



**Universidad de  
Deusto**

**Deustuko  
Unibertsitatea**



**Marco  
pedagógico  
UD**

**UD  
Marko  
pedagogikoa**

Orientaciones  
generales

Orientabide  
orokorrak





**Marco  
pedagógico UD  
UD Marko  
pedagogikoa**

Orientaciones  
generales  
Orientabide  
orokorrak

Impreso en España/Espainian inprimatua  
Publicación impresa en papel ecológico/Paper ekologikoan inprimatua

© Universidad de Deusto  
Apartado 1 - 48080 Bilbao

Depósito legal/Lege-gordailua: BI - 2.054-01

Fotocomposición/Fotokonposizioa: IPAR, S. Coop. - Bilbao

Imprime/Inprimategia: Artes Gráficas Rontegui, S.A.L.

## Sumario

**Presentación, 7**

---

**Perspectiva de cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje, 9**

---

**Principios en los que se fundamenta el proceso de innovación pedagógica de la UD, 11**

---

**Enfoque de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Deusto (UD), 15**

---

1. El marco organizativo donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, 16
2. Modelo de Aprendizaje, 18
  - 2.1. Contexto Experiencial, 19
  - 2.2. Observación Reflexiva, 20
  - 2.3. Conceptualización, 21
  - 2.4. Experimentación Activa, 22
  - 2.5. Evaluación, 23
3. Actitudes hacia el aprendizaje, 24
  - 3.1. Actitud de Autonomía, 25
  - 3.2. Responsabilidad Personal, 25
  - 3.3. Colaboración, 25
4. Valores, 26
  - 4.1. Desarrollo Personal y Social, 27
  - 4.2. Orientación al Conocimiento, 27
  - 4.3. Responsabilidad Ética-Social, 27
5. Competencias, 28
  - 5.1. Competencias Instrumentales, 29
    - 5.1.1. Competencias Cognitivas, 29
    - 5.1.2. Competencias Metodológicas, 30
    - 5.1.3. Competencias Tecnológicas, 31
    - 5.1.4. Competencias Lingüísticas, 31
  - 5.2. Competencias Interpersonales, 31
    - 5.2.1. Competencias Individuales, 31
    - 5.2.2. Competencias Sociales, 32
  - 5.3. Competencias Sistémicas, 32
    - 5.3.1. Competencias Organizativas, 32
    - 5.3.2. Competencias Emprendedoras, 33

**El papel del profesor en el nuevo modelo de aprendizaje significativo, 35**

---

**Bibliografía, 41**

---

## Aurkibidea

**Sarrera, 7**

---

**Irakas-ikaskuntzaren aldaketarako bidea, 9**

---

**Deustuko Unibertsitateko berrikuntza pedagogikoaren oinarri eta abiaburuak, 11**

---

**Deustuko Unibertsitateko irakas-ikaskuntza planteamendua, 15**

---

1. Irakas-ikaskuntza non garatzen den: erakunde, 16
2. Ikaskuntza eredu, 18
  - 2.1. Inguru esperientziala, 19
  - 2.2. Behaketa gogoetatsua, 20
  - 2.3. Kontzeptualizazioa, 21
  - 2.4. Esperimentazio aktiboa, 22
  - 2.5. Ebaluazioa, 23
3. Ikasteko jarrerak, 24
  - 3.1. Autonomia, 24
  - 3.2. Ardura eta erantzukizuna, 25
  - 3.3. Lankidetz, 25
4. Balioak, 26
  - 4.1. Garapen pertsonal eta soziala, 26
  - 4.2. Jakin-nahia, 27
  - 4.3. Gizartearekiko ardura etikoa, 27
5. Gaitasunak, 27
  - 5.1. Gaitasun instrumentalak, 29
    - 5.1.1. Gaitasun kognitiboak, 29
    - 5.1.2. Gaitasun metodologikoak, 30
    - 5.1.3. Gaitasun teknologikoak, 31
    - 5.1.4. Hizkuntz gaitasunak, 31
  - 5.2. Pertsona arteko gaitasunak, 31
    - 5.2.1. Banako gaitasunak, 31
    - 5.2.2. Gizarteko gaitasunak, 31
  - 5.3. Gaitasun sistemikoak, 32
    - 5.3.1. Antolamendu gaitasunak, 32
    - 5.3.2. Ekimen gaitasunak, 32

**Irakaslearen eginkizuna ikaskuntza esanguratsuko eredu berrian, 35**

---

**Bibliografía, 41**

---



# Presentación

En el Plan Estratégico de la Universidad de Deusto formulado por el Consejo de Gobierno se explicita la *visión* basada en la *misión* que se recoge en el Proyecto Universitario Deusto (PUD).

Esta visión resalta el deseo de servicio a la Sociedad muy especialmente a través de la formación integral de sus alumnos como personas y profesionales, poniendo el énfasis en el desarrollo de valores éticos y humanistas nacidos de su inspiración cristiana; y que se siente fuertemente comprometida con el cambio social y cultural de la Sociedad Vasca y solidaria con los menos favorecidos. El plan estratégico se fundamenta en tres factores de los cuáles el segundo se refiere a la Innovación Pedagógica que trata de desarrollar este documento.

Este factor queda expresado del siguiente modo:

Pedagogía excelente en objetivos y métodos, personalizada y centrada en un modelo de aprendizaje autónomo y significativo del alumno, así como en su proyección profesional, que aporta al estudiante no sólo conocimientos sino también destrezas, habilidades y valores enunciados en el Proyecto de la UD.

Este factor exige un nuevo estilo de relaciones interpersonales entre el profesorado y los estudiantes, y se concreta en **dos opciones estratégicas** fundamentales que se intentan desarrollar. Y que podría resumirse así:

La formación del *estudiante* es la actividad pedagógica central de los departamentos. La Universidad de Deusto quiere ser reconocida por su dedicación puesta al servicio de la actividad formativa, y el alumno deustense ha de ser socialmente apreciado como una persona excelentemente formada en una doble dimensión: a) en su desarrollo integral de capacidades b) en el desarrollo de valores que le ayuden a ubicarse en su vida personal y profesional. Para lograr estas metas la Universidad de Deusto propone un plan de innovación pedagógica basado en un enfoque de *aprendizaje autónomo y significativo* que parte del contexto experiencial del alumno y, a través de su observación reflexiva se plantea cuestiones que confronte desde las aportaciones teóricas y que ejercite o experimente en la medida de lo posible. Este modelo finaliza con la evaluación del conocimiento adquirido y una valoración de las competencias personales.

La segunda opción estratégica se refiere al *profesorado*. El desarrollo de un proceso de innovación pedagógica requiere un reconocimiento de las nuevas ideas, una identificación progresiva con las mismas y una formación específica para desempeñar unas responsabilidades docentes tales como un liderazgo que promueva, desarrolle y facilite un aprendizaje autónomo y significativo. Se trata de implicar al profesorado con un compromiso personal y profesional que sea capaz de desarrollar nuevas visiones en los alumnos que les conduzca al cuestionamiento y reflexión personal.

# Sarrera

Deustuko Unibertsitateko Gobernu Kontseiluak idatzitako Plan Estrategikoan Unibertsitatearen *ikuspena* zehazten da, Deustuko Egitasmo Unibertsitarioan (DEU) jasotako *eginkizuna* oinarri harturik.

Ikuspen horrek gizarteari zerbitzua egin nahia azpimarratzen du, ikasleak pertsona eta profesional moduan osokiro heziz bereziki eta kristau bideak berekin dakartzan balio etiko eta humanistak garatuz; eta euskal gizartearen aldaketa sozial eta kulturalarekin erabat konprometitua eta behartsuekin solidarioa sentitzen dela adierazten du.

Plan estrategikoa funtsezko hiru faktoretan oinarritzen da. Horietatik bigarrena Berrikuntza Pedagogikoari dagokio eta horixe garatuko dugu agiri honetan.

Plan estrategikoan honela dago adierazita:

Pedagogia bikaina helburuei eta metodoei dagokienez, ikasle bakoitzari egokituia, ikaslearen ikaskuntza autonomo eta esanguratsua bultzatuko duena eta, gerora izango duen lanbidea gogoan hartuta, UDren Egitasmoan aipatuta dauden trebetasunak eta balioak garatzen lagunduko diona.

Faktore honek irakasle eta ikasleen arteko harreman modu berria eskatzen du, eta garatu beharreko **bi aukera estrategiko** zehazten ditu. Hona hemen aukerok laburbildurik:

Ikaslearen formazioa da sailen jarduera pedagogiko nagusia. Deustuko Unibertsitateak formazioaren zerbitzura egindako ahalegina izan nahi du ezaugarri eta Deustuko ikasleak bere hezkuntza bikainagatik izan behar du gizartearen estimua, hezkuntza horrek bi arlo hartzen dituela: a) gaitasunen garapen osoa eta b) bizitzan eta lanbidean egokiro kokatzeko lagungarri izango dituen balioen garapena. Helburu horiek erdiesteko Deustuko Unibertsitateak berrikuntza pedagogikorako plan bat proposatzen du, *ikaskuntza autonomo eta esanguratsuaren* ildotik. Ikaskuntza hau ikaslearen inguru esperientzian oinarritzen da; ikasleari, bere behaketa gogoetatsuen bidez, auziak eta galderak sortzen zaizkio; ekarpen teorikoetara jotzen du erantzunak eratzeko eta bera era saiatzen da horretan. Azkenik, ikasleak bereganatutako jakintza ebaluatu eta gaitasunak baloratzen dira eredu honetan.

Bigarren aukera estrategikoa irakasleei dagokie. Berrikuntza pedagogikoa burutuko bada, irakasleek ideia berriak ezagutu behar dituzte, ideia horiek apurka-apurka bere egin eta euren gain hartu beharreko ardurak egokiro bete ahal izateko, ikaskuntza autonomo eta esanguratsua bultzatu eta bideratzeko kasurako, prestakuntza jaso behar dute. Kontua da irakasleek egitasmo honetan esku hartzea, hots, konpromiso pertsonal eta profesionala hartzea ikasleei ikuskera berriak eragiteko, ikasleak galde eta gogoeta egitera bultzatzeko.





# Perspectiva de cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje

El marco pedagógico de la U.D. recoge aquellos elementos clave que se precisan en un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que asiente los principios y estructuras necesarias para su desarrollo en los próximos años.

El profesorado de la Universidad de Deusto viene realizando una serie de transformaciones pedagógicas en la didáctica y pedagogía universitaria como demuestran los datos del estudio interno (ICE, 1999). Muchos de los cambios propuestos han sido generados por el voluntarismo y el deseo de mejora personal en muchas ocasiones con insuficiente apoyo institucional. Algunas de las innovaciones introducidas se refieren al modo de evaluar en el que dos tercios del profesorado tienen en cuenta al menos dos o más modalidades distintas para evaluar el rendimiento de sus alumnos.

La incorporación de las prácticas en aula pueden reflejarse en el siguiente dato: en el conjunto de asignaturas de la universidad se ha encontrado una ratio de tres actividades por asignatura, que es un indicador cuantitativo del esfuerzo llevado a cabo en una estructura académica en la que existe una fuerte carga lectiva y una ratio profesor/alumno bastante alta. Como es natural existen diferencias en estos aspectos citados y en la ratio de actividad en función de titulaciones. El sistema universitario sigue muy centrado en el trabajo docente y en la clase presencial a diferencia de muchas universidades europeas, y muy especialmente de las nórdicas, que enfatizan el enfoque orientado al trabajo del alumno. Esta orientación va ganando adeptos e imponiéndose paulatinamente en la orientación universitaria europea. Recientemente, la CRUE consideró necesaria una reestructuración de las titulaciones para lograr una integración dentro de un nuevo espacio europeo de Enseñanza Superior.

Teniendo en cuenta la tendencia europea a considerar el *crédito europeo* no tanto en horas lectivas como en *productividad* del alumno, interesa la dedicación académica responsable del alumnado y los logros conseguidos en términos de conocimiento y competencias. Avanzar en la línea europea significa ir paulatinamente cambiando la orientación magistral hacia un enfoque de mayor autonomía y responsabilidad académica del alumnado, lo que implica una modificación del papel docente y un cambio sustancial del trabajo del alumno. La primera constatación es que el enfoque vigente se asienta especialmente en los conocimientos del alumno, que se recogen en los contenidos seleccionados en el *plan de estudios* y que configuran la esencia del aprendizaje del alumno.

Para el desarrollo de este plan el profesor es el que *trabaja significativamente* seleccionando los contenidos, leyendo y sintetizando, estructurando los temas que aporta a sus alumnos, del modo más organizado y claro que es capaz.

# Irakas-ikaskuntzaren aldaketarako bidea

Deustuko Unibertsitateko marko pedagogikoak irakas-ikasteko eredu berria abian jartzeko eta datozen urteetan garatzeko beharrezkoak diren abiaburuak eta egiturak finkatu nahi ditu.

Deustuko Unibertsitateko irakasleek zenbait aldaketa egin dituzte azken urteotan unibertsitateko didaktika eta pedagogian, berton egindako azterketa baten datuek erakusten dutenez (HEZI, 1999). Irakasleen borondate onak eta hobetzeko gogoak eragin dituzte aldaketa horietako asko, erakundearen aldetik laguntza handirik jaso gabe, sarritan.

Berrikuntzetako batzuk ebaluatzeko moduari dagozkio. Izan ere, irakasleen bi herenek ikasleen errendimendua ebaluatzeko bi tresna desberdin edo gehiago erabiltzen dituzte.

Praktikei ere lekua egin zaie ikasgeletan. Unibertsitateko irakasgai guztiak kontuan hartuta, irakasgai bakoitzeko hiru ekintza praktiko egiten dira batez beste. Kopuru honek argi adierazten digu ahalegina egiten ari dela, areago kontuan badugu gure egituraren eskola kopurua eta irakasle/ikasle ratioa nahiko altuak direla. Dena den, badira aldeak titulazio batetik bestera.

Gure unibertsitatean oraindik ere irakasleen lana eta ikasleek bertan eskola hartzea dira sistemaren ardatzak.

Europako hainbat unibertsitateetan, berriz, eta iparraldekoetan batez ere, ikasleen lana azpimarratzen da gehien bat. Ikuspegi horrek gero eta jarraitzaile gehiago ditu eta poliki-poliki nagusitzen ari da Europako orientabide unibertsitarioan. Oraintsu, Espainiako Unibertsitateetako Errektoreen Batzarra (CRUE) titulazioak berrantolatu beharraz mintzatu da europar eremu berrian goi mailako hezkuntzaren integrazioa lortzeko.

Kontuan izanik *Europako* joera dela *kreditua*, eskola-orduen arabera barik, ikaslearen *errendimenduaren arabera* neurtzea, ikasleen lan akademiko arduratsua eta jakintzan eta gaitasunetan erdietsitako lorpenak dira aintzat hartzekoak.

Europar ildo horretan aurrera egiteak zera esan nahi du, apurka-apurka irakasmolde magistraletik ikasleek autonomia eta erantzukizun handiagoa izango duten moldeetara aldatzea, eta horrek ezinbestean dakar irakasleen eginkizuna egokitzea eta ikasleen lana errotik aldatzea.

Egun gauzak zertan diren begiratuta, argi dago indarrean dugun sistema ikaslearen ezagutzan datzala, *ikasketa planean* zehaztuta dauden edukien ezagutzan, hain zuzen ere, eta eduki horiek direla ikaslearen ikaskuntzaren funtsa.

Ikasketa plan hori aurrera eramateko irakasleak egiten du *lan esanguratsua*, berak hautatu, irakurri, egitaratu eta sintetizatzen baititu, ahal duen modurik egoki eta argiengan, ikasleei emango dizkien gaiak eta edukiak.

Este enfoque subraya la adquisición y comprensión de la temática estructurada por los docentes. Sin embargo, para que se dé realmente un aprendizaje significativo se requiere encontrarle *sentido* y esto conlleva necesariamente interiorización o, como señalan algunos psicólogos, *internalización*, proceso de internalizar lo externo. Estamos refiriéndonos a una situación dialógica, entre el mundo externo (ideas, conceptos, teorías...) y la propia reflexión, modos de percibir, nuestros propios valores e ideas previas. La psicología cognitiva demuestra que el conocimiento progresa principalmente menos por sofisticación, formalización y abstracción de los conocimientos particulares, que por aptitud en integrar estos conocimientos dentro de su contexto y su conjunto global. Tal como muy bien indica Edgar Morin (2000): *una mente bien formada es una mente apta para organizar los conocimientos, y de este modo evitar su acumulación estéril*. En este sentido, se podría decir que incluso el *dominio de la materia, es insuficiente*. El proceso de innovación universitario debe poner el énfasis en la organización del conocimiento y para ello es necesario desarrollar los diferentes tipos de pensamiento. El aprendizaje significativo se da cuando los alumnos perciben el mensaje en relación con sus conocimientos previos y con su experiencia. De este modo se favorece que el alumno construya y desarrolle el conocimiento vinculando la estructura lógica de la materia con su propia perspectiva. Con el modelo propuesto se pretende facilitar el aprender a pensar y potenciar el trabajo investigador y de elaboración, aspectos clave del estudio y trabajo universitario. El aprendizaje universitario debe basar su desarrollo en el favorecimiento de las formas de pensar: pensamiento analítico-sintético, pensamiento crítico, pensamiento deliberativo, pensamiento creativo, pensamiento práctico, etc. Estos tipos de pensamiento configurarán una mente bien ordenada, capaz de estructurar la información y globalizar los saberes. Como base para las estrategias de aprendizaje es conveniente el diagnóstico de los estilos predominantes de cada estudiante. El término *estilo* quiere indicar una forma preferida de hacer algo. Cada una de las personas tenemos algún estilo predominante y nos resulta más fácil aprender de ese modo. La investigación determina cuatro grandes estilos de aprendizaje: el estilo activo, que se basa en el aprendizaje a través de la experiencia concreta; el estilo reflexivo, que se fundamenta en la observación-reflexión; el estilo teórico, que se apoya en la conceptualización abstracta y finalmente, el estilo pragmático, que se basa en la experimentación activa. Cada uno de estos estilos posee sus puntos fuertes y débiles, de ahí la necesidad y conveniencia de un diagnóstico inicial que ayude a cada estudiante a reforzar los puntos fuertes de su estilo predominante y reducir o mejorar los aspectos más débiles de los otros estilos.

Molde honetan irakasleek egituratutako gaiak bereganatu eta ulertzeari ematen zaio garrantzia. Baina ikaskuntza benetan esanguratsua izango bada, *zentzua* topatu behar zaio, hots, kanpoko *barneratu* egin behar da. Harreman batez ari gara, kanpoko munduaren (idea, kontzeptu, teoria eta abarren) eta norberaren hausnarketa, pertzepzio, balio eta aurretiazko ideien arteko harremanez. Psikologia kognitiboak erakutsi digunez, jakintzaren aurrerakuntzari gehiago eragiten dio ezaguerak beren testuinguruan eta osotasunean integrazteko gaitasunak, banan-banan sakondu, formalizatu eta abstraitzeak baino.

Edgar Morinek (2000) ederto dioenez: *ondo hezitako burua jakintza ondo antolatzeke, eta hartara alferrik ez pilatzeko, gauza dena da*. Ildo horretan esan liteke *gaia menperatzea ere ez dela nahikoa*. Unibertsitatea berritzeko prozesuan jakintzaren antolamendua landu behar da batez ere, eta horretarako pentsamendu mota desberdinak garatu behar dira.

Ikaskuntza esanguratsua gertatzeko ikasleek aurretik dakitenarekin eta beren esperientziarekin lotuta jaso behar dute mezua. Era horretara, ikasleak gaiaren egitura logikoa bere ikuspegiarekin lotuaz eratu eta garatuko du bere jakintza.

Eredu honekin, pentsatzen ikastea, ikertzea eta lantzea bultzatu nahi dira, izan ere, unibertsitateko lanaren gakoak baitira. Unibertsitateko ikaskuntza egokiro garatzeko, pentsatzeko erak landu behar dira: pentsamendu analitiko-sintetiko, pentsamendu kritikoa, pentsamendu deliberatiboa, pentsamendu sortzailea, pentsamendu praktikoa, etab. Pentsamendu mota horiek buru ongi antolatua eratzen dute, informazioa egituratzeko eta ezaguerak globalizatzeke gai den burua.

Ikas-estrategiei oinarri sendoa jartzeko, ikasle bakoitzaren estilo nagusien diagnostikoa egitea komeni da. *Estilo* hitzaz zerbait egiteko gogoko dugun modua esan nahi dugu. Bakoitzak estilo nagusi bat izaten du eta errazago egiten zaio era horretara ikastea. Ikerketek lau ikas-estilo nagusi bereizi dituzte: estilo aktiboa, gehien bat esperientzia zehatzaren bidez ikasten duena; estilo gogoetatsua, behaketan eta gogoetan oinarritua; estilo teorikoa, kontzeptualizazio abstraktuan datzana; eta estilo pragmatikoa, esperientziazio aktiboan oinarritzen dena. Estilo horietako bakoitzak alde sendoak eta alde makalak ditu; horregatik, hasieratik bertatik diagnostiko egokia egitea komeni da, ikasle bakoitzari bere estilo nagusiaren alderik onenak sendotzen eta makalak, hots, beste estiloetatik falta dituen ezaugarri onak garatzen laguntzeko.

# Principios en los que se fundamenta el proceso de innovación pedagógica de la UD

## 1. Una universidad centrada en la persona.

La formación se dirige al conjunto de la persona, en sus dimensiones: intelectual, profesional, psicológica, moral y espiritual.

Considera a cada persona como un ser único e irrepetible e intenta desarrollar al máximo cada una de sus capacidades. Una persona que se desarrolla en todas sus dimensiones y se convierte en el principal logro universitario: lo que llega a ser como persona.

