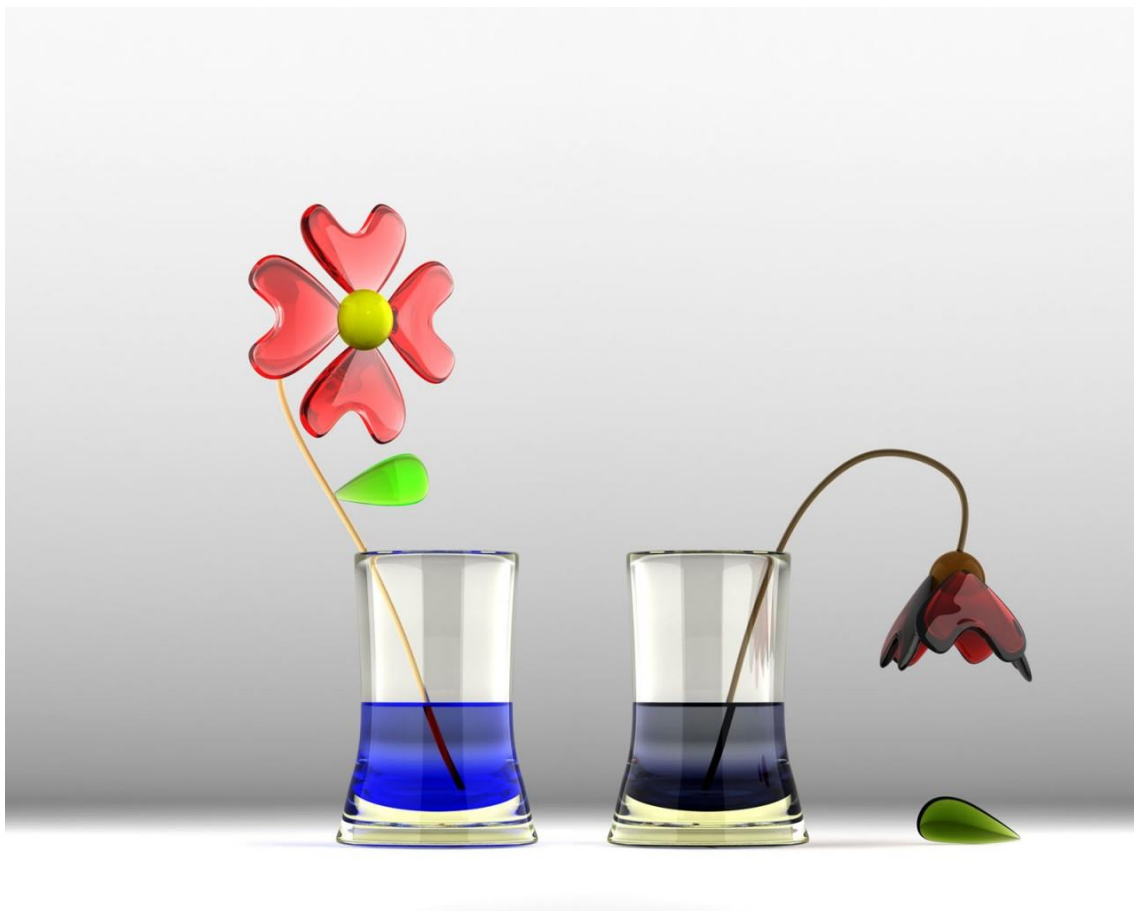


“Eskolaren eraginkortasuna Euskadiko ikastetxeetan”



BEHIN BETIKO TXOSTENA

2011-2015

Ikertzaile taldea

Luis Lizasoain Hernández (ikertzaile nagusia, EHU)

Araceli Angulo Vargas (ISEI-IVEI)

Verónica Azpillaga Larrea (EHU)

Isabel Bartau Rojas (EHU)

M. Dolores Damborenea Isusi (ISEI-IVEI)

Rakel Del-Frago Arbizu (EHU)

Felipa Etxeberria Sagastume (EHU)

Nahia Intxausti Intxausti (EHU)

Luis Joaristi Olariaga (EHU)

Yolanda Méndez Usillos (ISEI-IVEI)

Carmen Núñez Fernández (ISEI-IVEI)

Concepción Valadez Monreal (UCLA)

2015eko abendua

AURKIBIDEA

Sailburuaren aurkezpena.....	5
Sarrera.....	7
I. Eskolaren eraginkortasuna eta hezkuntza testuingurua.....	9
1. Eskolaren eraginkortasuna hezkuntza-ikerketan.....	11
2. Hezkuntza-testuingurua Euskadin.	15
II. Balio erantsi handiko ikastetxeen ezaugarriak eta jardunbide egokiak.....	17
1. Sarrera.....	19
2. Azterketa kuantitatibo eta kualitatiboa.....	20
3. Emaitzak: kategoria bakoitzean detektatutako jardunbide egokiak.	26
4. Ondorioak. Jardunbide egokiaren katalogoa.	39
III. Balio erantsi handi eta txikiko ikastetxeen azterketa.....	43
a) Balio erantsi handiko ikastetxeetako kasuen azterketa.	47
1. Sarrera.....	49
2. Ikastetxeen deskribapena.	49
3. Metodologia.....	49
4. Kategoriak.	50
5. Ondorioak.....	52
b) Balio erantsi txikiko ikastetxeetako praktikak eta ezaugarriak.	59
1. Ikerketaren ezaugarriak.	61
2. Kategoriak.	62
3. Ondorioak.....	62
4. Kasu baten adibidea.....	65
IV. Ondorio orokorrak.....	69
1. Ikastetxe eraginkorren eta eraginkorrek ez direnen ezaugarrien alderaketa, kategorien arabera.....	71
2. Azken gogoetak.....	74
3. Etorkizunera begira.....	76

I. eranskina. Eredu estatistikoa.77

1. Balio erantsi handiko ikastetxeak aukeratzeko eredu estatistikoa..... 79
2. Balio erantsi txikiko ikastetxeak aukeratzeko eredu estatistikoa. 82

II. eranskina. Hedapena.....85

1. Hedapen-jarduerak. 87

Sailburuaren aurkezpena.

Irakaskuntzako eraginkortasuna nazioarteko hezkuntza arloko ikerketetan 1966tik gora eta gora egin duen gaia izan da, eta horrek eragin du, alde batetik, aztertutako aldagaiak ugaritzea, eta bestetik, eraginkortasunaren kontzeptua hobekuntzaren kontzeptuarekin lotzea.

Euskadin lehen aldiz egingo da horrelako ikerketa bat Euskal Herriko Unibertsitatearen (EHUren) eta Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko erakundearen (ISEI-IVEIren) artean etengabeko lankidetzarekin. Era berean, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Sailaren bultzada izan du, eta laguntza-zerbitzuen (Berritzeguneen) nahiz Hezkuntza Ikuskaritzaren, eta noski, ikerketarako aukeratu diren ikastetxe guztien inplikazioa izan du.

2008-09 ikasturtetik Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) egiten ari diren Lehen Hezkuntzako 4. mailako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailako Ebaluazio Diagnostikoen emaitzak oinarri hartuta abiatu zen ikerketa hau. Ebaluazio Diagnostiko horien 5. edizioa 2014-15 azken ikasturtean egin zen.

Ikertzaile taldeak ikerketaren hasieratik jarraitu du prozesua, lau urtean zehar, eta behin-behineko ondorioak aurkeztu ditu. Sailak ondorio horiek jarduera-ildo estrategikoetan eta Lehen Hezkuntzako nahiz Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeei bidalitako ikasturte hasierako ebazpenetan txertatu ditu, baita emaitzak hobetzeko planak eguneratzeko bidalitako orientabideetan ere.

Espero dut Hezkuntza Komunitateko irakasleek, oro har, Txosten hau irakurrita eta aztertuta, hezkuntzaren, eta azken batean, gure ikasleen onurarako elementuak aterako dituztela.

Azkenik, nabarmendu nahiko nuke ikerketa-ildo honek bigarren fase batean izango duela jarraipena, talde berak egingo duena. Eta ziur naiz ateratako ondorioek lagunduko digutela Euskal Hezkuntza Sistema etengabe hobetzeko gako berriak ezagutzen.

Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura sailburua
Cristina Uriarte



Sarrera.

2011ko irailean hasi zen “Balio erantsi handiko ikastetxeen ezaugarriak eta jardunbide egokiak” ikerketa. Hobetzeko ekintzen adibide gisa eta gida moduan 2009 eta 2010ean egindako Ebaluazio Diagnostikoetan emaitza onak lortu zituzten ikastetxeen praxia hartzea zen proiektuaren oinarritzko ideia.

Proiektuaren lehen fasean, emaitza onak ez ziren ikastetxeek lortutako batez besteko puntuazio gordinen arabera neurtu, baizik eta balio erantsiaren arabera; hau da, testuinguruko aldagaien eragina kendu ostean espero zena baino batez besteko puntuazio altuagoa zuten ikastetxeak hartu ziren ikerketarako. Beraz, banakako faktoreak eta testuinguruko faktoreak kontrolatu ziren eskolakoak soilik zirenak bereizteko eta isolatzeko.

Proiektuaren lehen faseko lehen etapan (2011ko iraila-2011ko Abendua), bigarren etapan (2012ko urtarrila-2012ko uztaila) eta hirugarren etapan (2012ko iraila-2012ko Abendua) lortutako emaitzak eta egindako lanen laburpena 2013ko urtarrilean argitaratu ziren¹.

Lehen txostena argitaratu ostean, ikerketarekin jarraitzeko beharra ikusi genuen, eta laneko bigarren fasea abiarazi genuen. Bertan, 2011ko Ebaluazio Diagnostikoaren emaitza sartzeaz gain, beste bi lan-ildo planteatu genituen:

- EAEko balio erantsi handieneko 9 ikastetxe sakonago aztertzea, kasuen azterketarako teknika erabilia.
- Balio erantsi txikiko 8 ikastetxeen jardunbideak ezagutzeko azterketa.

Txosten honek ikerketa-proiektuaren hasieratik 2015eko ekainera arte egindako ikerketa-prozesu osoaren ikuspegi orokorra eskaintzen du.

¹ http://www.isei-ivei.net/cast/pub/altovalor/informe_resumido.pdf



I. Eskolaren eraginkortasuna eta hezkuntza testuingurua.



I. Eskolaren eraginkortasuna hezkuntza-ikerketan.

1966an "Coleman Txostena"² argitaratu zenetik, eskolaren eraginkortasunaren mugimendua eta haren ondorengo ikerketa guztiak sortu ziren.

James Colemani agindutako azterketa haren helburua arraza talde ugari zeuden eskoletan zegoen bereizketa edo bereizkeria maila zehaztea zen, eta horrez gain, ikastetxean eskuragarri zeuden baliabideen eta errendimenduaren arteko harremana aztertu zuen.

Coleman Txostenaren emaitzetan harrigarriena izan zen eragin urria zutela hezkuntza-balibideek errendimenduan. Hau da, *status* sozioekonomikoaren eragina kontrolatutakoan, zenbait faktorek, hala nola ikasleko gastuak, irakasleen esperientziak, zientzia-laborategia izateak edo liburutegian zeuden liburu kopuruak, errendimenduaren gainean eragiteko ahalmen gutxi zuten.

Ikusi zuten beste ikastetxeetan matrikulatutako ikasleekin baino alde handiagoa zutela ikastetxe berean matrikulatutako ikasleek elkarren artean. Horrek indartu egin zuen honako hipotesi hau: ikastetxeak eta eskuragarri dauden baliabideek ez dute eragin handirik errendimenduan ikasleen baldintza soziokulturalek eta familiakoek eragindako aldeekin konparatuz gero. Laburbilduz, irakaskuntzaren kalitateak bazirudien ez zuela lotura tinkorik eta garrantzitsurik ikasketetako errendimendurekin.

Noski, azterketa horiek ikerketa-komunitatearen aldetik aurkako erreakzio handia sortu zuten. Murillok eta laguntzaileek (2007)³ egindako berrikuspenaren arabera, emaitza horien inguruan eszeptiko agertu zenetako bat George Weber (1971) ikuskari estatubatuarra izan zen. Ikuskari gisa urtetan egindako lanean ikusi zuenez, zenbait ikastetxek, ingurune kaltetuetan egon arren, neska-mutikoei irakurtzen eta idazten irakastea lortzen zuten, aldiz, beste batzuek ez zuten lortzen. Beraz, ikastetxe batean edo bestean ikasteak bazuen garrantzia ikasleen etorkizunerako, eta hori "Coleman Txostenean" esandakoaren kontrakoa zen. Hala, azterketa-lan *apala* egin zuen, eta haren berrikuntza nagusia izan zen ikasgeletan "sartzea". Hala, sarrera-emaitza ereduari prozesu-faktoreak gehitu zizkion, eta *Input-Process-Product/Sarrera-Prozesua-Emaitza* (IPP) ereduaren proposatu zuen. Lan honetan ikusi zuen, hain zuzen ere, ikastetxe batzuek emaitzetan aldea zutela. Ikastetxe onen bereizgarri ziren faktore batzuk lokalizatu zituen, eta hala, eskolaren eraginkortasunaren faktoreen hasierako zerrenda egin zuen.

Gerora, Edmonds-ek (1979)⁴ "5 faktoreen eredu" deitutakoa egin zuen: lidergoa, aurreikuspen handiak, eskola-giroa, ikaskuntzara bideratzea eta, azkenik, etengabeko ebaluazioa eta jarraipena.

²Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington. National Center for Educational Statistics.

³ Murillo, F. J. (Koord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Kolonbia: Andrés Bello Unidat Editorial.

⁴Edmonds, R. (1979). "Effective Schools for the urban poor". *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

1986ean, Aitkin eta Longfor-ek⁵ frogatu zuten erregresio anizkoitzeko azterketa estatistikoek gabeziak zituztela eta maila ugariako ereduak proposatu zituzten. Gertakari horrek krisi txikia sortu zuen eta arloko ikerketan beste fase bat abiatu zuen: Argitaratu zenetik, komenigarritzat jotzen da arloan egindako edozein lan, hurbilketa hori eginez gitea.

Hortik aurrera, ikerketak gero eta konplexuagoak eta askotarikoak dira, bai erabilitako tresna eta azterketengatik, bai metodologia kuantitatibo eta kualitatiboen arteko konfrontazioa gainditzin dutelako. Edonola ere, ikerketa zientifikoaren eskakizunak betetzen dituzten guztiak dira baliozkoak.

Era berean, eskolaren eraginkortasunari buruzko ikerketa testuinguruak errendimenduan eta ikasleen garapenean zuen eraginari buruzko ebidentziak ematen joan zen, CIPP ereduaren txertatuz (*Context-Input-Process-Product/Testuingurua-Sarrera-Prozesua-Emaitza*).

XX. mendeko azken hamarkadetan egin diren ikerketa ugarietan, honako bi galdera hauei erantzuten saiatu izan dira: zein dira ikastetxe bateko ikasleek beste batekoek baino errendimendu akademiko hobea izatea eragiten duten elementuak? eta zer egin behar da ikastetxe bat hobetzeko?⁶. Horrek bi ikerketa-ildo ekarri ditu.

Alde batetik, Eskolaren Eraginkortasunaren (*School Effectiveness*) ikerketa-ildoak ikastetxeetako funtzionamenduaren kalitatea eta ekitatea aztertu ditu, emaitza positiboak lortzeko batzuk besteak baino eraginkorragoak zergatik diren zehazteko; haien lana denboran, arloan artean eta emaitza motetan jarraikorra den, eta horrez gain, ikasle guztientzat eraginkorrak diren ikastetxeetan maiztasun handinez topa daitezkeen elementuak zein diren ere aztertu du.

Beste alde batetik, Eskola Hobetzeko (*School Improvement*) mugimenduak kalitatea optimizatzeko aldaketa-prozesua martxan jartzea lortzen duten ikastetxeek garatzen dituzten prozesuetan jarri du interesa.

Eskolaren Eraginkortasunaren eta Eskola Hobetzeko mugimenduen ikerketa-ildoek helburu bera duten arren (ikastetxeei ikasleak hobeto hezten laguntzea) elkarren artean oso desberdinak dira. Ikuspegi teoriko eta metodologiko desberdina dute biek, aldagai eta eskolako jardunbide desberdinei ematen die arreta, ezagutzen gorputz desberdina dute eta kolektibo desberdinak inplikatzin dituzte.

Eskolaren eraginkortasunaren azterketek hobeto hezteko zer aldatu zehazten dute, eta horren inguruko informazioa ematen dute; aldiz, hobetzekoek, aldaketa hori nola aldatu eta horren inguruko orientazioa ematen dute. Gero biak dira ezinbestekoak oinarri zientifikotik hezkuntza-prozesuak hobetzeko. Hezkuntza-eragileek ikastetxe eta ikasgelen barruan aldatu behar diren faktoreei buruzko ezagutza teoriko handiagoa

⁵ Aitkin, M. eta Longford, N. (1986). “Statistical Modelling Issues in School Effectiveness Studies”. *Journal of the Royal Statistical Society*, 149, 1-43.

⁶ Stoll, L. eta Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Bartzelona: Octaedro.

behar dute kalitate handiagoko hezkuntza eskaintzeko; gainera, arrakastak ebaluatzeko emaitzetara bideratuago egon behar dute.

Hala, 90eko hamarkada hasieratik, bi mugimenduak paradigma teoriko-praktiko berri batean bateratu behar direla esaten da, “Eskolaren Eraginkortasuna Hobetzea” (*School Effectiveness School Improvement – SESI*). Horrekin lotuta, Javier Murillo irakasleak bibliografia zabala du⁷.

Elkarri onurak emateko, eskolaren eraginkortasunaren eta eskola hobetzearen mugimenduen arteko lankidetzara behar izatearen aurrekari argiak dira honako hauen lanak: Reynolds, Hopkins eta Stoll (1993)⁸ eta Creemers eta Reezigt (2005)⁹. Ikerketa-ildo horren egoerari buruzko laburpen bikaina dago Townsend eta Avalos lanean (2007)¹⁰.

Ikerketa mota honetan ohikoak diren gai metodologikoei buruz, Stoll eta Sammons-ek (2007)¹¹ diote orain gutxi eskolaren eraginkortasun eta hobekuntzari buruz egindako ikerketetan aurrerapen metodologiko nagusiak direla eskolaren eraginkortasunaren azterketa estatistiko hobeak izatea, normalean balio erantsiko neurrien bidez. Baina ikuspegi metodologiko mistoak ere erabili dira, hain zuzen ere eskolaren eraginkortasunaren azterketa kuantitatiboa eta gehien hobetzen diren edo eraginkorrenak diren prozesuen kasuen azterketa konbinatuta (McBeath, 2007)¹².

Beste ikerketa batzuk ikastetxeetako prozesuak hobetzearen inguruko arlo espezifikotara oinarritu dira, hala nola ikasgela barruko irakaskuntza-ereduak, teknologia berrien erabilera, lidergoa, irakasleen eta irakaskuntzaren eraginkortasunaren ebaluazioa. Era berean, gure hurbileneko ingurunean oinarrituta eta nabarmentzekoak dira honako lan hauek: Susinos eta Haya (2014)¹³, ikasleen partaidetzaz, eta (Aguado eta Ballesteros, 2012¹⁴; Mata eta Ballesteros, 2012¹⁵; Sales, Ferrández eta Moliner, 2012¹⁶), hezkuntza inklusibo eta kultura artekoaz.

Azterketei eta teknika estatistikoei dagokienez, erabilitako ikuspegia maila anitzeko modelizazioarena da, eredu hierarkiko linealen bidez (HLM). Teknika estatistikoen

⁷ <https://www.uam.es/javier.murillo>

⁸ Reynolds, D., Hopkins, D., eta Stoll, L. (1993). *Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37–58.

⁹ Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359–371.

¹⁰ Townsend, T. eta Avalos, B. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. New York: Springer.

¹¹ Stoll, L. & Sammons, P. (2007): Growing together: School effectiveness and school improvement in UK. En T. Townsend (Ed), *International Handbook of school effectiveness and improvement* (207-222. or.). New York: Springer.

¹² MacBeath, J. (2007): Improving School Effectiveness: retrospective and prospective. En T. Townsend (Ed), *International Handbook of school effectiveness and improvement* (57-74. or.). New York: Springer.

¹³ Susinos, T. eta Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 385-299.

¹⁴ Aguado, M.T. eta Ballesteros, B. (2012): Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16.

¹⁵ Mata, P. eta Ballesteros, B. (2012): Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.

¹⁶ Sales, M. A., Ferrández, B., eta Moliner, O. (2012). An Inclusive Intercultural School: Case Study of Self-evaluation Processes. *Revista de Educación*, 358, 153-173.

multzo hori da egokiena ikerketa hau diseinatzeko eta haren helburuetarako, hezkuntzan ohikoa den datuen egitura habiaratua errespetatzen baitute eta maila bakoitzeko aldagaien ondorioak batera aztertzeko aukera eskaintzen baitute¹⁷.

Luzetarako ikuspegi horretatik, balio erantsiaren neurketa proposatzen da neurketa errepikatuak dituzten ondorio mistoko ereduetatik (horietatik, hazkunde-ereduak kasu berezia dira). Martínez Ariasek (2009)¹⁸ luze eta zabal azertu du gai hori. Ildo horretatik, bereziki nabarmentzekoa da Bryk-en eta haren lankideen lana (2010)¹⁹. Bertan, Chicagoko hiri-eskolekin egindako azterketa zehatz azaltzen dute. Singer eta Willet-en (2003)²⁰ lana, luzetarako azterketen erreferentzia ia kanonikoa da.

Nabarmentzekoa da, bestalde, planteamenduak bat datozelako, Curry, Pacha eta Baker-en lana (2007)²¹, ikastetxeetan arrakasta izandako jardunbideak aztertzen oinarritzen baita. Hiru urtean egindako lana da (2003-2006), jardunbide egokiak identifikatzera eta aztertzera bideratua, bereziki bere lana txirotasunezko testuinguru sozialetan garatzen duten ikastetxe eraginkorretan (erabilitako adierazlearen arabera, % 20ko gutxieneko maila).

Kasuen azterketa anizkoitzari dagokionez, ikuspegi metodologiko horren erreferentzia-lan gisa, diseinu, metodo eta kasuen azterketari eta haien aplikazioari buruzko Yin-en liburuak (2014)²² aipa daitezke. Kasuen azterketaren metodologia erabili da eskolaren eraginkortasuna hobetzeari buruz eta eskola-berrikuntzako prozesuen ebaluazioari buruz orain gutxi egin diren lanetan. Horrelako lan gehienak ikastetxe eraginkorrak aztertzen oinarritu dira, haiak bakarrik edo ikastetxe “normalekin” alderatuta, eta “eraginkorrak ez diren ikastetxeetan” oinarritutako lan gutxi daude.

Aipagarria da Abrantes, Roldao, Amaral eta Mauritti-ren²³ ekarpena; izan ere, egoera zailtan emaitza baxuak dituzten ikastetxeak aztertzen dituzte. Proiektu horren planteamendutik hurbil dago Sampson-en (2011)²⁴ ikerketa ere, hobekuntza iraunkorrak izan zituzten ikastetxeetan luzetarako azterketa egin baitzuen.

¹⁷ Gaviria, J. L. eta Castro, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. Madril: La Muralla.

¹⁸ Martínez Arias, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.

¹⁹ Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., eta Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

²⁰ Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. Oxford university press.

²¹ Curry, L., Pacha, J., eta Baker, P. J. (2007): *The Illinois Best Practice School Study: 2003-2006. Research & Policy Report 1-2007*. Illinois: Center for the Study of Education Policy. Department of Educational Administration and Foundations, College of Education, Illinois State University.

²² Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

²³ Abrantes, P., Roldao, C., Amaral, P., eta Mauritti, R. (2013). Born to Fail? Some Lessons from a National Programme to Improve Education in Poor Districts. *International Studies in Sociology of Education*, 23(1), 17-38.

²⁴ Sampson, P. M. (2011). A Longitudinal Study of School Districts' Sustained Improvement. *Forum on Public Policy Online*, v2011(3), 1-18.

2. Hezkuntza-testuingurua Euskadin.

Txosten hau hobeto ulertzeko, beharrezkoa ikusi dugu Euskadiko ikastetxeen testuinguruaren berezitasun batzuk azaltzea, orokorrean, eraginkortasun handikoak edo txikikoak izanik ere.

Euskal Hezkuntza Sistemak hainbat ezaugarri espezifiko ditu, bai hezkuntza-politikari dagokionez, bai baliabide pertsonalei, materialei eta azken urteetan ezarri diren planei dagokienez.

