta ordenatu dena bere lekuan: Batzarrak eskola eguna amaitzeko ere balio duenez, klasetik irten aurretik egin daitekeen jarduera eguneroko ohitura da. Abesti baten erritmora, txikienek jostailuak sailkatu eta gorde, aulkiak antolatu, lurrean gauzak jaso, motxilak eta berokiak aurkitu, etabar.

2.5. Ikaskuntza kooperatiboa

Johnson et alek (1999, 5. or.) Ikaskuntza kooperatiboa honela definitzen dute: "Ikasleek elkarrekin lan egiten duten talde txikien erabilera didaktikoa, beraien ikaskuntza eta besteena maximizatzeko". Talde batean lankidetza dagoela ziurtatzeko, behean azaltzen diren bost elementu hauek egon behar dira gutxienez (Johnson et al., 1999, 9. or.):

• Elkarrekiko mendekotasun positiboa (*interdependencia positiva*): talde bateko kideek argi izan behar dute kide bakoitzaren ahaleginak bere buruari ez ezik gainerako kideei ere mesede egiten diela.

• Banakako eta taldeko erantzukizuna: inor ezin da besteen lanaz aprobetxatu. Taldeak bere helburuak lortzeko erantzukizuna hartu behar du eta kide bakoitza bere lanaren zatia betetzeaz arduratuko da.

• Elkarreraginaren sustapena: Ikasleek guztiok batera zeregin bat bete behar dute, zeinean bakoitzak besteon arrakasta bultzatzen duen, baliabideak partekatzen, besteoi laguntzen, eta zoriontzen.

• Pertsonen arteko eta taldeko teknikak: ikaskuntza kooperatiboa berez lehiakortasuna edo indibidualismoa baino konplexuagoa da. Izan ere, ikasleek ikastetxeko zereginak betetzearren beharrezkoak diren pertsonen arteko eta taldeko praktikak ikastea eskatzen du. Taldeko kideek gidatzen, erabakiak hartzen, konfiantza sortzen, komunikatzen eta gatazkak kudeatzen jakin behar dute, eta horretarako motibatuta egon behar dira.

• Taldearen ebaluazioa: ebaluazio hau taldeko kideek haien helburuak nola lortu eta zein gradutan lan harreman eraginkorrak mantentzen dituzten aztertzen dutenean

egiten da. Taldeek zehaztu behar dute kideen ekintzak positiboak edo negatiboak diren eta zein jokabide mantendu edo aldatu erabaki behar dituzte.

Elementu horiek guztiak ikasgelako talde desberdinetan sustatzeko, ikasleen artean ikaskuntza kooperatiboa hobetzea eta sustatzea helburu izango duten hainbat estrategia definitzen dira ikerketa anitzetan (Johnson et al., 1999; Torija eta Zariquiey, 2017). Estrategia horietako batzuk puzzle edo *Jigsaw* metodoa, orri birakaria, arkatzak erdira, irakurketa kooperatiboko bikoteak, laburpena binaka, edo 1-2-4 dira, batzuk aipatzearren.

2.6. Talde elkarreragileak (*grupos interactivos*)

Talde elkarreragileak ikasgela talde txikietan antolatuta dagoen metodologia bat da, ahalik eta heterogeneoena (ikasketa mailen, generoaren, kulturaren ... arabera), eta bertan lankidetzan aritzen dira ikastetxearen kanpoko bolondresen laguntzari esker, irakasleak proposatutako ikaskuntza jardueretan laguntzen eta ordena ipintzen (Ordóñez-Sierra et al., 2017).

Ikasgela taldekatzeko modu honek aldez aurretik irakasle taldea talde bakoitzeko jarduerak kudeatzeaz arduratuko diren bolondresekin harremanetan jartzea eskatzen du (Muntaner et al., 2015). Bolondres bakoitza jarduera batez arduratzen da eta horrek eskatzen du adina pertsona izan daitezen jarduerak (3 bolondres baditugu, 3 jarduera egin ditzakegu).

Talde interaktiboen iraupena saio batekoa izan ohi da. Saio honetan zehar, ikasleak bolondres bakoitzak koordinatutako jarduera desberdinetatik zehar txandakatzen dira, eta hauek ikaslearen elkarreragina eta partaidetza sustatzen saiatuko dira.

Bolondresak ikasleekin dauden bitartean, irakasleak behaketaren bidez ikusi izango du nork dauzkan arazo larrienak, eta klasearen funtzionamendua hobeto ulertzeko erabili dezake klaseko tarte hau.

Talde elkarreragileek INCLUD-ED proiektuak sailkatutako arrakasta ekintza bat da, ikaskuntza eta elkarbizitza bultzatzen baitituzte. Hauek **ikaskuntza dialogikoan** daude oinarrituta; hau da, ingurune berdinzale, demokratiko eta elkarrekiko errespetuzko

giroan gertatzen den ikaskuntzan oinarritzen da. Hurrengo moduan kudeatzen da talde elkarreragile bat:

	Irakasleak	**Ikasleak**	**Familiak / Bolondresak**
Prestakuntza	Irakasleak talde saio interaktiboa planifikatzen du. Talde txiki bakoitzerako jarduera desberdin bat prestatzen dio (Ingelesezko txokoa, hizkuntza txokoa, matematika txokoa, IKTen txokoa, manipulazio txokoa, zientzien txokoa)…		Familiak, irakasle erretiratuak, unibertsitate ikasleak, auzoko profesionalak… talde elkarreragileetan bolondresak izan daitezke. Itxaropen handiak dituzte.
Antolakuntza	Bolondresekin koordinatuta dago, bakoitzak nahiago duen jarduera dinamizatu dezan. Elkarrekin erabakitzen da.	Taldeek nola funtzionatzen duten badakite. Taldeka banatzen dira, irakasleekin adostu bezala. Bolondresen parte-hartzearekin ilusioa erakusten dute.	Bolondresek badakite bultzatuko duten jarduera. Irakaslearekin koordinatzen da arrakastaz burutzeko.
Martxan ipintzen…	Irakaslea ez da inongo talderen erantzule, baina klasea koordinatu eta behatzen du, zalantzak eta arazoak konpontzen ditu taldeetan.	Ikasgelan talde heterogeneoetan banatzen da. Talde guztiak elkarrizketaren bidez konpontzen du eginbeharra. Aurretik jarduera amaitzen duenak beste ume bati laguntzen dio. Denbora agortzen denean, taldeak jardueraz eta bolondresaz aldatzen du.	Ikasleen arteko elkarrekintzak dinamizatu eta sustatzen ditu. Ikasle guztiek jardueran parte hartzen dutela eta zeregina ongi konpontzen dutela ziurtatzen du. Berdinen arteko laguntza eta elkartasuna sustatzen ditu.
Zuzenketa	Zuzenketa mota proposatzen du eta bolondresekin erabakitzen du jarduera noiz zuzendu.	Jarduera talde bakoitzaren amaieran zuzendu daiteke, hurrengo batera pasa aurretik. Ikasleak dira jardueraren zuzenketaren protagonistak.	Jardueraren zuzenketa erraztu dezake talde elkarreragilean egiten bada.

		Hurrengo klasean egin daiteke ere.	
Ebaluazioa	Bolondresen ekarpenak eta ezagutzak biltzen ditu ebaluazioan.		Ebaluazioak eskaintzen dizkie irakasleei ebaluazioa egin dezaten. Taldean zehar haien oharrak ebaluazio-sareetan erregistratu ditzakete.

2.7. Solasaldi dialogikoak (*tertulias dialógicas)*

Flecha et alek (2013), solasaldi dialogikoak definitzen dituzte, esku-hartze arrakastatsu gisa, berdintasunezko elkarrizketan oinarrituta. Honetan, ideiak trukatu, irakurketarekiko interesa sustatu, sentimenduak adierazi eta pentsamendu kritikoa bultzatu lortu dezakegu irakurketa oinarritzat hartuz.

Mota askotako solasaldi dialogikoak daude (musikalak, zientifikoak, artistikoak, matematikoak…), baina nagusienak, solasaldi literarioak dira. Solasaldi literarioek betiko obra literarioetan oinarritzen dira; besteak beste, Lazarillo de Tormes, La casa de Bernarda Alba, Romancero Gitano… Alabaina, Haur hezkuntza etaparako moldapen bat bilatu beharko genuke edota beste obra klasiko batzuk bilatu, esaterako, ahate itsusia, txanogorritxu, Aladino eta lanpara magikoa…

Solasaldi dialogikoak prestatzeko prozesu honetan, honako hauek parte hartzen dute:

- Irakasleak: entzule errola hartzen duena. Muñoz-en (2016, 8. or.) hitzetan, “adi egon behar gara parte hartzen ari den ikasleak bere burua zuzen adieraz dezan; horretarako, beharrezkoa bada ikasleari laguntzen dioten galderak egin beharko dizkiogu".

- Moderatzailea edo koordinatzailea: orokorrean, eginkizun hori ikasle batek hartzen du. Muñoz-en (2016, 9. or.) hitzetan, haien eginkizuna da "elkarrizketa moderatzea, hitz egiteko txandak ematea eta gatazkak ekiditzea".

- Ikasleak: "Talde hau zirkulu itxi batean eseriko da eta literatura-lanaren arlo desberdinak, gogoko zatiak, desadostasunak eta abar eztabaidatzeko elkarrizketa mantentzeaz arduratuko da" (Muñoz, 2016, 9. or.).

- Familiak: “Saio bakoitzean ikasle baten familiako kide batek parte hartzea garrantzitsua da. Horrek lagundu ahal digu lehenik eta behin, ikasleak motibatzeko, parte hartzea bultzatzeko eta konpromiso handiagoa erakusteko, familiako kideei haien aurpegirik onena erakutsi eta haien lana, ahalegina eta gaitasuna erakutsi nahi baitute; eta, bigarrenik, ikasleek portaera hobea izan dezaten eta garrantzitsuak sentitu daitezen” (Muñoz, 2016, 9. or.).

Muñozek (2016, 10. or.) solasaldi dialogikoen funtzionamendua agerian uzten du laburki:

> Irakurketa etxean egingo da lehenik, eta ikasgelan biltzeko garaiari dagokion saioan. Etxean egindako aurreko irakurketa horretatik abiatuta, topaketako parte-hartzaile bakoitzak paragrafo bakoitzean markatuko du bere arreta edo gustatu zaiona, eta interes handiena eragin duen paragrafoa ere adierazi beharko du. Bilketa saioa iristean, ikasleek testua ozen irakurriko dute berriro informazioa freskatzeko. Ondoren, paragrafoak irakurriko dira, non partaide bakoitzak aukeratutako paragrafoari buruzko iruzkinak egingo dituen, hau da, paragrafoaren interpretazioa eta aukeratzearen zergatia emango dizkio taldeari; Iruzkin honek bide eman diezaioke beste parte-hartzaileei irakurritakoari buruz duten iritzia ere adieraz dezaten, eta horrela elkarrizketa eraikitzailea sortuko da. Amaieran, parte-hartzaile guztien lanaren ahozko balorazioa egingo da.

3. Prozesu didaktiko baten antolakuntzaren atzean dauden faseak

Unitate didaktiko bat antolatzen era eraikitzen dugunean, premiazkoa da ulertzea metodologietatik aparte, jarduera mota ezberdinekin topatu gaitezkeela. Pixka bat hobeto ulertzeko zein motatako jarduera motekin topatzen garen, Berritzegunetik gomendatzen digute gure unitate didaktikoetako jarduerak lau fase ezberdinetan banatzea. Hurrengo hauek dira:

- **Hasierako fasea:** Fase honetan bi alderdi garrantzitsu daude: batetik, gaiaren aurkezpena eta hasierako ebaluazioa egitea, diagnostiko gisa; eta, bestetik, unitate didaktikoa eta haren lan-plangintza aurkeztea. Fase honen helburuak honako hauek dira: ikasleak motibatzea eta ikasi beharrekoaren puntu nagusien berri ematea, modu argian jakinaraztea zer helburu lortu nahi den, zer lan-mota egin behar den eta hori lortzeko aurreikusi diren baliabideak. Fase honetan, hasierako ebaluazioaren bidez, alderdi hauei buruzko datuak lor daitezke: ikasleek aurrez dakitena, haien bat-bateko arrazoiketa, emaitza jakin batera iristeko erabiltzen dituzten estrategiak, beren ohiturak, proposatutako eginkizunak irudikatzeko moduak...