## 2. Una universidad que basa su aprendizaje en valores.

La Universidad de Deusto en su Proyecto Universitario Deusto (PUD) hace explícitos una serie de valores tales como : desarrollar personas *libres y responsables, profesionales-solidarios, competentes-creativas, con sentido crítico y trabajo en equipo, éticas y creyentes*. Para que las personas desarrollen dichos valores es necesario que éstos sean también una realidad en la vida institucional.

Los valores entendidos como guías en el proceso de innovación pedagógica, se agrupan entorno a tres ejes:

- desarrollo personal y social
- orientación al conocimiento
- compromiso ético-social

## 3. Una universidad que fomenta la creación de actitudes personales y sociales.

El desarrollo integral universitario se fundamenta no sólo en el desarrollo de las capacidades intelectuales, sino en las actitudes que se convierten en un elemento clave para el éxito en el logro personal. Las actitudes, junto a los hábitos y motivaciones que las acompañan constituyen la verdadera base de la *volición* como síntesis de la opción y compromiso personal hacia y para el estudio.

## 4. Una universidad que favorece un aprendizaje autónomo y significativo.

El modelo de aprendizaje propuesto enfatiza el desarrollo personal hacia la autonomía del alumno que va incrementando su responsabilidad y compromiso a lo largo de su carrera. El aprendizaje tiene que darse como un acto pleno de sentido que ayuda al desarrollo y crecimiento como persona. Lograr que cada alumno/a llegue a convertirse en una persona autónoma y con un proyecto de realización personal, es un objetivo importante de la UD.

## 5. Una universidad que promueve el desarrollo del pensamiento.

La característica principal del universitario es la de pensar. El pensamiento racional propio distingue al hombre formado

# Deustuko Unibertsitateko berrikuntza pedagogikoaren oinarri eta abiaburuak

## 1. Pertsona ardaztat hartzen duen unibertsitatea.

Hezkuntzak pertsona bere osoan hartzen du, pertsonaren alderdi guztiak lantzen ditu: intelektuala, profesionala, psikologikoa, morala eta espiritual.

Pertsona bakoitza izaki berdingabea dela uste du eta bere ahalmen guztiak ahal denik eta gehien garatzen saiatzen da. Bere alderdi guztietan garatzen den pertsona hori, pertsona moduan zer *izatera* iristen den da Unibertsitatearen lorpenik handiena.

## 2. Ikaskuntza balioetan oinarritzen duen unibertsitatea.

Deustuko Unibertsitateak Deustuko Egitasmo Unibertsitarioan zenbait balio aipatzen ditu: pertsona aske eta arduratsuak, profesional eta solidarioak, trebe eta sortzaileak, irizpide kritikoa dutenak eta taldean lan egiten dakitenak, etikoak eta fededunak hezi nahi ditu unibertsitateak. Pertsonak balio horiek gara ditzaten erakundean ere bizi-bizirik egon behar dira.

Berrikuntza pedagogikora eramango gaituen bidean gidarizat hartuko ditugun balioak hiru ardatzen ingurura biltzen dira. Hona ardatzok:

- garapen pertsonala eta soziala
- jakin-nahia
- gizartearekiko ardura etikoa.

## 3. Jarrera pertsonalak eta sozialak sustatzen dituen unibertsitatea.

Unibertsitateak nahi duen garapen osoa ez da adimenari dagozkion gaitasunak garatzean bakarrik oinarritzen, zenbait jarrera garatzea ere funtsezkoa da lorpen pertsonala arrakastaz erdiesteko. Jarrerak izaten dira, bidelagun izan ohi dituzten ohitura eta motibazioekin batera, ikasi *nahiaren*, hau da, ikasteko hautuaren eta arduraren, benetako oinarria.

## 4. Ikaskuntza autonomo eta esanguratsua bideratzen duen unibertsitatea.

Ikaskuntza eredu honek autonomiarantz eramaten du ikaslea bere garapen pertsonalean, gero eta erantzukizun eta ardura handiagoa izango baitu ikasketetan zehar. Ikaskuntzak zentzuz bete izan behar du, pertsonari hazten eta garatzen lagunduko dion egintza izan behar du. Ikasle bakoitza pertsona autonomoa izatera eta bere bizitza bideratzeko egitasmoa edukitzera iristea Deustuko Unibertsitatearen helburu garrantzizkoa da.

## 5. Pentsamenduaren garapena sustatzen duen unibertsitatea.

Pentsatzea da unibertsitarioaren ezaugarri nagusia. Norbere pentsamendu arrazionalak bereizten ditu gizaki

del que no lo es. Es una tarea clave para la Universidad favorecer y promover el pensamiento que haga de sus alumnos personas con una cabeza bien ordenada y estructurada más que conseguir una cabeza «llena». Desarrollar un pensamiento reflexivo, lógico, analítico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado, es el modo de favorecer que el pensamiento sea un instrumento al servicio de la razón y del conocimiento. Desde esta perspectiva los contenidos son el vehículo necesario para el desarrollo intelectual, y no el objetivo último.

#### **6. Una universidad que potencia la adquisición de competencias académico-profesionales.**

Las personas requieren para su funcionamiento e integración socio-laboral, adquirir un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades tanto *instrumentales*, como *interpersonales* y *sistémicas*. Estas, entendidas como competencias, se convierten en un elemento clave del aprendizaje universitario que además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que le enriquecen como persona y como futuro profesional.

#### **7. Una universidad que incorpora en su quehacer las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.**

El desarrollo de las TICS amplía las posibilidades de acceso a la información y de construcción del conocimiento, y facilita la interrelación entre personas y grupos de los entornos más variados.

Asimismo las TICS facilitan la mejora de trabajo en grupos numerosos y de intercambios ricos y variados dentro de la propia comunidad universitaria.

Una parte importante de la innovación pedagógica se debe apoyar en el uso didáctico y pedagógico de estas tecnologías tanto por parte del profesorado como de sus alumnos. Esta utilización ayuda a crear nuevos espacios virtuales que favorecen la autonomía de alumnos y multiplican las posibilidades educativas de interacción y creación.

#### **8. Una universidad que se transforma en organización que aprende.**

Una organización que promueve procesos de innovación y autorenovación permanente hacia una misión común y compartida basada en un compromiso colectivo con los valores que se desean potenciar.

Las características esenciales que se desean impulsar son: un proyecto de futuro compartido, un estilo de liderazgo colaborativo, una cultura evaluativa y de calidad, una apertura y disposición para experimentar, un énfasis importante en el aprendizaje, y una mayor conciencia del carácter sistémico de la realidad universitaria que vivimos. Las organizaciones que aprenden son organizaciones donde las personas desarrollan continuamente su aptitud para obtener resultados que realmente desean, donde se favorecen los nuevos enfoques de pensamiento, donde se liberan las expectativas colectivas, donde los individuos aprenden constantemente a instruirse conjuntamente. Se retoman los imperativos que la Asociación de las Universidades Europeas destaca para una organización que aprende:

- Experiencias y asunción de riesgos
- Seguimiento y evaluación
- Apertura de espíritu, curiosidad y capacidad de admitir los propios errores

hezia eta hezigabea. Unibertsitatearen berebiziko egitekoa da pentsatzera bultzatzea, ikasleek, buru «betea» baino gehiago, buru ongi eratu eta egituratua izan dezaten.

Pentsamendu gogoetagine, logiko, analitiko, sistemiko, kritiko, sortzaile, praktiko, deliberatibo eta elkartua garatzeak bide ematen du pentsamendua arrazoiaren eta jakintzaren mesedetan erabil dadin. Ikuspegi honetatik edukiak adimena garatzeko bitarteko dira, baina ez azken helburua.

#### **6. Gaitasun akademiko-profesionalekin lortzen diren unibertsitateak.**

Pertsonak gizartean eta lanean egokiro moldatzeko zenbait gaitasun eta trebetasun bereganatu behar dituzte, nola *instrumentalak*, hala *persona artekoak* eta *sistemikoak*. Eredu honetan gaitasun horiek unibertsitateko ikaskuntzaren funtsa dira; izan ere, ikasleak, espezialitate akademikoaren menperatzeaz gain, pertsona eta profesional moduan guztiz aberasgarri zaizkion era askotako gaitasunak lantzen ditu.

#### **7. Informazio eta komunikazio teknologia berriak baliatzen dituen unibertsitatea.**

Informazio eta komunikazio teknologia berriek informazioa eskuratzeko eta jakintza eraikitzeke aukerak zabaltzen dituzte eta leku eta arlo askotako pertsonen eta taldeen arteko harremanak errazten dituzte.

Era berean, unibertsitateko elkartearen barruan talde lana hobetzeko, talde handiena batez ere, eta truke aberasgarri eta emankorrak egiteko bidea leuntzen dute.

Berrikuntza pedagogikoak, neurri handi batean, teknologia hauen erabilera didaktiko eta pedagogikoa izan behar du euskarri, bai irakasleen aldetik bai ikasleen aldetik. Erabilera horrek gune birtual berriak sortzen ditu eta, horiei esker, ikasleak autonomoago dira eta hezkuntza elkarreraginaren eta sormenaren bidetik eramateko aukerak itzel ugaltzen dira.

#### **8. Erakunde ikastun bilakatu nahi duen unibertsitatea.**

Erakunde honek etengabeko berrikuntza bultzatzen du, sustatu nahi diren balioekiko konpromisoan oinarritutako eta denok geure egindako eginkizunerantz bultzatu ere.

Sustatu beharreko funtsezko ezaugarriak honakoak dira: denok etorkizunerako egitasmo bat bera izatea, lidergo-estiloa lankidetzan oinarritzea, ebaluazio eta kalitate kultura barneratzea, saiakuntzak egiteko irekaita eta prest egotea, ikaskuntzari garrantzi handia ematea, unibertsitatearen izaera sistemikoaz jabetzea.

Erakunde ikastunetan pertsonak etengabe ari dira emaitzak lortzeko gaitasuna garatzen, benetan lortu nahi dituzte eta; erakunde ikastunetan pentsamendu modu berriak bultzatzen dira, talde asmo eta itxaropenak askatzen dira, pertsonak elkarrekin ikasteko prest daude.

Hona hemen, Europako Unibertsitateen Elkartearen esanetan, erakunde ikastun batek bete beharrekoak:

- Esperientziak eta arriskuak onartzea
- Jarraipena egitea eta ebaluatzea
- Gogo irekia, jakin-nahia eta okerrak onartzeko ahalmena edukitzea

- Inclusión de mecanismos que ayuden a resolver problemas
- Ausencia de satisfacción de sí misma.
- Establecimiento de referencias internas y externas

### 9. Una universidad que promueve y favorece el desarrollo del liderazgo en profesores y alumnos.

Una universidad que ejerce su liderazgo y lo fomenta en todos los niveles de la organización, y muy especialmente entre sus profesores y alumnos.

Un liderazgo que haga conscientes a todos de las cuestiones importantes, potencie el interés por el logro y el trabajo bien hecho, el aprendizaje y la formación continua y los ideales que nos hacen mirar más allá de nuestros intereses.

### 10. Una universidad que valora, desarrolla y fomenta la colaboración y el trabajo en equipo en sus propias estructuras.

La colaboración nos humaniza y nos permite el desarrollo pleno para afrontar el presente y el futuro, personal, social y profesional en las mejores condiciones.

Favorece y practica la colaboración como un valor clave para el desarrollo personal e institucional a través de una dinámica de proyectos y trabajo en equipo orientados a la consecución de la misión común y compartida.

### 11. Una universidad que se compromete con la calidad de sus servicios y prestaciones.

El compromiso público con la calidad de los procesos y resultados basado en la evaluación sistemática y en la mejora continua de los servicios llevados a cabo aseguran su excelencia.

Para ello se introducirá una cultura de la calidad en todos los ámbitos y sectores universitarios y un sistema de evaluación que permita detectar debilidades o limitaciones y oportunidades con el fin de posibilitar cambios y mejoras.

### 12. Una universidad que se compromete socialmente.

Una universidad que desde su concepción cristiana de la vida intenta conjugar la Fe y la Justicia, una fe que hace de la justicia una realidad que transforma el mundo y desarrolla una cultura humana en actitud de diálogo permanente.

Para ello procura que sus estudiantes aprendan a percibir, pensar, juzgar, elegir y actuar por los derechos de los otros, especialmente de los más desfavorecidos y oprimidos. (Kolvenbach, 2000).

Esto significa que la universidad debe crear oportunidades para que los estudiantes puedan conocer, participar y vivir experiencialmente situaciones que lleven a implicarse con los menos favorecidos, excluidos y marginados desde el presente en orden a aprender sobre la realidad y llegar a ser adultos solidarios en el futuro.

### 13. Una universidad se compromete con la búsqueda de la paz y el desarrollo de la dignidad humana de todas las personas.

La consideración de la dignidad humana fundamenta el modo de pensar y obrar, y se convierte en el principio inspirador de la política universitaria.

Sobre esta base, la Universidad de Deusto colabora en la búsqueda y en la construcción de la Paz tan necesaria en su entorno y en la formación comprometida de sus alumnos con estos principios.

- Arazoak konponbidera eramateko mekanismoak edukitzea
- Bere buruaz asebeteta ez egotea
- Barne eta kanpo erreferentziak jartzea

### 9. Irakasle-ikasleengan lidergoa garatzen ahalegintzen den unibertsitatea.

Bere lidergoa aurrera eramaten duen unibertsitatea.

Lidergoa erakundearen maila guztietan, irakasle eta ikasleen artean bereziki, sustatzen duen unibertsitatea.

Lidergo horrek kontu garrantzitsuen jakitun eta jabe jarri behar ditu denak; helburuak lortu, ondo lan egin, etengabe ikasi eta prestatu nahia piztu behar du; ideialekiko atxikimendua sustatu behar du, bakoitzak bere interesetatik harago begira dezan.

### 10. Bere egituretan lankidetzak eta talde-lana baloratu, garatu eta bultzatzen duen unibertsitatea.

Lankidetzak gizakiago egiten gaitu eta garatzen laguntzen digu; etxeko, gizarteko eta laneko bizitzan orainari eta geroari baldintzarik onenetan aurre egiteko moduan egon gaitezen laguntzen digu.

Unibertsitateak, pertsonaren eta erakundearen garapenerako ezinbesteko balioa dela jakinik, lankidetzak bultzatzen du, lankidetzan jarduten du, denok geure egindako eginkizuna lortzera bideratutako talde egitasmo eta lanen bitartez.

### 11. Zerbitzu eta prestazioen kalitatearen ardura eta erantzukizuna hartzen duen unibertsitatea.

Prozesu eta emaitzen kalitatearen ardura, eta jendaurreko erantzukizuna, ematen diren zerbitzuen ebaluatzeko sistematikoa eta hobetze etengabearen gauzatu behar da,

halaxe lortzen baita zerbitzuen bikaintasuna. Horretarako, kalitatearen kultura sartuko da unibertsitateko esparru eta arlo guztietan eta ahulezi edo mugei eta aukerei antzemateko ebaluazio sistema bat ezarriko da, gauzak hobera aldatze aldera.

### 12. Gizartearekin konprometitzen den unibertsitatea.

Unibertsitateak, bizitzaz duen kristau ikuspegitik, Fedea eta Justizia uztartzen ditu. Fede horretan justizia mundua aldatzeko eragilea da eta elkarriketa giza kulturaren jarrera.

Horretarako, ikasleek besteen eskubideak, behartsu eta zapalduenak batez ere, aintzat hartuta eta haien aldeko jarreraz begiratzen, pentsatzen, juzkatzen, hautatzen eta jokatzeko ikas dezaten saiatzen da. (Kolvenbach, 2000)

Horrek esan nahi du unibertsitateak egokierak sortu behar dituela ikasleek behartsu eta baztertuen arazoetan hala edo hola inplikatzera daramaten egoerak ezagutu eta bizi ditzaten, ikasle garaiko bizipen horietan errealitateaz jabetu eta gerora pertsona heldu solidarioak izan daitezten.

### 13. Bakea bilatzeko eta pertsona guztien giza duintasuna garatzeko hautua egin duen unibertsitatea.

Giza duintasuna unibertsitatearen pentsaera, jokaera eta politikaren funtsa da.

Oinarri horren gainean, Deustuko Unibertsitatea bere inguruan hain beharrezkoa den bakea bilatu eta egiteko ahaleginean esku hartzen du, besteak beste ikasleak printzipio horietan hezi daitezten lagunduz.

**14. Una universidad que se ocupa y preocupa por los problemas sociales de los más desfavorecidos en su entorno próximo y lejano.**

La universidad, consciente del privilegio que goza en el acceso al conocimiento y a los bienes culturales más preciados, siente la responsabilidad y el compromiso de poner este conocimiento al servicio de la sociedad.

Un propósito esencial para la Universidad de Deusto es conocer, reflexionar y ayudar a proponer líneas de trabajo, investigación y cooperación sobre los problemas sociales más acuciantes en su entorno próximo y lejano.

**15. Una universidad con carácter abierto y universal.**

La Universidad de Deusto pretende ser una institución abierta al pensamiento y a nuevas ideas. Con un espíritu de servir a la sociedad vasca a la que pertenece, promoviendo la conservación y el desarrollo de su patrimonio cultural, y manteniendo una apertura y una visión universal que le conecte con las preocupaciones y problemas mundiales.

**14. Hurreko eta urruneko behartsuenen arazo sozialen ardura duen unibertsitatea.**

Unibertsitateak, jakintza eta kultur ondasun preziatuenak eskura izateko pribilegioa duela jakinik, jakintza hori gizartearen zerbitzura jarri beharra sentitzen du.

Deustuko Unibertsitatearen asmo sendoa da hurreko eta urruneko inguruan diren arazo sozialik larrienak ezagutzea, haien gaineko gogoeta egitea eta arazo horietan ikertzeko eta laguntzeko bideak proposatzea.

**15. Unibertsitate ireki eta unibertsala.**

Deustuko Unibertsitateak irekia izan nahi du, pentsamendu eta ideia berriak hartzeko prest dagoen unibertsitatea. Bere-berea duen euskal gizartea zerbitzatu nahi du, bere kultur ondarea zaindu eta garatu dadin bultzatuz, eta aldi berean ikuspegi unibertsal irekia izan nahi du, munduko kezka eta arazoekin bat egiteko.

# Enfoque de enseñanza-aprendizaje de la Universidad de Deusto (UD)

En el marco propuesto se señalan los elementos clave que se consideran necesarios en esta nueva forma de aprender. El enfoque compagina varios elementos que intentan integrarse dando lugar a un marco pedagógico cuyo desarrollo pensamos que puede repercutir en una mejor formación humana, que aúna diversos elementos clave y necesarios para el desarrollo integral de los seres humanos. La figura que mejor representa las ideas que deseamos subrayar es una pirámide que incluye otros elementos a la adquisición de información de las diferentes materias que componen una titulación determinada, añadiendo *significado y valor*.

Esta pirámide está compuesta por cuatro caras (véase figura n.º 1) que representan los elementos a tener en cuenta en la propuesta de innovación pedagógica (conocimientos en un nuevo modelo de aprendizaje, actitudes, valores y competencias). En la cumbre de la pirámide situamos el *valor de la persona* y el propósito es su desarrollo integral. La aportación de los diferentes elementos en este proceso coadyuvan en el crecimiento personal no sólo académico o intelectual.

El modelo de aprendizaje propuesto compagina los diferentes modos de aprender e intenta que se apliquen los distintos tipos de pensamiento intelectual. Las actitudes contribuyen a fijar y sistematizar hábitos y conductas en función de las opciones personales que se van constituyendo en valores. En este aprendizaje, se ponen en juego los diferentes tipos de capacidades, habilidades y destrezas, que pueden llegar a convertirse en auténticas competencias cuando su dominio ha sido alcanzado. La conjunción de todos los elementos citados favorece un aprendizaje integral y ayuda al alumno a desarrollarse como persona.

Los diferentes elementos que configuran esta pirámide están muy relacionados aunque en su explicación teórica, los presentamos de modo independiente.

Una cara está constituida por lo que hemos denominado *modelo de aprendizaje*, es el patrón que proponemos como referencia para la organización de la enseñanza. Este modelo puede aplicarse de forma cíclica con sus cinco fases en cada tema o unidad didáctica, o puede tenerse en cuenta de un modo más abierto constituyendo un referente para tomar conciencia de la necesidad de conectar el aprendizaje con la experiencia, la observación reflexiva, la abstracción temática, la aplicación y experimentación y la evaluación del proceso y resultado. No cabe duda de que para que un alumno llegue a aprender de forma autónoma y significativa necesita, en primer lugar, tener visión de dónde se quiere llegar, despertar motivación y deseos de emprender el camino, creación de hábitos que refuercen la voluntad siempre quebradiza e ir desarrollando una predisposición positiva hacia el estudio y el aprendizaje que puede y debe compartir con profesores y compañeros.

# Deustuko Unibertsitateko irakas-ikaskuntza planteamendua

Proposatzen dugun marko pedagogikoan, ikasteko modu berri honetan funtsezkoak diren osagaiak aipatzen dira. Planteamenduak hartzen dituen osagai guztiek elkarturik marko pedagogiko bat osatzen dute eta uste osoa dugu marko horren garapenak giza hezkuntza hobea ekarriko duela, gizakien garapen osorako funtsezkoak eta beharrezkoak diren elementuak lantzen dituelako.

Azpitarratu nahi ditugun ideiak ondoen irudikatzen dituen irudia piramidea da. Titulazioko gaiei buruzko informazioa jasotzeari beste elementu batzuk gehitzen zaizkio eta, hala, ikaskuntzari *esangura* eta *balioa* erantzen zaizkio.

Piramideak lau alde ditu (ikus 1. irudia), berrikuntza pedagogiko honetan kontuan hartu beharreko osagaiak, alegia: ezaguerak (ikasteko eredu berri batean), jarrerak, balioak eta gaitasunak.

Piramidearen erpinean *personaren balioa* jartzen dugu eta bere garapen osoa nahi dugu. Elementu guztien baturak, hazkunde akademikoa edo intelektuala ez ezik, hazkunde pertsonala ere badakar.

