

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

*The use of generative themes for the creation of digital learning materials:
oral histories in the classroom*

Nahia Delgado de Frutos^{1*}, Daniel Losada Iglesias², Ainhoa Ezeiza Ramos³

¹ Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

² Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

³ Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Eskola bere inguruko komunitatearekin lotu nahian, ikerketa honetan ahozko historietan oinarritutako ikasmaterialak sortu dira. Horretarako, Paulo Freirek proposatutako gai eragileak berrinterpretatu dira, egoera berrietara ekartzeko. Freirek komunitate bateko hitz eta gai eragileak abiapuntutzat hartzea proposatu zuen, hezkuntza prozesuak askatzaileak izan zitezen, kultur inbasioa deitu zuena murrizteko eta subjektuei hitza emateko. Ideia hori hartuta, Donostiako Altza auzoan egindako 106 banakako elkarrizketa analizatu dira, ikerketa-ekintza parte-hartzailearen bitartez. Elkarrizketa hauetatik, 30 gai eragile posible identifikatu dira, altzatarrenzat zentzu komunitarioa eta bizikidetzazkoa dutenak, eta horietatik, hainbat talde-bileran informalean ostean, eta ikuspegi kurrikularrekin eta dokumentalarekin kontrastatuta, 17 ikas-unitate digital sortu dira. Ikasmaterial hauek autoestimua komunitarioa sustatzea dute helburu, ikasleek dituzten aurrezagutzetatik eta ahozko historietatik abiatuz ezagutzak landuz, pentsamendu kritikoa bultzatuz eta komunikazio-zubi belaunaldiartekoak eraikiz. Material didaktiko digital hauek hezkuntzako profesionalak, komunitateko kideek eta komunitate zientifikoko adituek ebaluatu eta baliozkotu dituzte. Triangulazioa erabiliz egin den hiru mailako ebaluazioa (autoebaluazioa, talde eztabaida bidezko ebaluazioa eta elkarrizketa indibidualetan oinarritutako ebaluazioa) materialak hobetzeko baliagarria izan da.

GAKO-HITZAK: lehen hezkuntza, ikasmateriala, komunitatea, elkarrizketak, ikerketa parte-hartzailea.

ABSTRACT: *With the aim of connecting the school with the surrounding community, this research has created teaching materials based on oral histories. To do this, the generative themes proposed by Paulo Freire have been reinterpreted and brought into new situations. Freire proposed taking as a starting point the words and generative themes of a community so that educational processes could be liberating, reducing what he called cultural invasion and giving the subjects a voice. Taking this idea as a starting point, 106 individual interviews conducted in the San Sebastian neighbourhood of Altza were analysed through participatory action research. From these interviews, 30 possible generative themes with a sense of community and coexistence for the people of Altza were identified, from which, after several informal group discussions and after comparing the resulting knowledge with the curriculum and documents, 17 digital didactic units were created. These didactic materials aim to foster community self-esteem, working on knowledge based on the students' prior knowledge and oral histories, promoting critical thinking and building intergenerational communication bridges. These digital learning materials have been evaluated and validated by education professionals, community members and experts from the scientific community. Three-level evaluation through triangulation (self-evaluation, focus group evaluation and evaluation based on individual interviews) has been used to make improvements to the materials.*

KEYWORDS: *Primary education, teaching materials, community, interviews, participatory research.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Nahia Delgado de Frutos. Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Oñati plaza, 3 (20018 Donostia). – nahia.delgado@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0002-0243-1168>

Nola aipatu / How to cite: Delgado de Frutos, Nahia; Losada Iglesias, Daniel; Ezeiza Ramos, Ainhoa (2022). «Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan». *Tantak*, 34(2), 121-146. (<https://doi.org/10.1387/tantak.23740>).

Jasotze-data: 2022/06/20; Onartze-data: 2023/05/08.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

2021. urtean zehar, askotariko ekintzak, omenaldiak, jardunaldiak eta argitalpenak egin dira Paulo Freireren jaiotzaren urteurrena ospatzeko. Tes-tuinguru honek aukera egokia zabaldu du hezkuntza eremuko bere ekarpe-nek gaur egun duten eragina aztertzeko, eta, horri esker, ikerketa eta analisi berriak argitaratu dira. Artikulu honetan, arreta berezia jarriko da hitz eta gai eragileen balioan; zeharbidez, Freirek ikerketa-ekintza parte-hartzailearen hezkuntzaren eremuan egindako funtsezko lana ere azaleratuko da.

Paulo Freirek bere lan-ibilbidearen hasieratik bertatik heldu zion hitz eragileen erabilerari, Brasilen gauzatutako helduen alfabetatzerako proze-suetan. Nahiz eta hitz eragileen kontzeptua ez zuen berak asmatu, onartu behar da berak esanahi berezia eman ziola hitz hauek erabiltzeari, alfabe-tatze funtzionala baztertu eta ikuspegi emantzipatzailea nagusitzeko. Bere ustez, hezkuntza askatzailea izan dadin, ezinbestekoa da ikasleen hitz-uni-bertsotik abiatzea, bestela ezin izango baitute isiltasuna gainditu eta beren egoeraz eztabaidatu eta, ondorioz, hezkuntza-ekintza inbasio kulturalaren beste tresna bat baino ez litzateke izango (Freire, 1983, 1984). Brasilen gauzatutako lehen alfabetatze-etapan, garrantzi handikoak izan ziren bere emazte Elza Mara Costas de Oliveiraren ekarpenak, maistra izaki, berak lagundu baitzion planteamendu filosofiko-ideologikotik teknika zehatze-tara iristeko bidea eraikitzen (Ugartetxea, 1999).

Zoritzarrez, Brasilen kultura zirkuluak eta alfabetatze-prozesuak bere zuzendaritzapean hedatzeaz zeudelarik, diktadura militarra gailendu zen (1964) eta, errepresioa jasan eta atxilotua izan ondoren, erbesteratu eta Bo-liviara alde egin behar izan zuen. Zenbait gorabeheraren ostean, Txileko Gobernuak babesa eman zion, une hartan nekazaritza erreforma eta alfabe-tatze prozesu sakonak abiatu behar baitzituen (Cabaluz eta Areyuna-Ibarra, 2020). Egoera berri honek aukera eman zion «*Educação como prática da liberdade*» liburua amaitu (1965) eta lehen edizioa argitaratzeko (1967). Bertan, Freirek bere ikuspegi pedagogikoaren oinarriak azaldu zituen, on-dorengo lanetan garatuko zituenak.

Txileko egonaldiak berebiziko eragina izan zuen haren pentsamenduan. Izan ere, nekazaritza erreforman parte hartzen ari ziren hedatzaile edo es-tensionistekin lanean ari zelarik, argiago ikusi zuen komunitate kanpo-tik zetozen subjektu aktibo hauek (berrikuntza ekartzen zuten subjektuek) besteak informazioz bete beharreko objektu gisa tratatzen zituztela, ber-tako pertsonen aurretiko esperientziak eta kontzeptu edo hitzei ematen zie-ten esanahiak ezagutu eta kontuan hartu gabe (Cabaluz eta Areyuna-Ibarra, 2020; Freire, 1984). Honek, alde batetik, hedatzaileen paper menderatzai-lea erakusten zuen, eta, era berean, bertakoen ezagutzak aintzat hartzen ez zirenez, urte luzez komunitatean kolektiboki eraikitako jakintzak balio-ga-betu eta alde batera uztea sustatzen zuten (Freire, 1984). Freirek transmi-sio suntsitzaile honi inbasio kulturala deitu zion, eta ezagutzak beste era

batera irakatsi behar zirela adierazi zuen, era dialogikoan, hain zuzen ere. Horrela, heziketa prozesuan parte hartzen duten gizaki guztiak subjektutzat hartu behar zirela azpimarratu zuen, subjektuei hitza emanez, entzunez eta komunikazio-harremanak sortuz.

Paulo Freireren ideiek eragina izan zuten ikastolen berrikuntza pedagogikoaren prozesuan, 1970eko hamarkadan hedatzen hasi zirenean. Plan-teamendu pedagogiko nagusia Célestin Freinet-engandik hartu bazen ere (eskola aktiboa, kooperatiboa, eskola-aldizkariaren garrantzia...), beste pentsalari eta pedagogo berritzaile batzuk ere izan zituzten erreferente gisa, Freire, horien artean (Dávila, 2005). Beharbada Eusebio Osaren ahalegina azpimarratu beharko litzateke Freireren ideiak Euskal Herrira ekartzeko, 1972an argitaratu baitzuen hezkuntza askatzailearen eta zapalduen pedagogiaren interpretazio bat euskaraz (Osa, 1972).

Gai eragileen ideiak ere isla izan zuen ikas-materialgintzan, Gordailu elkartearen bitartez nagusiki (Dávila, 2005). Gordailu 1968an irakasle talde batek sortutako elkartearen izan zen, Freireren eragin nabarmena izan zuena, eta beren ustez, ez ziren testuliburuak sortu behar, irakasleen arduraren baitzen beren egoera zehatzari erantzuteko materialak sortzea; hala ere, gai eragile batzuk identifikatu eta liburuxka formatuko sail bat sortu zuten, ondoren irakasleek egokituko zituztenak (Delgado Cendagortagarza, 2016). Beren helburua izan zen haurra protagonista izatea beti, eta ez testuliburuak.

