

Elkarrikertuz egitasmoa: e-paper-zorroa eta ikus-entzunezko narratiba¹ irakasle gogoetatsuaren² hasierako prestakuntzan

Jose Miguel Correa Gorospe

jm.correagorospe@ehu.es

Eskola. Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila
Gipuzkoako Irakasle Unibertsitate-Eskola
Euskal Herriko Unibertsitatea

Luis Pedro Gutiérrez Cuenca

Estibaliz Jiménez de Aberasturi Apraiz

Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila
Euskal Herriko Unibertsitatea

GAKO-HITZAK: Paper-zorroa. Irakasleen hasierako prestakuntza. Ikus-entzunezko. Berrikuntza pedagogikoa.

1. SARRERA

Urte batzuk igaro dira Irakasle Prestakuntza Eskolako zenbait irakasle irakaskuntza eta ikerkuntza partekatzeke gure moduari aldaketa txiki eta motel bat emateari ekin genionetik. Liberman eta Miller idazleen testuaren (2003) irakurketak liluratu egin gintuen, eta orduz geroztik gure zentroan mahai bat eta ikasle talde bat baino gehiago konpartitzen ditugu. Idazle horiek ikerketari buruz jasotzen zituzten proposamenetan konfiantza izan genuen, eta hortik abiatuz, gure lana gauzatzen eta hausnarketa egiten hasi ginen. Lan hori osatzeko beste autore batzuk erabili genituen, irakasle prestakuntzan orientazio aldatetaren aldeko apustua egiten zutenak (Shön, 1987; Liston eta Zeichner, 1996; Cochran-Smith, eta Lytle, 2003...).

¹ Narratibaren helburua gure ekintzak geuretzat eta besteontzat ere ulergarri bihurtzea omen da. Saiatze horretan, eta gaur egun are gehiago, narratiba hitza ezin da mugatu modu idatzira.

² Irakasle gogoetatsua (Shön, D. A., 1983, 1992) Termino honekin praktikan, praktika-ren gainean eta praktiketarako hausnarketa egiten duen irakaslea adierazi nahi dugu.

Elkarrikertuz Hezkuntza Berrikuntza Egitasmoaren zenbait ezaugarri orokor eta guk proposatzen dugun paper-zorroaren eredia aurkeztu ondoren, gure asmoa, dimentsio narratiboaren gure proposamenaren hausnar-keta-tresna duen izaeran sakontzea da; amaitzeko, ikus-entzunezko narratibak paper-zorroan duen papera eta protagonismoa deskribatu nahi dugu, bai eta haren ekarpenak.

2. ELKARRIKERTUZ EGITASMOA

Cochran-Smithek eta Lytlek (2003) irakasleen prestakuntza aktibo baten alde egiten dute. Horretarako, irakasle izango denari aukerak eskaini behar zaizkio aurrez dituen nozioak kontzepzio berriein uztartzeko. Aipaturiko autoreen eskutik prozesu horren helburu legitimo eta esentziala ikerketa jarrera baten sustapena dela uler dezakegu, praktika kritiko eta transformatzailea dakarren ikerketa jarrera, ez soilik ikasleei prestakuntza-maila altua eskuratzen laguntzeko, baita aldaketa, gizarte-justizia eta ikasleen hazkunde indibidual eta kolektiboa bideratzeko ere.

Elkarrikertuz egitasmoa Bartzelonako Unibertsitateko Indagat (<http://xiram.doe.d5.ub.es/indagat/>) proiektuak orientatu du. 2009ko amaierara arte martxan dagoen Elkarrikertuz egitasmoaren (Hezkuntza Berrikuntza Proiektua, UPV/EHU PIE2007-09-33) helburu nagusia irakasleen hasierako prestakuntzan ikerketaren ikasketa arakatzeko aukera ematen duen marko curricularra sortzea da, irakasleen bizitzan zehar garapenaren oinarriko kompetentzia izan dadin. Helburu horrekin batera ezagutzaren eraikuntza sustatzea bilatzen dugu, marko kontzeptualen eraikuntza, kuestionamendu, elaborazio eta kritika prozesu gisa. Horrek berehalako hezkuntza testuinguruarekin erlazionatzen du ekintza eta arazoan plan-teamendua, baita beste gizarte, kultur eta politika aspektu zabalago batzuekin ere.

Berrikuntza esperientzia horren bidez, eta gure helburu nagusiari jarraituz, honakoa ere lortu nahi dugu gure ikasleekin:

- Berrikuntzarekin eta aldaketarekin konpromisoa duen nortasun profesional eredu baten eraikuntza sustatzea.
- Irakasle rolaren gizarte-dimentsioa garatzea ikuspegiak eta iritziak partekatzeko eta praktika eztabaidatzeko, horren bidez prestakuntza eta praktikarako komunitate birtualak eraikiz.
- Irakasleen hasierako prestakuntzaren curriculum osatzen duten irakasgaien arteko mugak gainditzea.
- Ikasgeletako egunerokotasunaren baloreak eta gertakariak eta interpretazio-eskemen eraikuntza berrikustea.
- Teknologia digitalen aukerak erakutsi eta ulertzea.

Artikulu honekin erlazionaturik, ikasleek paper-zorro elektronikoa egitea aurkitzen dugu. Esperientzia hori amaitu ostean, ikasleak sarean bere paper-zorro elektronikoa edukitzea espero dugu, eta bertan zentzua duten lan, egitasmo eta esperientzia multzo bat, besteak beste. Eta bestetik, berrikuntza esperientzian inplikaturako irakasleen narratibak, esperientziaren momenturik eta pentsamendurik garrantzitsuenak eta esanguratsuenak bilduko dituen.

Egitasmo honetako irakasleek zenbait urte akademiko daramatzagu paper-zorroarekin lan egiten eta hezkuntza berrikuntzarako beste egitasmo batzuk gauzatu ditugu irakasle titulazio desberdinetan, paper-zorroaren erabilera eta ikus-entzunezko narratibak ardatz harturik (ikus Jiménez de Aberasturi, 2006; Gutiérrez, 2007; 2008; 2009). Dena den, Elkarrikertuz egitasmoa Haur Hezkuntzako Espezialitatean zentratu zen honako irakasgai hauetako ikasleekin: Psikomotrizitatea (lehen maila) Adierazpen Plastikoaren Garapena eta bere Didaktika (bigarren maila), Practicum II (hirugarren maila) eta Hezkuntzari aplikaturako Teknologia Berriak (hirugarren maila). Gaur egun, esperientzia hori beste espezialitate batzuetara zabaldu da (Hezkuntza Berezia, Atzerriko Hizkuntza eta Lehen Hezkuntza). Jarraian, Practicum ikasgaia egin bitartean paper-zorroaren esperientzian inplikaturako ikasle kopurua emango dugu:

