

EAE-KO ESKOLEN ERAGINKORTASUNAREN ETA HOBEKUNTZAREN GAINEKO TXOSTENA

2015-2019

Ikertzaile taldea

Luis Lizasoain Hernández (ikertzaile nagusia, EHU)

Ana Aierbe Barandiarán (EHU)

Esmeralda Alonso García (ISEI-IVEI)

Araceli Angulo Vargas (ISEI-IVEI)

Ander Azkarate Morales (EHU)

Verónica Azpillaga Larrea (EHU)

Isabel Bartau Rojas (EHU)

Justo Bereziartua Zendoia (EHU)

Alicia Chaparro Caso López (UABC, Mexiko)

M. Dolores Damborenea Isusi (ISEI-IVEI)

Felipa Etxeberria Sagastume (EHU)

Nahia Intxausti (EHU)

Luis Joaristi Olariaga (EHU)

Jon Mikel Luzarraga Martín (EHU)

Aitor Martxueta Pérez (EHU)

Yolanda Méndez Usillos (ISEI-IVEI)

Carmen Núñez Fernández (ISEI-IVEI)

Eider Oregui González (EHU)

Concepción Valadez Monreal (UCLA, AEB)

Eta praktiketako ikasle hauen parte-hartzea:

Estíbaliz Ceba Rodríguez

Eva Sánchez Cambra

AURKIBIDEA

1.	Sarrera	7
1.1.	IKERKETAREN HELBURUA	7
1.2.	IKERKETAREN EZAUGARRIAK.....	8
2.	METODOLOGIA	8
2.1.	METODOLOGIA KUANTITATIBOA.....	8
2.1.1.	Ebaluazio Diagnostikoen emaitzak	8
2.1.2.	Eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeak	10
2.1.2.1.	Eraginkortasun handiko ikastetxeak.....	10
2.1.2.2.	Eraginkortasun txikiko ikastetxeak	18
2.1.3.	Irizpideak, hautatzeko prozedurak eta ikastetxe motak.....	19
2.1.4.	Ikastetxeak aukeratzea	27
2.2.	METODOLOGIA KUALITATIBOA	29
2.2.1.	Kasu anitzen azterketa	29
2.2.2.	Elkarrizketak.....	30
2.2.3.	Eztabaida taldeak.....	32
2.2.4.	Dokumentuen azterketa	33
2.2.5.	Amaierako laburpena	33
3.	ERAGINKORTASUN HANDIKO ETA TXIKIKO IKASTETXEEN ALDERAKETA	34
3.1.	MUTURREKO HONDARRAREN IRIZPIDEA.....	34
3.1.1.	Lehen Hezkuntzako ikastetxeak	35
3.1.1.1.	Lehen Hezkuntzako muturreko hondar altuko (EHI) eta baxuko (ETI) ikastetxeen ezaugarriak	35
3.1.1.2.	Lehen Hezkuntzako muturreko hondar altuko (EHI) eta baxuko (ETI) ikastetxeen arteko kontrastea	37
3.1.1.3.	Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak.....	38
3.1.2.	Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak.....	38
3.1.2.1.	Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako muturreko hondar altuko (EHI) eta baxuko (ETI) ikastetxeen ezaugarriak	39
3.1.2.2.	DBHko muturreko hondar altuko (EHI) eta baxuko (ETI) ikastetxeen arteko kontrastea	41
3.1.2.3.	Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak.....	41
3.2.	MUTURREKO PUNTUAZIOAREN IRIZPIDEA.....	42
3.2.1.	Lehen Hezkuntzako ikastetxeak	42
3.2.1.1.	Muturreko puntuazio altuko eta baxuko Lehen Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak.....	42
3.2.1.2.	Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak.....	44

3.2.2. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak.....	45
3.2.2.1. Muturreko puntuazio altuko eta baxuko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak.....	45
3.2.2.2. DBHko muturreko puntuazio altuko eta baxuko ikastetxeen arteko kontrastea.....	46
3.2.2.3. Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak.....	47
3.3. HONDARREN IGOERAREN/JAITSIERAREN IRIZPIDEA.....	47
3.3.1. Lehen Hezkuntzako ikastetxeak.....	48
3.3.1.1. Hondarren igoera (EHI) eta jaitsiera (ETI) izan duten Lehen Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak.....	48
3.3.1.2. Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak.....	53
3.3.2. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak.....	54
3.2.2.1. Hondarren igoera (EHI) eta hondarren jaitsiera (ETI) izan duten Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak.....	54
3.2.2.2. Hondarren igoera (EHI) eta jaitsiera (ETI) duten DBHko ikastetxeen arteko kontrastea.....	57
3.2.2.3. Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak.....	58
4. ONDORIOAK.....	58
4.1. EAE-KO IKASTETXEEN ESKOLA ERAGINKORTASUNAREN DIMENTSIONEN DESKRIBAPENA.....	59
4.1.1. Berrikuntza- eta prestakuntza-proiektuak.....	59
4.1.2. Aniztasunaren trataera.....	59
4.1.3. Metodologia.....	60
4.1.4. Ebaluazioa.....	61
4.1.5. Eskolako kudeaketa.....	62
4.1.6. Lidergoa.....	63
4.1.7. Eskolako giroa.....	63
4.1.8. Familia-eskola-komunitatearen arteko harremanak.....	65
4.2. LEHENTASUNEZKO HOBEKUNTZA ETA EKINTZA LERROAK.....	66
4.2.1. Administrazioaren laguntza.....	67
4.2.2. Giza baliabideak eta baliabide materialak areagotzea.....	67
4.2.3. Kudeaketa eta lidergoa.....	68
4.2.4. Irakasleen prestakuntza.....	68
4.2.5. Hezkuntza-inklusioa.....	70
5. HEZKUNTZA SAILAK MARTXAN JARRITAKO EKINTZAK.....	70
5.1. Zuzendaritza Taldeen prestakuntza.....	70
5.2. Prestakuntza ikastetxeetan.....	70
5.3. Hamaika Esku.....	71
5.4. Hezkuntza Konplexutasunaren Indizea ikastetxeetan.....	71

6. BIBLIOGRAFIAKO ERREFERENTZIAK	73
ERANSKINA. ESKOLA ERAGINKORTASUNAREN IRIZPIDE ESTATISTIKOAK, EREDU HIERARKIKO LINEALEN BIDEZ.....	75

I. SARRERA

Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE), 2011n abiarazi zen eskolen eraginkortasunaren eta hobekuntzaren lan-ildoak. “Balio erantsi handiko ikastetxeen ezaugarriak eta jardunbide egokiak” izeneko ikerketa-proiektua I+G+b proiektuen deialdira aurkeztu zen (Zientzia eta Berrikuntza Ministerioaren I+G+b proiektua. Erreferentzia EDU2011-24366).

Proiektu hori onartu zuten, eta 2012ko urtarrilaren 1etik 2014ko abenduaren 31ra arteko aldiari garatu zen. Ikerketaren lehen fase honi dagozkion txostenak ISEI-IVEIren webgunean daude eskuragarri; helbide honetan: <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/centros-eficaces>. Gainera, *Participación Educativa* aldizkarian ikerketaren laburpena argitaratu dute (Lizasoain eta Angulo, 2014).

Lehen proiektu horren jarraipen gisa, 2014ko deialdiari aurkeztu zen proiektu hau: “Eraginkortasun oso handiko edo oso txikiko ikastetxeen luzetarako azterketa eta testuinguruan kokatutako azterketa: eskola-hobekuntzarako ekintzen diseinua”. (Ekonomia eta Berrikuntza Ministerioaren I+G proiektua, erreferentzia EDU2014-53511-P). Proiektu hori ere onartu zuten, eta 2015eko urtarrilaren 1etik 2018ko abenduaren 31ra arteko aldiari gauzatu zen.