Inbasio kulturala murriztu eta hezigaiei hezituei hitza emateko (hau da, beren isiltasun edo mututasun kulturala apurtzeko), bi ideia horiek hartu dira proiektu honetan, alegia, komunitatean errotutako gaiak identifikatzea, eta ikasmaterial irekiak diseinatzea, gai eragile horiek lantzeko.

Hezkuntza erakundeetan transmititzen diren ezagutzen artean, akademiko-zientifikoa da nagusi, kultura ofizialean oinarritzen dena (Fals-Borda, 1970; Gibbons *et al.*, 1995; Sotero *et al.*, 2020). Horrekin batera, gero eta ohikoagoa da masa-kultura ikasgeletan lekua izatea; izan ere, berrikuntza pedagogikoan, industria kulturalak eta teknologikoak ezartzen dituzte lan-ildoak eta erritmoak maiz. Jakintza herrikoiak, aldiz, normalean ez dira ikasgeletan lantzen eta, okerragoa dena, gutxietsi egiten dira, azientifikoak izateagatik edo lokalismotzat jotzen direlako; baina jakintza herrikoiak kolektiboki eraikitzen dira, normalean ahozkotasunean oinarriturik eta botere-egituretatik kanpo. Jakintza hauek dira, hain zuzen ere, Freirek (1984) salatutako transmisio-inbasio logika baztertu eta benetako komunikazioan gauzatzen eta partekatzen direnak.

Ikasleen kritikotasunerako gaitasuna garatu ahal izateko, ikaskuntza prozesuak beren jakintzetatik ez ezik, beren inguruko komunitatearen jakintzetatik abiatu beharko litzateke, eskola bere ingurune sozial eta naturalarekin konektatzeko (Rogers *et al.*, 2016; Amaya, 2011; Colmenárez *et al.*, 2017). Jakintza horiek, gainera, sozialki eraikiak direnez, harremanak erdigunean jartzen dituzte eta, ondorioz, bizikidetzan lantzen laguntzen dute, Ivan Illichek (1973) proposatutako zentzuan (*conviviality*).

Horiek horrela, ikerketa honen helburua komunitate zehatz batean dau- den gai eragileak identifikatzea eta jakintza herrikoietan ardaztutako ikas- material digitalak sortzea izan da, Lehen Hezkuntzako ikasgeletan curricu- larki erabiltzeko egokituak. Ikerketa zabalago baten atal bat da honako hau, komunitate-dinamizazioarekin eta hezkuntza prozesuekin loturikoa. Horre- tarako, ahozko historiak erabili dira ikerketa tresna nagusi gisa.

Hauek dira ikerketaren helburu zehatzak:

- Komunitate zehatz batean historikoki garrantzitsutzat jo izan diren gaiak identifikatzea, bai maiz aipatzen direlako, bai eragin handia (izan) dutelako.
- Gai horietatik, Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan lantzeko egokiak diren gaiak hautatzea, gai eragileak izan daitezen, hau da: lekuan le- kukoak, jakintza herrikoietan oinarritutakoak, kritikotasuna susta- tzen dutenak eta bizikidetzat lantzeko lagungarriak.
- Gai eragile bakoitzarekin, ikas-unitate digital bat sortzea, komunita- tean jasotako ahozko informazioa bestelako materialekin kontrasta- tuz eta jakintzen belaunaldiartekotasuna azpimarratuz.

2. METODOA

Ikerketa honek bi fase nabarmen desberdinak ditu. Lehen fasea iker- keta ekintza parte-hartzailea da, zeinetan Donostiako Altza auzoko bizi- lagunekin lan egin den, beren eguneroko espazio eta denboretan eta elka- rrizketak eginez, ahozko historien bitartez; bigarren fasean, berriz, lehen fasetik bildutako informazioan ardazturiko ikasmaterial digitalak diseinatu dira, ikuspegi soziokonstruktibistari segituz eta Unescok (2019) ikasmate- rial digitalei lotutako irizpideak eta Espainiar Gobernuaren 71362 kalitate- araua errespetatuz (INTEF, 2020).

2.1. Testuinguru soziokulturala eta partaideak

Ikerketa proiektua Donostiako komunitate eremu batean gauzatu da, Altza auzoan zehazki. Hauek dira ikerketaren garapen-komunitatea hau- tatzeko erabili diren irizpideak: hirigunea izatea, baina, aldi berean, bertan kultura herrikoiak bizirik irautea; kulturalki plurala izatea; biztanle ugari izatea; eta gizarteak edota administrazio publikoak nolabait estigmatizatu- tako komunitatea izatea (lehentasunezko esku-hartze eremua).

Altza auzoa Donostiako laugarren auzorik populatuena da (ikus 1. taula). 20.510 biztanle ditu, Donostiako biztanleriaren % 14,60. Auzo periferiko handiena da eta Euskal Herritik kanpo jaiotako biztanleen ehu- nekorik handiena du.

1. taula

Donostiako Altza auzoko biztanle kopurua, sexuaren, adinaren eta jatorriaren arabera (Donostiako udala, 2019)

Ezaugarriak		Biztanleria Zki = 20510	Biztanleriaren ehunekoa
Sexua	Gizonezkoak	10.050	49,01
	Emakumezkoak	10.460	50,99
Adina	0-24	4.559	22,22
	25-44	5.342	26,04
	45-64	5.937	28,94
	65 urte edo gehiago	4.672	22,77
Jatorria	Altzan jaiotakoak	10.209	49,77
	EAEko beste hainbat tokitan jaiotakoak	2.581	12,58
	Espainian jaiotakoak	7.291	35,54
	Espainiatik kanpo jaiotakoak	429	8,32

Espainiako Estatuan baina Euskal Autonomia Erkidegotik kanpo jaiotako Altzako biztanleen tasa nabarmen handiagoa da hiriko gainerako auzoetan baino (% 35,5 Altzan eta % 14,8 Donostiako batezbestekoa) (Aztiker, 2012). Izan ere, industrializazio garaian, Altzak Espainiako beste leku batzuetatik lan egitera zetozen biztanleak hartu zituen, auzoaren hedapen handia eragin zuelarik.

Halaber, Altza zahartzen ari den auzoa da (Donostiako Udala, 2019; Delgado, 2019). Donostiako Udalaren datuen arabera (2019), Altzak 145eko zahartze-indizea du (100etik gora jotzen da zahartze-prozesutzat). Hala ere, Altzan 2.855 biztanle daude 0 eta 15 urte bitartean, Donostiako gazteen ehunekorik handiena. Beraz, estrategikoki interesgarria da bertan belaunaldiak uztartzen dituen eta bizikidetzat lantzeko balio duen proiektu bat gauzatzea.

Komeni da azpimarratzea Altza auzoan desoreka soziokultural handiak daudela, eta horiek direla gizarte-taldeen arteko hausturaren oinarria. Hori dela eta, Altza Gipuzkoako eta tokiko administrazioen lehentasunezko auzotzat hartzen da (Aztiker, 2013).

50-60ko hamarkadan langile asko iritsi ziren Altzara. Harrezkero, «jatorri espainiarreko» eta «jatorri euskalduneko» pertsonen arteko bereizketa egin da auzoan. Gaur egun, bereizketa hori oinarri duen gatazka sozial larriarik ez dagoen arren, harreman gehienak errespetuan oinarrituta baitaude, oraindik ere bi talde sozialen arteko ulermen falta dago. Egoera horrekin batera, azken hamarkadan, Altzara Espainiatik kanpoko beste herrialde batzuetatik migratu duen jendea iritsi da. Hori guztia kontuan hartu behar da bizikidetzat dinamizatuko duten gai eragileak identifikatzeko eta garatzeko.

Ikerketako partaideak erabakitzeke, lehenik eta behin ulertu behar da parte hartu nahi duen orori aukera eman behar zaiola, eta horretarako, proiektuaren berri eman behar da, bai auzoan, bai sare sozialen bitartez. Nolanahi ere, populazio proportzioen estatistika-ekuazioaren kalkulua aplikatuta (Lagares eta Puerto, 2001), laginaren tamainaren aurreikuspena 96 pertsonakoa izan da, % 95eko konfiantza-mailaz eta lagin-errorea ± 10 eko aurreikuspenean kokaturik.

Laginaren osaera finkatzeko eta ikuspegi aniztasuna ziurtatzeko, matrize soziokulturala erabili da, partaideek borondatez beren burua identifikatzeko erabili dituzten datuetan oinarriturik: generoa, adina, klase sozial/lan kultura eta etnia, eta, horrekin batera, kokapen atxikipena (auzoaren zein lekutan bizi diren zehazki, zein diren beren sozializazio-guneak...) eta elkarte atxikipena (elkarteren batean parte hartzen duten, kirol talderen bat, erlijio talde bat...).