Ikasteko eredu honek ikasmodu desberdinak uztartzen ditu eta diren pentsamendu mota guztiak erabiltzeko bidea ematen du. Jarrerak ohiturak eta jokabideak finkatu eta sistematizatzen laguntzen dute norberaren aukeren ildoan, eta aukera horiek balio bilakatzen dira.

Ikaskuntza honetan, ahalmen eta trebetasun mota guztiak lantzen dira eta behin menperatuz gero, benetako gaitasunak bihur daitezke. Aipatu elementu guztien uztardurak ikaskuntza osoa ahalbidetzen du eta pertsona moduan garatzen laguntzen dio ikasleari.

Piramidea eratzen duten osagaiak bata besteari lotuta daude, nahiz eta azalpen teorikoan banandurik aurkeztu.

Alde bat *ikaskuntza eredu* litzateke, alegia, irakaskuntza antolatzeke erreferentzia gisa proposatzen dugun eredu. Eredu hau estu-estu har daiteke eta bere bost urratsekin gai edo ikastunitate bakoitzean erabili edo, hain estu hartu barik, erreferentzia izan daiteke, beti gogoan izan dezagun ikaskuntzan esperientzia, behaketa eta gogoeta, gaien abstrakzioa, esperientziazioa eta erabilera eta prozesuaren eta emaitzaren ebaluazioa beharrezkoak direla.

Zalantzarik gabe, ikasle batek modu autonomo eta esanguratsuan ikas dezan, lehenengo eta behin nora heldu nahi duen ikusi behar du, bidetari ekiteko gogoia piztu behar zaio, nahimen beti ahula sendotzeko ohiturak sortu behar ditu eta ikasteko

Un camino en el que cada uno hace su esfuerzo personal pero está acompañado, comparte y coopera con los demás. En esta trayectoria personal y social, cada uno va desarrollando valores que están vinculados a la propia experiencia, al clima, a las respuestas que obtiene del entorno, a los ideales que va forjándose, a las expectativas que va desarrollando. Estos elementos hacen referencia a las caras de la pirámide que hemos denominado *actitudes* y *valores*. El punto de partida para el aprendizaje de habilidades y destrezas, competencias y desarrollo de valores puede basarse en cada grupo de alumnos, con sus características propias, motivaciones, expectativas, temores, capacidades y limitaciones. La obtención de un perfil grupal supone una aproximación al grupo, aportando información para la reflexión y sugerencias para su desarrollo integral (*Contexto experiencial*).

El modelo de aprendizaje propuesto promueve la *observación reflexiva* referida a la «integración de reflexión, memoria, entendimiento, imaginación y sentimientos para captar el significado y valor esencial de lo que se está estudiando... y apreciar sus implicaciones en la búsqueda última de la verdad y la libertad» favorecida por el desarrollo de competencias y destrezas de sistema, requeridas para el desarrollo de valores elevados y complejos, como la búsqueda de la verdad. Este modelo fomenta el que la *conceptualización* sea significativa, en la medida en que se convierte en relevante para el desarrollo personal, vinculado a actitudes, valores y competencias.

Persigue una *experimentación activa* basada, en último término, en la coherencia entre acción y pensamiento, valores y creencias; consciente de las repercusiones y consecuencias en los seres humanos.

Con un componente importante de *evaluación formativa* encaminada al continuo crecimiento y desarrollo de las personas.

La última cara de la pirámide esta configurada por lo que hemos denominado *competencias*, que son las capacidades, habilidades y destrezas que se van adquiriendo y desarrollando en este proceso. Las competencias están ligadas con los aspectos anteriores, algunas hacen referencia a las características instrumentales y metodológicas que ayudan a realizar un aprendizaje más preciso, mas significativo, más sistemático, más organizado, menos mecánico y menos repetitivo. Otras competencias refuerzan nuestras características y habilidades interpersonales permitiendo y favoreciendo nuestra interacción y relación con los demás, posibilitando el desarrollo y vivencia de determinados valores en nuestra vida social. Finalmente, el tercer grupo de competencias hace referencia a las competencias sistémicas, aquellas que nos ayudan a desarrollar una perspectiva global, permitiéndonos aportar y comportarnos adecuadamente en nuestra vida institucional con una meta más universal.

## 1. El marco organizativo donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje

La pirámide está compuesta por cuatro caras (veáse figura n.º 1), y se sitúa en un marco institucional que incide en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

jarrera positiboa garatu behar du. Bide hori ibiltzen ikaslea bera ahalegindu behar den arren, irakasle eta ikaskideak izan ahal eta behar ditu bidelagun. Ibilbide pertsonal eta sozial horretan, ikasleak balioak garatzen ditu, bere esperientziaren, inguruko giro eta erantzunen, ideal eta itxaropenen arabera. Elementu horiek dira, hain zuzen, piramidean *jarrerak* eta *balioak* izenez bataiatu ditugun aldeak.

Trebetasunak ikasteko, gaitasunak lortzeko eta balioak garatzeko abiapuntua ikasle talde bakoitzean oinarritu daiteke, bakoitzak bere ezaugarri, motibazio, itxaropen, beldur, gaitasun eta mugak izango baititu. Taldearen profila izanez gero, taldearengana hurbilduko gara, hausnarketarako informazioa emango diogu eta osokiro garatzeko iradokizunak eskainiko dizkiogu (*inguru esperientziala*).

Ikaskuntza eredu honek *behaketa gogoetsua* eragiten du, hots, «gogoeta, oroimena, ulermena, irudimena eta sentimenduak erabiltzea ikasgaiaren funtsezko esangura eta balioa hartzeko... eta egiaren eta askatasunaren bilaketan zer eragin duen antzemateko». Gaitasun eta trebetasun sistemikoen garapenak ahalbidetzen du behaketa gogoetsu hori, behar-beharrezkoak baitira goi mailako balio konplexuak, egiaren bilaketa kasurako, garatzeko. Eredu honek *kontzeptualizazio esanguratsua* bilatzen du, garapen pertsonalerako, jarrera, balio eta gaitasunen garapenerako, garrantzizkoa den neurrian.

Halaber, *esperimentazio aktiboa* nahi du, ekintzaren eta pentsamenduaren arteko koherentzian oinarritua; gizakiengan izango dituen eragin eta ondorioen jabe dena.

Oso kontuan hartzen du *ebaluazio formatiboa*, hezigarria, ikasleei etengabe hazi eta garatzeko bidea eman nahian.

Piramidearen azken aldean *gaitasunak* ditugu, hots, prozesu honetan zehar landuz eta garatuz doazen ahalmen eta trebetasunak. Gaitasun batzuk ezaugarri instrumental eta metodologikoei dagozkie eta lagundu egiten digute modu zehatzago, esanguratsuago, sistematikokoago, antolatuago eta ez hain mekaniko eta erreplikakorrean ikasten. Beste gaitasun batzuk pertsona arteko harremanei dagozkie, besteekiko harremanetan laguntzen digute eta, hala, zenbait balio gizarteko bizitzan garatu eta bizi ahal ditugu. Azkenik, hirugarren gaitasun-multzoa gaitasun sistemikoei osatzen dute, hau da, ikuspegi globala garatzen eta erakunde-bizitzan xede unibertsalago bati begira ekarpenak egiten eta egokiro jokatzen laguntzen digutenean.

## 1. Irakas-ikaskuntza non garatzen den: erakundeak

Piramideak lau alde ditu (ikus 1. irudia) eta irakas-ikas prozesuan eragina duen esparru batean txertatuta dago.



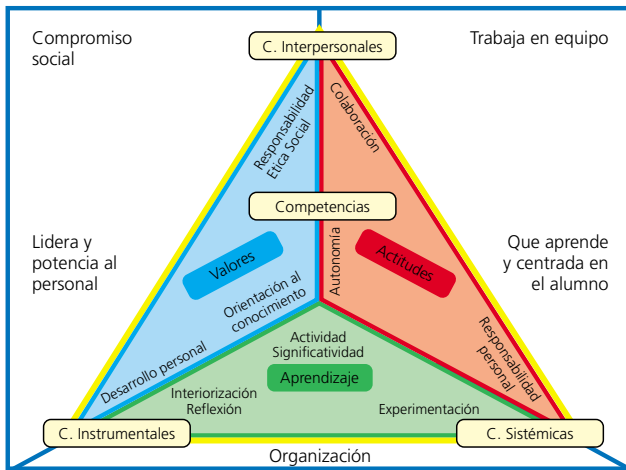
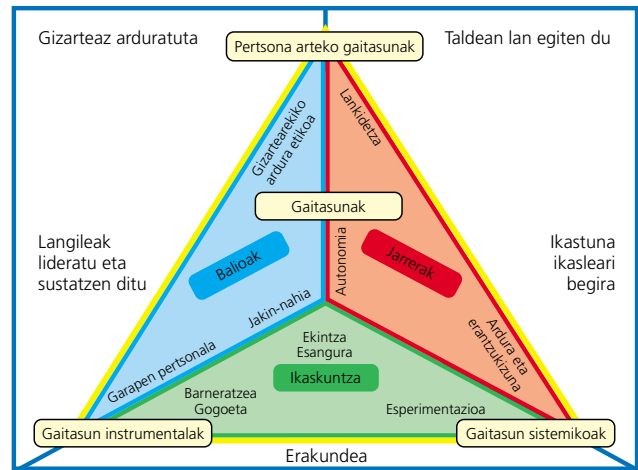


Figura n.º 1



1. irudia

El marco en el que se enclava la denominada pirámide del aprendizaje se refiere a las características del contexto organizativo. Éstas constituyen el habitat y clima que posibilita el buen funcionamiento del modelo propuesto y tienen una incidencia fuerte en los resultados que se puedan obtener. Señalamos cuatro características de la organización que pueden favorecer el desarrollo piramidal enunciado.

1. Una organización, en nuestro caso, la Universidad, que aprende y está centrada en el alumno. Las características definitorias de una organización que aprende pueden recogerse en la abundante bibliografía que existe al respecto. Entre estas características básicas seleccionamos las siguientes:

- una cultura de aprendizaje que favorece la *disposición a desaprender y a cambiar modelos mentales, tolerancia a los errores, experimentación, actitud abierta y objetividad, tiempo para la reflexión, cuestionamiento;*
- una organización que se centra en el alumno y en su aprendizaje, lo que significa encontrar las maneras de satisfacer las necesidades de los alumnos;
- las personas aprenden con sus actividades diarias y la organización aprende cuando existe feedback y a partir del mismo puede hacer los cambios necesarios.

2. Una organización que trabaja en equipo y valora la colaboración. Tanto el personal no docente como docente debe ser capaz de aprender en equipo y trabajar como equipo. Establecimiento de objetivos comunes, sinergia, respeto y valoración de las diferencias, roles y responsabilidades claras y bien establecidas.

3. Una organización que lidera y potencia al personal. Se favorece el liderazgo en todos los niveles de la organización y se desarrolla la delegación como una estrategia que potencia las características del personal, reconociendo su responsabilidad. Un liderazgo basado en valores que promueve la innovación y el cambio y la mejora continua.

4. Una organización que se compromete ética y socialmente. Todo el personal de la universidad está comprometido con la sociedad, manteniendo un espíritu de servicio y una actitud de solidaridad especialmente con los más desfavorecidos. Entre estos compromisos se sitúa el valor de trabajar a favor de la Paz como medio imprescindible para lograr una convivencia social.

Esparru hori erakundearen ezaugarriek osatzen dute. Ezaugarriok eredu ondo joan dadin beharrezkoa den habitat eta giroa eratzten dute eta eragin handia dute lortu ahal diren emaitzetan. Aurkeztu dugun planteamendu piramidal hori garatzen lagundu ahal duten lau ezaugarri aipatuko ditugu:

1. Erakundea, gure kasuan unibertsitatea, ikastuna da eta ikaslea hartzen du ardatz. Erakunde ikastunei buruzko bibliografía ugarian aipatzen diren ezaugarrietatik ondokoak hautatuko ditugu:

- ikasteko kultura, ondoko jarrerak bideratzeko: *desikasteko eta eredu mentalak aldatzeko prest egotea, okerrak onartzea, esperimintatzea, jarrera irekia eta objektiboa izatea, gogoetarako beta hartzea;*
- erakundeak ikaslea eta bere ikaskuntza ardatz hartzea eta, beraz, ikasleen beharrezko erantzuteko moduak aurkitzea;
- pertsonen eguneroko jardunetik ikasten dute, erakundeak feedbacka dagoenean ikasten du eta hortik abiatuta behar diren aldaketak egiteko moduan dago.

2. Erakundeak taldean lan egiten du eta lankidetzan balaratzen du. Bai administrazio eta zerbitzuetako langileak bai irakasleak taldean ikasteko eta lan egiteko gai dira. Denentzako baterako helburuak jartzen dira, sinergia dago, desberdintasunak errespetatu eta balaratu egiten dira, rolak, ardurak eta erantzukizunak argi zehaztuta daude.

3. Erakundeak langileria lideratu eta sustatzen du. Erakundearen maila guztietan lidergoa bultzatu eta ardurak banatu egiten dira, langileei beren erantzukizuna aitortuta, euren ezaugarriak sustatu egiten baitira. Lidergoa balioetan oinarrituta dago eta berrikuntza, aldakuntza eta etengabeko hobekuntza bultzatzen ditu.

4. Erakundea etikaz eta gizarteaz arduratzen da. Unibertsitateko langile guztiek gizartearekiko konpromisoa, zerbitzua eskaintzeko gogoia eta jarrera solidarioa dute, behartsuenekin bereziki. Bakearen alde lan egitea da konpromiso horietako bat, bakea ezinbestekoa baita gizartearen bizikidetzan iristeko.

Estas cuatro características estructurales y organizativas inciden en el desarrollo de valores de los alumnos. Estos se logran a través de las vivencias cotidianas en las que los alumnos conviven y perciben.

## 2. Modelo de Aprendizaje

El modelo de aprendizaje debe favorecer el desarrollo personal del alumnado, favoreciendo un aprendizaje significativo. Para ello, debe centrarse en el alumno promoviendo todos sus conocimientos, capacidades, actitudes, valores y competencias. El aprendizaje no puede basarse en una actitud meramente pasiva y receptiva, sino que contrariamente, debe impulsar la búsqueda, a la iniciativa, la reflexión y la acción.

Un aprendizaje significativo no puede basarse en la mera adquisición y repetición de lo *impartido* por otro.

La psicología cognitiva de carácter constructivista trata de comprender las funciones mentales de orden superior en términos de proceso y de construcción simbólica. Para desarrollar un aprendizaje significativo es importante trabajar las distintas formas de pensamiento que el alumno pone en juego en la interacción con los contenidos y conocimientos. Son las capacidades cognitivas más que los conceptos elaborados las verdaderas herramientas del universitario, éstas le permitirán conocer y comprender los enfoques y teorías relativas a su campo de formación, y desarrollar las habilidades para su integración significativa. Para ello, se requiere el pensamiento independiente y el juicio crítico, la habilidad analítica-sintética entre otros tipos de pensamiento, tal como se expone más ampliamente en el apartado de competencias.

Los estilos intelectuales intervienen en la forma que las personas se acercan al conocimiento, lo organizan y lo controlan.

Es importante para el desarrollo personal y no sólo cognitivo, tener en cuenta las características intelectuales y emocionales de las personas. El aprendizaje centrado en la mera adquisición y reproducción de la información no genera conocimiento. Éste se basa en la información pero requiere capacidades intelectuales de más alto nivel. Esto no significa menoscabo ni del contenido ni del desarrollo de la memoria, sino una preponderancia de las capacidades de rango superior. Como indican Hernández y García (1997:19), «no es que se esté en contra de que la cabeza esté llena, lo que se está en contra es de que esté llena y no funcione» La principal tarea universitaria es desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar por sí mismos, de convertirse en personas autónomas con su libre pensamiento. Esta capacidad se aprende ejercitándola, practicándola diariamente. El enfoque metodológico debe consistir en el ejercicio diario del desarrollo del pensamiento. Como bien señalan los autores citados «saber» y «pensar» son términos complementarios y no antagónicos, mientras se adquieren conocimientos, se puede aprender a pensar y aprender a aprender.

Aprender de modo significativo implica aplicar el pensamiento conjugando las actividades de observación y su contextualización con actividades reflexivas que ayudan a la comprensión de las situaciones y contenidos.

El modelo de aprendizaje propuesto se fundamenta en el aprendizaje basado en la experiencia de Kolb et al (1976) y en la pedagogía Ignaciana (Gil Coria, 1999).

Lau ezaugarri horiek eragina dute ikasleen balioen garapenean, izan ere, balio horiek eguneroko bizipenetan antzeman eta atzematen baitira. Zer ikusi, hura ikasi!

## 2. Ikaskuntza ereduak

Ikaskuntza ereduak ikasleen garapen pertsonala bilatu behar du, ikaskuntza esanguratsua bideratuz. Horretarako, ikaslea izan behar da ardatza, ikaslearen ezaguerak, ahalmenak, jarrerak, balioak eta gaitasunak sustatu behar ditu. Ikaskuntza ezin da oinarritu jarrera pasibo eta hartzaile hutsean; aitzitik, bilaketa, ekimena, gogoeta eta ekintza bultzatu behar ditu.

Ikaskuntza esanguratsua ezin da oinarritu inork *irakatsitakoa* jaso eta errepikatze hutsean.

Psikologia kognitibo konstruktivistak prozesu eta eraikuntza sinboliko gisara ulertzen ditu goi mailako funtzio mentalak. Ikaskuntza esanguratsua garatzeko garrantzi handikoa da ikasleak eduki eta ezagueretik harremanetan erabili beharreko pentsaera desberdinak lantzea.

Gaitasun kognitiboak dira, kontzeptu landuak baino gehiago, unibertsitatearen benetako tresnak. Horien bitartez, bere prestakuntza arloko ikuspegi eta teoriak ezagutu eta ulertu ahal izango ditu eta modu esanguratsuan lotu eta kokatzeko trebetasunak garatuko ditu. Horretarako, pentsaera askea eta kritikoa eta aztertze eta sintetizatze trebetasuna behar da, beste pentsaera batzuen artean, gaitasunen atalean zabalago azalduko denez.

Pertsonen estilo intelektualen arabera hartzen, antolatzen eta kontrolatzen dute ezaguera.

Garapena kognitiboa ez ezik pertsonala ere izan dadin, garrantzizkoa da pertsonen ezaugarri intelektual eta emozionalak aintzat hartzea. Informazioa jaso eta errepikatze hutsean oinarritzen den ikaskuntzak ez du jakintzarik sortzen. Jakintzak informazioa behar du, baina baita goragoko gaitasun intelektualak ere. Horrek ez du esan nahi oroimenaren edukia eta garapena gutxiesten direnik, baina goragoko mailako gaitasunei garrantzi handiagoa ematen zaie. Hernández eta Garcíaen esanetan (1997:19), «ez gaude burua betetzearen kontra, burua bete eta ez funtzionatzearen kontra baizik».

Unibertsitatearen zeregin nagusia zera da, ikasleengan beren kabuz pentsatzeko, pentsaeraz aske diren pertsona autonomo bihurtzeko gaitasuna garatzea. Aipatu autoreek ondo diotenez, «jakin» eta «pentsatu» termino kontrajarriak ez baizik osagarriak dira; ezaguerak geureganatzean pentsatzen eta ikasten ikasi ahal dugu.

Modu esanguratsuan ikasteko, pentsamenduak era desberdineko ariketak egin eta uztartu behar ditu (behatu, erlazioatu eta kokatu, gogoeta egin) egoerak eta edukiak ulertzeko.

Proposatzen dugun ikaskuntza eredu hau Kolb et al-en esperientzian oinarritutako ikaskuntzan (1976) eta Ignaziotar pedagogian (Gil Coria, 1999) oinarrituta dago.

Se presenta el aprendizaje de forma cíclica en cinco grandes pasos (Veáse fig.n.º 2):

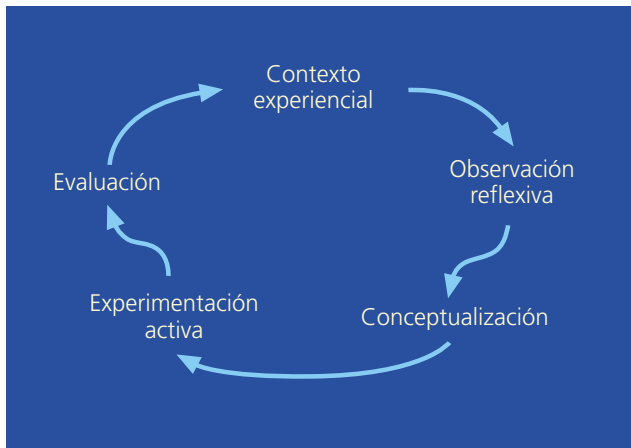


Figura n.º 2

### 2.1. Contexto Experiencial

El aprendizaje se origina en un entorno contextualizado, en primer lugar en un contexto personal. Hidi y Harackiewicz (2000) indican que recientes investigaciones sobre el interés situacional se centran en fuentes de interés del contexto, tales como *novedad, intensidad e incertidumbre*, y en los resultados cognitivos del interés, por ejemplo, inferencias del texto, integración de la información con el conocimiento previo y focalización del interés.