Bi kasuetan, ikerketa-taldea Euskal Herriko Unibertsitateko (EHU) Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultateko irakasle eta ikertzaileek eta Irakas-sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeko (ISEI-IVEI) teknikariek osatu dute. Parte hartu dute, halaber, unibertsitate hauetako ikertzaileek ere: Kaliforniako Los Angeleseko Unibertsitatekoek (UCLA), Kalifornia Beheko Unibertsitate Autonomoek (UABC) eta Aguascalientes-ko Unibertsitate Autonomoek (UAA) –azken bi horiek Mexikokoak– eta Kolonbiako La Sabana Unibertsitatekoek.

I.1. IKERKETAREN HELBURUA

Lehen aipatutako bi proiektuen xede orokorra zentroen eraginkortasuna aztertzea da, hala, eraginkortasun horri lotuta, dituzten jardunbideei eta jarduera-ildoei buruzko ebidentziak lortu eta nahi bezain emaitza onak ez dituzten ikastetxeentzako hobekuntza-ekintzak eta -programak diseinatzeko erabiltzeko. Beraz, ikerketa hau eskolen eraginkortasunaren eta hobekuntzaren ildoa txertatzen da; hain zuzen, tradizio akademiko handiko esparruan.

Lehen helburu espezifikoak emaitza onenak lortzen dituzten ikastetxeak identifikatzea da, ikastetxeko ekintza, eskola-efektua bera, oinarri hartuta. Horretarako, emaitzetan eragiten duten testuinguruaren aldagaiak kontrolatu behar dira estatistika-teknika egoki bidez (*metodologia kuantitatiboa*).

Ikastetxe horiek identifikatu ostean, bigarren helburua horien bereizgarritasuna edo ezaugarriak ateratzea da. Horretarako, ikastetxe horiei buruz eskuragarri dagoen informazioa erabiltzen da; alde batetik ebaluazioan bertan aplikatzen diren galdera-sorten zati diren aldagaiak, eta bestetik, ikastetxeek, Ikuskaritzak eta laguntza-zerbitzuek (Berritzeguneak) emandako informazioa.

Azkenik, ikastetxeen ezaugarriak atera ostean, hirugarren helburua jardunbide egokiaren katalogoa egitea da. Hemen, ikastetxeen zereginaren errealitatean egiten den hurbiltzea kualitatiboa da (*metodologia kualitatiboa*), behaketa-tekniken bidez, arduradunei eta esku hartutako beste eragile batzuei egindako elkarrizketen, eztabaida taldeen, kasuen azterketa eta abarren bidez.

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

1.2. IKERKETAREN EZAUGARRIAK

Ikerketa-proiektuak barne-baliozkotasuna izan dezan, lortutako datuak beste muturreko datuak dituzten ikastetxeen datuekin kontrastatu behar dira. Horrela, informazioa aztertzean, bereizi egin ahal izango dira eraginkortasun handiko ikastetxeen jardunbide onak eta oso eraginkortasun txikikoetan antzematen diren arazoak, zailtasunak eta, batzuetan, egokia ez den praxia ere bai.

Horregatik, proiektu honetan, eraginkortasun handiko ikastetxeak (EHI) eta eraginkortasun txikiko ikastetxeak (ETI) aztertu dira, eta oso ezaugarri garrantzitsua da hori ikerketa honetan.

Bestalde, ikerketa honetan hiru ardatz edo dimentsio hartu dira kontuan: eraginkortasunaren denbora edo alderdi ebolutiboa, ikastetxeek hiru konpetentziatan (*Euskarazko eta gaztelaniazko hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia* eta *Matematikarako konpetentzia*) eskuratutako batezbesteko puntuazioak eta hondarrak.

Hiru dimentsio horien konbinazioak aukera eman digu ikastetxeak lau eraginkortasun-irizpidetan sailkatuta aztertzeko:

- muturreko hondarra altua (EHI) eta baxua (ETI) duten ikastetxeak
- muturreko puntuazioak altuak (EHI) eta baxuak (ETI) dituzten ikastetxeak
- denboran zehar hondarrak igo (EHI) edo jaitsi (ETI) egiten zaizkien ikastetxeak
- denboran zehar puntuazioak igo (EHI) edo jaitsi (ETI) egiten zaizkien ikastetxeak.

2. METODOLOGIA

Erabilitako ikuspegi metodologikoa, oro har, ikuspegi mistotzat har daiteke; izan ere, eraginkortasun handiko ikastetxeak identifikatzeko, maila anitzeko erregresiorako estatistika-prozedurak erabiltzen dira. Eta bigarren fase batean, ikastetxe eraginkor horien azpimultzoa zehaztu ondoren, ikastetxe horiek, haien praxia eta eguneroko errealitatea sakon aztertu dira, kasu anitzak aztertzeko ikuspegi osoagoaren bidez, teknika kualitatiboak erabilia, hain emaitza bikainak azal ditzaketen jardunbide egokiak eta horiei lotutako faktoreak hauteman ahal izateko.

2.1. METODOLOGIA KUANTITATIBOA

Behin hori esanda, eta erabilitako estatistika-prozeduraren ezaugarriak azaltzen hasita, ikerketa honetako ikuspegiaren ardatzetako bat dena aintzat hartzeko garaia da.

Eta lehen kontu hori galdera hau erantzutea da, ez besterik: *zer da ikastetxe on bat*, kalitate handiko ikastetxe bat, eraginkortasun handiko ikastetxe bat? Funtsezko galdera da, ematen zaion erantzunaren mende egongo baitira, neurri handi batean, eskuratutako emaitzak. Eta egin beharreko lehenengo gauza zera da, zehaztea zer datutan, ebidentzian oinarrituko den ikuspegi hori.

2.1.1. Ebaluazio Diagnostikoen emaitzak

Ikerketa etapa erdiko Ebaluazio Diagnostikoen (ED) bost ediziotako emaitzetan oinarritu da. ISEI-IVEIk errolda-izaerarekin aplikatzen dizkie horiek EAEko funts publikoen babesia jasotzen duten ikastetxeetako Lehen Hezkuntzako (LH) 4. mailako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) 2. mailako ikasle guztiei.

2009an hasi zenetik, Ebaluazio Diagnostikoaren antolaketa bi zatitan dago egituratuta:

- zati finkoa. Bertan, izaera instrumentalena duten hiru konpetentzien –Euskarazko eta gaztelaniazko hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia eta Matematikarako konpetentzia– ebaluazioa edizio guztietan egiten da, betiere, egoera ahalik eta zehatzen eta ondoren neurtzeko.
- Zati aldakorra. Indarrean den araudian definitutako gainerako konpetentziak elkarren jarraian ebaluatzen dira.

Ondorengo taula honetan daude jasota 2015era arteko EDren edizio bakoitzean ebaluatu diren konpetentziak.

2.1.1.a. taula. Ebaluazio Diagnostikoaren bost ediziotan ebaluatutako konpetentziak

ONARRIZKO KONPETENTZIAK	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15
Euskarazko hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia.	✓	✓	✓	✓	✓
Gaztelaniazko hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia.	✓	✓	✓	✓	✓
Ingeleseko hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia			✓		✓
Matematikarako konpetentzia.	✓	✓	✓	✓	✓
Zientzia, teknologia eta osasun-kulturarako konpetentzia. ¹	✓			✓	✓
Zientziarako konpetentzia.					
Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia.		✓		✓	
Ikasten ikasteko konpetentzia.				✓	
Informazioaren trataera eta konpetentzia digitala.				Pilotua	

Beraz, emaitzarentzat erabilitako oinarrizko aldagaia, ikaslearen mailan (1. maila, NI), oinarrizko hiru konpetentzia instrumentaletan eskuratutako puntuazioa da. Eta ikastetxearen mailan (N2), horien batezbestekoa. Aurreko lerroetan berariaz dago adierazita maila anitzeko ikuspegi (ikasleak eta ikastetxeak). Maila anitzeko ikuspegi hori egin diren analisisen ezaugarri aipagarri bat da, eta hezkuntzako datuek, askotan, egitura habiaratua, hierarkia dutela dioen iritzian oinarritzen da. Kasu honetan, bi mailako eredu bat da (ikasleak eta ikastetxeak), eta ikasleak (1. maila osatzen dute) ikastetxeetan (2. maila) multzokatuta daude.