Euskadi autonomia-erkidego elebiduna da, Euskararen erabilera nomalizatzeko oinarritzko 10/1982 Legearen arabera. Ezaugarri horietatik sortzen dira ikasgeletan hiru hizkuntza-eredu izatea: A eredu (gaztelaniazko irakaskuntza, euskara ikasgai gisa), B eredu (eredu honetan aniztasun handia dago, euskarazko eta gaztelaniazko ordu kopuruaren arabera) eta D eredu (euskarazko irakaskuntza, gaztelania ikasgai gisa). Ingelesaren presentzia handitzearen alde egin da, eta gero eta gehiago dira hirueledunak direla esan daitekeen Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak, nahiz eta haien artean hizkuntza bakoitzaren (ingeleza, euskara edo gaztelania) ordu kopurua handiagoa edo txikiagoa izan daitekeen. Horren adibide dira "Hezkuntza Marko Hirueleduna" (HMH) esperimendazio-proiektuan parte hartu duten 140 ikastetxeak eta Eleaniztasuna (esperientzia eleaniztunak) proiektuan parte hartzen duten 478 ikastetxeak. Bi proiektuak Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Sailak sustatu ditu azken bost urteotan.

Bestalde, ikaskuntza ia osorik funts publikoekin finantzatzen da, eta bi ikastetxe mota daude: Ikastetxe publikoak (% 53 inguru) eta itunpeko ikastetxeak (% 47 inguru); bien artean eskaintzen dute doako irakaskuntzaren % 100. Komunitate honetan hiru ikastetxe soilik daude itunpekoak izan gabe erabat pribatuak direnak.

1982an, Hezkuntza Bereziko Plana argitaratuta, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak ohiko ikastetxeetan txertatzearen alde egin zen, eta hezkuntza bereziko ikastetxe espezifiko gehienak itxi egin ziren. Planak eta haren geroko garapenak azpiegitura garatzea ekarri zuen, eta horrek ikastetxeei baliabide pertsonalak nahiz materialak hornitzea ekarri zien (laguntzarako irakasleak, Lehen Hezkuntzan aholkularitza emateko irakasleak eta orientatzailea Bigarren Hezkuntzan, hezkuntza-laguntzarako espezialistak, fisioterapeutak, terapeuta okupazionalak, logopedak, oztopo arkitektonikoak kentzea, laguntza teknikoak, ikasgela egonkorrak eta zereginak ikasteko ikasgelak sortzea eta abar). Era berean, zenbait plan eta programa egin dira ikasleen aniztasunarekin lotuta, batez ere zailtasunak dituzten ikasleei laguntzeko.

Hezkuntza-sistemak hezkuntzari laguntzeko zenbait zerbitzu ditu, horien artean Berritzeguneak eta Irakas-Sistema Ebaluatzeko Institutua (ISEI-IVEI). Berritzeguneak esleituta dituzten ikastetxeei aholkularitza ematen dien tokiko zerbitzuak dira, informazioa eman, berrikuntza sustatu eta hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat beharrezkoak diren baliabideen balorazio, jarraipen eta kudeaketa egiten dute. ISEI-IVEItik artikulatzen dira ebaluazio guztiak, bai nazioartekoak, bai nazio

mailakoak, bai autonomia-erkidegokoak, baita Euskal Hezkuntza Sistema hobetzeko interesgarri diren ikerketak ere.

Berritzegunez gain, prestakuntza eta berrikuntzako planak ere badaude, hala nola Prest Gara prestakuntza-plana, eta ikastetxeei urtero eskaintzen zaizkien prestakuntza eta berrikuntzako proiektuen deialdiak.

2009tik Euskadiko ikastetxe publiko eta itunpeko guztietan Ebaluazio Diagnostikoak egin dira. Gutxi gorabehera Lehen Hezkuntzako (LH) 4. mailako 520 ikastetxetan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) 2. mailako 330 ikastetxetan egiten diren errolda-ebaluazioak dira. Ebaluazio horien helburua hezkuntza-sistema hobetzea da, beraz, ikastetxe guztiak emaitzak ezagutu eta aztertu ondoren hobekuntza-planak egitera behartuta daude.

Bai nazioarteko ebaluazio ugarien (PISA, TIMSS...), bai Ebaluazio Diagnostikoen emaitzak aztertuta, ondoriozta daiteke Euskal Hezkuntza Sistema oso ekitatiboa dela eta bikaintasun mailak areagotzea lortu behar duela.

Bestalde, Europako adierazletako batzuk aztertuz gero, ikus daiteke, adibidez, eskola uztearen tasa gainerako komunitate eta herrialdeetako baina askoz baxuagoa dela eta Europar Batasunak 2020rako (% 10) markatutako helburua baino baxuagoa eta Komunitate Autonomo guztietatik baxuena dela (2013an, % 9koa zen, aldiz, Espainian % 23,6koa). Lehen Hezkuntza amaitzean mailaz igotzen diren ikasleen ehunekoa % 97koa da, eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako titulazioa lortzen duen ikasleen ehunekoa, berriz, % 90,9koa. Europar Batasunak 2020rako ezarrita duen eta Euskal Autonomia Erkidegoak (EAE) gaindituta duen beste helburu bat da goi mailako ikasketak amaitzen dituen herritarren ehunekoa. Helburu hori % 40koa zen, eta 2013an Europar Batasuneko 28 herrialdeen batez bestekoa % 35,9koa zen, aldiz, Euskadin, ehuneko hori % 61,3koa zen, maila altueneko autonomia-erkidegoa zen, hain zuzen ere.

Gainetik azalduta, hori da txosten honetan jasotzen diren ikastetxeek egiten duten hezkuntza-lana garatzeko testuingurua. Beraz, antolaketa konplexua du hezkuntza-sistemak, denboran zehar mantendu diren ildo estrategikoak ditu (inklusibitatea, elebitasuna eta eleaniztasuna, laguntzeko eta ebaluaziorako zerbitzu handiak...) eta ez du jaso aldaketa politikoaren eraginik.

II. Balio erantsi handiko ikastetxeen ezaugarriak eta jardunbide egokiak.

Proiektuaren lehen fasearen izena **“Balio erantsi handiko ikastetxeen ezaugarriak eta jardunbide egokiak”** izan zen. Proiektua I+G+b Plan Nazionalaren Ikerkuntzarako eta Kudeaketarako Zuzendaritza orokorrak finantzatu zuen, Oinarrizko Ikerketa Proiektuetarako Programa Nazionalaren barruan eta Ikerketa Zientifikorako eta Teknologiaren Garapenerako eta Berrikuntzarako 2008-2011 VI. Plan Nazionalaren esparruan. Haren erreferentzia-kodea EDU2011-24366 zen. Horrez gain, ISEI-IVEIk proiektuan parte hartu zuen Erakunde Sustatzaile Behatzaile (ESB) gisa.

Ikertzaile taldea Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko Ikerkuntza eta Diagnosi-Metodoen Saileko (HIDMko) eta Didaktika eta Eskola Antolakuntzaren Saileko (DEAko) kideek, Kaliforniako Los Angeleseko Unibertsitateko (UCLAko) *Graduate School of Education* saileko kideek eta Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeko (ISEI-IVEIko) kideek osatu zuten. Ikertzaile Nagusia (IN) Luis Lizasoain Hernández EHUko irakaslea izan zen.

Jarraian, proiektuaren lehen fasean garatutako lana eta lortutako emaitzak deskribatu ditugu.

I. Sarrera.

Proiektuko lehen fase horren helburua Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) balio erantsi handiko ikastetxeen jardunbide egokiak katalogoa egitea izan zen. Ikastetxe horiek identifikatzeko, erreferentzia gisa EAEn 2009 eta 2010 urteetan egindako Ebaluazio Diagnostikoak hartu genituen, eta balio erantsiko teknika estatistikoak aplikatu genituen.

Hobetzeko ekintzetarako adibide gisa eta gida moduan ebaluazio horietan emaitza onak lortu zituzten ikastetxeen praxia hartzea izan zen oinarrizko ideia. Balio erantsi handia zutenak hartu genituen emaitza on gisa, hau da, testuinguruko aldagaien eragina kendu ostean, haien batez besteko puntuazioa espero zena baino handiagoa zutenak. Beraz, banakako faktoreak eta testuinguruko faktoreak kontrolatzea zen helburua, eskolakoak soilik zirenak bereizteko eta isolatzeko.

Lehen helburua balio erantsiko estatistika-tekniken bidez emaitza onenak lortzen zituzten ikastetxeak *identifikatzea* izan zen, ikastetxeko ekintza, eskola-efektua bera, oinarri hartuta. Horrela, aukeraketa ekitatiboagoa eta egokituagoa bermatzen zen; izan ere, testuinguruko aldagaiek izan ditzaketen efektuak kontrolatu ziren.

Ikastetxeak identifikatu ostean, *bigarren helburua* horien bereizgarritasuna edo *ezaugarriak ateratzea* zen. Horretarako, ikastetxe horien inguruan eskuragarri zegoen informazioa erabili genuen; alde batetik, ebaluazioan bertan aplikatu ziren galdetegiak zati ziren aldagaiak eta, beste aldetik, ikuskaritzak eta laguntza-zerbitzuek (Berritzeguneez) emandako informazioa.

Azkenik, ikastetxeen ezaugarriak atera ostean, *hirugarren helburua jardunbide egokien katalogoa* egitea izan zen. Kasu honetan, ikastetxe horien zereginaren errealitatera hurbiltzea kualitatiboa izan zen, eta horretarako behaketa-teknikak, arduradunei eta esku hartutako beste eragile batzuei egindako elkarrizketak, eztabaida-taldeak eta abar erabili ziren.

Katalogoa Euskal Autonomiako Erkidegoko ikastetxe guztietako ekintzak eta hobekuntza-programak diseinatu eta martxan jartzeko tresna erabilgarria izatea zen azken helburua.

Jarraian, proiektuko lehen fasean garatutako zereginen eta lortutako emaitzen laburpen motza dator.

2. Azterketa kuantitatibo eta kualitatiboa.

Esan izan dugun moduan, proiektuaren fase honetan bi metodologia oso desberdin baina elkarren osagarri erabili behar izan genituen. Lehenik eta behin, ikuspegi kuantitatibo batetik, Ebaluazio Diagnostikoaren datuen azterketa estatistikoa egin genuen, balio erantsi handiko ikastetxeak identifikatzeko eta aukeratzeko. Jarraian, eta ikuspegi kualitatibo batetik, ikastetxe horien azterketa egin genuen, garatzen zituzten jardunbide egokiak identifikatzeko.

Planteamendu horrekin, 2011ko azken hiruhilekoan bi zeregin batera egin genituen. Alde batetik, analisi kuantitatiboaren fasea, bertan Ebaluazio Diagnostikoko datuen azterketa estatistikoari dagokion lanak egin ziren, eta beste alde batetik, ikerketaren fase kualitatiboa aztertzea, diseinatzea eta prestatzea.

Datuen azterketa estatistikoari dagokionez (fase kuantitatiboa), honako hauek izan ziren garatutako lanak:

- Datuen fitxategiak prestatzea, antolatzea eta araztea.
- Aldez aurretiko azterketa estatistikoak.
- Eredu hierarkiko linealak diseinatzea, doitzea eta balidatzea (maila ugaritako ereduak).
- Hondarrak ateratzea (lortutako puntuazioaren eta esperotakoaren arteko aldea).
- Ikastetxeak aukeratzeko irizpideak ezartzea.
- Ikastetxeak aukeratzea.

Fase kualitatiboa prestatzeari dagokionez, honako lan hauek garatu genituen:

- Aztertu beharreko esparru eta aldagaien aldez aurretiko definizioa.
- Horiek aukeratzea eta kategorien eta azpikategorien lehen eskema egitea.

- Informatzaile izan daitezkeenak aztertzea: familiak, irakasleak, ikasleak, ikuskaritza, zuzendaritza taldeak, aholkulariak eta abar.
- Informatzaileen aukeraketa.
- Informazioa biltzeko erabili beharreko teknika ugari aztertzea: elkarrizketak, eztabaida-taldeak, behaketa, galdetegiak eta abar.
- Erabili beharreko teknikak zehaztea eta tresnak diseinatzea.

2.1. Azterketa kuantitatiboa: datuen azterketa estatistikoa eta ikastetxeen aukeraketa.

Datuen azterketa estatistikoari dagokionez, honako ohar hauek nabarmendu behar dira laburpen gisa:

- Irizpide-aldagai gisa erabili genituen 2009 eta 2010 urteetako Ebaluazio Diagnostikoetan ikasleek lortutako emaitzak, une horretan eskuragarri zeuden bakarrak baitziren.
- Zehazki, bi urteetan ebaluatutako konpetentziak oinarritzko hiru instrumentalak izan ziren: *Euskarazko hizkuntza-komunikazioa*, *Gaztelaniazko hizkuntza-komunikazioa* eta *Matematikarako konpetentzia*. 2009an, gainera, *Zientzia-, teknologia- eta osasun-kulturarako konpetentzia* eta 2010ean *Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia* ebaluatu zen.
- Fitxategiak garbitu eta antolatu ostean, oso ikastetxe txikiak zirenak kendu egin ziren. Oso ikastetxe txikitzat hartu dira aukeratutako ikastaroetarako ebaluatutako mailan 12 ikasle baino gutxiago zituztenak. Era berean, Ebaluazio Diagnostikoaren aplikazioaren bi urteetako bakarrean parte hartu zuten ikastetxeak ere kendu egin ziren.
- Horren ondorioz, LHko 409 ikastetxe eta DBHko 324 aztertu genituen, guztira 33.500 ikasle inguru 2009an eta ia 36.500 2010ean.
- Datuen antolaketa habiaratua dela eta, maila ugariko ikuspegiarekin egin ziren azterketak, eredu hierarkiko lienalak erabilia (ikus I. eranskina).
- Egindako azterketa estatistikoaren ondoren lortutako emaitzak hartuta, bi urteetan oinarritzko hiru konpetentzietan edo haietako bitan eta lauren batez bestekoan batez besteko hondar handia (80ko zentila baino handiagoa) lortu zuten ikastetxeak aukeratu zituzten, eta azkenean 32 izan ziren.²⁵ Aukeratutako ikastetxeak EAEko ikastetxeetako populazio osoaren oso antzeko banaketa izan zuten, hala, LHko 16 ikastetxe eta DBHko 16 izan ziren, eta sareari dagokionez, 16 publiko eta 16 itunpeko.
- Komeni da aipatzea prozesu osoa zein ikastetxe ziren jakin gabe egin zela, datuen fitxategietan proiektu honetarako ISEI-IVEIk emandako identifikazio-zenbaki espezifiko bat soilik ageri baitzen.

²⁵ Egia esan, 30 ikastetxe ezberdin dira, haietako bik Lehen Hezkuntza eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza irakasten baitute, eta analisi estatistikoaren ikuspuntutik unitate berezitu bezala hartzen baitira.

Aukeratutako ikastetxeen ezaugarriei dagokienez, lortutako emaitzek ondorio argia eman zuten: aukeratutako 32 ikastetxeek oso ezaugarri desberdinak zituzten, eta Euskal Hezkuntza Sistemari zegoen aniztasuna islatzen zuten.

Lehen aipatu dugun bezala, erdi eta erdi banatu ziren titulartasunari dagokionez, sare publikoaren eta itunpeko sarearen artean, baita etapari dagokionez ere (Lehen Hezkuntza eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza). Baina beste ezaugarri garrantzitsu batzuei erreferentzia eginez, aniztasun handia ere ikus daiteke. 32 ikastetxe horien artean askotariko maila sozioekonomiko eta kulturalak zeuden: maila altu edo oso altuko (8), ertaineko (17) eta baxu edo oso baxuko (7) ikastetxeak zeuden. Era berean, arreta ematen zien ikasle etorkinen proportzioa ere askotarikoa zen, halako ikaslerik ia ez zuten ikastetxeak eta % 70ekoa baino tasa handiagoak zituztenak barne. Kokapenari dagokionez, gehienak hirigune handi edo ertainetako ikastetxeak izan ziren, baina nagusiki landa inguruneak zenbait ere izan ziren.

Bi aldagaitan, ordea, emaitzek adierazi zuten banaketa ez zettorrela bat populazioarenarekin. Lurraldean izan zen lehenengoa; horren inguruan zehaztu behar da estatistikoki legokioketena baino Gipuzkoako ikastetxe gutxiago daudela, eta Arabaren kasuan, aldiz, kontrako joera ageri da.

Bigarren aldagaitan hizkuntza-eredua izan zen. 32 ikastetxeetan hiru hizkuntza-ereduak ordezkaturak zeuden arren, A ereduaren ordezkapena gehiegizkoa zen. Pentsa liteke hondarra kalkulatzeko prozeduraren ondoriozkoa izan litekeela. Ondo dakigun moduan, A ereduko ikasleen euskarazko puntuazioak oso baxuak dira beste ereduetakoekin alderatuta. Horren eraginez, A ereduaren duen ikastetxe batean euskarari espero den puntuazioa oso baxua da, eta beraz, probabilitate handia dago hondar handiak ateratzeko. Baina edonola ere, hipotesi hutsa da, eta hori gerora egin beharreko azterketetan egiaztatzea behar da. Horrek ez du eragozten (salbuespen horrekin) hiru ereduetako ikasleak, taldeak eta ikastetxeak izatea.

2.2. Azterketa kualitatiboa: ikastetxeen errealitatera hurbiltzea.

Garatu beharreko azterketa kualitatiboari dagokionez, hartutako erabakiak honako hauek izan ziren:

- **Azterketarako arloak:**

Ikastetxe horiek lortutako emaitza onak ulertzeko eta gero eremu horretako ikerketak eta literatura berrikusi ondoren, azterketa jarraian zerrendatu ditugun moduko arloetan oinarritzea erabaki genuen. Izan ere, argitalpenetan emaitza onei

lotutako faktore garrantzitsu gisa ageri dira eta, gainera, horietako batzuei buruz eskuragarri dagoen informazio estatistikoa nahiko mugatua zen.

- Curriculumaren eta metodologiaren garapena.
- Irakasleen prestakuntza.
- Ikastetxeak hobekuntza-proiektuetan parte hartzea.
- Aniztasunaren trataera.
- Irakasleen jarraipena eta ebaluazioa.
- Baliabide materialak eta teknologikoak.
- Zuzendaritza taldea, lidergoa.
- Kanpoko eta barruko koordinazioa.
- Eskolaz kanpoko jarduerak.
- Ikastetxearen ebaluazioa, jarduerena, EDren rola.
- Eskolako giroa, bizikidetzak.
- Komunitate-sentimendua, kapital soziala.

- **Informatzaileen aukeraketa:**

Azterketa arlo hauen izaerak hurbilketa sakona egitea eskatzen zuen, eta horretarako, hiru funtsezko informatzaileen inguruko informazioa biltzea erabaki genuen, ikastetxeetako errealitatearen ezagutza aberatsa, sakona eta zehatza duten hezkuntza-eragileak diren heinean. Honako hauek izan ziren informatzaileak:

- Ikastetxeetako erreferentziatzko ikuskariak
- Ikastetxeetako erreferentziatzko aholkulariak (Berritzeguneak)
- Zuzendaritza taldeak

- **Informazioa biltzeko tresnak:**

Erabili beharreko informazio-billetako tresnak definitzea:

- Funtsezko informatzaileei erdiegituratutako elkarrizketak, kolektibo bakoitzera egokitutako gidoiekin.
- Behaketa ikasgelan. Tresna hau ezin izan zen erabili, ikasgeletan ikasleak grabatzeko orduan lege-arazoak zeudelako.

Landa-lana lehen aipatutako funtsezko informatzaileen hiru kolektiboek elkarrizketak eginez burutu genuen. Horretarako, lehenik eta behin elkarrizketak egiteko protokolo komuna prestatu genuen. Haren oinarritzko ildoak puntu hauetan oinarritu genituen:

- Informatzaileei alde aurretik aurkezpen-gutuna bidaltzea, azterketaren eta elkarrizketaren helburuak adieraziz.
- Elkarrizketa bakoitza ikertzaile taldeko bi lagunek egin zuten.
- Kolektibo bakoitzerako gidoi espezifikoak egitea.
- Elkarrizketak grabatzea, alde aurretik informatzaileen baimena lortuta.

Prozesua ikastetxeetako erreferentziazko ikuskari elkarrizketak eginez hasi zen. Ikastetxe batzuek ikuskari bera zutenez, azkenean elkarrizketatutakoak 25 izan ziren.

Jarraian, erreferentziazko aholkulariei egin zitzairen elkarrizketa. Lehen esandako arrazoi beragatik, elkarrizketa egindako pertsonen kopurua, guztira, 26koa izan zen.

Eta prozesu honen azken fasea 30 zuzendaritza taldeei elkarrizketak egitea izan zen.

Guztira 81 izan ziren informatzaileak, eta 90 elkarrizketa egin ziren.

Lehenik eta behin, elkarrizketa horiek aztertzearen helburua ez zen izan informatzaile bakoitzaren diskurtsoa sakon aztertzea, baizik eta ikastetxe horiek hartutako jardunbide egokien ebidentziak detektatzea. Bigarrenik, grabatutako informazio kantitateak ez zuen gomendatzen zehatz-mehatz transkribapena egitea, denbora eta aurrekontuari begira.

Azkenik, elkarrizketen azterketa egiteko erabiliko zen kategorien eskema definitzea geratzen zen.

Honako eskema hau hartu genuen:

1	Ikastetxearen pertzepzio orokorra (zergatik uste duzu lortzen dituela ikastetxeak emaitza horiek?).
2	Proiektuak, planak eta prestakuntza (berrikuntza-proiektu eta –planez, prestakuntzez (kanpokoak, barnekoak, kaskadan...), hobekuntzaz, kalitateaz eta hizkuntzen tratamenduaz gain, berrikuntzarekiko, hobekuntzarekiko eta abarrekiko jarrera).
3	Metodologia didaktikoa eta irakaskuntzako materiala. Baliabide materialen eta IKTen erabilera (material propioak, testuliburuak, metodologia espezifikoak...).
4	Aniztasunaren trataera (moduak, lanak, materialak, proiektuak, programak, egokitzapen mota, kaptazioa eta baliabideen antolaketa zehaztea...) a. Ikasleak antolatzeko eta multzokatzeko irizpideak. b. Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleak. c. Ikasle etorkinak (hizkuntza indartzeko irakasleak, harrera-plana). d. Ikasketetan errendimendu baxua duten ikasleak eta errepikatzaileak. e. Eta abar.
5	Ikasleen jarraipena, orientazioa eta tutoretza (tutoretzako ekintza-plana, prozedurak eta tresnak ikasleen banakako eta taldeko arretarako, irakasle eta familiekiko harremanetarako...).
6	Ikasleen ebaluazioa (mota, kontrol kopurua, hasierako ebaluazioa, minimoak, errekuperatzeko mekanismoak, irizpideak, ezagutza eta adostasuna, ebaluazioaren emaitzak erabiltzea eta familiei eta ikasleari itzultzea, errepikatze irizpideak...).
7	Denboren kudeaketa (irizpideak, eskolen arteko atsedenaldea, jolas-orduak, bikoizketak, indarguneak eta babesak, zaintzak, tutoretzak, prestakuntza-orduak, jangelako ordutegia eta aisialdiaren kudeaketa).
8	Lidergoa eta zuzendaritza taldea (zereginak, estiloak, motak, banakakoak,

	partekatuak, banatuak...).
9	Kudeaketa- eta antolaketa-ereduak, ikastetxea erakunde gisa (partaidetza, langileen egonkortasuna, irakasleak zaintzea, irakasleak harrera-protokoloak, helburu argiak eta partekatuak, erantzukizunen banaketa, giza baliabideen kudeaketa...).
10	Koordinazioa (barne koordinazioa: motak eta funtzioa, jarduera komunentz antolaketa, curriculumeko, metodologiaren edo kanpo-koordinazio/ebaluazioen arloei buruz).
11	Ikastetxeko kide izatearen sentimendua (harreman afektiboa ikastetxearekin).
12	Irakasleen, ikastetxearen beraren, Ebaluazio Diagnostikoen erabilera eta programa eta jardueren ebaluazioa.
13	Giroa eta elkarbizitza. (Giroa: ikastetxeko irakasleen arteko harremana, komunikazioa, ikasleen arteko harremana, ikasleen lana eta esfortzua sustatzen duen giroa, giro ona bideratzeko neurriak, ikastetxeko giro orokorraren balorazioa. Elkarbizitza: elkarbizitza-plana, diziplina-arazoak eta jarduera-estrategiak. Gatazkak aurreikustea eta konpontzea).
14	Beste batzuk.
15	Aztertzaileak egindako ikastetxearen pertzepzio orokorra, balorazioa.

Azterketarako kategorien eskema hori hartutakoan, sekuentzia adierazgarriak aukeratu eta haien transkribapena egitea izan zen hurrengo lana. Horretarako, analistaren ustez sekuentzia horiei zegokien kategorioa edo kategorioak esleitu genizkien.

