



IKER  
GAZTE  
NAZIOARTEKO  
IKERKETA EUSKARAZ

# I. IKERGAZTE

NAZIOARTEKO IKERKETA EUSKARAZ

2015eko maiatzaren 13, 14 eta 15  
Durango, Euskal Herria

ANTOLATZAILEA:  
Udako Euskal Unibertsitatea (UEU)

## GIZARTE ZIENTZIAK

**Iraupen luzeko irakasleriaren  
garapenaren eraginkortasuna:  
irakasleriaren kontzepzioetan,  
hurbilketan eta kultura  
instituzionalean. UPV/EHUko  
ERAGIN kasuaren azterketa**

*Alba Madinabeitia*

122-129 or.  
<https://dx.doi.org/10.26876/ikergazte.i.16>

ANTOLATZAILEA:



BABESLEAK:



LAGUNTZAILEAK:



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

UPV/EHUko ERAGIN kasuaren azterketa

Madinabeitia Ezkurra, A.

*Hezkuntza aldaketa unibertsitatean, goi-mailako irakasleriaren garapena,  
kultura instituzionala, curriculumaren garapena  
alba.madinabeitia@gmail.com*

### ***Laburpena***

Artikulu honek unibertsitateko irakasleriaren garapenaren (IG) kontzeptu konprensiboan du abiapuntua<sup>1</sup>, eta ERAGIN garapen estrategiaren inpaktu du aztergai. Horretarako bi inpaktu-eremu hartzen dira kontutan, batetik irakasleriaren maila indibiduala eta bestetik antolakuntza zein erakunde arloan.

Azterketa hau burutzeko metodologia aktiboen (arazoetan, proiektuetan eta kasuetan oinarritutako ikaskuntza) garapenerako ERAGIN programaren lehendabiziko promozioa hartuko da kasu gisa. Iraupen luzeko strategiaren (350 ordu) bidez eta ko-mentoriatan taldeen funtzionamenduan oinarrituz, ikerlan enpirikoak IG-ak irakasleriaren ikas-irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan izandako inpaktuaz ageriko ebidentziak ematen ditu, baina baita ikas-irakaskuntzaren inguruan ikertzeko (*scholarship of teaching and learning*) eta irakaskuntza eremuetan liderra izateko gaitasunaz ere. Honako alderdiok erakundearen antolakuntza mailako aldaketan murgiltzen gaituzte eta curriculum hibridoaren pausokako gauzapenaren alde lan egiten dute.

Beraz, artikuluan zehar honakoak aztertuko ditugu: gure asmoak eta hauek sostengatzen dituzten oinarri teorikoak, ikerketa honek duen kokapen enpirikoa, aplikatutako metodologia, erdietsitako emaitzak eta amaitzeko jaso ditugun ondorio orokorrak eta etorkizunera planteatutakoak.

Hitz gakoak: Goi-mailako hezkuntza. Irakasleriaren garapena. Arazoetan oinarritutako ikaskuntza. Hezkuntza lidergo sakabanatua. Aldaketa instituzionala.

### ***Abstract***

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

*To realize this analysis we take the first promotion of ERAGIN program to develop active teaching methodologies (Case Method, Problem-Based Learning and Project-Based Learning). Through a long-term strategy (350 hours) and working in co-mentoring groups, this research provides empirical evidence of the impact not only on teaching skills and conceptions about teaching and learning (T-L) but also on the ability for T-L research (scholarship of teaching and learning) as well as on educational leadership. Those aspects point out organizational change and support the progressive realization of the hybrid curriculum.*

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

*Keywords: Higher education. Faculty development. Problem-based learning. Distributed educational leadership. Institutional change.*

### **1. Sarrera eta motibazioa**

XXI. mendeak erronka berriak ezarri dizkio goi-mailako hezkuntzari, herrialde bakoitzean ematen diren intentsitate eta ñabardura ezberdinak aintzat harturik. Unibertsitateak inflexio egoera horretara bideratu dituzten faktoreak askotarikoak dira, hala instituzio kanpokoak nola

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

barrukoak. Biek ala biek, elkarri eragiten diote eta azken batean, unibertsitatearen izaera eta helburua birdefinitzeko beharra eragin dute, malgutasuna eta moldagarritasuna unibertsitateen zeinu ikur bihurtuz (Boulton eta Lucas, 2008).