  Diagnostiko hau hasierako erreferentzia bat ere bada ikasleentzat. Diagnostiko honek aukera ematen du ikasleak dakitenari eta ez dakitenari buruz jabetzeko, zalantzak eta pentsatzeko zein jarduteko moduak identifikatzeko, arazo-egoera jakin baten inguruan hura ebazteko bestelako erak badaudela onartzeko eta beren ikuspuntuak zalantzan jartzeko. Ikaskuntza-prozesuaren autorregulazioa egiteko aukera ematen du.

  Unitate didaktikoaren hasierako fasean beharrezkoa da ikasleekin adostea zer eta zertarako ikasiko duten. Garrantzitsua da proposatutako ikaskuntzaren helburuak eta arrazoiak zehaztea eta proposatutako ikaskuntza horiei buruz ikasleek irudikatzen dutena bideratzea. Prozesu honetan, oso garrantzitsua da ikasleen artean interakzioak sustatzea, martxan jarri den lan-unitatearen helburuak hitzez adieraziz eta esplizitatuz.
- **Garapen fasea:** Fase hauxe da unitateak duen atalik luzeena; bertan, ikaskuntzarako eta ebaluaziorako egoerak eta jarduerak garatzen dira eta horiek guztiek ikaskuntza eraikitzen eta ikaskuntza hori egoera berrietan aplikatzen eta erabiltzen laguntzen dute. Fase honetan, estrategia hauek aurreikusi behar dira: ikaskuntza esanguratsua errazten dutenak (informazioa bilatzeko eta kudeatzeko jarduerak, esploratzeko jarduerak, aplikatzekoak, egituratzekoak, edukiak berenganatzeko jarduerak...), autonomia-gaitasunaren garapena sustatzen dutenak (erabakiak hartzea eta konpromisoak betetzea eskatzen duten jarduerak, autorregulazioa sustatzen duten jarduerak), erlazio soziala sustatzen dutenak

(elkarlaneko ikaskuntza eta ikaskuntza kooperatiboa sustatzen duten jarduerak, entzute aktiboa eta enpatia sustatzen duten jarduerak, eta abar) eta gizarteratze kritikoa sustatzen dutenak (analisi eta iritzi kritikoari buruzko jarduerak, gatazken negoziazioa eta konponbidea eskatzen duten jarduerak...).

Erregulazioa alderdi garrantzitsua da fase honetan. Beharrezkoa da unitatea planifikatzea, baina beharrezkoa da, halaber, plangintza horrek erabakiak hartzeko aukera ematea prestakuntza-prozesuan gertatzen diren behar, arazo eta egoeretara egokitu dadin.

Erabakietako batzuk ikasleek hartuko dituzte, ikaskuntza-prozesuaren zuzeneko protagonistak baitira. Ildo horri jarraikiz, autoebaluazio- eta koebaluazio-jarduerek funtsezko garrantzia dute.

- **Aplikazio eta Komunikazio fasea:** Fase honetan, amaierako emaitza komunikatu eta zabaltzen da. Emaitza horrek emango dio irtenbidea hasierako arazoari. Une honetara arte egindako lanak aukera ematen du ezagutza eskuratzeko, kasu gehienetan, analitikoa izan ohi dena. Horregatik, fase honetan integrazio-jarduerak egin behar dira; planteatutako egoerarekiko erlazioak eta haren interpretazio globala egin behar da.

  Fase hau amaitzeko, beharrezkoa da ikasleek lortutako emaitzaren eta ondorioen berri emango duten jarduerak egitea. Proposatutako ataza burutu ondoren, komeni da ikasleek ebaluazio-prozesuan (autoebaluazioa eta koebaluazioa) parte hartzea.

- **Orokortze eta transferentzia fasea:** Fase honetan, ikasleek eskuratutako ikaskuntzak integratzen eta, aurrez jasotako beste ikaskuntza batzuekin batera, ikaskuntza horiek mobilizatzen ikasten dute, egoera konplexu berriak konpontzeko. Unitatearen azken fase hau oso garrantzitsua da, zeren prozesua ixteko laburpen bat egin behar baita; hala, unitatean zehar landu diren edukiak eta konpetentziak laburbildu eta erlazionatu egin behar dira laburpen horretan. Fase honetan, egoera zehatz batean jasotako ezagutza orokortu daitekeen jakintza bihurtu daiteke, antzeko egoeretan erabili daitekeena.

  Orokortzea ezin da abstrakzio-prozesu bakar batean egin, baizik eta konpetentzia bat testuinguru askotan erabili behar da eta horri esker pasa daiteke ezagutza

testuinguru batetik beste batera. Irakasleei dagokienez, orokortze eta transferentzia faseak ebaluazio batutzailerako balio du; izan ere, taldearen eta ikasle bakoitzaren aurrerapena jakin daiteke. Ikasleei dagokienez, ikaskuntza-prozesuaz jabetzeko balio du, baita ikasitakoa beste egoera batzuetan aplikatzeko ere.

4. Baliabide didaktikoak

Baliabideak edukiak baldintza egokienetan garatzea ahalbidetzen duten eta gaitasunen garapena errazten duten tresna desberdinak dira. Bermejo eta Ballesterosen (2017) hitzetan, baliabideak momentuko beharretara eta ikasleen ezaugarrietara egokitu behar dira, gogoratuz baliabide kopuru handiago batek ikasgelako aniztasunari arreta errazten diola.

Vidorretaren (1984) hitzetan, baliabideak, beren tipologiaren arabera, materialak, pertsonalak, espazialak eta denborazkoak izan daitezke:

- Baliabide pertsonalak: Tutorea, zuzendaria, PT, orientatzailea ...
- Baliabide espazialak: gimnasioa, patioa, ikasgela, laborategia ...
- Denborazko baliabideak: Denbora, baliabide baliotsua denez, programazioan kontuan hartu behar da.
- Baliabide materialak: liburuak, aldizkariak, uztailak, kateak, arbel digitalak, ordenagailuak ...

Baliabide materialen artean IKTak (Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologiak) ditugu. Guk irakasle bezala gure konpetentzia digitala bultzatu behar dugu gure programazio didaktikoei abestastasuna emateko asmoarekin. Hau dela eta, interesgarria da DigComp Eredua pixka bat aztertzea. DigComp eredua Europatik moldatutako eredu teoriko bat da. INTEFek (Instituto Nacional de Tecnología y Formación del Profesorado, 2017) dioenez, eredu honek, bost dimentsioz osatuta dago: Informazioa, Komunikazioa, Edukien sorkuntza, Segurtasuna eta Problemen ebazpena. Irakasle batek konpetentzia digital on bat izateko, beharrezkoa izango da, bost

dimentsio hauetan konpetentea izatea. Hurrengo lerroetan azaltzen da DigComp ereduaren osagai bakoitza:

- Informazioaren eta informazioaren alfabetizazioaren dimentsioa: Informazio digitala, datuak eta eduki digitala identifikatu, aurkitu, eskuratu, gorde, antolatu eta aztertu, irakaskuntza zereginetarako duten xedea eta garrantzia ebaluatuz.
- Komunikazio eta lankidetza dimentsioa: komunikatu ingurune digitaletan, baliabideak partekatu online tresnen bidez, konektatu eta besteekin lankidetzan aritu tresna digitalen bidez, elkarreragin eta komunitate eta sareetan parte hartu; kulturarteko kontzientzia izan.
- Eduki digitalak sortzearen dimentsioa: eduki digital berriak sortu eta editatu, aurreko ezagutzak eta edukiak integratu eta berregin, ekoizpen artistikoak, edukia multimediak eta ordenagailuen programazioa jakin, jabetza intelektualeko eskubideak aplikatu eta lizentziak erabiltzen jakin.
- Segurtasunaren dimentsioa: informazioaren eta datu pertsonalen babesa, identitate digitalaren babesa, eduki digitalen babesa, segurtasun neurriak eta teknologiaren erabilera arduratsua eta segurua.
- Arazoak konpontzeko dimentsioa: baliabide digitalak erabiltzeko beharrak identifikatzea, helburu digitalaren edo beharraren araberako tresna digital egokienei buruzko erabakiak hartzea, kontzeptuzko arazoak baliabide digitalen bidez konpontzea, teknologiak sormenez erabiltzea, arazo teknikoak konpontzea, zure lehia eguneratzea eta besteena.

Bost dimentsio handi horien garapenari esker, irakasleak Haur Hezkuntzako mailan aplikagarriak diren IKTei erabilera didaktikoa emango diela espero da, hala nola, arbel digitala ikasgelan erabiltzea, ordenagailuak modu sortzailean eta berritzailean erabiltzea edukiak sortzeko, informazioa bilatzeko, komunikatzeko... IKTak erabiltzea ikastetxearekin, familiekin eta beste irakasle batzuekin komunikatzeko, baita IKTak ikastetxean sortutako tramiteak kudeatzeko ere (Marquès, 2010).

Haur Hezkuntzako ikasgelan erabil daitezkeen tresna asko daude. Horien zerrenda txiki bat aipatzearren, honako hauek nabarmentzen ditugu: Kahoot, PownTown, PowerPoint,

Word, Excel, Drive, MergeCube, Scratch, FlipGrid, Bubblus, Quiver Education, Genially, Socrative, Plickers, Camtasia Studio, Edmodo, ClassDojo, Edpuzzle, Prezi , Canva, Padlet, Classroom, beste askoren artean.

Erreferentziak

Bermejo, B. y Ballesteros, C. (2017). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria.* Pirámide.

Cabello, M. J. (2011). La globalización en educación infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía Magna,* 11, 189-195.

Cabello, M. J. (2011). La importancia de un "rincón de observación y experimentación" o "de los experimentos" en nuestras aulas. *Pedagogía Magna,* 10, 58-63.

Carsales, A., Carrillo, M. E., y Redondo, A. M. (2017). ABP y Tecnología en Educación Infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación,* 50, 201-210.

Decroly, O. (2015). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca Nueva.

Filippatou, D. y Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation. *International journal of Special Education, 25*(1), 17-26.

Flecha, J. R., García, R., y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación,* 360, 140-161.

Ganaza, M. I. y Gutiérrez, J. J. (2006). *Rincones y talleres en la Educación Infantil.* Infornet.

Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños.* Narcea.

Gervilla, E. (1995). Principales modelos Educativos. CSS.

INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente - octubre 2017.* Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.

Marquès, P. (2010). La wbe 2.0 y sus aplicaciones didácticas. Recuperado de http://www.peremarques.net/web20.html

Matilde, M. (23 de mayo de 2019). ¿Qué es la asamblea en educación infantil? *Eresmamá.* https://eresmama.com/que-es-la-asamblea-en-educacion-infantil/

Muñoz, J. M. (2016). Tertulias dialógicas literarias en Educación Primaria [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46254/MunozOrtega_TFGLiteratura.pdf;jsessionid=311DC2ECF584AAC0A1FE217A9102C237?sequence=1

Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M. y Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), 71-91

Parra, J. M. (2011). *Manual de Didáctica de la Educación Infantil.* Garceta.

Torija, E. y Zariquiey, F. (2017). *Técnicas cooperativas simples para empezar a cooperar en Educación Primaria.* Colectivo Cinética.

Vidorreta, C. (1984). La organización de los recursos en los centros escolares. *Educar,* 6, 159-180.

Zabalza, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular.* Narcea.

Zabalza, M. A: (1987). *Didáctica de la Educación Infantil.* Narcea.