	Psikomotrizitatea		Adierazpen Plastikoaren Garapena eta bere Didaktika		Arte Hezkuntza eta bere Didaktika		Practicum II		Hezkuntzari aplikaturako TTBB	
	2007 /08	2008 /09	2007 /08	2008 /09	2007 /08	2008 /09	2007 /08	2008 /09	2007 /08	2008 /09
Ikasturte akademikoa	2007 /08	2008 /09	2007 /08	2008 /09	2007 /08	2008 /09	2007 /08	2008 /09	2007 /08	2008 /09
Haur hezkuntza	100	95	90	100			20	20	80	80
Hezkuntza berezia	-	-					6	8	35	40
Atzerriko hizkuntza	-	-			68	70			-	-
Lehen hezkuntza	-	-							25	30

**2007/2008 eta 2008/2009 ikasturte akademikoa:
Paper-zorroaren erabilera Elkarrikertuz egitasmoan,
Donostiako Irakasle eskolan**

Artikulu hau idazteko esperientzian aritutako irakasleen narratibetan eta hausnarketetan oinarritu gara, paper-zorroaren erabileraren inguruko esperientzien urteko ebaluaketa jarraituen ondorioz garrantzitsuenak oso kontuan hartuta, eta ikasleen baloraziotan jasotako informazioz esanguratsuen erabilia.

3. PAPER-ZORROA ELKARRIKERTUZ EGITASMOAN

Gure aburuz, ikerketa norberaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuen inguruan jarrera kritikoa garatzea da, Eskolako gizarte-harremanak eta ezagutzaren, boterearen eta generoaren gizarte-distribuzioa agerian utziaz. Ikertzen dugunean, Tyack eta Tobin-i jarraituz (1994), Eskolaren Gramatika deritzana deskubritzen dugu (ikus. Martínez eta Correa, 2009); hau da, eskola-kulturaren³ galderak eta bere narratiba noraino heltzen den ulertu, eta baita irakaskuntzaren lana antolatzen duten egiturak eta eredu erregularrak ere: denboraren eta espazioaren banaketan estandarizatutako antolaketa-praktikak, zentro eta ikasgeletako harremanak, ikasleen sailkapena eta banaketa ikasgelan, eta ezagutzaren zatiketa irakasgaietan; irakasleari eta ikasleari emandako rola; testuliburuaren funtzioa; curriculumaren egitura itxia edo irekia; irakasgaien mugak, informazio-komunikazioaren estiloa eta hierarkia, ikaslearen identitatea subjektu edota objektu gisa, etab.

Cochran-Smith eta Lytle autoreek (2003:73) iradokitzen dizkiguten eta ikerketa prozesu eta jarrera honen azpian dauden galderetatik abiatuko gara. Galdera horiek beste batzuk dituzte implizituki, praktika ikusi eta horri zentzua emateko betaurreko gisa lagungarri: *«Nor naiz ni irakasle gisa? Zer hartzen dut nire gain haur, talde edo komunitate honekiko? Gelan gertatzen denari zer esanahi ematen diote ikasleek? Nola eragiten dute marko teorikoek eta beste pertsona batzuen ikerkuntzek nire pertzepzioetan? Zein premisa aurki dezakegu zentroko material, testu, eskema kurrikular eta informazio dokumentuen azpian? Hemen zer gerta dadin eragiten ari naiz, eta zergatik? Nola konektatzen dira irakasle indibidual gisa egiten ditudan ahaleginak komunitatekoekin eta gizarte- eta eskola-aldaketaren planteamendu zabalagoekin?»*

Horiexek dira gidatzen gaituzten galderak. Horiak prestakuntza-ibilbide bilakatuko dituen tresna behar dugu. Paper-zorroa erabilera anitzeko baliabidea da, ikasketarako hainbat zerbitzu eskaintzen baititu eta prozesu asko abiarazten: ebaluaketatik abiatu eta kooperazioa, elkartrukea eta informazioaren difusioa biltzen ditu. Paper-zorro edo ikasketa-karpetak —di-

³ Eskola-kulturaren terminoak eskolako jarrera, balore eta sinismenen multzo konpartituak biltzeaz gain, eskolak berak bultzatzen dituen harreman eta antolakuntza ereduak ere adierazi nahi ditu. (Hargreaves, 1996)

gitala edo ez— ikasketa-maila desberdinetan jokatzeko duen papera, bai eta izendapen ugariak, testuinguruak, erabiltzeko arrazoiak, abantailak eta desabantailak deskribatzen edo kontzeptualizatzen duen bibliografia zabala da (adibide gisa: Agra, Gewer eta Montero, 1996; Blanch et al., 2008). Termino polisemikoa da, esanahi asko ditu: ikasketa eta ebaluaketarako metodologia da, baliabidea da, edukiontzia da... dena da eta ez da, eta badakigu paper-zorroaren ontasuna, neutraltasuna edo funtzionalitatea metodologia edo baliabide gisa oinarri duen prestakuntza-ereduarekin erlazionaturik dagoela. Guri oso baliagarria gertatu zaigu, bai irakaskuntzan, eta baita ikasleen jarduerak txertatzeko garaian ere. Oso baliagarria izan zaigu: batetik, gure praktika birpentsatzeko, darabilzkgun eredu metodologikoaren elementuak identifikatuz eta bistaratu, eta bestetik, gure helburuak, material didaktikoak edo ikasleei eskatzen dizkiegun lanak berrantolatuz eta ebaluaketa irizpideak zehazteko. Elkarrikertuz egitasmoak irakasle prestakuntza eredu gogoetatsu baten alde egin du apustu, eta horrek kooperazio-lanak eta garapen pertsonal eta profesionalak, eta ikerketa eta hezkuntzaren berrikuntzarako gaitasuna duen irakasle identitateak eraikitzea sustatzen du. Esperientzia Berritzaile askotan ohikoa den irekiera eta aldi berean ziurgabetasuna eta ahultasuna kontutan harturik, aurkezten dizuegun paper-zorro proposamenak, irakasle prestakuntzaren gure ikusmoldeetiko aukerak eskaintzen ditu, bere muga guztiekin bada ere.