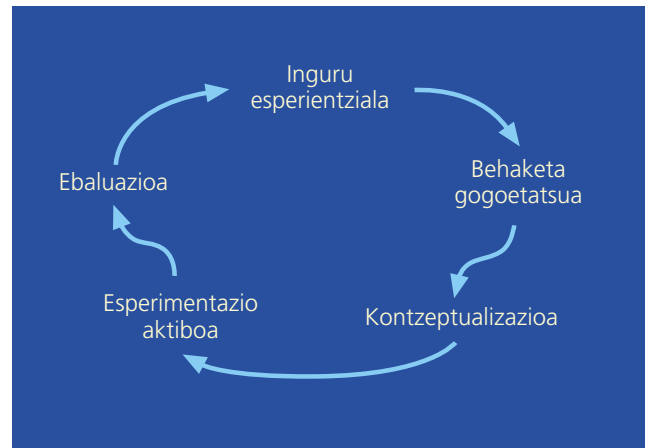
La persona tiene sus concepciones previas o *preconcepciones*, ideas, experiencias; es decir, inicia su aprendizaje no desde un punto cero, sino desde su propio conocimiento y contexto. Este entorno puede ampliarse al entorno social, político, económico y cultural más local e internacional. Para comprender una situación, un tema, un problema se necesita entender el contexto en el que se enclava. Un hecho fuera de su contexto puede ser incomprensible o al menos analizarse de modo sesgado. Es como coger una frase e intentar analizarla fuera de su contexto global; seguramente cambia su significado original. Para que la información se convierta en conocimiento es primordial su contextualización de modo que la persona pueda incorporarla significativamente en su estructura mental.

El interés se describe como una relación que interactúa entre el individuo y algún aspecto de su entorno (por ejemplo: un objeto, acontecimiento, ideas), y por ello tiene un contenido específico. (Krapp, 1999).

El interés puede ser percibido tanto como *estado* o como una *disposición* de una persona hacia el objeto que puede tener un contenido cognitivo o afectivo. Algunos autores señalan que el interés puede ser una clave en los niveles iniciales del aprendizaje. Las investigaciones centradas en el interés personal muestran que tanto los niños como los adultos que muestran interés en actividades particulares o en determinados tópicos ponen una mayor atención, persisten más tiempo en periodos prolongados, aprenden más y se implican con un mayor grado de disfrute que los sujetos que no tienen tal interés.

En la medida de lo posible, es conveniente vincular el aprendizaje con la experiencia personal, aunque no siempre sea posible ni en todos los casos y todas las materias.

Ikaskuntza bost urratseko zikloan aurkezten da (ikus 2. irudia):



2. irudia

### 2.1. Inguru esperientziala

Ikaskuntza inguru jakin batean gertatzen da, hasteko, inguru pertsonal batean. Hidi eta Harackiewicz diotenez (2000), inguruak edo egoerak sortzen duen interesari buruzko ikerketa berriak *berritasuna, intentsitatea eta zer gertatuko den ziur ez jakitea* bezalako interes-pizgarriak aztertzen ari dira; baita interesaren emaitza kognitiboak ere, adibidez, testutik inferitzea, informazio berria lehengo jakintzarekin erlazionatzea eta interesa fokalizatzea.

Pertsonak *aurretiazko ideiak eta esperientziak* ditu; hau da, ez da hutsetik hasten, aitzitik bere jakintza eta ingurutik abiatzen du ikaskuntza. Inguru hori zabaldu egin daiteke gertuko edo nazioarteko inguru sozial, politiko, ekonomiko eta kulturalera. Egoera, gai edo arazo bat ulertzeko, zein ingurutan gertatzen den ulertu behar da. Bere ingurutik ateratako gertaera bat ulergaitza izango zaigu edo, behintzat, oker aztertzeo arriskua izango dugu. Pentsa dezagun zer gertatzen den esaldi bat bere testuingurutik kanpo aztertzen ahalegintzen garenean; normalean jatorrizko esanahia aldatu egiten dugu.

Informazioa jakintza bihurtzeko bere testuinguruan kokatuta egon behar da, pertsonak esanguraz txertatu dezan bere egitura mentalean.

Interesa erlazio bat da, gizakiaren eta bere inguruko zerbaiten (adibidez, objektu baten, gertaera baten edo ideien) arteko erlazioa, eta horregatik eduki zehatza du (Krapp, 1999).

Interesa pertsonak eduki kognitibo zein afektibo duen objektu batekiko agertzen duen *egoera* edo *jarrera* dela esan dezakegu. Ikertzaile batzuek esaten dute interesa guztiz garrantzitsua izan daitekeela ikaskuntzaren hasierako mailetan. Interes pertsonalaz egin diren ikerketek erakutsi dutenez, jarduera edo gairen batean interesa agertzen duten haur zein helduek arreta gehiago jartzen dute, gehiago irauten dute, luzaroago aritzen dira, gehiago ikasten dute eta gehiago gozatzen dute horretan, interesik ez dutenek baino.

Ahal den neurrian, ikaskuntza norberaren esperientziarekin lotu behar da, nahiz eta kasu eta gai guztietan posible ez izan.

El punto de partida del aprendizaje es la *persona* con sus características definitorias y personales, sus motivaciones, sus expectativas, sus miedos, sus capacidades y destrezas, sus limitaciones físicas, intelectuales, emocionales. Una *pedagogía personalizada* debe partir de la persona con sus características propias favoreciendo su desarrollo y aportando recursos para su crecimiento integral (físico, intelectual, socio-afectivo, y comportamiento ético). La tarea principal del docente es *facilitar* al alumno la construcción del conocimiento compaginando la estructura lógica de cada materia con la perspectiva psicológica y social del alumno. Esta primera fase puede llevarse a cabo de modo colaborativo, intercambiando los puntos de vista que cada uno tiene del contexto, y analizando en grupo las características comunes y los aspectos discrepantes. En este primer paso del aprendizaje pueden introducirse distintas metodologías o estrategias que ayuden a la persona a hacerse preguntas para contextualizar el tema:

- vinculación con otros contextos,
- experiencias diversas,
- análisis de preconcepciones,
- expectativas futuras,
- cuestiones sobre cómo aprendemos,
- datos sobre el tema que ayudan a su contextualización,
- percepciones comunes y discrepantes de los participantes.

En síntesis, este primer paso trata de situar al alumno ante el tema o cuestión a desarrollar. Por lo tanto, en esta etapa lo que interesa es *motivar* al alumno a través de su experiencia y contexto, para que consiga una primera aproximación global al tema. Con este objetivo, es clave definir o describir la problemática objeto de estudio. Como parte de esta implicación profesor y alumnos deben compartir los objetivos del proceso formativo. El grado de participación del alumnado en la configuración de los objetivos deberá ir incrementándose a medida que se avanza en cursos sucesivos, pero deberá al menos tener conocimiento de qué se pretende que alcance mediante los contenidos y actividades que debe realizar.

Es muy importante la *predisposición* del alumno hacia el estudio, lograr que el alumno se implique en el proceso de aprendizaje.

La experiencia puede ser directa o indirecta. En muchas ocasiones la didáctica tiene que basarse en la experiencia vicaria para poner en situación de aprendizaje experiencial al alumno. Esto se consigue a través de múltiples medios y procedimientos, como documentos escritos o sonoros, visuales, etc. Lo importante y valioso es que el alumno pueda desarrollar su experiencia y ponerse en contacto con las ideas o sentimientos de los demás. Este proceso puede llevarse a cabo a través de un enfoque participativo y colaborativo, en donde cada individuo expone sus experiencias y puntos de vista que son contrastados con los demás.

## 2.2. Observación Reflexiva

La observación es un método natural de aprendizaje. Los niños aprenden por imitación, que no es otra cosa que la observación de lo que dicen y hacen los mayores. Esta observación es, en la infancia, un método fundamentalmente *repetitivo*, pero la observación se torna relevante cuando va acompañada de la *reflexión* o cuando

*Pertsona* da ikaskuntzaren abiapuntua, bere ezaugarri, motibazio, itxaropen, beldur, gaitasun, trebetasun eta muga fisiko, intelektual eta emozionalekin. *Pedagogia pertsonalizatua* ezaugarri jakin batzuk dituen pertsona horretatik abiatu behar da eta garatzen lagundu behar dio hazkunde osoa (fisiko, intelektual, sozio-afektibo eta etikoa) iristeko behar dituen baliabideak emanez. Irakaslearen zeregin nagusia zera da, ikasleari jakintza eraikitzen laguntzea, gai bakoitzaren egitura logikoa ikaslearen ikuspegi psikologiko eta sozialarekin uztartuz. Lehenengo urrats hau lankidetzan egin daiteke, inguruari buruzko ikuspuntuak elkarri adieraziz eta taldean adostasunak eta desadostasunak aztertuz. Ikaskuntzaren lehen urrats honetan zenbait metodologia edo estrategia erabil daitezke, ikasleak gaia bere testuinguruan kokatzen lagunduko dioten galderak egin diezazkion bere buruari:

- beste testuinguru batzuekin erlazionatu,
- esperientziak agertu,
- aurretiazko ideiak aztertu,
- igurikapenak egin,
- nola ikasten dugun galdetu,
- gaia bere testuinguruan kokatzen laguntzen duten datuak eman,
- ikasleen ikuspegi berdinak eta desberdinak alderatu.

Laburbildurik, lehenengo urrats honek ikaslea landu beharreko gaiaren aurrean kokatzea du helburu. Beraz, une honetan ikaslea *motibatu* beharra dago, bere esperientziaren eta inguruaren bidez motibatu ere, gaira modu globalean inguratu dadin. Ildo honetan, ezinbestekoa da aztergai dugun arazoa definitu edo deskribatzea. Inplikazio honetan, irakasleak eta ikasleek bere egin behar dituzte hezkuntza-prozesuaren helburuak. Ikasleek, ikasturteak aurrera joan ahala helburuak jartzen gero eta parte-hartze handiagoa izan beharko badute ere, gutxienez beti jakin behar dute argi zer lortu behar duten, nora iritsi behar diren, egin behar dituzten eduki eta jardueren bitartez.

Oso garrantzitsua da ikaslearen *jarrera*, ikaslea ikasteko prest egotea, ikasprozesuan esku har dezan lortzea. Esperientzia zuzena edo zeharkakoa izan daiteke. Askotan didaktika esperientzia bikarioan oinarritu behar da ikasleak esperientziaren bidez ikasteko moduko egoera batean jartzeko. Hau era askotako bitarteko eta prozeduren bitartez lortzen da: idatzizko, ikusizko edo entzunezko dokumentuak erabiliz, etab. Kontua da ikasleak esperientzia garatu ahal izatea eta besteen ideiekin eta sentimenduekin harremanetan jartzea. Prozesu hori denon parte-hartzea eta elkarrekin lan egitea bultzatuz eraman ahal da aurrera, hau da, bakoitzak bere esperientziak eta ikuspuntuak azaldu eta gainerakoekin erkatu eta eztabaidatuz.

## 2.2. Behaketa gogoetatsua

Behaketa ikasteko metodo naturala da. Umeek imitatuz ikasten dute, nagusiek esan eta egiten dutena behatu eta imitatuz, alegia. Haurtzaroan behaketak *errepikapena* dakar gehienetan, baina behaketa erabat garrantzitsu bilakatzen da berekin batera *gogoeta* dakarrenean edo, Ignaziotar ildoan, *barneratze prozesua* dakarrenean: «gogoetaren maila honetan, oroimena, ulermena, irudimena eta sentimenduak erabiltzen dira ikasgaiaren *funsezko esangura eta balioa* hartzeko, giza jakintzaren eta jardueraren beste arlo batzuekin duen *harremana*

desencadena un proceso en términos Ignacianos de *interiorización* : «en este nivel de la reflexión, la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos se utilizan para captar el *significado* y el *valor esencial* de lo que se está estudiando, para *descubrir su relación* con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana, y para *apreciar* sus implicaciones en la búsqueda continua de la verdad, la libertad» (Gil Coria, 2000:351).

La observación reflexiva consiste en saber ver, en *abrir los ojos* para percibir con nuestros sentidos la realidad que nos rodea y, en segundo lugar, cuestionarnos a través de la reflexión las consideraciones que esta observación en forma de ideas, objetos, metas, experiencias, contenidos o conductas, realmente significa.

Observar supone una actitud de atención, de búsqueda, de aprender la realidad. Como indica Anguera (1983: 11): «la observación puede ser asistemática y acientífica, pero también alcanza, por supuesto, la jerarquía de método científico y, por tanto, la capacidad de describir y explicar el comportamiento, al haber obtenido datos adecuados y fiables correspondientes a conductas, eventos y/o situaciones perfectamente identificadas, e insertas en un contexto teórico». La reflexión permite reflejar los datos observados y centrar el conocimiento y análisis sobre los mismos. Esta fase del aprendizaje ayuda a cuestionarse las cosas, su uso y aplicación, el interés de las mismas, sus efectos en los demás, etc.

Algunas de estas cuestiones podrían ser :

- ¿Cuál es la reacción que me produce esta observación?
- ¿Qué es lo que a mí me interesa?
- ¿Qué contradicciones me produce?
- ¿Cómo afecta esto a mis convicciones personales?
- ¿Cómo me interpela esto a mí? ¿Qué podría hacer?
- ¿Cómo vemos esta situación en nuestro grupo? (Reflexión compartida)
- ¿Qué pensamiento o reflexión me produce o me sugiere?

El propósito de esta fase es que la persona que aprende se haga preguntas, se cuestione, ya que no puede haber aprendizaje *significativo* si uno no se pregunta e interroga sobre ello. La experiencia permite afirmar la dificultad que tienen los alumnos de hacer preguntas, de cuestionarse sobre sí mismos y sobre lo que les rodea. Esto es un indicador manifiesto de la excesiva dependencia de sus profesores que muestran los alumnos en la actualidad. Es necesario favorecer el cuestionamiento y la búsqueda de respuestas por ellos de los alumnos.

El compartir nuestras cuestiones y reflexiones puede ser un primer paso para el inicio de un trabajo en equipo. ¿Cuáles son mis preguntas esenciales? ¿Cuáles son las de los compañeros? ¿Cómo valoramos estas aportaciones?

### 2.3. Conceptualización

El siguiente paso importante es *conocer* lo más profundamente posible las posiciones teóricas sobre los temas.

En este momento, se trata de acercarse al alumno la teoría que, desde un área científica concreta, se ha venido desarrollando. No se puede ignorar las respuestas que autores y escuelas han ido proporcionando a las cuestiones clave de cada disciplina. El aprendizaje conceptual se basa en la adquisición de conocimientos, terminologías científicas, hechos y datos, métodos y estrategias, principios y teorías que configuran el saber científico de cada materia.

aurkitzeko, eta egiaren eta askatasunaren bilaketan *zer eragin duen antzemateko*» (Gil Coria, 2000:351).

Behaketa gogoetatsua egitea ikusten jakitea da, *begiak zabaltzea* geure sentimenei bidez inguratzen gaituen errealitateaz ohartzeko eta, bigarrenik, gogoetaren bidez behaketa horrek, ideia, objektu, xede, esperientzia, eduki edo jokabideetan, benetan zer esan nahi duen geure buruari galdetzeko.

Behaketa arreta jartzeko, bilatzeko eta errealitatea geureganatzeko jarrera egon ohi da. Anguerak dioenez (1983: 11): «behaketa asistematikoa eta azientifikoa izan daiteke, baina metodo zientifikoaren mailara ere iristen da, noski, eta, hortaz, jokaera deskribatu eta azaltzeko gaitasunera; izan ere, zehatz-mehatz identifikatutako eta esparru teoriko batean kokatutako portaera, gertaera edota egoeren datu egoki eta fidagarriak lortu baititu». Gogoetaren bidez, behatutako datuak atzeman eta ezaguera eta analisia haien gainean finkatu ahal da. Ikaskuntzaren urrats honek gauzen izateaz, erabileraz, interesaz, besteengan duten eraginaz eta abarrez galde egitera garamatza.

Galderak hauetarikoak izan daitezke:

- Zer erreakzio sortzen dit behaketa honek?
- Zer interesatzen zait niri?
- Zer kontraesan sortzen du nigan?
- Zer eragin du nire usteetan?
- Zer eskatzen dit honek? Zer egin nezake?
- Nola ikusten dugu egoera hau nire taldean? (talde-gogoeta)
- Zer pentsamendu eta gogoeta sortzen dit?

Urrats honen helburua pertsonak bere buruari galderak egitea da; izan ere, ez dago ikaskuntza esanguratsurik ikasleak bere buruari ikasgaiaz itaundu gabe. Eskarmentuz dakigu ikasleek zailtasunak dituztela beren buruari galderak egiteko, euren buruaz eta inguruan dutenaz itauntzeko. Horrek argi erakusten digu gaur egun ikasleak irakasleen menpeko direla, ez direla nahiko autonomoak. Behar-beharrezkoa da ikasleak galde egitera eta erantzunak bilatzera bultzatzea.

Gure galderak eta gogoetak konpartitzea talde-lanean hasteko lehen urratsa izan daiteke. Zein dira nire funtsezko galderak? Zein nire ikaskideenak? Nola baloratzen ditugu besteen ekarriak?

### 2.3. Kontzeptualizazioa

Hurren beste urrats garrantzitsu bat eman behar da, gaiei buruzko jarrera teorikoak ahalik eta sakonen ezagutzea, hain zuzen ere.

Une honetan zientziaren arlo jakin batean garatuz joan den teoria hurbilduko diogu ikasleari. Ezin dira alde batera utzi jakintza-arlo bakoitzeko arazo nagusiei pentsalari, zientzialari eta eskolek eman dizkieten erantzunak. Ikaskuntza kontzeptuala ikasgaiaren zientzi jakintza osatzen duten ezaupideak, terminologia zientifikoak, gertaerak eta datuak, metodoak eta estrategiak, printzipioak eta teoriak geureganatzean datza. Kontua ez da *buruz* ikastea, baizik ahalmen kognitiboak —ulermena, pentsamendu analitiko-sintetikoak, pentsamendu kritikoa, pentsamendu dibergentea, etab.— erabiltzea modu integratuan eta esanguratsuan ikasteko. Modu *integratuan* diogunean esan nahi dugu kontzeptua, gertaera, datua, printzipioa edo teoria zientifikoa norberaren egitura intelektualean txertatzen dela, eta

No se trata de aprender de *memoria* sino de un aprendizaje basado en el uso y aplicación de capacidades cognitivas tales como la comprensión, el pensamiento analítico-sintético, el juicio crítico, el pensamiento divergente, que permita un aprendizaje integrado y significativo. *Integrado*, en el sentido que permita situar el concepto, hecho, dato, principio o teoría científica en la estructura intelectual propia y, *significativo*, porque añade o incorpora conocimiento relevante al propio desarrollo personal vinculado a nuestras actitudes, valores y competencias.

Las cuestiones que permiten afianzar estos conocimientos y su profundización están ligadas a cuestiones como estas:

- comprensión de terminologías científicas,
- manejo de glosario específico,
- diferencias y semejanzas entre teorías y perspectivas diversas,
- causas y efectos de modelos,
- resultados principales de estudios e investigaciones,
- analogías/comparaciones entre enfoques/modelos,
- alternativas o estrategias ante una misma situación teórica o práctica y modos de resolver el problema,
- etc.

El afrontamiento de la conceptualización puede ser individual o grupal. Nuestra propuesta consiste en que en una primera fase sea individual y, posteriormente, se realice en equipo. La aportación de los estilos intelectuales y las características individuales de cada miembro son la base del enriquecimiento del grupo. Existen numerosos procedimientos y enfoques pedagógicos específicos que ayudan al desarrollo conceptual en grupo.

#### 2.4. Experimentación Activa

Esta cuarta fase del aprendizaje se refiere a la vinculación teoría-práctica. Se incluye en esta fase cualquier actividad que favorezca el desarrollo de las habilidades y destrezas de los alumnos en la aplicación de conceptos, teorías o modelos con el fin de obtener un mayor afianzamiento de los mismos, con un propósito de resolución de problemas, o con la finalidad de realizar un diseño o implementación de un modelo o estrategia.

Por tanto, esta fase está configurada por cualquier tipo de actividades, ejercicios, prácticas, proyectos, trabajos de investigación, diseños, o cualquier otra propuesta activa que el alumnado debe llevar a cabo en una determinada materia/curso /departamento, complementando esta visión práctica o aplicativa con el marco teórico-conceptual en el que se puede englobar.

Conviene distinguir aquí que nos referimos a las prácticas y tareas que se llevan a cabo en cada materia como algo distinto al *practicum* de la titulación, que, por otro lado, consideramos necesario en cualquier titulación universitaria.

El *practicum* supone en sí mismo una concepción formativa que el alumnado podría desarrollar integrándose en otros ámbitos científico-laborales como empresas, centros educativos, instituciones penitenciarias, ONGs, comunidades religiosas, o participando, bajo la tutela y supervisión de un *tutor profesional*. El concepto de *practicum* debe vincularse con el perfil académico-profesional definido en cada titulación y con las salidas

modu *esanguratsua* esatean, zera adierazi nahi dugu, geure garapen pertsonalari, hots, geure jarrera, balio eta gaitasunen garapenari, garrantzia duen ezaguerak bat dakarkiola.

Halako ezaguerak finkatzeko eta sakontzeko hauetarikoak behar dira:

- terminologia zientifikoak ulertu,
- arloko glosategiak erabili,
- ikuspegi eta teorien arteko antzekotasunak eta desberdintasunak aztertu,
- ereduak kausak eta ondorioak ezagutu,
- ikerketen emaitza nagusiak ezagutu,
- ikuspegiak/ereduak eratu,
- egoera teoriko edo praktikoa bideratzeko aukerak edo estrategiak eta arazoa konpontzeko moduak aztertu,
- etab.

Kontzeptualizazioa banaka zein taldeka egin daiteke. Guk lehendabizi banaka egitea eta, ondoren, taldean burutzea proposatzen dugu. Bakoitzaren estilo intelektualak eta ezaugarriak taldera eramatean datza, azken finean, taldearen aberastasuna.

Hainbat prozedura eta planteamendu pedagogiko daude taldearen garapen kontzeptuala eragitera bideratuak.

#### 2.4. Esperimentazio aktiboa

Laugarren urrats hau teoria eta praktikaren arteko zubiak egitean datza. Ikasleek kontzeptu, teoria edo ereduak aplikatzeko trebetasunak garatu behar dituzte, haiek finkatzeko, arazoak ebazteko edo eredu edo estrategia bat diseinatu edo hobetzeko.