2. taulan, banakako elkarrizketa irekietan parte hartu duten 106 subjektuen zenbait ezaugarri adierazten dira.

2. taula

Elkarrizketatutako subjektuen kopurua eta ehunekoa, sexuaren, adinaren eta jatorriaren arabera (autoreek sortua)

Ezaugarriak		Lagina Zki = 106	Elkarrizketatuen ehunekoa
Sexua	Gizonezkoak	58	55
	Emakumezkoak	48	45
Adina	0-24	4	4
	25-44	14	13
	45-64	41	39
	65 urte edo gehiago	47	44
Jatorria	Altzan jaiotakoak	48	45
	EAEko beste hainbat tokitan jaiotakoak	19	18
	Espainian jaiotakoak	36	34
	Espainiatik kanpo jaiotakoak	3	3

Garrantzitsua da argitzea ikerketa honetan 18 urtetik beherako parte-hartzailerik ez sartzeko erabakia hartu dela. Beraz, 0-24 urte bitarteko adin-tartearen datuen artean, 18 eta 24 urte bitarteko elkarrizketatuen ehunekoa baino ez da zenbatzen. Gainera, funtsezkotzat jo zen ahozko historietan 45 urtetik gorako pertsona gehiagok eraikuntza kolektiboan parte hartzea, auzoari eta gai sozialei buruzko ezagutzak jaso, gorde eta sozializatu ahal izateko, galdu aurretik, eta belaunaldien arteko loturak sortzeko.

Hori dela eta, pisu handiagoa eman zaio 45 urtetik gorako biztanleriaren laginari.

Halaber, egindako 106 elkarrizketa ireki erdiak proiektu honetan bildutakoak badira ere (53 banakako elkarrizketa), beste hiru iturri erabili dira. Izan ere, proiektu honekin hasi baino lehen, Altzan aurretik garatu diren eta uneotan garatzen ari diren beste proiektu batzuk aztertu dira, interes puntu komunak aztertzeko eta loturak egiteko. Hala, elkarrizketa hauek gehitu dira: Ahotsak (altzatar euskaldunei egindako 18 elkarrizketa, Euskal Herriko ahozko ondarearen bilketa proiektuan), Uztai Belar elkartearenak (emakumezko altzatarrei genero ikuspegitik egindako 8 elkarrizketa), eta Lekukoak (Altzako Historia Mintegiaren 27 elkarrizketa). Lotura honi esker, elkarlan emankorra landu da Altzako Historia Mintegiarekin (AHM). Aipatu diren hiru proiektu hauetatik eratorritako elkarrizketarik zaharrena 2009 urtekoa da, beraz, ikerketa honetarako kontuan hartu diren elkarrizketa guztiak XXI. mendean jasoak izan dira.

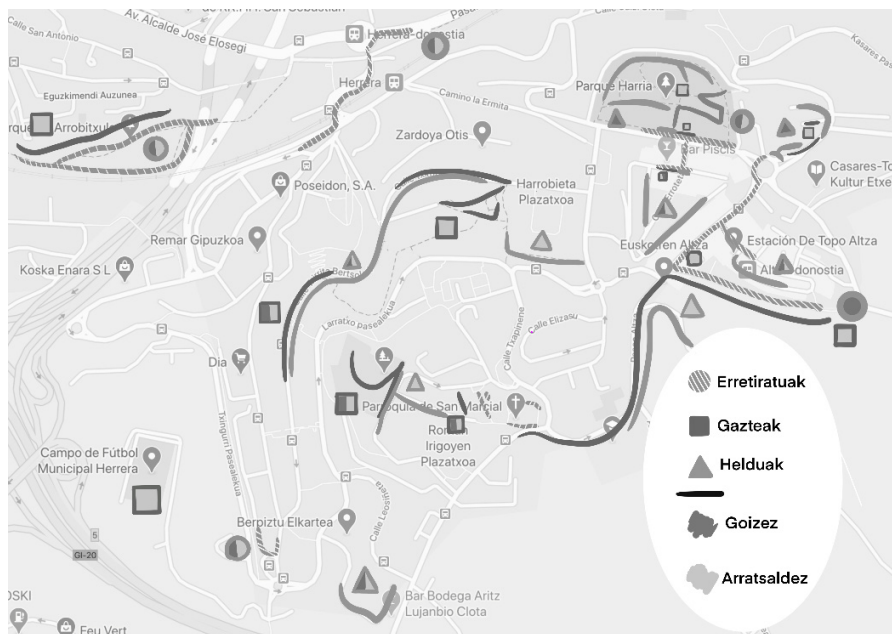
2.2. Tresnak eta prozesua

Ikerketaren lehen fasean erabilitako tresnak ikerketa-ekintza parte-hartzailearen ikuspegi irekiari erantzun diote, bigarren mailako dialektika deritzona. Horrela, tresna nagusia ahozko historiak izan dira, eta, lagungarri gisa, harremanen mapeoa egin da lehenik eta diskurtsoetatik abiatutako analisia, berriaz, elkarrizketak analizatzeko eta gai eragileak identifikatzeko.

Bigarren fasean, ikasmaterial digitalak eraikitzeke tresna teknopedagogikoak erabili dira, eta materialen kalitatea ebaluatzeke tresnak aplikatu dira.

2.2.1. *Lehen fasea: harremanen mapeoa, ahozko historiak eta diskurtsoetatik abiatutako analisia*

Lehenengo fasean, Altzari eta bere inguru soziokulturalari buruzko dokumentazioa arakatzeaz gain, komunitatea ezagutzeko hasierako hurbilketa egin da, harremanen mapeoaren bitartez, komunitateko kideen espazioak eta denborak identifikatzeko, pertsonen eta taldeen arteko harremanak marrazteko eta jasoko den informazioa egoki interpretatzeko (Encina *et al.*, 2007; Alberich *et al.*, 2009). Horretarako, harremanen mapek ikerketaren garapen-komunitateko jendearen kokapen espazioen, eguneroko bizitzako ohituren eta pertsonen arteko loturen azterketa sakona egiteko balio dute. Harremanen mapen gainean egiten dira pertsonen taldeen inguruko kokapen markak eta erregistroak, bilera informalak egiteko leku aproposenak zeintzuk izan daitezkeen jakiteko baliagarriak izango direnak (ikus 1. irudia). Erregistro horiek maiz behar dira, egun eta ordu desberdinetan. Espazio horietan biltzen diren gizarte-taldeen ezaugarriak ere kontuan hartu behar dira (adin-aniztasuna, etniak, atxikipenak, lan-kulturak...).



1. irudia
Proiektuko 2018ko azaroaren 19an egindako harreman-mapaketa baten adibidea (autoreek sortua)

Harreman mapeoan oinarriturik, ahozko historiak egiteko prozesua has daiteke. Mapeo hauei esker, komunitateko jendea non eta noiz elkartzen den jakin da, matrize soziokulturalaren aniztasuna kontuan hartuta, eta horrela, elkarrizketa informaletatik hasiz, elkarrizketa formalagoetarako pertsonekin hitzorduak finkatzen dira.

Ahozko historiak beste ikerketa teknika eta tresna batzuetatik bereizten dituen alderdi nagusia eraldatzeko duten gaitasuna da, gizartea eta giza harremanak dinamizatzen dituen tresna baita (Encina *et al.*, 2020). Ez dira gizabanako bakar baten bizipenetan eta bizitza-esperientzietan oinarritzen, eta ez daude gertaerak berreskuratzean zentratuta. Ikuspegiak eta esperientziak disentsuz partekatuz, elkar ezagutza, gertaera eta bizipenen balioa eta komunitate-jakintzen eraikitze kolektiboa landuz, gizarteraldaketa sustatzen dute, eguneroko bizitzaren autogestio kolektiboa jomugatzat harturik.

Bost momentutan gauzatzen dira (Encina, 2010): elkarrizketak egin; ahozko historien zirriborroak prestatu; zirriborroak elkarrizketatuekin irakurri eta komunitateko espazio eta denboretan eztabaidatu; behin betiko bertsioa prestatu; eta ahozko historiak hedatu, askotariko komuni-

kazio moduak erabiliz. Ikasmaterialen garapena lehen bi etapen ostean abiatu denez, ondoren elkarrizketak eta zirriborroak laburki azalduko dira.

Elkarrizketak, ikerketa honetan, bi iturritatik jaso dira: harreman-mapeetatik abiatuta parte hartu nahi izan duten pertsonekin banaka elkartzuz (53 elkarrizketa), eta aurretik aipatutako beste proiektuetan egindako elkarrizketak bilduz (53 elkarrizketa).