Gerora, hasierako kategorien edukiak berrikusi eta egokitu genituen eta hamaseigarren kategorioa gehitzea erabaki genuen:

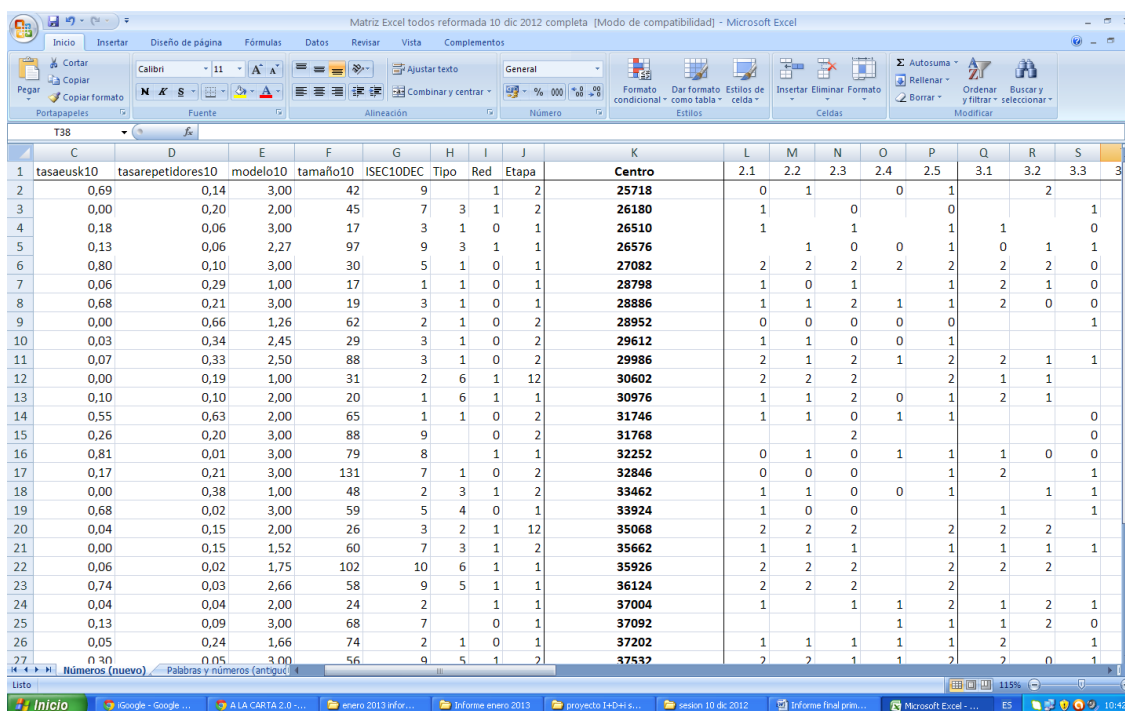
Familia, komunitatea, kapital soziala (harremana familiarekin eta komunitatearekin, gizarte-zerbitzuak, GKE, parrokiak, beste erakunde batzuk eta abar).

Egindako 90 elkarrizketen transkribapenak prestatutakoan, informazioa kategorioak berrantolatu genuen; hala, bigarren mailako azpikategorien hasierako eskema bat sortu genuen, dagokion gaikako arlorako jardunbide egokitzat har zitezkeen ikuspegitik eginda.

Lortutako informazio guztia aztertu ahal izateko, hurrengo azterketa-unitatea ikastetxea izan zen, hala, azpikategoria eta ikastetxe bakoitzerako hiru balio posible markatu genituen: 0 ikastetxea azpikategoria horretan nabarmentzen ez bada, 1 ikastetxean jardunbide egoki hori aplikatzen bada, eta 2 ikastetxea gai horretan bereziki nabarmentzen bada.

Informazio hori matrize batean erregistratu genuen. Matrizeko errenkadak 32 ikastetxeak izango dira, eta zutabeak, aldiz, azpikategorioak (jardunbide egokiak) eta ikastetxeen ezaugarri diren aldagaiak (titulartasuna, etapa, eredu, batez besteko ISEK maila, etorkinen tasa, errepikatzaileen tasa eta abar).

Ondorioz, ikastetxeek hartutako jardunbide egokien mapa adierazten zuen matrizea lortu genuen. Irudi honetan ageri da matrize horren itxura partziala.



	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1	tasaesk10	tasarepetidores10	modelo10	tamaño10	ISEC10DEC	Tipo	Red	Etapa	Centro	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3
2	0,69	0,14	3,00	42	9	3	1	2	25718	0	1	0	0	1			
3	0,00	0,20	2,00	45	7	3	1	2	26180	1		0		0			1
4	0,18	0,06	3,00	17	3	1	0	1	26510	1		1		1			0
5	0,13	0,06	2,27	97	9	3	1	1	26576		1	0	0	1		1	1
6	0,80	0,10	3,00	30	5	1	0	1	27082	2	2	2	2	2	2	2	0
7	0,06	0,29	1,00	17	1	1	0	1	28798	1	0	1		1		2	1
8	0,68	0,21	3,00	19	3	1	0	1	28886	1	1	2	1	1		2	0
9	0,00	0,66	1,26	62	2	1	0	2	28952	0	0	0	0	0			1
10	0,03	0,34	2,45	29	3	1	0	2	29612	1	1	0	0	1			
11	0,07	0,33	2,50	88	3	1	0	2	29986	2	1	2	1	2		2	1
12	0,00	0,19	1,00	31	2	6	1	12	30602	2	2	2		2		1	1
13	0,10	0,10	2,00	20	1	6	1	1	30976	1	1	2	0	1		2	1
14	0,55	0,63	2,00	65	1	1	0	2	31746	1	1	0	1	1			0
15	0,26	0,20	3,00	88	9	0	0	2	31768			2					0
16	0,81	0,01	3,00	79	8		1	1	32252	0	1	0	1	1		1	0
17	0,17	0,21	3,00	131	7	1	0	2	32846	0	0	0		1		2	1
18	0,00	0,38	1,00	48	2	3	1	2	33462	1	1	0	0	1			1
19	0,68	0,02	3,00	59	5	4	0	1	33924	1	0	0				1	1
20	0,04	0,15	2,00	26	3	2	1	12	35068	2	2	2		2		2	2
21	0,00	0,15	1,52	60	7	3	1	2	35662	1	1	1		1		1	1
22	0,06	0,02	1,75	102	10	6	1	1	35926	2	2	2		2		2	2
23	0,74	0,03	2,66	58	9	5	1	1	36124	2	2	2		2			
24	0,04	0,04	2,00	24	2		1	1	37004	1		1	1	2		1	2
25	0,13	0,09	3,00	68	7		0	1	37092				1	1		1	2
26	0,05	0,24	1,66	74	2	1	0	1	37202	1	1	1	1	1		2	1
27	0,30	0,05	3,00	56	9	5	1	2	37532	2	2	1	1	2		2	0

Kategoria bakoitzaren amaierako azterketa egitea izan zen azken zeregina. Horretarako, zer jardunbide egoki zeuden eta jardunbide horiek detektatutako ikastetxeek zer ezaugarri zituzten aztertu genuen.

3. Emaitzak: kategoria bakoitzean detektatutako jardunbide egokiak.

Jarraian, eta lortutako informazioaren azterketa kualitatiboaren emaitza nagusi gisa, ezarritako kategoria bakoitzerako detektatutako jardunbide egokien laburpen txiki bat egin dugu.

3.1. Proiektuak, planak eta prestakuntza.

Kategoria horrek ikastetxeetan garatzen diren oinarrizko konpetentzien garapenari, curriculumari eta hobekuntza-planei lotutako Hezkuntza Berrikuntza eta Prestakuntza Proiektu ugari egiten die erreferentzia. Administrazioetik eta beste erakunde eta/edo aditu batzuen proposamenez (Unibertsitatea, profesional espezializatuak...) datozen prestakuntzako mintegi eta ikastaroetan ikastetxeak eta irakasleek duten parte-hartze aktiboaren inguruko informazioa biltzen du. Kategoria honetan bereizten dira zuzendaritzarako prestakuntzarekin (lidergoarekin) lotutakoak eta irakaskuntza-ikaskuntzarekin (lankidetzak, baliabide teknologiko, konpetentzia eta abarrekin) lotutakoak, irakasleen etengabeko hobekuntzarekin lotura handiagoa dutenak.

Irakasleen prestakuntzarekin lotutako jardunbide egokiak identifikatu ahal izateko kontuan hartutako adierazleen artean nabarmentzen dira etengabe berritzeko

irakasleek duten disponibilitatea eta partaidetza, Proiektu eta plan mota, lan-ordutegian garatzeko baldintzak, eta prestakuntza lantzeko ereduak edo estiloak.

Kategoria horretan agerian dagoen lehen jardunbide egokia da irakasleen kolektiboak modu orokortuan erakutsitako prestakuntzarekiko jarrera positiboa eta irekia. Administrazioak proposatutako prestakuntza-ikastaro eta –jardueretan parte hartzea irakasleek hezkuntza-curriculumeko beste jarduera bat bezala hartzen dute; ikastetxeen % 75ek²⁶ baino gehiago nabarmentzen da etengabeko eguneratze eta prestakuntzarekiko jarrera positiboa izateari dagokionez, prestakuntza espezifikoa eskatuz eta deialdi ugarian parte hartuz.

Bigarren jardunbidea profesionalek eurek duten prestakuntzarekiko konpromisoari dagokio, ikastaro edo berrikuntza-proiektu baten ekimenarekin hasi eta amaitu arte. Ikastetxe gehienetan (21) proiektuak amaitzean balorazio positiboak egiten dituzte, eta horietan zuzendaritza taldeak nahiz irakasleen klaustroa konprometitzen dira.

Berritzeguneetako aholkulari batzuen iritziek hala berresten dute:

“Actitud muy buena hacia la formación e innovación. Al principio de curso se planifica qué se va a trabajar”. Itzulpena: ikastetxeak prestakuntzaren eta berrikuntzaren aldeko jarrera du. Ikasturte hasieran planifikatzen da zer landuko den. (37004 ikastetxeko aholkularitza)

“Proiektuetan irakasle taldea oso entusiasta da. Irrati bat muntatu zuten. Liburutegia eta antzekoak”. (37092 ikastetxeko aholkularitza).

“Claustro activo y en permanente formación”. Itzulpena: klaustro aktiboa eta etengabe prestakuntzan. (37532 ikastetxeko aholkularitza)

Bestalde, jardunbide egoki gisa nabarmendu behar da prestakuntzako eskaera eta jarraikortasuna eta proiektu berrietan izandako konstantzia; badirudi hori indartu egiten duela ikastetxean planak eta proiektuak garatzeko zuzendaritza taldeek duten jarrera positiboak.

3.2. Metodologiak eta irakaskuntzako materialak.

Kategoria horrek metodologiek eta irakaskuntzako materialekin lotutako guztia biltzen du. Honako hauek dira maizen ageri diren azpikategoriak: metodologia berritzaileak hizkuntzetan, matematikan eta zientzietan; metodologia tradizionalak eta testuliburuaren erabilera; ikastetxe baten edo ikastetxe multzo baten berezko metodologiak, taldekako edo proiektuko lanak; IKTen erabilera; konpetentzien araberako lana eta balioetan egindako lana.

Eraginkortasun maila altuko ikastetxeek metodologia eta baliabideen aukera handia erabiltzen dute. Ezin da esan metodologia batzuk beste batzuk baino eraginkorragoak direnik.

²⁶ Hemendik aurrera, aurkezten diren ehunekoak 30 ikastetxetako datuetatik kalkulatu dira (ikus 25. Oharra 21. Orrialdean.)

Iturri ugarietatik emandako informazioaren arabera, aztertutako ikastetxeen % 67k hizkuntzetan jarduera berritzaileak egiten dituela ikus daiteke. Jarraian, ideia hori islatzen duen aipua dator.

"Consideran una de las actividades más importantes del centro, van a la biblioteca del pueblo y se les enseña a usar la biblioteca. Tratan de que aprendan a disfrutar con la lectura y también a buscar información en los libros". Itzulpena: ikastetxeko jarduera garrantzitsuenetako bat da haientzat, herriko liburutegira joaten dira eta liburutegia erabiltzen irakasten diete. Irakurketaz gozaten ikas dezaten eta liburuetan informazioa bilatzen irakasten saiatzen dira. (28886 ikastetxeko zuzendaritza taldea)

Ikastetxeen erdiak inguruk arreta berezia jartzen du Matematikarako konpetentzia eta/edo zientifikoa lantzeko, bai bertako materialekin eta/edo testuinguruan jarrita. Garrantzitsua da aipatzea, azpikategoria honetan nabarmentzen diren ikastetxeen erdia inguru hizkuntzetan ere nabarmentzen direla.

"Hace 6 años descubrieron el Berritzegune y empezaron a trabajar con matemáticas. Vieron que la metodología que usaban era demasiado clásica y organizaron un plan de trabajo de formación (durante 2 años cada 15 días 2h. en el centro). Empezaron a trabajar por competencias y elaboraron sus propios materiales". Itzulpena: duela 6 urte Berritzegunea ezagutu zuten eta matematikarekin lan egiten hasi ziren. Erabiltzen zuten metodologia klasikoegia zela ikusi zuten eta prestakuntza-lanerako plana antolatu zuten (2 urtez, 15 egunean behin, 2 orduz ikastetxean). Konpetentziak lan egiten hasi ziren eta material propioak prestatu zituzten. (37004 ikastetxeko aholkularitza)

"Se cambió a una matemática más manipulativa, con juegos matemáticos... Hay un cambio en el planteamiento del rol de profesor: el niño es activo. Nos interesa más el proceso que el resultado". Itzulpena: matematika manipulatzaila izatera pasatu zen, joko matematikoekin... Aldaketa gertatu da irakaslearen rola planteamenduan: haurra aktiboa da. Gehiago interesatzen zaigu prozesua emaitza baino. (35068 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

"Utilizan una metodología experimental en ciencias. Y hacen todos los años la semana de la ciencia. Dan mucho protagonismo a su alumnado, se basan en el aprendizaje activo". Itzulpena: metodologia esperimental erabiltzen zuten zientzietan. Eta urtero zientziaren astea egiten dute. Protagonismo handia ematen diete ikasleei, ikaskuntza aktiboan oinarritzen dira. (30602 ikastetxeko hezkuntza-ikuskaritza)

Aztertutako ikastetxeetako hoge nabarmentzen dira kategoria honetan ikastetxe baten edo ikastetxe multzo baten metodologia espezifiko egiteagatik (esaterako, proiektukako lanak, lankidetz...), eta aldi berean, ikastetxe horietako askok material propioak egiten dituzte.

Dena den, zentro batzuek (% 33) onartu dute metodologia tradizionala, klasikoa edo ez hain berritzailea erabiltzen dutela, eta testuliburua dela baliabide erabili.

Bestalde, eta aurreko gaiekin lotuta, ikastetxeen erdiak baino gehiagok garrantzi handia ematen die teknologia berrien erabilerari eta aitortzen dute oso maiz erabiltzen dituztela baliabide didaktiko gisa eta barneko nahiz kanpoko komunikazio-tresna gisa.

Ikastetxe gutxi (6) eta, oro har, itunpeko sarekoak diren arren, aipatu behar da zeharka balioetan egindako lanari ematen dioten garrantzia.

3.3. Aniztasunaren trataera.

Kategoria honetan zenbait gai jasotzen dira, hala nola ikasleak multzokatzeko ikastetxeetan erabiltzen diren irizpideak, eta ikasle etorkinei, Hezkuntza Premia Bereziak dituztenei, errendimendu baxukoei, errepikatzaileei, eskolara joaten ez direnei, gaitasun handikoei, ijitoen etniakoei eta abarri emandako hezkuntza-erantzuna.

Ikerketa honetan eraginkortzat hartu ditugun ikastetxeak, gutxi-asko, aniztasunaren trataeraren arlo ugaritan nabarmentzen dira. Hogeita bost ikastetxe (% 83,3) nabarmentzen dira errendimendu baxua duten ikasleei eta/edo errepikatzaileei eskainitako hezkuntza-erantzunean; ikertutako ikastetxeetatik 18 (% 60), ikasleak talde heterogeneotan antolatzeko erabiltzen dituzten irizpideei dagokienez; 17 ikastetxe (% 57), Hezkuntza Premia Bereziak dituzten ikasleen hezkuntza-arretan, eta % 40 (12 ikastetxe), berriz, ikasle etorkinei emandako hezkuntza-erantzunean.

Ikastetxe horiek dituzten baliabideak ondo kudeatzen dituztela dirudi, zailtasunak dituzten ikasleekin kezkatzen dira eta gela barruan, handik kanpo edo bi aukerak konbinatuta egiten diren indartzeko eta laguntzeko neurriak aplikatzea balioesten dute. Oro har, badirudi aniztasunaren erantzunean irakasle guztien inplikazio handia dagoela.

“Errefortzuak ondo antolatuta dute eta ados daude denak”. (28886 ikastetxeko aholkularitza).

Kasu batzuetan bikoizketak edo talde malguak antolatzen dira, hezkuntza-arreta indibidualizatuagoa eskaini ahal izateko. Ikastetxearen beharren arabera, aniztasunaren trataerarekin lotutako programa eta baliabide espezifikoak izaten dituzte. Hezkuntza Indartzeko Programa (HIP), Indartze, Orientazio eta Laguntza Programa (IOLP), Hezkuntza Berariak Sendotzeko Programa (HBSP), Curriculum Aniztasun Programa (CAP), kultura arteko dinamizatorako langileak, ikasgela egonkorrak, Zereginen Ikaskuntza Gela (ZIG), Hezkuntza Laguntzarako Espezialista (HLE)... Gehienek balioesten dute zailtasunak dituzten ikasleak goiz detektatzea, haiengan esku-hartze goiztiarra egitea, eta ikasle horien jarraipen etengabe egiten dute. Azkenik, badirudi koordinazio ona dagoela aniztasunaren arretan esku hartzen duten profesionalen artean.

Ikasle etorkinen arretari dagokionez, eraginkortzat hartutako Diversificación Curricular ikastetxe askok ikasleei eta familiari arreta emateko planak eta jarduketaprotokoloak ditu. Era berean, kultura artekotasunarekin sentsibilizatuta daude eta landu egiten dute.

“Nosotros valoramos al niño como niño y a la familia como familia no si es inmigrante o no es inmigrante. Un niño es un niño venga de donde venga y la familia... pero es una familia del colegio xxx y como tal hay que tratarla. Se le trata igual a una familia de aquí que de fuera”. Itzulpena: guk haurra haur den neurrian balioesten dugu, eta familia, familia den neurrian, ez dugu kontuan hartzen etorkina den ala ez. Haur bat haurra da edozein lekutatik eta familiatik etorrira ere... baina xxx ikastetxeko familia da eta hala hartu behar da. Hemengo familia bat eta kanpoko bat berdin hartzen ditugu. (37202 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

Errepikatzeari dagokionez, nabarmentzen diren ikastetxeek erabakia hartzeko irizpideak dituzte ezarrita eta, ahalik eta lasterren, beharrezko neurriak martxan jartzearen aldekoak dira.

“Raras veces funciona la repetición. Lo normal que hace la repetición es desorientar al alumno”. Itzulpena: oso gutxitan funtzionatzen du errepikatzeak. Errepikatzeak, normalean, ikaslea desorientatu egiten du. (30602 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

“Una repetición a tiempo no es un fracaso”. Itzulpena: garaiz egindako errepikatzea ez da porrota. (37202 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

Azkenik, taldeak prestatzeari dagokionez, ikastetxe batzuek maila guztietan mantentzen dituzte taldeak, eta beste batzuek, eskolatze-garai jakinetan edo jarduera jakin batzuetarako ikasle taldeak nahastu egiten dituzte.

3.4. Ikasleen jarraipena, arreta indibidualizatua, orientazioa eta tutoretza.

Kategoria honetan jasotzen dira EAEko ikastetxe eraginkorren jardunbideak orientazio-zereginetikiko (orientatzaile eta aholkulari diren irakasleak), ikastetxean duten lidergoa eta funtzionamenduaren inguruan eta, era berean, tutoretza-planari, jarraipenari eta ikasleen arreta indibidualizatuari dagokienez.

Ikastetxe eraginkor gehienak, 26 ikastetxe (% 87), ikasleen arreta indibidualizatuan eta jarraipen-lanetan nabarmentzen dira. Gainera, 26 ikastetxe horietatik 14 bereziki nabarmentzen dira.

Informazioaren azterketa egin ostean, nabaria dirudi ikasleen jarraipen zehatza egiten dutela, “kontrola” ere aipa daiteke.

Adibide batzuk:

“En ESO hay que empujar al niño, no bajar el nivel para que apruebe”. Itzulpena: DBHn haurra bultzatu egin behar da, ez mailaz jaitsi gaindi dezan. (33462 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

“Un chaval se puede doblar pero no se puede romper. No se le puede arrinconar sin dejarle vías de salida”. Itzulpena: gazte bat estutu dezakezu, baina inoiz ez ito”. Ezin da irtenbiderik utzi gabe estutu”. (29986 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

Ikastetxe horien beste ezaugarrietako bat da ikasleen inguruko informazio-bilketa oso sistematizatu izatea. Arazoak garaiz detektatzen dituzte, eta ondorioz, haiengan esku-hartze goiztiarra egiten dute. Jarraipen horren zati gisa, familiekin harreman estua eta sistematikoa izatea balioesten dute. Bestalde, saiatzen dira ikasleak modu indibidualizatuan hartzen, erritmo desberdinekin lantzen, eta horretarako metodologia eta baliabide desberdinak erabiltzen, ikasle bakoitzari behar duena eskainiz, gaitasunak ahalik eta gehien garatzeko.

Jarraipenarekin batera, ikertutako ikastetxeetatik 23, % 77, tutoretza-lanetan eta tutoretza-planean nabarmentzen dira, eta haietatik 10 bereziki nabarmentzen dira.

“*Todos los tutores están muy comprometidos. Se hace una labor tutorial muy fuerte*”. Itzulpena: tutore guztiak oso konprometituta daude. Tutoretza-lan handia egiten da. (35662 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

Ikastetxe horiek tutoretza-plana balioesten dutela eta denbora asko ematen diotela ikusten da. Tutoretza-plana orientatzaile edo aholkulari den irakasleekin lankidetzan estuan prestatzen da. Era berean, familiekin koordinazio estua dago. Ikasle bakoitzarekin banakako tutoretzak eta ikasgela barruko tutoretzak, landu beharreko hainbat gai eta metodologia desberdinen erabilera ere aipatzen da (tutoretza bikoitzak, hiru irakasle ikasgelan eta abar).

Bestalde, ikastetxeen % 47 aholkulari eta orientatzaile diren irakasleekin lotutako zereginetan nabarmentzen da. Irakasle horiek garrantzi handia dute ikastetxeen dinamikan, tutoretza-planean eta elkarbizitza-planean, ikasleen jarraipenean, arazoak dituzten ikasleak detektatzen eta hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleekin eta indartzeko neurriak jasotzen dituzten ikasleekin esku hartzean gakoak dira.

3.5. Ikasleen ebaluazioa.

Kategoria horrek biltzen ditu irakasleen eta ikastetxeen aldetik ikasleen ebaluazioarekin lotutako gai guztiak. Bertan zenbait gai biltzen dira, hala nola ikastetxeak ikasleen ebaluazio-prozesuei ematen dien garrantzia, ebaluazioaren ikuspegi orokorra eta indibidualizatua, araudiak ezartzen dituzenez gain kanpoko ebaluazio posibleak egitea ala ez. Ikastetxeak erabilitako ebaluazio-irizpideak esplizitu egitearen garrantzia ere nabarmentzen da (gutxienekoak argi definitzea, elkarrekin adostuta, interesa duten entzule ugariei haien berri ematea). Eta azkenik, ebaluazio-prozedurak egiten dira, hala nola autoebaluazioa edo elkarrekin egindako ebaluazioa, hala, irakaslea ez da izaten ebaluazioko eragile bakarra.

“*Con el asesor del Berritzegune se hizo un plan de formación de 3 años con el que se cambió el punto de vista del profesorado, se elaboró un programa adaptado, se establecieron indicadores de logro para cada curso y para cada dimensión y se ponderó qué aspectos debían tener más peso en la evaluación. Se establecieron tiempos para cada dimensión y se evaluaba por dimensiones*”. Itzulpena: Berritzeguneko aholkulariarekin 3 urteko prestakuntza-plana egin genuen, eta hala, irakasleen ikuspegi aldatu zen, egokitutako programa prestatu genuen, ikasturte bakoitzerako eta dimentsio bakoitzerako lorpen-adierazleak ezarri genituen eta ebaluazioan garrantzi handiagoa zer arlok izan behar zuen haztatu genuen. Dimentsio bakoitzerako denborak ezarri genituen eta dimentsioka ebaluatzen genuen. (35068 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

Ikasleen ikaskuntza-ebaluazioa da irakaskuntza-ikaskuntza prozesuko funtsezko alderdietako bat, eta literaturan horrek errendimendu akademikorako duen garrantziaren ebidentzia ugari topa daitezke. Horren adibide da, aztertu diren azpikategoria guztiekiko, lau ikastetxetan gai horren inguruan ezer aipagarririk ez dagoela. Gainerako 26ak bestelako gaietan nabarmentzen dira, eta hori ikasleen ebaluazioak duen garrantziaren adierazle bat da.