Goi-mailako hezkuntza instituzioak inguratzen dituen kanpoko testuingurua, geroz eta zorrotzagoa bilakatzen ari da eta neurri batean unibertsitateak gizartean bete behar duen funtzioa auzian jarri da. Herritarrak, hezkuntza eragileak zein gobernuak unibertsitatearen rolaz itauntzeaz gain, hezkuntza instituzioetan eginiko inbertsio publikoen emaitzen ebidentzia eske datoz, fokua unibertsitatearen azken helburua den ikasleak modu egokian prestatzean ipiniaz. Honenbestez, eskakizun publikoak, merkatuen indar korrelazioak eta bikaintasunaren betebeharrak, unibertsitatea kontu-errendizio zereginetan kokatu dute (Diamond, 2005). Kanpo eskakizun hauek unibertsitateak eginkizun ezberdinak orekatzeko presioa isuri dute: irakaskuntzari dagokionez, ezagutzaren hedapena (ikas metodo berriak eta material inklusiboak); ikerketaren eremuan, berriz, ezagutzaren ekoizpena; eta unibertsitatetik kanpo begira ezagutza horren erabilpena, esperientzia instituzionala gizarte arazoekin lortzen dituen proiektu edota zerbitzu askoren bidez. Betekizun hauek bikaintasunez aurrera eramateak, goi-mailako hezkuntza instituzioen arteko lehiakortasuna areagotu dute.

Kanpoko testuinguruak eragiten dituen presioekin bat, badira ere unibertsitatearen baitan profilatuz doazen aldaketa eragileak ere. IKT-en erabilera areagotzeak, elitismoaren hausturak ekarritako ikasleen masifikazioak eta aniztasunak (Gibbs, 2004), eta diziplinarteko programei begirako ikuspegia hedatzeak, errealtate aldakorra konfiguratu dute. Irakasleriaren aldetik, fenomeno hauei guztiei erantzuna eman behar izanak, irakaslana beste klabe berrietan burutzea eragin du. Oro har, irakasleak zeregin berri hauetara egokitzeko abiarazi diren irakasleriaren garapen programa anitz dago (Fernández eta Márquez, 2014), baina tradizionalak, irakasleriaren garapen indibidualari egotzi izan zaio, hau da, irakasleriaren irakaskuntza trebetasunen entrenamendura soilik mugatzen diren prestakuntza ereduak. Egitate honetatik urrun, goi-mailako hezkuntza aldaketa sakona gauzatzeko, irakasleriaren garapen programek hezkuntza jardunean engaiamendu akademikoak betetzen dituen maila ezberdinak aintzat hartu behar dituztela azpimarratzen dutenak ere badaude. Garapen eredu konprensiboaren izendapenean, (Wilkerson eta Irby, 1998) irakasleek indibidualki behar dituzten kompetentziak baina, aldi berean, goi-mailako instituzioa biltzen duen globaltasunaren ikuspegi hau jasotzen dute.

Orain bai, ingurumari berri honek egiten dituen eskabideei erantzuteko nolako sostengu akademikoa beharko lukete irakasleek? Nagusiki, irakaskuntza jardunarekin inbrikatutako hiru arlo menderatu behar dituzte: batetik, metodologiek bat doazen balorazio eta ebaluazio gaitasunak garatzea (Angelo eta Cross, 1993); bestetik, irakaskuntzaren inguruan ikertzea (Hutchings eta Shulman, 1999); eta azkenik, euren praktikaren gainean ekoiztutako ezagutza beste kideekin kontrastatzea eta partekatzea (Boyer, 1991; Glassick, 2000; Shulman, 2000).