Eta maila anitzeko ikuspegi hori bi arrazoiengatik da oso garrantzitsua; batetik, bi mailatan gertatzen da aldagarritasuna: ikasleak aldakorrek dira eskuratzen dituzten puntuazioetan, baina ikastetxeak ere *aldakorrek* dira batezbesteko puntuazioetan. Bestetik, aldagarritasun hori azaltzeko aukera ematen duten aldagaiak bi mailatan daude (eta ikusgai daude). Hala, maila anitzeko ikuspegiak aukera ematen du bi mailak edo aldaketa-iturriak (ikasleak eta ikastetxeak) aldi berean aztertzeko, eta hala, emaitza zehatzagoak eta sendoagoak eskuratzeko.

Ikuspegi estatistikotik, maila anitzeko ikuspuntu hau gauzatzeko Eredu Hierarkiko Linealen (EHL) bidez eginiko maila ugaritako erregresio anizkoitzaren analisia egiten da. Geroago aurkeztuko ditugu horien xehetasunak eta zehaztapenak.

Irizpide-aldagai gisa EDen emaitzak erabiltzeko eragin garrantzitsuak ditu. Lehen eragina zera da, hezkuntza-prozesuaren instrukzio-osagaien bakarrik jartzen dela arreta. Eta gainera, oinarrizko hiru konpetentzia instrumentalei dagokienez bakarrik. Beraz, ikuspegi behartua da eta, ezinbestean, partziala. Ikastetxe bateko hezkuntza-jarduera irakaste hutsetik askoz harago doa, baina kasu honetan, aukera hau errolda-datu balioudun eta fidagarriak (ISEI-IVEIk aplikatutako EDetakoak) eskura izateak justifikatzen du.

¹ 236/2015 Dekretutik aurrera, Zientzia, teknologia eta osasun-kulturarako konpetentzia desagertu eta Zientzia-kulturarako konpetentzia bihurtu da. ED13n, Zientzia-, teknologia- eta osasun-kulturarako konpetentzia eta Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia batera ebaluatu ziren.

Aukera honek, ordea, halabeharrez dakar, eginiko analisietatik ikastetxeen eraginkortasunari (edo eraginkortasun-faltari) buruz ateratzen den iritzia lehen aipatutako konpetentzia horietan ikastetxeek egiten duten irakaste-lanari *bakar-bakarrik* dagokiola, eta ezin dela, inola ere, ikastetxeen beste jarduera-eremu batzuetara estrapolatu. Hezkuntzaren fenomenoak irakas-jarduera baino askoz konplexuagoa da, eta eskolaz gain, beste eragile batzuk ere tartean dira.

2.1.2. Eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeak

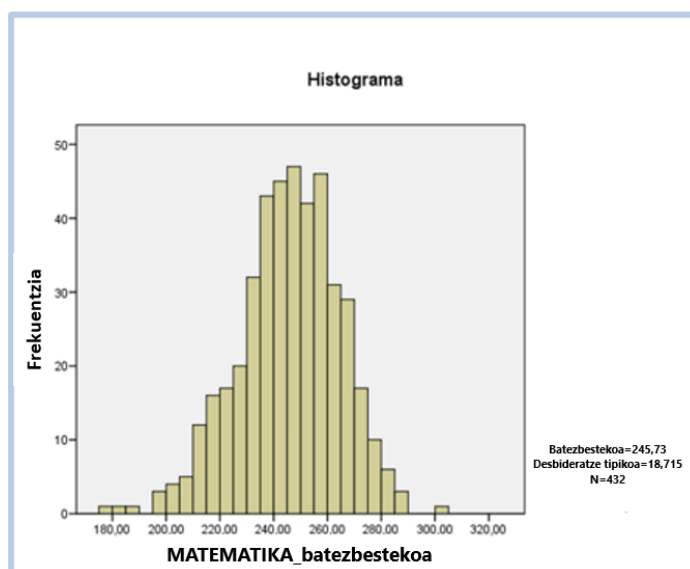
2.1.2.1. Eraginkortasun handiko ikastetxeak

Behin hori esanda, eta oinarrizko irizpide-aldagai gisa EDetako puntuazioak hartuta, berriro ere hasierako galderari heltzeko unea da: zer da ikastetxe *on* bat? Noiz hartzen da ikastetxe bat *eraginkortasun handikotzat*?

Galdera horri erantzun bat baino gehiago eman dakiok; lehenengoa, eta *a priori* agerikoena dirudiena, eraginkortasunaren adierazle gisa ikastetxe bakoitzaren batezbesteko puntuazio gordinak erabiltzea litzateke.

Adibidez, 2.1.2.1.a. grafikoak erakusten du 2009ko multzoko LHko 432 ikastetxeetan *Matematikarako konpetentziako* batezbesteko puntuazioak nola banatuta dauden².

2.1.2.1.a. grafikoa. Matematikarako konpetentziako batezbesteko puntuazioen banaketa 2009ko multzoko LHko 432 ikastetxeetan.



Grafikoan ikus daiteke batezbesteko puntuazio gordin horien banaketa, batezbestekoa 245,73 eta desbideratze tipikoa 18,715 izanik. Eta datu horietatik abiatuta, lehen erantzuna eman dakiok planteatutako galderari, ebaketa-puntu arbitrarioa, adibidez, 280 puntutan jarrita. Hala, *Matematikarako konpetentzian* batezbesteko puntuazioa 280 edo altuagoa duten zentroak *Matematikarako konpetentziaren* irakaskuntza-ikaskuntzan ikastetxe onenak direla esan daiteke. Horri dagokionez, aintzat hartu behar da 280 puntu batezbestekoa baino 35 puntu gehiago direla; ia 2 desbideratze tipiko. Hau da, oso puntuazio altua da hori. Eta ikastetxe batentzat, maila horretako batezbesteko puntuazioa lortzea ez da lan erraza, ikasle guztiek balio horren inguruko puntuazioa lortu behar bailukete. Zaila da hori, eta ikasle kopurua zenbat eta handiagoa izan, orduan eta zailagoa.

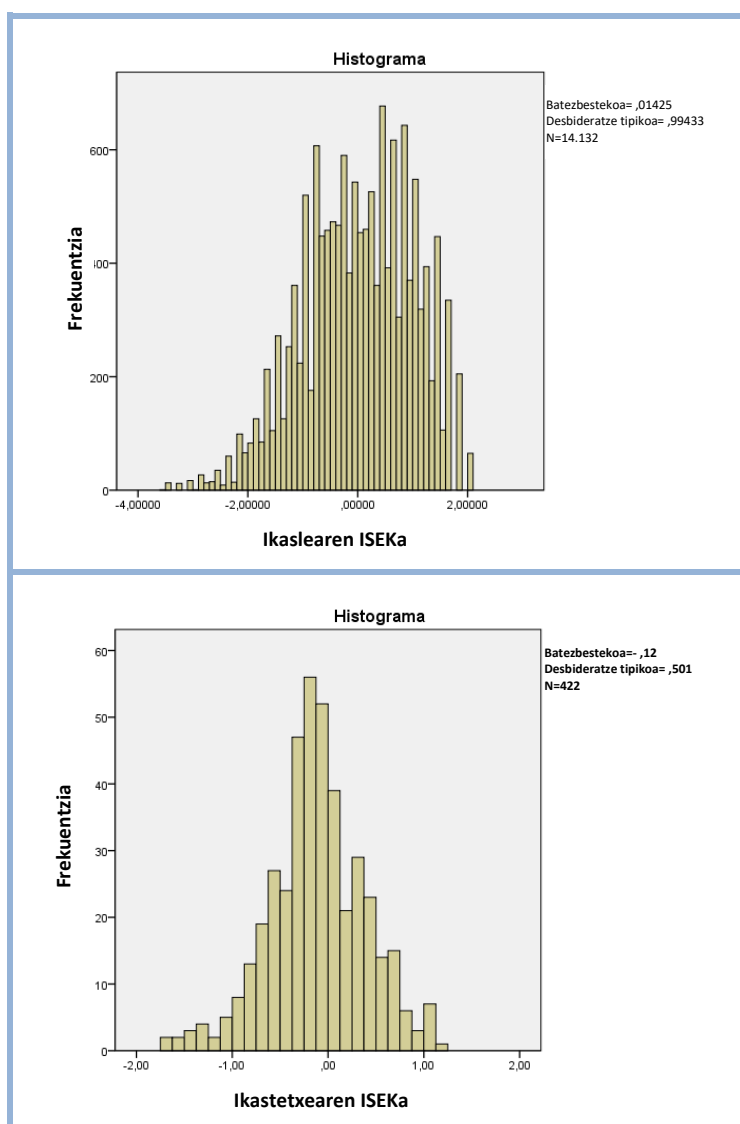
² Azterlanetik baztertu ditugu 13 ikasle baino gutxiagoko ikastetxeak eta falta dituzten balioen (*missing values*) ehunekoa handia dutenak.