Elkarrizketak bildu ostean, ahozko historien zirriborroak prestatzeko, elkarrizketak transkribatu, kodetu eta kategorizatu dira Atlas.ti erabiliz, diskurtsoetatik abiatutako analisiaren bitartez (ez nahastu diskurtsoen analisen teknikarekin) (Encina, 2019). Diskurtsoen saturazioaren bidez, jasotako informazioa balioztatu eta egiaztatu da, eta matrize soziokulturala kontuan hartuta islaturik ez zeuden hainbat ikuspegi bilduz osatu da informazioa. Analisi horretatik, eragile izan zitezkeen 30 gai identifikatu dira (ikus. 3. taula).

Gai bakoitzari buruzko aurrezirriborroak prestatu ondoren, komunitatearen hainbat espazio eta denboratan talde-etzabaida informalaren bitartez partekatu dira, gai eragile indartsuenak zein izan zitezkeen aztertzeko. Ezztabaida hauek, gainera, aitzakia gisa erabili dira, dinamizazio komunitarioa sustatzeko, autoestimu komunitarioa landuz.

Gai eragileak finkatzeko, honako irizpide hauek hartu dira kontuan:

- Elkarrizketa gehiagotan azaltzea beste gai batzuk baino.
- Matrize soziokulturalaren aniztasuna zaintzea, hau da, gutxiagotan aipatuta ere, etnia, adin, genero, klase sozial/lan kultura edo atxiki-pen aniztasuna bermatzea.
- Ikasmaterialei begira, lehen hezkuntzako adin-tartearentzat egokia (6-12 urte) curriculumari hobekien dagozkion gaiak izatea.

Prozesu horren amaieran, detektaturiko 30 gai eragileetatik 17 gai identifikatu dira eragile indartsu gisa (ikus. 3. taula, identifikatutako 17 gaiak azpimarraturik agertzen dira), eta berauekin, ahozko historietatik bildutako ideiekin, lehen zirriborroak prestatu dira. Puntu honetan, ikerketak bi ildo segitu ditu: dinamizazio komunitarioari zehazki lotutako ildo (artikulu honen mugak gaudituko lituzkeenez, ez da hemen zehaztuko), eta ikasmaterial digitalak diseinatzeko ildo.

3. taula

**Gai eragile posibleak eta unitate didaktikoa egiteko aukeratu diren gaiak
(aukeratutakoak beltzez daudenak dira) (autoreek sortua)**

1. Alardea	16. Festak
2. Amiantoak	17. Gerra zibila
3. Baserriak	18. Beste garai bateko objektuak
4. Eskola eta Hezkuntza	19. Baratzak
5. Gabonetako ohiturak	20. Esnea partitzea
6. Inauteriak	21. Euskara
7. Garraioak	22. Altzako ezbeharrak
8. Dendak	23. Jolasak
9. Osasuna	24. Garbitokia
10. Kirola eta bere garrantzia	25. Komunikabideak
11. Drogak eta bizilagunen arteko lankidetzak	26. Heriotza eta lutoa
12. Gazteria	27. Bertsoak eta bertsolariak
13. Migrazioak	28. Aste Santua
14. Etxebizitzak	29. Bizikidetzak eta elkarlaguntza auzoan
15. Industria	30. Iraganeko janzkerak

2.2.2. Bigarren fasea: ikasmaterial digitalen sorkuntza

Bigarren fasean, lan teknopedagogikoa izan da nagusi. Helburua ahozko historietan oinarritutako material digital kurrikularrak sortzea izan da, gai eragileetan oinarriturik. Materialen ikuspegi pedagogikoa sozio-konstruktibismoa izan da (Castorina eta Dubrovsky, 2004), eta ikasmaterial irekiak diseinatu dira, ikastetxeak edota irakasleak bere errealiteraz erraz egokitzeko modukoak, bai didaktikoki, bai teknologikoki. Ikasmaterial hauetan, aldamiajearen bidez ikastea erraztu nahi da (Amaya, 2011; Duarte, 2003), jakintzak modu horizontalagoan parteka daitezzen sustatzeko asmoz.

Ahozko historietan oinarritutako aurrezriborroak dokumentazio historikoarekin kontrastatu dira, gaiz gai, inkoherentzia historikoak edo oroitzen lausoak doitzeko eta dokumentazio osagarri interesgarria biltzeko. Horrez gain, 24 altzatarren idatzizko autobiografiak ere baliatu dira, informazioa gehiago aberasteko.

Horrekin, oinarrizko testuak idatzi dira, euskaraz. Fase honek garrantzi handia izan du, alde batetik testuek aberastasuna, aniztasuna eta konplexutasuna islatu behar dutelako, eta, bestetik, Lehen Hezkuntzako ikasleentzat ulergarriak izan behar dutelako.

Oinarrizko testu hauek ardatz harturik, ikas-unitatea antolatu da, ezaugarri pedagogiko hauek kontuan harturik: diziplinartekoak izatea, errealitatearen konplexutasunera hurbiltzeko; erabilerrazak izatea, autonomiaz lan egin ahal izateko, bai bakarka, bai taldeka; ikus-entzunezkoak eta idatzizko baliabideak konbinatzea, komunikazio eta ulergarritasun aniztasuna bermatzeko; eta ahobatezkoak edo unibokoak ez izatea, hau da, kritikotasunerako eta interpretaziorako lekua uztea, identifikazioak eta urruntasunak eskainiz (disentsua sustatzeko eta edukiak horizontalizatzeko).

Hori dela eta, erronketan oinarritutako eredu metodologikoari jarraitzea proposatu da, ikasleen esperientzetatik abiatuz, jarrera proaktiboa eta parte-hartzailea sustatzeko (Priede *et al.*, 2019; Bustos *et al.*, 2019; EduTrends, 2016).

Eredu teknologikoari dagokionez, Unescoren (2019) gomendioei jarraitu zaie, materialak kode irekikoak, eskuragarriak eta erabakigarriak izan daitezten. Horretarako, eXeLearning software askea aukeratu da (INTEF, 2020), tresna honek, gainera, ikasmaterialak EDIA proiektuan txertatzea ahalbidetzen duelarik (INTEF, 2022).

3. EMAITZAK

17 unitate didaktiko sortu dira gai sortzaileetan oinarrituta. Unitate bakoitzean, gai bat lantzen da, eta bere egituran, gaiaren hezkuntza-premietara egokitzen badira ere, unitate guztiek eskema orokor honi jarraitzen diote (ikus 4. taula):

4. taula
Unitate bakoitzaren eskema orokorra, atalak eta barne edukia
(autoreek sortua)

Atalaren izena	Edukia
Unitatearen aurkezpena	Unitatearen gaiaren garrantzia eta interesa azaltzen da. Atal honek testu labur bat eta argazki bat du, dokumentu-artxiboren batetik hartutakoa. Unitatearen erronka nagusia zein izango den aurreratzen da hasiera honetan.

Atalaren izena	Edukia
Gaiari murgiltzen	<p>Gai bakoitzarekin testu xumetu bat prestatu da, hau da, ahozko historietatik hartutako ideiak zenbait dokumentazioarekin kontrastatu ostean prestatutako testu ulergarria eta konplexua, aldi berean (kritikotasuna sustatzeko).</p> <p>Testu hori ahoz lokutatu da eta bideo bat prestatu da gai bakoitzarekin, lokuzioa auzoko irudien laguntzaz eta ikus-entzuzko material osagarriak gehituz eratua.</p> <p>Bideo horretatik abiatuta, ulermena eta sormena indartzeko eta eztabaida zabaltzeko jardura laburrak planteatzen dira.</p>
Kontakizunak	<p>Altzako pertsonen gaiaren inguruan grabatutako bideoak ikusten dira. Euskaraz edo gaztelaniaz izan daitezke, eta bideo guztiak euskaraz azpigitulatu dira. <i>Youtubeko</i> azpigituluak erabili dira, eta bideo guztiak <i>Creative Commons</i> lizentziarekin argitaratuak izan direnez, edonork egin ditzake azpigituluen bertsiotxoak beste hizkuntza batzuetan. Azpigitulazioa garrantzitsua da, bideoen ardatza ahozko-komunikazio-formak direlako, eta, ondorioz, aldakuntza diakronikoak eta diafasikoak (eta batzuetan diakronikoak) zailak izan daitezke ikasleentzat zenbait unetan ondo jarraitzea. Atal hau ez da didaktikoki funtsezko atal bat, kontua bideoak ikustea da (testuei aurpegiak, ahotsak eta keinuak jartzeko), eta Altzako biztanleek kontaktatu dituzten esperimentuetara eta haien ikuspegiarekin hurbiltzea.</p> <p>Unitate bakoitzean hainbat jardura proposatu dira, kontakizun eta bideo horietatik abiatuta. Jorratzen den gaiari loturik proposatu dira jardura espezifikoak. Beraz, atal honek ez du jardura-mota finkorik, baizik eta dauden materialetatik sortzen den aukera baliatzen da beste curriculum- edo komunikazio-alderdi batzuk biltzen dituzten jarduerak egiteko, eta, bide batez, ikasleak erronka egiteko prestatzen ditu.</p>
Erronka	<p>Erronketan oinarritutako ikaskuntza-modalitatean zeregin nagusia desafiozko jardura bat da, gaitasunak modu konbinatuan martxan jartzea eskatzen duena, ikaskuntza kooperatiboa eta banakako gaitasunak bultzatuz. Atal honetan, erronka nagusia aurkezten da, unitateko gaiarekin eta unitatean landu diren eduki eta gaitasunekin lotura zuzena duena, eta erronka nola gauzatu den prestatzen da.</p>
Irudiz irudi	<p>Proposatutako gaiaren inguruan bildutako argazkien erakusketa da, eta, gainera, lagungarri izan daiteke erronka garatzeko.</p>