Honek guztiak, irakasleriaren garapenaren helburuetan indarra kokatzera garamatza, kalitate zein aldaketa instituzionala ziurtatzeko eta bultzatzeko gako estrategikoa den heinean. Urrats honek ahalbidetuko baitu goi-mailako hezkuntza instituzioa organizazio eraginkorra izatea, unibertsitatea (Senge, 1990) ekarri duen ikas erakundea (*learning organizations*) kontzeptuaren norabidean kokatuz. Honenbestez, irakasleriaren garapenari aitortzen zaion balioa erabatekoa izaki, ekintza hauek ikas-irakaskuntza prozesua benetan hobetzen dutenetz aztertu beharko da. Eta hemen topo egiten dugu artikulu honek aztertu nahi duen inpaktuaren gaiarekin. Izan ere, hezkuntza erreformarako gakoa den goi-mailako hezkuntzan irakasleriaren garapenari arreta berezia eskaini bazaio ere, orain arte, programa hauen inpaktu globalaren ebidentziarik ez da, parte hartzaileen asebate-maila klabeetan soilik neurtu izan delarik (Brew, 2007). Inpaktuari buruzko ebidentzia beharrezkoa da irakasleriaren garapen ekintzak diseinatu ahal izateko, eta are gehiago, ebidentzia horiek ikerkuntza eremu gisa irakasleriaren garatzaile edo formatzaileen (*developer*) talde profesionala sortzeko lanean lagun dezakeen heinean (Lynn Taylor eta Rege Colet, 2010).

Artikulu honen ekarpena, hain zuzen ere, irakasleriaren garapenak norbanakoaz landa, goi-mailako hezkuntza organizazio batean duen inpaktua ulertzea ahalbidetuko duten analisi

zientifikoak garatzea da. Hemen planteatzen den azterlanaren muina honakoa izaki: Zein da ERAGIN irakasleriaren garapen programak maila ezberdinetara eragin duen inpaktua? Honakoa esanda, garapen programa honek irakaslerian (ikas-irakaskuntza kontzepzioetan eta hurbilketan) zein organizazio-mailan (kultura instituzionalean) izan duen inpaktua aztertuko dugu.

## **2. Kokapen enpirikoa eta ikerketaren helburuak**

### **2.1 Irakasleak irakaskuntza metodologia aktiboetan trebatzeko ERAGIN programa**

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

Programan parte hartzea borondatezkoa da eta ez dio bestelako lan-zama deskargurik ekartzen parte hartzen duen irakasleari. Modalitate metodologiko bakoitzean parte hartzen duten irakasleek (batez beste 25 bakoitzeko) talde heterogeneoa osatzen dute diziplinari begiratzen badiogu.

ERAGIN programaren helburuak laburbilduz, irakasle indibidualekin egiten du lan baina ez instrukzioan oinarritutako helburu soil batekin (hau da, irakasle banako bakoitzak bere gelan gauzak beste modu batez egin dezan), baizik eta lidergo gaitasuna sustatuz eta bereganatuz, irakasle sareak indartzeko eta unibertsitatearen maila desberdinetan elkarlana hedatzeko, hauek denak kultura instituzional berriarekin sintonian daudelarik.

Oinarri teoriko hauek aintzat harturik, zuzendaritza taldeak izaera boluntarioa eta iraupen luzeko (14 ECTS eta 350 orduko lan akreditatua) programa diseinatu zuen, zeinetan garapen estrategia edo modalitate ezberdinak uztartzen diren. Lehendabiziko hiru modalitateak urte naturalaren hasierako sei hilabeteetan zehar garatzen dira; 4.ak eta 5.ak berriz, ikasgelan abiatzen dira eta MA-a ardatz duen diseinuaren egikaritze praktikoa osatzen dute. Ko-mentoria prozesu osoa modu iraunkorrean zeharkatzen duen estrategia da. Mentoreak aldeztu aurretik metodologia hauen praktikan esperientzia frogatua duten irakasleak dira eta aukeraketa metodologiaren garapenean erakutsi duten gaitasunaren arabera egiten da, bai eta elkarlanean arituko diren taldearekiko diziplinazko hurbilpenagatik ere. Azken puntu honek berebiziko garrantzia du, aholkulari lanetan ariko diren edukietan aditu diren heinean.