4. PAPER-ZORROAREN GARAPENA IKERKETA NARRATIBORAKO ESTRATEGIA GISA

Gure ikasleen artean sustatu nahi dugun elkarlaneaneko ikerketa kontzeptiotik abiatuz, irakasleen ezagutzaren eraikuntza ez da neutroa, prestakuntza esperientziek kritikarako gaitasuna garatzeko alderdiak eta aukerak bildu behar dituzte, bai eta irakasleen rol konprometitua sentitu eta ikusi ahal izateko aukerak ere. Testuinguru horretan, paper-zorro fisiko zein digitala baliabide biografiko estrategikoa da, ikasketa prozesuetan gure nor-tasun gogoetatsuen, kritikoaren eta elkarlaneanekoaren garapenean. Gure paper-zorroa bizitako esperientzien (afektiboak, emozionalak, biografi-koak) esanahidun eraikuntza da; zentzua duen narratiba; lengoia eta material desberdinekin egindakoa; ikasketa prozesuetako esperientzien, proiektuen, informeen eta kolaborazioen hausnarketa prozesu ugari, zikliko eta konektatuen emaitza.

Paper-zorroa gure ibilbide profesionalaren azken aldiko aurkikuntza profesional esanguratsuenetarikoa izan da guretzat. Eskaintzen dituen ekarpenek, irakaskuntzarako denbora eta espazioa beste era batera, beste estrategia baten arabera ulertzeko aukera eman digute. Ikusi ahal izan dugu gurekin lan egiten duten ikasleen paper-zorroek honakoak jasotzen dituztela:

gogoeta ekarpenak, ikasketen emaitzak, beste ikaskide batzuekin egindako elkarlana, momentu eta diziplina desberdinetan egindako ekoizpenak (testu pertsonalak, marrazkiak, bideoak... etab.) edo prestakuntzarako baliagarriak (pertsonalak, kolektiboak, anonimoak), blogak, etab. Emaitza horietatik abiatuz, eta gure ikasleek sortzen dutenari arreta ipiniz, aukera paregabea dugu irakasle prestatzaile gisa egiten duguna birpentsatzeko eta hausnartzeko, eta baita gure irakasle lanean aldaketak ikusi eta sustatzeko ere, irakasle hausnartzaile eredura gehiago gerturatuko gaituena. Aldaketa hori ez da terminologia aldetik ukitu bat ematea eta Goi mailako Hezkuntzarako Europar Gunera egokitze hutsa, edo teknologia digitalak modu trinkoan txertatzea, prestakuntzarako zeregin narratiboa sustatzea da, desberdina izango dena gure ikasleekin eta beste lankide batzuekin.

4.1. Paper-zorroaren antolaketa eta elementuak

Paper-zorroa modu askotakoa izan daiteke, batzuetan fisikoa eta beste batzuetan digitala. Emaitzek eta irakasgai-aukerek bideratzen dute mistoa (fisikoa eta birtuala) edo digitala izatea web-ean, normalki webpaper-zorroa. Paper-zorroa kartoiez osatua edo blogean egina izan daiteke. Forma desberdinak har ditzakeen arren, paper-zorro estilo guztiek bat egiten dute zenbait ezaugarritan: malguak, gogoetarako baliagarriak, narratiboak, elkarlanean oinarrituak, modu askotakoak, erdi egituratuak eta pertsonalizuatuak izan ohi dira.

Malgutasuna etengabe berreraikitzen eta aldatzen ari den tresna baten ezaugarri estruktural gisa ulertzen dugu. Honakoak biltzen ditu bere gain: pentsamenduak, asmoen adierazpenak, irakurketa garrantzitsuak, beste kide batzuen paper-zorroan sartzeko link-ak, etab. Malgutasun horrek hausnarketak errazten eta sustatzen du. Elkarrikertuz egitasmoan titulazioaren 3 urteetan zehar baliabide iraunkorra izateko planifikatu da paper-zorroa, nahiz eta ezagun ditugun bere jarraitasunik eza, ahulezia edo artifizialtasun akademikoa eta, nahiz eta arriskua eduki, diziplinartasuna, deskontestualizazioa edo ikasketen erritualizazioa etab. erreproduzitzeko. Edonola ere, gure ikuspegi paper-zorroek, batetik ikasketen norabidea garatzeko iparrorratz modukoa izan behar dute, eta, bestetik, ikasketen emaitzak biltzeko baliagarri, bai informeak, bai elkarrizketak, lan formalak, bideoak, marrazkiak, blogak... lanean, elkarrizketan eta baita hausnarketan ere momentuak konpartitzeko dituzten kideekin elkarlanean aritzeko tokia. Ez da momentu desberdinen erradiografia eta eraikitzen ari den *ikasle/etorkizuneko irakaslearen* nortasunaren isla soilik, paper-zorro bakoitzak narratiba jakin bat ezkututzen du. Narratiba xaloak, katartikoak, menderakaitzak, planoak, ohiturazkoak, aldakorrak... Alegia, garatzen ari den nortasun profesionala egiten eta deskribatzen duen narratiba, segidako ekarpenekin, material desberdinekin eta formatu desberdinetan (eskaiola, egurra, arpillera, papera, testua, irudia, audioa ...)

4.2. Errubrikak⁴

Paper-zorroak egiteko osagai erabilgarri desberdinak identifikatu ditugu gure ikastaroetan. Horietan ikasleei eraikuntza egituratzen laguntzen diegu —*scaffolding* estiloan—, eta partaide bakoitzaren lanari izaera berezia emango dion elementu pertsonalak gehitzera animatzen ditugu ikasleak. Hainbat errubrika sortu dugu, hausnarketa-, kontakizun- eta egituraketa-prozesuetan laguntzeko. Errubrikak ekarpen erabakigarriak dira ikerketa- eta hausnarketa-helburuak, ikasketarako materialen antolaketa helburuak, eta paper-zorroaren kolaborazio-helburuak sustatzeko garaian; aldi berean, baliagarri dira auto-ikasketa garatzeko. Errubrika estilo gehiago garatzea baztertzen ez dugun arren, hiru mota jorratu ditugu guk:

- Lehenengoa, paper-zorro digitala sustatzen saiatzeko sortu zena, irakasgaien paper-zorroen orientazio orokorreari egiten die erreferentzia. Oinarrizkoa da baina aldi berean erabilgarria, ikasleei paper-zorroa eraiki eta garatzerakoan irizpide minimoak iradokitzeko balio baitu. Orientazio deskriptibo orokor horiek paper-zorroaren erabilera eta hausnarketarako antolaketa identifikatzen dute, bikain, ongi edo hobetu behar adierazleen arabera.
- Bigarren mota bat, Practicumaren foro telematikoetan gure ikasleen interbentzioen orientazioan zentratzen da, interbentzioen bi eredu eskaintzen ditu (hobetu beharrekoa bat, egokia bestea), beti ere kontuan harturik ideien antolaketa, testuaren garapena, narratu nahi denaren deskribapena eta taldeko beste kideekin interakzioa sustatzeko modua.
- Azkenik, hirugarren eredu, multimedia narratibak egiterakoan laguntzeko sortzen da (gidoi tematikoari buruzko erreferentzia, bideo-klipen gidoia eta bere justifikazioa)

5. NARRATIBAREN GARRANTZIA EZAGUTZA PROFESIONALAREN JABETZEAN ETA GARAPENEAN

Bruner-en aburuz (1988) narratiba pentsamenduaren modalitate bat da, momentuko esperientzia antolatzeko modu bat, bai gizakien buruan eta bai giza-kulturetan. Bolivar-entzat (2002:5) narratiba, hain zuzen, kontaketa moduan ulertutako eta ikusitako esperientziaren ezaugarri estrukturatua da. Narratiba bezala, paper-zorroa irakasle identitatearen eraikuntzarako bitartekari bilakatzen da, hasierako prestakuntzaren gertaerei, esperientzia pertsonalei, gertakariei eta pasarteei zentzua bilatzeko beharrezko testua.