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

Atalaren izena	Edukia
Hutsuneak bete	Bideoa osatzen duen testu xumetuaren idatzizko bertsioa erabiltzen da, hutsune lexikoekin. Proba hau egitea aitzakia bat da bideoa berriz ikusteko edota testua lasaiago irakurtzeko, horrela, landutakoa erreparatzen da eta eztabaida edo iruzkin berriak eragiten dira. Gainera, elementu hori unitate guztietan errepikatzen denez, ikasleek badakite bideoaren transkripzioa izan dezaketela, nahiz eta hutsarteak bete arte osatu gabe egon.
Autoebaluazioa	Unitate guztietan, ebaluazio-diana erabiltzen da unitatearen helburuak azkar berrikusteko. Garrantzitsua da gogoraztea unitate horietan kontua ez dela auzoari buruzko zenbait ezagutza finko aztertzea eta barneratzea (edukiak ikasi), bizikidetzako harreman-moduak dinamizatzea eta zeharkako gaitasunak lantzea baizik, auzoko gai ezberdinen inguruan hausnartzen den bitartean.
Gida didaktikoa	Irakasleentzat edo material horiek erabili nahi dituzten pertsonentzat diseinatutako atala. Bertan, unitatearen elementu didaktiko nagusiak zehazten dira. Atal hau unitate bakoitzaren amaieran dago, eskura edukitzeko. Hala ere, materiala publikoa denez, litekeena da materiala bisitatzen duten pertsona guztiek alde zuzenetik irakasteko gida osoa ez irakurtzea; horregatik, unitatez unitate azalpen guztiak materialetan bertan integratzen dira. Unitatean landu daitezkeen helburu pedagogikoen gida ulerterraza eta orientagarria da.
Gaztelaniazko materialak	Unitateko gaiari loturik, hainbat material biltzen dira, osagarri gisa. Horrez gain, unitatearen ardatz den testuaren gaztelaniazko bertsioa eskaintzen da, euskaraz inputa jasotzea zaila egiten zaien pertsonentzako laguntza gisa erabil daitekeena.

Antzeko egiturari jarraitzeaz gain, diseinatutako unitate guztiak diziplinartekoak dira, diziplina desberdinetako ezagutzak konbinatuz eta curriculumeko hainbat ikasgaitan lan egin ahal izatea erraztuz. Era berean, ikasgelak auzorantz irekitzeko eta komunitateari ezagutza itzultzen laguntzeko diseinatu dira, parte hartzen duten pertsonen ahotsak islatzen saiatuz, ikasleentzako esperientziarekin lotuz, eta curriculum-gaitasunak ezagutza komunitarioetan oinarriturik landuz.

Sorturiko unitate didaktiko guztiak banaka, taldeka edo unitateen segida osoa jarraituz landu daitezke; beraz, materialak lantzeko hainbat bide proposatzen dira.

Lehenengo aukera bide lineala jarraitzea da. Unitate guztien segida osorik landu daiteke, bata bestearen atzetik, aurkezpen-unitatetik abiatuta, tarteko unitateak irakasleek nahi duten ordenan eginez, eta unitate guztiak itxiera unitateko azken erronka nagusiaren bidez lotuz.

Bigarren aukera unitate solteak lantzea da, irakasleen edo ikasleen interesen arabera. Unitate guztiek sarrera, garapena, erronka eta ebaluazioa dutenez, unitate tematikoak bereizita erabil daitezke eta ikasgelan lantzen diren beste material batzuen osagarri izan daitezke. Horrela, lantzen ari diren gaien arabera, gaiari lotutako unitate zehatza erabil daiteke.

Hirugarrenik, aukera dago planteamendu orokorra lantzeko unitate guztiak garatu gabe, hau da, zein unitate landu nahi diren aukeratuta. Planteamendu honetan proposatzen da sarrerako unitatea garatzea, irakasleek edo ikasleek interesgarriztat jotzen dituzten bitarteko unitate kopurua modu askean aukeratzea, eta prozesua amaierako erronkan datzan azken unitatearen garapenarekin amaitzea. Horrela, adibidez, sarrerako unitatea, intereseko tarteko hiru unitate eta amaierako unitatea egin litezke, neurririra sorturiko unitateen segida bat planteatuz.

Irakasleek planteamendu horietako zein egokitzen zaien hobekien beren hezkuntza-errealitateari eta beren gelako premiei aukeratu ahal izateko, azter daitezkeen alderdiak honako hauek dira: unitatearen gaia, unitate bakoitzean planteatzen diren zeharkako eta diziplina bati loturiko gaitasunak eta unitate bakoitzerako proposatzen den azken erronka nagusia.

Aipatu beharra dago unitateen segida erabakitzekeo materialek eskaintzen duten malgutasunaz gain, material guztiak irekiak eta doakoak direnez, guztiz egokigarriak eta editagarriak direla.

Ikerketa honi loturik sortu diren materialak nolakoak diren hobeto irudikatzeke, ondoren unitate baten adibidea eskaintzen da (ikus. 5. taula eta 2., 3., 4. eta 5. irudiak).

5. taula

Unitate baten adibidea. Gaia: Migrazioak Altzan (autoreek sortua)

Atalaren izena	Edukia
Unitatearen aurkezpena	Atal honetan, gaia «Migrazioak Altzan» izango dela aurkezten da. Gaiaren inguruko aurreideiak eta ezagutzak partekatzen hasteko ariketak proposatzen dira (ulermen galderak, bideoetan oinarritutako debateak, migrazioari loturiko irakurmenak, esperientzien trukaketa espazioak), gertuko esperientziak edo bizipenak partekatzeko aukerak eskainiz. Ikasleei erronka nagusia ere aurkezten zaie: migratu duen pertsona bati elkarrizketa egitea. Unitateko atal guztiak albo batean daude ikusgai (ikus 2. irudia).

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

Atalaren izena	Edukia
Gaiaren murgiltzen	Migrazioei loturiko Altzako bizilagunen bizipenetan oinarriturik sortu den bideoa ikusiz, gaiaren inguruko informazio gehiago eskuratzen da eta jasotako informazioa ikasleek daki-tenarekin uztartzen da. Hainbat galdera proposatzen dira, bideoak pizten dituen oroitzapenak edo jakintzak partekatzeko eta elkarrekin hausnartzeko. Horretaz gain, migrazioari estuki loturik dauden hamabi gai proposatzen dira, horien inguruan dituzten ideiak parteka ditzaten (ikus 3. irudia).
Kontakizunak I: Migrazioen inguruko lekukotasunak	Atal honetan, migrazioan sortzen diren genero desberdintasunak aztertzen dira. Migratu duten zortzi emakumeren bizipenak irakurtzeko aukera izango dute ikasleek eta irakurtzen dituzten lekukotasunetatik interesgarrienak iruditu zaizkien lau ideia partekatuko dituzte 4-5eko taldeetan. Horrela, talde bakoitzak, elkarrekin debatitu ondoren, bitxienak edo deigarrienak iruditu zaizkien ideien inguruko testu txiki bat idatziko dute.
Hausnartzeko dokumentala	Gipuzkoako migrazioen inguruko dokumental bat ikusiko da atal honetan, horren inguruan hausnartzeko eta migrazioetan azken hamarkadetan gertatu diren aldaketen inguruan gogoeta egiteko. Ondoren, elkarrekin erantzuteko hainbat galdera proposatzen dira.
Kontakizunak II: migrazio bidaiak	Atal honetan, migrazioen inguruko hiru elkarrizketa daude esku-agarri, elkarrizketatutako altzatarrek beren migrazio bidaia deskribatzen dutenak, gaztelaniaz. Ikasleek gauzak kontatzeko eran arreta jarri beharko dute eta elkarrizketa egiteko erari ere erreparatuko diote, berek erronka gisa elkarrizketa bat egingo baitute. Elkarrizketetatik hainbat ondorio aterako dituzte ikasleek, gelakideekin debatitu ahal izateko. Ikaskideekin ezagutzak, bizipenak, iritziak eta oroitzapenak debatitzea eta aktiboki parte hartzea ezinbestekoa izango da. Erronkarako prestatzeko elkarrizketak egiteko era ezberdinen inguruan hausnartzea interesgarria izango da (ikus 4. irudia).
Erronka	Unitate honen erronka nagusia migrazioen gaiaren inguruko elkarrizketa ireki bat egitea izango da, migrazioen inguruko bizipenak aurrez aurre jaso eta inguruko jendearengandik ikasteko. Migrazioen inguruko ideia nagusiak idatziz edo ekoizpen artistiko baten bidez jasoko dira. Elkarrizketa irekiak nola egin daitezkeen ikasiko da atal honetan, elkarrizketa aldez aurretik pixka bat zehaztuz. Elkarrizketa eskola orduetatik kanpo egingo dute eta grabatu, horrela ondoren, klasean gelakideekin partekatu ahal izango dute.