“Los exámenes de los alumnos están diseñados según unos indicadores muy claros, no sobre la intuición del profesorado. Así saben dónde falla cada alumno y qué necesitarían reforzar”. Itzulpena: ikasleen azterketak adierazle oso argien arabera daude diseinatuta, eta ez irakaslearen intuizioaren arabera. Hala badakite ikasle bakoitzak non huts egiten duen eta zer finkatu behar duen”. (36124 ikastetxeko hezkuntza-ikuskaritza)

Ikastetxe horietako askok zenbait modutan adierazten dute ebaluazio-prozesuak oso garrantzitsuak direla bizitza akademikoan eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan. Garrantzi berezi hori forma ugarian eta hainbat gairekin lotuta adierazten da. Kasu batzuetan ikasleei aplikatzen zaizkien ebaluazioen maiztasun eta intentsitateari egiten zaio erreferentzia, baina beti errendimenduaren kontrol eta jarraipenaren ikuspegitik.

Ebaluazio-irizpideei erreferentzia egiten diena da jardunbide egoki orokortuena, eta zehazki, hiru alderditan: Gutxieneakoak argi eta garbi definituta egotea, klaustroak edo irakasle taldeak elkarrekin adostuta, eta interesa duten entzule ugari horien berri ematea (familiak, ikasleak eta abar) zenbait kanalen bidez (oholak, posta, webgunea eta abar).

“Se está trabajando para que todos los alumnos conozcan los criterios de evaluación desde el primer día, por lo cual los profesores publican y explican tales criterios a los alumnos. Los criterios están colgados en el tablón de cada aula y en la web del centro”. Itzulpena: ikasle guztiek lehen egunetik ebaluazio-irizpideak jakin ditzaten ari gara lanean, beraz, irakasle guztiek argitaratzen dituzte eta azaltzen dizkiete ikasleei irizpide horiek. Irizpideak gelako oholean eta ikastetxearen webgunean daude zintzilikatuta. (29612 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

“Tienen las programaciones en intranet colgadas y disponibles para todos”. Itzulpena: programazioak intraneten daude, guztientzat eskuragarri. (36124 ikastetxeko hezkuntza-ikuskaritza)

Horrekin batera, arlo horretan zenbait ikastetxek ikasleen kanpoko ebaluazioak egiten dituzte, edo ikasturtearen edo etapen hasieran diagnostikoa egiteko hasierako ebaluazioak egiten dituzte.

3.6. Denboraren kudeaketa.

Kategoria horretan aztertu dugu ikastetxe eraginkorrek denbora nola banatzen duten. Bildutako informazioa azpikategoria hauetan antolatu dugu. Eskolako orduak aprobetxatzea hemen honako ideia honekin lotu izan da: denbora batez ere aprobetxamendu akademikoari lotuta dago, eta hori zuzenean lotuta dago irakasgaietan arrakasta izatearekin. Bigarrenik, puntualtasuna, eta bertan bildu ditugu eskoletako sarrera eta irteerarekin lotutako datu guztiak, baita haren kontrol eta protokoloekin lotutakoak ere; ikastetxeak ikasleen aisialdia (jolastorduek, jangela...) kudeatzeko gaitasuna baldin badu, horrek eragina izan dezake emaitzetan.

“Hay mucho orden y da la sensación de que los niños y niñas saben lo que tienen que hacer en cada momento”. Itzulpena: ordena handia da eta irudipena ematen du haurrek badakitela une oro zer egin behar duten. (26180 ikastetxeko aholkularitza)

Azkenik, egiaztatu dugu ikastetxe batzuek denbora gehiago ematen dutela eskolak ematen, aurretik eskolak ematea ez zen beste funtzioaren bat zuten orduak horretan ematen dituztelako.

Ikastetxe gutxiak ematen dute horren inguruko informazioa. Badirudi, elkarriketatutako pertsonen pertzepzioaren arabera, ikastetxe eraginkorretan denboraren kudeaketa ondo aprobetxatzen dela. Gainera, badirudi puntualtasuna eta ordutegiarekiko errespetua zaintzen diren alderdiak direla. Ikastetxe horietako batzuetan ikus daiteke eskolen arteko denbora aprobetxatzen dutela, modu paraleloan, dimentsio akademikoak, kulturalak edo kiroltakoak lantzeko, modu ludikoan, eta horrek eragina izan dezake errendimenduan. Azkenik, ikastetxe horietako batzuetan ikus daiteke normalean irakasleek beste zerbaitetan ematen duten denbora eskolan edo zuzenean modu batean edo bestean ikasleekin esku hartuz inbertitzen dutela.

3.7. Lidergoa eta zuzendaritza taldea.

Lidergoaren eta zuzendaritza taldearen kategoriak ikastetxean zuzendaritzak eta irakasleek duten egonkortasunari egiten dio erreferentzia; eskola-komunitatearen inguruan zuzendaritza taldeek adierazten dituzten sentimenduak, giroa, filosofia eta asmoai; zuzendaritza taldearen izendapen, proiektu, funtzio eta zereginen banaketari, eta zuzendaritza taldearen estilo, prestakuntza, berrikuntza eta hobekuntzari.

Ikastetxeko proiektu batekin zuzendaritzak duen egonkortasuna eta kudeaketa-gaitasun ona nabarmentzen da ikastetxeen % 70ean jardunbide egoki gisa, ikastetxe horien % 40 (12 ikastetxe) bereziki azpimarratzekoa den arren. Jardunbide egoki gisa aipagarri da irakasleen gune egonkorra, ikastetxearen proiektuaren funtzionamenduan laguntzen duena, estilo pedagogikoa definitzen duena eta ikastetxeko kide izateko jarrera positiboa duena, eta gainera, jarraikortasuna emateko eta irakasle berrien etorrerarekin kohesioa emateko balio duena.

“Hay una labor de equipo, de acogida de la nueva persona, de darle formación”. Itzulpena: talde-lana dago, pertsona berrii harrera egiten zaie, prestakuntza ematen zaie. (32252 ikastetxeko hezkuntza-ikuskaritza)

Sentimendu, giro, filosofia eta itxaropen positiboak jardunbide egoki gisa ageri dira ikastetxeen % 87tan (26 ikastetxe), eta horien artean 17 nabarmentzen dira bereziki. Nabarmendu behar da, alde batetik, zuzendaritza taldeak irakasleen lana aitortzea dela jardunbide egokirako motibazio-iturria, baita ikastetxeko giroa sortzean duen lidergoa ere. Bestalde, ikasleen osoko garapenaren helburuarekin zuzendaritza taldeak hezkuntzan duen konpromisoa nabarmentzen da. Zuzendaritza taldearen izendapena borondatezkoa izan ala ez, jardunbide egoki gisa ageri da helburuak argi izatea, ikastetxea ezagutzea, denbora eskaintzea, ikastetxeko arazoekiko kezka sentitzea, motibazioa eta lanerako konpromisoa izatea eta taldean lan egiten jakitea. Ikastetxe horien ezaugarri den beste jardunbide egoki bat zuzendaritza taldeak garapen akademikoan eta ikasleen osoko garapenean itxaropen handiak izateari dagokio.

Ikastetxeen % 67k (20 ikastetxe) adierazi du zuzendaritzak lidergoa duela. Lidergoaren estiloa desberdina den arren (demokratikoa, hierarkikoa...), jardunbide egokitzat hartzen da irakasleentzat erantzukizunak ekarriko dituzten partaidetzarako prozesuak izatea.

“Hay personas que dinamizan y tiran de las demás”. Itzulpena: pertsona batzuek dinamizatu egiten dute eta gainerakoei tira egiten diete. (26576 ikastetxeko aholkularitza)

Zuzendaritzak rol garrantzitsua du ikastetxeko irakasleen inplikazioan, taldeko lanean, erantzukizunak eskuordetzen eta konfiantza- eta komunikazio-giroa sortzen.

“...el equipo directivo ejerce liderazgo en la creación del clima”. Itzulpena: “... zuzendaritza taldeak lidergoa du giroa sortzen. (27082 ikastetxeko aholkularitza)

Azkenik, ikastetxeen % 70ean (21 ikastetxe) dagoen jardunbide egokia da berrikuntzan zuzendaritzak duen lidergoa eta prestakuntzan duen konpromisoa.

3.8. Kudeaketa- eta antolaketa-ereduak.

Kategoria honetan jasotzen dira EAEko ikastetxe eraginkorren kudeaketa- eta antolaketa-ereduei buruzko jardunbide egokiak. Zenbait alderdi biltzen dira, esaterako, ikastetxeen kudeaketa-ereduak eta antolatzeko modua, erakunde ugarik aitortutako edo aitortu gabeko kalitate-sistemetan oinarrituta, eta ikastetxeko irakasleak zaintzea, eskaintzen zaien harrera eta laguntzari dagokienez.

% 63,3 (19 ikastetxe) antolaketa-ereduagatik nabarmentzen dira, bai demokratikoak, bai hierarkikoak, nahiz eta eredu demokratikoak nabarmentzen diren. Eredu horietan erantzukizun-banaketa handia dago, irakasleen artean rolak argi banatuta daude eta zuzendaritza taldeak erabakiak hartzean irakasleen iritzia kontuan hartzeko joera du.

“Los directores proporcionan mucha autonomía a los profesores, los objetivos son muy claros y los profesores actúan”. Itzulpena: zuzendariak autonomia handia ematen diete irakasleei, helburuak oso argiak dira eta irakasleek ekintzak egiten dituzte. (36124 ikastetxeko aholkularitza).

“Es importante delegar y trabajar en equipo”. Itzulpena: garrantzitsua da eskuordetzea eta taldean lan egitea. (26576 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

Garrantzitsua da jardunbide egoki gisa nabarmentzea ikastetxeen % 60k erabiltzen duten kudeaketa-ereduak sistematizazio handia ematen diola erakundeari eta ondo funtzionatzea errazten duela. Horien artean daude kalitate-kudeaketako sistemaren bat aplikatzen duten ikastetxeak. Funtzionamendu-sistema hori Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako itunpeko ikastetxeetan nabarmentzen da batez ere.

“Nosotros apostamos por la gestión participativa, en el sistema de gestión EFQM y entonces sí que creemos en el organigrama, más que vertical, horizontal. Hay un cambio de mentalidad. Hay un equipo directivo que tiene en cuenta unas líneas estratégicas pero sí que optamos por la participación”. Itzulpena: kudeaketa parte-hartzailearen aldeko apustua egiten dugu guk, EFQM kudeaketa-sistemaren eta orduan bai, sinesten dugu ez hain bertikala, baizik eta horizontala den

organigraman. Pentsamolde-aldaketa dago. Ildo estrategikoak kontuan hartzen ditu zuzendaritza taldeak, baina bai, parte-hartzearen alde egiten dugu. (35662 ikastetxearen zuzendaritza taldea)

Ikastetxe eraginkorren beste jardunbide egoki bat da irakasleei emandako zaintza, babesa eta laguntza. % 66,6k adierazi dute horrelako ekintzaren bat egin dutela, esaterako, harrera-protokoloak prestatzea eta erabiltzea, prestakuntza-saioak eta estrategiak irakasle berriak lan-munduan errazago txertatzeko, baita irakaskuntzako funtzioa errazteko irakasle guztientzako babesa eta laguntza eskaintzeko neurriak ere (laneko eta familiako bizitza bateratzea, irakasleen segurtasuna, egoera zailtan laguntzea eta abar).

3.9. Koordinazioa.

Kategoria honek biltzen ditu EAEko ikastetxe eraginkorretan koordinazioarekin lotuta izaten diren jardunbide egokiak, bai ikastetxeetako profesionalen barne-koordinazioari, bai beste eragile batzuekin egindako kanpo-koordinazioari dagokionez. Era berean, koordinazio horien ezaugarriak deskribatu ditugu: aldeztatik egindako plangintza, lortu nahi diren helburuak eta haiek bideratzen dituzten tresnak. Azkenik, horien garrantziari buruz partaideek egindako balorazioa biltzen dugu.

Koordinazio ona, barnekoa nahiz kanpoko, EAEko ikastetxe eraginkorretan oso orokorra den jardunbidea da, aztertutako ikastetxeen % 86,6an gertatzen baita (26 ikastetxe).

Barne-koordinazioak ikastetxearen eremu asko biltzen ditu, esaterako, zikloko, eta etapako bilerak, etapen artekoak, tutorearen eta orientazio taldearen artekoak, zuzendaritza taldeko kideen artekoak, batzordeen artekoak (batzorde pedagogikoa, proiektuen batzordea...) eta prozesuen taldekoak, ikastetxean kalitate-sistemaren bat aplikatzen bada.

“Hay muchos centros que no saben hacer criterios de evaluación, o no saben redactar objetivos o se pierden no tienen esa cultura. Aquí no, los centros que manejan una gestión de calidad están muy acostumbrados a ello, tienen que medir esos objetivos, han tenido un proceso”. Itzulpena: ikastetxe askok ez dakite ebaluazio-irizpideak egiten, edo ez dakite helburuak idazten edo galdu egiten dira, ez dute kultura hori. Hemen, kalitateko kudeaketa erabiltzen duten ikastetxeak oso ohituta daude horretara, helburu horiek neurtu behar dituzte, prozesua izan dute. (32252 ikastetxeko hezkuntza-ikuskaritza)

Kanpoko koordinazioan beste jardunbide egoki bat da ikastetxeek arreta berezia jartzen dutela beste ikastetxe batzuekin eta batzuetan erreferentziazko hezkuntza-sareekin koordinatzeari, baita kanpoko erakunde sozio-sanitarioekin ere, kalitatezko hezkuntza-zerbitzua eskaintzeko laguntzak eta sinergiak bilatu nahian.

Koordinazioen aldeztatik aurreko plangintza ikastetxeen % 63,3an agertu den jardunbide egokia da; horietan, irakasleek aurrez ezagutzen dute koordinazio-bilerak egiteko egutegia eta lortu nahi dituzten helburuak. Amaitzeko, ikastetxeen % 27an identifikatutako beste jardunbide egoki bat koordinazio-bilerak kudeatzea eta bilera horietako aktetara sarbidea errazten duten tresna telematikoen erabilera da.

3.10. Inplikazioa eta ikastetxeko kide sentitzea.

Kategoria honetan biltzen dira irakasleek ikastetxeko kide izatearen sentimendua eta duten disponibilitatea, inplikazioa, konpromisoa eta eskaintza lana egiteko garaian.

Ikastetxe eraginkorretako asko, 23 ikastetxe (% 77), nabarmentzen dira duten inplikazio, disponibilitate, konpromiso eta lanarekiko arduragatik; eta 23 ikastetxe horietatik 11 bereziki nabarmentzen dira.

“Ez daukate arazorik orduak sartzeko”. (30976 ikastetxeko aholkularitza).

Kategoria horietan nabarmentzen diren ikastetxeetako irakasleek ikastetxeko proiektuan eta egiten duten lanean sinesten dute, eta irakaskuntzan konpromiso eta inplikazio maila handia dute.

“El equipo de profesores es bueno y estable; llevan muchos años y en general con un buen nivel de implicación”. Itzulpena: irakasle taldea ona eta egonkorra da; urte asko daramate eta oro har inplikazio maila ona dute. (37950 ikastetxeko zuzendaritza taldea)

Bestalde, ikertutako ikastetxeetatik 19 (% 63,3) irakasleek ikastetxeko kide izatearen sentimendu handia dutelako nabarmentzen dira. Kide izate hori zenbait modutan adierazten da: irakasleak bat datoz ikastetxeko identitate eta ideologiarekin, ikastetxea berea balitz bezala edo “familia” gisa sentitzen du, ikastetxeko proiektuarekin identifikatzen da eta horretan sinesten du. 19 ikastetxe horietatik 9 bereziki nabarmentzen dira.

3.11. Irakasleen, ikastetxearen, programa eta jardueren Ebaluazioa, eta Ebaluazio Diagnostikoaren erabilera.

3.5. puntuako (ikasleen ebaluazioa) azterketan aipatu dugun moduan, ebaluazio-prozesuen inguruko gaiak oso garrantzitsuak dira ikastetxe baten funtzionamendua baloratzeko garaian. Kasu honetan gai horiek ere lantzen dira, baina beste ikuspegi batetik: aurreko puntuan azterketa ikasleen irakaskuntzako ebaluazioan oinarritzen zen, baina hemen beste ebaluazio-jarduera batzuk aztertzen dira, esaterako, irakasleen ebaluazioa, garatzen diren programak edo ikastetxea bera. Era berean, puntu honetan Ebaluazio Diagnostikoari dagokionez ikastetxeak duen pertzepzio, balorazio eta erabileraren inguruko gaiak lantzen dira.

Ikuspegi orokorretik, aztertutako 30 ikastetxeetatik 21 (% 70) nabarmentzen dira kategoria honetako gairen batean gutxienez, eta horrek adierazten du haren garrantzia.

Lehen azpikategoriak hain zuzen ere ikastetxean ohikotasunez zer ebaluazio mota (ikasleen ikaskuntza-ebaluazioaz gain) egiten diren aztertzen du. 30 ikastetxeetatik 12tan (% 40) ikastetxeko ebaluazioan eta irakasleetan oinarritutako ebaluazio-jardunbideak detektatu dira eta, batez ere, ikastetxean garatutako jarduera, programa

eta proiektuen ebaluazioan oinarritutakoak. Ebaluazio-kultura hori prozesuak eta emaitzak hobetzera bideratuta dago, hori ikastetxe guztietan gertatzen da.

"Al profesorado también se le evalúa en sus competencias y dependiendo cuáles destaquen al profesorado se le va a marcar su plan de mejora. Se evalúan también a los miembros de dirección. A éstos les evalúan todos los profesores. La dirección es evaluada por el profesorado y la familia". Itzulpena: irakasleak ere ebaluatzen dituzte haien konpetentzietan, eta nabarmentzen direnen arabera, irakasleei ere hobekuntza-plana egingo zaie. Zuzendaritzako kideak ere ebaluatzen dira. Hain zuzen ere, irakasle guztiak ebaluatzen dituzte. Zuzendaritza irakasleek eta familiak ebaluatzen dute. (30602 ikastetxeko zuzendaritza taldea)

Baina ikastetxeak egiten dituen ebaluazio horiez gain, kategoria horretako bigarren osagai garrantzitsu bat Ebaluazio Diagnostikoaren inguruan ikastetxe horiek egiten duten balorazioa eta haren emaitzekin egiten duten erabilera da. Aurreko kasuan bezala, bi azpikategoria horiek oso ohikoak dira eta 30 ikastetxeetatik 21etan ageri dira horren erreferentziak, baina ezin da, hala ere, horien eredu berezigarri espezifikorik aipatu. Ikastetxe horietako gehienek EDren balorazio oso positiboa egiten dute, eta batez ere, hobetzeko aukera gisa hartzen dute.

"Sobre las pruebas diagnósticas, mencionar que al principio no les gustó la idea, pero ahora activa el centro, les ponen las pilas. Nos confirma que lo estamos haciendo bien. A veces hemos tomado medidas relacionadas con estas evaluaciones". Itzulpena: proba diagnostikoei dagokienez, hasieran ez zitzaien gustatu ideia, baina orain ikastetxea aktibatzen du, pilak jartzen dizkigu. Ondo ari garela berresten digu. Batzuetan ebaluazio horiekin lotuta neurriak hartu ditugu. (33924 ikastetxeko zuzendaritza taldea)

Emaitzekin egiten duten erabilera honako gaitan oinarritzen da: fokalizatutako hobekuntza-planak egitea, ikasle bakoitzari banakako arreta areagotzea, ikaskuntzaren ebaluazio-tresnak eta –prozedurak hobetzea eta, batez ere, konpetentzien arabera lanera bideratzea, irakasleen koordinazioa eta taldeko lana areagotzea (ikasgai, maila, sail eta abarren arabera).

"A raíz de la ED han empezado a trabajar por competencias". Itzulpena: ED dela eta, konpetentzien arabera lanean hasi dira. (26576 ikastetxeko hezkuntza-ikuskaritza)

3.12. Giroa eta bizikidetzeta.

Eskolako giroaren eta bizikidetzaren inguruko aldagaiari dagokionez, esan daiteke, elkarrizketetatik ateratako datuen arabera ikastetxe gehienek balioesten dutela bizikidetzeta-proiektua eta dagoeneko egin dutela edo ari direla egiten. Hori aurrera eramateko moduetan edota garatzeko moduetan desberdintasunak ikusten diren arren, badirudi guztietan gaia garrantzitsua dela, batez ere ikastetxearen giroa hezkuntza arloko lorpenak proiektatzeko garaian garrantzitsutzat hartzen dela kontuan hartuta. Ikastetxe guztietan giro horren isla positiboa da, ez dago eraginkorraren izendapena jaso duen eta gure informatzaileen arabera gatazkatsua den ikastetxerik.

"Lo de la convivencia es uno de los pilares del centro. Importantísimo, funciona, va calando". Itzulpena: bizikidetzarena ikastetxeko zutabeetako bat da. Oso garrantzitsua, funtzionatzen du, oinarri bihurtzen ari da. (28798 ikastetxeko aholkularitza)

“Se caracteriza por un clima muy favorable; las personas están felices, están a gusto aquí. No solo los profesores y los cargos directivos, también las familias y los alumnos. El ambiente es muy bueno, se puede percibir nada más entrar. Los docentes están ilusionados por hacer cosas nuevas y se implican en proyectos que sienten que quieren hacer ellos”. Itzulpena: aldeko giroa izatea du ezaugarri; pertsonak zoriotsu daude, gustura daude hemen. Ez irakasle eta zuzendaritzako karguak soilik, baita familiak eta ikasleak ere. Giroa oso ona da, sartu orduko suma daiteke. Irakasleak gauza berriak egiteko ilusioa dute eta egin nahi dituztela sentitzen duten proiektuetan inplikatzeko dira. (28886 ikastetxeko hezkuntza-ikuskaritza)

Gainera, ikastetxe horietako askotan gai horren inguruan jarrera proaktiboa dagoela ikus daiteke: irakasleen prestakuntza, giroa hobetzeko konprometitutako curriculum-ekimenak, garai zailetan izandako jokabideak...

Jarduera-protokoloak eraginkorrak eta argiak direla egiazta daiteke, diziplinazko neurri edo neurri zapaltzaileetatik urrun, desberdintasunak ikasteko aukera izan daitezkeela dioen kontzeptutik abiatutako hezkuntza-erantzunetan oinarrituta dago gatazkak konpontzeko joera.

3.13. Irudia, instalazioak eta baliabideak.

Kategoria honetan ikastetxeek kanporantz proiektatzen duten irudiaren inguruko gaiak aztertu ditugu. Egindako elkarrizketetan hezkuntzako profesionalek adierazitakoa ikusita, oro har, irudiarekin, instalazioekin eta baliabideekin lotutakoa ez dirudi garrantzitsua denik, guztira 30 ikastetxetatik 3tan soilik hartu baitute behar bezainbesteko garrantziarekin. Horrek adierazten du alderdi horietako ezerk ez duela jardunbide egokietan ekarpen handirik egiteko.

Aukeratutako ikastetxeen artean ez dago irudi txarra duenik. Irudi onaren inguruan jasotako iritzi urrien artean, honelako alderdiak aipatzen dira: ingurunearekin duen lotura, ikastetxearen antolaketa, egiten den lan soziala, irudia erakargarri gisa, eta abar. Instalazio eta baliabideei dagokienez, ez zaie aipamen berezirik egiten, oro har, alde arkitektoniko eta ekipamenduko alderdiei, eta dagokionean, kiroleko eta eskolaz kanpoko eskaintzekin eta atseginak izatearekin lotzen dira.

3.14. Familia, komunitatea eta kapital soziala.

Arlo horretan ikastetxeek ikasleen familiekin alde batetik, eta komunitatearekin, bestalde, duten harremanaren inguruko edukiak sartzen saiatu gara. Informatzaileek familiek ikastetxeaz egiten dituzten balorazioak aipatzen dituzte; baina erreferentzia kopuru handiena haien inplikazio mailarekin lotzen da.

“Los padres sienten que es su escuela, son activos y necesitan participar, dar ideas nuevas, opinar, son muy activos en la escuela, sienten que es suya”. Itzulpena: gurasoek eskolako kide direla sentitzen dute, aktiboak dira eta parte hartu behar dute, ideia berriak eman, iritzia eman, oso aktiboak dira eskolan, kide direla sentitzen dute. (36124 ikastetxeko zuzendaritza taldea)

Ikastetxe horietako gehienetan, familien presentzia garrantzitsua da. Maiz ikusten dugu inplikazio horrek funtzio jakin bat duela, alde batetik, ikastetxe barruan familiako kideek jarduera pedagogikoarekin lotuta dutena, eta bestetik, familiek ikastetxean jasotzen duten prestakuntzarekin lotutakoa.