DIDAKTIKA OROKORRA

5. GAIA: EBALUAZIOA HAUR HEZKUNTZAN

Dr. Héctor Galindo-Domínguez

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

5. GAIA: EBALUAZIOA HAUR HEZKUNTZAN

Ikasleen ikaskuntzaren ebaluazioa irakaskuntza prozesuaren funtsezko zatia da (Moral et al., 2010). Ebaluazioaren funtzio nagusia ikasleek lortutako azken emaitzak neurtzea ez ezik, ikaskuntza prozesua hobetzen laguntzeko ere balio behar du. Orain arte, ebaluazioak ez du soilik ikasleek eduki espezifikoak asimilatu dituzten ala ez egiaztatzea helburu, baizik eta batez ere, eduki horiek oinarrizko gaitasunen garapena erraztu duten ala ez ebaluatzea.

Silesek (2017) biltzen duen moduan, gogoratu behar da irakaskuntza prozesuan integratutako ebaluazioak hurrengo orrialdeetan azalduko den funtzio zehatza bete beharko lukeela, bai ebaluazioaren hasieran ikasleen diagnostiko baten bidez, etengabeko prozesuan zehar ebaluazio formatiboaren bidez, eta hezkuntza-programaren amaieran, amaierako ebaluazioaren bidez.

Haur Hezkuntzako etapan ebaluazio mota ohikoenak zein ebaluazio tresna nagusiak sakontzeko, hurrengo orrialdeetan hurbilketa bat aurkezten da.

1. Ebaluazio motak

Jarraian aurkezten den sailkapenak ebaluazio motak aipatzeko, irizpide desberdinak betetzen ditu. Horregatik, ebaluazioa egoera zehatz baterako erantzun behar den helburuaren arabera erabili behar den ondasun gisa ikusi behar da, eta ditugun baliabideen arabera edo hartzaileen arabera aldatuko da. Modu honetan, jarraian, ebaluazio moten sailkapen laburra egiten da haien xedearen, denboraren, erabilitako metodologiaren eta egiten duen eragilearen arabera.

1.1. Lortu nahi den helburuaren araberako ebaluazio motak

Helburuan oinarritutako ebaluazioak *zergatik ebaluatzen da?* galdera erantzuten du edo *zertarako ebaluatzen da?* erantzuten du; eta hiru motatakoa izan daiteke: diagnostikoa, formatiboa edo sumatiboa.

• **Ebaluazio diagnostikoa** aipatzerakoan, ikasleen gaitasun orokorren egokitasun maila ezagutu nahi da garatuko den programa edo esku-hartze pedagogikoari dagokionez. Díazek eta Barrigak (2002) proposatzen duten moduan, hasierako ebaluazioan lortutako

emaitzak ikusita, bi bide desberdin lor daitezke: batetik, ikasleak kognitiboki konpetenteak direla balioestea, kasu horretan ez litzateke beharrezkoa programara aldaketarik egitea, edo bestetik, edo, bestetik, ikasleek ikasketa prozesuari arrakastaz aurre egiteko gutxieneko mailan jartzen dituzten zenbait zailtasun aurkezten dituztela balioestea. Kasu honetan, inposatutako programazioa ahalik eta gehien aldatzea eskatuko luke ikasleei egokitze kognitiboa izan dadin, edo ziurtatu ikasleek parte hartu edo beren gabeziak konpentsatuko dituztela ikastaroaren aurreko neurri batekin (errefortzu klaseak, proiektu zehatzetan parte hartzea). Era berean, Orozco-Jutoránek (2006) proposatzen du ebaluazio diagnostikoa interesgarria izan daitekeela ez ezik, ikasleen abiapuntua ezagutzen laguntzen digulako, baina baita azken ebaluazioko datuak biltzen direnean, hasierako emaitzak eta amaierako emaitzak alderatzeko aukera ematen dutelako, eta era honetan esku hartzearen irabaziak neurtu ditzakegu.

• **Ebaluazio formatiboari** dagokionez, ikaskuntza prozesuan zehar egiten den ebaluazioa da. Ebaluazio formatiboaren helburu nagusia, Díaz eta Barrigari jarraituz (2002, 406. or.) honako hau da: “irakaskuntza-ikaskuntza prozesua arautzea ikasleen ikaskuntzaren zerbitzura dauden baldintza pedagogikoak (estrategiak, jarduerak ...) egokitzeko edo doitzeko”. Ebaluazio mota hau, Scriven bezalako egileek jadanik ulertu zuten moduan, irakasleek ikaskuntza prozesua gainbegiratu behar dutela dioen ideian oinarritzen da, ikasleen ekintzek eta proposamen pedagogikoak sortutako aldaketen etengabeko jarduera gisa hartuz. Horregatik, une honetan produktuak ez du hainbeste axola, prozesua ulertu, gainbegiratu eta bertan egon daitezkeen hutsuneak identifikatu eta egokitzapen didaktiko berriekin konpondu baizik. Prozesu honetan logikoa eta komenigarria da akatsak agertzea. Ildo horretatik, Astolfik (1999) jada hitz egin zuen eredu konstruktibisten arabera ahalegina egin beharko luketela ez akatsak ezabatzen, baizik eta zerbait positiboa dela eta baita desiragarria ere, sintaxi interesgarri gisa ikasleek hezkuntza praxia birpentsatzeko.

• **Ebaluazio sumatiboari** dagokionez, hau "hezkuntza programa baten amaieran egiten den oreka da eta denbora tarte horretan ikasleen ikasketa maila ezagutzea du helburu" (Orozco-Jutorán, 2006, 8. or.). Orokorrean, kualifikazio kuantitatibo edo kategoriko baten bidez ebaluatzen da, eta irakasleari balio dio Jorba eta Sanmartí-ren (1993)

hitzetan, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren amaieran lortutako emaitzen oreka orokorra egiteko eta ikusteko ea hezkuntza helburuak lortu diren ala ez eta noraino garatu diren hauek jakiteko.

1.2. Denboraren araberako ebaluazio motak

Denboraren unean oinarritutako ebaluazioak *noiz ebaluatu?* galderari erantzuten dio eta hiru motatakoa izan daiteke: hasierakoa, jarraia edo amaierakoa. Jarraian deskribatu dute:

• **Hasierako ebaluazioa** prozesu edo hezkuntza ziklo zabal baten aurretik modu bakar eta esklusiboan egiten den ebaluazio mota gisa ulertzen da. Díaz eta Barrigaren hitzetan (2002, 397. or.) "Garrantzitsua da aitortzea batez ere ziklo bat edo hezkuntza prozesu bat hasi aurretik ikasleek aurrebaldintzako ezagutza batzuk badituzten edo ez". Hasierako ebaluazioa programa edo esku hartze bat martxan ipini baino lehen bideratzen da, ikasleen maila jakinarren.

• **Ebaluazio jarraia** irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan etengabe egiten den ebaluazio mota gisa ulertzen da. Delgado eta Oliver (2006) jarraituz, ebaluazio jarraiak jarraian zehazten diren onurak aurkezten ditu: (1) ikasleei eduki garrantzitsuenak pixkanaka eta progresiboki bereganatu eta irakasgaiaren gaitasunak garatzeko aukera ematen die; (2) ikasleari irakaslearen ebaluazio modua ezagutzeko aukera ematen dio; (3) ikasleari bere ikasteko erritmoari buruzko informazioa jasotzeko aukera ematen dio eta egindako akatsak zuzentzeko gaitasuna ematen dio; horrela bere ikaskuntza berriro orientatzeko aukera emanez.

• **Amaierako ebaluazioa** esku-hartze programa edo proiektu baten amaieran egiten den ebaluazio mota gisa ulertzen da, ikaskuntzako helburuen eskuratze-mailaren balioztapenara hurbiltzeko. Ebaluazio hau, Vlachopoulos-ek (2008) dioen bezala, urte askotan ikasgaian lortutako ezagutza maila azken azterketaren bidez ebaluatzeko modu gisa ulertu da. Gaur egun egoera hori pixkanaka aldatzen ari den arren, azken ebaluazioa azterketen bidez osatuz beste ebaluazio tresna batzuk, hala nola lan txostenak, ekoizpenak, etab.

1.3. Metodologiaren araberako ebaluazio motak

Ebaluazioa metodologian oinarrituta, *nola ebaluatu?* galderari erantzuten dio, eta hiru motatakoa izan daiteke: kuantitatiboa, kualitatiboa edo mistoa. Jarraian deskribatzen da:

• **Ebaluazio kuantitatiboa:** Moncayoren (2013) hitzetan, ebaluazio kuantitatiboa izango litzateke, neurketa tresnetan oinarrituta, irakasleari azken nota edo puntuazio bat modu mekanikoan bihurtzea ahalbidetuko dion zenbakizko informazioa lortzen duena. Bonvecchio-k (2006) adierazten du ebaluazio mota hau arrunta dela ebaluazio sumatiboetan, nahiz eta diagnostiko eta formatibo ebaluazioetan ere gerta daitekeen. Ebaluazio kuantitatiboarekin lotutako zenbait tresna probak, galdeketak edo eskalak dira, batzuk aipatzearren.

• **Ebaluazio kualitatiboa:** ebaluazio mota hau ikaskuntza prozesua ebaluatzean oinarritzen da, hau da, Saavedra-ren (2008, 27. or.) hitzetan, "datuak edo behatutako frogak ez dira zuzenean bere gain hartzen, baina jasan behar direla interpretazio bati; hau da, kategoria edo / eta irizpide sistema baten arabera kalkulatu behar dira". Ebaluazio mota hau, Bonvecchio (2006) jarraituz, ebaluazio diagnostikoan eta ebaluazio jarraian erabiltzen da batez ere, ikaskuntza prozesuaren ezaugarriak aztertu eta aztertzen direnean, egindako akatsak eta horien zergatiak ikertuz, portaera baten bilakaera ikertuz, eta ebaluazio kuantitatiboak emandako balioen interpretazioa ere aztertzeko. Ebaluazio kualitatiboarekin lotutako zenbait tresna behaketa eta elkarrizketa dira, batzuk aipatzearren.

• **Ebaluazio mistoa:** ebaluazio mota honek ebaluazio kuantitatiboaren eta ebaluazio kualitatiboaren artean sortzen den nahasketa biltzen du. Tresna kuantitatiboak eta kualitatiboak erabiltzea dakar.

1.4. Ebaluatzen duenaren ikuspegiaren araberako ebaluazio motak

Agentearen ikuspuntuan oinarritutako ebaluazioak *nork ebaluatzen duen* galderari erantzuten dio, eta bi motatakoa izan daiteke: barne ebaluazioa edo kanpoko ebaluazioa.

INTEFen (s. F.) hitzetan, ebaluazio prozesu batean, eragileak sartzea interesgarria eta onuragarria izan daiteke. Horretarako, ebaluazioaren triangulazioa egin beharko litzateke ebaluazioaren baliozkotasuna eta fidagarritasuna handitzeko, batez ere irakaskuntza-ikaskuntza prozesu baten testuinguru konplexuan. Jarraian deskribatzen dira egiten duen eragilearen araberako ebaluazio mota desberdinak:

• Barne ebaluazioa edo **autoebaluazioa**: ikasleak berak bere produkzioa ebaluatzen duenean. Ikasleek beren burua ebaluatzen dute. INTEFen hitzetan (s. F.):

> "Autoebaluazioa ikasleak berak bere ikaskuntza prozesuaren eta lortutako emaitzen inguruan egindako ebaluazioa da. Gainera, autoebaluazioa erabilgarria izan dadin, kualifikazio pertsonala ez ezik, ikasketa prozesuaren ebaluazioa ere suposatu behar du, arazo edo zailtasun bat suposatu duten alderdiak nabarmenduz, haien garrantziaz eta gainditzeko moduaz hausnartuz. Zentzu horretan, irakaslearen zeregina mekanismoak erraztea da, ikasleek beren burua modu eraginkorrean ebaluatu dezaten ".

Errubrikak, ikasteko egunerokoak eta portfolioak autoebaluazioak egiteko tresna eraginkorrenetakoak izan daitezke.