Atalaren izena	Edukia
Irudiz irudi	Migrazioen gaiaren inguruan bildutako argazkien erakusketa da, eta, gainera, lagungarri izan daiteke erronka garatzeko eta norbere ekoizpen artistikoak egiteko inspirazio gisa.
Hutsuneak bete	Unitateari amaiera eman aurretik, hasierako bideoko transkripzioarekin sortutako jarduera honetan, ikasleek migrazioari lotutako hiztegia birpasatzeko aukera izango dute, eta, bide batez, gaia landu ondoren, hasierako bideoan ikusitakoa gogoratu eta sakontasunez ulertuko dute.
Autoebaluazioa	Nork bere burua ebaluatzeko eta egindako lanaren inguruan hausnartzeko, autoebaluazio diana erabiliko da eta lorpenak, zalantzak eta mugak aztertuko dira (ikus 5. irudia).
Gida didaktikoa	Atal hau irakasleentzat edo material horiek erabili nahi dituzten pertsonentzat diseinatuta dago eta migrazioen gaia nola landu daitezkeen azaltzen du, laburki, interesgune nagusiak zein izan daitezkeen argitzeko (ikus 6. irudia).

5. UNITATEA: Migrazioak Altzan

Gaian murgiltzen
Hausnartzeko bideoa
Migrazioen inguruko lekukotasunak
Elkarrizketak
Informazio gehigarria
Erronka: elkarrizketak egiten
Hutsuneak bete
Argazki galeria
Autoebaluazioa. Nola egin dut lan?
Materiales en castellano
• Irakasleentzako gidalerro didaktikoak

2. irudia

Migrazioak Altzan unitatearen barne atalak (autoreek sortua)

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

Has gaitezen!

Gaian murgiltzeko, bideo hau ikus dezagun, ea zer iruditzen zaizuen.

Gogoratu bideoan aipatzen den informazio guztia zure Altzarrek kontatu digutela, beraz, zure inguruko jendearen oroitzapen eta bizipenetan oinarrituta dago.



Galdeei erantzunez

- Migrazioekin edo beste lurralde batzuekin lotura duten kantak, jolasak, ohiturak... ezagutzen dituzu?
- Zure etxean kantatzen den abestiren bat konpartitu nahi zenuke? Animatzen zara beste norbaitek kantatzen duen abestiren bat ikastera?

3. irudia Gaian murgiltzen ataleko zati bat (autoreek sortua)

Migrazioen inguruko elkarrizketak

Ikusi ondorengo bideoak eta idatzi paper batean bideo bakoitzetik zure ikaskideekin komentatzea eta partekatzea gustatuko litzaizukena. Ondoren, bikoteka gehien interesatu zaizkizun ideiak partekatu.

Ea interesgarria iruditzen zaizun zure auzokideek kontatutakoak!

Fijatu zaitetz gauzak kontatzeko eran eta gogoratu unitateko erronka elkarrizketa bat egitea dela. Ikusiko duzunez, bizipenak, ezagutzak eta sentimenduak partekatzeko beste era aparta da hau. Beraz, nahi izanez gero, egiten duzun elkarrizketa formatu honetan jasotzea erabaki dezakezu.

Bideo honetan Alfonso Cañameroek bere migrazio bidaiaren berri ematen digu.



Jarrailan dagoen bideoan Juan Sanchezek egin zuen migrazio bidalaz hitz egiten digu.



4. irudia Elkarrizketen ataleko eredu (autoreek sortua)

Ebaluazio errubrika



5. irudia
Ebaluazio errubrika (autoreek sortua)

Ikasmaterialen kalitatea bermatzeko, triangulazio teknika erabili da (Aguilar eta Barbarrusa, 2019; Benavides eta Gómez-Restrepo, 2005).

Materialen lehen ebaluazio gisa, sortutako materialek ikerketa honetarako hautatutako 32 ebaluazio-irizpideak betetzen zituztela egiaztatu nahi izan da:

- 17 irizpide berrikuspen bibliografikotik datoz, hala nola konplexutasuna, diziplinartekotasuna, ahozketasuna, kultura-aniztasuna, harreman- eta bizikidetzeta-moduak, pentsamendu kritikoa, benetakotasuna edo komunikazio-aniztasuna.
- 15 irizpide UNEk (Espainiako Arau baten akronimoa) egindako eta Espainiako Gobernuak INTEFen bidez sustatutako (2019) hezkuntza-material digitalen kalitateari buruzko 71362 Arautik datoz; izan ere, edozein hezkuntza-baliabide digital 71362 Arauari eta bertan jasotako ebaluazio-irizpideei jarraikiz ebaluatu behar da, gutxienez. Irizpideak honako alderdi hauei buruzkoak dira: kalitate didaktikoa, irisgarritasuna, moldagarritasuna, elkarreragingarritasuna, egonkortasun teknikoa, eramangarritasuna, diseinu grafikoa, egitura edo nabigazioa.

Gai eragileen erabilera ikasmaterial digitalak sortzeko: ahozko historiak ikasgelan

UNITATEAREN DESKRIBAPENA	
<p>Altzan migrazioek berebiziko garrantzia izan dute. Altzako biztanle asko iraganeko migratzaileen seme-alabak edo migrazio berrien seme-alabak dira. Migratu zuen jendeari eta etorri berri den jendeari esker ohitura, abesti eta tradizio asko iritsi dira Altzara, horietariko batzuk euskaratuak eta denonak dira orain. Migrazio horiek egin dute Altxa gaur egun ezagutzen dugun bezalakoa. Gainera, seguruenik ikasle guztiak migrazioarekin loturaren bat izango dute.</p> <p>Unitate honetan, ikasleek aurrezagutza eta esperientzietatik abiatuz, Altzako migrazioen historian mugilduz, auzokideen kontakizunak entzunez, gelakideekin jakintzak partekatuz eta elkarrekin informazioa debatituz erronka nagusi bat gauzatzeko prestatuko dira. Erronka unitateko ataza ezberdinetan landu dutenaren inguruan hausnartu eta gero ezagun bati migrazioen inguruko elkarrizketa bat egitea izango da, eta ikasleekin artean bildutako hainbat ideiarekin testu bat eratztea (edo ekoizpen artistiko bat: komikia, murala, ...). Horretarako, beharrezkoak izango diren oinarri guztiak ataza ezberdinetan aurkituko dituzte, pixkanaka hausnartuz eta erronka nagusira hurbilduz. Elkarrizketa eginez migrazioen inguruan asko ikasiko dute eta hausnarketa sakonagoa egiteko gai izango dira.</p> <p>Nahiz eta migrazioen galaren edukia landuko diren, helburua ez da eduki horiek barneratzea izango, ikasleek norbere ezagutzak partekatzea eta elkarrekin erakitzea izango baita garrantzitsuenak. Izan ere, pertsona guztiok galaren inguruko ezagutzak ditugu eta horiek elkarlotuz, informazio berria ulertuz, kideekin partekatuz, debatituz eta migrazioa lehenengo pertsonan bizi duten altzatarrei elkarrizketak eginez Altzako migrazioen historia guztion artean erakitzea da unitatearen helburu nagusia.</p>	
Izenburua	Migrazioak Altzan
Ataza kopurua	9
Maila / Zikloa	Gaia egokitu eta sakontasun ezberdinekin landu daitezkeen, Lehen Hezkuntzako hiru zikloetan landu daitezke. Hala ere, unitate hau 2. edo 3. zikloan lantzea gomendatzen da.
Azken erronka	Ikasleek elkarrizketa bat egingo diote migrazioen auzia zuzenean bizi izan duen norbaiti, eta elkarrizketa desberdinetatik hartutako ideiekin idazlan bat edo ekoizpen artistiko bat egingo dute.
Saio kopurua	8
Baliabideak eta IKT tresnak	Ordenagailua eta internet sarea.

Unitate honetako kompetentziak	
OINARRIZKO KOMPETENTZIAK:	
Orokorrak:	
<ul style="list-style-type: none"> • Hitzecko, hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia • Ikasteko eta pentsatzeko kompetentzia • Elkarbizitzarako kompetentzia 	

6. irudia Irakasleentzako gidalerro didaktikoen zati bat (autoreek sortua)

Horrela, lehenik eta behin, jasotako 32 irizpideetako bakoitzeko autoebaluazio bat egin da.

Autoebaluazioaren ondoren, komenigarritzat jo da taldeko eztabaida bat egitea, materialei buruzko iritzia argi eta garbi jasotzeko, 32 irizpideak kontuan hartuta, baina irizpideen bidez ebaluazioaren mugetatik haratago doazen iradokizunak eta zuzenketak jasota.