Hala ere, hori esanda, hor jarraitzen du galderak. Eta hor jarraitzean du, 1966an James S. Coleman-ek Ipar Amerikako hezkuntza-sistemako ekitateari buruzko txostena (bere izen bereko txostena, Coleman, 1966) argitaratu zuenetik, badakigulako hezkuntza-jarduera, eta zehatzago irakas-jarduera, garaleku duen testuinguru sozioekonomikoaren mende dagoela hein handi batean.

ISEI-IVEIk, ED egitean, errendimendu-probak prestatu eta aplikatzen ditu ebaluatzen den kompetentzia bakoitzean; baita testuinguruari dagozkion zenbait alderdiri buruzko informazioa jasotzeko galdera-sortak ere. Teknika estatistiko faktorial baten bidez, familien maila sozioekonomiko eta kulturalari buruzko informazioa *Indize Sozioekonomikoa eta Kulturala (ISEK)* izeneko zenbakizko balio bakar batean laburbiltzen da. Puntuazio tipifikatu bat da eta 0 batezbestekoarekin eta 1eko desbideratze tipikoarekin banatzen da.

2.1.2.1.b. *grafikoek* erakusten dute familiaren ISEKen banaketa, bai 2009ko LHko 4. mailako 14.312 ikasleen 1. mailan, bai ikasle horiek biltzen dituzten 422 ikastetxeen 2. mailan. 1. mailari dagokionez, ikus daiteke banaketak asimetria pixka bat duela: gutxieneroa -3,5 puntu ingurukoa da (egoera zailenean dauden familien ISEKen balioa) eta gehienekoa 2 puntu pasatxokoa (maila altueneko familiak).

2.1.2.1.b. grafikoa. ISEKen balioa N1en eta N2n. 2009ko multzoko LHko 4. maila.

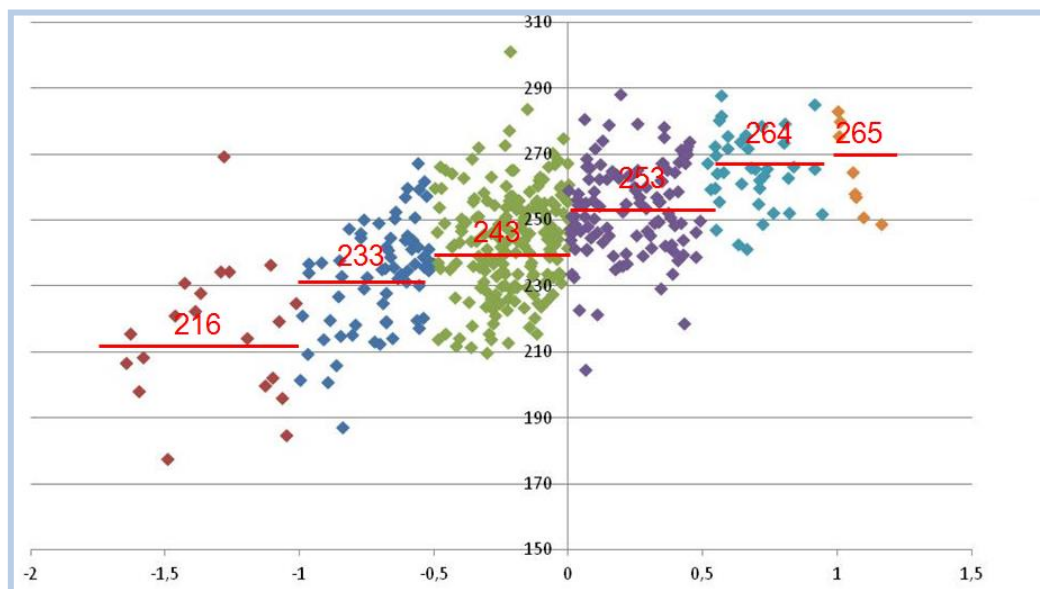


Maila sozioekonomikoari eta kulturalari dagokionez, ordea, aldakortasuna ez dago familien artean bakarrik, baizik bigarren histograman ikusten da aldakortasuna ikastetxeen artean ere badagoela. Badira batezbesteko ISEK -1,5 puntutik beherakoa duten ikastetxeak. Ikastetxe horietan, ikasle gehienak oso egoera zailean dauden familietakoak dira. Eta beste muturrean, batezbesteko ISEK +1 pasatxokoa duten ikastetxeak daude, eta horrek erakusten du, ikastetxe horietan, familia gehienek estatus sozioekonomiko eta kultural altua dutela.

Informazio hori, bere horretan, garrantzitsua izan arren, are interes handiagoa du planteatutako gaiari dagokionez, bi fenomenoak, bi aldagaiak elkarri lotuta jartzen baditugu; hau da, aldi bereko azterketa egiten badugu.

2.1.2.1.c. grafikoko sakabanatze-diagraman ikusten da LHko ikastetxeek *Matematikarako konpetentzian* lortutako batezbesteko puntuazioak ordenatuen ardatzean daudela, eta abzisen ardatzean, berriz, haien batezbesteko maila sozioekonomikoa, 6 baliotan mailakaturia. Kolore desberdinetako puntuak batezbesteko ISEKen 6 kategoriatan banatuta erakusten dituzte ikastetxeak.

2.1.2.1.c. grafikoa. *Matematikarako konpetentzia-ISEK sakabanatze-diagrama. 2009ko LHko 4. maila.*