Ikastetxeak hezkuntza-komunitatetik kanpoko erakundeekin ezartzen dituen harreman motei dagokienez, hiru helbururen arabera sailka daitezke: baliabideak lortzea, hezkuntza-jarduerak antolatzea (kiroletakoak, kulturalak eta abar) eta egoera kaltetuetan dauden familia jakin batzuetarako oinarritzko laguntzak lortzea. Hala ere, hori ez da eraginkortasunarekin identifikatzen den ezaugarria, ez baita ikastetxe guztietan nabarmen agertzen. Faktore hori ikastetxean eskuragarri dauden baliabideen mailarekin lotu liteke.

4. Ondorioak. Jardunbide egokien katalogoa.

Proiektuko lehen fase honetako ondorioen behin betiko laburpen gisa, EAEko eraginkortasun handiko ikastetxeetan garatutako **jardunbide egokien katalogoaren** lehen bertsio gisa har daitekeena aurkeztu dugu, kontzeptu hori alde aurretik definitu den moduan.

Aurretik aipatu dugun moduan, katalogoa behin-behinekotzat har daiteke, proiektuaren hurrengo faseetan ikerketarekin jarraitu baikenuen, 2011 urteko Ebaluazio Diagnostikoaren emaitzak sartuta, eta ikastetxeen amaierako aukeraketaren arabera, sakon aztertu genituen. Horri esker, emaitzak araztu eta balidatu ahal izan genituen, eta ondorioz, topatutako ebidentzian sendotasuna handitu.

Jardunbide egokien zerrenda horri dagokionez, kontuan hartu beharreko lehen kontua da ez zirela aztertutako ikastetxe guztietan agertu, baina bai gehiengo adierazgarrian. Gehiengo hori ikastetxeen % 60-75 artekoa izan zen, aztertutako kategoria eta azpikategorien arabera.

Horrekin batera, aipatu beharrekoa da ez genuela topatu ikastetxeen azpitaldeen tipologia jakin bati soilik lotutako jardunbide egokirik. Hau da, emaitzen matrizea aztertuta, ez genuen ondorioztatu jardunbide egoki jakin bat sare, hizkuntza-eredu, hezkuntza-etapa, ISEK maila, ikasle etorkinen tasa eta abarrekin lotzen zenik.

Aldiz, eta ikastetxearen ezaugarri diren eta azterketan jaso ditugun aldagai guztien ondorio bereizgarri posibleak aztertuta, jardunbide egoki horiek eraginkortasun handiko ikastetxe gehienetan gertatu ziren, haien tipologia edo zegokien taldea edo ezaugarriak edozein izanik ere. Eta hori dagoeneko bada lehen aurkikuntza garrantzitsua, *zeharkako* izaera horrek haien transferigarritasuna handitu baitezake.

Jarraian, detektatutako jardunbide egokiak jaso ditugu, hiru bloketan multzokatuta. Lehenengoa ikasleei zuzendutako arretan eta haren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan oinarrituta. Bigarrena, irakasleengan oinarrituta, eta hirugarrena, ikastetxean, erakunde den heinean, eta hor sartzen dira zuzendaritza taldearen lidergoari eta kudeaketari dagozkionak.

Detektatutako jardunbide egokien zerrenda.

Ikasleak. Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua.

- Ikasleen lanaren oso hurbileko jarraipena, kontrol handiarekin eta egin beharreko zereginak argi ezarrita eta planifikatuta.
- Jarraipen hori tutoretzen bidez egiten da, familiekin harreman estuan eta tutoretzako ekintza-planaren bidez. Erabakiak hartzean parte-hartzea eskatzen zaie eta ikasleen inguruko informazioa partekatzen da haiekin.
- Aniztasunaren trataera egokia eta ondo antolatua (hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak, etorkinak, errendimendu baxukoak...), ikastetxe bakoitzaren berezko ezaugarrien arabera eta barneko baliabideen kudeaketa eraginkorrek: indartzeko programa eta errendimendu baxuko ikasleen arreta espezifikoak (IOLP programa, esaterako), ikasgela jakin batzuetan irakasleak bikoiztea eta abar.
- Ikasleen zailtasunak garaiz detektatzea eta horien gainean esku-hartze goiztiarra.
- Arreta berezia ikasleen ebaluazioari, prestakuntzako izaera duten ebaluazioak maiz eginez eta gutxieneko edukiak eta ebaluazio-irizpideak argi, publikoki eta modu adostuan definituta.
- Eraitza onak ez daude metodologia espezifikoari lotuta. Metodologia tradizionala (testuliburuak, esaterako) erabili duten ikastetxeak detektatu ditugu, eta beste batzuk, aldiz, ikuspegi berritzaileagoa duten metodoak, baliabideak eta antolaketa moduak erabiltzen dituzte ikasgeletan.

Irakasleak.

- Irakasleen dedikazio maila handia; ikastetxearekin eta garatzen duen hezkuntza-zereginarekin (ez irakastea soilik) inplikazio handia izatearen ondorio.
- Etengabeko hobekuntzako eta prestakuntzako jardueretan partaidetza eta konpromiso handia. Jarduera horiek ikastetxeetako zuzendaritzek bideratzen eta bultzatzen dituzte (ikasten duten ikastetxeak).
- Kasu batzuetan, inplikazio maila handi hori indartu egiten da, kalitateko proiektu edo programetan parte hartuta.
- Ikastetxeko irakasleekiko zaintza eta arreta maila ona, bai harreran, bai zereginen eguneroko garapenean.

- Inplikazio handia, eta batzuetan, aholkulari eta orientatzaile diren irakasleen lidergoa, bai ikasleen jarraipenean, bai tutoretza-planean.

Ikastetxea. Antolaketa, kudeaketa eta lidergoa.

- Irakaskuntza normal garatzea ahalbidetzen duen (edo eragozten ez duen) eskolako giroa, arazo larririk gabea. Batzuetan normaltzat hartzen da, besterik gabe, eta beste batzuetan ona edo oso ona da. Horietako kasu batzuetan gatazkak konpontzen eta bizikidetzaren arloan esperientzia eta prestakuntza duten ikastetxeak dira.
- Ikastetxeek beren ikuspegi eta filosofia dute, argi definitua eta partekatua. Zuzendaritzak ikuspegi hori klaustroarekin partekatzen du eta horiek lortzeko helburu eta bitartekoak ezartzen dituzte.
- Zuzendaritza aukeratutakoa edo esleitutakoa izan den kontuan hartu gabe, faktore komuna da lidergo argia dutela, eta hori, noski, zenbait mota eta estilotakoa izan daiteke.
- Ikastetxearen kudeaketaren eta kanpoko nahiz barruko koordinazioaren plangintza eta sistematizazio maila handia.
- Denboraren kudeaketa egokia, bai ikasgelako irakaskuntza-ikaskuntza prozesuari dagokionez, bai ikastetxeko giza baliabideen antolaketako gaiei dagokienez.
- Ikastetxeak hasitako proiektu, programa eta jardueren ebaluazioa, gainera, Ebaluazio Diagnostikoaren balorazio positiboa detektatu da, eta hori prestakuntzarako erabiltzea.
- Ikasleekiko eta irakasleekiko zuzendaritza taldeak itxaropen handiak izatea.

Amaitzeko, esan dezakegu detektatutako jardunbide egoki horiek (beste faktore batzuekin batera) azal ditzaketela ikastetxeek lortutako emaitza bikainak, eta gainera, hobekuntzako ekintza eta planen testuinguruan transferitzeko modukoak izan daitezke.

III. Balio erantsi handi eta txikiko ikastetxeen azterketa.

Txosten honen bigarren ataleko ondorioetatik abiatuta, erronka eta galdera berriak egin ziren. Galdera horiei erantzuna eman nahi izan zaie ikerketa fase hauetan.

Batetik, lehen zatia amaitu ostean, konturatu ginen elkarrizketatik bildutako informazioa ez zela nahikoa ikastetxeen eguneroko lana ulertzeko. Hori dela eta, **kasuen azterketa** egitea pentsatu genuen proiektuaren lehen fasean aukeratutako 32 ikastetxeetako batzuetan, 2009, 2010 eta 2011. urteetan egindako Ebaluazio Diagnostikoetako datuak kontuan hartuta; hau da, neurketa berriaren datuak txertatuz, 2011n egindakoarenak, lehen unean ez baitzen aintzat hartu guztiz eskuragarri ez zegoelako.

Bestalde, ikastetxeei dagokienez, proiektuaren lehen fasea eraginkortasun oso handikoetan soilik zentratu zen. Baina ikerketa-proiektuak barne-baliozkotasuna izan dezan, lortutako datuak beste muturreko datuak dituzten ikastetxeen datuekin kontrastatu behar dira. Horrela, informazioa aztertzean, eraginkortasun handiko ikastetxeen jardunbide onen eta oso eraginkortasun txikikoetan antzematen diren arazoan, zailtasunen eta egokia ez den praxiaren artean bereizi ahal izango da.

Hori dela eta, ikerketari jarraikortasuna emate aldera, 2009, 2010 eta 2011ko EDetako emaitzetan eskola-eraginkortasun baxua erakutsi zuten zenbait ikastetxe ere landu dira. Ikerketaren zati honi **“Balio erantsi txikiko ikastetxeen ezaugarriak eta praktikak”** izena eman zaio.

**a) Balio erantsi
handiko
ikastetxeetako
kasuen azterketa.**



I. Sarrera.

Balio erantsi handikotzat jotako Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeetan egindako kasuen azterketaren aurretiazko ondorioak aurkezten dira jarraian. Balio erantsi handikoak esaten zaie 2009, 2010 eta 2011ko Ebaluazio Diagnostikoetan, oinarrizko hiru konpetentzia instrumentaletan, ikasitakoetatik antzeko ezaugarriak dituzten EAeko gainerako ikastetxeek lortutakoak baino puntuazio nabarmen handiagoak lortu dituztelako.

Txosteneko atalak lau zati ditu. Lehenengoan, azterketa honetan parte hartu duten ikastetxeen ezaugarri orokorrak deskribatzen dira. Bigarreanean, ikerketan erabilitako metodologia adierazten da. Hirugarrenean, kategoriak aurkezten dira, eta laugarrenean, ikastetxe bakoitzean lortutako hasierako ondorioak.

2. Ikastetxeen deskribapena.

Aukeratutako bederatzi ikastetxeek ezaugarri hauek dituzte:

- Erdia baino gehiago publikoak dira.
- Hezkuntza etapari dagokionez, horietako lau Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan hondar handiak lortzeagatik izan dira aukeratuak; beste lau Lehen Hezkuntzako etapan emaitza onak lortzeagatik, eta bat bi etapengatik.
- Familien ISEK maila nabarmen baxua da; izan ere, erdiek baino gehiagok ISEK maila baxua duten familiak hartzen ditu eta bi ikastetxek soilik dituzte ISEK maila altuko familiak.

3. Metodologia.

Metodologia kuantitatibotik, azterketako fase honetan, EAeko balio erantsi handiko bederatzi ikastetxek hartu dute parte. Dagoeneko adierazi dugun moduan, horrela deitzen zaie testuinguruan kokatutako maila anitzeko erregresio-ereduetan hondar handiak lortu dituztenei, edo beste hitz batzuetan esanda, Ebaluazio Diagnostikoetan estatistikoki espero zitezkeenak baino emaitza nabarmen altuagoak lortu dituztenei. Horretarako, 2009, 2010 eta 2011 urteetako Ebaluazio Diagnostikoetako emaitzak erabili dira oinarrizko hiru konpetentzia instrumentaletan, eta hala behar izanez gero, urte bakoitzean ebaluatutako laugarren konpetentzian. Hondar terminoa honela ulertu behar da: Ebaluazio Diagnostikoetan lortutako batez besteko puntuazioaren eta ikastetxeko testuinguruko faktoreak, esate baterako Indize Sozioekonomiko eta kulturala (ISEK), kontuan hartuta esperotako batez besteko puntuazioaren arteko aldea.

Ikerketaren alderdi kualitatiboa bi fasetan garatu da. Lehenengoan, ikastetxeetako zuzendaritza taldeei egin zitzaizkien elkarrizketak kasuen azterketa prestatzeko. Bigarren fasean, ikastetxe horien azterketarako lehen hurbilketa gauzatu zen.

Hauek izan dira informazioa biltzeko erabili diren estrategiak:

Eztabaida taldeak: ikastetxearen funtzionamenduaren inguruan informatzaileen (irakasleak, orientatzaileak eta abar) ikuspegi desberdinei buruzko informazioa biltzea dute helburu. Saioak antolatu eta dinamizatu ziren, eztabaida, eta iritzien eta balorazioen kontrastea sustatuz.

Ikastetxeko dokumentazio-bilketa: kanpoko (Hezkuntza-administrazioarena) eta barnekoa, historia eta memoria aktiboa ezagutzeko, eta deskribapen adierazgarria ahalbidetzen duten bistako kontuak biltzeko. Ikastetxeko proiektua, hobekuntza-plana, materialak eta argitalpenak, ebaluazio-tresnak eta euskarri digitaleko dokumentuak aztertu ziren; bereziki, web-orriak, blogak eta abar.

Oharra: aztertuko diren gaiak identifikatzeko (fokalizazio arloak) eta ondoren, kasua azalduko duen "egitura kontzeptuala" antolatzeko. Hauek izan dira egindako ohar batzuk: ikasgelako, bilerako oharrak (koordinazioa, prestakuntza, ebaluazioa, ikasleekin eta abar), beste eremu batzuetakoak (jolastokia, jantokiak, liburutegiak, irakasleen gelak). Aintzat hartu beharreko arloak edo gaiak askotarikoak dira: espazioa, objektuak, ekintzak, harremanak, gertaerak, denborak, eragileak, helburuak, sentimenduak...

Egunerokoa: prozesua eta ikerketa-prozedura bere fase eta une guztietan erregistratzeko. Bisitetan datu formalak eta balorazioak idaztea eskatzen du. Egunerokoaren egiturak epigrafe hauek izango ditu: identifikazioa (data, helburua, iraupena); jardueren eguneroko erregistroa; berehalako proiektuak/helburuak adieraztea; ikerketaren garapenari buruzko aipamenak; oharren erregistroa (gertaerak, eremuak eta abar); elkarrizketen erregistroa; eztabaida taldeen erregistroa; elkarrizketa informalen erregistroa; irakurketekiko aipamenak; hipotesiak eta interpretazioak ikerketan zehar; prozesuaren, informazioaren balorazioa eta abar.

Azkenik, informazio multzo hori guztia ohiko prozeduren bidez transkribatu eta aztertu zen, eta landa-lanaren ondorioz sortu ziren kategoriak eta aldaketak hartu ziren aintzat.

4. Kategoriak.

Txosten honetako II. atalean egindako ikerketaren lehen fasean 14 kategoriaren inguruan egindako elkarrizketatik lortutako informazioa antolatu zen. Hala eta guztiz ere, proiektuaren zati honetako datuen azterketari begira, kategorien berrantolaketa-eta birtaldekatze-prozesua egin zen, eta horri esker, horietako batzuk mantendu egin dira, beste batzuk fusionatu, bat kendu eta beste bat sortu. Azkenik honela gelditu da:

0 kategoria. Pertzepzio orokorra. Kategoria honetan biltzen dira zuzendaritza-taldeek eta erreferentziako ikuskariak ikastetxeez dituzten pertzepzioak, baita Ebaluazio Diagnostikokoan lortutako emaitzetan eragin zezaketen faktoreez dutena ere.

1 kategoria. Prestakuntza- eta berrikuntza-proiektuak. Kategoria honetan, ikastetxeetan garatzen diren Prestakuntza- eta Berrikuntza-proiektuekin zerikusia duten zuzendarien eta ikuskarrien ekarpen guztiak erakusten dira: edukia, antolaketa, planak eta proiektuak eta jokabidea prestakuntzaren eta berrikuntzaren aurrean.

2. kategoria. Metodologia didaktikoak. Kategoria honetan, ikastetxeek erabilitako metodologiei buruzko informazioa ematen da, hain zuzen ere, konpetentzia batzuen ikuspegi orokorretik eta espezifikotik (hizkuntzak, matematikak, zientziak...) eta baliabideen erabileratik (berezko materialak, testuliburuak, IKT eta abar).

3. kategoria. Aniztasunaren trataera eta ikasleen jarraipena. Kategoria honetan sartzen dira zailtasunak dituzten ikasleen arretari buruzko informazioa, hori hautematea, arreta goiztiarra, jarraipena, tutoretza-plana, ikasleen taldekatze mota eta horretarako erabilitako irizpideak eta abar.

4.kategoria. Ebaluazioa. Ikastetxeek ikasleen ebaluazio-prozesuen gainean duten pertzepzioa aurkezten da kategoria honetan. Era berean, kanpo-ebaluazioekin lotutakoa aztertzen da, baita horrek hobekuntza-planetan duen eragina ere; eta bigarrenez, barne-ebaluazioei dagokiena.

5. kategoria. Denboren antolaketa eta kudeaketa. Kategoria honek irakaste-denbora aprobetxatzearekin, eskolaz kanpoko jarduerak antolatzearekin eta irakasleen ordutegia kudeatzearekin zerikusia duten arlo guztiak ditu.

6. kategoria. Lidergoa. Kategoria honetan, lidergoarekin zerikusia duten arlo guztiak aztertzen dira: nork du? estiloak eta motak, erantzukizun-banaketa, zuzendaritza-taldea izendatu eta egonkortasuna ematea eta abar.

7. kategoria. Ikastetxearen kudeaketa eta antolaketa. Kategoria honetan ageri dira arlo hauek: erabakiak hartzea, giza baliabideen kudeaketa, barne- eta kanpo-koordinazioa eta abar.

8. kategoria. Giroa. Kategoria honetan, informatzaileek ikastetxeko giroari, arazoak konpontzeari eta bitartekaritzari buruz duten pertzepzioaren gaineko informazioa biltzen da.

9. kategoria. Familiak. Kategoria honetan hauek biltzen dira: familien inplikazio mailarekin zerikusia duten arloak, hezkuntza-eragileek familiekin eta komunitatearekin duten harremana.

5. Ondorioak.

Jarraian, ikastetxeetan lortutako azterketaren aurretiazko ondorioak aurkezten dira.

1. ikastetxea (Lehen Hezkuntza, publikoa, ISEK baxua)

Ikastetxea aztertutako jardunbide on askotan nabarmentzen da. Gainera, askotariko ikasleak eta ikasle zail asko izan ohi ditu. Lan bikaina egiten dute iritsitako ikasle guztiei harrera egiteko, nahiz eta txertatze berantiarrak ere ugariak izan.

Giza baliabideen eta denboren kudeaketa bikaina egiten dute ikasle guztiei beren beharren arabera arreta emateko. Errefortzuko sistema bat dute. Irakasle guztiek hartzen dute parte bertan eta nabarmendu beharrekoa da guztiek laguntzak emateko eta ikasgelan bi irakaslerekin lan egiteko duten erraztasuna.

Ikastetxe honek metodologia berritzaileak ditu eta konpetentzien arabera lana egiten du. Elkarbizitzan egindako lana ere nabarmendu behar da. Ikasgeletako laneko giro onean eta ikasle bitartekarietara gatazken konponketa-mekanismoaren funtzionamenduan ikusten da.

Zuzendaritza-taldea lanerako gogoz dago. Ikastetxeko ikasle motak eta eredu-aldaketak dakarren erronka beren gain hartzen ahalegintzen dira. Orain arte ondo egin den hura ikasi eta ikastetxeko etapa berrira aplikatu nahi dute, irakasle guztiak zeregin honetan jarritz.

Maitasuna eta hurbiltasuna nabari da ikasleei emandako tratuan. Jardunbide egokiengatik zorionak eta hobekuntza-eskakizunak bateratzen dira.

Harro daude egiten duten lanarekin. Irakasleen klaustroan bi ideia nabarmentzen dira: konpromisoa eta profesionaltasuna. Jatorri anitzeko eta ISEK maila oso baxuko ikasleak eskolatzen dituen ikastetxe publiko baten hezkuntza-funtzioarekiko konpromisoa eta testuinguru konplexu eta aldakorrean zereginak egiteko profesionaltasuna. Hori guztia honela laburtzen da: *“lana, ilusioa eta giro ona”*.

2. ikastetxea (DBH, itunpekoa, ISEK altua)

Oso nortasun tinkoa eta markatua duen ikastetxea da, ideario zehatz batean oinarrituta diseinatutako hezkuntza-proiektu batekin. Balioen trataerari garrantzi handia ematen diote (Ekintza-plan Pastoral, GKE-ekin elkarlana...).

Hezkuntza-proiektuan eskakizun maila altua nabarmendu behar da, bai gurasoentzako, bai ikasle eta irakasleentzako, ikasleekiko aurreikuspen handiekin

batera. Ikasleei oso hurbileko jarraipena egiten die eta irakasleak etengabe koordinatzen dira maila bertikalean eta horizontalean.

Irakasleek inplikazio maila altua dute ikastetxearekin eta ahalegin handia egiten dute zereginean. Ildo horretatik, ikastetxean, prestakuntza-saioetan eta ordutegietan, irakasleak behar pertsonaletara edo familiarretara egokitzen dira.

Irakaskuntza-ordu kopurua zabalduz, ingelesa sustatzen dute irakaskuntza-ikaskuntza hirueledunaren prozesuan, Trinityren ingeleseko probaren ebaluazio-zentro eta Hizkuntza Eskola gisa. Gainera, udako ingeleseko udalekuak dituzte eta eskolaz kanpoko ekintzetan prestatzen dute ikaslea AEBetan Batxilergo Duala (Amerikako High School-en baliokidea) egin ahal izateko.

Eta azkenik, ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan (arbel digitalak, power pointa...) teknologia berrien (IKT) erabilera sustatzeagatik nabarmentzen da ikastetxea.

3. ikastetxea (Lehen Hezkuntza, publikoa, ISEK ertaina)

Euskararen ikaskuntzari ematen zaion garrantziarengatik nabarmentzen da ikastetxea, giroa delako talde-lanerako faktore gidaria eta elkarbizitza ikastetxetik bertatik baino haragotik garatzeko, familiak eta auzoa inplikatu.

Ikaslearen euskalduntzearekin konprometituta dagoen ikastetxea da. Euskararen ikaskuntza-prozesuan garrantzi handia ematen zaio familiaren inplikazioari eta auzoko giro soziolinguistikoari. Ikastetxeak eskaintzen duen D hizkuntza-eredua da gehienetan gurasoentzat ikastetxea aukeratzeko arrazoietakoa bat. Gehienetan, gurasoak ez dira euskal hiztunak.

Ikuskariak zuzendaritza-taldea hiru urteko konpromisoarekin izendatu zuen. Hala eta guztiz ere, lanean eta hasitako proiektuei erantzuten jarraitzen du, denbora hori igaro arren. Kudeaketa-estiloa demokratiko moduan defini daiteke. Metodoak elkarrizketa du oinarri hiru mailetan: zuzendaritza, batzorde pedagogikoa, zikloetako irakasleak, eta azkenik, azterketa egin ondoren eta proposamenak eskaini ondoren, zuzendaritzara itzultzen da exekutatzeko. Ikastetxeko indar guztiak bateratzeko egiten den lana aitortzen da. Praktikotasuna eta errealismoa nabarmentzen da berrikuntza-proiektuak aukeratu, proposatu eta aurrera eramateko garaian, baita irakasleen prestakuntzarekin lotutakoetan ere.

Ikastetxeak lantalde egonkorra eta irakasle saiatuak eta konprometituak ditu hezkuntza-lana modu kolektiboan ondo egiteko.

Ikastetxeak hezkuntza-berrikuntzarekin lotutako hainbat proiektu garatu ditu eta horiek finkatu egin dira. Esate baterako, ikastetxeko irradi-kanala eta liburutegia eta auzora zabaltzen diren instalazioak, ikastetxearen zentzu publikoa erakutsiz.

4. ikastetxea (Lehen Hezkuntza, itunpekoa, ISEK altua)

Aztertutako ia jardunbide egoki guztietan nabarmentzen da ikastetxea. Etengabeko hobekuntzaren eta berrikuntzaren oso kultura argia dute.

Hezkuntza balioetan oinarrituta egiteko eta ebaluatzeko modua eta zailtasunen bat antzematen dutenean egiten duten jarraipena eta tratamendua nabarmentzen dira. Haur bakoitzaren arazoak antzemateko lanean eta programatutako helburuen lorpena neurtzeko jarraipen-fitxak eta jarduera-jarraibideak egiten ezin hobeak dira. Garrantzi handia ematen die ikasleen ongizate emozionalari; izan ere, ziur daude hori izan ezean curriculumaren arloan ez dela aurrera egiten.