⁴ Ikasleei beren lanak egiteko eta ebaluatzeko orduan pistak ematen dizkien gida.

E-paper-zorroaren zati bezala multimedia kontakizun digitalak txertatzeak (audio, bideo edo bideoklip formatuan) berriki azaleratzen ari diren hizkuntza berrien eransketa dakar berarekin, baita komunikazio-gaitasunen azterketa eta ezagutza profesionalaren eraikuntzan ideien konexioa ere. Informe gisa sortutako literatur testuak, kasuen estudioa edota foro edo multimedia kontakizunetako parte-hartzeak (teknobiografiak edo autobiografia digitalak, landa-informeak edo fikziozko kontakizunak etorkizuneko eszenatoki profesionalak irudikatuz) gogoetarako tresna bilakatzen dira. Beraien garapen profesional eta pertsonalean, etorkizuneko irakasleek kontakizunak behar dituzte hausnarketarako gune gisa eta beraien eboluzioaren balantzea egiteko edo beraien parte-hartzearen auto-ebaluaketa eta inplikazioa ikasketa prozesuetan. Kontakizunak behar dituzte eskolako errealitatea eta beraien etorkizuneko irakasle papera ulertzeko lagungarri.

Narratiba sortzaile eta kritikoaz mintzo garenean, sortzen dituzten mezu digital edo ikus-entzunezkoaren helburuen artean eskola- eta Unibertsitate-kultura jasotzeaz gain, beren errealitate naturala ere zalantzan jarri beharra egon behar dela esan nahi dugu. Gure papera izan behar du zalantzan jarri, eta gauzak zergatik egiten diren edo egiten ditugun horrela (eta ez beste moduren batera) galdetzea, zergatik ikasten den hau eta ez beste hori. Zer dagoen gure errealitatea eta eskolako antolatze moduan, eskolan gertatzen diren gauzen itxurazko naturalitateaz/neutralitateaz.

Deigarri egiten zaiguna abiapuntu hartuta, desadostasuna, egokitasun eza, bazterketa edo onarpena zerk sortzen digun identifikatuz, gure emozioak kontuan hartu behar ditugu eta gida gaitzaten utzi, baina ez soilik modu arrazional edo logikoan, baita emozionalki edo erraietatik ere. Praktika birpentsatu, gure burua irakasle gisa irudikatu... zein gauza salatu, aldatu edo babestu nahi ditugun eskola horietan ikusten dugun guztian, ez soilik negatiboa, baita positiboa ere, eta gure esperantzaren bidea markatzera edo islatzera ausartu, gauzak nolakoak izatea gustatuko litzaugukeen esanaz. Autore desberdinek zubiak eraiki dituzte narratiba, etnografia eta auto-etnografiaren artean (Margalef, 2004: 2): «Etnografia kritikoak pedagogia kritikoaren oinarriak partekatzen ditu (Giroux eta McLaren, 1998; Beyer eta Liston, 2001) eta oinarrian hermeneutikoa eta askatzailea da aldi berean. Horrexegatik, eta ikuspegi honetatik, deskribapenaren eta ulermenaren helburuak gainditzen ditu, interbentzioarekin, aldaketarekin eta gizarte transformazioarekin jarrera konprometituagoa bere gain hartzeko (McLaren, 1998)». Horretaz gainera autoreak berak (ikus Margaleff, 2004: 5) iradokitzen digu paper-zorroa «prozedura egokia dela etnografiaren ekarpenak integratzeko irakaslearen hasierako edo ondorengoko praktikantzan».

5.1. Narratibaren dimentsioak eta ikus-entzunezkoen azaleratzea

Alvesson-ek dioenez (1999:8): «*auto-etnografia, ikertzaile-autoreak berak aktiboki parte hartzen duen (gutxi gorabehera gainerako partaideen baldintza bertuetan) testuinguru kulturalaren ikerketa eta testua da*». Kontakizun auto-etnografikoak garrantzi erabakigarria dauka ikaslea bere ikerketa prozesuaren autore eta subjektu bilakatzeko bidean. Kontakizun auto-etnografikoak ematen dion ikusgaitasunaren bidez, ikasleak bere ikuspegia hausnartzen eta garatzen du, ez du soilik bere buruaren kontakizuna egiten, baizik eta jardueran bertan duen partaidetzatik eraikitako kontakizun hori abiapuntu hartuta, esanahia kontatu, interpretatu eta adostu egiten du bere komunitateko gainerako partaideekin.

Ikasleak eraiki beharra duen narratiba horrek honako hauek bilduko ditu, besteak beste:

- Gertakizunen esanahia, eta beren errepikapen eta intentzioak.
- Eguneroko gertakizunak eta bera partaide den ikasgelan gertatzen denaren errepikapenarekiko erresistentzia; behatzen dituen aktoak; parte hartzen duen irakaskuntza-koordinazioko bilerak; irakasle, ikasle eta gurasoekiko elkarrizketa esanguratsuak; bai eta eskolan erabiltzen diren testu eta materialak ere.
- Bere hausnarketa intelektual eta emozionala, eskolaren bizitza (helburuak, metodologiak, ebaluaketa-prozesuak...) eta irakasleen lana ulertzeko eta interpretatzeko ezinbestekoak, bizitako errealitatea perspektiban jarraitu ahal izateko eta gizarte-ezagutzaren aberastasunaren analisia egin ahal izateko adina distantzia hartuta.
- Komunitateko beste partaide batzuekiko hausnarketa konpartitua. Hausnarketak *selfaren* aitorten edo baimena baino, lan egiten edo erlazionatzen garen pertsonekin egiten dugun hausnarketa kritikoa izan behar du.
- Implikatuta dauden pertsonen ahots ugariak eta ikuspegi dialogikoa.
- Ikerkuntzaren lehen momentu baten ondoren pentsamolde hegemoniko eta dikotomizatzaileekiko jarrera kritiko batetik bideratutako gizarte-ekintza baten arteko lotura eta igarobidea. Lotura horrek Ikerketa-Ekintza aktibistaren praktiken aldeko apustuan oinarritu behar da, gizarte-egoeren ulermen askeagoak sortzeko bide gisa.