• **Kanpoko ebaluazioa:** ebaluatzaile batek ebaluatutako pertsona bati buruzko iritzia ematen duenean egiten den ebaluazio mota da. Bion, ebaluatzailearen eta ebaluatutakoaren eginkizunaren arabera, posible da heteroebaluazioa eta koebaluazioa bereiztea. Bion arteko desberdintasuna da heteroebaluazioa errol desberdinen artean (orokorrean, irakasleak ikasleen aurrean) egindako ebaluazioa dela, eta koebaluazioa errol berdinen artean (orokorrean, ikasleen arteko ikasleak) egindako ebaluazioa dela. **Koebaluazioak** abantaila ugari eman ditzake, esate baterako Guerrerok (2019) bildutakoak: (1) Ikaskideen prozesuak eta errendimendua ebaluatzen ikasten dute; (2) Erantzukizuna sustatzen da; (3) Ebaluazio prozesu baten berezitasunak ulertzen dituzte; (4) Lankidetza lana hobetzen da; (5) gaitasun analitikoak garatzen dira; (6) Ikasteko estrategiak elkarrekin partekatzeko aukera ematen du.

Koebaluazio tresnen adibide batzuk estimazio eskalak, ebaluazio errubrikak edo ebaluazio helburuak izan daitezke.

2. Ebaluazio teknikak eta tresnak

Ebaluazio teknikak eta tresnak irakasleak eskuragarri dituen tresnak izango dira ahalik eta ebaluazio zehatzena egin ahal izateko. Ebaluazio honek bat etorri behar du garatu beharreko helburu eta konpetentziekin eta banakako desberdintasunak kontuan hartu behar ditu, jarraian zehazten diren ebaluazio mekanismo eta tresna desberdinak erabiliz eta taldekako ikasgelarako egokituz.

2.1. Familia-Tutorearen arteko elkarrizketa

Informazioa biltzeko biderik zuzenena da. Ia ezinbesteko tresna bat da haurraren eskolatzearen hasieran, familia eta eskola ezezagunak direnean. Elkarrizketa honek suposatzen du irakasleak aldez aurretik dakizkiela zeintzuk izango diren egingo dituen galderak eta nori zuzenduta dauden (izena, jatorria…).

Oso garrantzitsua da tutoreak elkarrizketatuari ongi etorri on bat egitea, familiak zentroarekin komunikatzeko joera handiagoa bultzatzearren. Halaber, elkarrizketa honetan garrantzitsua da informazio anitzak biltzea, besteak beste, eskola datuak, hazkundea eta garapena (motrizitatea, hizkuntza, osasuna, loa ...), autonomia habitata (janaria, soinketa, janzkera, jolasa eta nortasuna) eta ezaugarri pertsonalak, eta familiak erabilitako hezkuntza jarraibideak.

Urte amaierako elkarrizketa ere oso erabilgarria da, gurasoei urtean zehar haurrarengan ikusi den bilakaera helarazteko. Garrantzitsua da kurtsoan zehar elkarrizketara jotzea, haurrarekiko kezka larria sortzen denean, bai familiaren eta tutorearen ekimenez.

Bermejo eta Ballesterok (2017), adibide gisa, elkarrizketetarako galdetegi baten eredu bat proposatzen digu, hurrengo lerroetan ikus dezakeguna:

Datos personales

Nombre y Apellidos, Cómo le llaman en casa, Fecha de nacimiento, Dirección, Teléfono habitual, Si no se encuentra en casa, avisar a…, Teléfonos y dirección, fecha del cuestionario, ¿a qué hora debe levantarse el niño para asistir al centro?, ¿cuántas horas al día pasará el alumno en el centro?

Datos sanitarios

¿Cómo es la salud del niño? ¿Padece alguna enfermedad importante? ¿Es alérgico a algún medicamento? ¿A cuáles?, ¿Tiene alguna medicación?, ¿Tiene algún problema físico?, ¿Se pone enfermo a menudo?

Datos familiares

Nombre del padre, edad, profesión, trabajo y centro de trabajo. Nombre de la madre, edad, profesión, trabajo y centro de trabajo. Nombre de todos los hijos, edades y estudios que están realizando o profesión.

Datos familiares

¿Qué relación mantiene con sus hermanos?, ¿Qué otros familiares viven en casa?, ¿Los padres viven juntos?, de no ser así ¿con quién vive el niño?, ¿Con quién pasa más tiempo? ¿Quién atiende al niño cuando los padres trabajan?

Desarrollo

¿Tiene algo importante que reseñar sobre el embarazo y/o parto de su hijo?, ¿Cuándo inició el gateo?, ¿A qué edad empezó a andar?, ¿Qué mano suele utilizar?, ¿Le gusta caminar, subir y bajar escaleras, correr…?, ¿Cuándo dijo sus primeras palabras?, ¿Se le comprende cuando habla?, ¿Utiliza el lenguaje gestual? ¿Utiliza monosílabos, palabras, frases…?, ¿Controla los esfínteres? ¿Desde cuándo? ¿Va al baño solo?

Hábitos

¿Come solo?, ¿Utiliza algún cubierto?, ¿Le gusta comer?, ¿Cuáles son sus alimentos preferidos?, ¿Los toma en puré o triturados?, ¿Qué hace cuando no le gusta la comida o no quiere comer?, ¿Qué hacéis vosotros para convencerlo?, ¿Cuántas horas duerme de noche? ¿Y de día? ¿Se duerme con facilidad? ¿Comparte habitación? ¿Con quién? ¿Duerme con la luz encendida? ¿Tiene pesadillas? ¿Tiene algún ritual a la hora de dormir? ¿Duerme de un tirón toda la noche? ¿Cómo se despierta? (tranquilo, llorando, alegre...), ¿Es autónomo para vestirse?, ¿Es autónomo para lavarse, secarse…?

Vida Social

¿Con quién juega y dónde juega? ¿A qué juega? ¿Cuáles son sus juegos favoritos? ¿Utiliza juguetes didácticos? ¿Quién le enseña a jugar con ellos? ¿Cuentos preferidos? ¿Gustos y aficiones? ¿Aversiones? ¿Cuántas horas suele ver la televisión al día? ¿Qué tipos de programa ve? ¿Ordena sus juguetes? ¿Le gusta relacionarse con los adultos? ¿Cuántas horas pasa con ellos? ¿Viene al colegio contento? ¿Es obediente? ¿Qué hace cuando no le obedece? ¿Cómo le demuestran que están contentos cuando se porta bien?, Si es necesario ¿qué hacen para conseguir modificar una mala conducta? ¿Qué edad tenía su hijo cuando le dejo por primera vez en compañía de un familiar, niñera o de alguien que no era usted?, ¿Cuál fue su reacción?, ¿Cómo reacciona ahora cuando sucede esta situación? ¿Cómo se siente usted cuando tiene que dejarlo al cuidado de otra persona? ¿Cómo se comporta el niño cuando tiene que relacionarse con un grupo nuevo, por ejemplo, en una fiesta de cumpleaños? ¿Qué hace su hijo cuando está enfadado? ¿Qué le puede atemorizar? ¿Ha estado en otro centro? ¿Cuál? ¿Cómo le fue?

2.2. Ahozko truke informalak

Elkarrizketez gain, tutoreak gurasoekin sor daitezkeen ahozko truke informalak aprobetxatu beharko lituzke, berez edo nahita. Truke horietan, elkarrizketa informalaren bidez, tutoreak ikasleei buruzko ezagutzak zabaltzeko aukera ematen duen informazio oso erabilgarria eta garrantzitsua adieraz dezakete. Kontaktu informalean jasotako informazioa garrantzitsua denean, elkarrizketetarako adierazi den moduan, komenigarria da oharrak gordetzea.

2.3. Lan karpetak edo portfolioak

Gaur egun portafolioak hezkuntza etapa guztietan daude. Portafolioa ikasleen lanen bilduma da, beren ezagutzei eta trebetasunei buruzko informazioa eskaintzen duena. Haur hezkuntzan, portafolioan funtsean haurrek egindako lanen adibideak daude.

Portafolioak beste ebaluazio tresna batekin alderatuta eskaintzen duen ezaugarri oso baliotsua da haurraren ikaskuntza eta garapen prozesuari buruzko informazioa ematen duela. Portafolioaren funtzio nagusia haurrak ikasitakoa gordetzea eta erakustea da.

2.4. Errubrikak

Canok (2015) dioen bezala, errubrika ebaluazio matrize bat da, ardatz batean zeregin baten errendimendu irizpideak biltzen dituena eta beste ardatzean, irizpide bakoitzaren lorpenaren graduazioa. Guerrerori jarraituz (2019ko azaroaren 24a), errubrikek aukera ematen dute ikasle zein irakasleentzat itxaropenak (espero diren emaitzak), ebaluatu beharreko errendimendu irizpideak edo produktuak eta horietako kalitate edo lorpen maila desberdinak esplizitatzea. Errubrika motaren arabera hurrengoak ditugu:

- Errubrika orokorrak: holistikoak ere deitzen dira, ikasleen errendimenduaren ebaluazio integratua ahalbidetzen dutenak, prozesuaren ezagutza zehaztu gabe. Maiz erabiltzen dira ebaluazio orokorragoa behar denean.

RÚBRICA GLOBAL
PARA EVALUAR LA ADAPTACIÓN DE UN CUENTO A OBRA DE TEATRO

Niveles de logro	Criterios o indicadores
Muy bien	Adapta el cuento a obra de teatro tomando en cuenta la estructura, organiza la presentación mediante un esquema claro, colabora de manera activa con su equipo y representa la obra con creatividad.
Bien	Adapta el cuento a obra de teatro tomando en cuenta casi toda la estructura, organiza la presentación mediante un esquema, colabora con su equipo, representa la obra.
Regular	Adapta con dificultades la obra de teatro, organiza la presentación mediante un esquema que tiene deficiencias, colabora poco con su equipo, representa la obra con fallas.
Insuficiente	La adaptación del cuento a obra de teatro presenta serias deficiencias, el esquema está desordenado, no colabora con su equipo ni representa la obra.

Iturria: (Guerrero, 2019)

• Errubrika analitikoak: Ikaslearen errendimenduaren atal desberdinak ebaluatzeko erabiltzen dira, osagai bakoitza xehatuz puntuazio osoa lortzeko.

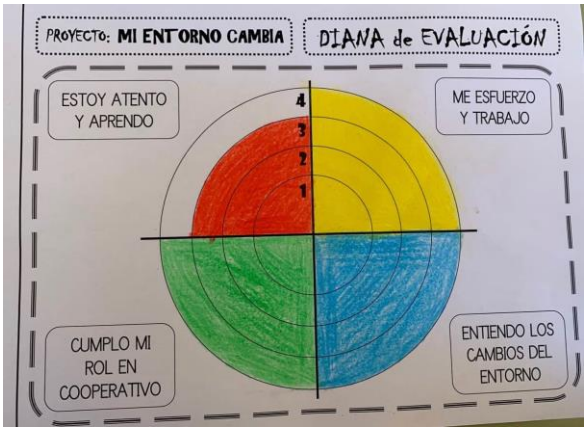
	Excelente 4	Bien 3	Regular 2	Mal 1
Responsabilidad **Es responsable con la parte del trabajo asignada** 16.7%	Sí, ha realizado todo lo que tenía que hacer	Ha hecho casi todo lo que tenía que hacer	Ha hecho mucho menos de lo que tenía que hacer	No ha hecho nada
Habla **Intervienen todos los miembros del grupo hablando** 16.7%	Participa totalmente	Participa bastante	Apenas participa	No participa
Escucha **Escucha activamente a los demás** 16.7%	Escucha y respeta opiniones	Esucha a los demás pero interrumpe a veces	Interrumpe a los compañeros	No deja escuchar a los demás
Opiniones **Acepta las opiniones de los miembros del grupo** 16.7%	Acepta lo que se le comente	Acepta lo que se le dice pero pone excusas	A veces acepta las opiniones, otras no	No acepta las opiniones de los demás
Respeto Es respetuoso y no entorpece el trabajo del grupo 16.7%	Respeta totalmente a todo el mundo	Respeta, aunque a algún miembro del grupo no	Apenas respeta a los demás	No respeta a nadie
Apoya Anima, apoya y felicita al resto de compañeros 16.7%	Anima totalmente a todo el mundo	Anima la mayoría de las veces, otras no	Apenas anima	No anima nunca

Iturria: (Román, 2019)

Ebaluazio errubrikak ebaluazioaren edozein unetan erabil daitezke.