Arloetan ere oso lan ona egiten da. Hizkuntzen inguruko lana guztiz txertatuta dago eta horien ebaluzioa oso sistematizatuta dago. Nabarmendu beharrekoa da IKTen erabileraren bidez lan egiteko modua; izan ere, oso berritzailea da, eta dirudenez, oso eraginkorra.

Ebaluzio-irizpideak, Pentazitate-programan txertatutako balioenak eta arloenak, oso landuta daude eta ikasleek eta familiek ezagutu eta partekatzen dituzte. Behaketarako izenpe-sistematika nabarmentzen da esleitutako puntuazioak ez daitezen subjektiboak izan.

Zuzendaritza-taldea modu argian aritzen da lidergoan, ikuspegi bikoitzetik: pedagogiko eta enpresarial-antolakuntzako ikuspegitik, hain zuzen, guztiek partekatutako ikastetxe-ikuspegiarekin. Oso argi dute zer irakasle-profil behar duten. Ondo egindako koordinazioak.

Irakasleek prestakuntzak egiten dituzte ikastetxeetan irakasle guztientzat, beharren bat antzematen denean gai egokienak bilatuz. Ikasleen beharretara aurreratzen dira eta erantzunak bilatzen dituzte. Horretarako, unean bertan gehien interesatzen zaien gaiari buruz dauden aholkulari onenekin hitz egiten dute.

Laburbilduz, irakasleen eta ikastetxeko langileen konpromisoa eta profesionaltasuna nabarmendu behar da. Lan asko egiten dute, baina oso ondo pasatzen dute hori egiten, eta ondorioz, emaitza onak lortzen dituzte.

5. ikastetxea (DBH, itunpekoa, ISEK ertain-baxua)

Ikastetxeak ikasle mota anitzak ditu, batzuetan zailak, eta jarraipen indibidualizatua egiten zaie. Aniztasunaren trataera bikaina egiten zaie.

Balioetan egindako lana nabarmentzen da. Tutoretzatik lana eta ahalegina sustatzen dira. Orientatzaileak oso lan ona egiten du. Helburu komuna lortzea izango da jomuga: *“ikasle guztiak aurrera ateratzea”*.

Lantaldea egonkorra da, helburu argi eta partekatuekin, ikastetxeko idearioan bilduta, eta inplikazio eta dedikazio handia du.

Zuzendaritza-taldeak lidergo handia du; zehazki zuzendariak, ikasketa-buruak (biak ikastetxeko kongregazio titularrekoak) eta zuzendari pedagogikoak (laikoa). Ikastetxeko jarduera guztiak Zuzendaritzak koordinatu eta planifikatzen ditu. Jarduera horietako asko irakasleek egindako prestakuntzaren ondorioak dira; izan ere, irakasleak ikasgelan praktikan jartzen du ikasitakoa, ikastetxearen beharretara egokituz.

Ikastetxe honetan ordena garrantzitsua da. Ikastetxearen kontzepzio klasikoa (ordena, diziplina eta errespetua) eta metodologia batzuetako esperientzia berritzaileak ondo konbinatzen direla dirudi.

Kalitate-sisteman murgilduta daude. Hori dela eta, prozesu guztiak dokumentatuta daude eta horrek identifikatzen eta exekutatzeko laguntzen du.

Giroari eta elkarbizitzari dagokionez, lan bikaina egin dute, oso Batzorde sendoarekin. Arazoei hasiera-hasieratik heltzen die eta ondo kudeatzen dituzte, kaleratzea lehen aukera izan gabe.

Irakasleek ikasleenganako hurbiltasuna eta maitasuna sentitzen dutela nabaria da eta egiten dutenarekin harro sentitzen direla ikusten da.

6. ikastetxea (Lehen Hezkuntza, itunpekoa, ISEK altua)

Irakasleen arabera, ikastetxean ikasleen emaitza onen gakoa beren lan egiteko modua da, “berezko estiloa”: talde-lana, aurreko zikloekiko koordinazioa, berrikuntza eta etengabeko prestakuntza, prozesuen eta emaitzen ebaluazioa eta irakasleen inplikazioa. Lan egiteko moduak hobetzen laguntzen die.

Berezko estiloa honela finkatzen da: kudeaketa- eta antolaketa-sistema tinkoa, lidergo eraginkorra, orientazioko prebentzio-sistema eta tutore-ekintza ikasleen aniztasunari arreta emateko, baita berrikuntzan, prestakuntzan eta etengabeko ebaluazioan oinarritutako hobekuntza-kultura ere.

Ikastetxeko giroa, eta irakasle-ikasle eta ikasleen arteko harremanak onak dira. Ikastetxeak hainbat prestakuntza-aukera eskaintzen die familiei eta parte-hartze mailak gora egin du azken urteetan.

Irakasleen jarrera berritzailea jasotako konpromiso indibidualaren eta taldekoaren maila altuan frogatzen da; baita etengabe eta modu sistematikoan ebaluatzen eta proiektatzen ari diren berrikuntza- eta prestakuntza-prozesuak kontatzean irakasleek jartzen duten gogoan ere.

Ondorio gisa, zuzendariak ikastetxean berrikuntzaren ikuspegiari buruzko batzar orokorrean azaldutako “*Kalitatetik Berrikuntzara*” aurkezpenaren laburpena biltzen da. Ikastetxea bere esperientziengatik eta metodologiengatik ezagutzea nahi dute eta teknologia- eta hezkuntza-berrikuntza da helburu estrategikoetako bat. Berrikuntza-kontzeptua ikaskuntzara eta printzipio hauetara bideratutako kulturaren oinarritzen da: 1) zuzendaritza-taldearen konpromisoa, 2) aldaketara zabaltzea, 3) informazio-erraztasuna, 4) egiten diren gauzak baloratzea, 5) inbertsioa, 6) denboren eta erritmoen kudeaketa egokia eta 7) pertsoneri arreta berezia eskaintzea, berrikuntza sortzen dutelako.

7. ikastetxea (DBH, publikoa, ISEK ertain-baxua)

ISEK maila baxuko ikasleak dituen ikastetxea da, beste herrialde batzuetatik etorritako gazteen proportzio altuarekin. Esan genezake ikastetxea kokatzen den inguruneko eredu sozialetatik urrunago daudela eta ez dugu ahaztu behar horrek curriculumerako sarrera zailtzen duela.

Gauzak egiteko modua da ikastetxe honen bereizgarria. Irakasleak arduratzen dira ikasle guztien ikaskuntzez. Aniztasunaren trataera oso garrantzitsua da. Ikasgelan aintzat hartutako metodologia didaktikoek ikasle guztien parte-hartzea bultzatzen dute modu eraikitzailean. Curriculum Aniztasun proiektuaren garapenak hori biltzeaz gain, bultzatu eta aberastu ere egiten du.

Praktikari buruzko gogoetaren zati garrantzitsu bat harreman pertsonaletan oinarritzen da. Agerian jartzen da irakasleen profesionaltasuna eta dedikazioa.

Lidergo-estiloa irekia eta dinamikoa izateaz gain, irakasle askoren parte-hartzea bultzatzen du. Zuzendaritza-funtzioetako erantzukizunetan aldaketak sustatzen dira. Ikasleak garrantzitsuak dira honetan guztian. Laneko eta ordenaren giro atsegina nabaria da.

8. ikastetxea (Lehen Hezkuntza, publikoa, ISEK ertain-altua)

Kasuen azterketan aztertutako kategoria askotan nabarmentzen da ikastetxe hau.

Amara Berri sisteman oso inplikatu dago. Metodologia desberdina eta berritzailea erabiltzen du eta horrek, oso malgua denez, ikasleen banakako erritmoak errespetatzen ditu. Irakasleek tutoretza modu bateratuan egiten dute, hasteko, ikasgelatik, eta ikasleen taldekatzea ziklo bakoitzeko adinak nahastuz egiten da. Teknologia berriak beste lan-instrumentu gisa daude ikaskuntzetan txertatuta.

Zuzendaritzak lidergo sendoa du eta ikastetxearen antolaketaz, ordutegiaz, zereginen banaketaz eta giro atsegina sortzeaz arduratzen da. Zuzendaritza-taldea egonkorra da eta erabilitako metodologia bultzatzen du. Ikastetxearen antolaketan irakasle berriak txertatzen ahalegintzen dira Zuzendaritza eta irakasleak. Kudeaketa modu demokratikoan egiten da, funtzioak eta erantzukizunak eskuordetuz eta erabakiak elkarrekin hartuz.

Irakasleak oso inplikaturik daude eta badakite zer egiten duten. Ikasleen koordinazioa, prestakuntza, jarraipena eta ebaluazioa oso sistematizatuta daude ikastetxearen ordutegian.

Ikastetxeak ikasleen inklusioan sinesten du, aniztasuna oso onartuta dago eta irakasle guztiak inplikatu dira zailtasunak dituzten ikasleekin. Zuzendaritza-taldeak antolatzen ditu laguntzak eta ikasleei laguntza ikasgeletan bertan ematen ahalegintzen dira.

9. ikastetxea (DBH, publikoa, ISEK baxua)

Ikerketa honetan aztertutako zenbait jardunbide egokitan nabarmentzen da ikastetxea, baina irakasleak dira faktore garrantzitsua; baita irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan ikasleekin duten inplikazio maila ere. Oso argi dute proiektu guztiak eta barne-erabakiak zer estrategia-lerroren baitakoak diren. Aurrera eramateko, irakasleen profesionaltasuna eta konpromisoa dute berekin, baita irakasleen inplikazioa, sintonia eta lan egiteko duten enpatia ere.

Eskakizun maila altua dago ikastetxeetan etengabeko prestakuntzarekin zerikusia duen guztian, kanpokoan eta barnekoan. Mintegiak oso ondo antolatuta dituzte, baita hainbat prestakuntza-modalitate ere sail desberdinetan aintzat hartutako beharren arabera. Berrikuntzaren aurrean hartutako jokabide egokia ere nabarmentzekoa da, eta hori oso presente dago proposamen metodologikoetan.

Lan bikaina egiten dute iritsitako ikasle guztiak hartu eta arreta emateko. Ikastetxean lehen aldiz hasten direnekin, taldeak antolatzeko eta ikasle bakoitzak ahalik eta arreta indibidualizatuena jaso ahal izateko protokoloa jartzen dute martxan.

Giza baliabideen eta denboren kudeaketa bikaina egiten dute ikasle guztiei beren beharren arabera arreta eskaintzeko. Oso kontuan dute lehentasun bakarra irakasle aurrera ateratzea dela, eta horretarako, irakasle guztiak parte hartzen duten errefortzu-sistema diseinatzen dute.

Gainera, irakasleen artean egonkortasun handia dago, elkar ezagutu eta errespetatzen dute. Hori oso garrantzitsua da ikastetxeko giroa ona izan dadin.

Zuzendaritzak lidergo argia hartu du. Ondo finkatutako taldea da eta gardentasunean eta komunikazioan oinarritutako lan-ildoak mantentzeko ahalegina

egiten du. Gerta daitekeen edozein egoera edo ezustekoren aurrean duten erreakzionatzeko gaitasuna da nabarmendu beharreko gauzetako bat.

**b) Balio erantsi
txikiko
ikastetxeetako
praktikak eta
ezaugarriak.**



I. Ikerketaren ezaugarriak.

Ikerketaren fase honen helburua eraginkortasun oso baxuko ikastetxeetako egoera eta praktikak ezagutzea da. Horiek izango lirateke lortu beharko lituzketenak baino lorpen maila txikiagoak erdiesten dituztenak, ikaslearen baldintza sozioekonomikoen eta kulturalen arabera eta beren zeregina garatzen den testuinguruaren arabera.

Horretarako, Lehen Hezkuntzako 4. mailako ikasleek eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailako ikasleek lortutako errendimendu akademikoaren maila hartu da irizpide gisa. Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeek 2009, 2010 eta 2011ko Ebaluazio Diagnostikoetan lortutako batez besteko puntuazioetan dago adierazita.

Zehazki, urtero ebaluatzen diren oinarrizko hiru kompetentzia instrumentaletan lortutako puntuazioak erabili dira: *Euskarazko hizkuntza-komunikaziorako kompetentzia, Gaztelaniazko hizkuntza-komunikaziorako kompetentzia eta Matematikarako kompetentzia.*

Aurreko faseetan bezala, eta emaitza instrukturiboak testuinguruko faktoreek baldintzatzen dituztenez, eraginkortasun-irizpide bat zehazterako garaian, ez dira EDetan lortutako batez besteko puntuazio gordinak erabiltzen, informazio bideragarria lortzen den testuinguruko aldagai horien efektua kontrolatu ostean egokitutako batez besteko puntuazioak baizik.

Kontrol hori maila anitzeko erregresioko prozedura estatistikoen bidez gauzatzen da, zehazki, eredu hierarkiko linealak erabiliz (ikus I. eranskina).

Hasiera batean, azterketarako honako ikastetxe hauek aukeratu ziren: Ebaluazio Diagnostikoko hiru edizioetan ebaluatutako hiru kompetentziak aintzat hartuta, aldean batez bestekoa EAeko ikastetxe guztiak baino % 20 beherago zutenak. Ebaluazio guztietarako eta kompetentzia guztietarako, estatistikoki espero beharko litzatekeena baino emaitza nabarmen baxuagoak lortu dituzten ikastetxeak dira.

Aipatutako irizpideekin, guztira 16 ikastetxe aukeratu ziren aurrez (Lehen Hezkuntzako 6 ikastetxe eta erreserbako beste 2, eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 6 ikastetxe eta erreserbako beste 2).

Azterketaren lehen fasean, hamabi ikastetxeetako arduradunei egin zitzaizkien elkarrizketak, erreserbakoak kanpo utzita, eta amaitu ostean, bertan bildutako informazioen azterketa egin zen. Era berean, 2013ko Ebaluazio Diagnostikoaren edizioan ikastetxe horiek lortutako emaitzak alderatzea erabaki zen.

Zenbait irizpide kontuan izan ostean, ikerketa-taldeak EAeko hamabi ikastetxetatik zortziri buruzko azterketa egitea erabaki zuen. Horietatik bost itunpeko sarekoak dira eta hiru publikokoak. Banaketa ekitatiboa izango da Lehen Hezkuntzako etapan (4 ikastetxe) eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (4 ikastetxe) etapan artean.

Lurraldeei dagokienez, ez da Arabako ikastetxerik aukeratu; lau Gipuzkoan daude kokatuta eta beste lau Bizkaian. Bestalde, A, B eta D ereduak ikastetxeak daude.

Beharrezkoa da bi gai garrantzitsu adieraztea: lehenengoa, eskola-eraginkortasunaren (edo eraginkortasunik ezaren) definizio hau partziala da nahitaez; izan ere, ebaluatutako oinarriko hiru konpetentziei dagozkien irakaskuntzarekin lotutako gaiak dira zehazki. Ikastetxeen hezkuntza-zeregina askoz ere konplexuagoa da eta irakaskuntza hutsarekin lotutako gaietatik askoz ere harago doa. Hori ez da ahaztu behar hemen ageri diren ondorioak aintzat hartzeko garaian.

Bigarrenaz, eta hori esan ondoren, arrazoizkoa da pentsatzea urtez urte eta hiru konpetentzietan hain emaitza baxuak lortu dituzten ikastetxeak zeregina oso baldintza konplexuetan arituko direla garatzen, oso egoera zailekin, eta agian, errealitate horrekiko egokiak ez diren praktikekin.

2. Kategoriak.

Dagoeneko adierazi den moduan, ikerketaren lehen fasean, 14 kategorien inguruan elkarrizketetatik lortutako informazioa antolatu zen.

Atal honetako datuen azterketari begira, “*Balio erantsi handiko ikastetxeen kasuen azterketarako*” erabilitako kategorien testuinguru berbera erabili da. Hain zuzen ere hasierako 14 kategoriak 9 kategoriatan berrantolatzearen fruitua izan zen.

3. Ondorioak.

Ikastetxe horietako zuzendaritza-taldearekin eta ikuskaritza-zerbitzuarekin elkarrizketak egin ostean, ondoriozta daiteke hauek direla beren zailtasunak:

- Aztertutako ikastetxeek kanpoko faktoreei egozten dizkiete emaitza horiek; esate baterako, ikasleen (etorkina, errepikatu duena, hezkuntza-premia bereziak dituen, ibiltaria eta abar) eta familien ezaugarriak. Ikasle mota horien errendimendu akademikoaren gaineko aurreikuspen maila baxua jasotzen dute; gainera, familietan hainbat zailtasun edo egoera arazotsu izaten dituzte eta horrek beren garapen akademikoan eta soziopertsonalean eragiten du.

“También les llegan casos conflictivos rebotados de otros centros (sobre todo a 3º y 4º de la ESO), que impiden trabajar en las aulas y les llevan mucho tiempo de tutoría, orientación, jefatura de estudios... Este alumnado les deja sin tiempo de atención al alumnado de refuerzo.” Itzulpena: Beste ikastetxe batzuetako arazoz betetako kasuak ere iristen zaizkie (batez ere, DBHko 3. eta 4. mailara). Kasu horiekin ezin dute ikasgeletan lan egin eta tutoretza-lanean, orientazioan, ikasketa buruarekin... denbora asko igarotzen dute. Ikasle horiek errefortzuko ikasleak arreta-denborarik gabe uzten ditu. (33308 ikastetxeko zuzendaritza-taldea)

- Ikastetxe hauetako irakasleek hainbat motatako prestakuntzak egiten dituzte, baina prestakuntza ez dago aurrez identifikatutako hobekuntza-beharretara edo proposamenetara bideratuta. Ez dirudi beharrak atzemateari edo plan zehatz bati erantzuten dionik.

“Se meten en muchas cosas, pero no miden fuerzas, porque es un claustro pequeño. Se apuntan a todo lo que ofrece el Berritzegune. Pretenden abarcar mucho y no pueden” (Inspección del centro.)
Itzulpena: Gauza askotan murgiltzen dira, baina ez dituzte indarrak neurtzen, klaustro txikia delako. Berritzegunek eskaintzen duen guztian izena ematen dute. Gauza asko hartu nahi dute eta ezin dute (25234 ikastetxeko ikuskaritza)

- Kasu batzuetan ez dira Ebaluazio Diagnostikoko neurriekin bat datozen helburuak planteatu ere egiten, eta hori dela eta, ez dute ekintzarik planifikatzen ebaluazio horiei erantzuteko; nahiz eta irakasleen inplikazioa, dedikazioa eta ziurtasuna nagusitu.
- Zuzendaritza-taldeak dio irakasleek prestakuntza anitza dutela eta ikastetxeetan egituratuta dagoela, baina hala ere, ikuskaritzak uste du oro har ez dagoela aldaketa- edo berrikuntza-jokabiderik.
- Metodologia zehatzak erabiltzen dituzte, baina adierazi dute zailtasunak daudela irakasleen prestakuntzan eta ikasgelan metodologia horiek aplikatzeko garaian (denbora aprobetxatzea, irakasleen motibazio eskasa eta abar).
- Badira beste ikastetxeetan ondo funtzionatzen duten metodologiak erabiltzen dituzten ikastetxeak ere, baina batzuetan ez dira ondo aplikatzen. Metodologia horiek irakasleen prestakuntza eta egonkortasun maila altuak eskatzen dituzte.
- Aniztasunaren trataeraren oinarriko printzipioarekiko kontraesanetan dauden bi seinale topatu ditugu: 1) ikastetxe hauetako batzuetan, irakasleak errendimenduaren arabera taldekatzen dituztela dirudi, eta horrek zatiketa eta taldeen artean ez elkarreragiteko joera sortzen du. Azkenean, emaitzei eragiten die; 2) premia bereziak dituzten ikasleak emaitza baxuak modu isolatuan lantzen dira. Bada salbuespen bat ere: giza baliabideak erreferentziazko ikasgela sustatzeko erabiltzen direnean.
- Ikastetxe gehienetan ikusten da irakasleek jarraipena egituratuta dagoela, eta ebaluazio-irizpideak ezarrita egoteaz gain, publikoak direla. Hala eta guztiz ere, ikastetxe batzuetan, ebaluazioa ahulgunea da oraindik ere (urteak daramatzate ebaluazio-irizpideak eta beste zenbait gauza berrikusiz eta adostuz) eta hobekuntza-prozesua hasi dute.
- Ez da irakasleek ebaluazio-prozesua aipatzen eta aurrera eramateko zenbait zailtasun nabarmentzen dira (irakasleek jokaera negatiboak, kostua eta abar).

- Denboren kudeaketaren ganean ez dago nahikoa informazio, baina badirudi ikastetxe batzuetan zailtasunak daudela aprobetxatzeko.
- Beren esanetan, zailtasunak dituzte zuzendaritza-kargua onartzerako garaian, eta onartu ostean, komenigarria iruditzen zaiena baino gehiago irauten dute.
- Ikastetxearekin lotuta erabakiak hartu behar direnean, irakasleen parte-hartzea baxua da. Horren arrazoia bat baino gehiago izan daiteke: zuzendaritzak oso ezegonkorrak izatea, edo bestela, egonkorregiak direlako ahalmena ez banatzea. Ikastetxe batzuetan lidergo tinko eta demokratikorik ez dagoenez, prozesuak konplikatu egiten dira eta lorpenak zailtzen dituzte.
- Antolaketa-ereduari dagokionez, barne-koordinazioa hobetzen saiatzen ari dira, bai maila bertikalean, bai horizontalean.
- Zuzendaritza-taldee iruditzen zaie denbora asko ematen dutela koordinazioan eta egituratuta dagoela. Hala eta guztiz ere, ikuskaritzak nabarmendu du etapa barruko eta kanpoko koordinazioa hobetu beharko litzatekeela eta izaera pedagogikoagoa izan beharko lukeela, ez informazio-izaera soilik.

“Es un centro que está metido en muchos proyectos pero hay poca coordinación entre ellos, no hay un hilo conductor de todos ellos. Faltaba un proyecto de centro en el que integrar todo.” Itzulpena: “Ikastetxea proiektu askotan murgilduta dago, baina beren artean koordinazio txikia dago, ez dago guztien haririk. Guztia txertatzeko proiektu nagusi bat falta zen” (33308 ikastetxeko zuzendaritza-taldea)

- Ikastetxe horien erdiek baino gehiagok kalitatea kudeatzeko sistemak dituzte ezarrita. Sistema honen bidez, ikastetxean gertatzen den guztiaren barne-plangintza ona egin daiteke.
- Ikastetxe batzuetan, irakasleen zailtasun pertsonalek eta lanarekin lotutakoek, esate baterako, osasun-arazoak, lanean egonkortasunik ez izatea, irakasleen arteko arazoak, onespengabezia... ikastetxeko giroan eta inplikazioan eragiten dute.
- Elkarbizitza, oro har, normala edo ona dela uste da. Faktore positiboen artean, elkarbizitza-plana egiteko hezkuntza-komunitate osoaren parte-hartzea nabarmendu behar da. Zuzendaritza arduratzen da arazoei konponbidea emateaz. Ikastetxe gehienetan giro ona dago. Errendimendu akademikoaren gaintetik, ikaslearen, pertsona gisa, tratua baloratzen dute. Ikasle eta irakasleen artean, eta inguruarekin ez dago elkarbizitza-arazorik, arazo maila altuko kasuren bat salbu.
- Ikastetxeek eta irakasleek familien inplikazioarekiko jarrera positiboa duten arren, familia batzuek ikastetxearekiko eta irakasleekiko duten jarrera hobetu daitekeela uste da.

- Batzuetan, ez da lortzen ikastetxeek nahi duten familiako parte-hartze maila. Familia parte-hartzearen izaera aldatu egiten da ikastetxeen artean. Batzuetan, izaera informatzailea nabarmentzen da, eta beste batzuetan, hezkuntza motakoa izatea. Nabarmendu beharrekoa da familiak duen parte-hartze maila baxua, hala guraso-prestakuntzaren arloetan, zein ikasleen etxeko ikaskuntzako hezkuntza inplikazioan.
- Komunitatearekiko harremanei dagokienez, ohikoa da udaletako gizarte-zerbitzuekin elkarlanean aritu eta koordinatzea, batez ere, ikastetxe hauetako batzuetara iristen diren ikasleen ezaugarriak eta beharrak kontuan hartzen baditugu. Hori antzeman da antzeko ezaugarri sozioekonomikoak dituzten ikasleak eskolatzen dituzten eraginkortasun altuko zenbait ikastetxetan.
- Ikastetxe gehienek jarrera kritikoa agertzen dute Ebaluazio Diagnostikoaren aurrean eta gai hauek zalantzan jartzen dituzte: familien ISEK maila zehaztea eta horrek emaitzetan duen eragina; ebaluazio hau egin duten ikasleen taldea osatzea; EDren ebaluazio-sistema; eta hori egitean izan diren arazoak.

“EDari buruz bazuten kexu bat. Alde batetik, emaitza batzuk bakarrik neurtzen direla, alegia baloreak eta etika bazterrean utzita. Bestetik, proben pasazioa ez zela ongi egiten (isiltasun falta pasatzaileen artean, argibideak argi ez azaltzea...)” (25234 ikastetxeko zuzendaritza-taldea).