### **2.2 Ikerketaren helburuak**

Ikerketa honek irakasleriaren garapen (IG) estrategiak duen eraginkortasunaren inguruan luzeka ebidentzia enpirikoa ekoiztea du helburu orokortzat, horretarako berriki deskribatu dugun ERAGIN programa kasu gisa hartuta. Modu zehatzago batean honakoa bete nahi da:

Helburua: Iraupen luzeko eta estrategia alternatiboak –ko-mentoria, komunitate praktikak eta ikaskuntza aktiboa, kasu- oinarri dituen IG-erako estrategia batek duen eraginkortasuna honako mailetan aztertu nahi da,

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

### **2.3 Ikerketaren metodoa**

Ikerketaren xede nagusia IG-erako zenbait estrategiak izan dezaketen eraginkortasunaz ezagutza berria ekoiztea den unetik, IG programak, irakasleengan sorrarazi dituen eragin

indibidualak, eta eta erakunde mailakoak aztertzeko, teknika kuantitatiboak zein kualitatiboak erabili dira. Kontuan izan behar da, UPV/EHUaren baitako errealitate konkretu hau ulertzea, interpretatzea eta ahal den neurrian bertan eragitea helburu izaki, ikerketa hau batez ere, paradigma hermeneutiko edo interpretatzailearen argipean hezurmamitu da.

- *Ikerketaren partaideak*

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

- *Datuak biltzeko teknikak eta analisirako prozesua*

Ikerketa hau aurrera eramateko ikerketa kualitatiboan ohikoak diren hiru teknika erabili dira (Flick, 2004; Gil Flores, 1994; Goetz eta LeCompte, 1988; Ruiz Olabuénaga, 2009; Taylor eta Bogdan, 1987; Vasilachis, 2006): dokumentuen analisia (programarekin zerikusia duten dokumentu publikoak eta partaideen lan-dokumentuak), galdeketa (prozesuari buruzko iritzia zein asetasun-maila eta programa amaitu eta urte baterako inpaktua neurtzea) eta elkarriketa sakona (ERAGIN programak bultzatutako aldaketa indibidualean eta erakunde mailakoan arakatzea).

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

### 3. Ikerketaren emaitzak

Datuekin burututako analisiak inpaktuaren ebidentziak maila indibidualean eta baita erakunde mailan ere ezagutarazten ditu. Irakasleen dokumentu pertsonalen analisiak trinkotasun handiagoa erakutsi dute norbanakoaren mailako inpaktuan, eta elkarriketa sakonen eta galdetegien azterketek berriz, denboran zehar eman den IG-aren inpaktu globala agerian utzi dute. Gatozen banan eta labur emaitzok aztertzeari:

- 1) ERAGIN programan parte hartu duen irakasle taldeak, hein handi batean, ikas-irakaskuntza tradizionalaren eredu krisian jarri ez ezik, hezkuntza berrikuntzaren eta praktika alternatiboen aldeko kezka ere agertzen du irakasleriaren garapen prozesuaren atarian.
- 2) Parte hartzaileen %90ak sakoneko ikas-irakaskuntza kontzepzioen aldaketa bizi izan du, ikasgaiaren orden lineala apurtu eta praktika alternatiboen eraikuntza gauzatu behar izan dutenean. Planteamendu metodologiko alternatiboak diseinatzeko orduan hiru gatazka kognitibo nagusi azaldu direla dokumentatu da: i. Teoriarik jaso gabe ikasleek ezin dute ikaskuntza prozesurik abiarazi; ii. Gai ezberdinak integratzen dituen arazo egituratzailea planteatzeko zailtasuna; eta iii. Ikaskuntza estrategia aktiboak helburu eta gaitasunekin kateatzeko zailtasuna. Hauen aurrean mentoreek honako bide nagusiak baliatu dituzte: A. Eszenatokiak ikasleei ikasteko premia sentiarazi behar die eta ondoren ikaskuntzarako ariketak diseinatuko dira; B. MA-etan lehenik arazoa planteatu behar da eta ondoren analisiak, eduki berrien eraikuntza... etorriko dira; D. Arazoa garatzeko ariketak ongi