2.5. Ebaluazio dianak

Ebaluazio dianak ikusmen ebaluazio sistema azkar eta sinplea dira, dimentsio desberdinak biltzen dituen irudi bakarretik hausnarketa eragiten duena. Mosqueraren (2020) hitzetan, ebaluazio-dianak zirkulu zentrokidez osatuta daude, eta horiek, barrutik kanpora, ebaluatutako dimentsio bakoitzaren betetze-maila adierazten dute. Horrela, amaieran, puntuak elkartuz ebaluazio mapa deiturikoa lortuko dugu.



Tresna baliotsuak dira, batez ere Haur hezkuntzako azkenengo urteetan eta Lehen Hezkuntzako etapan autoebaluazio eta metakognizio prozesuetan burutzeko.

2.6. Teknika soziometrikoak

Behaketa teknikak ikaslearen arreta norbanako gisa bideratzen duten bitartean, teknika soziometrikoetan arreta ikasle talde baten barruan ezartzen diren harreman eta harreman sozialetara bideratzen da (Siles, 2017).

Teknika soziometrikoek erabiltzen duten tresna nagusia soziograma da. Tresna hau taldean dauden eragin eta lehentasunen batasunak erakusten saiatzen da. Silesen hitzetan (2017, 247. or.), "puntuazio soziometriko batek osatzen du, funtsean, ikaslea beste ikasle batzuek zeregin edo helburu jakin bat burutzeko aukeratu duten kopurua".

Tresna honek irakasleentzat izan dezakeen onura talde-ikasgelan dauden lotura sozialak ezagutzeko duten gaitasunean datza. Datu hauek baliagarriak dira ikasgelako egoera soziala ebaluatzeko eta haiei dagokien ekintzak burutzea berraztertzeko, gizarte-bazterketa, jazarpen kasuak ekiditeko…

Soziograma bat burutzeko, garrantzitsua da ikasle guztiek galdera berdinak erantzutea. Egin daitezkeen galderen adibide bat honako hauek dira:

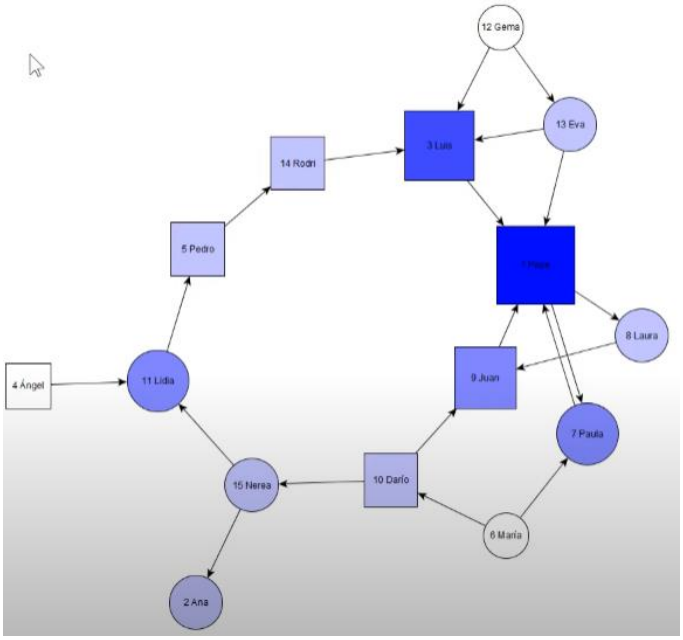
• Aukeratzen dut, nire ondoan esertzea ...

• Atsedenaldian jolastea aukeratzen dut ...

• Ez litzaidake gustatuko klasean lan egitea….

Garrantzitsua da ikasleei ohartaraztea erantzunen konfidentzialtasunari buruz galdeketa egin aurretik.

Soziograma bat egiteko sarean ditugun baliabide batzuk erabili ditzakegu, Onodo edo sometics esaterako; edo software zehatz bat deskargatzen, yEd-ekin, adibidez.



Goialdean dagoen irudian, adibidez, zuriz dauden ikasleak isolatuta daude, eta urdin ilunez dauden ikasleek klaseak lider bat bezala ulertzen dute.

2.7. Behaketa erregistroa

Behaketa mota desberdinak egon arren, garrantzitsua da ohartzea orokorrean beharrezkoa dela behatzailea zeregin horretara bakarrik dedikatzen dena izatea. Bestela, behatzailea eta irakaslea baldin badaude, prozesu konplexua bihur liteke hainbat arrazoirengatik:

• Bi pertsona behar dira, horietako bat behatzera soilik arduratuko litzateke.

• Ikasgelako giroa alda daiteke, behatzailea ikasleentzat ezezaguna bada

• Irakasletzaren eta behatzailearen artean koordinazio maila handia behar da irakasleak interesatzen zaion informazioa biltzeko.

Horregatik, kasu gehienetan, irakaslea bera da bere talde-ikasgelako behaketak grabatzen dituena. Zentzu horretan, irakaskuntza-ikaskuntza prozesu jakin batean gertatzen diren eta jarraipena behar duten gertakariak biltzeko baliagarriak izan daitezkeen tresna sorta aurkezten da. Tresna horien artean honako hauek zehazten ditugu:

• Kontrol edo alderaketa zerrenda: adierazle batzuk aurkezten dira eta horietako bakoitza bai edo ez batekin ebaluatzen da, ekintza bakoitza egin den edo ez kontuan hartuta.

Lista de cotejo para un texto escrito		
Aspecto a evaluar	**SI**	**NO**
Cada oración expresa una idea		
Las oraciones forman párrafos coherentes		
El escrito incluye y maneja una idea central		
Las ideas se presentan de forma lógica		
Las ideas se presentan de manera secuencial		

• Behaketa eskalak: adierazpenen zerrenda aurkezten da, irakasleak ebaluatu ahal izateko ikasle batek adierazle horren aurrean zein pertsona, objektu edo egoera aurkezten dituen eta zein mailatan, horrek ikaskuntzan eragotzi dezaketen zenbait alderdi identifikatzeko aukera emango baitu. Haur hezkuntzan, Euskadin adibidez, garapenean zailtasunak detektatzeko, *Haurren Garapena Behatzeko Eskala* daukagu. Hona hemen adibide bat.

GARAPENAREN ARLOAN: MOTORRA ETA FISIKOA
AREA DE DESARROLLO: MOTOR Y FÍSICO

	2 urte		3 urte		4 urte		5 urte
1	**Ondo entzuten du: burua biratzen du bere izena entzundakoan, eta zaratak aztoratzen du.** *Oye bien: se vuelve al oír su nombre y/o se sobresalta con los ruidos*	1	**Ondo entzuten du: burua biratzen du bere izena entzundakoan, eta zaratak aztoratzen du.** *Oye bien: se vuelve al oír su nombre y/o se sobresalta con los ruidos*	1	**Ondo entzuten du: burua biratzen du bere izena entzundakoan, eta zaratak aztoratzen du.** *Oye bien: se vuelve al oír su nombre y/o se sobresalta con los ruidos*	1	**Ondo entzuten du: burua biratzen du bere izena entzundakoan, eta zaratak aztoratzen du.** Oye bien: se vuelve al oír su nombre y/o se sobresalta con los ruidos
2	**Ondo ikusten du: objektu, ipuin eta jostailuak distantzia egoki batera edukitzen ditu, ez ditu begiak behartzen eta ez da burua okertzen begiratzeko.** *Ve bien: mantiene los objetos, cuentos, juguetes a cierta distancia, no frunce los ojos ni ladea la cabeza al mirar*	2	**Ondo ikusten du: objektu, ipuin eta jostailuak distantzia egoki batera edukitzen ditu, ez ditu begiak behartzen eta ez da burua okertzen begiratzeko.** *Ve bien: mantiene los objetos, cuentos, juguetes a cierta distancia, no frunce los ojos ni ladea la cabeza al mirar*	2	**Ondo ikusten du: objektu, ipuin eta jostailuak distantzia egoki batera edukitzen ditu, ez ditu begiak behartzen eta ez da burua okertzen begiratzeko.** *Ve bien: mantiene los objetos, cuentos, juguetes a cierta distancia, no frunce los ojos ni ladea la cabeza al mirar*	2	**Ondo ikusten du: objektu, ipuin eta jostailuak distantzia egoki batera edukitzen ditu, ez ditu begiak behartzen eta ez da burua okertzen begiratzeko.** *Ve bien: mantiene los objetos, cuentos, juguetes a cierta distancia, no frunce los ojos ni ladea la cabeza al mirar*
3	**Eskaileretan gora eta behera ibiltzen da barandari edo hormari eutsita.** *Sube y baja escaleras apoyándose en la barandilla o pared.*	3	**Laguntzarekin eskaileretan gora eta behera hankak txandakatuz ibiltzen da.** *Sube y baja escaleras con apoyo alternando los pies.*	3	**Eskaileretan gora eta behera hankak txandakatuz ibiltzen da.** *Sube y baja escaleras alternando los pies.*	3	**Hanka motzean ibiltzen da.** *Salta a la pata coja.*
4	**Hanka bakarrean mantentzen da pixkatxo batean.** *Se pone a la pata coja un poquito de tiempo.*	4	**Hanka baten gainean egoten da.** *Se pone a la pata coja.*	4	**Atzera nahiz aurrera ibiltzen da.** *Anda hacia atrás y hacia adelante.*	4	**Triangeluak eta bestelako irudi geometrikoak kopiatzen ditu.** *Copia triángulos y otras figuras geométricas.*
5	**Korrika egiten hasi da.** *Empieza a correr.*	5	**Erori gabe korrika egiten du.** *Corre sin caerse*	5	**Korrika doanean noranzkoa alda dezake.** *Es capaz de cambiar de dirección mientras corre*		
6	Eskailera-maila batetik salto egiten du. *Salta desde un escalón.*	6	**Trizikloan ibiltzen da (pedalduna edo gabea).** *Va en triciclo (con o sin pedales)*	6	**Salto egiten du hanka biekin batera.** *Salta con los dos pies*		
7	**Aulki eta sofatara igotzen da laguntzarik gabe.** *Se sube a sillas o sofás sin ayuda.*	7	**Pilota ostikoz jotzen, jaurtitzen eta hartzen du.** *Da patadas, lanza y coge una pelota.*	7	**Heldu bati pilota burutik gora jaurtitzen dio.** *Tira la pelota al adulto por encima de la cabeza.*		

• Erregistro anekdotikoak: ikaslearentzat edo taldearentzat garrantzitsutzat jotzen den portaera, gertaera, edo egoera zehatz baten deskribapen laburrak biltzen dira. Ebaluazio tresna gisa erabiltzeko garrantzitsua izan dadin, irakasleak ikaslearen gertakari esanguratsuak grabatu behar ditu, momentu batean baino gehiagotan.

• Klaseko egunkaria: banakako erregistroa da. Ikasle bakoitzak egindako esperientzia islatzen du. Ikasketa prozesuaren inguruko autoebaluazioak eta hausnarketak egiteko tresna gomendagarria da, irakasleari lorpenak eta zailtasunak identifikatzeko aukera ematen diolako. Klaseko egunkariaren aldizkako azterketak ikasle bakoitzari buruzko informazioa eskaintzen du. Klaseko egunkaria egitea aukeratzen duzunean, egunerokoaren aldizkakotasuna zehaztea komeni da, egunkarian zer sartuko den hautatzea, nola eta zertarako.

3. Feedbacka gauzatzeko kontuan hartzeko ideia batzuk

Feedbacka ekintza edo ekoizpen baten inguruan irakasleak ikasleei ematen dion judizioa da akatsetaz ikasteko eta ekintza edo ekoizpen hori hobetzeko. Zientziak dezente ikertu du feedback batek kontuan hartu behar dituen puntuak ikasleen motibazioa bultzatzeko. Hurrengo lerroetan, hain zuzen ere, aztertuko ditugu Fong et al.-ek (2018) atera zituzten ondorioak haien meta-analisiatik.