- Hala eta guztiz ere, Ebaluazio Diagnostikoaren prozesuak kritikak izan ditzakeen arren, aitortzen dute gogoeta aktibatzen duela eta hobekuntza-prozesuak sustatzen dituela emaitzak esperotakoak ez direnean.

Ikus daitekeen moduan, eraginkortasun handiko eta eraginkortasun txikiko ikastetxeen artean alde adierazgarriak aurkitu nahi izan diren arren, beti ez da erraza izan; izan ere, errealitatean, hondar handiko ikastetxe guztiak ez dira onak kategorian guztietan eta hondar baxuko ikastetxeek ere ez dute guztian huts egiten; ondorioz, León Tolstóik Ana Karenina lanean dioten moduan *“Familia zoriontsu guztiak antza dute elkarren artean, zoriontsuak ez direnak zoritxarrekoak izango dira, bakoitza bere eran”*.

Hala ere, topatutako hondar baxuko ikastetxe batek, muturreko egoerarengatik, adibide gisa balio izan dezake ikusteko egoerak nola gaindi daitezkeen aztertutako kategoriekin zerikusia duten arloak hobetuz.

4. Kasu baten adibidea.

Langabezia-arazoa duen herrigune batean, oso ISEK baxuarekin eta desagertzeko arriskuan, Lehen Hezkuntzako ikastetxe publiko bakarra da. Jatorri etorkineko eta ijito arrazako ikasle kopuru altua du. *“Lehentasunezko esku-hartze”* zentroen baitan sartzen da. Ikuskaritzak esku hartzen du. Garrantzitsua da nabarmentzea Ikerketa Taldeak Ikuskaritza eta Zuzendaritza Taldea elkarrizketatu zituenean, bi ikasturte zaramatzatela esku hartzen.

Hurrengo taulan, Ikuskaritzak antzematen dituen ahuleziak eta esku hartzen duen arloak deskribatzen dira:

AHULEZIAK	ESKU-HARTZEAK
1. Proiektuak, planak eta prestakuntza	
<p>Prestakuntzak egiten zituzten arazoei irtenbideak bilatu nahian, baina “noraezean ibiliz”.</p>	<p>Kanpo-laguntzarekin, prestakuntzako hainbat ikastaro aukeratzen hasi dira ikastetxerako lortu nahi dituzten helburuen arabera (Ikaskuntza-komunitateak, grafomotrizitatea, elkarbizitza, matematika...). Eta era berean, Berritzegunearekin egiten ari diren lana bultzatzeko estrategia ezartzen dute.</p>
2. Metodologia eta irakaskuntzako materiala	
<p>Ohikoa ez den ikastetxearen antolaketa-sistema jarraitzen zuten, baina dinamika hori asko kritikatzeko zuten, ez zeuden oso seguru, oso zorrotz jarraitzen zuten, ikasleen araberrako egokitzapenik egin gabe. Bestalde, Haur Hezkuntza eta lehen zikloan, irakurketa-idazketa ez zen asko lantzen eta saioen arteko aldaketetan denbora asko galtzen zen.</p>	<p>Aukeratutako sistema berberarekin jarraitzen dute, baina egokitzapen asko egin dituzte: denboren murrizketa jarduera- edo eskola-aldaketetan, Haur Hezkuntza aurreidazketako eta aurreirakurketako txoko bat jartzea, eta Lehen Hezkuntza irakurketa-idazketa eta matematika intentsifikatzea.</p> <p>Ikaskuntza Komunitateen lana hasi da: Lehen Hezkuntzako literatura-solasaldietan familien, erretiroa hartutako irakasleen esku-hartze handiagoa.</p> <p>Elkarbizitza Plana egin dute harremanak hobetzeko.</p>
3. Aniztasunaren trataera eta ikasleen jarraipena.	
<p>Irakasle gehienek ikasleekiko zituzten aurreikuspenak oso baxuak ziren.</p> <p>Errepikapen kopuru altua zuten (haurra ezarritako mailara iristen ez bazen, errepikatu egiten zuten).</p>	<p>Oso errefortzu-plan sendoa ezarri da, bai errepika dezakeen ikaslearentzat, bai gaizki dabilen eta errekuera dezakeen ikaslearentzat.</p> <p>Aldaketak ikusten hasi dira eta aurreikuspenak gorantz doaz.</p> <p>Irakasleek lana modu profesionalagoan egiten dute</p>
4. Ikasleen ebaluaketa	
<p>Ziklo bakoitzeko gutxieneko helburuak ez zituzten ezarrita.</p> <p>EDko emaitzak eta notak baxuak ziren.</p>	<p>Ikasle bakoitzak ziklo bakoitzean lortu behar dituen gutxieneko buruzko gogoeta egiteko eskatu zaie. Gainerako</p>

AHULEZIAK	ESKU-HARTZEAK
	<p>zikloekin adostu dituzte, gutxieneko ebaluazio-irizpideak idatziz uztea erabaki dute eta familiei ezagutzera eman zaie.</p> <p>Uneotan, notek ez dituzte kezkatzen, hasitako prozesuak kezkatzen ditu eta badakite bide onetik doazela. Emaitzak eta matrikula-igoera iritsiko dira bere garaian.</p> <p>Ikuskaritzak irakasle bakoitza aztertu du eta ikusitakoari buruzko beren iritzia eman die. Hortik aurrera, aldaketetan oinarritutako erabaki asko hartu dira.</p>
5. Denboraren kudeaketa.	
<p>Denbora asko galtzen zuten tailer-aldaketetan (korridoreak), zenbaitetan baita 20 minutu ere.</p> <p>Fitxen jardueretan, curriculum-lanari eskainitako denbora (pentsatu, ikasi, gogoeta egin...) eskasa zen, fitxa “apaintzeari” eskainitakoaren aurrean.</p> <p>Irakasleak lasaikerian erori ziren eta ez ziren denbora-galera horiez kezkatzen.</p>	<p>Denborak kuantifikatu ostean, gelen eta jardueren aldaketak berrantolatu dira ikasteari denbora gehiago eskaintzeko.</p>
6. Lidergoa eta zuzendaritza taldea.	
<p>Zuzendaritza pertsona inplikatu eta konprometitu baten esku zegoen, baina bakarrik sentitzen zen bere lanean.</p>	<p>Zuzendaritza Taldea berregin da eta oso pertsona lehiakorra jarri dute Ikasketa buru gisa, eta Zuzendaritzarekin batera, (eta Ikuskaritzaren etengabeko babesa eta konplizitatearekin) proiektu bat hastea lortu dute.</p> <p>Aldaketa drastikoak egin behar izan dituzte, irakasleren bati espedienteak zabaldu, oso erabaki zailak hartu.</p> <p>Uneotan, Zuzendaritza Taldearen proiektu bat aurkeztu dute 4 urterako plan estrategikoarekin eta hori Ikastetxeko Urteko Planetan islatzen da.</p>
7. Ikastetxearen kudeaketa eta antolaketa. Inplikazioa eta ikastetxeko kide sentitzea.	
<p>Koordinazio txikia zegoen.</p> <p>Antolaketa-eredua demokratikoa zen.</p> <p>Ikasleei eta metodoari dagokionez ez zegoen inolako aurreikuspenik. Irakasleak</p>	<p>Koordinazioak bultzatu dituzte, bai horizontalak, bai bertikalak, konpetentzia instrumentalen gutxiengoak adosteko.</p> <p>Aldaketan oinarritutako prozesu honek</p>

AHULEZIAK	ESKU-HARTZEAK
desanimatuta zeuden eta galduta sentitzen ziren.	<p>guztiak bilera eta tirabira asko eragin ditu. Ereduak demokratikoa izaten jarraitzen du.</p> <p>Gauzak ondo egiten hasi direla sentitzen dute. Hala ere, badira prozesua onartzen ez duten pertsonak ere. Familiak eta dagoeneko erretiroa hartutako irakasleak ari dira sartzen babesak emateko eta horrek laguntza ematen du.</p> <p>Pertenentzia-sentimendua garatzen hasi da.</p>
8. Giroa eta elkarbizitza.	
<p>Giroa toxikoa zen. Ikasleen artean indarkeria-arazo asko zeuden.</p> <p>Irakasleen artean giroa ez zen batere ona.</p>	<p>Elkarbizitzan prestakuntza hasi dute eta giro hobea nabari da orain.</p>
9. Familia eta komunitatea.	
<p>Familiak ez dira inplikatzeko.</p> <p>Ez zuten Udalaren eta Zinegotziaren babesik.</p>	<p>Ikaskuntza Komunitateen proiektua hasteko garaian, familiek literatura-solasaldietan eta jantokietan parte hartu dute. Guraso batzuek HHEn eman dute izena (eraikin berean dago).</p> <p>Dagoeneko erretiratuta dauden ikastetxeko irakasleak barneratu dira.</p> <p>Oraindik ere ez dute Udalaren eta Zinegotziaren babesik.</p>

Nabarmendu beharrekoa da ikastetxe horietako zuzendaritza-taldeek eta ikuskaritza-zerbitzuek, oro har, ikasleek lortutako emaitzak ikerketa honetan identifikatutako kategoria zehatz batzuekin erlazionatzen dituztela. Ez dugu topatu kategoria guztietan zailtasunak dituen ikastetxerik. Hala eta guztiz ere, ikastetxe guztietan, kategoria bat edo gehiagotan gabeziak edo nabarmen hobe daitezkeen gauzak sumatzen dira. Ikastetxe batzuetan oso lotuta dago giroarekin, beste batzuetan lidergoarekin, metodologiek eta prestakuntzarekin; beste batzuetan, berriz, ebaluazioarekin eta aniztasunaren trataerarekin.

IV. Ondorio orokorrak.



Eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeen arteko aldeen arrazoia ez dirudi horien testuinguruko ezaugarrien ondoriozkoa denik; izan ere, bi taldeetan, sare publikoko eta itunpeko sareko ikastetxeak aztertu dira, hizkuntza-eredu guztietakoak, Euskadiko hiru lurraldeetakoak eta ISEK mailari, etorkinen tasari, errepikatutako ikasle kopuruari eta abarri dagokienez ezaugarri desberdinak dituzten ikastetxeak.

Hori dela eta, ezaugarriak alderatu dira eta proiektuaren bigarren fasean erabilitako 9 kategoriak hartu dira erreferentzia gisa, ondorioak ateratzeko helburuarekin.

1. Ikastetxe eraginkorren eta eraginkorrak ez direnen ezaugarrien alderaketa, kategorien arabera.

1. kategoria. Proiektuak eta prestakuntza.

Ikastetxe eraginkorretan parte-hartze handia nabari da prestakuntza-jardueretan. Hori, gehienetan, ikastetxeko zuzendaritzek bultzatzen dituzte eta irakasleek bertan parte har dezaten erraztasunak ematen dituzte.

Eraginkorrak ez diren ikastetxeetan, orokorrean, irakasleek prestakuntza-jarduerak ere egiten dituzten arren, badirudi ez diotela ikastetxearen behar bati edo plan zehatz bati erantzuten. Hori dela eta, ez du hobekuntzan eragiten. Ikuskari batzuek uste dute kasurik gehienetan ez dagoela aldaketa- eta berrikuntza-jarrerarik.

2. kategoria. Metodologiak.

Kategoria honi dagokionez, ikusten da emaitzak ez daudela metodologia zehatzei lotuta; izan ere, ikastetxe eraginkorretan eta eraginkorrak ez direnetan, batzuek metodologia tradizionalak erabiltzen dituzte eta beste batzuek ikuspegi berritzaileagoa dute. Ikastetxe horietako askotan konpetentzien arabera lan egiten da.

Hala eta guztiz ere, eraginkorra ez den ikastetxeren batean nabaria da erabilitako metodologiak irakasleen prestakuntza maila altua eskatzen duela eta ez dela halakorik. Horregatik, ez da ondo aplikatzen.

3. kategoria. Aniztasunaren trataera eta ikasleen jarraipena.

Ikastetxe eraginkorretan ikasleen lana oso hurbiletik jarraitzen da. Jarraipen hori tutoretzaren bidez egiten da, ezarritako tutoretza-ekintza planaren bidez eta familiekien etengabe harremanetan jarritz. Oro har, aniztasunaren tratamendu egokia egiten da eta ondo antolatzen dira ikastetxeetako barne-baliabideak errendimendu baxuko ikasleei erantzun zehatza emateko. Zailtasunen antzemate goiztiarra eta berehalako esku-

hartzea lantzen da. Ikastetxe batzuetan, irakasle guztiak ahaleginetan inplikatzeko dira, eta askotan, ikasgelan bi irakaslerekin lan egiten da.

Hala eta guztiz ere, eraginkorrak ez diren ikastetxeetan, oro har, premia bereziak dituzten ikasleei modu isolatuan eskaintzen zaie arreta, erreferentziako ikasgelan esku hartu gabe. Gainera, ikastetxe hauetako batzuetan, ikasleak errendimenduaren arabera biltzen dira.

4. kategoria. Ebaluazioa.

Ikastetxe eraginkorretan, arreta berezia eskaintzen zaio ikaslearen ebaluazioari. Ebaluazioak maiz egiten dira eta prestakuntza-izaera izaten dute. Gainera, gutxieneko edukiak eta ebaluazio-irizpideak publikoak eta adostuak dira. Eraginkorrak ez diren ikastetxe gehienek maiz egiten dituzte ebaluazioak eta dagoeneko ezarrita dituzte ebaluazio-irizpideak, baina batzuetan, irizpide horiek etengabe daude eztabaidan, eta hori dela eta, ikasleen ebaluazioak ahulgunea dirudi.

Ikastetxe gehienetan, gainera, programen, proiektuen eta jardueren aldi behingo ebaluazioa egiten da, eta batzuetan, baita irakasleena ere. Eraginkortasun txikiko ikastetxeetan ez da irakasleen ebaluazioa aipatzen. Bi ikastetxe motetan, batzuk kalitatearen kudeaketa-prozesuetan daude murgilduta.

Ikastetxe eraginkorretan EDren balorazio positiboa egiten da eta prestakuntzazko erabilera ematen zaio. Hala eta guztiz ere, eraginkorrak ez diren batzuk kritikoak dira ebaluazio honekin eta zalantzan jartzen dituzte hainbat gai; esate baterako, ikaslearen ISEK mailaren kalkulua edo aplikatzeko modua. Hala eta guztiz ere, ikastetxe hauetako batzuek aitortzen dute EDk gogoeta egitea aktibatzen duela eta hobekuntza-prozesuak sustatzeko balio duela.

5. kategoria. Denboraren kudeaketa.

Ikastetxe eraginkorretan denboraren kudeaketa egokia egiten da, bai irakaskuntza-ikaskuntza prozesuari eskainia, bai ikastetxearen antolaketarekin lotutakoa. Eraginkorrak ez diren ikastetxeetan, gaia ez baldin bada gehiegi aipatzen ere, batzuetan badirudi zailtasunak daudela denbora aprobetxatzeko.

6. kategoria. Lidergoa.

Ikastetxe eraginkorretan, zuzendaritza aukeratua edo izendatua izan, lidergo tinkoa ikusten da eta estilo desberdinetakoa izan daiteke, taldean lan egiteko dinamika ona ikusiz. Ikastetxe horietan argi definitutako ikuspegia eta filosofia dago, partekatutako helburuekin.

Bestalde, eraginkorrak ez diren ikastetxeetan, batzuetan, badira zuzendaritza ezegonkorrak edo karguan denbora luzea igarotzen dutenak eta botererik partekatzen ez dutenak. Ikastetxe batzuetan, ez dago lidergo tinko eta demokratikorik. Horrek lorpenak erdiestea zailtzen du.

7. kategoria. Ikastetxearen kudeaketa eta antolaketa.

Ikastetxe eraginkorretan ikastetxearen kudeaketaren sistematizazio eta plangintza maila altua ikusten da, baita oso ondo antolatutako barne eta kanpo koordinazioa ere. Gainera, guztietan, irakasleen dedikazio maila altua eta ikastetxearekiko inplikazio nabarmendu behar da, baita profesionaltasun handiz egiten den hezkuntza-lana ere. Kasu batzuetan, inplikazio handi hori sustatu egiten da kalitatezko proiektuetan parte hartzearekin. Gainera, ikastetxeko irakasleekiko arreta eta zaintza ona dago, bai harrerari dagokionez, bai zereginen eguneroko garapenean ere.

Bestalde, eraginkorrak ez diren ikastetxeetan, erabakiak hartzeko garaian, irakasleen parte-hartze maila baxua da, zuzendaritzak ezegonkorrak direlako edo egonkorregiak direlako eta ez dutelako boterea banatzen. Ikastetxe batzuetan lidergo tinko eta demokratikorik ez dagoenez, prozesuak korapilatu egiten dira eta lorpenen erdiespena zailtzen dute. Kasu batzuetan, denbora luzea eskaintzen diote barne-koordinazioari, baina ez dago ondo sistematizatuta eta informazio-izaerakoa soilik izan ohi da.

8. kategoria. Giroa.

Ikastetxe eraginkorretako eskola-giroa normalizat hartzen da batzuetan, eta ontzat edo oso ontzat beste batzuetan. Edonola ere, ez dute irakasle-lana ondo garatzea zailtzen duten arazo garrantzitsurik izaten. Ikastetxe batzuek esperientzia eta prestakuntza zabala dute elkarbizitzan eta arazoak konpontzean.

Eraginkorrak ez diren ikastetxe gehienetan ere aipatzen da giro ona eta elkarbizitza normala nabari dela. Ikasleari pertsona bezala emandako tratua baloratzen da bereziki, errendimendu akademikoaren gaineratik. Oro har, Zuzendaritza arduratzen da elkarbizitza-arazoak konpontzeaz. Hala eta guztiz ere, ikastetxean bada arazo maila altuko kasuren bat ere, bai ikasleen eta irakasleen artean, bai ingurunearekin. Gainera, ikastetxeren batean ikusi da irakasleen zailtasun pertsonalek eta lan arlokoek (osasuna, ezegonkortasuna, arazoak...) giroan eta inplikazioan eragiten dutela.

9. kategoria. Familiak eta komunitatea.

Ikastetxe eraginkor batzuetan, ikastetxeko jardueretan familiek duten inplikazioa nabarmendu behar da.

Eraginkorrak ez diren ikastetxe batzuetan, ikasleen errendimendu akademikoaren gaineko aurreikuspen maila baxua nabari da, baita arazo-egoerak ere familietan. Horiek ikaslearen garapen akademikoan eta pertsonalean eragiten dute. Ikastetxe horietan, askotan, emaitza txarrak kanpoko faktoreekin lotzen dira; esate baterako: ikasleen ezaugarriekin (etorkina, errepikatutakoak, HPBak dituztenak...) eta familiekin.

Ikastetxe eraginkorretan eta eraginkorrak ez direnetan, ohikoa izaten da kanpogantzen zerbitzuekin egindako elkarlana (Udaleko gizarte-zerbitzuak...), betiere, ikastetxe horietako batzuetara joaten diren ikasleen ezaugarriak eta beharrak direla eta.

2. Azken gogoetak.

Ikerketa honetan lortutako ondorioak eta balio erantsi handiko ikastetxeetako ezaugarri gisa identifikatutako ia aldagai guztiak bat datoz gai honekin lotuta nazioarteko literaturan eta ikerketetan adierazten direnekin. Hau da, zorrotz aztertuta, gure ikastetxe eraginkorretan ez da beste hezkuntza-testuinguruetako ikastetxe eraginkorrei esleitu ez zaien eta nabarmen bereizgarria den aldagairik topatu. Gertaera horrek hiru gogoeta eginarazten dizkigu:

- Ikastetxeen eskola-eraginkortasuna hobetzeko beste hezkuntza-sistema batzuek garatutako prozesuetatik ikas daiteke. Azken finean, beharrezkoak diren egokitzapenekin, Euskal Hezkuntza Sistema osoa hobetzea bultzatzeko beste testuinguru batzuetan ezarritako prozesuak, metodoak eta tresnak erabiltzeko ahalmena ematen du.
- Txosten honetan ageri diren baieztapenak eta ondorioak, beste ondorio batzuekin ere bat datozen arren, Hezkuntza Sistema gisa garatzearen ondorioak dira eta berezko ikastetxeetako lanaren emaitza dira. Ikerketa guztia ebalazio-prozesu estandarizatu batetik lortutako emaitzetan dago oinarrituta, ahalik eta zorrotz eta berme tekniko handienarekin gauzaturik. Garapenean, Hezkuntza Saileko hainbat zerbitzuren konpromisoa eta inplikazioa du, eta noski, baita ikastetxeena eta Hezkuntza Komunitatearena ere, oro har. Azken finean, ondorio horiek, beste batzuekin bat egiten duten arren, ikastetxeen eta Euskal Hezkuntza Sistemaren emaitzak dira.
- Ikerketa honetan aztertutako aldagai askok hartu dute parte Hezkuntza Sailak sustatutako berrikuntza-proiektu batzuetan. Orain arte, neurri hauetako

batzuen bultzadak (esate baterako, ikaslearekiko arreta inklusiboa, zuzendaritza-taldeetako lidergoaren errefortzua, ebaluazioaren kultura edo eskola-elkarbizitza) ikerketa-bermea zuen. Ikastetxe batzuen kanpo-azterketa edo esperientziak ere baziren. Ikerketa horretatik abiatuta, aztertutako kategorien araberako hezkuntza-apustua ikastetxeen datuetan eta emaitzetan dago oinarrituta eta gertaera horrek indar osagarria ematen die aipatutako ekintzei.

Ikerketa orotan, eta baita hemen ere, ikastetxe eraginkorraren edo balio erantsi handiko ikastetxearen kontzeptua mugatua eta mugatzailea da. Ikerketaren hasieratik argi utzi nahi izan dira zein izan diren eskola-eraginkortasunean txertatutako aldagaiak eta zein izan den proiektu honetarako erreferentzia gisa hartu den oinarri estatistikoa eta teknikoa. Bistakoa da ikerketak berak bere mugak dituela, eta prozesuak eta hezkuntza-zeregina neurtzea konplexua da. Ez da erraza kausalitate automatikoak identifikatzea eta ikastetxe bakoitzaren testuinguruaren eta historiaren eraginak funtzionamenduaren ezaugarri bakoitza nabarmentzen du. Ondorioz, ikerketa honetan deskribatzen den ikastetxeen eraginkortasuna edo eraginkortasunik eza testuinguru honen baitan interpretatu behar da.

Ikastetxe eraginkorren artean eta balio erantsi txikiko ikastetxeen artean ez dira bi ikastetxe berdin topatu. Hala eta guztiz ere, badirudi identifika daitezkeela hezkuntza-prozesuen interpretazio eta praktika oso antzekoa duten hainbat ikastetxe. Ikastetxe horiek, kasu askotan, badakite egindako ekintzek zer hezkuntza ekarriko duten eta argi dituzte lehentasunak eta hierarkiak.

Ikastetxe guztiek hobetzen jarrai dezakete. Eraginkor moduan identifikatutako ikastetxe bakar bat ere ez da nabarmentzen ikerketa honetan identifikatutako kategoria guztietan. Are gehiago, zenbait kategoriak edo azpikategoriak presentzia eta garapen txikiagoa dute ikastetxe eraginkorretan, baina ikastetxe eraginkor guztietan, aldagai horien kopuru altua identifikatzen da. Hau da, ikastetxe eraginkor guztietan ez daude kategoria guztiak, baina badirudi horiek direla emaitzen interpretazioan eragin handiena dutenak. Antzeko zerbait gertatzen da balio erantsi txikiko ikastetxeekin ere. Ez dago guztiz gaizki funtzionatzen duenik eta batzuek aldagai batzuen garapen ona ere badute.

Bi erakundeen arteko, hau da, ISEI-IVEI eta EHUren arteko elkarlana eta elkarri laguntzeko esperientzia oso positiboa da; izan ere, sinergiak batzea eta erantzukizunak hartzeko garaian lotura-puntuak bilatzea lortu du, baita plangintza eta oso kultura desberdinak dituzten bi erakundeen zeregin-banaketa ere.

Batetik, beharrezkoa da lan-eredu hori jarraitzea, eta bestetik, badirudi egokia dela beste ikerketa-proiektu batzuetara zabaltzea.

Ikerketa honen emaitzak eta ondorioak artikuluetan, kongresuetan eta bilera zientifikoetan zabaldu dira (ikus II. eranskina).