Hortaz, urrats honetan ikasleek era askotako ariketa, praktika, proiektu, ikerlan, diseinu eta jarduerak aktibo egin ditzakete ikasgaien/mailan/sailean, eta ikuspegi praktikoa hori dagokion marko teoriko-kontzeptualarekin osatu.

Argi gera bedi ikasgai bakoitzean egin beharreko praktikak eta lanak aipatzean ez garela titulazioko *practicum* ari, unibertsitateko titulazio guztietan *practicum* egoteari beharrezkoa baderitzogu ere.

*Practicum*eko prestakuntza unibertsitateko kanpoko zientzi eta lan esparruetan burutu dezake ikasleak, enpresa, ikastetxe, espetxe, gobernu kanpoko erakunde, elkarte eta abarretan, *tutore profesional baten gidaritzapean*. *Practicum*aren kontzeptua titulazio bakoitzean zehaztutako profil akademiko-profesionalari eta lanbideei lotuta ulertu behar dugu. *Practicum* esparru profesionalean gaitasunak garatzeko aukera da, ikasitakoa osagai profesionalekin lotzeko esperientzia bat. Esperimentazio aktiboak, Ignaziotar ildotik, *ekintza* dakar, ekintzatzat honako haiek hartzen direlarik:

— Barne-hautuak: esperientziak, behaketa gogoetatsuak eta kontzeptualizazioak ekintzara daramate, eta horrek norberaren uste/jarrera eta balioen arabera, batetik, lehenetsunak argituz joatea eta, bestetik, erabakiak hartzea errazten du.

— Kanpo-hautuak: barneratutako uste eta balioen arabera, etxeko, gizarteko eta lanbideko bizitzan izango dugun jokabidea hautatuko dugu.

Kontua zera da, geure jokaera pertsonal eta profesionala balioen ikuspegitik baloratzea, gure jarduerak geure pentsaera, sinesmen eta balioekin bat etor daitezten. Urrats hau aurrera eramateko, lagungarri gertatuko zaigu bi esparru haiek jorratzea:

profesionales previstas. El *practicum* es una oportunidad para desarrollar algunas competencias en ámbitos profesionales a través de una experiencia que vincula el aprendizaje con elementos profesionales.

La experimentación activa debe implicar en términos Ignacianos, *la acción*, entendiéndolo por ésta dos aspectos clave:

— Las opciones interiorizadas: es decir, la experiencia, la observación reflexiva y la conceptualización conducen a la acción que favorece, por un lado, una *clarificación gradual* de las propias prioridades y por otro, las decisiones de actuación en función de sus propias convicciones/actitudes y valores.

— Las opciones que se manifiestan al exterior, la elección de actuación personal y profesional en la vida respecto a las propias convicciones y valores interiorizados.

Se trata de valorar el propio comportamiento personal y profesional considerado bajo la perspectiva de los valores que hace que nuestras actividades sean coherentes con nuestro modo de pensar y nuestras propias creencias y valores.

Las cuestiones que pueden ayudar a desarrollar esta fase hacen referencia a dos ámbitos:

#### a) Técnico:

— cuestiones sobre cuáles son los mejores procedimientos, estrategias, métodos para llevar a cabo una tarea o proyecto.  
— alternativas u opciones metodológicas, de recursos, etc.;

— consideraciones técnicas e instrumentales sobre los enfoques propuestos;  
— ventajas y limitaciones de cada opción o alternativa posible.

#### b) Social (humano):

— cómo afectan estas actividades a las personas;  
— qué repercusiones sociales, humanas, ecológicas, políticas, pedagógicas, sociológicas... tienen;  
— prever las consecuencias y efectos directos e indirectos que estas actividades pueden ocasionar en los demás;  
— tener una visión social, además de la meramente técnica, económica o personal de la toma de decisiones.

La fase de experimentación activa se adecua muy bien al trabajo colaborativo, ya que en esta fase se requiere la aplicación de distintas capacidades y competencias que pueden compartir diversos miembros de un equipo. Por otro lado, es la fase utilizada más frecuentemente en nuestras facultades. (Un 54% de las actividades y tareas realizadas por los alumnos se llevan a cabo en esta modalidad de trabajo en equipo).

## 2.5. Evaluación

El concepto de evaluación es muy rico y polisémico. En este modelo nos referiremos al término *evaluación* tal como lo define Stufflebeam (1996: 49): «es la valoración del *mérito* y *valor* de un objeto». El objeto de evaluación puede ser múltiple: un aprendizaje, un método, un programa, un estudiante, un profesor, una institución. En esta quinta fase del ciclo de aprendizaje vamos a distinguir tres niveles de la evaluación:

a) nivel personal. Este tipo de evaluación busca la valoración por parte del interesado que reflexiona sobre lo

#### a) Técnico:

— zeintzuk diren prozedura, estrategia eta metodorik egokienak egitasmo edo egiteko bat aurrera eramateko;

— zer aukera dagoen metodologia, baliabide eta abarren aldetik;

— hartutako planteamenduen alderdi tekniko eta instrumentalak;

— aukera bakoitzaren abantailak eta mugak.

#### b) Gizartekoa (giza arloa):

— zer eragin duten jarduera horiek pertsonengan;

— zer ondorio duten gizartean, gizakiengan, naturan, politikan, pedagogian, soziologian...;

— jarduera horiek besteengan izan ditzaketen ondorioak aurreikusituz;

— erabakiak hartzearen alde soziala ikusi, alde tekniko, ekonomiko edo pertsonalez gain.

Esperimentazio aktiboari oso ondo egokitzen zaio lankidetzara, izan ere, urrats honetan gaitasun desberdinen aplikazioa behar izaten da eta taldekideen ekarpenak garrantzitsuak izaten dira. Bestalde, urrats hau da gure fakultateetan sarrien erabiltzen dena (ikasleek egindako lan eta jardueren %54 talde lanean egina da).

## 2.5. Ebaluazioa

Ebaluazioarena era askotara uler daitekeen kontzeptu oparoa da. Eredu honetan Stufflebeam (1996: 49) definitu bezala ulertzen dugu: «objektu baten *merezimendu eta balioaren balorazioa* da». Ebaluatu beharrekoak era askotakoak izan litezke: ikaskuntza bat, metodo bat, programa bat, ikasle bat, irakasle bat, erakunde bat.

Ikas-zikloaren bosgarren urrats honetan, ebaluazioan alegia, hiru maila bereiziko ditugu:

a) norbere maila. Ebaluazio mota honetan ikasleak ikasitakoak galde egitea, hausnartzea eta baloratzea nahi da. Maiz azpimarratzen dira hasiera batean nahi edo espero ez ziren kontuak, baina oso interesgarri gertatu ohi dira. Ez da teknika kontua baizik gogoeta egitea norberaren ahalmen, muga eta motibazioak eta norberaren jarrera, uste eta balioak aintzat hartuta. Ikasleari pentsarazi egin behar zaio, modu formalean eta informalean ikasten duenaren aurrean jarri eta ikasitakoa bere buruarekin uztartu dezan, osotasunean.

b) maila formatiboa. Ebaluazio mota honen oinarrian uste bat dago, alegia, feedbacka funtsezkoa dela ikasleak aurrera egiteko. Feedbackaren bidez nola ikasten dugun, zein diren gaitasun beharreko zailtasun eta oztopo nagusiak eta zein zuzendu beharreko oker nagusiak jakitea funtsezkoa da ikaskuntza hobetzeko eta ahalik eta probetxurik handiena ateratzeko.

Eredu honetan ebaluazio formatiboa zenbait estrategiaren bidez egin daiteke:

— norbere burua ebaluatzeko testa: ikasleari gai jakin batean iritsi duen maila jakinarazten zaio;

— ikas-estiloaren diagnostikoa: ikasleari bere ikasmoldearen alde onak eta hobetu beharrekoak adierazten zaizkio;



aprendido cuestionándose sobre ello. Este tipo de evaluación conlleva frecuentemente a subrayar aspectos no pretendidos pero que resultan muy interesantes. No se trata de una cuestión técnica sino fundamentalmente de reflexión, vinculada a las propias capacidades, limitaciones y motivaciones personales y a las actitudes, convicciones y valores de las personas.

Se trata de hacer pensar a cada persona, de enfrentarse con lo que aprende formal e informalmente y a vincularlo consigo misma como totalidad.

b) nivel formativo. Este tipo de evaluación se fundamenta en la consideración del feedback como elemento clave para el progreso o avance del alumno. Obtener feedback de cómo aprendemos, de cuáles son las principales dificultades y obstáculos a franquear, los principales fallos a corregir, es la base para la mejora y un óptimo aprovechamiento.

La evaluación formativa en este modelo se puede realizar a través de diversas estrategias:

- test de autoevaluación formativa en el que se le ofrece al alumno el nivel alcanzado en un tema determinado,
- diagnóstico de su estilo de aprendizaje en el que se le ofrece los puntos fuertes y los puntos a mejorar en su forma de aprender;
- el feedback de ejercicios, actividades y trabajos individuales y grupales a través de herramientas como el *portfolio*;
- el seguimiento personalizado del alumno.

c) nivel sumativo. Esta evaluación tiene como finalidad la valoración de la «rendición de cuentas» del trabajo y estudio de cada alumno. Se trata por tanto de «dar un juicio» o valorar el rendimiento alcanzado por el alumno que conlleva una calificación académica y acredita un nivel de competencia alcanzado.

Este tipo de evaluación se lleva a cabo a través de múltiples métodos como por ejemplo: pruebas de conocimiento, trabajos de investigación y proyectos, evaluación de competencias, para lo cual se requieren distintas estrategias de evaluación.

### 3. Actitudes hacia el aprendizaje

Una segunda cara de la pirámide hace referencia a las actitudes que consideramos esenciales en este enfoque de aprendizaje. Entendemos por actitud: «una predisposición a actuar de un modo determinado ante un objeto (idea, persona, institución) con una cierta intensidad de modo positivo o negativo». En este caso el objeto de la actitud es el *propio aprendizaje*. Una de las cuestiones más importantes sin resolver en educación es cómo mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Existen dos argumentos para explicar el rendimiento insatisfactorio: la falta de *capacidad* y la falta de *esfuerzo*. (Hidi y Harackiewicz, 2000).

El propósito de esta estrategia es lograr que los alumnos vayan *interiorizando* actitudes positivas hacia lo que aprenden y hacia el mismo proceso de aprender. En concreto se pretende enfatizar tres actitudes que consideramos esenciales aunque no únicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desea impulsar. Estas tres actitudes son autonomía, responsabilidad personal y colaboración.

— banako eta taldeko ariketa eta lanen feedbacka: *portfolioa* edo ikaslearen karpeta bezalako tresnen bidez ematen da;

— ikasle bakoitzaren jarraipena.

c) maila sumatiboa. Ebaluazio honen helburua ikasle bakoitzak egindako lanaren eta ikasitakoaren «kontu-ematea» baloratzea da, hau da, ikaslearen errendimendua «epaitu» edo baloratzea, kalifikazio akademiko bat emanez eta ikasleak gaitasun maila jakin bat lortu duela ziurtatuz.

Ebaluazio mota hau egiteko era askotako metodoak erabiltzen dira (jakintza neurtzeko probak, ikerlan eta proiektuak, gaitasunen ebaluazioa...) eta estrategia desberdinak behar dira.

## 3. Ikasteko jarrerak

Piramidearen beste alde bat jarrerena da, izan ere, jarrerak funtsezkoak dira ikaskuntzaren planteamendu honetan. Honela ulertzen dugu jarrera: «objektu (ideia, pertsona, erakunde) baten aurrean era batera jokatzeko joera, halako intentsitatez, modu baikor edo ezkorrez». Kasu honetan *ikaskuntza bera* da jarreraren gaia. Hezkuntzan ikaslearen errendimendu akademikoa nola hobetu dugu arazo garrantzitsuenetako bat. Bi argudio erabili ohi dira errendimendu eskasa azaltzeko: *ahalmen* falta eta *ahalegin* falta (Hidi eta Harackiewicz, 2000). Estrategia honen bidez zera lortu nahi da, ikasleek apurka-apurka ikasten dutenarekiko eta ikasprozesuarekiko jarrera baikorrak *barneratzen* joatea. Gehiago zehaztuz, irakasle-ikas prozesuan funtsezkoak diren hiru jarrera bultzatu nahi dira, garrantzia duten bakarrak izan ez arren. Jarrerok honako hauek dira: autonomia, erantzukizuna eta lankidetzeta.

### 3.1. Autonomia

Honela definitu ahal dugu autonomia-jarrera: ikaskuntzan ikasleak beratarra, ekimenez eta beti irakaslearen mende egon barik jokatzeko jarrera.

Autonomia norbere kasa jokatzeko gaitasuna da eta beharrezko baldintza da zeregin bat nork bere buruz aurrera eramateko.

Autonomia izatera iristeko, ikasleak zenbait trebetasun kognitibo garatu behar ditu ikasketen ibilbidean: pentsatzekoa, aztertzekoa, iritziak ematekoa, argumentatzekoa, etab.

Ildo honetan Buronek honela dio (1993: 136): «ikerketan metakognitiboak jartzen duen helburu nagusia zera da, ikaslea autonomoa, heldua eta eraginkorra izatea eta bere kasa lan egiten jakitea. Hori lortzen denean, ez du behar irakasleak gauzak zehatz-mehatz eta behin eta berriro azaltzea, bere kabuz ikasi ahal izango du, hobeto ikasiko du funtsezkoa dena (gehiago ulertuz eta buruz eta mekanikoki gutxiago ikasiz) eta dakiena erabiltzen eta azaltzen jakingo du».

Ikaskuntzan autonomia izateak ikasgaiari zentzua aurkitzen laguntzen dio ikasleari, ikasten ari den hori kokatzen, uztartzen, bere egiten eta ikaskuntza baliotsu



### 3.1. Actitud de Autonomía

Podríamos definirla como la predisposición a actuar de modo independiente, con iniciativa, no dependiendo continuamente del profesor en relación a su aprendizaje. La autonomía es la capacidad de actuar por sí mismo; supone también una condición necesaria para llevar a cabo una tarea de un modo independiente.

Para llegar a ser autónomo, un alumno debe desarrollar las habilidades cognitivas tales como pensar, analizar, emitir juicios, argumentar, etc., que le permitirán ir haciendo camino en su deambular académico.

Y en este sentido señala Burón (1993: 136): «el objetivo fundamental que indica la investigación metacognitiva es que el alumno sea autónomo, maduro, eficaz y que sepa trabajar por sí mismo. Y cuando esto se logre, no necesitará tanto las explicaciones minuciosas, detalladas y repetidas del profesor, y podrá estudiar por sí mismo, aprenderá mejor lo esencial (comprenderá más y memorizando mecánicamente menos), sabrá usar lo que sabe y exponerlo».

La autonomía en el aprendizaje va ayudando al estudiante a encontrar sentido a lo que estudia, a ir integrándolo, involucrándose como persona y haciendo del aprendizaje algo realmente valioso y significativo. El verdadero sentido del aprender radica en su posterior uso personal y no en la repetición mecánica en un momento dado. Este aprendizaje denominado *significativo* tiene unas características distintas de un aprendizaje memorístico y mecanizado, se trata de un aprendizaje que *implica* las diversas capacidades y sentimientos del alumno, su capacidad de pensar y reflexionar individualmente o con otros, que le lleva a una positiva *interiorización* cognoscitiva y afectiva simultáneamente.

### 3.2. Responsabilidad Personal

La actitud que se intenta desarrollar es la de *responsabilidad personal* de cada alumno sobre su propio aprendizaje.

Esta actitud significa un proceso que parte de la adquisición de competencias como la *planificación y gestión del tiempo*, la planificación a corto y medio plazo, la calidad en los trabajos, el cumplimiento de normas en el equipo de trabajo, el cumplimiento de la temporalización de entregas de trabajos, plazos de estudio, etc.

La actitud de *responsabilidad personal* tiene que ir acompañada de hábitos que ayuden a la interiorización de la actitud de responsabilidad, al dominio de competencias que la hagan efectiva y al propio entorno docente, que debe ir incrementando progresivamente las responsabilidades que el alumnado debe ir asumiendo. Debe trabajarse no sólo en su dimensión cognitiva, sino también afectiva, valorando positivamente su responsabilidad en los logros (*locus of control interno*) y al mismo tiempo valorando la dimensión conductual, comprobando que efectivamente se cumplen los plazos, se reconocen los criterios de calidad, se reconoce a sí mismo con mayor habilidad para desarrollar estos comportamientos.

### 3.3. Colaboración

La actitud que se pretende desarrollar es la colaboración entendida como una disposición permanente a cooperar con los compañeros y con las personas que nos rodean.

eta esanguratsu bihurtzen. Ikastearen benetako zentzua ez datza une bateko errepikapen mekanikoan, norberaren erabileran baizik. Ikaskuntza *esanguratsua* deritzonak buruz ikaste mekanizatuak bestelako ezaugarriak ditu: ikaslearen gaitasun eta sentipenak *inplikatz*en ditu, bere kabuz eta beste batzuekin pentsatzeko eta hausnartzeko gaitasuna, eta horrek ikasgaiaren *barneratze* kognitibo eta afektibora eramaten du aldi berean.

### 3.2. Ardura eta erantzukizuna

Ikasleak garatu beharreko jarreraren artean, bere ikaskuntzaren *ardura eta erantzukizuna* har dezan bultzatu nahi da.

Jarrera hori garatzeko prozesuan, lehendabizi zenbait gaitasun landu beharko ditu: *denboraren plangintza eta kudeaketa*, epe laburreko eta ertaineko plangintza, lanen kalitatea, lan-taldean arauak betetzea, lanak entregatzeko eta ikasteko epeak errespetatzea, etab.

Ezinbestean ohitura batzuk sortu beharko dira ikasleek erantzukizuna barneratu dezaten, arduratsu eta erantzukizunez benetan jokatzeko behar diren gaitasunak menperatu ditzaten eta irakaskuntzaren eta irakasleen aldetik ikasleei gero eta erantzukizun handiagoa eman dakien.

Alde kognitiboa ez ezik, afektiboa ere landu beharra dago, ikasleak lorpenetan duen erantzukizuna positiboki baloratu (*locus of control interno*) eta era berean jokabideak aintzat hartuz (epeak betetzen dituen, kalitate irizpideak ezagutzen dituen, halako jokabideak garatzeko trebetasun handiagoa duen).

### 3.3. Lankidetz

Honela ulertzen dugu lankidetzarako jarrera: ikaskideekin eta inguruan ditugun pertsonekin lan egiteko prest egotea beti.

Alde kognitibotik begiratuta, lankidetzak taldean lan egiteko teknikak eta prozedurak ezagutzea eskatzen du. Oinarriko gaitasunei eskainitako atalean mintzatuko gara horietaz.

Alde afektibotik begiratuta, besteen ekarpenak baloratu behar ditugu eta lankidetzak gure ikuspegia osatzen lagunduko diguten bestelako pertsona eta ikuspuntuak ezagutzeko aukera ematen digula ohartu behar dugu.

Azkenik, jokabideen ikuspuntutik, lankidetzak lagungarri gertatuko zaigu besteekiko harremanetan nola jokatzeko dugun ebaluatzeko eta besteen ekarriak eta eskaintzen diguten feedbacka aintzat hartzeko.

Unibertsitateko ikasketetan zehar ikasleek hiru jarrera horiek gara ditzaten lortuz gero, ikaskuntzaren oinarrietako bat finkatuko dugu. Esperientziak, hau da, beste pertsonekin eta taldeekin lan egiteko aukerak ekarriko dute jarreraren aldaketa eta hobekuntza. Dena den, nahiz eta jarrerak taldean ikasteko eta lan egiteko funtsezkoak izan, gaitasun pertsonalak eta pertsona artekoak ere beharrezkoak dira, horietatik baitira bakoitzak taldeari egin beharreko ekarpenak.

La dimensión cognitiva de la colaboración requiere el conocimiento de técnicas y procedimientos para trabajar en equipo que se desarrollarán en el apartado de competencias básicas.

La dimensión afectiva supone una valoración de las aportaciones de los demás, el reconocimiento de que la colaboración nos ofrece la oportunidad de conocer personas, puntos de vista distintos que ayudan a complementar el nuestro.

Finalmente, la dimensión conductual de la actitud colaborativa puede ayudarnos a evaluar nuestra manera de comportarnos en relación con los demás, a conocernos mejor en la relación con los otros y a reconocer las aportaciones que los otros hacen, el feedback que nos dan y el reconocimiento sobre nuestro comportamiento social. Lograr desarrollar estas tres actitudes a lo largo de los estudios universitarios supone afianzar un elemento clave del aprendizaje.

La experiencia, las oportunidades de trabajar en común y en cooperación con distintas personas y grupos facilitarán un cambio o mejora actitudinal, aunque la actitud está en la base del aprendizaje en grupo y del trabajo en equipo, se requiere, asimismo, de capacidades personales e interpersonales que cada uno debe aportar al grupo.

## 4. Valores

La Universidad como principal agente de educación superior está llamada a ejercer un nuevo papel en la defensa y desarrollo de valores en su propio seno y en su irradiación a los diferentes ámbitos político-sociales. Quizás más que nunca, esta tarea se hace primordial en el tercer milenio que estrenamos.

La formación universitaria no puede reducirse a una buena formación académica, sino que es imprescindible un esfuerzo en el desarrollo de valores que consiga que antes que nada los universitarios sean principalmente *personas* y, por tanto, defiendan y postulen los valores que dignifican a todos los seres humanos independientemente de cualquier otra variable que las diferencie.

La importancia de los valores en la educación actual viene reseñada por múltiples autores e instituciones, tal como se recoge en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción:

«En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias, nuevos conocimientos e ideales» (pág.1).