Narratiba auto-etnografikoetatik abiatuz baina irudiaren munduak lilitatuta, eta ezagutza komunikatzeko eta ezagutzeko beste estrategia batzuetatik egiten den deiaz jabetuta (Denzin, N. 1997), eta bitarteko digitalet eskaintzen diguten aukera aprobetxatuz, narratiba digitalak integratu ditugu, ikasleen ikasketaren emaitzetan eta hezkuntza-errealitatearen analisisien prozesuan espazio bat eduki zezaten. Law eta Urry autoreek (2004: 403-404) dioten bezala, gizarte-zientzia tradizionalak zailtasunak ditu zentzumen-

emozio- eta gorputz-elementuak jorratzeko garaian. Ikus-entzunezko baliabideek espresio eta komunikazio aukera berriak eskaintzen dizkiote iker-tzailearen diskurtso eta mezuari, eta askatu egiten dituzte soilik inprentan oinarritutako teknologiara ainguratu beharraz.

Irudia eta ikus-entzunezko baliabideak indar handiz sartu ziren gure elkartrukerako gunean komunikaziorako beste forma batzuk arakatzeko eta eszena berdinak, formatu bereko aktoak ez errepikatu behar izateko. Hortik sortu zen ikus-narratiba gure paper-zorroetan txertatzeko ideia. Eta txertatu ere, ikerketaren klabeen bidez proiektuen bidez edo egoera errealetan gertatzen den ikasketa-esperientziaren interpretaziora txertatzea; bai eta gure ikasleek praktikak egin dituzten zentroetako ikasgeletan bizitako esperientziaren interpretazioarena ere. Ikus-entzunezko ikerketa bidezko narratibaren eraikuntza gure ikasleen erronka garrantzitsuenetarikoa izan da. Practicum testuinguru duen ikus-entzunezko kontakizunak egiteko sormen prozesuaren gorabehera batzuk aipatuko ditugu jarraian.

6. IKUS-ENTZUNEZKO NARRATIBA PRACTICUMEAN

6.1. Eraikuntzaren testuingurua: landa-lana Eskolan

Irakasle Eskolako ikasleek Practicum ikasgaia egin bitartean hainbat lan osatu behar dituzte, behaketa, esku hartzea eta hausnarketa konbinatuz, eta horrek narratibarako aukera handiak ematen dizkie. Lanbide mundurako gizarteratze esperientzia honetan (irakasleen hasierako prestakuntzaren baitan) agertzen den egoera dilematiko garrantzitsuenetarikoa, kritikarako, elkarlanerako eta hausnarketarako gaitasuna garatzea da; hau da, ikerketa-bidea garatzea, bizitza profesional horretan zehar auto-prestakuntzarako gaitasun gisa. Praktiken testuinguruan (Practicum oso egokia da ikerketa profesionalerako, ikasketa-testuinguru egokitua delako) eraikitzen da diskurtso eta narratiba profesionala, eta hortxe dauka, hain zuzen ere, funtsezko eginbeharra paper-zorroak etorkizuneko irakasleen narratiben euskarri gisa. Dena den, narratiba horiek ez ditugu soilik Practicumarekin erlazionatuta erabiltzen, ikasleek ikus-entzunezko erreportaje moduko informeak aurkezten baitituzte lan diziplinarrekin lotuta, landutako edukien birformulatzea jasotzen duten narratibak. Proiektuen bidezko ikasketa ikus-entzunezko ekoizpen batekin buka daiteke (ikus Jz. de Aberasturi et al., 2006; eta Jz. de Aberasturi, Correa eta Martínez, 2007), egindako bidearen sintesia izan daiteke, eta ekarpen ugari eta esanguratsuez aberastu ikasketa prozesuaren baten lekukotasuna.

6.2. Narratiba digitalak egiteko argibideak

Narratiba digitalak sortzeko argibideak emateko (ikus Olher, 2006) ikasleei honako erreferentziak ematen dizkiegu:

- Gure helburua Eskolaren errealtate naturala zalantzan jartzea da. Zalantzan jartzea zergatik egiten diren gauzak modu jakin batera eta ez beste batera. Zalantzan jartzea Eskolan gertatzen diren gauzen itxurazko naturaltasun hori zertan datzan. Gure ikasleak egoera berriei aurre egin behar diete, erantzun zalantzazko baina erreal, oso eta eraldatzaileen bidez. Zentzu horretan, bizi izandakoa kontatzera animatzen ditugu, bai Practicumak eskaintzen digun ikasketa egokitan, bai eza-gutza-eremuetan egiten den ikasketa esperientziaren lan gisa.
- Deigarria denetik abiatzea, desadostasuna, bazterketa, onarpena... zerk sortzen digun identifikatu nahian, baina ez soilik maila arrazional edo logikoan, baita emozionalki eta erraietatik ere. Ikus-entzuzko narratiba bizi garen ingurunearekiko dugun erakartze/aldaratzetik abiatuz eraikitzen da. Sekuentziak, mugarriak eta gertakariak agertzen dira Gestaltikoki, modu ziklikoan gure adierazpenen erreperetoria gehitzen ditugunak. Modu sotil eta errepikakor horretan hasten da itxuratzen irakasle-narrazioa, ikusten duguna eta kontatu nahi duguna, norberaren narratiba.
- Egunerokotasunaren irudi bat eraikitzea, denbora-zatikien auke-raketa esanguratsu baten bidez, ez unitate mekaniko gisa ulertuta, kronotopo gisa baizik, hau da, «gertakari narratibo oinarritzkoen antolaketa-gune gisa» (Ikus Bajtín, M., 1989), subjektuaren denbora, espazioa eta gorabeherak irudikatzen diren lekua.
- Sentitzea. Gure emozioak landu, gida gaitzaten utzi, eta gure mezuetan islatu. Gure praktika birpentsatu, imajinatu nolakoak izango garen irakasle gisa... ikasgeletan ikusten dugun guztiaz zein gauza salatu edo aldatu nahi ditugun, ez soilik negatiboak, baita positiboak ere, eta gure esperantzaren bidea markatzera edo adieraztera animatu, gauzak nolakoak izatea gustatuko litzaigukeen eta nola aldatuko edo egingo genituzkeen adieraziz. Gure kodifikazio-erreperetoria gehitzen diren multimediazko, entzunezko, irudizko, usainezko, ukimenezko... estimuluz inguraturik bizi gara. Gure prozesatzeko gaitasunak mezuak gidoi bilakatzen ditu, narrazioaren bineta; gure adierazteko gaitasunak sekuentziak eta irudiak identifikatzen ditu. Sarritan, egunero errepikatzen dira sekuentziak, eta gure arretak ez ditu une deigarrienak baino bereganatzen, eta horiekin egiten dugu narratiba edo autonarratiba. Kontua, azken finean, gure praktikak azaltzea da, sortu diren testuinguruei eman zaien zentzua argituz eta bertan elkartzeko joan diren testuinguru, objektu, pertsona eta gertakarien egunerokotasunari begirunea azalduz.