- Feedback negatibo batek ikasleen autoeraginkortasun maila gutxitzen du inongo feedback eman ez izanarekin konparatuz. Egileek aipatzen dute nola feedback

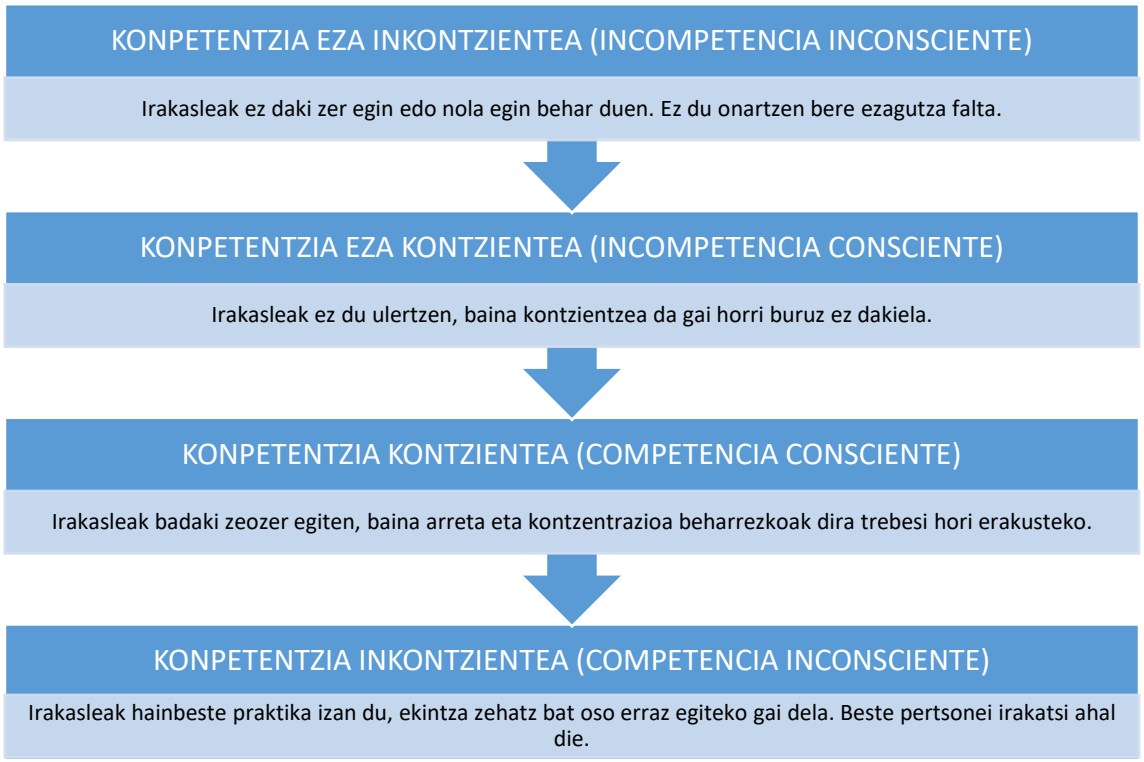
negatibo batek ikasleen autoeraginkortasunean eragina izan dezake. Zentzu jakin batean, logikoa izan daiteke pentsatzea ikaslea bati feedback negatibo bat ematen diogunean, honek eragina izan dezakeen bere gaitasunen pertzepzioetan ("Agian ez nahiz ona hau egiten", "hau ez doa nirekin…"). Hau dela eta, irakasle bezala feedback bat ematen dugunean garrantzitsua da ikasleek egin dituzten alde positiboak ere azpimarratzea. Hori egiteko, psikologian erabiltzen den Sandwich-aren teknika erabili dezakegu, hurrengo moduan: 1- Hasiko gara lanaren inguruko ideia positibo bat azpimarratzen ("Uste dut lana polita eta txukuna egin duzula…"). 2- Orain, ideia negatiboa sartzen dugu, normalenean "baina" erabiliz (", baina konturatzen bazara, hemen lerrotik atera egin zara"). 3- Amaitzeko, beste ideia positibo batekin amaituko dugu; posiblea bada animatzen etorkizuneko ekintzetara ("Hala ere, ziur nago gai izango zarela hurrengoan arreta handiago ipintzeko honetan eta lerrotik ez zarela aterako").

- Feedback batek hobetzeko proposamenak ez baditu, ekiditu behar da. Feedback baten hobetzeko bideak eman behar ditu ikasleek jakin dezala zer egin behar duten bere ekoizpena, lana, konpetentzia… hobetzeko. Ideia batzuk izan daitezke: Irakurri testua gehiago, hitz hauen esanahia bilatu, koadernoa birpasatu, arreta gehiago ipini honetan, laguntza behar baduzu hori egiteko eskatu aldez aurretik…
- Kontuan izan behar dugu noren aurrean eta non ematen dugun gure feedbacka: Meta-analisi honetan ikusi egin zen nola ikasleen motibazioa bultzatzeko, feedbacka eraginkorragoa zen banaka ematen dugunean, eta presentzialki ematen dugunean. Alde batetik, hobe da banaka ematea ikasle asko kritikak jasotzera ez daudelako ohituta; eta bestetik, presentzialtasunak laguntzen du ikasleei ikusteko irakaslea arduratzen dela haietaz eta hauek positiboagoa ikusten dute, online egingo bagenu baino.
- Lehenetsi behar dugu irizpideetan oinarritutako feedbacka konparaketa soziala baino: Meta-analisi honetan ikusi egin zen nola irizpideetan oinarritutako feedback bat ematen dugunean, ikasleek nabaritzen dute nola ebaluazioa subjektibotasun maila txikiago daukan eta aldez aurretik, ikus dezakete zer egin

behar duten lan bat ondo egiteko. Honetaz aparte, ikertzaileek aipatzen dute nola ikasleei erakustea lanaren eredu amaitu bikain batek laguntzen diela haien lanak ere hobetzeko. Amaitzeko, kontuz ibili behar gara konparaketa sozialean oinarritutako iruzkinak ("Klaseko notarik altuena jaso duzu", "Beste guztiak baino askoz hobeto egin duzu"…) egiten ditugunean lehiakortasuna sustatu dezakelako eta eragin negatibo anitzak izan dezakelako bai beste ikasleetan, bai feedbacka jasotzen duen ikaslean.

Gaiez aldatzen, feedback bat ematen dugunean eta oro har, ikasleekin elkarreragin bat daukagunean, garrantzitsua da haien maila ezagutzea irakaskuntza ahalik eta eraginkorrena izan dadila.

Ulertzeko nola pertsona bat pasatzen da ez jakintasun guztitatik jakintasun guztira, hurrengo irudia begiratu behar dugu.



Hemendik ikusi dezakegunez, gai berri bat ez dakigunean konpetentzia eza daukagu, eta ez gara kontzienteak noraino ez dakigun. Gaian interesatzen hasten garenean, konpetentzia eza mantentzen dugu, baina kontzienteak gara ez dakigula asko gai horretaz. Denborarekin konpetenteak bihurtzen gara, baina konpetentzia horiek

erakusteko modu kontziente batean eta arretaz egin behar dugu. Amaitzeko, urteak pasa direnean eta ekintzak hain barneratutak ditugunean, konpetentzia kontzientea konpetentzia inkontzienteak bihurtzen da. Azkenengo honetan, adibidez sartzen gara gu gehiketa erraz bat egin behar dugunean ("2+2"). Guk automatikoki egiten dugu modu inkontziente batean, pentsatu gabe. Hala ere, maila honetara ailegatu ez den norbaitek arazoak izan ditzake azkartasun hori erakusteko. Hau dela eta, garrantzitsua da ulertzea HHko irakasle bezala, gure ezagutzen aldetik "konpetentzia inkontziente" mailan kokatzen direla eta ikasleak lehenengo mailetan daudela, beraz posiblea den heinean saiatu beharko ginateke pentsatzen ea nola egin dezakegun ahalik eta errazen haiek landu behar dutena ulertzeko.

Irakasleak arazoak dituenean ikaslearen pentsamenduan sartzeko eta gogoratzeko nola ikasi zuen berak eduki horiek esan dezakegu irakasle hori *ezagutzaren isurian (*Sesgo del experto edo maldición del conocimiento) sartuta dagoela.

Ezagutzaren isuriaren adibide bat izan daiteke hurrengoa: Fisikari atomiko bat, fisikari buruz asko dakiena, LH 6. Mailara joaten da azaltzeko atomo bat zer den, baina ez da aurrean dituen ikasleen buruetan sartzen berak askoz gehiago dakielako eta ez du gogoratzen zein zen LH 6. Mailako ikasle baten ezagutza gai honen inguruan. Honen ondorioz, bere azalpenean, ikasleek ezagutzen ez dituzten terminoak erabiltzen ditu eta diskurtsoa oso desbideratuta dago. Honen emaitza bada irakasleak pentsatzen duela aurrean dituen ikasleak kaikuak direla, eta ikasleak estresatzen dira pentsatzen dutelako irakasleak azaldu duena jakin behar dutela.

Konturatzen bagara, Ezagutzaren isuria irudiaren azkenengo pausuak ematen da, hizlaria "konpetentzia inkontziente" fasean dagoenean.

Erreferentziak

Astolfi, J. P. (1999). *El error, un medio para enseñar.* Diada.

Bermejo, B. y Ballesteros, C. (2017). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria.* Pirámide.

Bonvecchio, M. (2006) *Evaluación de Los Aprendizajes.* Segunda edición Centro de publicaciones educativas y Material didáctico.

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿uso o abuso? *Revista profesorado, 19*(2), 265-280.

Delgado, A. M. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3*(1), 1-13.

Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista.* McGraw Hill.

Guerrero, J. A. (24 de noviembre de 2019). Todo sobre rúbricas: qué son, cómo elaborarlas y ejemplos editables. *Docentes al día.* https://docentesaldia.com/2019/11/24/todo-sobre-rubricas-que-son-como-elaborarlas-y-ejemplos-editables/

INTEF (s. f.). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. INTEF. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/50306/mod_imscp/content/2/autoevaluacin_coevaluacin_y_heteroevaluacin.html

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Revista Aula de Innovación Educativa,* 20, 20-30.

Moncayo, E. P. (2013). Evaluación cuantitativa y cualitativa del proceso de aprendizaje de la asignatura del lenguaje y comunicación de los estudiantes de cuarto y quinto de educación general básica, de la escuela manuela cañizares, de la parroquia Cañaribamba, del cantón cuenca, provincia del Azuay, durante el período 2011-2012 [Trabajo de fin de grado, Universidad tecnológica equinoccial]. http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/3361/1/54747_1.pdf

Moral, C., Caballero, K., Rodríguez, M. J., y Romero, M. A. (2010). La evaluación en la enseñanza. En C. Moral (coord..), *Didáctica. Teoría y Práctica de la enseñanza* (pp. 359-394). Pirámide.

Mosquera, I. (20 de enero de 2020). Dianas de aprendizaje: qué son y para qué sirven. *UNIR.* https://www.unir.net/educacion/revista/dianas-de-aprendizaje-que-son-y-para-que-sirven/

Orozco-Jutorán, Mariana (2006) La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En M. J. Varela (Ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-68). Bienza.

Saavedra, M. (2008) *Evaluación del aprendizaje.* Editorial Pax.

Siles, C. (2017). La evaluación en Educación Infantil y Educación Primaria. En B. Bermejo y C. Ballesteros (coords.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria* (pp. 231-258). Pirámide.

DIDAKTIKA OROKORRA

6. GAIA: HEZKUNTZA BERRIKUNTZA

Dr. Héctor Galindo-Domínguez

Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila

6. GAIA: HEZKUNTZA BERRIKUNTZA

1. Berrikuntza kontzeptua

1.1. Kontzeptualizazioa

Berrikuntza terminoaren inguruko planteamendua egitean, kontzienteak izan behar gara termino polisemikoa bat dela eta horren inguruan definizio ugari aurki ditzakegula.

