

AOI Kontabilitateko ikasgaietan: ikasketen hizkuntzak eraginik al dauka ikasleen pertzepzioan?

**Javier Corral-Lage, J. Iñaki De la Peña, Sonia García Delgado,
Izaskun Ipiñazar Petralanda, Noemí Peña-Miguel
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)**

Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntzaren (AOI) metodologia Kontabilitateko ikasgaietan aplikatzeko eragozpen nagusiak, metodologia horrek ikasleengan sorraraz lezakeen beldurrean eta ziurgabetasunean aurkitzen ditugu. Lan honen helburua ikasketen hizkuntzaren aukerak diferentzia esanguratsurik sortzen duen aldagai horietan argitzea da. Horretarako, azterketa enpiriko bat egin da eta ikasleen iritziak inkesta bidez jaso dira.

Emaitzek adierazitakoaren arabera, euskaraz ikasten duten ikasleak uzkurrago agertu dira ikaskuntza-metodologia berrietara egokitzeko gaztelaniazkoak baino.

GAKO-HITZAK: AOI · Kontabilitatea · Erosotasun-gunea · Ikaskuntza-hizkuntza.

PBL in accounting subjects: does the language variable affect on students' perception?

The principal problems of applying Problem Based Learning (PBL) methodology in Accounting subjects are the fears, reticence and uncertainties that are generated in students during the implementing. The aim of this work is to find the relevant differences that arise on having applied this learning methodology depending on the linguistic option chosen by the student. For it, an empirical analysis has been realized and the perception of the student has been tested by a questionnaire.

It shows that the resistance to change for students who choice Basque Language is higher than the students who choice Spanish.

KEY WORDS: PBL · Accounting · Zone of comfort · Basque Language Learning.

Jasotze data: 2016-01-19 *Onartze data:* 2016-06-03

1. Sarrera

Ikaskuntza-prozesuak azken urteotan aldaketa esanguratsua jasan du: irakasleak oinarritzen zen eredua ikasleak oinarritzen den eredura aldatu da.

Aurreko hamarkadetan unibertsitatea errealitate sozialarekiko pixka bat urrunduta egon da (Zabalza, 2001), jakintza bera baitzen balioesten zen kontzeptua. Hau da, unibertsitatearen helburua funtzio ezberdinak garatzeko gaitasuna zeukaten pertsona adituak prestatzea zen, eta, hori, espediente akademiko ezin hobe baten bidez lortzen zela antzematen zen.

Hirurogeita hamarreko hamarkadan, aldiz, ohiko azterketen erabilera eraginkortasunaren adierazle gisa zalantzan jartzen hasi zen (McClelland, 1973). Halaber, lan-munduan gertatzen ari ziren aldaketek beste mota batzuetako prestakuntza eta gaitasuna zeukaten profesionalak eskatzen zituzten; ezagutza zientifikoa beharrezkoa zen, baina ez nahikoa. Sortu, transmititu eta sozializatu terminoek gero eta garrantzi handiagoa hartu zuten eta unibertsitateek landu beharreko eduki estrategiko bihurtu ziren (Rivera, 2000).

Boloniako Adierazpena ere ildo honetatik zihoan: ikasleek *curriculum*a enpresa-sektorearekin batera birplanteatzeko adierazten da, titulatu berriek lan-merkatuan murgiltzeko beharrezkoak dituzten gaitasunak elkarren artean adostu behar direla galdatuz. Ondorioz, Europako Erreferentzia Eremuan (Marco de Referencia Europeo), ikasleek aditu izateko prozesuan oinarritzekoak diren gaitasunak lortu behar dituztela proposatzen da.

Era horretan, irakaskuntzan ikuspegi berri bat sortzen da, non ikasleek euren ikaskuntza-prozesuan erantzukizun gero eta handiagoa duten; kontzeptuen arteko loturak eta arazoaren soluzioak ikasleek, irakasleek beharrezkoak gabe, garatu behar dituzten prozedurak dira. Hau da, ikasleek ez dute irakaslearen esku egon behar jakintza lortzeko, baizik eta bizitza akademikoan independenteak izatea lortu behar dute, arlo profesionalean gertatuko den bezala. Arazoak konpontzea, bizitzaren eguneroko lana izaten da, eta, ondorioz, unibertsitateko hezkuntzak horretarako lagungarriak diren gaitasunak lantzeko ezinbestekoa izan behar du (Vanderbilt, 1990; Vye, Goldman, Voss, Hmelo & Williams, 1997; Schaafstal, Johnston & Oser, 2001; Middleton, 2002), ikaskuntza-metodologia tradizionalarekin lortzen ez diren gaitasunak (Porter & McKibben, 1988; Bovinet, 2000; Jauch *et al.*, 2000; Olian *et al.*, 2002; Bailey, Sass, Swiercz, Seal, & Kayes, 2005).

Laburbilduz, gaur egungo unibertsitate-heziketaren helburua hau da: ikasleak lan-munduan jarduteko behar izango dituen ezagupen, jarrera, balio eta gaitasun ebaluagarriak garatzea. Ikaskuntzaren metodologia-aldaketa honekin, errealitate profesionalean suerta daitezkeen egoerei aurre egiteko gaitasuna lortu behar du ikasleak (Martínez & Viader, 2008), unibertsitatean lortutako oinarritzeko ezagupenak aplikatuz eta zientziaren transferentzia egiteko trebetasuna erabiliz (Breton, 1999). Gainera, bizitza pertsonalean gertatzen diren arazoei modu eraginkorragoan erantzuniko diete eta ikaskuntza-prozesua norbere kabuz garatzeko gaitasuna ere lortuko dute (Vernon & Blake, 1993).

Herrialde anglosaxoietan gaitasunetan oinarritutako prestakuntza aspalditik aplikatzen den arren, Espainian egoera ez da berdina izan, eta, hori, ikaskuntzaren paradigma-aldaketaren oztopo bat izan da (Spencer *et al.*, 1994; Gonczi *et al.*, 1996; Arguelles *et al.*, 2000; Biemans *et al.*, 2004). Agian horren ondorioz, unibertsitateek eskaini dituzten prestakuntza-egitarauak hala-nolako arrakasta izan dute, UPV/EHUn gertatu den bezala (ikus 1. Taula).

1. taula. UPV/EHUKo Prestakuntza Egitarauak.

<p>Banakako Fasea 2004-2007 urteak. Indibidualki irakasleek prestakuntza-ikastaroetan izena ematen zuten, eta aurretik ez zegoen inolako plangintzarik, ez unibertsitatearen aldetik ez zentro, sail edo irakaskuntza-taldean aldetik.</p>	<p>Europako Kreditua Ezagutzeko Aholkularitza Programa (AICRE gaztelaniazko sigletan: Asesoramiento para la Introducción del Crédito Europeo). 2004/2005 eta 2005/2006 ikasturteetan antolatuak. Irakasleak gaitasunetan prestatu ziren eta ikasgaien gidak egin ere bai. Goi Mailako Hezkuntzaren Europar Esparruan (EEES) curriculumakudeatzeko irakasleen pedagogia-gaitasuna hobetzea zuen helburu. 18 tutorek eta 332 irakaslek (66 titulazio) parte hartu zuten.</p>
	<p>Europako Kreditua Ezartzeko Jarraipen Programan (SICRE gaztelaniazko sigletan: Seguimiento a la Implantación del Crédito Europeo). 2005/2006 eta 2006/2007 ikasturteetan antolatuak, AICRE Programan egindako protokolo-proposamenak praktikan gauzatzeko helburuarekin. 366 irakaslek (44 titulazio) parte hartu zuten.</p>
	<p>Irakaskuntza Planaren Zehaztapena (EPD gaztelaniazko sigletan: Elaboración del Plan Docente). Ikasgaien gidak gaitasunetan oinarrituta egiteko prestakuntza lortzea zuen helburu. 890 irakaslek parte hartu zuten.</p>
<p>Taldeko Fasea Irakasle-taldean lanak lehenesten ditu, bai zentroko taldea izan bai irakasle-taldea izan.</p>	<p>Ikasketa Berrikuntza Bultzatzeko Programa (IBP gaztelaniazko sigletan: Impulso de la Innovación de la Docencia). Titulazioko gidak egiteko eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesu guztiaren hobekuntza bultzatzeko laguntza eman zuen. Zentro askotan gaitasun horietan adituak ziren irakasleak eduki zituzten. 58 batzordek (12 kide/batzordeko) 58 titulaziotan (696 irakasle) parte hartu zuten.</p>
	<p>Irakasleak Irakaskuntza Metodologia Aktiboetan Trebatzeko Programa (ERAGIN gaztelaniazko sigletan: Programa de formación del profesorado en metodologías activas de enseñanza). Irakasleak metodologia aktiboetan prestatzea (Araoetan Oinarritutako Irakaskuntza, Proiektuetan Oinarritutako Irakaskuntza eta Kasuaren Metodoa) du helburu, estrategia horien praktika bikainen erreferentzia izan daitezen eta euren zentroko zein ezagutza-arlo bereko irakasleak prestatu eta aholkatu ahal izan ditzaten. Epe luzeko plana da (300 ordu). 281 irakasle prestatu dira.</p>