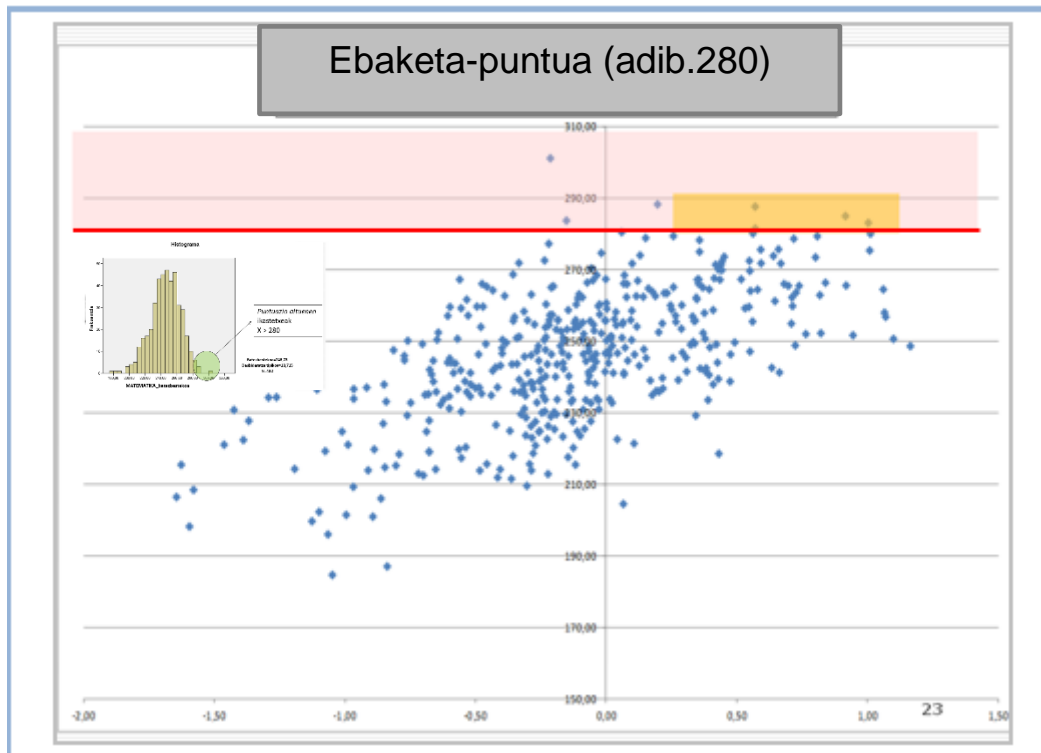
Ikus daitekeen moduan, batezbesteko ISEK maila baxuena (1. kategoria) duten ikastetxeek 216ko batezbesteko puntuazioa lortu dute *Matematikarako konpetentzian*. Bigarren mailakoek 233koa. Maila ertain-baxua (3a) dutenek 243ko puntuazioa; eta horrela, maila sozioekonomiko eta kultural altueneko ikastetxeen 265 puntura iritsi arte. Batezbesteko ISEKen arabera kategorizatutako ikastetxeen 6 taldeen batezbestekoen segidak joera nabarmena erakusten du: ISEK maila zenbat eta altuagoa izan, orduan eta altuagoa da *Matematikarako konpetentzian* eskuratutako batezbesteko puntuazioa. Estatistikan, erlazio lineal sendoa eta positiboa esaten zaiona da.

Hurrengo grafikoa ikusten da lehen puntuazio altukotzat (280koa edo altuagoa, laukizuzen arrosa ebaketa-puntuaren zuzen gorriaren gainetik) hartu ditugun ikastetxeak kokatzen baditugu, gehienek ISEK maila altua dutela (urre-koloreko laukizuzena).

Espero zitekeen hori bi aldagaien artean dagoen erlazioa aintzat hartuta. Eta lehen ondorioa zera da, ez dela astakeria planteatzea, agian, emaitza on horien zati bat gutxienez, seme-alabak ikastetxe horietan eskolatzen dituzten familien batezbesteko maila sozioekonomiko eta kulturalari zor zaiola. Horregatik, pentsa daiteke emaitza altuak ez direla, bakarrik, ikastetxeetako irakas-jardueraren ondorio, baizik emaitza horien zati bat testuinguruko faktoreek azaltzen dute.

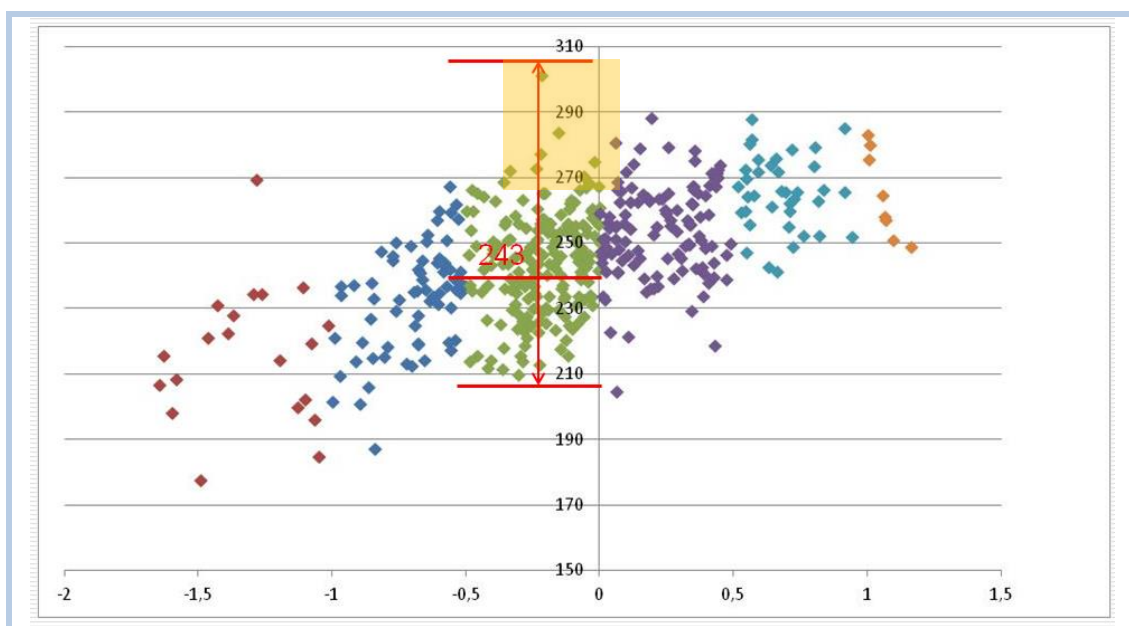
Beraz, testuinguruko eragin horiek kuantifikatzeko –eta hala dagokionean, kontrolatzeko– ikuspegi analitikoa behar da, hala, ikastetxeen eragina zehatzago eta ekitate handiagoarekin isolatzen eta dimentsionatzen saiatzeko.

2.1.2.1.d. grafikoa. Puntuazio gordin altua duten ikastetxeak. 2009ko LHko 4. maila.



Ikusi berri dugun moduan, taldeek *Matematikarako kompetentzia*n eskuratutako batezbesteko puntuazioetan alde nabarmenak daude duten ISEKen arabera. Baina hurrengo grafikoiari begiratzen badiogu, alde handiak daude talde bakoitzaren barruan ere. Adibidez, 3. taldeko ikastetxeek (ikastetxe berdeak) *Matematikarako kompetentzia*n eskuratu duten batezbesteko puntuazioa 210 eta 310en artean dago, eta 243 da taldearen batezbestekoa.

2.1.2.1.e. grafikoa. 3. kategoriako ikastetxeak. 2009ko LHko 4. maila.



Aurreko grafikoan, urre-koloreko laukizuzenaren barruan azaltzen diren ikastetxeak ISEK 3 duten ikastetxeak dira, batezbesteko puntuazioa haien erreferentzia-taldearen batezbestekoa (243) baino askoz altuagoa dutenak (270etik gora) *Matematikarako konpetentzian*, duten maila sozioekonomikoa eta kulturala aintzat hartuta espero zitekeena baino askoz emaitza altuagoak ari dira eskuratzen. Estatistikatik begiratuta, *Matematikarako konpetentzian* 243 puntu inguruko batezbestekoak eskuratzea izango zen *normala*. Eta aldiz, 270 eta 310 arteko batezbestekoak lortu dituzte.