Villa et al.-ek (2007) beren obran hainbat ikuskera berrikusi eta aipatzen dituzte. Adibide bezala, kontzeptua ulertzeko elementu garrantzitsuak eskaintzen dituzten horietako batzuk hartuko ditugu:

- Rogers-ek (1995) berrikuntza honela ulertzen du: " Ikusleek berri bezala hautematen dituzten pentsamenduak, ideiak edo praktikak". Hori dela eta, posiblea izango litzateke elementu horiek berez originalak ez izatea, baina murgildu garen testuinguruan horrela ulertzen dira". Egile honek testuinguru jakin batean **berritasunaren** ezaugarria nabarmentzen du.
- Rivasen arabera (2000), "berrikuntza lehendik dagoen errealitate batean zerbait berria sartzea da, eta horren bidez aldatzen dena". Berrikuntzaren efektuaren ezaugarria biltzen du: errealitatean aldaketa bat sortzea.
- Mohr-ek (2003) "berriak diren baliabideak eta helburuak arrakastaz sartzea" bezala definitzen du. Egile honek lortutako emaitzan arrakastaren faktorea gehitzen du.

Berrikuntza kontzeptuari buruzko definizioak berrikusten jarrai genezake, eta berrikuntza definitzen eta identifikatzen duten funtsezko hiru elementu eratzaileekin topatuko ginateke. Hurrengo hauek dira:

- Elementu berri baten sarrera
- Sarrera hori nahitakoa izan behar da
- Sarrera horren helburua hobekuntza bat sortzea izan behar da.

Elementu horiek kontuan hartuta, berrikuntzaren kontzeptua definitzea proposatzen dugu, beste egile batzuen aurreko definizioak berrikusi eta integratuz (Marín eta Rivas, 1984; Tejada, 1998; Rivas, 2000), honako termino hauetan:

"Berrikuntza **nahita egindako** ekintza da, hezkuntza-erakundean **zerbait berria sartzea** dakar, haren egitura eta eragiketak aldatuz (aldaketa eraginkorra), eta horren **emaitza da hezkuntza-produktuen hobekuntza** (hezkuntza-helburuak lortzea)".

1.2. Beste kontzeptu hurbiletatik bereiztea

Mohr-ek (2003) berrikuntza terminoa zenbateraino erabili den eta honen anbiguotasuna nabarmentzen du. Halaber, asmatzearen ideia berrikuntzatik bereizteko garrantzia azpimarratzen du. Beraz, berrikuntzatik gertu dauden hainbat kontzeptu daude, eta horietatik bereizi beharko lirateke. Berrikuntzarekin zerikusia duten kontzeptuak hauek izan ohi dira:

- Aldaketa (*Cambio*): antolakuntza edo hezkuntza errealitatean gertatzen den eboluziorik gabeko edozein modifikazioa.
- Berritzea (*Renovación*): egoera berri batera aldatzea, aurrekoaren berariazko zahartasuna kontuan hartuta.
- Erreforma: hezkuntza-politika osoaren helburu, estrategia eta lehentasunetan eragina duen eskala handiko aldaketa, instituzioetako edo gobernuko agintarien eskutik, ikastetxearen norabideak finkatzeko asmoz.
- Esperientzia berritzailea: berrikuntza ezaugarritzen duen instituzionalizazio edo barneratze eskakizunarekin bat ez datozen aldaketa konplexu edo iraunkorrak. Esperientzia hau denbora gutxiz aplikatzen dira.
- Berritasun (*novedad*): Lehen ez zegoen elementu berri bat hezkuntza sisteman sartzea da. Ez da bermatzen honek hobekuntzarik ekartzen dituenik.

1.3. Berrikuntzen ezaugarriak

Rivas-en (2000) arabera berrikuntza kontzeptuarekin bat datozen ezaugarri hauek azpimarratuko ditugu:

- Argitasuna: ezaugarri honek berrikuntza jakin bat bere izaeran, funtzionamenduan eta efektuetan azaltzeko eta erakusteko erraztasun eta zehaztasun maila adierazten du.
- Konplexutasuna: Izaera operatiboa du. Bere erraztasun erlatiboa aipatzen du, ezartzeko eta etengabe erabiltzeko egin beharreko eragiketei dagokienez.

- Zatigarritasuna: berrikuntza bat oinarri mugatuan probatzeko gai den neurrian aipatzen da, hau da, partzialki aplikatzeko aukera, berrikuntza osatzen duten osagai edo atal batzuetara mugatuz, ondoz ondokoetan faseak garatuz, denbora tarte mugatu batean edo jende kopuru txiki batekin.
- Onura potentziala: berrikuntzaren edo eraginkortasunaren beraren kalitatearen adierazlerik zuzenena da.
- Multidimentsionaltasuna: Berrikuntza fenomeno multidimentsional bat da: Dimentsio politika bat dauka (Garrantzitsua da ZER berritzea, zergatik eta zertarako); dimentsio teknologikoa (Garrantzitsua da NOLA berritzea); dimentsio kulturala (Garrantzitsua da NON berritzea) eta dimentsio pertsonala (Garrantzitsua da NORK berritzen duen eta NORK jasotzen duen berrikuntza)

2. Berrikuntza motak

Tipologiek kasu bakoitzean zein berrikuntza mota den erraz ezagutzen laguntzen digute eta haren ezaugarriak eta propietateak ulertzen laguntzen digute. Berrikuntzaren ezaugarrien dimentsio desberdinak ere aipatzen dituzte: zenbait kasutan, esku hartzen duen erakundearen osagaiak; beste batzuetan, burutzeko edo sartzeko modua; beste batzuetan aldaketaren intentsitatea eta neurria, zenbateraino eragiten duen, zenbateraino sakona den, etab. Hurrengo lerroetan azaltzen dugu:

- Berrikuntzaren **hedapenaren** arabera: Lehenik eta behin, aldaketaren zabaltasuna azter dezakegu, aldaketak zenbat eta nori eragiten dion, eta horrela berrikuntzak bereiz ditzakegu (Marklund, 1974): (1) **Instituzionalak**: erakundeko kide guztiek parte hartzen dituzten berrikuntzak dira. Oso konplexuak dira, modu batean edo bestean eskola antolakuntza osatzen duten pertsona guztien mobilizazioa suposatzen baitute; (2) **Partzialak**: hezitzaileak edo hezitzaile talde batek egindakoak dira, erakundeko gainerako kideak zuzenean eraginik izan gabe.
- **Egite** moduaren arabera: Tipologia kontuan hartuta (Havelock eta Huberman, 1980; Tejada, 1998; Rivas, 2000), berrikuntzan jarduteko sei modu azpimarratu daitezke: (1) - **Gehikuntza:** elementu bat gehitzen da, sistemari gehitzen zaion zerbait berria gehitzen dugu, gainerako zatiak edo egiturak aldatu gabe

(adibidez, edukiak, helburuak, gaiak, baliabideak, ikus-entzunezko euskarriak eta abar sartzea); (2) **Sendotzea:** lehendik dagoenaren finkapena, ezagutzak eta domeinu teknikoak areagotuz edo jarreraren ildo beretik indartuz jokaera formak, hobekuntza lortzeko (adibidez, hezitzaileak eguneratzea edo hobetzea); (3) **Ezabatzea**: jada zentroaren edo zerbitzatzen duen gizartearen beharrak asetzen ez dituen osagai zaharkitu bat, portaera, ohitura, elementu edo eredu jakin bat ezabatzea (Adibidez, ikaskuntza errepikakor hutsa, lehiakortasunaren forma batzuk ...); (4) **Ordezkapena:** elementu bat zuzenean ordezkatzen da momentu horretarako egokiagoa delako (adibidez, ikaskuntza errepikakorretik ikaskuntza esanguratsura jotzea, material batetik beste batera jotzea…); (5) **Aldaketa:** elementuak, ekintzak, funtzioak ... aldatzea zentroaren beharren arabera (adibidez, oso klase handiak txikiagoetan banatzea laneko gune espezializatu desberdinak izateko); (6) **Berregituraketa:** elementu berberak dituen antolaketa berria dakar, hau da, sistemaren egitura (adibidez, rolak, jarrerak, ideologia aldatzea).

Nahiz eta beste berrikuntza motak egon (osagaien arabera, adibidez), aipatutakoak garrantzitsuenak dira.

2. Hezkuntza zentroa aldaketa unitate gisa: ikasten duen erakundeak

Berrikuntzari buruzko lehen ikerketek erakundea azterketa unitate gisa hartu zuten. Hala ere, hurrengo hiru hamarkadetan, lanak gizabanakoen gaitasun berritzailearen ikerketan oinarritu ziren. Eredu honek suposatzen du gizabanako azterketa unitate gisa hartzea. Ereduaren jarraipena berrikuntzari buruzko ikerketak egin zituztenak psikologoak ziren, gizabanakoaren jarrerak eta portaerak aztertzeko interesa zutelako. Orduan, berrikuntza estrategia jakin batzuk jarrerak aldatu, portaera mota batzuk aldatu edo gizabanakoen ezagutza profesionala handituz, instituzioaren portaerak aldatuko liratekeen hipotesian oinarritu ziren. Edo hitz gutxitan, irakasle bakoitzak berritzeko gaitasuna izanda, egoera honek lagunduko zuela erakundearen berrikuntzara.

Hala ere, justu kontrakoa gertatu zen: Behin irakasle berritzaile horiek erakunde zurrun eta tradizionaletan sartu ostean, laster erakundearen estilora eta kulturara moldatzen dira berriro, irakasteko portaera eredu zaharretara itzuliz.

Hirurogeiko hamarkadan, erakundea azterketarako unitate gisa kontsideratzera itzultzen da, alderdi pertsonalak alde batera utzi gabe. Berrikuntza dagokien unitateak berrikuntza gisa hautematen duen ezaugarritzat hartzen da, izan norbanakoa, taldea edo eskola erakundea. Ondorioz, azpimarratu behar da gaur egun kultura instituzionalaren aldaketari eta berrikuntzaren ikuspegiari ematen zaion garrantzia, hezkuntza erakundea etengabe "ikasteko antolakuntza" bihurtzearen oinarrian.

Hari honetan, “ikasten duen erakundea” kontzeptua sortzen da. Ikasten duen antolakuntza kide guztien ikaskuntza errazten duen eta berez etengabeko eraldaketa jasaten duena da.

Ildo honetan kontuan hartzekoa da erakundeen barruan ezagutza mota ezberdinak eta anitzak ditugula. Beraz, potentzial hori aprobetxatzea eta honetaz etekina ateratzea premiazkoa da. Hau dela eta, ezagutzaren kudeaketa ikasten duten erakundeetan funtsezkoa da, zeinean bakoitzak dauzkan ezagutzak partekatzen dituen bere erakundea hobetzearren. Zentzu honetan, erakunde batek daukan balioak bere irakasle guztiek daukaten ezagutzeekin neurtu dezakegu.

Nonakak (1995), lau fasetan erakundeetan ezagutza sortzeko zikloa deskribatzen du, eta hedapen nabarmena izan du:

1. **Sozializazioa,** non langileek esperientziak eta ideiak partekatzen dituzten eta banakako ezagutza tazitoak ezagutza kolektiboan bihurtzen diren.
2. **Kanporatzea,** ezagutza tazito kolektiboa ezagutza esplizitu bihurtzen denean.
3. **Konbinazioa**, ezagutza esplizitua dokumentuen, txostenen eta abarren bidez trukatzen denean.
4. **Barneratzea eta ikaskuntza**, non ezagutza esplizitu kolektiboa banakako ezagutza tazitoa bihurtzen den.

3. Berrikuntzak bideratzeko faktore erraztaileak eta arazotsuak

Berritzeko prozesuan, ohikoa da berrikuntzak aplikatzeko erraztuko diguten faktoreak eta berrikuntzak aplikatzeko zailduko diguten faktoreak aurkitzea. Jarraian zehazten dira berrikuntzak hezkuntza eremuan txertatzea errazten eta eragozten duten faktore nagusiak.