Iturria: De la Peña *et al.*, 2015.

Ekonomia eta Enpresa ikasketetan egindako ikerketak aztertzen baditugu, aurki daitezke ikasleen gaitasunak aztertzen dituzten lanak (Arriaga & Conde, 2009; Carrasco *et al.*, 2009; Casanovas *et al.*, 2009; Marín *et al.*, 2008; Perriñez *et al.*, 2009; Luengo & Perriñez, 2014), merkaturatzen diren egresatuek ondorengo ezaugarriak izan behar dituztela ondorioztatuz:

- Ikaskuntza autonomoa; taldeko lana, errealitate aldakorrari egokitzea.
- Diziplina anitzeko ikuspegia.
- Informazioaren eta Komunikazioen Teknologien erabilera (TIC gaztelaniazko sigletan: Tecnologías de la Información y Comunicación) (Coll *et al.*, 2007; Del Corte & Farias, 2009).

UPV/EHUren kasuan guztira 4.177 irakasle dago (2013/2014 ikasturtean); 1.559 baino gehiago irakaskuntza-metodologietan prestatuta dago eta 281 metodologia aktiboetan erreferenteak dira, non 46 (% 12,27) Bilboko Ekonomia eta Enpresa Fakultatekoak diren. Horien artean Enpresen Administrazio eta Zuzendaritza Graduko titulazioko Kontabilitateko irakasleak daude, zeinek irakaskuntza-materialak egokitu egin zituzten 2012/2013 ikasturtetik aurrera metodologia aktiboak (bereziki AOI) martxan jartzeko.

Unibertsitateko irakaskuntza urte askotan modu guztiz tradizional batean gauzatu da: ikaslea irakaslearen azalpenak entzunez prestatzen zen gehienbat, bere jarrera nahiko pasiboa izanik. Graduko heldu diren heinean, aldiz, ikaslearen parte-hartze aktibagoaren filosofia irakaskuntza-ikaskuntza prozesuarekin lotu da. Irakasteko ereduak aldatuz joan dira ikasleen parte-hartze handiagoa bultzatuz, eta, horretan, zeregin handia izan dute ikaskuntza-metodologia aktiboek. Metodologia horiekin, ikasleak bere hezkuntzan aktiboki parte hartzeko estrategiak garatu dira.

AOI (Araoetan Oinarritutako Ikaskuntza) metodologia horietako bat da eta ikasleek norbere hezkuntza gidatzeko prozesua garatzen du. Ikasleek eduki teoriko eta praktikoak beren beharrezan eritimoan landuko dituzte, norberak kudeatzen baititu hezkuntzaren edukiak, eta, gainera, momentu oro ezaguna da ikasgaiaren helburuak eta mugak zeintzuk diren.

AOI metodologia aktiboaren oinarria, irakasleak proposatzen duen egituratu gabeko arazoari irtenbideak bilatzea da. Soluzio horiek ikasleek aurkitu behar dituzte, eta haiek izango dira ikaskuntzaren eritimoa finkatuko dutenak beren beharrezan kontuan hartuz. Era horretan, «ikasten ikasi» («*learning to learn*» ingelesezko hitzetan, ezagunagoak direnak) gaitasuna ikaslearen esku geratzen da.

Lan honen helburua da argitzea ea ikasketen hizkuntzaren aukerak diferentzia esanguratsurik sortzen duen AOI metodologiarekiko ikasleen beldurrean, ziurgabetasunean eta erreparotetan. Horretarako, ondorengo atalean Kontabilitatearen arloan AOI aplikatzeak, oro har, dakartzan arazoak aztertuko dira. Jarraian, AOIk eta ikaskuntza-eredu tradizionalak ikasleengan izan dituzten ondorioak landuko dira; horretarako, ikasleak ikasketen hizkuntzaren arabera sailkatu dira eta haien iritziak inkesta bidez bildu dira. Bukatzeko, lortutako emaitzak eta ondorioak adierazten dira bibliografiarekin batera.

2. Oinarri teorikoa: AOI Kontabilitatean

2.1. Ezaugarri orokorrak

Aurretik esan dugun bezala eta Europako Erreferentzia Eremuan adierazten den bezala, unibertsitateko ikasleak hainbat gaitasun lortu behar ditu ikasketen iraupenean zehar. Hala ere, ikasketa-plan berriak ikaskuntza-metodologia tradizionalarekin sartu dira indarrean eta, ondorioz, eskolako huts egite kopurua handia da eta lan-munduan sortzen diren arazoei irtenbideak bilatzeko arazoak ere handiak dira (Corral-Lage & Ipiñazar, 2014).

Gabezia horiek hainbat erakundetan aztertuak eta landuak izan dira, hala nola Kanadako McMaster Unibertsitatean. Ikaskuntza-metodologia tradizionalan identifikatutako arazoak konpontzeko soluzioak bilatzen aitzindaria izan zen McMaster Unibertsitatea (Boud & Feletti, 1997; Corral-Lage & Ipiñazar, 2014); arazoan eta proiektuen ebazpenetan oinarritutako metodologia berritzaileak diseinatu, proposatu eta aplikatu zituzten, ikaskuntza aktiboa ez ezik elkarlana ere bultzatzen zutenak, ikasleek, ikasten zuten lanbiderako gaitasun propioak lor zitzaizten helburuarekin (Felder & Brent, 1994; Johnson *et al.*, 1998; Felder *et al.*, 2002; Torre & Gil, 2004; De Miguel, 2004; Yániz, 2008; Curiel, 2010; Sáez *et al.*, 2013).

Hainbat dira aplika daitezkeen metodologia aktiboak, hala nola arazoetan zein proiektuetan oinarritutakoak, kasuarenak eta abar. AOI metodologia, gure lanaren oinarria, hirurogeita hamarreko hamarkadan hasi zen aplikatzen. Hasiara batean medikuntzarekin zerikusia zuten zientzietan erabili zen eta, ondoren, ingeniariaritzan, arkitekturan, lan sozial, zuzenbide, erizaintza eta, azkenik, negozioetara zabaldu da.