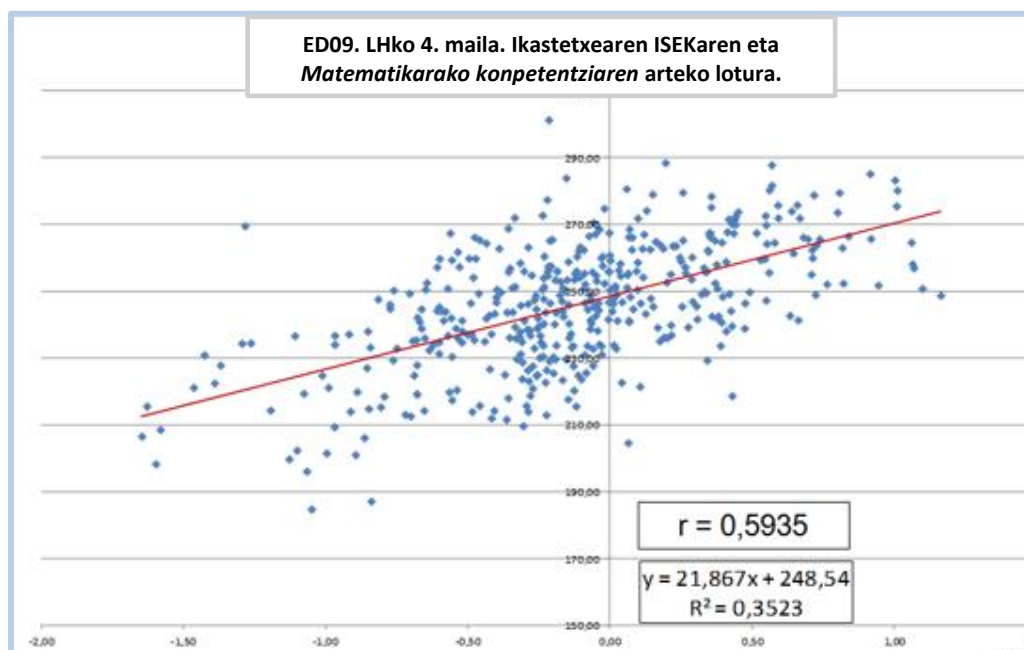
Kasu honetan, arrazoizkoa dirudi pentsatzea ikastetxe horiek irakas-lanean zerbait ondo egiten ari direla, haien emaitzak antzeko maila sozioekonomikoa duten gainerako ikastetxeen batezbesteko emaitzak baino askoz altuagoak baitira.

Baina ISEK sei kategoriatan, edo beste edozein kategoria kopurutan multzokatzean, baliabide bisual bat besterik ez da. Hobe da ikastetxe bakoitzaren batezbesteko ISEK balio teorikoak minus infinitutik plus infiniturako tartean dituen aldagai jarraitu gisa hartzea; izan ere, ISEK horrela hartuz gero, erabilgarri dagoen informazio guztia erabil daiteke.

Eta horrela egiten denean, ikastetxeen 2. mailako erregresio lineal sinpleko ereduarekin egiten da, eta ikastetxe bakoitzak *Matematikarako konpetentzian* eskuratutako batezbesteko puntuazioa bakoitzaren batezbesteko ISEK koaldagai gisa erabilia (aldagai zenbateslea) zenbatesten da.

Eta erregresio-eredu horrek (ikus 2.1.2.1.f. grafikoa) aukera ematen du ondoen doitzen den lerroa, erregresio-zuzena (lerro gorria) zenbatesteko; eta hori da *Matematikarako konpetentziari* dagokion puntuazioa zenbatesteko aukera ematen duen eredu teorikoa.

2.1.2.1.f. grafikoa. Erregresio lineal sinplea. 2009ko LHko 4. maila.



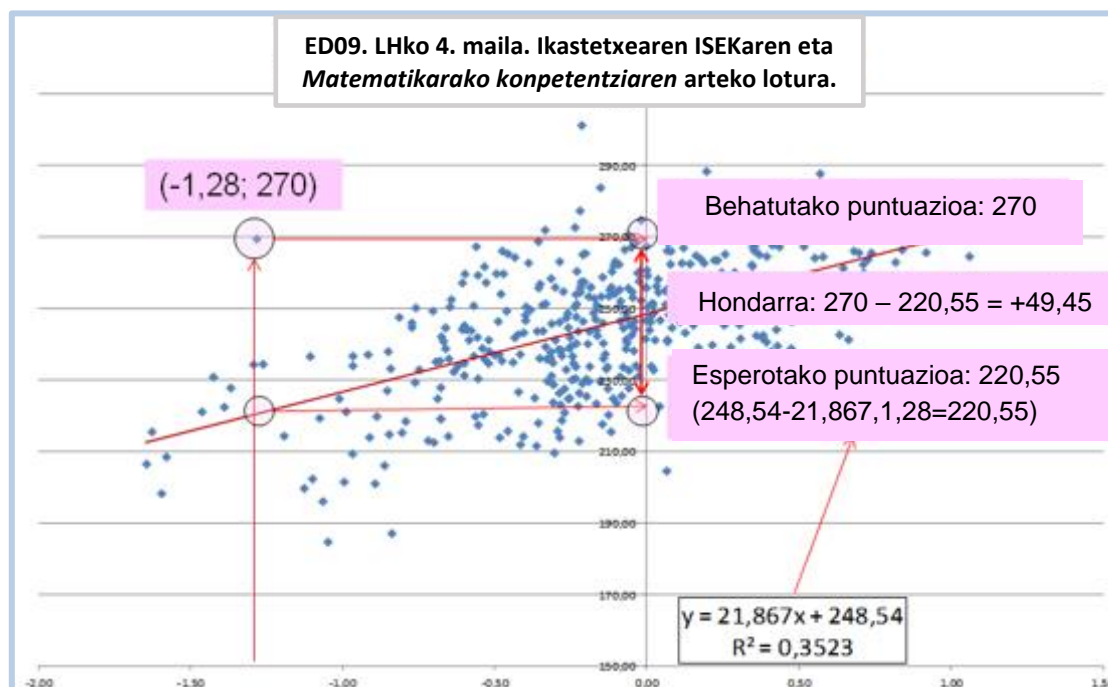
Kasu honetan, honako hauek dira ereduaren parametroak:

- Korrelazio-koefizientea (r) 0,5935ekoa da.
 - Horrek esan nahi du bi aldagaien arteko erlazioa sendoa eta positiboa dela.
- Determinazio-koefizientea (R^2) 0,3523koa da.
 - Horren interpretazioa izan daiteke EAEko ikastetxeetan matematiketan dagoen aldakortasunaren % 35,23 ISEK indizean duten aldeari dagokiola.
- Erregresio-ekuazioa, zuzenaren erregresioa hau da: $Y'=248,54 + 21,867.X$
 - Ebakidura 248,54koa da, ISEK 0 duten ikastetxeek matematikan duten batezbestekoa da. Oinarri-lerro edo abiaburu-lerro gisa interpreta daiteke.

- Malda +21,867 da, ISEKen gora egiten den unitate bakoitzeko matematikan gertatzen den igoera. Adibidez, ikastetxe bati ISEK +1 badagokio, matematiketan duten batezbesteko zenbatetsia $248,54 + 21,867 = 270,407$ izango da.

Batezbesteko ISEK +1 duen ikastetxe hipotetiko baten kasuan ikusi berri dugun moduan, erregresio-eredua (zuzenaren ekuazioa) aplikatuta, zenbatets daiteke ikastetxe bakoitzaren puntuazio zenbatetsia, duen ISEKen arabera espero daitekeen puntuazioa, alegia. Hurrengo grafikoan, batezbesteko ISEK -1,28 duen eta *Matematikarako konpetentzian* eskuratutako puntuazioa 270 duen ikastetxe baten adibidea ikusten da.

2.1.2.1.g. grafikoa. Ikastetxe batentzako hondarraren kalkulua. 2009ko LHko 4. maila.



Batezbesteko ISEK hain baxua izateak esan nahi du ikastetxe honetan oso egoera zailan dauden familietako ikasleak eskolatzen direla. Eta oso ikastetxe aipagarria da; izan ere, matematikan 270eko batezbesteko puntuazioa eskuratu du.

Zergatik da ikastetxe bat oso aipagarria? Haren testuingurua, batezbesteko ISEK, aintzat hartuta, zein izango litzateke *esperotako* puntuazioa?