Alde batetik, gaur egun berrikuntza prozesuetan, garapenean eta emaitzetan ditugun ikerketa ugari daude, hezkuntza aldaketa prozesuetan porrotaren eta arrakastaren adierazleak erakusten dituztenak. Fernández Pérez (1986) eta Torre (1994) bezalako egileek porrotaren adierazle gisa aitortu ditzakegun baldintza eta faktore murriztaileak identifikatu dituzte:

- Gehiegizko bertikalitatea berrikuntzarako eta erabakiak hartzeko ikuspegian. Egoera honek presentzia handiagoa dauka berrikuntzaren jatorria hezkuntza errealitatetik beretik kanpokoa denean. Hitz gutxitan, erabakiak hartzerako orduan edo berrikuntza bat planteatzerako orduan ikuspegi asko eta partehartzaile asko kontuan hartzea.
- Aldaketarako berezko motibazio eza. Berrikuntzako agenteek aldaketaren beharra barneratu behar dute.
- Berrikuntzen edukiaren eta hautemandako beharren arteko distantzia asko egotea. Partehartzaileek ez dute jarrera aldatuko haien errealitatetik urrun dagoela hautematen badute.
- Desinformazio zientifikoa eta horizontala aldez aurretik bideratutako esperientzietan lortutako emaitzei buruz.
- Indibidualismoaren lehentasuna, kooperatibismoaren ordez.
- Aholku eta laguntza falta. Askotan proiektu batzuen aurretik uzteko arrazoi nagusietako bat da.
- Inprobisazioa agerikoa da berrikuntzaren edozein fasetan. Berrikuntza proiektu guztiek behar adinako plangintza, baliabideen, espazioen, denboren gainbegiratzea ... izan behar dute. Zoria ez da berrikuntzaren laguna.
- Ebaluazio prozesurik ez egotea. Proiektu batean inolako ebaluaziorik ez egitea berrikuntza baten porrotaren adierazle nagusiena da.

- Beharrezko azpiegiturarik ez izatea. Proiektuak beharrezkoak eta eskatzen dituen baliabide materialak ez ezik, giza baliabideak eta funtzionalak ere maiz ahazten dira. Esan genezake azpiegitura berrikuntza baten helburuak lortzeko beharrezko baina ez nahikoa baldintza dela.
- Hezitzailearen mugikortasuna eta ezegonkortasuna. Berrikuntza prozesuak geldoak dira, denbora behar dute barneratu-instituzionalizatu arte. Langileen garapenean ezegonkortasuna edo mugikortasuna etengabeko arazoak dira.
- Proiektuen kudeaketa-koordinazio falta. Berrikuntza proiektuek langile kualifikatuak eta espezifikoak behar dituzte haien kudeaketarako. Arazo hau proiektuaren hasieran konpondu behar da eta prozesu osoan zehar mantendu.

Bestalde, eragin negatiboak neutralizatzen eta berrikuntza baten garapen prozesua optimizatzen laguntzen duten baldintza erraztaileak ere identifikatzen dira. Torrek (1994) gizarte sistematik zein hezkuntza zentrotik datozten faktore esanguratsuenen artean hurrengoak nabarmentzen ditu:

• Faktore soziopolitikoak eta egoerazkoak:

  - Hezkuntza sistemaren egitura (partaidetza, lankidetza, autonomia, zuzendaritza eta langileen egonkortasuna, ...).
  - Berrikuntzaren sustatzailearen egoera eta lidergoa (eragina, prestigioa taldean, lidergoa ...).
  - Testuinguru bizigarri bat aldaketen aurrean.
  - Ezaugarri pertsonalak (prestakuntza, jarrera eta pentsatzeko era).
  - Proiektua garatzeko beharrezkoa den ahaleginak bultzatzea.

• Antolaketa faktoreak:

  - Zentroaren koordinazio, laguntza eta kudeaketa estiloa.
  - Zentroaz kanpoko berrikuntzari laguntzeko azpiegitura.
  - Berrikuntza proiektuaren harremana zentroaren hezkuntza proiektuarekin.
  - Itxaropen handiak ikaskuntza eta berrikuntza helburuetan.
  - Berrikuntzarekin lotutako eduki espezifikoei garrantzia ematea.
  - Berrikuntzaren ebaluazio formatiboa.
  - Langileek berrikuntza proiektuan parte hartzea.

- Animo eta segurtasun giroa.
- Proiektuaren kide izateko sentimendua sortzea.
- Lankidetzako plangintza, instituzionala eta pertsonala.

• Berrikuntzarekin eta haren prozesuarekin lotutako faktoreak:

- Berrikuntzaren balioa eta kalitatea beharren aldean.
- Baliabideen eskuragarritasuna (gizakia, materiala eta funtzionala) bai hasieran bai proiektuaren garapenean.
- Plana ondoz ondoko fasetan garatzeko aukera.
- Berrikuntzaren konplexutasunaz jabetzea.
- Berrikuntzaren komunikagarritasuna

4. Berrikuntzaren faseak

Berrikuntzari eta haren ezaugarriei buruz hitz egitean, prozedurazko izaera ere azpimarratu ohi da. Berrikuntza ez da zerbait estatikoa, prozesu multzo konplexua baizik. Horregatik, gakoa prozesuan bertan dago eta ez hainbeste sartzen den elementuaren izaeran.

Izen desberdinak erabiltzen diren arren, zenbait fase edo fase arrunt identifikatu ohi dira. Egileen eta ereduen berrikuspen zabala egin ondoren, Gonzálezek eta Escuderok (1987) elkarrekin lotutako bost fasetan berrikuntza aztertzea proposatzen dute:

1. Plangintza: jarduten duen errealitatearen egoera eta beharrak aztertzea eta berrikuntzaren edukiak zehaztea eskatzen du.
2. Zabalkuntza: praktikan jarri aurretik berrikuntza proiektu bat transmititzeko modua da.
3. Adopzioa / Egokitzea: berrikuntza gauzatu behar duten subjektuen erreakzioan oinarritzen da. Fase honek berrikuntzak izan ditzakeen oztopo eta erresistentziak gainditzea dakar.
4. Garapena edo ezarpena: plangintzan aurreikusitako urratsak gauzatzea dakar, hau da, praktikarako urratsa.
5. Ebaluazioa: ez da zertan berrikuntza prozesuaren amaiera izan behar. Berrikuntza prozesutik eratorritako emaitzei buruzko informazioa eskaintzen duen prozesu zehatz bat, luzetarakoa, batuketa eta prozedura da.

5. Irakaslearen errola berrikuntzan

Berrikuntza prozesua funtsezkoa da hezkuntza aldaketa lortu nahi dugunean. Prozesu honen aurrean irakaslearen papera erabakigarria da, bai ikasgelaren barruen egiten duen lanagatik ikasleak gidatzen, bai bere plangintza ezagutzengatik.

5.1. Irakaslearen errola berrikuntzan: ikuspegiak

Hezitzaileak berrikuntza prozesuan izan dezakeen rola desberdina da berrikuntza aztertzen den ikuspegi teoriko bakoitzaren arabera (teknologikoa, kulturala eta soziopolitikoa).

- **Exekutore** gisa (Ikuspegi teknologikoa, ildo positibista): kontzepzio honen arabera, hezitzaileak bigarren mailako eginkizuna du proiektu berritzaileetan, non protagonista nagusia berrikuntzaren aditu-diseinatzailea da, azkenean arazoak identifikatzeko eta diseinua, programazioa eta ebaluazioa egiteko ardura duena. Harreman hierarkikoa dago, non hezitzaileak adituarekiko menpekotasuna agerikoa den: praktikan berrikuntza garatzera mugatzen da, adituek ezarritako jarraibideei jarraituz. Berrikuntza mota honen porrotak hezitzaileari leporatzen zaizkio, adituak ezarritako jarraibideak behar bezala ez betetzeagatik. Hori dela eta, arrakasta izateko beharrezkoa da burutu beharreko berrikuntzari buruzko prestakuntza izatea.

- **Inplementatzaile** gisa (ikuspegi kulturala, ildo fenomenologikoa): hezitzailea garrantzia hartzen hasten da. Bitartekari bihurtzen da hezkuntza prozesu batean eta bere ekintza testuinguruaren eskaera zehatzen arabera iragazi eta birdefinitzea da. Oraindik ere bere eginkizuna bigarren mailako moduan har daiteke, diseinutik kanpo geratzen baita, baina jada ez da proiektuen kontsumitzaile hutsa. Kontuan izan behar da hezitzailearen eginkizunaren ikuskeran aldaketa gertatu dela, berrikuntza proiektuen testuinguru faltaren aurreko planteamenduaren gabeziak direla eta.

- **Curriculum agentea** (ikuspegi soziopolitikoa, ildo soziokritikoa): profesional hau berritzeko gai den teknikaria ez ezik, kanpotik ematen dena birdefinitzen duen edo berrikuntza berriak diseinatzen dituen gaia dela erakusten digu, protagonismo

guztia eta autonomia maila handia lortuz. Hau da, berrikuntza eraiki. Harreman hierarkikoa hautsita dago.

5.2. Irakaslearen errola berrikuntzan: profila eta funtzioak

Gaur egungo hezitzailea, bere praktikaren eskaerak direla eta, erabakiak hartzen dituen profesionala da, pentsaera irekiarekin, bere praktikarekin konprometitua eta taldearentzako beste baliabide bat bihurtzen dena. Profesional berria honela definituko genuke:

- Izaera berritzailea
- Malgutasuna
- Talde-lana
- Ezagutza profesionala
- Sinetsi zure lanbidean
- Erantzukizun eta konpromiso sentimendua

Profilatze honek ezagutza, konpetentzia, gaitasun, trebetasun eta jarreren multzoa integratzen du: (Tejada, 1995)

- Ingurunearen ezagutza: testuinguru zabalagoetatik jokatu behar duzu. Eta are gehiago, haiekin elkarreragina behar da. Zentzu honetan, beste ikastetxeekin eta erakudeekin sortutako sareak premiazkoak dira.
- Praktikari buruz hausnartzeko gaitasuna: hausnarketak proiektuan emandako urrats bakoitza ezagutzea ahalbidetzen du. Irakasle berritzaile batek bere praktikaren inguruan hausnartzeko konpetentzia egoki bat erakutsi behar du. Prozesu hau bi faseetan egin behar da: lehenengoa, **metakognizio** fase bat eskatzen du, hau da, irakaslea konturatu behar da zer dabilen egiten ondo eta zer txarto; eta bigarren **autoerregulazio** fase bat eskatzen du, hau da, behin konturatu eta hausnartu gauza batzuk txarto egin ditugula, gure jarrera, plangintza… moldatu gure praktika hobetzearren.
- Jarrera autokritikoa eta ebaluazio profesionala: ebaluazioa aldaketa prozesuen hobekuntza eta kalitate elementu gisa ulertzen da haien kontrol gisa baino.

• Aldaketetara egokitzeko gaitasuna (malgutasuna): jarrera malgua oinarrizko baldintza izango da berrikuntzaren arrakasta eta sustapena lortzeko.

• Ziurgabetasunari, arriskuari eta segurtasun ezari tolerantzia erakustea.

• Ekimena eta erabakiak hartzeko gaitasuna: ezin gara pasiboak edo besteen mende egon.

• Esku hartzeko autonomia.

• Talde lana: berrikuntza prozesuek, konplexutasuna eta konplikazioak direla eta, talde lana eskatzen dute.

• Zure burua hobetzeko borondatea: hobetzeko, jarduteko modu berriak bilatzeko motibazioa sentitu behar duzu.

• Lanbide konpromiso etikoa: Gure buruarekin dauzkagun erantzukizunak, gure kideekin dauzkagun erantzukizunak, gure ikasleekin dauzkagun erantzukizunak… argi izatea eta aplikatzea.

5.3.

Erreferentziak

Fernández-Pérez, M. A. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar.* Morata.

González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teoría y procesos de desarrollo.* Editorial Humanitas.

Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). Innovación y problemas de la educación. UNESCO.

Marin, R. y Rivas, M. (1984): *Sistematización e innovación educativa.* UNED

Marklund, S. (1974). Le rol des enseignants dansl innovation en matieredensignement en Suede. OCEDE.

Nonaka, I. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford Press.

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations, Fourth edition*. Free Press.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Aljibe.

Torre, S. (1984). *Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación.* Dykinson.

Villa, A., Escotet, M.A. Y Goñi, J.J. (2007). *Modelo de Innovación de la Educación Superior*. Mensajero