AOI metodologia ikaskuntzaren ikuspegi induktiboan oinarritzen dela esaten da (Sherwood, 2004) eta kontzeptua bera oso sinplea izan arren, aplikazioa erronka bihurtzen da. Eskola magistralak antolatu ordez, ikasleek, talde txikietan antolatuz, irakasleak proposatzen dituen egituratu gabeko arazoak konpontzen dihardute; hau da, ez da arazoaren enuntziatu osoa aurkezten baizik eta ikasleak berak finkatu behar ditu arazoak, ezagutzen ez dituen kontzeptuak identifikatu, beharrezkoa den informazioa bildu eta soluzioak proposatu. Irakaslearen lana ikasle taldeei gomendioak ematea, iradokizunak egitea eta, beharrezkoa denean, gidatzea izango da (Smith, 2005). Halaber, AOI metodologian garrantzitsua da errealitatean suertatzen diren arazo profesionalak lantzea, ikaskuntzaren ingurugiro egokiagoa lortzeaz gain norbere ikaskuntza, elkarlana, ikerketa-jarduerak eta informazio-bilaketa ere bultzatzen direlako (Tan, 2003; 2004).

AOI metodologiarekin irakaslea lanaren eta ikaskuntzaren gidari bihurtzen da, irakaskuntza tradizionalan jakintzaren igorlea den bitartean. Eginkizun-aldaketa horretarako beharrezkoa da ikasleentzat ikasgaiaren gida prestatzea; bertan ikasgaiarekin zerikusia duten arazoan zerrenda adieraziko da, non ikasleak bat (batzuk) aukeratu eta landu beharko duen (dituen), bai ikerketak eginez bai informazioa bilatuz baita beste ikasle batzuekin elkarlanean arituz ere (Thomas, 2000; Savery, 2006; Barron & Darling-Hammond, 2008). Prestatzen den gidak ez ditu ikasleak banatzen, baizik eta ikaskuntzan eta ezagupena aplikatzeko gaitasunak

garatzen laguntzen du, bakoitzak une ezberdinetan dauzkan beharriazetara egokituz (Papert, 2001). AOI metodologian oso garrantzitsua da ikasleen jarrera, haien esku egongo baita ikaskuntzaren abiadura eta, ondorioz, plangintza. Bakoitzak bere ikaskuntza propioa antolatuko du gidan agertzen diren benetako arazoetara konponbideak emateko ikerketa-prozesuan (Bell, 2010).

AOIren helburua ez da arazoak konpontzea, baizik eta egituraketan oinarritutako pedagogia garatzea, hau da, errealtatean suertatzen diren arazoak erabiliz ikaskuntzaren testuinguru egokiena garatzea. Prozesu horrekin, ikasleek Europako Erreferentzia Eremuan adierazitako eta XXI. menderako ezinbestekoak diren gaitasunak lantzen dituzte, hala nola arazoak aurkitu, ikertu eta konpondu; informazioa bildu eta ebaluatu; modu eraginkorrean elkarlanean aritu; informazioaren eta komunikazioen teknologia ezberdinekin lan egin (Bell, 2010; Darling-Hammond, 2010; Wagner, 2012; Zhao, 2012; Farrington, 2013; Tan, 2004; Dweck, Walton & Cohen, 2014).

2.2. AOI Kontabilitatean

AOI, esan dugun bezala, egituraketaren ikaskuntzan oinarritzen den metodologia da (Biggs, 1996), gida-lerroak garatzen ditu ikaslea aldaketei modu kritiko batean aritzeko, bai norbere ikaskuntzarekin bai elkarlanarekin (Delors, 1996; Molina *et al.*, 2003). Era horretan, ikaslea ikaskuntzaren ardatz nagusi bihurtzen da (Biggs, 1996) eta horixe da irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren berrikuntzarik garrantzitsuenaren (Rué, 2007).

Metodologia hau ikasketen lehenengo zikloan aplikatzea aholkatzen da, zeren, hainbat adituk frogatu duten bezala (Barrows & Kelson, 1995; Major & Palmer, 2001; Sáez *et al.*, 2013), motibazioa zein ikasle praktiko, autonomo eta diziplina anitzekodunen prestakuntza bultzatzen baita, unibertsitateko ikasketen hasieran ezinbestekoak diren ezaugarriak hain zuzen ere.

AOI metodologiarekin helburu horiek lortzeko, egokienak izan beharko luketen arazoak diseinatu behar dira eta horretarako printzipio orokor batzuk eman dituzte aditzera hainbat ikerketak (Neame, 1981; Schmidt, 1983; Sibley, 1989; Majoor, Schmidt, Snellen-Balendong, Moust & Stalenhoef-Halling, 1990; Thomas, 1992; Dolmans, Schmidt y Gijssels, 1995; Dolmans & Snellen-Balendong, 1997; Duch, 2001; Jacobs, Dolmans, Wolfhagen, & Scherpbier, 2003; Hmelo-Silver, 2004; Dolmans, Stalmeijer & Wolfhagen, 2006).

Badaude beste lan teoriko (Johnstone & Biggs, 1998; Milne & McConnell, 2001) eta ikerketa enpiriko garatu (Breton, 1999; Heagy & Lehmann, 2005; Stanley & Marsen, 2012) gutxi batzuk, AOI metodologiaren erabilera aztertu dutenak, baina Kontabilitatearen irakaskuntzaren berezitasunekin:

- Johnstone eta Biggs (1998) egileen ustez, irakasleriak aldagai batzuk hartu behar ditu kontuan, ikaskuntza-prozesuan arrakasta lortzen lagunduko dutenak:

- Aurretik ikasleek Kontabilitatearen oinarrizko kontzeptuak eduki behar dituzte.
- Arazoari irtenbidea bilatu ondoren eta ikasleak bere kabuz ikaskuntza-prozesua egin duela frogatu ondoren, irakasleak azaldu egin behar du.
- Arazoen konponbidearen bilaketak elkarlana bultzatu behar du.
- Irakasleek Kontabilitatean adituak izan behar dute.
- Breton (1999) egilearen ustez, Kontabilitateren arloan AOI metodologiak ikaskuntza tradizionalak baino emaitza akademiko hobekak lortzen ditu; AOIko ikasleek etorkizun profesionalean erabilgarriak izango dituzten ezagupenak eta gaitasunak lortzen dituztela uste zuen.
- Heagy eta Lehmann (2005) egileen lanean AOI metodologia erabilia eta erabili gabeko alderaketa egin zen, eta lortutako emaitzek ondorengo adierazi zuten: oinarrizko ezagupenetan emaitzak oso antzekoak dira metodologia batekin zein bestearekin. Ondoren, Stanley eta Marsen (2012) egileek AOI metodologiaren arrakasta kontuan hartzekoa dela ondorioztatu zuten.
- Barrows eta Kelson (1995) eta Morales eta Landa (2004) egileen lanei dagokienez, irakasleek gaien (Kontabilitatea gure kasuan) adituak izan behar dute, ikasleak gidatzeko planteatutako arazoaren soluzioaren bilaketa-prozesuan; halaber, ikasleen jarrera aktiboa garatu behar dute, arazoaren konponbidean etengabe parte hartzera bultzatuz.

Aipatutako lan eta ikerketak direla medio, AOI metodologia Kontabilitatearen arloan arrakastatsua izan daitekeela frogatzen da. Hala ere, metodologia horren onurak eta ahultasunak sakonkiago aztertu behar dira, Kontabilitatean AOI metodologia eraginkorragoa izan daitekeela ondorioztatzeko.