sekuentziatu behar dira eta ikaskuntza adierazleei erantzun behar diete, eta hein handi batean bideratzea lortu dela erakutsi dute datuek.

- 3) Inplementazio fasea iraun bitartean, ERAGIN programako partaideen ikas-irakaskuntza hurbilketan bi transformazio egikaritu dira: i. Ikaslearen ardurarikoa ikas-irakaskuntza planteamendua (ikasle-taldearen kudeaketa egokian eta ebaluaketa jarraian koherentzia enfasia eginez); eta ii. Metodologia aktiboak modu partekatuan aurrera eramateko aliantza berrien sorrera. Honek IG-aren inpaktuaren norbanakotik landa kokatzeko lehendabiziko keinua irudikatzen du. Irakasleriaren ikas-irakaskuntza hurbilketa eraldaketak direla medio, ikasleek euren ikaskuntza prozesuarekiko erantzule/subjektu aktiboruntz urratsak egin dituztela pentsatzeko arrazoirik bada, emaitza hobeak erdietsiz. Aldi berean, irakaslearen arteko aliantza berriak bitarteko direlarik, MA-en bidezko ikaslearen ikaskuntza bermatzeko aurrera pausoak eman dira. MA-ekin lan egiterakoan irakasleek lez ikasleek rol tradizionaletik aldentzen diren gaitasun berriak garatu dituzte, besteak beste, arrazoiak kritikoaren aktibazioa, ikaskuntza autonomia eta kolaboratiboa, arazoaren taldekako ebazpena eta erabakitze gaitasuna.
- 4) Ko-mentoriatu eta hezkuntza lidertza banatuaren arteko erlazioak irakasle-sareak indartu eta unibertsitateko maila ezberdinetan elkarlana hedatu du. Emaitzek, kultura instituzional berriarekin sintonia duen rol berrien aktibazioa erakutsi dute: i. kideak MA-etan enplegatzen eta prestatzen dituzten irakasleak (%31,7); eta ii. ERAGINen hurrengo deialdiko mentore bihurtu eta tailerren bidezko hedapena egin dutenak (%36,5). Honekin batera, hezkuntza eraldaketaren iraunkortasuna eta hazkunde inbertitua erakusten dituzten datuak ere jaso dira: i. Irakaslearen %92,6k 2011-2012 ikasturtean MA-k mantendu du eta hurrengo urtera begira (2012-2013), %86k MA-ekin lanean jarraitze konpromisoa hartu du. Honek guztiak, MA-k integratzen dituen curriculum modu alternatiboen hezurramitza bideragarri izatea ekartzen du.
- 5) Ikas-irakaskuntzaz ikertze gaitasunari dagokionez, datuek adierazi digute, aztertu dugun kasuan irakasleek burututako proposamen metodologiko berriak kideen artean baloratuak, aztertuak eta hobetuak izan direla, eta, ariketa kritiko honetan oinarrituta esperientziaren balidazioa eta areago, argitarapena gertatu dela. Honenbestez, parte hartzaileen % 92,3ak IKD baliabide zentroan ekoiztutako materialaren publikazioa igo du eta %78ak berrikuntza metodologikoa kongresu zein aldizkari zientifikoetara eraman du.
- 6) Beraz, labur esanda, IG-ak irakasleria ikas-irakaskuntza prozesua beste modu batean pentsatzea eta ulertzea eragin du; baina baita kontzeptu alternatibo horiei erantzuten dioten planteamendu aktiboak eraiki eta modu kolektiboan praktikara eramatea ere ahalbidetu du. Irakasleek aktibazio-maila ezberdinek (curriculum garatzaileak eta akademikoak) praktika kultural instituzionalen eraldaketa eragin du eta honek inpaktu kultural organizazionalaren eraldaketa mailan kokatu du.