Dar respuesta a las demandas sociales requiere un espíritu nuevo por parte de las Instituciones Universitarias, que de algún modo se indica en esta declaración cuando se afirma: «Dado que tiene que hacer frente a importantes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas» (pág.2)

## 4. Balioak

Unibertsitateak, goi mailako hezkuntzaren eragile nagusia izaki, berebiziko eginkizuna du balioen defentsan eta garapenean, nola bere baitan, hala gizartean eta politikan duen oihartzunaren bidez. Agian, zeregin hori inoiz baino beharrezkoagoa dugu hasi berri dugun hirugarren milurteko honetan.

Unibertsitateko hezkuntza ezin da hezkuntza akademiko hutsera murriztu; aitzitik, ezinbestekoa da balioak garatzeko ahalegina egitea, unibertsitarioak ezer baino lehen *personak* izan daitezten eta gizaki guztiok —berezitzen gaituzten desberdintasunak gora-behera— duin egiten gaituzten balioen alde egin dezaten.

Hainbat autorek eta erakundek nabarmendu dute balioek hezkuntzan duten garrantzia eta halaxe dago jasota «XXI. Mendeko Goi Mailako Hezkuntzari buruzko Mundu Aldarrikapena: Ikuspena eta Ekintza» izeneko agirian:

«Mende berriaren atarian, goi mailako hezkuntzaren eskaria inoizkorik handiena da eta eskari horren dibertsifikazio handiarekin batera, hezkuntza mota honek garapen sozial, kultural eta ekonomikorako eta etorkizunaren eraikuntzarako duen garrantziaz jabetze handiagoa igartzen da, izan ere, etorkizun horri begira belaunaldi berriek gaitasun, ezaguera eta ideal berriak izan beharko baitituzte» (1. or.).

Gizartearen eskariei erantzuteko unibertsitateek espiritu berria beharko dute, aldarrikapenean zelanbait adierazten denez:

«Garrantzizko erronkei aurre egin behar dienez gero, goi mailako hezkuntzak berak inoizko aldatze eta berritze handienei ekin beharko die, balioen krisialdi sakonean bizi den egungo gizarteak, irizpide ekonomiko hutsak baino harago ikusi eta moralitasuna eta espiritualtasuna bere baitan gehiago errotu ditzan.» (2. or.)

Deustuko Egitasmo Unibertsitarioan, Deustuko Unibertsitateak bere baitan garatu nahi dituen balioak adierazita daude. Agiri honetan hiru ardatzen inguruan multzokatu dira balioak, Unibertsitatearen eginkizuna, garatu beharreko pertsona kontzeptua eta nahi den ikaskuntza eredua kontuan izanik.

Hona hemen ardatzok: garapen pertsonal eta soziala, jakin-nahia, gizartearekiko ardura etikoa.

### 4.1. Garapen pertsonal eta soziala

Balioen lehen ardatza pertsona bera da.

Deustuko Unibertsitatearentzat *personaren balioa* da bere jardunaren muina. Honek esan nahi du, lehenengo eta behin, pertsonaren kontzeptu funtsezko eta baliosu batetik abiatzen garela. Pertsonaren duintasuna, bizitzeko eskubidea, norbere estima eta konfiantza... bezalako balioak eta giza eskubide guztiak, oro har, biltzen ditugu ardatz honetara.

En el Proyecto Universitario Deusto (PUD), se presentan los valores que la Universidad de Deusto intenta desarrollar en su seno. En este documento, se han establecido tres ejes que agrupan conjuntos de valores, en consonancia con la misión de la Universidad, el concepto de persona que intenta desarrollar y el modelo de aprendizaje pretendido. Estos tres ejes son: Desarrollo Personal y Social; Orientación al Conocimiento, Responsabilidad Ética-Social

#### 4.1. Desarrollo Personal y Social

Un primer eje de los valores lo constituye la propia persona. La Universidad de Deusto pone como centro de su actividad *el valor de la persona humana*. Esto significa, en primer lugar, partir del concepto de persona como algo central y valioso en sí mismo. Valores como dignidad personal, derecho a la vida, autoestima, autoconfianza, autorrealización, todos los derechos humanos estarían vinculados con este eje.

#### 4.2. Orientación al Conocimiento

Queremos que nuestros alumnos no sólo aprendan, sino que se conviertan en aprendices. Creemos aceptando, y más importante aún, aprendiendo de nuestros errores. Esto demanda altos niveles de confianza y un entorno no competitivo en el que se comparte el conocimiento. Lograr que los alumnos universitarios se orienten hacia el conocimiento es una tarea fundamental de la universidad. El primer paso es intentar modificar la actitud centrada en *meramente aprobar* y orientarla hacia el *saber*, hacia el conocimiento como algo valioso. Cambiar esta perspectiva es a nuestro entender intentar desarrollar el valor de la orientación al conocimiento, a la búsqueda de la verdad, a la defensa de estos valores en cualquier circunstancia de sus vidas. Conseguir una orientación al conocimiento supone un cambio radical en la forma de trabajar y comprometerse con el estudio y el conocimiento, supone cambios profundos en los hábitos de estudio sistemático, supone, en definitiva, cambiar de marco y guiarse por este valor durante su estancia en la universidad y a lo largo de su vida.

#### 4.3. Responsabilidad Ética-Social

Implica responsabilizarse de los recursos económicos, la estructura y el capital humano; conjugar la calidad del servicio que se ofrece con el buen y equilibrado uso de los recursos; crear un entorno estimulante de trabajo; así como realizar una contribución a la comunidad en un sentido más amplio dentro de su orientación a la formación de los estudiantes. La Universidad de Deusto desea desarrollar en sus alumnos un sentido ético y social que guíe su comportamiento personal y profesional. Ello supone la formación de una conciencia que permita a las personas actuar coherentemente con ella, y responder responsablemente de las decisiones y conductas que lleven a cabo en cualquier ámbito vital. Requiere, en síntesis, reflexionar sobre las consecuencias y efectos que sus decisiones tienen sobre los demás y muy especialmente aquellas que contribuyan a la justicia social.

#### 4.2. Jakin-nahia

Gure unibertsitarioak, ikasi ez ezik, ikasle bihur daitezen nahi dugu. Gure okerrak onartuz eta, garrantzitsuagoa dena, gure okerretatik ikasiz hazten gara. Horretarako konfiantza maila altuak behar dira, baita lehiarik gabeko ingurua ere, dakiguna elkarren artean konpartitzekoa, alegia.

Ikasleengan jakin-mina piztea unibertsitatearen funtsezko lana da.

Lehen-lehenik *aprobatzearekin konformatzeko jarrera* aldatzen saiatu behar dugu eta jakin-nahia piztu. Ikasleek jakitea balio handikoa dela jabetu behar dute. Gure ustez, jakin-nahia, egia bilatzea, garatu beharreko balioak dira, ikasleek euren bizitzako edozein egoeratan defendatu beharrekoak.

Jakin-nahiak ikasketekiko bestelako erlazioa eta bestelako lan egiteko modua dakar; aldaketa sakonak dakartza ikasteko ohituretan, beste irizpide bat hartu eta balio honen arabera jokatzeko unibertsitatean eta bizitzan zehar.

#### 4.3. Gizartearekiko ardura etikoa

Honek zera esan nahi du, baliabide ekonomikoaren, egituraren eta giza kapitalaren ardura hartzea; kalitateko zerbitzua eskaintzea baina baliabideak modu egoki eta orekatuan erabiliz; lanerako giro eragingarria sortzea; eta gizarteari ekarpen baliotsua egitea, ikasleak modu zabalagoan heziz eta prestatuz. Deustuko Unibertsitateak sen etikoa eta gizartearekiko ardura garatu nahi ditu ikasleengan, horien arabera joka dezaten beren bizitzan eta lanbidean. Horretarako, kontzientzia eratu behar dute, horrekin bat bizi daitezen, eta bizitzan hartzen dituzten erabakien erantzukizuna har dezaten. Azken batean, kontua da gure erabakiek besteengan dituzten ondorioen gainean hausnartzea eta justizia sozialaren alde ari garen gogoan hartzea, bereziki.

## 5. Gaitasunak

Piramidearen azken aldean gaitasunak ditugu. Gizarteak gaitasun berriak eskatzen dizkie profesionali, eta herritarrei oro har, eta gaitasun horiek eskuratzeko trebetasun zehatzak landu behar dira. Bi aukera ditugu hemen: gaitasun horiek lortzeko prestakuntza lanean ematea edo esparru akademikoan garatzea, lanean hasi aurretik.

Hainbat herrialdetako unibertsitateak ikasketak birdiseinatzen ari dira, profil akademiko-profesional berriak zehaztuz eta bertan beharrezko gaitasunak ere sartuz.

Gaitasunak gizakia eta gizartea hobetzeko eragile dira; bakoitzaren baliabideak garatzen eta baliabide horiek ingurukoekin batzen laguntzen digute eta, ondorioz, elkar osatze hori dela medio, denok ahalik eta onurarik handiena ateratzen.

## 5. Competencias

La última cara de la pirámide representa las competencias. La sociedad está reclamando nuevas competencias a los profesionales y a los ciudadanos en general, que requieren el dominio de destrezas y habilidades específicas. Surge un doble posicionamiento: formar sobre esas competencias en el ámbito profesional o desarrollarlas en el ámbito académico previo al laboral.

Muchas universidades en diferentes países están rediseñando sus carreras a través de nuevos perfiles académico-profesionales en los que incluyen una serie de competencias. Las competencias son factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo.

A nivel personal, las competencias son efectivas en la medida en que cada uno establece la base y referencia de superación en sí mismo. Así, somos competentes en la medida en que alcanzamos logros efectivos. El origen de esos logros está en el perfeccionamiento de nuestras cualidades personales, tanto individuales como sociales.

### *Definición de las Competencias*

Entendemos por competencia: «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación».

Existen distintos modelos que agrupan determinadas competencias consideradas esenciales desde el punto de vista del desempeño profesional.

En nuestro caso, establecemos una tipología de competencias y seleccionamos aquellas que consideramos básicas y que pueden adquirirse durante el período académico universitario. Estas competencias son útiles y valiosas en el desempeño profesional, tal como se indica en los informes y estudios que hemos revisado previamente. Las competencias, en nuestra propuesta, guardando coherencia con el modelo de cambio presentado, se clasifican en tres grandes categorías :

— competencias instrumentales: son aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el actuar en el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.

— competencias interpersonales: las características requeridas a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interrelación social con los demás suponen habilidades de cada individuo y las interpersonales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.

Maila pertsonalean, gaitasunak eragingarriak izango dira, hobetzeko oinarria eta erreferentzia geure buruan jarriz gero. Hortaz, lorpen eragingarriak erdiesten ditugun heinean izango dugu gaitasuna. Lorpen horiek gure ezaugarrien —indibidualen zein sozialen— hobekuntzan dute jatorria.

### *Gaitasunen definizioa*

Hau hartzen dugu gaitasuntzat: «eskuratutako ezaguera eta trebetasun multzoa, garapen eta jardun maila onera daramana».

Lanbiderako behar-beharrezkoak diren gaitasunak zehazteko orduan, zenbait eredu dabilta han eta hemen.

Gurean, gaitasunen tipologia bat eratu dugu eta unibertsitateko ikastaldian eskuratu ahal diren oinarriko gaitasunak hautatu ditugu. Denak dira balio handikoak lanean jarduteko, aztertu ditugun txostenetan ageri denez.

Gure proposamenean, eta aurkeztutako aldaketa ereduaren ildotik, gaitasunak hiru sailetan sailkatu ditugu:

— gaitasun instrumentalak: hala esaten diegu helburu bat lortzeko tresna edo bitarteko direnei. Lanbiderako gaitasunera daramaten esku eta buru trebetasun zenbait sartzen dira atal honetan: ideiak erabiltzekoa, pertsonen inguruan jardutekoa, esku eta gorputz trebetasunak, ulermen kognitiboa, hizkuntz trebetasunak eta lorpen akademikoak.

— pertsona arteko gaitasunak: gizakiek gizarteko harreman onak edukitzeko, banako eta gizarteko gaitasunak behar dituzte, besteak beste, norberaren sentimendu eta emozioak modurik egokienean adierazteko ahalmena eta trebezia, lagun hurkoenak errespetatuz eta baterako lana ahalbidetuz; besteekin eskuzabal eta ulerkor jokatzekoa, eta horretarako, lehenbizi, norbere burua ezagutzekoa... Laburbildurik, norberaren eta inguruko sentimenduak eta emozioak objektibatu, identifikatu eta adierazteko trebetasunak landu behar dira, gizakien arteko eragina, laguntza eta lankidetzaz erraztu eta bideratu aldera.

— Gaitasun sistemikoak: sistemen osotasuna ulertzearekin zerikusia duten gaitasunei esaten zaie hala. Batetik, osotasun baten zatien arteko erlazioak ulertzeko gaitasunak ditugu, besteak beste, irudimena eta sentsibilitatea eta, osotasun hori ulertuz gero, sistemak hobetzeko aldaketak planifikatzeko gaitasuna ere bai. Dena den, gaitasun sistemikoak garatzeko gaitasun instrumentalak eta pertsona artekoak barneratu behar dira aurretiaz.

— Competencias sistémicas : suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base para el desarrollo de las competencias sistémicas.

De forma resumida pueden verse en el siguiente cuadro.

### Cuadro resumen de competencias

Competencias Instrumentales	
Cognitivas	Formas de pensamiento: reflexivo, lógico, analógico, analítico, sistémico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado.
Metodológicas	Organización del tiempo Estrategias de Aprendizaje Resolución de problemas Toma de decisiones Planificación
Tecnológicas	Gestión de bases de datos Ordenador como herramienta de trabajo
Lingüísticas	Comunicación verbal Comunicación escrita Manejo de idioma extranjero
Competencias Interpersonales	
Individuales	Automotivación Resistencia y adaptación al entorno Sentido ético
Sociales	Diversidad y Multiculturalidad Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos Negociación
Competencias Sistémicas	
Organizativas	Gestión por objetivos Gestión de proyectos Desarrollo de la calidad
Emprendedoras	Creatividad Espíritu emprendedor Capacidad innovadora Liderazgo Orientación al logro

A continuación se presenta una breve descripción de las mismas.

#### 5.1. Competencias Instrumentales

##### 5.1.1. Competencias Cognitivas

Agrupar competencias de carácter cognitivo y mental a nivel operativo.

Hona hemen gaitasunak taula batera laburbildurik.

### Gaitasunen taula

Gaitasun Instrumentalak	
Kognitiboak	Pentsamendu moduak: gogoetagilea, logikoa, analogikoa, analitikoa, sistemikoa, kritikoa, sortzailea, praktikoa, deliberatiboa eta elkartua
Metodologikoak	Denbora antolatzea Ikasteko estrategiak Arazoak ebaztea Erabakiak hartzea Planifikatzea
Teknologikoak	Datu baseak kudeatzea Ordenagailua lanerako tresna moduan erabiltzea
Hizkuntz gaitasunak	Ahozko komunikazioa Idatzizko komunikazioa Atzerriko hizkuntza erabiltzea
Pertsona arteko Gaitasunak	
Banakoak	Norbere burua motibatzea Inguruaren aurrean eustea eta egokitzea Sen etikoa
Gizartekoak	Aniztasuna Pertsonen arteko komunikazioa Taldea lana Gatazken trataera Negoziazioa
Gaitasun Sistemikoak	
Antolamenduzkoak	Helburuen araberako kudeaketa Egitasmoen kudeaketa Kalitatearen garapena
Ekimenezkoak	Sormena Ekimena Berritzeko ahalmena Lidergoa Lorpenari begira egotea

Jarraian, gaitasun horien azalpen laburra ematen da.

#### 5.1. Gaitasun instrumentalak

##### 5.1.1. Gaitasun kognitiboak

Talde honetan, ezagumen eta adimen gaitasunak sartu ditugu.

##### PENTSAMENDU GOGOETAGILEA

Pentsamendu honen bidez pentsatzen ari garen egoera ezagutzen dugu, baita geure burua ere egoera horretan pentsatzen. Geure pentsatzeari begiratzea da.

##### PENTSAMENDU LOGIKOA

Pentsamendu honek ideietan barrena ideia berrietara eramaten gaitu. Arrazoibidea da. Baldintza jakinen eta euren ondorioen onarpenean oinarrituta dago.

#### PENSAMIENTO REFLEXIVO

Este tipo de pensamiento permite reconocer la situación en la que estamos pensando y a nosotros mismos pensando en ella. Es un pliegue sobre nuestro propio pensar.

#### PENSAMIENTO LÓGICO

Este pensamiento nos conduce a través de las ideas hacia nuevas ideas. Este pensamiento es el propio razonamiento y la argumentación. Está basado en la aceptación de unas condiciones dadas y de sus consecuencias.

#### PENSAMIENTO ANALÓGICO

Este pensamiento, que es el propio de las artes en general y de la literatura en particular. Es un pensamiento del «como si» que nos permite mirar más allá de lo inmediato. Es el pensamiento de la semejanza.

#### PENSAMIENTO ANALÍTICO

Este pensamiento es el soporte tradicional del método científico, no en vano Descartes lo sitúa como referente continuo de sus reglas para el método y para la conducción del espíritu. Es un pensamiento de la distinción, de la separación, del aislamiento de las partes de un todo.

#### PENSAMIENTO SISTÉMICO

Este pensamiento trata de recuperar el equilibrio perdido con el pensamiento analítico. Es el pensamiento de la totalidad, pero sobre todo es el pensamiento de la relación.

#### PENSAMIENTO CRÍTICO

Es el pensamiento de las condiciones, del origen, de la génesis de la realidad. Este pensamiento llama nuestra atención sobre las condiciones que han hecho realidad unas determinadas posibilidades y no otras.

#### PENSAMIENTO CREATIVO:

Éste es el pensamiento que nos abre posibilidades, el que nos invita a diseñar y a proyectar el futuro. Utilizar el pensamiento creativo es una invitación a buscar nuevas realidades que están en esta realidad.

#### PENSAMIENTO PRÁCTICO

Éste es el pensamiento para la acción. Es un pensar para actuar. Para hacer realidad las posibilidades abiertas por el pensamiento creativo.

#### PENSAMIENTO DELIBERATIVO

Éste es el pensamiento de la madurez, de lo que tradicionalmente se llama tener «juicio», es el pensamiento que nos invita a pensar en la verdad y en el bien, juntos y en unas condiciones dadas. Es el pensamiento anterior a cualquier decisión para actuar.

#### PENSAMIENTO COLEGIADO

Éste es un pensamiento distinto a los anteriores, aunque muy próximo al primero, es el pensamiento que nos invita a pensar juntos, o a utilizar conjuntamente con otras personas, las distintas formas de pensamiento.

### 5.1.2. Competencias Metodológicas

Reúne competencias relacionadas con la puesta en práctica sistemática de ideas y actuaciones.

#### PENTSAMENDU ANALOGIKOA

Arte guztien pentsamendua da eta literaturarena bereziki. Alderatze eta parekatzearen pentsamendua da eta berari esker geure ondo-ondokotik harago begiratzen dugu. Antzekotasunaren pentsamendua da.

#### PENTSAMENDU ANALITIKOA

Pentsamendu hau zientzi metodoaren ohiko euskarria da; gogoan har dezagun Descartesek metodorako eta espiritua gidatzeko erregelen erreferentetzat erabili zuela behin eta berriro. Osotasunaren osagaiak bereiztearen, banantzearen pentsamendua da.

#### PENTSAMENDU SISTEMIKOA

Pentsamendu honek pentsamendu analitikoarekin galdutako orekara itzultzen gaitu. Osotasunaren pentsamendua da, baina, batez ere, erlazioaren pentsamendua da.

#### PENTSAMENDU KRITIKOA

Pentsamendu hau errealitatearen baldintzen, jatorriaren, sorreraren pentsamendua da. Pentsamendu honek posibilitate jakin batzuk, eta ez beste batzuk, gauzatzeko bidea eman duten baldintzetan jartzen du gure arreta.

#### PENTSAMENDU SORTZAILEA

Pentsamendu honek aukerak zabaltzen dizkigu, etorkizuna eratzeko eta asmatzeko gonbita egiten digu. Pentsamendu sortzailea erabiltzea errealitate honetan dauden errealitate berriak bilatzea da.

#### PENTSAMENDU PRAKTIKOA

Ekintzarako pentsamendua da, ekiteko pentsatzea, pentsamendu sortzaileak irekitako aukerak burutzeko pentsatzea.

#### PENTSAMENDU DELIBERATIBOA

Heldutasuneko pentsamendua da, hizkera arruntean «zentzua» edukitzea esan ohi duguna. Pentsamendu honek egian eta ongian pentsatzera garamatza, batera eta egoera eta baldintza jakinetan. Ekintzarako erabakia hartu aurreko pentsamendua da.

#### PENTSAMENDU ELKARTUA

Hau beste era bateko pentsamendua da, lehenengotik nahiko hurbil badago ere. Pentsamendu honek elkarrekin pentsatzeko edo pentsamendu modu desberdinak besteekin batera erabiltzeko dei egiten digu.

### 5.1.2. Gaitasun metodologikoak

Multzo honetan ideiak eta ekintzak sistematikoki praktikara eramateko behar izaten diren gaitasunak bildu ditugu.

#### DENBORA ANTOLATZEA

Denbora modu egokian eta orekatuan banatzea, lehenasunen arabera, norberak epe labur, ertain eta luzera dituen helburuak eta garatu beharreko arloak kontuan izanik.

#### IKASTEKO ESTRATEGIAK

Ezagerak eta trebetasunak geureganatzeko moduak identifikatzea eta egoera bakoitzerako egokiena zein den erabakitzea.

#### ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Consiste en la distribución equilibrada del tiempo en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo y las áreas que interesa desarrollar.

#### ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Lleva a la identificación de distintas formas de adquirir conocimientos, habilidades y destrezas y determinar la más conveniente en cada situación.

#### RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Es el proceso encaminado a la definición, afrontamiento y resolución de problemas con el objetivo de darles la mejor solución.