2.3. AOI metodologia Kontabilitatearen alorrean aplikatzea

UPV/EHUko Bilboko Ekonomia eta Enpresa Fakultatean, Kontabilitatearen arloan metodologia aktiboen artetik AOI aplikatzea egokia izan zitekeela pentsatu zen. Corral-Lage eta Ipiñazar (2013; 2014) irakasleek aurretik egin zituzten ikerlanen arabera, irakasgaia bi metodologiak erabiltzeko antolatu zuten, hau da:

1. Lehenengoa, AOI metodologian oinarritua. Ikaskuntza norbere kabuz bultzatzen zuen, ezagupenen lorpena modu autonomo eta arrakastatsuan lortzeko helburuarekin. Lehenengo zati hau ikasgaiaren heren baterako antolatu zen.
2. Bigarrena, ikaskuntza-sistema tradizionalen oinarritua. Irakasleak irakaslearen azalpenak jasotzen zituen, arazoaren soluzioak barne; ikasleak ez zuen inolako partaidetza aktiborik eta subjektu pasibo bihurtzen zen.

Modu horretan antolatutako ikasgaia bi urtetan garatu ondoren, metodologia bakoitzak eskatzen zituen ezaugarriak aztertu ziren. Lortutako emaitzak hauek izan ziren (Corral-Lage *et al.*, 2015):

- AOIrekin ikasgaia eguneratuta zeukaten eta, ondorioz, jakintza modu eraginkorragoan eta sakonagoan lortzen zen.
- Denbora kudeatzeko zailtasunak zeuzkaten. Metodologia honek eskatzen zien lana gehiegizkoa zela uste zuten eta hori, AOIren faktore ezkorra bihurtzen zuten. Haien ustez, irakasleak egin behar zuen kontzeptu teorikoen azken laburpen orokorra eta ez haiek elkarlanean.

Horrekin batera, bigarren arazo bat ere aipatzen zuten: ziurgabetasuna euren ideiak eta soluzioak taldean eztabaidatzeko, batez ere beste batzuek kontrakoak proposatu ahal zituztela kontuan izanda. Hau da, ziurgabetasuna sortzen zitzairen euren kabuz ikastean.

Ikusten denez, ikasleengan hainbat zailtasun sumatzen dira AOI aplikatzean, oztopo bihurtzen direnak. Zailtasun horiek erosotasun-gune gisa ezagutzen den kontzeptutik irteteko beldur eta erreparoa direla esan daiteke.

3. Kontabilitatearen alorrean, ikasketen hizkuntzaren aukera

3.1. Eleaniztasuna unibertsitatean

Europar erakundeek eleaniztasunaren aldeko neurriak bultzatzeko eskaera egiten dute, besteak beste, ikasleen aukerak hobetu egiten direlako bai lanpostu-bilaketan lehiakortasuna sustatzen delako, bai zerbitzu eta eskubideetara sarbidea izaten delako, eta bai elkartasunaren alde egiten delako kulturarteko hizketa eta gizarte-kohesioaren sendotasunaren bidez (Agirreazkuenaga, 2010).

Era horretan, unibertsitateetan eleaniztasunaren alde hainbat proposamen garatu dira, hala nola ENLU sarea (*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates* – unibertsitateetako ikasle guztien artean hizkuntzak ikastea bultzatzen duen Europar Sarea). Sare hori *Conseil Européen pour les Langues/European Language Council* (CEL/ELC) erakundeak koordinatu du Europar Batasuneko Batzordearen babesarekin, eta, helburua, goimailako irakaskuntzarako hizkuntza-politika berri bat garatzeko oinarriak finkatzea izan da (HELP: *Higher Education Language Policy*), Bolonia izenarekin ezagutzen den prozesuaren barne.

Espainiako unibertsitateen kasuan, aipatutako eleaniztasun-prozesuan ingelesaren erabilera gorakorra nabarmentzen da. Hala ere, hizkuntza-planak bereziki garatu dituzten unibertsitateak hizkuntza ofizial bat baino gehiago daukaten autonomia-erkidegoetan daudenak izan dira; irakaskuntza hizkuntza ez ofizialetan eskaini ez ezik, autonomia-erkidegoko hizkuntza ofizialetan ere eskaini dute, Euskadi esaterako.

3.2. UPV/EHU n euskararen bilakaera

Euskadin bizi izan dugun hezkuntza elebidunaren sorrera zein azkenengo garapena hirurogeiko hamarkadan hasi zela esan daiteke, eta 1982. urtean Euskararen Normalizazioaren Legearekin indar handiagoa hartu zuen hezkuntzan

eragina zuten hizkuntza-eskubideak onartu baitzituen (Etxeberría-Balardi, 2004). Aipatutako Legea abiapuntu izanik, unibertsitateko irakaskuntzan eragina duten hainbat arau garatu dira, eta UPV/EHU eragina izan dutenak hauetan labur daitezke (Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza, 2014):

- Uztailaren 23ko 192/1996 Dekretuarekin Unibertsitate Institutua sortzen da, UPV/EHU Euskara Institutua izenarekin.
- UPV/EHUko Euskarako Errektoreordeak 2002ko ekainaren 5ean emandako Erabakia; honetan 2002ko maiatzaren 23an egindako Gobernu Batzordearen Erabakia argitaratzea agintzen zen, non UPV/EHU Euskaraz Irakasteko Gaitasun Agiria eskuratzeko arautegia onartzen zen.
- Otsailaren 15eko 17/2011 Dekretua (aurretik 322/2003 Dekretua), UPV/EHUko Estatutuak onartzen dituena.

Unibertsitateko estatutuetan adierazten den bezala, UPV/EHUren helburuen artean «euskararen garapena eta normalizazioa indartzea, bere eskumenen eremuan» adierazten da (4.1.d. artikulua). Halaber, 8. artikuluan UPV/EHUko hizkuntza ofizialak euskara eta gaztelania direla jakinarazten da, arreta berezia eskainiz euskal kulturari eta euskarari, esparru zientifiko eta teknikoan nagusiki, hau da, ikerketa zientifikoan eta zabalkunde zientifiko, tekniko, humanistiko eta artistikoan (91.4 artikulua). 116. Artikuluak, halaber, UPV/EHUko ikasleei, bestek beste, eskubide hauek ematen dizkie:

- aukeratutako hizkuntza ofizialean ikastea, irakaskuntzako programazioan zehaztutakoaren arabera, eta
- ebaluazio-probak hizkuntza horretan egitea.

UPV/EHUko Estatutuen IV. Tituluan hizkuntza ofizialen erabilera arautzen da; I. kapituluan Xedapen Orokorrak biltzen dira (115.-116. artikulua) eta II. Kapituluak (118.-119. artikulua) Euskara Batzordearen ezaugarriak. Artikulu horietan adierazten den bezala, UPV/EHUk hizkuntza ofizialen erabilera normal eta ofiziala bermatu behar du, bai irakaskuntzan bai ikerketa zientifikoan. Euskara Batzordearen eskumena izango da euskararen erabilera normaldu eta hobetzeko neurri egokiak proposatzea eta hizkuntza normalkuntzako neurriak urtero ebaluatzea.

3.3. Kontabilitateko ikasketetarako hizkuntzaren aukera

Kontabilitatearen alorreko ikasgaietara dagokienez, Bilboko Ekonomia eta Enpresa Fakultatean, ikasleek libreki aukera dezakete ikasketen hizkuntza ikasgaia nahitaezkoa denean. Irakaskuntza-gida, ikasgaiaren parte hartzen duten irakasle guztien artean zehazten da eta ahal den neurrian, material teorikoa eta praktikoa, hizkuntza ofizial bietan berdina izaten da.

Hala ere, Kontabilitatearen alorreko ikasgaietan erabiltzen den material osagarri eta beharrezkoarekin eragozpenak agertzen dira. Gaur egun hainbat material dago itzulita, bai testu legalak bai irakaskuntza-liburuak, eta egunkaria ere, badago euskaraz argitaratzen dena. Baina Kontabilitatearen alorrean erabiltzen diren gero

eta artikulu zientifiko gehiago gaztelaniaz soilik idazten dira, eta, azken urteotan, ingelesezko testuak gero eta ugariagoak direla ere esan behar da.