Galdera horri prozedura grafiko baten bidez edo ekuazioa ebatzita erantzun dakioke. Ikastetxe honen erregresio-zuzena eta ISEKen ordenatua gurutzatzen diren puntua da puntuazio zenbatetsia. Matematikako puntuazioaren ardatzean proiektatzen bada, 220 puntu ingurukoa dela ikusten da.

Ekuazioa ebatzen bada (ISEK = -1,28), matematikako puntuazio zenbatetsiaren balio zehatza kalkulatu da:

$$Y' = 248,54 + 21,867 \cdot X = 248,54 - 21,867 \cdot 1,28 = 248,54 - 27,989 = \mathbf{220,55}$$

Beraz, erregresio-eredua aplikatuta, ikastetxe honi 220,55eko puntuazioa eskuratzea *legokiok*. (Uler bedi baieztapen hori ez dela agindu zorrotz bat, baizik eredu estatistiko bat aplikatzearen emaitza. Batezbesteko ISEK -1,28koa duten ikastetxeek matematikan lortutako batezbestekoa 220,55 da, kontuan hartuta EAEko Lehen Hezkuntzako ikastetxe guztientzako matematikaren eta ISEKen artean dagoen elkartze-eredua).

Baina ikusi dugun moduan, ikastetxe horrek eskuratutako puntuazioa 270 da, eta beraz, eskuratutako puntuazioaren eta ereduak zenbatetsitakoaren arteko aldea ia 50 puntukoa da. Oso

alde handia eta positiboa da, eta justifikatu egiten du lehen ikastetxe honi egin zaion balorazio hori.

Puntuazio diferentzial hori (erregresio-tekniken jargoian *hondarra* izen itsusia du) ikastetxe bakoitzak enpirikoki eskuratutako puntuazioaren eta ereduak zenbatetsitakoaren arteko aldea da:

$$\text{Hondarra} = \text{Behatutako puntuazioa (eskuratutakoa)} - \text{Esperotako puntuazioa (zenbatetsia)}$$

Ikastetxe hau eraginkortasun handiko ikastetxetzat har daiteke; izan ere, eskuratutako puntuazioa familien batezbesteko maila sozioekonomikoaren eta kulturalaren arabera eskuratu behar lukeenaren oso gaintik dago.

Prozedura honek aukera ematen du testuinguruaren mailaren eragina kontrolatzeko edo, hala nahi izanez gero, kentzeko. Hala, ekitate handiagoarekin zenbatesten da ikastetxeak bertako ikasleen errendimendu mailan duen eragina.

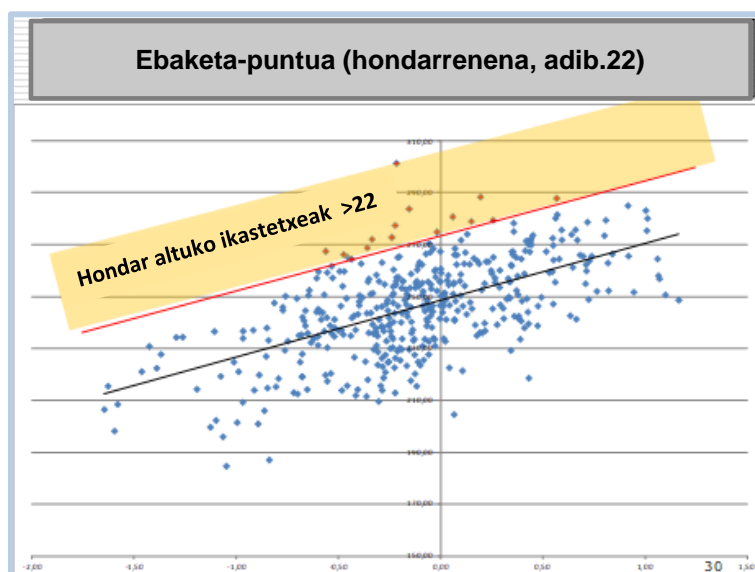
Eta honetara iritsita, arazorik gabe aplika daiteke ikastetxe honetarako jarraitutako prozedura, eta ikastetxe guztietarako *Matematikarako konpetentzian* duten hondarra kalkulatu. Hala, ikastetxe bakoitzak, behatutako puntuazio gordinaz gain, dagozkion puntuazio zenbatetsia eta hondarra ere izango lituzke (ikus 2.1.2.1.a. taula).

2.1.2.1.a. taula. Behatutako puntuazioen eta hondarren banaketa posiblea ikastetxeka.

Ikastetxea	Behatutako puntuazioa (BP)	Zenbatetsitako puntuazioa (ZP)	Hondarra (BP-ZP)
1	270	220,55	49,45
2	248	247,52	00,48
3	256	279,23	-23,23
...

Informazio hori eskuratuta, ebaketa-puntu arbitrario bat ezar liteke, baina hondarrei dagokiena. Ebaketa-puntu hori, adibidez, 22 hondar-unitatetan ezartzen bada, emaitza hurrengo grafikoa adierazitakoa da.

2.1.2.1.h. grafikoa. Hondar altuko ikastetxeak. 2009ko LHko 4. maila.



Orain ebaketa-puntu hori adierazten duen lerro gorria erregresio-zuzenarekiko paraleloa da, eta laukizuzenaren barruan dauden puntuak hondar altuko (22tik gorakoa) ikastetxeak dira. Eta ikastetxe horiek, orain, har daitezke eraginkortasun handiko ikastetxetzat, denek lortzen baitute, haien lanerako testuingurua aintzat hartuta, espero litekeena baino askoz altuagoa.

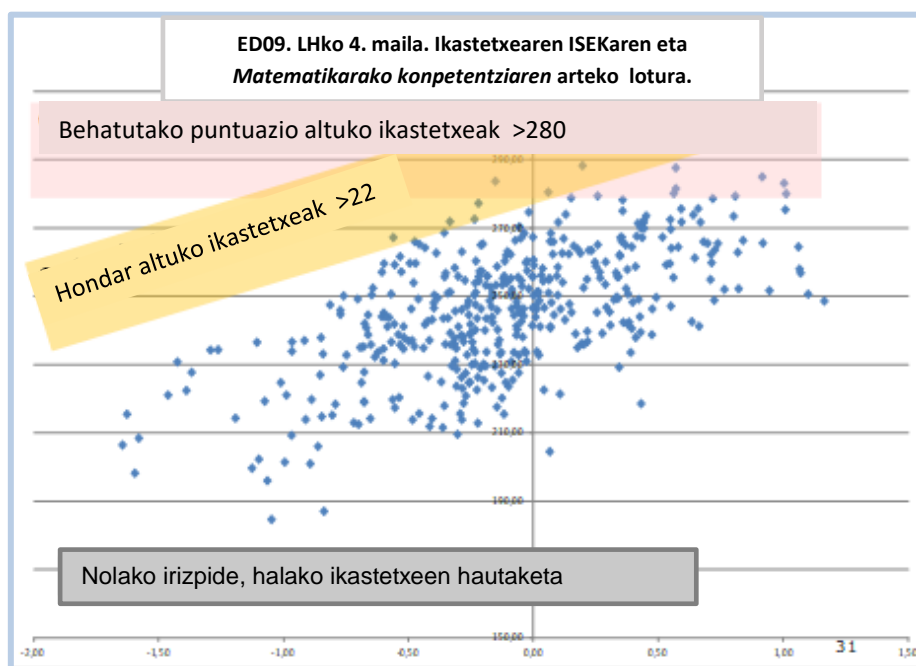
Hondarretan oinarritutako ikastetxeen aukeraketa hori alderatzen badugu hasieran, behatutako puntuazioetan oinarrituta eginikoarekin, gauza interesgarriak ikusten dira (2.1.2.1.i. grafikoa).

Hasteko, eraginkortasun handia definitzeko irizpide ezberdinak erabiltzeak ikastetxeen aukeraketa ezberdinak egitea dakar.