- Ainguraketa: Narratzaileak ezaguna zaien testuinguru jakin batean daude ainguraturik, kokaturik. Bada guztien artean osatutako *continuum* bat, eremuari lotzen gaituena eta berarekin inplikutzen gaituena. *Nia* eta *niaren* gorabehera eta nondik norakoak. Orduan, testuinguruan hautematen duguna kontatzen dugu, subjektibotasun hori izango da gure marka. Baina ezinbesteko baldintza dugu testuinguruan erroturik, inplikaturik, bustirik egotea; bustirik, zikindu eta ziprizzintzeraino. Ez dugu distantziarik gordetzen, testuinguruak bere egin gaitu, zeharo interesaturik gauzka.
- Autore sortzailea izatea, inklusiboa: narrazioaren edukia eraikitzea sortu zaizkigun galderei erantzun gisa. Kontakizun horiek gure-gurea den zerbait esan behar dute, egin dugun ezagutza-bidea islatu. Irudia, musika, kontakizunaren luzera eta sakonera, helburuak aukeratu, testua jarri. Eta erabaki kontakizunean gure burua ere txertatuko dugun ala ez. Egilea izan, bai, baina beste ahots batzuk entzuten uztea, ahots aniztasuna eta komunitateari irekia izateko aukera zabaltzea. Hau da, gure ikus-kontakizuna hausnarketa eta kritika akto bat bailitzan eraiki behar dugu, testuan eta testuarekin jarrera hartuz, kontatzen ari garenekin inplikatu eta gure neutraltasunari aurre egiten saiatuz. Horrek guztiak, gure nortasunaren sormen, erresistentzia eta sakontasun printzipioan inplikatzeko eskatzen du: Narratiba-Ekintza nortasun oinarri kritiko gisa, ez soilik hausnartzailerik, ez-neutrala eta konprometitua baizik. Gure narrazioak ezin dute gainerako konpromiso pertsonalekin edo gauzak ikusteko moduarekin harremana galdu. Gure hausnarketatik beratik haratago, gure ikus-entzunezko ekoizpenek jarrera bati erantzuten diote: praktikak egiteko molde jakin batzuen alde eta ez beste batzuen alde, balore batzuen alde eta ez beste batzuen alde, betiere ekintzan desberdintasun hori agerian utziko duten interbentzio xume baino kritiko batzuen bidez.
- Kontakizuna konpartitzea, gure subjektibotasuna sozializatu, elkar-lana eraiki nork bere burua ikaskidearen lagun kritikoa bihurtuta. Elkarreragina sustatzea, mezuak eta ikuskapenak trukatu, ulermen berriak eraikitzeko bide gisa, aukera horiek aprobetxatuz desadostasunerako eta baita enpatiarako ere. Taldea praktiketarako komunitate bilakatu, narrazioak, kontakizunak eta esperientziak elkartrukatzeko gune gisa. Elkar-ikertu irekiera eta mestizaiaren baliabide gisa edo gure ekoizpenen berrinterpretatzea eta hedatzea komunitatera, apustu eginez gure kontzeptzioak zalantza eta arriskuan jartzeko ikasketa prozesuaren zati gisa.

Komeni da azaldu ditugun kontakizun digitalak trinkoak baina laburrak izatea, asko jota 4 edo 5 minutukoak, ez gehiago. Eta izan dezatela bideo-klipean gauzatu den lanaren inguruko hausnarketarako testu bat. *Story-*

board-a eta muntaiaren egituraketa egitea lagungarri izan daiteke gure hausnarketa-lanaren amaierako emaitzan. Erronka handia da irudi adierazgarrien aukeraketa egitea komunikatu nahi dugun mezua eraikitzeko.

Esku hartze gisa, komenigarria da ikus-entzunezko diskurtsoaren analisia konpartitzea, distantzia lortzeko eta kontakizun horien emaitzez, desadostasunez eta ikuspegi ugarietz jabetzeko (Ikus Conle, 2003; Hooley, 2007; Clandinin Pushor eta Orr, 2007). Kontakizunean ikusten denaren deskribapen zehatza bilatzen dugu, ageri diren gaiak, errepikapenak, hutsuneak... identifikatuz, gure ikasleek beraien kontakietan aukeratu, saihestu eta jaso dutenaren ulermen sakonagoa eraikitzeko, erlazio eta korrespondentziak ezarri, adierazpen eta diskurtso implizituak identifikatuz.

Ikasleek egindako narratiba horietako batzuk hemen aurki daitezke:
<http://elkarrikertuz.ning.com/videos>.

7. ORAIN ARTE EGINDAKOAREN ONDORIO GISARA

Azken atal honetan Elkarrikertuz proiektuaren argi eta itzalen berri eman nahi dugu. Halaber, erronka berriak ere nondik nora joango diren plazaratzeko aukera ematen digu honek. Bi ikasturte pasa ondoren nolabaiteko ebaluazioa egiteko tenorea heldu zaigula uste dugu. Hona hemen aspekturik garrantzitsuenak:

7.1. Ikus-entzunezko narratiba auto-etnografikoa baliagarri zaito ikasleari honakoetarako

- Diskurtso eta narratiba pertsonala eraikitzen laguntzeko. Horrek prestaketa prozesuan ikasgaiz ikasgai —orain ibilbide deitzen zaio— ikusten ari direna (bai Practicumean, bai Hezkuntzara aplikatutako Teknologia berrietan eta bai Psikomotrizitatean edota Adierazpen Plastikoaren Didaktikan eta beste prestakuntza esperientzietan) eta aurre-ezagutzak uztartu eta erlazionatzeko aukera emango die, bai eta ikaskuntza-praktikan unibertsitateko ikasleek aurkitzen dituzten arazoekiko koherentzia eta egokitasuna ebaluatzeko.
- Ikasketa prozesuan sortzen den informazio esanguratsua integratzeko: elkarrizketak, irudiak, anekdotak, dilemak, komunikatzeko; horrek ebaluatzeko eta elkarri eragiteko testu bat eraikitzeko bidea ematen die. Jarrera natural batetik egindako testua, errealitatearen analisisian eta horren pertzepzio naturalean oinarritua, aldaketei eta berreraiketei irekia, baina betiere testu pertsonala, bere hasierako prestakuntzaren *hemen eta orain* profesionalarekin identifikatzeko modukoa.