Hizkuntzaren aukeran eragina daukan beste faktoreetako bat enpresen lan-munduaren testuingurua da. Enpresen merkatua, gaur egun, erdaraz mintzatzen den sektorea da, non ingelesak gero eta indar handiagoa daukan, eta euskara, Euskal Autonomia Erkidegoan soilik eta enpresa gutxitan erabiltzen den hizkuntza bihurtu dela esan daiteke.

Bukatzeko, esan beharra dago ikasleen % 20k soilik aukeratzen duela Kontabilitateko ikasketak euskaraz egitea, eta horrekin batera unibertsitateko ikasketak, eta % 80k, aldiz, gaztelaniaz.

Ebidentzia hauek oztupo bihurtu dira euskara zabaltzeko, baina unibertsitatearen barnean eta bereziki Kontabilitatearen arloko irakasgaietan ikertu behar da ea AOI metodologia aplikatzean euskara zabaltzeko oztoporik dagoen ala ez.

4. Metodologia

Kontabilitateko ikasketak eta hizkuntzaren aukera aztertzeke erabili den tresna inkestetan oinarritutako metodologia kuantitatiboa izan da. Halaber, galdetegia 2014/2015 ikasturtean Ekonomia eta Enpresa Zientzien Fakultateko (Ekonomia eta Enpresa Fakultatea gaur egun) Enpresen Administrazio eta Zuzendaritza Graduako 3. kurtsoan zeuden ikasleei zuzendu zitzairen. Matrikulatuta zeuden ikasleak 460 izan ziren (346 gaztelaniazko taldeetan eta 114 euskarazkoetan).

Egindako inkesten emaitzak *encuesta fácil.com* webgunearen bidez jaso ziren eta lortutako datuak SPSS aplikazioarekin aztertu eta baliatu genituen. Guztira, 460ko laginetik, 151 erantzun lortu ziren (123 gaztelaniazko taldeetan eta 28 euskarazkoetan), % 32,83.

Datuen azterketa enpirikoan hainbat aldagai landu dira: generoa, ordutegiaren txanda, metodologia aktiboekin landutako ikasgaiak eta hizkuntza. Era horretan, inkesta erantzun dutenen % 40,1 gizonaek izan dira eta % 59,9 emakumezkoak; % 60,9 goizeko txandan ari dira ikasten eta % 39,1 arratsaldekoan; % 41,5 izan dira lau ikasgai baino gehiago metodologia aktiboekin landu dituztenak, % 8,2k lau ikasgai, % 22k hiru ikasgai, % 19,5ek bi ikasgai eta % 4,4k ikasgai bakarra, gainontzekoek ez dute ezer landu metodologia aktiboekin.

Lan honetan ikasketen hizkuntza aztertu da. Horretarako, ikasleek metodologia aktiboekiko izan dezaketen beldurra, ziurgabetasuna eta erreparoa aztertzeke, hizkuntzaren aldagaiarekin zerikusia duten galderan finkatu dugu gure arreta. Lortutako emaitzak 2. taulan agertzen dira.

2. taula. Ikasleen erantzuna metodologia aktiboekiko, hizkuntzaren aldagaien ikuspegitik.

		AOIrekin, irakasleak galdetzen duena ez jakitearen beldur naiz							
		1. oso gutxi	2. gutxi	1+2	3. ezaxola	4. nahiko	5. asko	4+5	Guztira
GAZTELANIA		12	24	36	32	49	6	55	123
		% 9,8	% 19,5	% 29,3	% 26,0	% 39,8	% 4,9	% 44,7	% 100,0
EUSKARA		1	7	8	4	12	4	16	28
		% 3,6	% 25,0	% 28,6	% 14,3	% 42,9	% 14,3	% 57,1	% 100,0
		AOIk, hau da, eskolan lan egiteko eredu berriak, ziurgabetasuna eragiten dit							
		1. oso gutxi	2. gutxi	1+2	3. ezaxola	4. nahiko	5. asko	4+5	Guztira
GAZTELANIA		20	33	53	36	32	1	33	122
		% 16,4	% 27,0	% 43,4	% 29,5	% 26,2	% 0,8	% 27,0	% 100,0
EUSKARA		4	7	11	7	7	2	9	27
		% 14,8	% 25,9	% 40,7	% 25,9	% 25,9	% 7,4	% 33,3	% 100,0
		AOIrekin, ikasteko gaitasun egokirik izango ez dudana beldur naiz							
		1. oso gutxi	2. gutxi	1+2	3. ezaxola	4. nahiko	5. asko	4+5	Guztira
GAZTELANIA		24	44	68	24	25	3	28	120
		% 20,0	% 36,7	% 56,7	% 20,0	% 20,8	% 2,5	% 23,3	% 100,0
EUSKARA		3	7	10	5	13	0	13	28
		% 10,7	% 25,0	% 35,7	% 17,9	% 46,4	% 0,0	% 46,4	% 100,0
		AOIrekin, nire iritzia emateko beldur naiz							
		1. oso gutxi	2. gutxi	1+2	3. ezaxola	4. nahiko	5. asko	4+5	Guztira
GAZTELANIA		26	35	61	21	30	11	41	123
		% 21,1	% 28,5	% 49,6	% 17,1	% 24,4	% 8,9	% 33,3	% 100,0
EUSKARA		1	13	14	4	7	3	10	28
		% 3,6	% 46,4	% 50,0	% 14,3	% 25,0	% 10,7	% 35,7	% 100,0
		AOIk lanordu gehiago eskatzen dizkit							
		1. oso gutxi	2. gutxi	1+2	3. ezaxola	4. nahiko	5. asko	4+5	Guztira
GAZTELANIA		8	16	24	30	50	18	68	122
		% 6,6	% 13,1	% 19,7	% 24,6	% 41,0	% 14,8	% 55,7	% 100,0
EUSKARA		1	3	4	3	10	11	21	28
		% 3,6	% 10,7	% 14,3	% 10,7	% 35,7	% 39,3	% 75,0	% 100,0

		AOIrekin irakaslearen eskema zehatza ez izatean, galduta nago ez baitakit nola jokatu						Guztira	
		1. oso gutxi	2. gutxi	1+2	3. ezaxola	4. nahiko	5. asko		4+5
GAZTELANIA		15	44	59	21	35	7	42	122
		% 12,3	% 36,1	% 48,4	% 17,2	% 28,7	% 5,7	% 34,4	% 100,0
EUSKARA		1	3	4	6	13	5	18	28
		% 3,6	% 10,7	% 14,3	% 21,4	% 46,4	% 17,9	% 64,3	% 100,0

		Zalantza daukat AOIrekin egindako lan guztia azken notan islatuko den						Guztira	
		1. oso gutxi	2. gutxi	1+2	3. ezaxola	4. nahiko	5. asko		4+5
GAZTELANIA		7	14	21	19	49	34	83	123
		% 5,7	% 11,4	% 17,1	% 15,4	% 39,8	% 27,6	% 67,5	% 100,0
EUSKARA		0	2	2	5	13	8	21	28
		% 0,0	% 7,1	% 7,1	% 17,9	% 46,4	% 28,6	% 75,0	% 100,0

Iturria: Egileek egina.

5. Azterketa eta emaitzak

Ondoren, «ikasketen hizkuntza» eta «metodologia aktiboekiko ikasleen jarrera» aldagaien lotura aztertzeko estatistiko batzuk erabiliko ditugu (ikus 3. taula). Halaber, Pearsonen¹ khi karratu² esangura-probak eta khi karratu sinesgarritasun-arrazoimena erabiliz, aldagaien arteko asoziazioa faltsua edo benetakoa den froga daiteke, ikasle guztiei aplikatu dakiekeelarik.

1. Aztertutako kasu guztietan, esperotako maiztasunen % 20 bost baino txikiagoa izan da, eta egoera horretan Chi-cuadrado kontrastearen emaitzak fidagarriak dira.