#### 4. Ondorioak

Aztergai izan dugun iraupen luzeko IG programaren analisiak, ekoizpen zientifikoek aurretik kokatu izan duten premisa mahai gaineratzen du beste behin ere, eta da irakasleriaren garapenerako inpaktuaren ingurumariak berekin duen konplexutasuna; hala irakasle norbanakotik hasita (kontzeptuoen eta hurbilketa dimentsioak) nola unibertsitatea bere globaltasunean integratzen duten inpaktu-maila ezberdinetan (kultura instituzionala, maila organizazionala edota irakasleriaren ikaskuntza kalitatea) eragiteko eraginkortasunari dagokionean; eta baita inpaktu anitz horien nolakotasunak ebaluatzeaz mintzo garenean ere, jakina. Azter ditzagun modu laburrean ikerlan honetatik eratorritako ondorio nagusiak:

- Egun unibertsitateko irakasleria, oro har, ikas-irakaskuntza kontzeptuoi dagokienez diziplinazko ezagutzaren transmisioaren ondoren kokatzeko joera atzeman daiteke. Halere, aztertu dugun kasuak baieztatu du diziplinan oinarritutako kontzeptuek gain bestelako sinesmen eta praktikak aurrera eramaten dituzten irakasleak badirela. Parte hartu duen populazioaren baldintzak aztertuz, alegia, ikas-irakaskuntza aktiboa gauzatzeko ahaleginei erreparatu, IG-aren bidez eraldaketa globalagoa gauzatzeko aukerak egon daitezkeela

ondoriozta dezakegu, hain zuzen ere, IG estrategiak irakasleriaren sentsibilitatearekin konektatzen duelako.