Hala, talde-eztabaida modu mistoan eratu da, ikuspegi desberdinak aurrez aurre jarri, alderatu edo osatu ahal izateko. 6. taulan adierazitako agenteek hartu dute parte talde-eztabaidan.

6. taula Eztabaidako parte-hartzaileen datuak (autoreek sortua)

Parte-hartzaileak	Komunitate zientifikoa	Auzoko komunitatea	Komunitate profesionala
Part. 1	X	X	X
Part. 2	X		
Part. 3			X
Part. 4		X	
Part. 5			X

Taldeko eztabaida egin ondoren, bi ideia multzo nagusi hauteman ziren: lehenik eta behin, elkarrizketuek positiboki baloratzen zituzten puntuei loturiko ideiak, materialen indarguneak ezagutzeko baliaigarriak izan zirenak, eta bigarrenik, materialak hobetzearekin eta zuzentzearekin lotutako ideiak, materialetan moldaketak egitea eta haien kalitatea bermatzea ahalbidetu zutenak. Horrela, materialen alde azpimarragarriak ezagutu eta hobetu beharreko alderdien inguruan moldaketak egin ziren, materialak jasotako aholkuak kontuan izanik hobetuz.

Azkenik, komunitate zientifikoko, komunitate profesionaleko eta auzoko komunitateko pertsonekin banakako ebaluazioa egin da, ahoz edo idatziz. Esparru zientifikoko eta profesionaleko pertsona batzuekin, posta elektronikoz irizpideen zerrenda labur bat bidali da, erraz ulertzeko eta erabiltzeko moduko deskribatzaileekin; hala ere, ahal izan den guztietan, lehenasuna eman zaio ahozko elkarrizketa indibidual bat egiteari, aurrez definitutako irizpideetan aurreikusi ez diren beste gai batzuetara irekitzea errazteko.

Materialak banakako elkarrizketen bidez ebaluatzeko, guztira 9 elkarrizketa sakon egin dira honako profil hauetako pertsonekin (ikus 7. taula).

7. taula
Banakako elkarrizketak eta norbanakoen datuak
(autoreek sortua)

Parte-hartzaileak	Komunitate zientifikoa	Auzoko komunitatea	Komunitate profesionala
Part. 1	X	X	X
Part. 2	X		
Part. 3			X
Part. 4		X	X
Part. 5			X
Part. 6		X	X
Part. 7	X		X
Part. 8		X	X
Part. 9		X	

Elkarrizketak egiteko, taldeko eztabaidan atzemandako hobekuntzak zituzten materialak aurkeztu ziren. Horrela, ebaluazio-prozesu hirukoitzaren ondoren, komunitate akademikoak, auzo-komunitateak eta komunitate profesionalak balioztatutako materialak lortu dira, guztien iradokizunak eta hobekuntza proposamenak kontuan hartzen dituztenak. Hiru komunitateek egindako materialen inguruko balorazioa oso positiboa izan da, hezkuntzan horrelako materialak lantzea interesgarria eta beharrezkoa dela uste bai-

tute, ikasleek inguruko jakintzen balioa uler dezaten, edukien gainetik harremanak eta gaitasunak landu daitezen eta eskolan ahozkotatua lantzeko aukera gehiago sor daitezen.

4. EZTABAIDA

Eztabaida gisa, hitz eta gai eragileen kontzeptua berreskuratzea proposatu nahi da, ikastetxeak kokaturik dauden komunitatean dauden jakintzak lantzeko, autoestimua komunitarioa sustatzeko eta lekuan lekuko hezkuntza-materialak sortzeko. Izan ere, gai eragileetan oinarritutako ikasmaterialek, gure ustez, eskolaren mugimendu zentrifugoak dinamizatzen dituzte, eta horrela, jakintza deszentralizatzen da eta prozesu komunitario parte-hartzaileak ere bultzatzen dira. Ikasmaterialak sortzeko aitzakiaz, ikasleak elkarrizketa belaunaldiartekoak izatera animatzen dira, eta beren auzo edo komunitatearen gertakariak, iritziak, hausnarketak eta bizipenak partekatzeko ikastetxeak deslekturik egotea saihesten du, ikasleei testuinguru soziokulturalaren aberastasuna erakutsiz. Hala erakutsi digute materiala ebaluatu duten hezkuntza eragileek eta eragile komunitarioek.

Ikerketa honetan, ekoiztako materialez gain, lan egiteko modua proposatu dugu: unitate didaktikoak gai eragileetan ardatzea, hain zuzen ere. Horretarako, ikerketa-prozesu parte-hartzaile konplexu bat landu da, eta ahozko historiak erabiliz, oinarritzko testuak prestatu dira. Lan egiteko modua honek benetakotasuna, sinesgarritasuna eta gertutasuna ematen die ikasmaterialei. Hala ere, onartu behar da lantsua dela eta ez dagoela ikastetxe guztien esku halako lanketa prozesu zorrotza garatzea; zailtasun horren aurrean, gure ikuspegia da sortutako material hauek beste komunitate batzuetan berrerabiliak izatea. Komunitate bakoitzak bere gai eragileak izango baditu ere, gerta liteke gai batzuk komunak izatea (adibidez: garbitokiak, baratzak, jolasak, eskola, eta abar), eta materialak editagarriak, irekiak eta software librean oinarritutakoak direnez, moldaketak egitea erraza da, lekuan lekuko argazkiak, bideoak edo materialak txertaturik. Era kontrastiboan ere erabil daitezke, materialetan azaltzen dena norberaren komunitatean nola gauzatzen den landuz (hau geurean berdina izan da? galderaren laguntzaz, adibidez). Aukera hau ebaluatzaile profesionalak (IKT adituek, bereziki) baieztatu dute, triangulazio prozesuan. Era horretan, materialak ikerketa-prozesu osoa egin beharrik gabe beste eskola batzuentzako erabilgarriak izan daitezke. Ondorioz, ondoriozta daiteke ikerketa hau ez dela soilik Altzari buruzkoa, tokiko ikasmaterialak izan arren moldagarriak direla esango genuke.

Horrekin batera, aipatu beharra dago materialen sorrera ez dela proiektuaren helburu gisa ulertu behar; izan ere, materialak sortzeko egin den proposamena hezkuntza-ekintza bat izan da. Materialak sortzeko prozesuaren xedea eraikitze kolektiboa sustatzea da, matrize soziokulturala kontuan

hartuz (adina, klase soziala/lan kultura, generoa, etnia, lekuko atxikipena eta elkarte atxikipena) elkarreraginak aberasteko, egia bakar eta biribilaren kontzeptua eraitsiz. Elkarreragin hauek haurren eta komunitatearen arteko trukeak eta ikaskuntza informalak errazten ditu.

Ikerketa honen muga nagusia, materialak sortu ostean, eskoletan aplikatu eta aplikazioaren inguruko azterketa bat egin ez izana dela esango genuke. Nolanahi ere, triangulazioak materialen kalitatea bermatzen du, hezkuntzako profesionalek, zenbait auzokidek eta aditu akademikoek material digital hauek Lehen Hezkuntzan lantzeko baliagarritzat eta interesgarritzat jo baitituzte. Triangulazio-prozesuari esker, zuzenketak eta egokitzapenak egin dira, sortutako materialen baliozkotasuna eta kalitatea ziurtatzeko. Horrela, kalitatea irakasleen esku jarri aurretik egiaztatu da, ikasleen esku eta begietara iritsiko den hezkuntza materiala ona, ziorra eta orekatua izan dadin. Gainera, ikas materialak digitalki egokigarriak direnez, irakasleek erabileran egin nahi dituzten aldaketak erraztasunez egin ditzakete.

Ikusi dugu, halaber, interesgarria izan daitekeela ahozko historien lan-keta ikasleek berek egitea, irakasleen laguntzaz. Prozesua xumeagoa eta bat-batekoagoa izan daiteke, ahozkotasunean oinarritutakoa, eta ikasleek egiten dituzten elkarrizketekin ikasgelan lan egin daiteke, jakintza eraikitzeke moduak askotarikoak direla ulertarazteko balio baitezake.

Ez genuke artikulua hau amaitu Paulo Freireren ekarpen ezinbestekoak azpimarratu gabe. Bere obra zabala, bere eskuzabaltasuna eta ulerkortasuna, eta ingurukoekiko hurbiltasuna eta sentsibilitatea eredugarriak dira gaur egun ere, eta ez genuke atzean utzi behar. Inspirazio iturri emankorra da, zalantzarik gabe.

ERREFERENTZIAK

- Aguilar, A. C., eta Barbarrusa, V. G. (2019). Hacia la Inclusión Social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(44), 79-107. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25353>
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., eta Paloma, B. (2009). *Metodologías participativas. Manual* (Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible). CIMAS.
- Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1). <https://doi.org/10.29173/cmplct8807>
- Amaya, E. (2011). Hacia una construcción colectiva del conocimiento. *Comunicación*, 0(28), 153-158.
- Arcelus, W. (2006). Universo vocabular y praxis freireana en intervenciones sobre analfabetismo funcional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie3832656>
- Aztiker (2012). *Mapa del lugar de nacimiento y evolución de la población de San Sebastián. Investigación cuantitativa*. Aztiker, investigaciones-sociales aplicadas.