2. Baliogabeko Hipotesiaren kontrastea H_0 = hizkuntzaren aldagaia (X) eta Y_n (ikasleen «n» jarrera AOIren aurreran) independenteak dira estatistiko biak $>0,05$ direnean.

3. taula. Aldagaien arteko asoziazio-neurriak.

Aldagaia	Estatistikoak	Balioa	Esangura asintotikoa (Aldebikaria)
AOIrekin, irakasleak galdetzen duena ez jakitearen beldur naiz	Pearsonen khi karratua	5,764 ^a	0,217
	Sinesgarritasun-arrazoimena	5,582	0,233
AOIk, hau da, eskolan lan egiteko eredu berriak, ziurgabetasuna eragiten dit	Pearsonen khi karratua	4,909 ^a	0,297
	Sinesgarritasun-arrazoimena	3,560	0,469
AOIrekin, ikasteko gaitasun egokirik izango ez dudana beldur naiz	Pearsonen khi karratua	8,416 ^a	0,054
	Sinesgarritasun-arrazoimena	8,355	0,056
AOIrekin, nire iritzia emateko beldur naiz	Pearsonen khi karratua	6,442 ^a	0,168
	Sinesgarritasun-arrazoimena	7,766	0,101
AOIk lanordu gehiago eskatzen dizkit	Pearsonen khi karratua	9,682 ^a	0,046
	Sinesgarritasun-arrazoimena	8,883	0,064
AOIrekin irakaslearen eskema zehatza ez izatean, galduta nago ez baitakit nola jokatu	Pearsonen khi karratua	12,942 ^a	0,012
	Sinesgarritasun-arrazoimena	13,634	0,009
Zalantza daukat AOIrekin egindako lan guztia azken notan islatuko den	Pearsonen khi karratua	2,312 ^a	0,679
	Sinesgarritasun-arrazoimena	3,619	0,460
Iturria: Egileek egina.			

«Galdetzen dena ez jakitearen beldurra» aldagaiari dagokionez, khi karratuaren eta sinesgarritasun-arrazoimenaren estatistikoekin lotutako esangura 0,05 baino handiagoa denez, independentziaren hipotesia onartzen dugu. Hau da, ikasketen hizkuntzaren eta beldurraren artean ez dago asoziazio argirik, eta, ondorioz, AOI metodologiaren jardueran planteatzen diren galderak erantzuterakoan, beldurra bai gaztelaniazko bai euskarazko ikasleen artean agertzen dela esan daiteke.

Bigarren aldagaiarekin ere berdin gertatzen da; «eskolan lan egiteko eredu berriak sorrarazten duen ziurgabetasuna» eta ikasketen hizkuntzaren aldagaiak independenteak dira. Bestalde, esan beharra dago ziurgabetasuna bi hizkuntzetan murriztu egiten dela metodologia berriekin lanean hasten diren heinean.

«Ikasteko gaitasun egokirik ez izatearen beldur» aldagaiaren kasuan, badago hizkuntzarekiko menpekotasun-lotura; independentziarik ez dago khi karratuaren eta sinesgarritasun-arrazoimenaren estatistikoekin lotutako esangura 0,05etik oso hurbil baitago. Euskaraz ikasten duten ikasleek gaitasun ezaren beldur handiagoa islatzen dute gaztelaniaz ikasten dutenek baino.

Iritzia emateko orduan, aldiz, ez da bereizketarik azaldu euskaraz ikasten duten ikasleen eta gaztelaniaz ikasten duten ikasleen artean; edozein kasutan, eskolan eta eskolakideen aurrean norbere iritzia emateko beldurra oso txikia da.

AOIk eskatzen dituen lanorduei dagokienez, euskaraz ikasten dutenek lan eta ahalegin gehiago egin beharko dituztela uste dute, eta, ondorioz, ikasgaia lantzeko ordu gehiago erabiliko dituztela.

«AOIn gidoia ez izatean ikasleak galduta ikusten dira» eta ikasketen hizkuntzaren aldagaien artean asoziazioa ageri da; euskarazko ikasleek gidoia galdatzen duten heinean, gaztelaniazkoek ez dute gidoiaren beharrian handirik ikusten.

Bukatzeko, azken aldagaiari dagokionez, egindako lan guztia azken notan islatuko den beldurra, emaitzak bi hizkuntzetan berdinak dira: ikasle guztiek daukate beldur hori.

6. Ondorioak

Lan honetan ikasleen iritzia ezagutu nahi izan da, hizkuntzaren arabera bereizketa eginez eta lortutako emaitzen arabera, euskaraz ikasten duten ikasleek beldur, ziurgabetasun eta erreparo handiagoak erakutsi dituzte, aldea oso handia izan ez arren. Hau da, aztertutako zazpi aldagaien esanguraren azterketatik hirutan soilik agertu dira AOI metodologiaren eta ikasketen hizkuntzaren arteko ezberdintasun nabariak:

AOI metodologiaaren eta ikasketen hizkuntzaren artean ezberdintasun nabaririk EZ	AOI metodologiaren eta ikasketen hizkuntzaren artean ezberdintasun nabariak BAI
1. AOIrekin, irakasleak galdetzen duena ez jakitearen beldur naiz	1. AOIrekin, ikasteko gaitasun egokirik izango ez dudana beldur naiz
2. AOIk, hau da, eskolan lan egiteko eredu berriak, ziurgabetasuna eragiten dit	2. AOIk lanordu gehiago eskatzen dizkit
3. AOIrekin, nire iritzia emateko beldur naiz	3. AOIrekin irakaslearen eskema zehatza ez izatean, galduta nago ez baitakit nola jokatu
4. Zalantza daukat AOIrekin egindako lan guztia azken notan islatuko den	
Iturria: Egileek egina.	

Lanaren emaitzak aztertuz, hizkuntza batean edo bestean ikasteen ezberdintasun gutxi batzuk agertzen direla frogatzen da, zergatiak edota arrazoiak zeintzuk diren modu zuzenean ezagutu gabe. Eraginaren zergatiak behar bezala argitzeko, ikasleekin elkarriketa egituratuak antolatu beharko ditugu, batez ere, irakasleen ondorengo usteak betetzen diren egiaztatzeko:

1. Ikasteko gaitasun egokirik ez izatea. Ikasgaia prestatzeko materia gehigarri asko euskara ez den hizkuntzetan dago (batez ere gaztelaniaz eta ingelesez) eta ikasleen beldurra hemen ager daiteke. Oinarrizko hezkuntza euskaraz egin duten ikasleen erreparoa, ziur aski, bi arlotatik datoz: batetik, beste bi

hizkuntza horiek erabiltzeko ohitura falta, eta, bestetik, idazkera formalean dauden testuekin aritu behar izatea.

2. Lanordu gehiago eskatzen ditu. Lehenengo aldagaien komentatutako erreparoen ondorioa da bigarren hau; testu formalak ulertzeko eta lantzeko eskolatik kanpo lan gehiago egin behar izaten da hizkuntza arrotza denean.
3. Gidoia ez izateak ziurgabetasunean murgiltzen ditu. Irakaskuntza tradizionalean irakasleak ematen zituen azalpenetan oinarritzen zen, gehienbat, ikasleak lortu beharreko jakintza. AOIrekin, aldiz, irakasleak gida bat ematen du ikaslearen esku utziz jakintzaren lorpen-prozesua eta erritmoa. Sakonkiago azertu beharko litzateke aldagai hau, euskaraz eta gaztelaniaz ikasten dutenen artean ezberdintasunak egotea ez baita ohiko egoera.