- Nork bere narratiba eraikitzea. Narratiba auto-etnografikoa egiteak sormenerako eta kritikarako ahalegina eskatuko dio testuinguru desberdinetan mugitzen den ikasleari, diskurtso eta ahots desberdinak birformulatzeko garaian: praktikak egiteko aukeratu duen ikasgelako eta hezkuntza zentrokoa batetik, bere unibertsitate bizitzako eta bizitza pertsonaleko esanahien unibertsoa bestetik.

Gure paper-zorroak, narratiba auto-etnografikoa den heinean, ikaslea prestakuntzaren autore eta subjektu gisa jotzen du, inguruan duen errealtatearekin konpromisoa hartzeko nortasun eta autonomia nahikoaz jantzitzat. Bere narratiba lagun, ikasleak agerian utziko du boterearen banaketaz duen ikuspegia, Eskolak bultzatzen duen ordenaz, Eskolaren gramatika zuzenaz (Tyack eta Tobin, 1994) eta bide alternatiboez, berrikuntzaren ulermenaz eta irakasleen gardura sozialaz. Kultur analisia bilatzen duen testua osatuko du, norbere sentimendu, pentsamendu eta esperientziak biltzen dituen, material baliotsu gisa (Alvesson, 1999)

Paper-zorroaren modu ugariko dimentsioa oinarrizko bilakatzen da gizarte ezagutzaren adierazpenean, ikasgelan gertatzen denaren irudiak, mugimenduak, ahotsak eta emaitzak ekartzen ditu, eta baita prestakuntza bidean pertsonalki eraikitzen diren konexioen gorabeherak ere. Ikaslearen aburuz esanguratsua dena, kontakizunaren subjektu eta autore, jasotakoaren berrantolatzaile, eta ikasgelan gertatzen denaren testigu eta partaide den aldetik.

Kamera, bloga eta/edo ikus-entzunezko muntaia lagun, eta komunitatean bere kontakizunak konpartituz, ikasleak (autore/ikertzaile eta, batez ere, bere narratibaren subjektu horrek), testu idatzi bat aurkezteaz gain, bere nortasun profesionalaren eraikuntzaren prozesuaren ikus-entzunezko dokumentuak aurkezten dizkigu. Paper-zorroak ikusgai bilakatzen du bere istorioa, bai eta sortu dituen ikasketa ekoizpenei, eta horietan ekintzak, desorekak, gatazkak, dilemak... islatzen eta kokatzen ditu; diskurtso hegemonikoak, botere-harremanak, baina baita alternatibak, berrikuntzak, eraldaketa-prozesuak, emantzipazioaren bide eta aldaketaren ikusgarritasuna irudikatzen ditu.

7.2. Itzal eta erronka berriak

Orain arte egindako bidearekin gustura gauden arren, hobetu beharreko alderdiak ere antzeman ditugu. Guretzat erronka berriak dira eta nagusiki hiru ardatz hauek sustatu nahi ditugu:

- Ikasleen arteko interakzioa hobetzea.

Azken ikasturte honetan egin den produkzioa handia izanik ere, gure gaurko gizartean ohiko bihurtzen ari den fenomeno batekin egin dugu topo: nartzisismo digital ikaragarria, non talde bakoitzak bere lanak ederki landu, produzitu eta erakusten dituen, baina gutxitan begiratzen dituen beste taldeen lanak, eta are gutxiagotan beraiei

buruzko iritzia eman edo ebaluatu. Hori dela eta, gure asmoa irudi berri bat sortzea da: babeslea. Ikasturte gorago batean dagoen talde batek beherago dagoen beste bati aholku emango dio, zaintzan hartu eta gidatu beharko du bere lanean, denbora tarte batez (hiruzpalau astez). Horrekin taldeen elkarlana bultzatzeaz gain, taldeek elkarri begira diezaiotela ere bilatzen dugu, hartara besteek egindako lanak baloratzen eta ebaluatzen ikas dezaten.

— Hasierako prestakuntzari segida ematea.

Unibertsitatearen mugak gainditzea dugu helburu. Bukatu berriak diren maisu-maistrak —eta lanean hasi ahala—, gonbidatuko ditugu ireki dugun talde birtual batean parte hartzera («hasiberriak») non beren zalantzak, arazo eta kontraesanak konpartitu ahal izango dituzten, gu ere bertan izango gaituztelarik. Ez da erronka erraza izango. Behin ikasketak bukatu, titulua lortu eta lanean hasita, nahikoa betebeharrak izaten baitu hasiberriak. Hala ere lehenastuneko xede jotzen dugu honako hau, irakasleengan ohikoa den isolamendua gainditzeko pausu itzela bailitzateke.

— Proiektuan inplikatuak dauden irakasleen kopurua handitzea.

Orain arte hiru izan gara proiektu honen irakasle sustatzaileak. Azken ikasturte honen bukaeran beste bat batu zaigu. Baina irakasle gehiago nahi dugu, taldea beste batzuen begiradak eta ahotsak gehitzen diren neurrian aberastuko egingo baita beraien ekarpenez. Gainera, etorkizuneko maisu-maistregan ikerketa, pentsamendu kritikoa eta elkarlanean kulturaren hedatzearen helburua gertuago izango da, dudarik gabe.

Hori guztia, Elkarrikertuz egitasmoak orain arte eman duenaz. Gure asmoa berarekin jarraitzea eta zabaltzea da, ea hurrengo batean gaur erronka direnak gauzatzen diren eta horren berri emateko aukera dugun...⁵

Jasotze-data: 2009/05/29

Onartze-data: 2009/08/24

Abstract

Multimedia languages offer us the possibility of connecting our students' learning with new digital languages while enhancing the processes of knowledge acquisition. We particularly focus on the

⁵ **Esker ona:** EHUko Donostiako Irakasle-eskolako ikasleei, Hezkuntza berezikoei, Lehen Hezkuntzakoei, Atzerritar Hizkuntzakoei eta Haur hezkuntzakoei, gure proiektuetan izan duten parte hartze aktiboagatik.

value of audiovisual narratives in the reflexive teacher training, as a facilitative tool to comprehend and apprehend the educational reality. In this article we describe the elaboration and use of the portfolio as a bionarrative tool, and its context of use, its formats, its scaffoldings and possibilities, within the Project on Educational Innovation Elkarrikertuz (collaborative inquiry).