- Aztiker (2013). *Diversidad de origen y convivencia en Donostia/San Sebastián: Discursos y percepciones. Investigación cualitativa*. Aztiker, investigaciones-sociales aplicadas.
- Benavides, M. O., eta Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bustos, A., Hinojosa, V. C., Ramos, J. C., Sánchez, R. M., Blasco, V. J. Q., eta Mendoza, C. A. (2019). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 380, 50-55. <https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.008>
- Cabaluz, F., eta Areyuna-Ibarra, B. (2020). La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): Alfabetización popular e influencias del marxismo heterodoxo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), Article 80. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-11066>
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Carrizo, D., Dieste Tubío, Ó., Juristo, N., eta López, M. (2011). *Estudio experimental de la efectividad de la entrevista abierta frente a la entrevista independiente de contexto*. Anais do Workshop em Engenharia de Requisitos.
- Castorina, J. A., eta Dubrovsky, S. (2004). *Psicología, cultura y educación: Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Noveduc Libros.
- Colmenárez, M. A. F.-C., Pérez, Á. A., eta Gelves, B. B. A. (2017). Las pedagogías alternativas desarrollan el pensamiento crítico. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 69, 269-274.
- Comboni Salinas, S., eta Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66.
- Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX). *Sarmiento*, 9, 85-103. <http://hdl.handle.net/2183/7794>
- Delgado, N. (2019). Construcción colectiva de materiales didácticos basados en el conocimiento comunitario. *3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation: CIVINEDU 2019, 2019, ISBN 9788409171743*, págs. 152-157, 152-157.
- Delgado Cendagortagarza, A. (2016). Gordailu y la renovación pedagógica en el País Vasco. Política y educación en el tardofranquismo. *Aula*, 22, 189-203. <https://doi.org/10.14201/aula201622189203>
- Delgado, N., Uranga, J., Encina, J., eta Ezeiza, A. (2019). Historias orales en educación infantil y primaria. En *Trabajando la lengua desde una perspectiva diáctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad* (273-289). ISM-EHU.
- Donostiako udala. (2019). *Demografía Altza*.
- Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 29, 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- EduTrends. (2016). *Aprendizaje basado en retos*. Instituto tecnológico de estudios superiores. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>
- Encina, J., eta Ezeiza, A. (2018a). Consenso/disenso: De la certeza a la duda. En *Educación sin propiedad* (Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coord.)). Volapük Ediciones.

- Encina, J., eta Ezeiza, A. (2018b). Oralidad y Escritura. En *Educación sin propiedad* (Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coord.)). Volapük Ediciones.
- Encina, J., Ezeiza, A., eta Delgado, N. (2019). Diversidad lingüística y matriz sociocultural. En *Trabajando la lengua desde una perspectiva diaéctica. Algunos apuntes sobre lengua y complejidad*. ISM-EHU.
- Encina, J., Ezeiza, A., eta Delgado, N. (2020). Historias orales como herramienta para la convivencialidad. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 1(2), 13-38. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i2.9828>
- Encina, J. (2019). Análisis desde los discursos. In A. Ezeiza eta J. Encina (koord.), *Trabajando la lengua desde una perspectiva dialéctica* (125-150. orr.). Volapük, ISM.
- Encina, J. (2010). De cómo trabajar las historias orales desde el ilusionismo social. In J. Encina, M. A. Ávila eta B. Lourenço (koord.), *Las culturas populares* (113-122. orr.). Atrapasueños.
- Encina, J., Lourenço, B., eta Alcón, R. (2007). La técnica de los mapeos relacionales. *Cuchará' y paso atrás'*, 16, 93-100.
- Estrada, A. V. 1949-. (2004). *La oralidad: ¿Ciencia o sabiduría popular? !*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y conocimiento popular*. Editorial Nuestro Tiempo.
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (13.ª ed. en español). Siglo XXI.
- Gibbons, M., Trow, M., Scott, P., Schwartzman, S., Nowotny, H., eta Limoges, C. (1995). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. En *Contemporary Sociology* (Vol. 24). <https://doi.org/10.2307/2076669>
- Giroux, H. A. (1992). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 1992, 3.
- Gómez, L. F. (2001). Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: Una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 2, 5.
- Gómez, N. (2016). La construcción colectiva de conocimientos en las comunidades interpretativas. *Cinta de moebio*, 55, 66-79. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000100005>
- González Monteagudo, J. (2010). *La entrevista oral e historias de vida: Teoría, método y subjetividad*. <https://idus.us.es/handle/11441/69220>
- Guevara, B., Guerrero, A. Z. de, eta Evies, A. (2011). Cosmovisión en el cuidar de sí y cuidar del otro. *Enfermería Global*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/global.10.1.115281>
- Hevia, I., eta Fueyo, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: Una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula abierta*, 47(3), 347-354.
- Ibáñez, J. (2014). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (J. M. García Fernando, J. Ibáñez eta F. Alvira (Coord.)), 418-434). Alianza Editorial.

- Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. Marion Boyard.
- INTEF (2020). *EXeLearning, tu editor de recursos educativos gratuito y de código abierto*. Ministerio de educación y formación profesional, Gobierno de España. <https://intef.es/Noticias/exelearning-tu-editor-de-recursos-educativos-gratuito-y-de-codigo-abierto/>
- INTEF (2022). *Proyecto Edia, recursos educativos abiertos*. Ministerio de educación y formación profesional, Gobierno de España. <https://cedec.intef.es/proyecto-edia/>
- Lagares, P. y Puerto, J. (2001). *Poblacion y muestra, técnicas de muestreos*. Universidad de Sevilla.
- López, R. G., eta Pérez, I. C. (2010). La educación para la vida: El reto de aprender a ser y a vivir juntos en la Educación Secundaria. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 38, 41-56.
- Martín-Barbero, J. (2006). A Latin American perspective on communication/cultural mediation. *Global Media and Communication*, 2(3), 279-297. <https://doi.org/10.1177/1742766506069579>
- Mazzocchi, F. (2006). Western science and traditional knowledge: Despite their variations, different forms of knowledge can learn from each other. *EMBO Reports*, 7(5), 463-466. <https://doi.org/10.1038/sj.embor.7400693>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Grupo Planeta (GBS).
- Morin, E. (2011). *La Vía: Para el futuro de la humanidad*. Grupo Planeta Spain.
- Murillo, J. (2009). *Métodos de investigación en educación especial, grupos de discusión*. Universidad autónoma de Madrid.
- Osa, E. (1972). *Pedagogia eta gizartea*. Lur Editoriala.
- Palau, G., Sow, P., eta Peris, J. (2015). *Learning Participatory-Action-Research*. Universidad politécnica de Valencia.
- Priede, T., López-Cózar Navarro, C., Alba Ruiz-Morales, C., eta Baena Graciá, V. (2019). *Descripción de una experiencia de aprendizaje basada en retos para la transformación social*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Rivas, J. I., eta Leite (2011). La Devolución en los Procesos de Construcción interactiva de los Relatos de Vida en Educación. En *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (F. Hernández, J. M. Sancho y J.II. Rivas, 75-80). <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Rogers, R., Schaenen, I., Schott, C., O'Brien, K., Trigós-Carrillo, L., Starkey, K., eta Chasteen, C. C. (2016). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature, 2004 to 2012. *Review of Educational Research*, 86(4), 1192-1226. <https://doi.org/10.3102/0034654316628993>
- Rosa, M., eta Encina, J. (2004). Oralidad y participación. De cómo trabajar las historias orales desde la investigación participativa. Introducción a las historias orales de Pedrera. *Participación, comunicación y desarrollo comunitario, 2004, ISBN 84-609-3326-1, págs. 137-186*, 137-186.
- Scardamalia, M., eta Bereiter, C. (2017). Dues maneres de pensar en la construcció del coneixement. *Revista catalana de pedagogia*, 12, 61-83.
- Sloman, S. A., eta Rabb, N. (2016). Your understanding is my understanding: Evidence for a community of knowledge. *Psychological Science*, 27(11), 1451-1460.

- Sotero, M. C., Alves, Â. G. C., Arandas, J. K. G., eta Medeiros, M. F. T. (2020). Local and scientific knowledge in the school context: Characterization and content of published works. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 16(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s13002-020-00373-5>
- Ugartetxea, A. (1999). Keinu pedagogikoa. *Ikastaria*. 10, 1999, 83-93 <http://www.eusko-ikaskuntza.eus/PDFAnlt/ikas/10/10083093.pdf>
- UNESCO (2019). *Recursos educativos abiertos*. Las TIC en educación. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>
- Vila-Viñas, D., eta Crespo, J. M. (2015). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares. En *Buen Conocer / FLOK Society: Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en Ecuador* (Digital, 551-616). Asociación aLabs.