7. Lanaren mugak eta etorkizunerako ikerketa-ildoak

Lan honetan lortutako emaitzetan aurki ditzakegun mugak hainbat arlotan agertzen zaizkigu. Batetik, galdetegia erantzun duten ikasleek hainbat irakasle izan dituzte eta horrek eragina izan dezake AOI metodologiaren pertzepzioan eta ez hizkuntza aldagaiak berak. Bestalde, irakaslearen aldagaia ez dugu kontuan hartu Ekonomia eta Enpresa Fakultatearen egoeragatik. Gure Fakultatean hainbat talde dago ikasturte bakoitzean eta ikasleak gehienez bi ikasgai ezberdinetan egon daitezke irakasle berarekin; era horretan, irakasle berarekin AOI metodologian oinarritutako ikasgaiak izatea ia ezinezkoa da.

Irakasleok, daukagun esperientzian oinarrituz, ikasleen beldurrak eta erreparoa ezagutzen ditugula pentsa genezake. Baina pentsaera hauek frogatu egin beharko genituzke tresna ezberdinen bidez (estatistika, elkarrizketa egituratuak, eztabaida-taldeak eta abar), askotan geratzen den bezala, kontrako emaitzak lortu ahal direlako.

Egileok etorkizunerako daukagun erronka aipatutako aldagaien analisia egitea da. Horretarako emango dugun lehenengo pausoa eztabaida-taldeen antolaketa da, horiei esker, ikasleak euren hitzekin espresatzen baitira. Metodologia hau hizkuntzan oinarrituta dagoenez, partaideek eroso komenta ditzakete hizkuntza ezberdinen arabera ikasteak sorrarazten dizkien arazoak. Bestalde, eztabaida-taldeek aukera ematen dute ikerketa-gaia ikasleekin lantzeko, eguneroko errealtatean euren iritziak espresatuz eta partekatuz.

7. Bibliografia

- Aguirreazkuenaga, I. (2010): «Universidad y lengua: universidades multilingües para una Europa plurilingüe», *Revista Vasca de Administración Pública. Herri-Arduralaritzako Euskal Aldizkaria*, **86**, 17-46.
- Argüelles, A. eta Gonczi, A. (2000): *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Editorial Limusa S.A., Balderas (Mexiko).
- Arriaga, J. eta Conde, C. (2009): *La construcción del espacio europeo de educación superior y la innovación educativa en la universidad*, Ed. CSOC, Madrid (Espainia).

- Bailey, J.; Sass, M.; Swiercz, P.M.; Seal, C. eta Kayes, D.C. (2005): «Teaching with and through teams: Student-written, instructor-facilitated case writing and the signatory code», *Journal of Management Education*, **29(1)**, 39-59.
- Barron, B. eta Darling-Hammond, L. (2008): *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquirybased and cooperative learning*. Edutopia, <<http://go.gl/4DNyhW>> (Kontsulta: 2015-12-02).
- Barrows, H. eta Kelson, A. (1995): *Problem-based learning in secondary education and the problem-based learning institute*. Ed. Springfield, Illinois.
- Bell, S. (2010): «Project-based learning for the 21st century: Skills for the future», *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, **83(2)**, 39-43, <<http://dx.doi.org/10.1080/00098650903505415>>.
- Biemans, H.; Nieuwenhuis, L.; Poell, R.; Mulder, M. eta Wesselink, R. (2004): «Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls», *Journal of Vocational Education and Training*, **56(4)**, 523-538.
- Biggs, J. (1996): «Enhancing teaching through constructive alignment», *Higher education*, **32(3)**, 347-364.
- Boud, D. eta Feletti, G. (ed.). (1991): *The challenge of problem based learning*, St. Martin's Press, New York
- Bovinet, J.W. (2000): «Interdisciplinary teaching combined with computer-based simulation: A descriptive model», *Marketing Education Review*, **10(3)**, 53-62.
- Breton, G. (1999): «Some empirical evidence on the superiority of the problem-based learning (PBL) method», *Accounting Education*, **8(1)**, 1-12.
- Carrasco, A.; Donoso, J.A.; Duarte, T.; Hernández, J.; López, R. eta Núñez, C. (2009): «Aprendizaje basado en proyectos versus aprendizaje basado en actividades: Una experiencia en la elaboración y análisis de los estados financieros», in VI Jornada Docencia en Contabilidad. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Casanovas, M.; Sardá, J. eta Asenjo, J. (2009): *Aproximación a las competencias genéricas de los economistas*, Ed. Consejo General de Economistas de España, Madrid.
- Coll, C.; Rochera, M^a.J.; Mayordomo, R.M^a eta Naranjo, M. (2007): «Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de la experiencia de innovación en educación en educación superior con ayuda de las TIC's», *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, **5(3)**, 783-804.
- Corral-Lage, J. eta Ipiñazar, I. (2013): «Aplicación del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de contabilidad financiera superior: ventajas y desventajas», *Revista Tendencias Pedagógicas*, **23**, 45-60.
- eta —————, (2014): «Aplicación del Aprendizaje ABP: implicaciones de los alumnos y profesores», *Haciendo balance de los cambios docentes en el ámbito de la empresa y la estrategia empresarial*, **4(1)**, 80-91.
- Corral-Lage, J.; Ipiñazar, I. eta Peña-Miguel, N. (2015): «El Aprendizaje Basado en Problemas aplicado a la Contabilidad: evitando la Zona de Confort», in XII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), Sevilla
- Curiel, M. (2010): «El proceso de Bolonia y las nuevas competencias», *Educación*, **9**, 19-37.
- Darling-Hammond, L. (2010): *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*, Teachers College, Columbia University Press, New York
- De La Peña, J. I.; Rodríguez Molinuevo, J. M. eta García Delgado, S. (2015): «La Vorágine de las metodologías activas en la universidad», in XII Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), Sevilla.

- De Miguel, M. (2004): *Adaptación de la homologación de los planes de estudio a la Convergencia Europea. EA2004-0024. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades*, <<http://goo.gl/MliDMd>> (Kontsulta:2015-06-05).
- Del Corte, J.M. eta Farias, G.M^a. (2009): *Gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales interculturales: una experiencia de educación superior entre México y España*, Ed.: Universidad de Guadalajara, Mexiko.
- Delors, J. eta International Commission On Education For The Twenty-First Century (1996): *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Ed. Santillana, Madril.
- Dolmans, D.H.J.M. eta Snellen-Balendong, H. (1997): «Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum», *Medical Teacher*, **19(3)**, 185-189.
- Dolmans, D.H., Schmidt, H.G. eta Gijsselaers, W.H. (1995): «The relationship between student-generated learning issues and self-study in problem-based learning», *Instructional Science*, **22**, 251-267.
- Dolmans, D. H. J. M., Stalmeijer, R. E. eta Wolphagen, H. A. P. (2006): «Feedback ter bevordering van de professionele ontwikkeling van docenten», *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, **25(6)**, 267-272.
- Duch, B. J. (2001): «Writing problems for deeper understanding», in B. J. Duch, S.E. Groh eta D. E. Allen (ed.), *The power of problem-based learning: A practical «How to» for teaching under-graduate courses in nay discipline*, Sterling Press, UK.
- Dweck, C.; Walton, G. eta Cohen, G. (2014): *Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning*, Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle
- Etxeberria-Balerdi, F. (2004): *Logros y Retos de la Educación Plurilingüe en el País Vasco: Unpublished manuscript*, in X Congreso Linguapax de Diversidad Lingüística, Sostenibilidad y Paz, <<http://goo.gl/b1FMFx>> (Kontsulta: 2015-12-11).
- Farrington, C. A. (2013): *Academic mindsets as a critical component of deeper learning*, University of Chicago, Chicago.
- Felder, R. eta Brent, R. (1994). *Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs*, AEB.
- Felder, R.; Felder, G. eta Dietz, J. (2002). «The effects of personality type on engineering student performance and attitudes», *Journal of Engineering Education*, **91(1)**, 3-17.
- Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritz (2014): <http://www.kultura.ejgv.euskadi.eus/r46-714/es/contenidos/informacion/euskera_en_administracion/es_6151/es_euskara_administrazioan_19.html> (Kontsulta: 2016-01-08).
- Gonczi, A. eta Athanasou, J. (1996): *Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*, Ed. Limusa, Mexiko.
- Heagy, C. eta Lehmann, C. (2005): «Is PBL an improved delivery method for the accounting curriculum?», in B. Schwartz eta J. Ketz (ed.), *Advances in accounting education teaching and curriculum innovations*. Ed. Elsevier, UK.
- HMELO-SILVER, C. E. (2004): «Problem-based learning: What and how do students learn?», *Educational psychology review*, **16(3)**, 235-266.
- Jacobs, A. E. J. P.; Dolmans, D.H.J.M.; Wolphagen, I.H.A.P. eta Scherpbier, A.J.J.A. (2003): «Validation of a short questionnaire to assess the degree of complexity and structuredness of PBL problems», *Medical Education*, **37(11)**, 1001-1007.
- Jauch, L. R.; Luse, D. W.; Mcconkey, W.; Parker, M.; Rettenmayer, J. eta Roshto, P. (2000): «The wheel of learning: An integrative business curriculum experiment», *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, **27**, 77-83
- Johnson, D.; Johnson, R. eta Smith, K. (1998): «Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?», *Change: the magazine of higher learning*, **30(4)**, 26-35.