- Ikaskuntza aktiboan eta esperientziazkoan, praktika hegemonikoen deuseztapenean, kideen arteko feedbackean eta taldekako gogoetan oinarritutako IG prozesuak, ikas-irakaskuntza kontzepzioen sakoneko transformazioa gauzatzeko estrategia eraginkorrak eta baliagarriak ez ezik, parte hartzaileek prozesuan profesionalki zein emozionalki engaiatzeko gaitasuna ere dutela ondoriozta daiteke. IG estrategia hauek ez baitira irakasleek imitazioz ikasten dituztenen parekoak. Hau da, irakasleen gaitasunetatik – entrenamendu tekniko gisa ulertuak- landa, hauek ikas-irakaskuntza prozesuaren inguruan dituzten kontzepzioak ere eraldatuko dituzten ekintzak diseinatu behar direla, beste gauzen artean, kontzepzioak aldatu ezean ikas-irakaskuntza hurbilketa aldatzerik ez baita posible izanen.
- Inplementazio fasea iraun bitartean, ERAGIN programako partaideen ikas-irakaskuntza hurbilketan bi transformazio egikaritu dira: i. Ikasleengan ardazturiko ikas-irakaskuntza planteamendua (ikasle-taldeen kudeaketa egokian eta ebaluaketa jarraiaren koherentzian enfasia eginez); eta ii. Metodologia aktiboak modu partekatuan aurrera eramateko aliantza berrien sorrera. Honek IG-aren inpaktua norbanakotik landa kokatzeko lehendabiziko keinua irudikatzen du.
- Iraupen luzekoak ez ezik, ko-mentoría bezalako estrategia horizontal, komunikatibo eta kolaboratiboak martxan ipintzen dituzten IG prozesuek, transformazio globala gauzatzeko eraginkorrak eta baliagarriak direla frogatu da.
- Ko-mentoría eta hezkuntza lidergo banatuaren arteko erlazioak irakasle-sareak indartu eta unibertsitateko maila ezberdinetan elkarlana hedatu du. Emaitez, kultura instituzional berriarekin sintonian dauden rol berrien aktibazioa erakutsi dute: i. kideak MA-etan engaiatzen eta prestatzen dituzten irakasleak; eta ii. ERAGINen hurrengo deialdiko mentore bihurtu eta tailerren bidezko hedapena egin dutenak.
- Ko-mentoría ardatz duen iraupen luzeko IG-ak irakasleek irakaskuntza-akademiko rolak eta MA-ak zabaltzeko eragileak gorpuzteko ahalmena erakutsi du. Partaideen kopuru esanguratsu batek, curriculum planifikatzeko eta curriculum aldaketa kudeatzeko trebezia eta irakaskuntza programen kalitatea ebaluatzeko gaitasuna landu edota hezkuntza aldaketa zein hobekuntza organizazionala gidatzeko autoritatea bereganatu du. Konklusio orokor modura esan daiteke, hezkuntza lidergoaren gain hartze banaturik gabe, elkar erantzukizun gisa ulertua, ez dagoela ikas-irakaskuntza bertsio berrietara iristeko biderik.
- Irakaslea bere praktikaren ikertzailea izateak zera suposatzen du: unibertsitateko profesioan jorratu beharreko arlo guztietan jokaera akademikoaren printzipioak jarraituz aritzea, hau da, ikas-irakaskuntza prozesuak zorrotasunez taxutzea eta komunitate akademikoaren baitan zabaldu, eztabaidatu eta pareen artean balioestea (Boyer, 1991). Galbahe hauek guztiek unibertsitatea benetan ikasteko tokia bilakatzen dute (Senge, 1990), Hortaz, IG-erako formula estrategikoak bere diseinuan irakasleak euren praktiken ikertzaile bihurtzea eta jokaera akademikoa hura bereganatzea integratu beharko du.
- Ondorio orokor modura, esan behar da ko-mentoría estrategiaren nolakotasunak, hau da, kideen arteko kontrasteak, horizontaltasunak eta alderdi emozionalak, zerikusi estua duela irakasleriaren kontzepzio zein hurbilketa mailan eta baita maila instituzionalean ere izandako inpaktuarekin.

## 5. Etorkizunerako planteatzen den norabidea

Irakasleriaren garapena aztergai duen ikerketaren esparruan, oraindik orain, ibiltzeke bide luzea ikustatzen da. Lerro nagusietan eta eztabaidan mintzagai izan ditugunak ahotan hartuaz, etorkizunera begira inpaktuaren azterketa zeharkatzen dituen hiru eremuri arreta eskaintzeak saihestezina dirudi. Fronte batetik eta akaso halabeharrezko premiaz, ikasleengan ikaskuntzan metodologia aktiboek duten inpaktua neurtzea ahalbidetzen duten estrategien definizioak ezinbestekoa ematen du; beste alor batean, metodologia aktibo hauek (arazoak/proiektuak/kasuak) curriculumaren hibridazioan duten inpaktuaren analisi

sistematikoari atenditzea ere beharrezkoa izateko arrazoiak badira eta azkenik, goi-mailako hezkuntza instituzioak hezkuntza lidergo banatuari bai eta ikas-irakaskuntzara ekarritako ikerkuntzari ere emandako sostengu esplizituaren garapena sakontasun handiagoz analizatzen jarraitzea aldarriztat hartzen da egungo goi-mailako hezkuntza sisteman. Hauek guztiak zinez ikasten duen unibertsitatea bilakatzeko oinarritzko baldintzak direlakoan. Ikerketa honetan xeheki askatu ditugun hari solteei dagokienez, aipatu bezala, ERAGINeko lehenengo promozioa soilik hartzen duen aurkeztutako lagina murrizta izanik, partaideen kopurua ERAGIN programaren inguruan burutu diren deialdi guztietara zabal zitekeen hemen jasotako datuek markatu dituzten joerak betetzen diren aztertzeke (azpimarratzea berriz dagoeneko hiru deialdi guztiz bukatu direla eta laugarrena eta bosgarrena martxan daudela orain). Etorkizuneko erronka gisa honako aspektuen inguruan ikertzeak garrantzia eta interesa badituelakoan gaude.