Keywords: E-portfolio. Initial teacher training. Audiovisuals. Educational innovation.

Los lenguajes multimedia nos ofrecen la oportunidad de conectar el aprendizaje de nuestros alumnos con los nuevos lenguajes digitales, fortaleciendo los procesos de adquisición del conocimiento. Inicialmente nos centraremos en el valor de las narrativas audiovisuales en la formación inicial del profesorado reflexivo como herramienta valiosa de apropiación y comprensión crítica de la realidad. En este artículo describiremos la elaboración y utilización del portafolio, como herramienta bio-narrativo y multimodal. Además también hablaremos sobre el contexto de utilización, el formato del portafolio así como de las apoyos y la organización dentro del proyecto de Innovación Pedagógica Elkarrikertuz.

Palabras clave: Portafolio. Formación inicial del profesorado. Audiovisuales. Innovación pedagógica.

Les langages multimédia nous offrent la possibilité de relier l'apprentissage de nos élèves et les nouvelles langues numériques, en renforçant les processus d'acquisition de la connaissance. On se centrera dans un premier temps sur la valeur des séquences audiovisuelles en formation initiale de l'enseignant réflexif en tant qu'outil d'appropriation et de compréhension critique de la réalité. Par cet article, nous décrirons l'élaboration et l'utilisation du porte-documents en tant qu'outil bio-narratif et multimodal. Nous parlerons également du contexte d'utilisation, du format du porte-documents ainsi que des soutiens et de l'organisation dans le cadre du projet d'Innovation pédagogique Elkarrikertuz.

Mots clés: Portfolio. Formation initiale des enseignants. Audiovisuels. Innovation.

BIBLIOGRAFIA

- Agra, M. J.; Gewer, A.; Montero, L. (1996): *El portafolio como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales*. (2008ko azaroaren 13an kontsultatua) Eskuragarri: <http://web.udg.esw/tiec/orals/c45.pdf>.
- Alvesson, M. (1999): «Methodology for Close Up Studies. Struggling with Closeness and Closure» in *Working Paper Series (Institute of Economic Research, Lund University) 4*. (2008ko azaroaren 13an kontsultatua) Eskuragarri: <http://www.lri.lu.se/pdf/wp/1999-4.pdf>.
- Bajtín, M. (1989): «Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica», in *Teoría y estética de la novela*. Madril: Taurus.
- Blanch, S. et al. (2008): *Carpetes d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Bellaterra, Bartzelona: Universitat Autònoma.
- Bolívar, A. (2002): «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», in *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). (2008ko azaroaren 9an kontsultatua) Eskuragarri: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (1988): *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Bartzelona: Gedisa.
- Clandinin, J.; Pushor, D.; Murriay, A. (2007): «Navigating sites for Narrative Inquiry». *Journal of Teacher Education*, 58, 21-35 orr.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. (2003): «Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora», in Lieberman, A.; Millar, L. (koord.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Bartzelona: Octaedro.
- Conle, C. (2003): «An anatomy of narrative currícula», in *Educational Researcher*, 32 (2), 3-15 orr.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gutiérrez, L.P.; Correa, J. M.; Jiménez de Aberasturi, E.; Ibáñez, A.; Cruz, J. J.; Arribas, S. (2007): «La indagación y el aprendizaje colaborativo en el Practicum favorecidos por las nuevas tecnologías: descripción y justificación de un modelo abierto», in Cid, A.; et al: *Buenas Prácticas en el Practicum*. Santiago de Compostela: Unibertsitatea.
- Gutiérrez, L. P.; Correa, J. M.; Jiménez de Aberasturi, E.; Ibáñez, A. (2008): «Practicum konpartitua: Practicum IIaren tutoretzan berrikuntza Irakasleen prestakuntzarako ikasketetan». *Tantak*, 40, 129-142 orr.
- Gutiérrez, L. P.; Correa, J. M.; Jiménez de Aberasturi, E.; Ibáñez, A. (2009): «El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio», in *Revista de Educación*, 350, 493-505 orr.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesores y postmodernidad*, Madril: Morata
- Hooley, N. (2007): «Establishing professional identity: Narrative as currículo for pre-service teacher education», in *Australian Journal of Teacher Education*, 32 (1), 49-60 orr.
- Jimenez de Aberasturi, E.; Correa, J. M.; Gutierrez, L. P.; Ibáñez, A.; Cruz, J. J. (2006): «El e-portafolio como herramienta de desarrollo de la indagación acción y de la evaluación en el practicum II de la formación inicial del profesorado», in *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Bartzelona: Bartzelonako Unibertsitatea.

- Jimenez de Aberasturi, E.; Correa, J. M.; Gutierrez, L. P.; Ibañez, A. (2006): «La pelota vasca: Una reflexión sobre la formación inicial del profesorado. La educación plástica y visual como herramienta de reflexión política y participación social», in *Congreso Internacional de educación Artística y Visual. Ante el reto social: Cultura y territorialidad en la Educación artística*. Sevilla: Seville Unibertsitatea.
- Jiménez de Aberasturi, E.; Correa, J. M.; Martínez, I. (2007): «Situaciones. Docencia universitaria e implicación relevante del alumnado en proyectos», in *II Congrés d'Educació de las Arts Visuals*. COLBACAT. Barcelona.
- Law, J.; Urry, J. (2004): «Enacting the social», in *Economy and Society*, 33 (3), 390-410 orr.
- Lieberman, A.; Miller, L. (Koord.)(2003): *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lieberman, A.; Wood, D. (2003): «Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje», in Lieberman, A.; Miller, L. (Koord), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Liston, D. P.; Zeichner, K. M. (1996): *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Margalef, L. (2004): *Contribuciones de la etnografía crítica a la formación y desarrollo profesional del profesorado*. (2008ko azaroaren 13an kontsultatua) Eskuragarri: <http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Contribuciones%20a%20la%20etnografia%20critica.pdf>.
- Martínez, A.; Correa, J. M. (2009): «Can the grammar of schooling be changed?», in *Computers & Education* 53, 51–56 orr.
- Ohler, J. (2003): *Arte: la cuarta competencia básica en la era digital*. (2008ko azaroaren 13an kontsultatua) Eskuragarri: <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0016>.
- Ohler, J. (2006): *El mundo de las narraciones digitales*. (2008ko azaroaren 13an kontsultatua) Eskuragarri: <http://www.eduteka.org/Narraciones digitales.php>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós/MEC, 1992
- Tyack, D.; Tobin, W. (1994): «The «Grammar» of Schooling: Why has it been so hard to change?», in *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479 orr.