3. Etorkizunera begira.

Amaitzeko, nabarmendu behar da ikerketa honetan egindako lana ez dela amaitutzat ematen. 2015-16 ikasturtetik aurrera, “Eraginkortasun oso handiko edo oso baxuko ikastetxeen luzetarako azterketa eta testuinguruan kokatutako azterketa: eskola-hobekuntzako ekintzen diseinua” izeneko ikerketa-proiektuarekin jarraituko dugu. Proiektua “BIKAINASUNA” I+Gren Proiektuen baitan eta “IKERKETA ERRONKEN” I+G+b proiektuen baitan onartu du Ikerketa Zientifikoaren eta Teknikoaren Zuzendaritza Nagusiak, Ekonomia eta Lehiakortasun Ministerioaren Ikerketa Proiektuen Zuzendaritzaorde Nagusiak, EDU2014-53511-P erreferentziarekin. Ikerlari nagusia: Luis Lizasoain Hernández.

I. eranskina.

Eredu estatistikoa.



I. Balio erantsi handiko ikastetxeak aukeratzeko eredu estatistikoa.

Balio erantsi handiko ikastetxeak aukeratzeko datuen azterketari dagokionez, maila anitzeko erregresioko prozedura estatistikoak erabili ziren; zehazki, eredu hierarkiko linealak (HLM). Kasu honetan, beharrezkoa izan zen aldagarritasun-egitura errespetatzea definitutako atxikimendu maila bakoitzean: materia bakoitzean, puntuazioak hainbat ikastetxetan (2. maila: ikastetxeak) taldekatutako ikasleetan habiaratuta zeuden (1. maila: ikasleak). Ez zen luzetarako azterketarik egin; izan ere, ez zegoen etapetan eta zikloetan mantenduko zen ikasleen identifikatzailerik.

Maila anitzeko ereduak egokitu eta balioztatzeke, ikastetxeak esku hartu ezin duen eta zehazki testuingurukoak diren aldagaiak soilik txertatzea erabaki zuen. Hauek dira aldagaiak: familiaren Indize sozioekonomikoa eta kulturala (bi mailatan), ikasleek etorkin izaera duten ala ez, hizkuntza-eredua, familia-hizkuntza, sarea, egokitasun-tasa, aurretiazko errendimendua eta abar.

Zehazki, 1. mailako X_q koaldagaiak ikasleari buruzkoak dira eta hauek dira:

- Ikasi duen hizkuntza-eredua.
- Sexua.
- Ikaslearen familian gehien erabiltzen den hizkuntza.
- Etorkina den ala ez; etorkintzat hartzen da ikaslea edo gurasoren bat hala baldin bada.
- Familiaren Indize sozioekonomiko eta kulturala (ISEK).
- Ikasturtea errepikatu duen ala ez.
- Euskarari, Gaztelanari, Matematikari eta Zientzietan joan den ikasturtean izandako errendimendua.
- Lortzea espero duen ikasketa mailarekiko aurreikuspenak.
- Etxean egiteko etxeko lanak dituen edo ez dituen.
- Etxeko lanak egiten pasatzen duen ordu kopurua.
- Etxeko lanak egiteko jasotzen duen laguntza.
- Asteaz zehar egiten duen eskolaz kanpoko jarduerak kopurua.
- Faktore-puntuazioak eskola-giroarekin zerikusia duten lau faktoretan.

Maila honi dagokion maila anitzeko ereduaren ekuazio lineala, ikastetxe bakoitzaren baitan irizpide-aldagai bakoitzean puntuazioaren aldakuntza biltzen duena, honako hau da:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij} \text{ con } r_{ij} \sim N(0, \sigma^2) \text{ non:}$$

- Y_{ij} : j ikastetxeko i ikasleak ebaluatutako lau konpetentzietan lortutako puntuazioa
- β_{0j} : ikastetxe bakoitzeko batez besteko errendimendua,
- β_{qj} : ikaslearen X_q koaldagaiaren eragin lineala islatzen du,
- X_{qij} : X_q koaldagaian j ikastetxeko i ikaslearen puntuazioa da

- r_{ij} : j ikastetxeko i ikaslearentzako hondarra da; hau da, ikasle bakoitza, bere ikastetxean, esperotakotik zenbat bereizten den.

2. mailako koaldagaiak (ikastetxeak) direnez, tasak lortu ziren, eta hala behar izan zen kasuetan, ikastetxe bakoitzeko ikasleei dagozkien batez bestekoak, etapen eta urteen arabera bereizita. W_s koaldagai hauek hartu ziren aintzat:

- Ikastetxearen eskola-sarea.
- Ikastetxean euskaraz hitz egiten duten ikasleen tasa (etxean batez ere euskara erabiltzen zuenaren proportzio gisa).
- Ikastetxeko etorkin-tasa.
- Ikastetxeko ikasleen batez besteko Indize sozioekonomiko eta kulturala.
- Ikastetxeko ikasle errepikatzaileen tasa.
- Ikastetxeko ikasleek aurreko ikasturtean lortutako errendimenduen batez bestekoa.
- Etxean egiteko etxeko lanak dituen ikastetxeko ikasle-tasa.
- Ikastetxeko ikasleek etxeko lanak egiten igarotzen zituzten orduen batez bestekoa.
- Ikastetxeko ikasleek izaten zituzten etxeko lanak egiteko laguntzaren batez bestekoa.
- Ikastetxeko ikasleek astean zehar egiten zuten eskolaz kanpoko jarduera kopuruaren batez bestekoa.

Honako hau izan zen abiapuntua: I mailako koaldagaien eragina analogoa da ikastetxe guztietan; hori dela eta, hau da kompetentzia bakoitzari dagokion eta ikastetxeen arteko aldakortasuna islatzen duen egiturazko eredua:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j} \text{ alderdi probabilitikoa honek zehazten du: } u_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$$

eta bertan:

- β_{0j} : ikastetxe bakoitzaren (j) batez besteko errendimendua da.
- γ_{00} : ikastetxe guztiekiko komuna den efektua islatzen du,
- γ_{0j} : ikastetxeen batez besteko errendimenduan W_s koaldagaiaren efektu lineala da,
- W_{sj} : W_s , ikastetxearen koaldagaien j ikastetxeak hartzen duen balioa da,
- u_{0j} : eredian txertatutako banakako eta ikastetxeko faktore guztiak kontrolatu ostean ikastetxeen arteko hondar-aldea islatzen du.

u_{0j} ikaslearen eta ikastetxeko efektuak kontrolatu ostean j ikastetxeko hondarra denez, ikastetxe bakoitza esperotakotik bereizten zen balio gisa hartu ziren. Ikastetxeen aukeraketa ere balio horretan oinarritu zen jardunbide onekin zerikusia duten geroagoko azterketak egiteko.

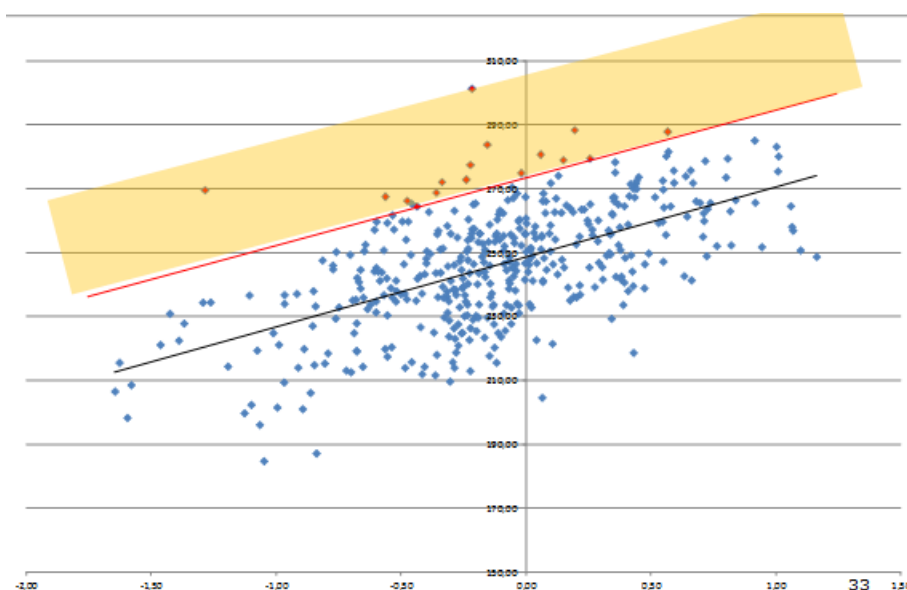
Laburbilduz, bi mailako eredu linealak planteatu ziren, eta ekuazioak, ebaluatutako kompetentziak eta urteak lortu ziren.

Eredu desberdinak prestatu eta balioztatu ostean, ikasle eta ikastetxe bakoitzarentzako esperotako puntuazioak kalkulatu dira, horien arabera. *Lortutako eta esperotako puntuazioen arteko aldetik hondarra ateratzen da eta ikastetxeko "balio erantsiaren" adierazletzat har daiteke.*

Puntuazio diferentzial edo hondar-puntuazio horien bidez (puntuazio *doituak*), konpetentzia eta ikasturte bakoitzerako ikastetxeen harremana berriz ordenatu ahal izan zen; horrela, lehen lekua batez besteko zuzeneko puntuazio altuena lortu zuenak hartu beharrean, testuinguruko aldagaien efektua kendu ostean hondar gehien zutenek, hau da, balio erantsi handiagoa zutenek hartu zuten.

Konpetentzia bakoitzerako ereduak aldatu egiten dira; izan ere, testuinguruko aldagai desberdinen efektuak ez du beti berdina izan beharrik. Hizkuntza-ereduak edo euskara familia-hizkuntza izateak edo ez izateak osatzen dute adibide argi bat; horrek eragin handia du *Euskarazko hizkuntza-komunikaziorako konpetentzian*, baina askoz ere txikiagoa *Gaztelaniazko hizkuntza komunikaziorako konpetentzian* edo *Matematikarako konpetentzian*.

Azkenik, aukeraketa-prozeduran atxiki ziren ikastetxeak izan ziren batez besteko hondar tasa altua lortu zutenak (80ko zentila baino handiagoa), egindako bi ebaluazioetan oinarritzko hiru konpetentzietan edo haietako bitan eta lauretako batez bestekoan.



Irizpide hauek aplikatuz, azkenean, 32 ikastetxe aukeratu zituzten²⁷,

²⁷ Errealitatean 30 ikastetxe desberdin ziren, horietako bitan LH nahiz DBH ematen baitzuten, baina azterketa estatistikoaren ikuspegitik unitate desberdin gisa hartu ziren.

2. Balio erantsi txikiko ikastetxeak aukeratzeko eredu estatistikoa.

Balio erantsi txikiko ikastetxeak aukeratzeko datuen azterketa estatistikoari dagokionez, balio erantsi handiko ikastetxeen azterketan erabilitako berbera erabili zen: maila anitzeko erregresioko prozedura estatistikoak, zehazki, eredu hierarkiko linealak erabiliz (HLM).

Erregresio-eredu horiek testuinguru-aldagaien efektua kontrolatzea ahalbidetzen dute, Ebaluazio Diagnostikoko datuak aurkezten diren egitura habiaratua errespetatuz: ikasleak (1. maila) ikastetxeetan biltzen dira (2. maila). Horrela, bi mailetan hainbat aldagairen efektua kalkula daiteke.

Hau da erabilitako eredu estatistikoa:

1. maila (ikasleak):
$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

2. maila (ikastetxeak):

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \sum_{s=1}^S \gamma_{qs} W_{sj} + u_{qj}$$

Koaldagai gisa, informazio fidagarritik ateratako eta zehazki testuinguruan kokatutako aldagaiak txertatu ziren. Aldagai horietan ikastetxeak ezin du esku hartu. Beraz, ikastetxeari eginda datozkion gaiak eta baldintzak dira; gainera, zeregina garatzen den testuingurua osatzen dute. Ondorioz, eta eraginkortasun-irizpidea ekitatiboa izan dadin, beharrezkoa da efektua kontrolatzea.

Zehazki, hauek dira:

1. maila (ikasleak):

- Ikasleen sexua.
- Hizkuntza-eredua.
- Familiaren Indize sozioekonomiko eta kulturala (ISEK).
- Ikasle etorkina ea txertatu berria den ala ez hezkuntza-sisteman.
- Euskara familia-hizkuntza duen ala ez.
- Ikasmilako adin-egokitasuna (adinaren arabera dagokion ikasmilan dago).
- Ebaluazio Diagnostikoak ebaluatutako konpetentzia bakoitzean aurreko ikasturtean lortutako aurretiazko errendimendua.

2. maila (ikastetxeak):

- Sarea (publikoa edo itunpekoa).

- Ikastetxearen tamaina (ikasle kopurua).
- Familiaren batez besteko Indize sozioekonomiko eta kulturala (ISEK).
- Hezkuntza-sisteman txertatu berria den ikasle etorkinen proportzioa.
- Familietan, familia-hizkuntza euskara duten ikasleen ehunekoa.
- Adinaren arabera dagokion ikasmilan dauden ikasleen proportzioa.
- Ebaluazio Diagnostikoak ebaluatutako konpetentzia bakoitzean aurreko ikasturtean lortutako aurretiatzko errendimendua.

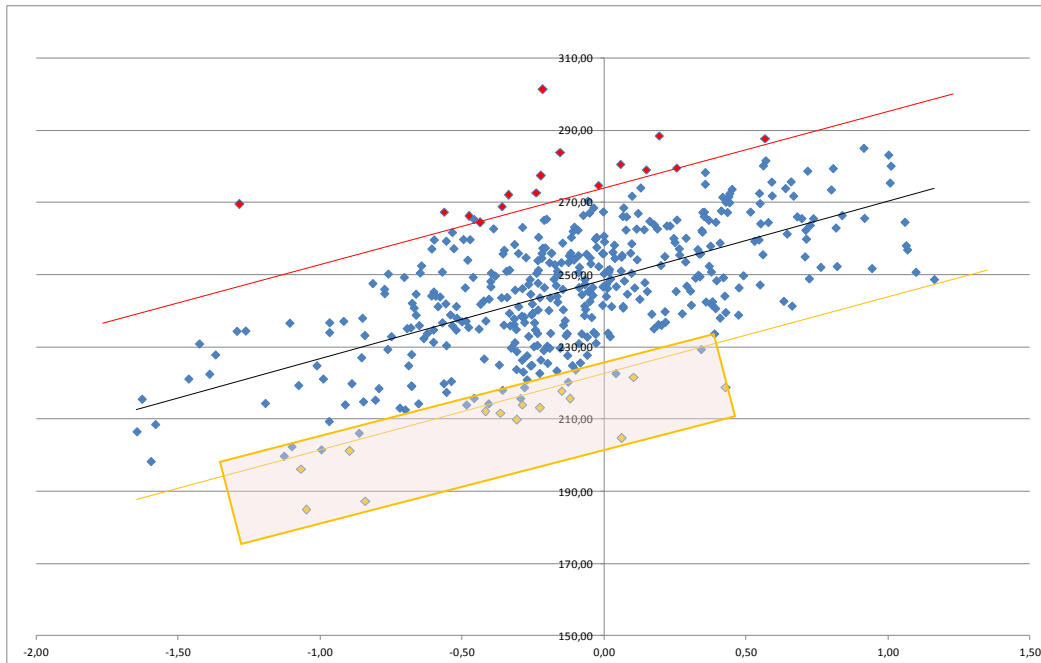
Testuinguru-aldagai horiek maila bakoitzeko koaldagai moduan sartu ostean, eredu estatistikoak, ikastetxe, urte eta ebaluatutako konpetentzia bakoitzerako, testuinguru-aldagai horien efektua kontrolatu edo kendu ostean lortzea egokituko litzaiekeen puntuazioa kalkulatu du. Ikastetxe bakoitzerako, testuinguru-baldintza berberetan jarduten duten ikastetxeek (hau da, aipatutako aldagaietan balio berberak lotzen dituztenak) lortutako batez besteko puntuazio gisa ulertu behar da puntuazio hori.

Esperotako puntuazio hori kalkulatu ondoren, lortutako eta esperotako puntuazioaren arteko aldea ikastetxeko eraginkortasun erlatiboko adierazlea da. Ikastetxe baterako aldea oso handia eta positiboa baldin bada, horrek esan nahiko du ikastetxe horrek estatistikoki esperotakoak baino puntuazio askoz ere altuagoak lortu dituela, EAEko ikastetxeek (testuinguru-baldintzak haienen oso antzekoak dituztenak) lortutakoaren oso gaintik.

Era berean, ikastetxe batean aldea oso handia eta negatiboa baldin bada, horrek esan nahiko du ikastetxe horrek estatistikoki esperotakoak baino puntuazio askoz ere baxuagoak lortu dituela, EAEko ikastetxeek (testuinguru-baldintzak haienen oso antzekoak dituztenak) lortutakoaren oso behetik. Ondorioz, eraginkortasun oso baxuko ikastetxeak dira.

Hurrengo grafikoak sakabanaketa-diagrama erakusten du, mota horretako ikastetxeen aukeraketa posiblearekin, testuinguru-aldagai bakar bati erantzunez. Zehazki, diagraman, *Matematikarako konpetentzian* batez besteko puntuazioa (ordenatuen ardatza) eta aipatutako ikastetxeetako Indize sozioekonomiko eta kulturalaren batez besteko puntuazioa (ISEK, abzisen ardatza) islatzen dira.

Itzaldura duen laukizuzenean ageri direnek, *Matematikarako konpetentzian*, esperotakoak baino puntuazio baxuagoak lortu dituzte; hau da, ISEK maila berbereko ikastetxeek batez beste lortutakoak baino baxuagoak (ebaketa-puntua –lerro horiak islatuta- modu arbitrarioan ezarri da eta adibide moduan, 22 puntutan; hau da, *Matematikarako konpetentzian*, ikastetxe horien puntuazioa, ISEK mailaren arabera estatistikoki legokiekeena baino 22 puntu baxuagoa da).



Dagoeneko esan dugun moduan, adibide honetan, sinpletasun-arrazoiak direla eta, testuinguru-aldagai bakar bat hartu da aintzat. Hemen lantzen den prozesuan, lehen aipatutako testuinguru-aldagai guztiak erabili dira.

Hasiera batean, azterketarako honako ikastetxe hauek aukeratu ziren: Ebaluazio Diagnostikoko hiru edizioetan ebaluatutako hiru kompetentziak aintzat hartuta, aldean batez bestekoa EAEko ikastetxe guztiak baino % 20 beherago zutenak. Ebaluazio guztietarako eta kompetentzia guztietarako, estatistikoki espero beharko litzatekeena baino emaitza nabarmen baxuagoak lortu dituzten ikastetxeak dira.

Aipatutako irizpideekin, guztira 16 ikastetxe aurrez aukeratu ziren.

II. eranskina. Hedapena.



I. Hedapen-jarduerak.

I.1. Artikuluak aldizkari indexatueta.

- Intxausti, N.; Joaristi, L. eta Lizasoain, L. (2015): "Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain)". *Educational Management Administration & Leadership*. 1741143214558570, first published on March 6, 2015 as doi:10.1177/1741143214558570.
- Azpillaga, V., Intxausti, N. & Joaristi, L. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27–37.
- Lizasoain, L. eta Angulo, A. (2014). “Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados”. *Participación Educativa*. Segunda época. 3. bol, 4 zk., 2014ko ekaina. 17-28. Hemen eskuragarri: <http://ntic.educacion.es/cee/revista/>
- Joaristi, L.; Lizasoain, L. eta Azpillaga, V. (2014): “Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales”. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. DOI: 10.15581/004.27.

I.2. Kongresuei eta bilera zientifikoei egindako ekarpenak.

- Chaparro, A.; Juarez, S.; Caso, J. eta Lizasoain, L. (2014). “Por qué una escuela secundaria obtiene altos o bajos resultados académicos: percepciones de los supervisores escolares”. Hezkuntza Zientzien eta Garapenaren Nazioarteko II. Kongresuan aurkeztutako jakinarazpena. Granada. 2014ko ekainak 25-27.
- Intxausti, N., Lizasoain, L., Azpillaga, B., Del Frago, R., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). “Algunas claves organizativas de los centros vascos de alta eficacia para atender la diversidad”. Hemen: Hezkuntza Institutioak Antolatzeke Unibertsitate arteko XIII. Kongresua (CIOIE), eta Europako eta Iberoamerikako Antolakuntzako I. Nazioarteko Kongresua. UNED Urrutiko Hezkuntzarako Unibertsitate Nazionalak antolatuta. Madrilen, 2014ko azaroaren 27tik 29ra. Aktetan argitaratuta: ISBN-978-84-7991-434-9.
- Lizasoain, L. (2014). Coordinador del Simposio “Identificación, caracterización y buenas prácticas de centros educativos eficaces.”. VI. Iberoamerikako Pedagogia Kongresua. Txileko Santiago, 2014ko irailak 23-25.
- Lizasoain, L. eta Angulo, A. (2014). “Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología de identificación y primeros resultados”. Eskola

Kontseilu Autonomikoetako eta Estatuko XXII. Topaketan aurkeztutako hitzaldi gonbidatua: "Las escuelas de éxito. Características y experiencias". Oviedo. 2014ko maiatzak 9.

- Lizasoain, L. (2014). “Procedimientos estadísticos para la identificación y caracterización de las escuelas de alto valor añadido en el País Vasco”. “Tópicos selectos en investigación educativa” Mintegian aurkeztutako hitzaldi gonbidatua. Kalifornia Beheko Unibertsitate Autonomoko Ikerketa eta Hezkuntza Garapeneko Institutuko Hezkuntza Ebaluazioaren Unitateak antolatuta. Ensenada, Kalifornia Behea, Mexiko. 2014ko urtarrilak 16.
- Lizasoain, L. (2014). Eskala handiko ebaluazioetan datuen azterketa estatistikoa egiteko teknikak. Hemen: Cardona Moltó, M.C. eta Chiner Sanz, E. (Eds.) *Investigación Educativa en Escenarios Diversos, Plurales y Globales*. 103-114 or. AIDIPE Ikerketa Pedagogikoko Unibertsitate arteko Elkarteak sustatutako argitalpena. Alacanteko Unibertsitatea. ISBN: 978-84-9727-524-8. Lege Gordailua: M-21840-2014. Madril. EOS Editoriala.
- Martínez-Abad, F.; Chaparro Caso López, A. eta Lizasoain Hernández, L. (2014). “The socioeconomic index in the analysis of large-scale assessments: case study in Baja California (Mexico)”. Hemen: TEEM’14. *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*. ACM New York, NY. 461-467 or. ISBN: 978-1-4503-2896-8. DOI: [10.1145/2669711.2669940](https://doi.org/10.1145/2669711.2669940).
- Lizasoain Hernández, L. (2013). “Técnicas estadísticas en Investigación Educativa a Gran Escala”. “Metodología Estadística Aplicada a la Investigación Educativa” izenburupeko ekitaldi akademikoan gonbidatutako hitzaldia. Estatistika eta Informatika Fakultatea. Metodo Estatistikoetan Espezializatuta. Veracruzeko Unibertsitatea. Xalapa, Veracruz, Mexiko. 2013ko urriak 11.
- Lizasoain Hernández, L. (2013). “Técnicas de análisis estadístico de datos en evaluaciones a gran escala.”. “Metodología de investigación en ámbitos educativos plurales y diversos” Simposiumera gonbidapen bidez aurkeztutako txostena, UNEDeko José Luis García Llamas irakasleak koordinatuta eta Malagako Unibertsitateko Eduardo Elósegui Bandera irakasleak moderatuta. XVI. Kongresu Nazionalen/Hezkuntza Ikerketako II. Nazioarteko Modeloetan izandako Simposiuma: “Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas”. Ikerketa Pedagogikoko Unibertsitate arteko Elkarteak (AIDIPE) eta Alacanteko Unibertsitateak antolatuta. Alacant, 2013ko irailaren 4tik 6ra.
- Angulo, A. eta Lizasoain, L. (2012): “Balio erantsi handiko ikastetxeen identifikazioa, ezaugarriak eta praktika onak. Identificación, caracterización y buenas prácticas de centros escolares de alto valor añadido.” Eskola hobek denentzat ikastaroan eskainitako ekarpena. Zuzendariak: J.F. Lukas eta Karlos

Santiago. XXXI. Udako Ikastaroak eta XXIV. Europako Ikastaroak. EHU. Donostian, 2012ko ekainaren 25 eta 26an.

- Lizasoain, L.; Intxausti, N.; Azpillaga, V.; Etxeberria, F.; Del Frago, R, eta Joaristi, L. (2012). “Detección, caracterización y buenas prácticas de centros escolares de alto valor añadido de la Comunidad Autónoma Vasca”. Hemen: Gaviria Soto, J.L.; Palmero Cámara, M.C. eta Alonso Marañón, P.A. (arg.). *Actas del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía*. Pedagogiako Espainiako Sozietatea. 295-311 or. ISBN: 978-84-7278-453.
- Lizasoain, L. (2012). “Detección, caracterización y buenas prácticas de centros escolares de alto valor añadido.”. Hitzaldi Magistrala Hezkuntza Ebaluazioko Iberoamerikako Foroan. Kalifornia Beheko Unibertsitate Autonomoak antolatuta. Ensenada, Mexiko. 2012ko azaroak 6.