#### TOMA DE DECISIONES

Es el proceso por el que se decide la mejor alternativa para actuar.

#### PLANIFICACIÓN

Consiste en la organización de los recursos materiales y personales en función de las variables tiempo e importancia, logrando la mayor eficacia y aprovechamiento.

#### 5.1.3. Competencias Tecnológicas

Reúne competencias relacionadas con los instrumentos informáticos y telemáticos aplicados al trabajo y a la investigación.

#### DOMINIO DE BASES DE DATOS

Consiste en el conocimiento y manejo de bases de datos con soporte manual y/o informatizado.

#### USO DEL ORDENADOR COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO

Es la aplicación de los recursos que puede aportar el ordenador para el aprendizaje, la comunicación, la investigación, y el trabajo cooperativo.

#### 5.1.4. Competencias Lingüísticas

##### COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

Consiste en la expresión clara y adecuada de las propias ideas y opiniones mediante el lenguaje oral y escrito.

##### MANEJO DE UN IDIOMA EXTRANJERO

Es la adquisición del conocimiento y manejo oral y escrito de una lengua que no es la propia, adaptándola al entorno personal y profesional.

### 5.2. Competencias Interpersonales

#### 5.2.1. Competencias Individuales

Es el conjunto de competencias centradas en el individuo y en su dimensión más personal.

##### AUTOMOTIVACIÓN

Es el proceso por el que cada uno va consiguiendo lo que es capaz de ser y hacer.

##### RESISTENCIA Y ADAPTACIÓN AL ENTORNO

Habilidad para adaptarse y actuar con eficacia en variadas circunstancias y con personas o grupos distintos.

#### ARAZOAK EBAZTEA

Arazoak definitu, aurre egin eta ebaztea, ahal denik eta irtenbiderik egokiena emateko.

#### ERABAKIAK HARTZEA

Prozesu baten bidez ekintzarako aukerarik onena erabakitzea.

#### PLANIFIKATZEA

Giza baliabideak eta bitarteko materialak antolatzea, denbora eta garrantzia kontuan izanik, ahalik eta eraginkortasunik eta atarramenturik handiena lortzeko moduan.

#### 5.1.3. Gaitasun teknologikoak

Lanerako eta ikerketarako lanabes informatiko eta telematikoekin zerikusia duten gaitasunak sartu ditugu multzo honetan.

#### DATU BASEAK MENPERATZEA

Eskuzko zein informatika bidezko datu baseak ezagutu eta erabiltzea.

#### ORDENAGAILUA LANERAKO TRESNA MODUAN ERABILTZEA

Ordenagailuak ikasteko, komunikatzeko, ikertzeko eta talde lanerako eskaintzen dizkigun baliabideak erabiltzea.

#### 5.1.4. Hizkuntz gaitasunak

##### AHOZKO ETA IDATZIZKO KOMUNIKAZIOA

Ahoz eta idatziz norberaren ideiak eta iritziak modu argi eta egokian adieraztea.

##### ATZERRIKO HIZKUNTZA BAT ERABILTZEA

Norberarena ez den beste hizkuntza batean idazmen eta mintzamen maila egokiak lortzea norberaren eta lanbideko beharrianetarako.

### 5.2. Pertsona arteko gaitasunak

#### 5.2.1. Banako gaitasunak

Gizakiaren alderdirik pertsonalenei dagozkien gaitasunak.

##### NORBERE BURUA MOTIBATZEA

Norbera izan daitekeena eta egin dezakeena lortzeko prozesua.

##### INGURUAREN AURREAN EUSTEA ETA EGOKITZEA

Egoera desberdinetan eta pertsona edo talde desberdinekin moldatzeko eta modu egokian jokatzeko gaitasuna.

##### SEN ETIKOA

Jokaeraren eta ideien arteko koherentzia, norberaren eta besteen eskubide eta betebeharren errespetuan oinarrituta.

#### 5.2.2. Gizarteko gaitasunak

Atal honetan, gizakiaren gizarteko arloarekin zerikusia duten gaitasunak sartzen dira.

#### SENTIDO ÉTICO

Viene a ser la coherencia entre comportamiento e ideas, basada en el respeto a los derechos y obligaciones propios y de los demás.

#### 5.2.2. Competencias Sociales

Agrupa competencias en torno a la dimensión social de la persona.

#### DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD

Es la comprensión y aceptación de las diferencias entre distintas culturas, razas, edades, demostrándolo en la práctica.

#### COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Es la transferencia de información, conocimientos y sentimientos entre individuos o entre individuos y grupos, de tal manera que se consigan los objetivos pretendidos con la comunicación, evitando consecuencias no deseadas.

#### TRABAJO EN EQUIPO

Capacidad para integrarse con otros en el logro de unos objetivos comunes, distribuyendo y compartiendo responsabilidades, conforme a habilidades que conviene sean complementarias.

#### TRATAMIENTO DE CONFLICTOS

Es el proceso utilizado para tratar y resolver los conflictos inevitables en toda organización o grupo humano. Una técnica específica es la mediación.

#### NEGOCIACIÓN

Es el tratamiento de los conflictos de forma que el resultado sea positivo para las dos partes, mediante el empleo de estrategias y tácticas adecuadas a la envergadura del conflicto.

### 5.3. Competencias Sistémicas

#### 5.3.1. Competencias Organizativas

Agrupa competencias orientadas a influir en el medio organizacional en que nos movemos.

#### GESTIÓN POR OBJETIVOS

Sistema en que se determinan personalmente para el trabajo personal o de forma participada para el trabajo en equipo los objetivos, los recursos a utilizar y los criterios para medir su grado de consecución.

#### GESTIÓN DE PROYECTOS

Es la forma racional de preparar, dirigir, evaluar y hacer seguimiento de una obra.

#### DESARROLLO DE LA CALIDAD

Es la satisfacción de las necesidades del que puede ser considerado como nuestro destinatario (cliente). En toda organización o institución puede establecerse una cadena de clientes-proveedores y establecer las condiciones de satisfacción. Más allá de la gestión de la calidad está la gestión global de la organización con parámetros de calidad.

#### ANIZTASUNA

Kultura, arraza, adin eta abar desberdinen berezitasunak ulertu eta onartzea eta praktikan erakustea.

#### PERTSONEN ARTEKO KOMUNIKAZIOA

Banakoen artean, edo banakoen eta taldeen artean, informazioa, ezagutza eta sentimenduak modu egokian transferitzea, hots, komunikazioaren bitartez erdietsi nahi diren helburuak lortzeko moduan eta nahi ez diren ondorioak gertatu barik.

#### TALDE LANA

Beste batzuekin batera lan egiteko gaitasuna, denon helburuak lortze aldera, ardurak eta erantzukizunak banatuz eta konpartituz, bakoitzaren trebetasunen arabera (komenigarria da bata bestearen osagarri izatea).

#### GATAZKEN TRATAERA

Erakunde edo giza talde guztietan halabeharrez sortu ohi diren gatazkak tratatzeko eta ebazteko prozedura da. Bitartekotza da tekniketako bat.

#### NEGOZIAZIOA

Gatazkak tratatzea emaitza bi aldeentzat positiboa izan dadin, gatazkaren arabeko estrategia eta taktika egokiak erabiliz.

### 5.3. Gaitasun sistemikoak

#### 5.3.1. Antolamendu gaitasunak

Gure inguruko antolamenduan eragiteko zenbait gaitasun sartzen dira atal honetan.

#### HELBURUEN ARABERAKO KUDEAKETA

Kudeaketa mota honetan helburuak, erabili beharreko baliabideak eta lorpen maila neurtzeko irizpideak zehazten dira, norberak zehaztu ere lan pertsonala bada, edo taldeak talde-lana bada.

#### EGITASMOEN KUDEAKETA

Lan bat prestatu, zuzendu, ebaluatu eta bere jarraipena egiteko modu arrazionala da.

#### KALITATEAREN GARAPENA

Gure bezerotzat har dezakegunaren beharrianak betetzea da. Erakunde orotan bezero-hornitzaile katea zehaztu liteke eta kalitatezko zerbitzua betetzeko baldintzak jarri. Kalitatearen kudeaketatik gora, erakunde osoa kalitate irizpideen arabera kudeatzea daukagu.

#### 5.3.2. Ekimen gaitasunak

Multzo honek norberaren ekimenetik abiatuta ingurua aldatzeko behar diren gaitasunak hartzen ditu.

#### SORMENA

Pertsonaren sormena eta irudimena garatzea. Erantzun berri eta baliotsuak sortzeko trebetasuna. Nortasunaren ezaugarria ere bada, berezkoa neurri batean eta ikaskuntzaren bidez lortua beste batean.

#### EKIMENA

Bizitzan guri eta gure ingurukoei gertatzea nahi dugunaren arduradun eta erantzule egiteko gaitasuna.



### 5.3.2. Competencias Emprendedoras

Engloba competencias relacionadas con la transformación del medio a partir de la propia iniciativa.

#### CREATIVIDAD

Consiste en el desarrollo del potencial ideativo e imaginativo de la persona. Es una habilidad para generar respuestas nuevas, originales y valiosas. También es un rasgo de la personalidad, que en parte es don y en parte adquisición por aprendizaje.

#### ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Es la iniciativa en la vida por la que nos hacemos protagonistas y responsables de lo que queremos que nos pase a nosotros y a los que nos rodean.

#### INNOVACIÓN

Es el proceso de desarrollo y/o adaptación de una idea hasta su materialización en forma de servicio o de producto útil.

#### LIDERAZGO

Es el ejercicio de la responsabilidad como un servicio al equipo, a la organización. En gran medida el liderazgo es el proceso para estimular y ayudar a otros en el logro de sus objetivos.

#### ORIENTACIÓN AL LOGRO

Consiste en el desarrollo de la motivación personal encaminada al más alto desarrollo y compromiso profesional.

#### BERRITZEKO GAITASUNA

Idea bat garatu edo egokitzeko prozesua, zerbitzu edo produktu baliagarri bihurtu arte.

#### LIDERGOA

Ardura betetzea taldearentzako edo erakundearentzako zerbitzu moduan. Neurri handian, besteei euren helburuak lortzen bultzatzeko eta laguntzeko bidea da.

#### LORPENARI BEGIRA EGOTEA

Motibazio pertsonala garatzea, lanbidean gorengo mailako garapena eta konpromisoa lortzeari begira.



# El papel del profesor en el nuevo modelo de aprendizaje significativo

En el modelo que se acaba de exponer se subraya el papel protagonista del alumno, lo que significa un comportamiento activo con una mayor implicación de responsabilidad por su parte. Se propone un cambio de enfoque en el modo de considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje que hasta ahora ponía el acento en el tiempo de presencia en las clases y en el futuro se pretende situarlo en la *productividad* del aprendizaje del alumno. Es decir, en las horas trabajadas (de estudio, reflexión, aplicación, elaboración, prácticas y evaluación). El énfasis se sitúa en lo que es capaz de demostrar que ha logrado y que será evaluado a través del aprendizaje realizado de conocimientos, actitudes y competencias. El principal papel del profesorado será facilitar el aprendizaje, estimular la construcción del conocimiento, planificar, estructurar contenidos, materiales y tiempos, dirigir, asesorar, animar, y evaluar el trabajo de los alumnos.

Desde esta perspectiva, el alumno tiene, en el aprendizaje, un papel activo dado que éste no consiste tan sólo en recibir, registrar y repetir información con mayor o menor significado, sino en *construir* el conocimiento, apropiarse significativamente de él relacionándolo (vinculándolo, contrastándolo) con conocimientos previos, poniendo para ello en juego acciones de carácter intelectual (pensar, analizar, comprender), práctico (ejercicios, aplicaciones, experimentos, creaciones propias) y colaborativo (trabajo en grupos, contrastación de ideas, opiniones).

En este documento se recogen las Orientaciones Generales del Marco Pedagógico que la Universidad de Deusto establece para guiar el trabajo y la puesta en práctica de la enseñanza-aprendizaje en los próximos años. Estas orientaciones deben enmarcarse y contextualizarse en cada Facultad o Centro Universitario en función de sus propósitos e idiosincrasia propia provenientes de su naturaleza específica. Se trata de un documento marco y por ende holístico.

No cabe duda que el marco precisa de orientaciones y pautas más concretas y específicas que ayuden a contextualizarlo y concretarlo en la realidad de cada centro universitario. En él se recogen los principios guías que deben sustentar el quehacer universitario y la tarea académica tanto de alumnos, profesores y personal administrativo y de servicios. A partir de este marco, nacerán proyectos y planes que pondrán en práctica los principios y enfoque pedagógico y organizativo que en el documento se esbozan.

## *Responsabilidades del Departamento y Profesorado*

Para llevar a cabo el enfoque pedagógico de enseñanza-aprendizaje presentado en este documento marco, se

# Irakaslearen eginkizuna ikaskuntza esanguratsuko eredu berrian

Azaldu dugun ereduaren ikaslearen protagonismoa azpimarratu dugu. Eredu honek ikasleak jokaera aktiboagoa eta ardura gehiago hartzea eskatzen du. Irakas-ikas prozesua beste era batera ikustea proposatzen digu: orain arte ikasleek gelan zenbat denbora ematen zuten hartu izan da kontuan gehien bat; etorkizunean ikaslearen ikaskuntzaren *produktibitatea* nabarmendu nahi da, hau da, lanean (ikasten, hausnartzen, aplikatzen, egiten, praktikatzen eta ebaluatzen) emandako orduak. Zer lorpen erakusteko gai den azpimarratu nahi da eta hori bereganatu dituen ezagutza, jarrera eta gaitasunen bidez ebaluatuko da.

Irakaslearen eginkizuna ikaskuntza bideratzea izango da, jakintzaren eraketari eragitea, planifikatzea, edukiak, materialak eta denborak egituratzea, gidatzea, aholkatzea, animatzea eta ikasleen lana ebaluatzea.

Ikuspegi honetan, ikasleak zeregin aktiboa du ikaskuntzan; izan ere, ikaskuntza ez baita esangura gehiago edo gutxiagoko informazioa jaso, gorde eta errepikatze hutsa, baizik eta jakintza *eratzeta*, jakintza horren jabe egitea modu esanguratsuan, alde aurretik dakigunarekin erlacionaturik (loturik, erkaturik), ekintza intelektualek bidez (pentsatu, aztertu, ulertu), ekintza praktikoen bidez (ariketak, aplikazioak, saiakuntzak, sormen lanak) eta beste batzuekin batera egindako ekintzen bidez (talde lana, ideiak eta iritziak alderatu).

Agiri honetan, datozen urteetan Deustuko Unibertsitateko irakas-ikaskuntza marko pedagogiko berriaren ildoan gidatu behar duten orientabide nagusiak jasotzen dira. Orientabideok fakultate eta ikastegi bakoitzean egokitu behar dira bere izaera, ezaugarri eta xedeen arabera. Agiri hau dokumentu markoa dugu eta, hortaz, holistikoa. Zalantzarik gabe, marko honek orientabide zehatzagoak behar ditu unibertsitateko ikastegi bakoitzaren egoera eta ezaugarrien arabera moldatzen eta gauzatzen laguntzeko.

Agiri honetan, unibertsitateko lanak —ikasleen, irakasleen eta administrazio eta zerbitzuetako langileen lanak— izan behar dituen abiaburuak eta norabideak ematen dira. Marko honetatik abiatuta, abiaburu horiek eta pedagogiarene eta antolamenduaren aldetik zirriboratu diren planteamenduak praktikara eramateko egitasmoak eta planak sortuko dira.

## *Sailen eta irakasleen erantzukizunak*

Dokumentu marko honetan aurkeztu den irakas-ikaskuntza planteamendua aurrera eramateko, beharrezkoa da sailek eta irakasleek antolaketa berri batean parte hartzea eta proposamen pedagogiko hau garatzeak dakartzen ardurak eta erantzukizunak bere gain hartzea.

requiere implicar a los departamentos y profesorado en una nueva organización y en las responsabilidades que implica de modo específico el desarrollo de la propuesta pedagógica presentada.

1. Contextualización del aprendizaje. Como se ha indicado al describir el enfoque de aprendizaje propuesto, un elemento clave es la contextualización del mismo. Esta contextualización permite la vinculación del tema o problemática que se intenta establecer con las ideas previas del alumno, con su contexto personal y esto conlleva un incremento del interés inicial que como establece la investigación, se convierte en un elemento fundamental para lograr un aprendizaje más significativo del alumno. Una tarea típica de esta fase del departamento sería identificar la situación de entrada de cada grupo de alumnos en lo que se refiere a estilos de aprendizaje, valores y señas psicológicas de identidad. De modo que el profesorado pueda contextualizar el enfoque pedagógico vinculado con la realidad del alumno.

2. Contextualización del aprendizaje en la Titulación. Cada materia debe enfocarse en relación con el perfil establecido en la titulación. Esto significa en primer lugar, identificar las contribuciones específicas que la asignatura aporta al perfil. Es justamente, en este aspecto donde reside uno de los principales elementos clave de la renovación propuesta: la asignatura alcanza su máximo sentido en la contribución al perfil académico-profesional. Esta aportación puede ser en términos de conocimientos, metodologías, actitudes, valores o competencias, y esta contribución añade valor al perfil. No hay que perder de vista que cada materia es un elemento imprescindible que cobra sentido en el conjunto del «edificio» que se desea construir.

3. Selección de los contenidos. El profesor en coordinación con el departamento, selecciona los contenidos de la materia con criterios científicos, profesionales y formativos. Los contenidos son los vehículos que permiten alcanzar los propósitos principales que se desean alcanzar. La responsabilidad docente consiste en clasificar estos contenidos compaginando teoría-práctica, aspectos generales versus específicos, etc. Estos contenidos pueden estructurarse según niveles de profundidad o exigencia, y muy especialmente, si se corresponden a contenidos de primer o segundo ciclo.

4. Organización de la materia. Una vez que el profesor ha establecido los contenidos propios de la asignatura, los estructurará en función de los objetivos y propósitos que estarán claramente vinculados con la contribución al perfil académico-profesional. Esto implica planificar los contenidos, organizar la materia de forma que se oriente hacia la consecución de un aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo para el alumno. Relaciona la nueva información con las ideas previas de los alumnos, contextualizando los contenidos. Clarifica los aspectos de mayor dificultad mediante esquemas, diagramas, mapas conceptuales u otras técnicas. Programa actividades y ejercicios que favorezcan el desarrollo de aquellas competencias que están especialmente vinculadas con cada materia.

5. Gestión del aula. El profesor organiza el modo que va a llevar a cabo la clase o va a utilizar los diferentes recursos para el aprendizaje del alumno. Da claves y ayudas para que los alumnos puedan resolver los problemas pero sin incluir las respuestas. Desarrolla competencias instrumentales alternativas que ayuden al estudio de los

1. Ikaskuntza bere inguruan kokatzea. Ikaskuntza-planteamendu hau azaltzean esan denez, funtsezkoa da ikaskuntza ondo kokatzea. Era horretara, landu nahi den gaia edo azaldu nahi den arazoa ikasleak aurretiaz dituen ideiekin eta bere egoerarekin lotuta emango da eta horrek ikaslearen interesa piztuko du hasiera-hasieratik. Gogoan izan dezagun, ikerketak dioskunez, interes hori garrantzi handikoa dela ikaskuntza esanguratsua lortzeko. Fase honetan sailaren egitekoa litzateke ikasle talde bakoitza hastean nolakoa den identifikatzea (ikas-estiloak, balioak eta nortasun ezaugarriak), irakasleek planteamendu pedagogikoa aurrera eramateko orduan ikasleen errealitatea kontuan izan dezaten.

2. Ikaskuntza titulazioan kokatzea. Irakasgai bakoitza titulazioan ezarritako profilarik begira enfokatu behar da. Horrek esan nahi du lehenengo eta behin, irakasgaiak profilarik egiten dizkion ekarriak identifikatu beharra dagoela. Hauxe dugu, hain zuzen ere, berrikuntza honen gakoetako bat: profil akademiko-profesionalari egiten dion ekarriak ematen dio azken zentzua irakasgaiari. Ekarrak era askotakoak izan daitezke: ezaguerak, metodologiak, jarrerak, balioak edo gaitasunak, eta ekarpen horrek balioa eranstean dio profilarik. Ez dugu ahaztu behar irakasgai bakoitza eraiki nahi dugun etxearen behar-beharrezko osagaia dela eta etxearen osotasunean hartzen duela balioa.

3. Edukiak hautatzea. Irakasleak, sailarekin koordinaturik, irakasgaiaren edukiak hautatzen ditu zientzi, lanbide eta hezkuntzako irizpideak gogoan harturik. Edukien bitartez iritsiko gara lortu nahi ditugun helburuetara. Irakaslearen ardura da edukiak modu egokian sailkatzea, teoria eta praktika, orokortasunak eta zehaztasunak, etab. tartekatuz. Edukiak sakontasun edo exjentzia mailen arabera egituratu ahal dira eta, bereziki, lehen zikloari edo bigarren zikloari dagozkion kontuan hartuta.

4. Irakasgai antolatzea. Behin irakasgaiaren edukiak finkatuta, irakasleak profil akademiko-profesionalari begira lortu nahi diren helburuen arabera antolatuko ditu. Edukiak planifikatu behar ditu, ikasleak modu esanguratsuan, autonomoan eta lankidetzan ikas ditzan. Informazio berria ikasleek alde aurretik dakartzaten ideiekin erlazionatuko du, edukiak bere testuinguruan kokatuz. Aparteko zailtasuna duten kontuak argituko ditu eskemak, diagramak, mapa kontzeptualak eta bestelako teknikak erabiliz. Irakasgaiarekin zerikusia duten gaitasunak garatzeko bidea ematen duten ariketak eta jarduerak prestatuko ditu.