## 6. Erreferentziak

- Angelo, T. A., eta Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boulton, G., eta Lucas, C. (2008). What are universities for? *LERU (League for European Research Universities)*.
- Boyer, E. L. (1991). The scholarship of teaching from: Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. *College Teaching*, 39(1), 11-13.
- Brew, A. (2007). Evaluating academic development in a time of perplexity. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 69-72.
- Diamond, R. M. (2005). The institutional change agency: The expanding role of academic support centers. In E. Sandra Chadwick-Blossey (Ed.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional and organizational development*. 24-37. Bolton, M.A.: A publication of the POD Network. Anker Publishing Company.
- Fernández, I., eta Marquez, D. (2014). Formación docente ¿un concepto en crisis? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español. In Carles Monereo (Ed.), *Enseñando a enseñar en la universidad. Sistemas alternativos de formación del profesorado*: Octaedro.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madril: Morata.
- Gibbs, G. (2004). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias insitucionales. *Educación*, 33, 11-30.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación cualitativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Glassick, C. (2000). Boyer's expanded definitions of scholarship, the standards for assessing scholarship, and the elusiveness of the scholarship of teaching. *Academic Medicine*, 75(9), 877-880.
- Goetz, J. P., eta Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (A. Ballesteros Trans.). Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Hutchings, P., eta Shulman, L. (1999). The Scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15.
- Lynn Taylor, K., eta Rege Colet, N. (2010). Making the shift from faculty development to educational development. In A. Saroyan, eta M. Frenay (Eds.), *Building teaching capacities in higher education. A comprehensive international model* (First ed.). Virginia: Stylus Publishing.

- McMillan, J., eta Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* [*Research in Education. A conceptual introduction 5th edition*] (Joaquín Sánchez Baides Trans.). (5º ed.) Pearson.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2009). Metodología de la investigación cualitativa (4. ed.). Deustoko Unibertsitatea. Bilbo.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Shulman, L. (2000). From minsk to pinsk: Why A scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-53.
- Taylor, S. J., eta Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Bartzelona: Paidós/MEC.
- Vasilachis DE Gialdino, I. (koord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Bartzelona: Gedisa.
- Wilkerson, L., eta Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practice: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73(4), 387-396.

## 7. Eskerrak eta oharrak

- Esker onak UPV/EHUko IkasGura ikerketa taldeari, doktorego tesia iraun bitartean gogoz heldu baitio talde mailako sostenguari eta, batez ere, eztabaidarako tarteari. Modu berezi batean, bertako partaideak eta tesiko zuzendariak izan diren Idoia Fernandez Fernandezi eta Clemente Lobato Fraileri.
- Eusko Jaurlaritzari, 2010 eta 2012 artean, Ikertzaileak Prestatzeko eta Hobetzeko Programetarako diru-laguntza izan nuelako eta epealdi horren baitan, zehazki, 2011ko abuztuan Mexikoko UNACH-en 3 hilabetetako egonaldiarekin osatu bainuen lana.
- Lan hau ere 2012ko urriaren 22tik 26ra Angelun ospatu zen ‘Cross-border Doctorials UPV/EHU and UPPA’ izeneko egonaldiaren ondorioz aberastu eta zorrotzu zen. Zentzu berean, 2014ko martxoaren 2tik 16ra Zürich-eko Center of Higher Education Teaching and Learning delakoan burututako egonaldia interesgarria bezain baliagarria izan zen lan zientifiko honen emaitzak borobiltzeko.