- Johnstone, K. eta Biggs, S. (1998): «Problem-based learning: Introduction, analysis, and accounting curricula implications», *Journal of Accounting Education*, **16(3/4)**, 407-427.
- Luengo, M^a.J. eta Periañez, I. (2014): *Identificación de competencias transversales de la excelencia profesional en Bizkaia*. Servicio Editorial de la UPV/EHU. Bilbao.
- Majoor, G.D.; Schmidt, H.G.; Snellen-Balendong, H.A.M.; Moust, J.H.C. eta Stalenhoef-Halling, B. (1990): *Construction of problems for problem-based learning*, USA.
- Major, C. eta Palmer, B. (2001): «Assessing the effectiveness of Problem-Based Learning in Higher Education: Lessons from the Literature», *Academic Exchange Quarterly*, **5(1)**, 4-9.
- Marín, S.; Antón, M. eta Palacios, M. (2008): «El Espacio Europeo de Educación Superior: estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista», *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, **139**, 541-587.
- MARTÍNEZ, M. eta VIADER, M. (2008): «Learning and teaching in a context of change in the university. The promotion of Teaching Team», *Revista de Educación (Extra)*, 213-234.
- Mcclelland, D.C. (1973): «Testing for competence rather than for intelligence», *American Psychologist*, **28(1)**, 423-447.
- MIDDLETON, H. (2002): «Complex problem solving in a workplace setting», *International Journal of Educational Research*, **37**, 67-84.
- Milne, M. J., eta McConnell, P. J. (2001): «Problem-based learning: a pedagogy for using case material in accounting education», *Accounting Education*, **10(1)**, 61-82.
- Molina, A. I., Redondo, M. A. eta Ortega, M. (2003): *Un método semiautomático basado en algoritmos genéticos para el análisis de experiencias de aprendizaje colaborativo* <http://goo.gl/1Z7O3U> (Kontsulta: 2015-11-30)
- Morales, P. eta Landa V. (2004): «Aprendizaje Basado En Problemas: Problem-Based Learning», *Theoria*, **13**, 145-157.
- Neame, R. L. B. (1981): «How to construct a problem-based course», *Medical Teacher*, **3**, 94-99.
- Olian, J., Caldwell, L., Frank, H., Griffin, A., Liverpool, P. eta Thomas, H. (2002): *Management education at risk: A report from the management education task force*, USA.
- Papert, S. (2001): *Seymour Papert: Project-based learning* <<http://goo.gl/WdaPkG>> (Kontsulta: 2015-11-25)
- Periañez, I.; Gómez, P.M.; Luengo, M^a.J.; Pando, J.; De La Peña, J.I. eta Villalba, F. J. (2009): *Estudio para la detección de las competencias profesionales de un economista desde la perspectiva del empleador*. Ed.: Consejo General de Colegios de Economistas de España, Madrid.
- Porter, L.W. eta Mckibben, L.E. (1988): *Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century?*, McGraw-Hill, New York
- Rivera, O. (2000): *La Gestión del Conocimiento en el mundo Académico: ¿Cómo es la universidad de la era del conocimiento?*, AECA, Madrid.
- Rué, J. (2007): *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Narcea Ediciones, Madrid.
- Sáez, E.; Guisasaola, J. eta Garmendia, M. (2013): «Implementación y resultados obtenidos en una propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas en el Grado en Ingeniería Ambiental», *Revista de Docencia Universitaria*, **11(extra)**, 85-112.
- Savery, J. S. (2006): «Overview of PBL: Definitions and distinctions», *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, **1(1)**, 9-20. <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Schaafstal, A. M.; Johnston, J. H. eta Oser, R. L. (2001): «Training teams for emergency management», *Computers in Human Behaviour*, **17(5-6)**, 615-626.

- Schmidt, H. G. (1983): «Problem-based learning: Rationale and description», *Medical Education*, **17**, 11-16.
- Sherwood, A. L. (2004): «Problem-based learning in management education: A framework for designing context», *Journal of Management Education*, **28(5)**, 536-557.
- Sibley, J.C. (1989): «Toward an emphasis on problem solving in teaching and learning: The McMaster experience», in H. G. Schmidt, M. Lipkin, Jr., M. W. de Vries eta J.M. Greep (ed.), *New directions for medical education: Problem-based learning and community-oriented medical education*, Springer, New York
- Smith, G. F. (2005): «Problem-based learning: Can it improve managerial thinking?», *Journal of Management Education*, **29(2)**, 357-378.
- Spencer, L Jr.; Mcclelland, D. eta Spencer, S.M. (1994): *Competency assessment method: history and state of the art*, Research Press, Boston.
- Stanley, T. eta Marsden, S. (2012): «Problem-based learning: Does accounting education need it?», *Journal of Accounting Education*, **30(3)**, 267-289.
- Tan, O.S. (2003): *Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century*. Thompson, AEB.
- , (2004): «Challenges of problem-based learning», *Innovations in Education and Teaching International*, **41(2)**, 123-124.
- Thomas, R.E. (1992): «Teaching medicine with cases: student and teacher opinion», *Medical Education*, **26(3)**, 200-207.
- Thomas, J.W. (2000): *A review of research on project-based learning*, <<http://goo.gl/2jeaks>> (Kontsulta: 2015-12-16)
- Torre, J.C. eta Gil, E. (2004): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Ed. Universidad Pontificia Comillas, Cantabria.
- Vanderbilt -Cognition and Technology Group- (1990): «Anchored instruction and its relationship to situated cognition», *Educational Researcher*, **19(6)**, 2-10.
- Vernon, D. T. A. eta Blake, R. L. (1993): «Does problem-based learning work: A meta-analysis of evaluative research», *Academic Medicine*, **68(7)**, 550-563.
- Vye, N.J.; Goldman, S.R.; Voss, J. F.; Hmelo, C. eta Williams, S. (1997): «Complex mathematical problem solving by individuals and dyads», *Cognition and Instruction*, **75(4)**, 435-484.
- Wagner, T. (2012): *Creating innovators: The making of Young people who will change the world*, Scribner, New York.
- Yániz, C. (2008): «Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado», *Revista de Docencia Universitaria*, **1**, 1-13.
- Zabalza, M. (2001): *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*, Ed. Narcea, Madril.
- Zhao, Y. (2012): *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, Kalifornia.