5. Ikasgela kudeatzea. Irakasleak eskola aurrera eramateko modua edo ikasleak ikas dezan erabiliko dituen baliabideak antolatzen ditu. Laguntzak eta giltzak eskaintzen ditu ikasleek problemak ebazteko, baina erantzunak eman barik. Gaitasun instrumental alternatiboak lantzen ditu, ikasleei ikasten laguntzeko (teknikak erabiltzen, liburutegian dokumentuak bilatzen, interneten ibiltzen eta abar trebatu). Irakasleek multimedia baliabideak erabili ahal dituzte informazioa aurkezteko. Zeharo garrantzitsua da irakasleak ikasleen lanean inplikatzeko ikasleek buruzko ikuspuntu, lekukotasun eta adibide desberdinak eskainiz.

6. Ikaskuntza ebaluatzea. Irakasleak ikasleen ikas-prozesuaz eta emaitzaz hausnartzen du. Horretarako egiteko batzuk bete behar ditu, besteak beste, irakasgaiaren eduki eta jardura bakoitza ebaluatzeko irizpideak ezarri, ikasleari feedbacka eskaini lanean ari den bitartean, ikasleei buruzko datu esanguratsuak bildu

alumnos (manejo de técnicas, búsqueda documental en bibliotecas, utilización de internet, etc.) El profesorado puede ayudarse de formas multimedia para la presentación de información. Un aspecto crucial es su implicación en el trabajo de los alumnos ofreciéndoles diversos puntos de vista sobre las ideas, testimonios y ejemplos propios de la carrera.

6. Evaluación del aprendizaje. El profesor reflexiona sobre el proceso y los resultados del aprendizaje de los alumnos. Entre las principales tareas a desempeñar se pueden enumerar las siguientes: establecer criterios de evaluación para cada uno de los contenidos y actividades de la asignatura, ofrecer retroalimentación al alumno mientras éste va resolviendo los problemas, acumular evidencias relevantes sobre los alumnos para emitir juicios objetivos, acomodar los criterios de evaluación a los principios establecidos en el programa.

7. Autoevaluación. El profesorado reflexiona sobre su práctica en diferentes situaciones didácticas de su actividad docente. Para llevar a cabo este proceso de autoevaluación, el profesor puede utilizar diferentes técnicas e instrumentos existentes o que el propio profesorado construye para registrar descriptivamente las situaciones de enseñanza-aprendizaje en su contexto. Esto le permitirá modificar actuaciones docentes para intentar mejorar el proceso. La evaluación también puede ser compartida y convertirse en *coevaluación* con la participación de los colegas en proyectos comunes, criterios compartidos.

8. Comunicación. Estimulación del aprendizaje. El profesor ofrece a los alumnos la posibilidad de adoptar decisiones sobre el aprendizaje. Esto requiere establecer alternativas de aprendizaje y ofrecer oportunidades para que los alumnos asuman responsabilidades en las tareas de clase. Una tarea vinculada con el desarrollo de valores consiste en fomentar disposiciones y actitudes de respeto hacia los demás y sugerir a través del programa problemas y tareas de estudio que fortalecen la voluntad y la perseverancia.

9. Cuestionamiento. El profesor estimula la conjetura, discusión y conducta de formulación de preguntas. Este desafío intelectual puede llevarse a cabo con diversas actividades y tareas, por ejemplo: animar a los estudiantes a formular cuestiones y a discutir respuestas dadas en los apuntes, libros, etc.; analizar críticamente soluciones tradicionales a los problemas, estimular la formulación de preguntas e interrogantes en cada tema; utilizar alguna taxonomía de preguntas.

10. Colaboración y negociación. El profesor interacciona socialmente con los alumnos para dar significado a las acciones y obtener consenso entre ellos. Esto significa, por ejemplo, compartir ideas, respuestas y visiones con los alumnos; aprender de las ideas de sus alumnos y considerar sus respuestas; fomentar la colaboración entre los alumnos, acordar significados de los contenidos.

11. Contribuir al desarrollo de competencias del perfil de la titulación desde la naturaleza de cada materia. Las responsabilidades del profesorado en este aspecto consisten en planificar tareas en las que el alumno desarrolla determinadas competencias; vincular competencias a contenidos y actividades específicas de la materia; desarrollar capacidades individuales o de equipo en los trabajos propuestos.

12. Dirección de trabajos. El profesorado orienta y ofrece pautas para la realización de un trabajo de investigación que debe llevar a cabo el alumno individual o en equipo.

balorazio objektiboak eman ahal izateko, ebaluatzeko irizpideak programan ezarritako printzipioetara egokitu.

7. Norbere burua ebaluatzea. Irakasleak gogoeta egiten du egoera didaktiko desberdinetan egiten duen irakaslanaz. Bere burua ebaluatzeko, irakasleak zenbait teknika eta tresna erabili ahal ditu, unibertsitatean daudenak zein berak prestatzen dituenak irakas-ikas egoerak bere testuinguruan deskribaturik erregistratzeko. Horri esker, guztiz egokiak ez diren irakas-ekintzak aldatu ahal izango ditu prozesua hobetze aldera. Ebaluazioa lankide batzuen artean ere egin daiteke, elkarrekin dituzten egitasmoetan eta irizpideak elkarren artean jarri.

8. Komunikatze. Ikaskuntza bultzatzea. Irakasleak ikaskuntzari buruzko erabakiak hartzeko aukera eskaintzen die ikasleei. Horretarako, ikasteko aukera alternatiboak prestatu eta eskaini behar ditu, irakasle eskolako lanetan ardurak hartuz joan daitezten. Bestalde, balioen garapenaren arloan, besteenganako errespetuzko jarrerak hartzea bultzatu behar da. Programaren bitartez borondatea eta ekimena indartzeko lanak ere iradoki ahal dira.

9. Galdetzea. Irakasleak zalantzan jartzea, galderak egitea eta eztabaidatzea bultzatzen du. Desafio intelektual hau hainbat ariketa eta lanen bitartez bideratu daiteke, adibidez: irakasleak galderak egitera eta apunte, liburu eta abarretako erantzunak eztabaidatzera animatuz; auziei eman ohi zaizkien irtenbideak kritikoki aztertuz; gai bakoitzean itaunak prestatzera bultzatuz; galdera-taxonomiaren bat erabiliz.

10. Elkarrekin lan egitea eta negoziatzea. Irakasleak ikasleekin elkarreraginean jarduten du ekintzei zentzua emateko eta ikasleen artean kontzentzua lortzeko. Horrek suposatzen du irakasle-ikasleek ideiak, erantzunak eta ikuspegiak elkarri ematea; ikasleen ideietatik ikastea eta euren erantzunak aintzat hartzea; ikasleen arteko lankidetzatza bultzatzea; edukien esanahiak adostea.

11. Irakasgai bakoitzaren izaeratik titulazioaren profileko gaitasunak garatzen laguntzea. Irakasleek badute zereginik honetan: ikasleen gaitasunak garatzeko moduko lanak prestatzea; gaitasunak irakasgaiko eduki eta jardurekin uztartzea; ikasleei agindutako lanetan banako eta taldeko gaitasunak lantzea.

12. Lanak zuzentzea. Irakasleak bakarka edo taldeka ikerlan bat egiteko argibideak ematen ditu. Irakaslearen egitekoak izango lirateke, besteak beste, lanak egiteko ezarritako arau edo baldintzak betetzeko eskatzea; alderik onenen eta txarrenen feedbacka ematea; gizarteko jarrerak eta balioak lantzeko moduko gaiak eta edukiak proposatzea, esaterako, bazterketa, giza duintasuna, justizia, hirugarren mundua, etab.

13. Pentsamendua garatzen laguntzea. Irakasleak ikasleek pentsamendu modu desberdinak (analitikoa, kritikoa, praktikoa, dibergentea, etab.) erabiltzeko moduko kasuak eta materialak prestatzen ditu. Era berean, irakasleak pentsamendu horiek aplikatzeko egoerak ere antolatu ahal ditu. Ikasleei agindutako lan edo jardura bakoitzean, landu beharreko pentsamendu motari dagokionez (gogoetatsua, deliberatiboa, etab.) zer helburu lortu nahi duen azaltzen du.

14. Espezialitateari (titulazioari) dagozkion metodologia eta estrategien ezaguera eta erabilera bideratzea. Horretarako, irakasleak metodologiak eta estrategiak ezagutzera ematen ditu; metodologiak egokiro eta zuzen erabili daitezten jakoten du; talde laneko estrategiak bultzatzen ditu.

15. Autonomia, erantzukizun eta kalitate ohiturak eta jarrerak bultzatzea. Irakasleak argibide argiak ematen ditu

Algunas tareas respecto a esta responsabilidad puede ser: insistir en el cumplimiento de las normas o requisitos para la elaboración de trabajos e investigaciones, ofrecer *feedback* de los puntos fuertes y débiles; proponer temas y contenidos que favorezcan actitudes y valores sociales tales como marginación, dignidad humana, justicia, tercer mundo, etc.

13. Favorecer el desarrollo del pensamiento. El profesorado diseña casos y materiales en los que los estudiantes pueden ejercer diversos tipos de pensamiento (analítico, crítico, práctico, divergente, etc.). Asimismo, puede organizar situaciones en las que el alumno tiene que aplicar los diferentes tipos de pensamiento descritos anteriormente. Formula en cada actividad/tarea del alumno, el propósito u objetivo que pretende en relación al tipo de pensamiento a potenciar: reflexivo, deliberativo, etc.

14. Fomenta el conocimiento y aplicación de las metodologías y estrategias propias de la especialidad (titulación). Para ello, da a conocer metodologías y estrategias; revisa y corrige el uso adecuado de las metodologías, potencia estrategias de trabajo en equipo.

15. Fomenta la adquisición de hábitos y actitudes personales de autonomía, responsabilidad y calidad. El profesorado da orientaciones claras de trabajos y ejercicios; ofrece criterios para la autoevaluación y autocrítica; controla las normas de calidad de las actividades, ejercicios y tareas de los estudiantes; y responsabiliza al alumno de la preocupación del trabajo bien hecho y de calidad.

16. Incorpora las tecnologías de la información y la comunicación en su enseñanza. El profesorado usa las TICs como apoyo a la enseñanza presencial y como medio de comunicación y tutoría pedagógica con los alumnos. Hace utilizar al alumnado, las TICs como medio de reforzar las habilidades informáticas, aplicándolas a su materia.

17. Ejerce el liderazgo pedagógico con los alumnos. El profesor estimula intelectualmente a sus alumnos con problemas, situaciones y temas que provoquen curiosidad y despiertan deseos de profundizar. Procura que sus alumnos se cuestionen y busquen respuestas a sus propias preguntas. Muestra consideración y respeto a sus alumnos. Relaciona los contenidos temáticos, las capacidades con situaciones profesionales futuras. Suscita interés a los alumnos a través de las situaciones planteadas, el uso de materiales, casos, metodología variada, y un enfoque teórico-práctico.

18. Cumple con los estándares de calidad de la documentación (apuntes, recursos que usa en su enseñanza). Algunos indicadores de esta responsabilidad pueden ser: revisa y actualiza su bibliografía y documentación, la documentación es una muestra de la calidad de su enseñanza, la documentación (materiales y recursos) es rica y variada, y es adecuada a los objetivos y propósitos que plantea en su materia.

19. Enfoca la asignatura con los propósitos del perfil establecido y coopera con los colegas en actividades interdisciplinarias. Algunas tareas típicas de esta responsabilidad pueden ser: mantener actividades/tareas compartidas con otras materias; reforzar, sustentar o apoyar determinados conocimientos, actitudes y competencias específicas de otras materias; proponer tareas o trabajos en colaboración con otros profesores. En síntesis, los contenidos, actividades, competencias deben ser coherentes con la contribución esperada de la materia respecto del perfil establecido en la titulación.

lan eta ariketetan; autoebaluazioa eta autokritika egiteko irizpideak eskaintzen ditu; ikasleen jarduera, ariketa eta lanen kalitate arauak kontrolatzen ditu; eta ondo eta kalitatez lan egiteko ardura ematen dio ikasleari.

16. Informazio eta komunikazio teknologiak erabiltzea irakaslanean. Irakasleak halako teknologiak erabiltzen ditu eskolen lagungarri gisa, baita ikasleekiko komunikazioa eta tutore lana bideratzeko ere. Ikasleei ere teknologia hauek erabiltarazten dizkie bere irakasgaian aplikatuta, trebetasun informatikoak garatu ditzaten.

17. Ikasleen lider pedagogikoa izatea. Irakaslea ikasleen adimena bizkortzen ahalegintzen da, jakin-mina eta sakontzeko gogoia pizten duten auziak, egoerak eta gaiak planteatuz. Ikasleek bere buruari galde eta erantzun egin diezaioten saiatzen da. Begiramaena eta errespetua erakusten die ikasleei. Gaien edukiak eta gaitasunak ikasleek lanbidean aurkituko dituzten egoerekin erlazionatzen ditu. Ikasleen interesa pizten du eskolara daramatzan gaiekin, materialekin, kasuekin, metodologia desberdinekin eta planteamendu teoriko-praktikoarekin.

18. Dokumentazioan (eskolak emateko apunteetan eta bestelako baliabideetan) kalitate estandarrek betetzea. Ardura honen adierazle batzuk aipatzearren: irakasleak bibliografia eta dokumentazioa berrikusi eta eguneratzen du; dokumentazioa bere irakaslanaren kalitatearen erakusgarri da; dokumentazioa (materialak eta baliabideak) oparoa eta egokia da bere irakasgaian ezarritako helburuak betetzeko.

19. Irakasgaia titulazioan ezarritako profilaren ildotik eramatea eta lankideekin batera lan egitea diziplinarteko jardueretan. Irakasleak, beraz, ildo honetan honetarikoa egingo ditu: beste irakasgai batzuekin lotutako jarduerak prestatu; beste irakasgai batzuei dagozkien zenbait ezaguera, jarrera eta gaitasun lantzen eta finkatzen lagundu; beste irakasle batzuekin batera egitekoak diren lanak proposatu. Laburbildurik, edukiak, jarduerak eta gaitasunak koherenteak izan behar dira irakasgaiak titulazioaren profilari egin beharko liokeen ekarpenarekin.

Mundu osoko eta bereziki Europako unibertsitateak euren planteamendu pedagogiko-didaktikoa berraztertzen ari dira. Planteamendu tradizionalaren gabeziak eta mugak ageri-agerian daude eta nazioetako eta nazioarteko foro askotan eztabaidatu dira.

Unibertsitateak trantsizio garaian daude, teknologiar, pedagogiar eta metodologiar dagokienez, eta, aldi berean, lankidetzaren prozesu batean murgildu dira titulazioen antolamenduan eta egituran zenbait kontu adostu nahian, ikasleak eta irakasleak aparteko trazarik gabe batetik bestera ibili ahal izateko.

Bareak eta Billonek (2001) arazo kezkarriago bat azpimarratzen dute, ikaskuntzaren esangura falta, hain zuzen ere, honakoa diotenean: «Irakasle eta ikasleen kezkarik handienetako bat ezaguerak pilatzea da, nahiz eta sarri askotan ez aditu zer erlazio duten gurekin eta haien artean. Halako loturarik gabe, nekez ulertuko dugu gauzen esanahia eta zergatia. Hortaz, normalean arrazoiak izaten dugun kontzeptua da topatzen dugun lehen zailtasuna. Gure ustean arrazoiak biltegi moduko zerbait da eta ahal dugunik eta gauza gehienez bete behar dugu, zertarako diren argi jakin ez arren. Baina gure eskarmentuari erreparatzen badiogu, onartuko dugu gauzak ulertu nahiak eta gauzen esanahia jakiteko minak eramane gaituztela irakaskuntzara eta ikerketara. Izan ere,

Las universidades de todo el mundo, y muy especialmente las europeas, están reorientando su enfoque pedagógico-didáctico. Las deficiencias y limitaciones del enfoque docente tradicional se han hecho patentes y han sido debatidas en numerosos foros nacionales e internacionales. Las universidades están en la actualidad en un momento de transición tecnológica, pedagógica y metodológica, y por otro lado, están en un proceso colaborativo para consensuar algunos principios organizativos y estructurales de sus titulaciones que permitan y favorezcan un mayor intercambio de alumnos y profesores sin especiales traumas. Barea y Billón (2001) subrayan otro aspecto todavía más preocupante según las autoras, se refieren a la falta de significatividad del aprendizaje, cuando afirman: «Una de las principales preocupaciones tanto de los profesores como de los estudiantes es almacenar conocimientos, si bien frecuentemente no se entiende qué es lo que tienen que ver con nosotros mismos ni entre sí. Sin esos nexos, rara vez se alcanza el significado de las cosas ni el porqué de las mismas. La primera gran dificultad, pues, con la que nos topamos es el concepto de razón que suelen tener generalmente. Solemos concebir la razón como una especie de depósito en el que es preciso el mayor número de cosas, aunque no se sepa muy bien para qué. Pero si somos leales con nuestra experiencia, en nosotros docencia e investigación nacen como fruto de la curiosidad por comprender las causas y el significado de las cosas. Realmente la razón no es tanto un depósito de objetos almacenados cuanto una ventana abierta a la realidad» (Pág.19).

Estamos convencidos que el Marco Pedagógico UD recoge una nueva perspectiva universitaria que con el esfuerzo de todos (alumnos, profesores y personal no docente) ayudará a desarrollar un aprendizaje más satisfactorio para todos y con una mayor significatividad.

Se trata de un desafío que interpela a toda la comunidad universitaria con el propósito común de encontrar una vía que posibilite un avance significativo y una mejora en los procesos y en los resultados. Es así mismo, un reto que debe compaginar las metas institucionales y las personales, de modo que cada miembro de la comunidad encuentre en el proyecto una oportunidad de cambio y mejora personal al mismo tiempo que su contribución se convierta en algo positivo y fructífero en la meta común pretendida.

arrazoia ez da pilaturiko objektuen gordailua, errealitatea atzemateko leihoa baizik.» (19. or.).

UD marko pedagogiko berriak unibertsitatearen bestelako ikuspegia dakar eta uste osoa dugu, denon (ikasle, irakasle eta administrazio eta zerbitzuetako langileen) ahaleginaz, marko hori baliagarria izango dela denontzat esanguratsuagoa eta betegarriagoa izango den ikaskuntza lortzeko.

Unibertsitateko elkarte osoarentzako erronka da prozesuak eta emaitzak hobetzeko bidea aurkitzea; eta erronka honetan erakundearen eta pertsonen jomugak bateragarri izan behar dira, elkarteko kide bakoitzak egitasmo honetan hobera aldatzeko egokiera ikus dezan eta, aldi berean, bere ekarria denona den jomuga horretara iristeko baliagarria eta emankorra izan dadin.





## Bibliografía

- ANGUERA, M.T. (1982). *Metodología de la Observación de las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- BAREA, M. y BILLON, M. (2001). *Proyecto de Innovación Docente*.
- BURON, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- ESCOTET, M.A. (1998). *Manual de autoevaluación de la Universidad*. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes.
- ESCOTET, M.A. (1996). *Universidad y Devenir*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GIL LORIA, E. (1999). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: CONEDSI. Universidad Comillas.
- GUPTA, K. (2000). *Guía práctica para evaluar necesidades*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L.A. (1997). *Enseñar a pensar. Un reto para los profesores*. Tenerife: TAFOR.
- HIDI, S. y HARACKIEWIZ, J.M. (2000). «Motivating the Academically unmotivated: a critical Issue for the 21st Century». *Review of Educational Research*, 2, 151-179.
- ICE de la Universidad de Deusto (1999). *Actividades académicas de los alumnos de la Universidad de Deusto. Curso 1999-2000*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- KOLB, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: Mcber and Company.
- KOLVENBACH, P.H. (2000). *The Service of Faith and the promotion of Justice in American Jesuit Higher Education*. Santa Clara: Santa Clara University.
- KRAPP, A. (1999). «Interest, motivation and learning: an educational-psychological perspective». *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23-40.
- MCCOMBS, B.I. y WHISLER, J.S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- STERNBERG, R.J. y SPEAR-SWERLING, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- STUFFLEBEAM, P. (1996). «El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro». En AURELIO VILLA (Coord.). *Dirección participativa y Evaluación de centros*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. 9 de octubre de 1998. UNESCO: <http://www.unesco.org>

## Bibliografía

- ANGUERA, M.T. (1982). *Metodología de la Observación de las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- BAREA, M. eta BILLON, M. (2001). *Proyecto de Innovación Docente*.
- BURON, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- ESCOTET, M.A. (1998). *Manual de autoevaluación de la Universidad*. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes.
- ESCOTET, M.A. (1996). *Universidad y Devenir*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- GIL LORIA, E. (1999). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: CONEDSI. Universidad Comillas.
- GUPTA, K. (2000). *Guía práctica para evaluar necesidades*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- HERNÁNDEZ, P. eta GARCÍA, L.A. (1997). *Enseñar a pensar. Un reto para los profesores*. Tenerife: TAFOR.
- HIDI, S. eta HARACKIEWIZ, J.M. (2000). «Motivating the Academically unmotivated: a critical Issue for the 21st Century». *Review of Educational Research*, 2, 151-179.
- ICE de la Universidad de Deusto (1999). *Actividades académicas de los alumnos de la Universidad de Deusto. Curso 1999-2000*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- KOLB, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: Mcber and Company.
- KOLVENBACH, P.H. (2000). *The Service of Faith and the promotion of Justice in American Jesuit Higher Education*. Santa Clara: Santa Clara University.
- KRAPP, A. (1999). «Interest, motivation and learning: an educational-psychological perspective». *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23-40.
- MCCOMBS, B.I. eta WHISLER, J.S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- MONEREO, C. eta CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- RIVAS, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- STERNBERG, R.J. eta SPEAR-SWERLING, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- STUFFLEBEAM, P. (1996). «El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro». En AURELIO VILLA (Coord.). *Dirección participativa y Evaluación de centros*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. 9 de octubre de 1998. UNESCO: <http://www.unesco.org>



**Universidad de  
Deusto**

**Deustuko  
Unibertsitatea**

• • • • • • • •