Adibidez, ikastetxeen aukeraketa berri hau, ISEKi dagokionez, planoaren eskualde zabalago batean dago kokatuta. Ez du aldagai horren ibilbide osoa hartzen, baina aurki daitezke ISEK maila baxua (bat, lehen garatutako adibidekoa), ertain-baxua, ertain-altua eta altua duten ikastetxeak. Baina lehen ikusi dugun moduan, eraginkortasun handiko ikastetxe guztiek, puntuazio gordinen irizpidearen arabera, ISEK maila altua zuten.

Gainera, bi multzoak ez dira disjuntuak, elementu batzuk berdinak dituzte. Ebakiduran dauden ikastetxeak bi aldetatik dira interesgarriak: emaitza gordin oso altuak eskuratzen dituzte (eraginkortasunaren lehen irizpidea) eta, gainera, hondar oso altuak ere bai (bigarren irizpidea).

2.1.2.1.i. grafikoa. Ikastetxeak aukeratzeko bi irizpide. 2009ko LHko 4. maila.



Azken finean, ikastetxe bat eraginkortasun txikikoa edo handikoa den erabakitzeke garaian, ikuspegi bat baino gehiago dago. Proiektu honetan, hondar altuen irizpidea lehenetsi dugu; izan ere, lehen azaldu dugun moduan, ekitatiboagoa da, kontrolatu egiten baita testuinguruaren eragina. Horrek dakar, era berean, irizpide horren arabera aukeratutako ikastetxeen azpimultzoak emaitza gordinak kontuan hartzen dituen irizpidearekin sortutako azpimultzoak baino aniztasun handiagoa izatea, eta horrek handitu egiten du horiek aztertzearen interesa. Aurrerago ikusiko dugun moduan, ISEKen eta beste koaldagai batzuen eragina kontrolatu ondoren, eraginkortasun handikotzat hartutako ikastetxeak askotarikoak dira ISEKi dagokionez (jakina), baina baita sareari edo titulartasunari, kokapenari, neurriari eta abarri dagokienez ere.

Gure azterlanetan irizpide hori lehenetsi dugun arren, modu iraunkorrean puntuazio gordin bikainak lortzen dituzten ikastetxeen kasua ezin da besterik gabe baztertu, nahiz eta kasu gehienetan osaera sozial altuko edo oso altuko ikastetxeak izan. Horrez gain hondarrak ere positiboak badituzte, eraginkortasun handiko ikastetxetzat har daitezke.

2.1.2.2. Eraginkortasun txikiko ikastetxeak

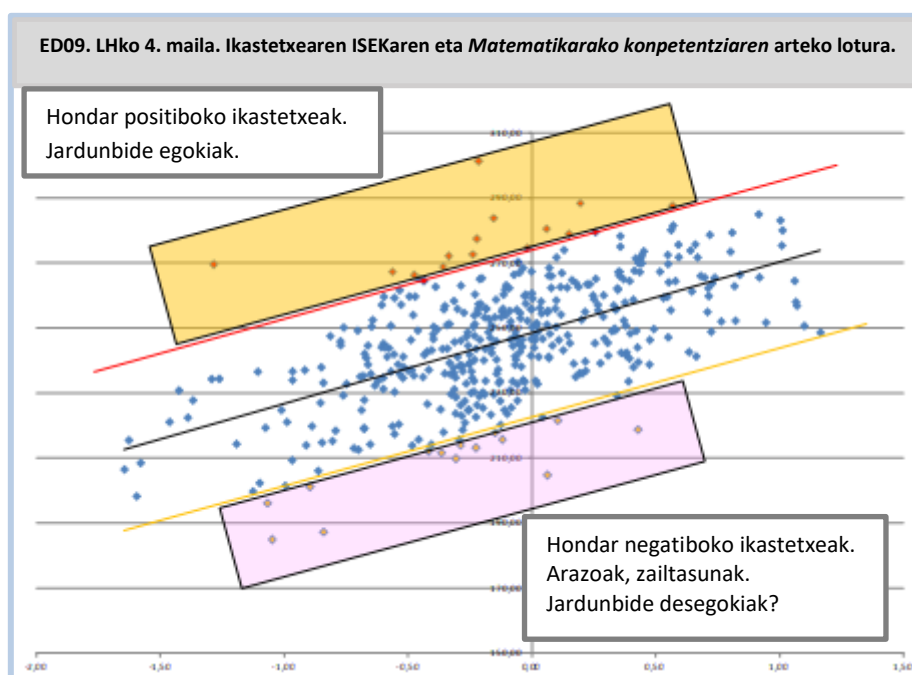
Deskribatu berri dugun eskola-eraginkortasunaren irizpidea (hondar altuak eta positiboak) oso ekitatiboa da, aintzat hartzen baitu ikastetxearen testuinguru sozioekonomikoa eta kulturala. Beraz, irizpide horren arabera hautatutako ikastetxeek, argi dago, beste azterlan kualitatibo bat egitea merezi dutela, hala, hasieran aipatu dugun moduan, ikuspegi osoagoarekin aztertzeko haien eguneroko praxia, eta emaitza bikain horiek azaltzen dituzten faktoreak eta jardunbide egokiak hautemateko.

Baina horretan hasita, azterlan kualitatibo hori egin ondoren atera litezkeen ondorioen barne-balioetasuna arriskuan jartzen duen gai bat azaleratzen da: eraginkortasun handiko ikastetxeak modu horretan aztertu ondoren, ikastetxe horiek guztiek gutxi gorabehera berdinak dituzten praktiken eta faktoreen zerrenda bat osatzen da. Pentsa liteke faktore horiek azalduko luketela eraginkortasun handia. Baina zer gertatuko litzateke mota bereko azterlan kualitatibo bat eraginkortasun txikiko ikastetxeetan egin, eta emaitzak berdinak edo oso antzekoak balira? Ondorioztatuko balitz haien jardunbideak, gutxi gorabehera, berdinak direla?

Jakina, ondorioen balioetasuna arrisku handian legoke; ia ezeztatua legokeela ez esateagatik.

Hondarrei dagokien ebaketa-puntu arbitrario bat ezartzen bada (adibidez, 22), ezerk ez du eragozten gauza bera, baina negatiboan egitea.

2.1.2.2.a. grafikoa. Eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeak. 2009ko LHko 4. maila.



Aurreko grafikoan, +22ko ebaketa-puntua adierazten duen lerro gorria eta horri dagokion urrekoloreko laukizuzena ikusten dira; ebaketa-puntu horren gainetik dauden ikastetxeak biltzen dituen laukizuzena, hain zuzen. Baina azaltzen dira, halaber, -22ko ebaketa-puntua adierazten duen lerro horia –simetrikoki– eta horri dagokion laukizuzen arrosa ere; ebaketa-puntu horren azpitik dauden ikastetxeak biltzen dituen laukizuzena, hain zuzen.

Azken horiek (puntu horiak) hondarra oso handia, baina negatiboa duten ikastetxeak dira. Hau da, puntuazio gordinak haien testuinguru sozioekonomikoa eta kulturala aintzat hartuta legezkiekeenak baino askoz baxuagoak dituzte. Eta orain arte erabilitako irizpidea aplikatuta, ikastetxe ez eraginkortzat har daitezke, eraginkortasun txikiko ikastetxetzat.

Eta ikastetxe eraginkorretan uste bazen jardunbide egokiak zirela haien emaitza onak azaltzen dituzten faktoreak, hauetan, pentsa daiteke badiuztela zailtasun handiko egoerak eta konpondu gabeko arazo larriak, baina baita jardunbide desegokiak ere. Baieztapen hori arriskutsua da, eta batzuetan polemika pizten du, baina metatutako esperientziak esaten digu, kasu gehienetan, ikastetxe ez eraginkor horiek oso egoera eta ingurune zailetan egoten direla, eta konpondu ezin izan dituzten arazo eta zailtasun larriak izaten dituztela. Baina kasu batzuetan, aurkitu dira jardunbide desegokiak (edo batere gomendagarriak ez direnak behintzat). Esan behar da, hala ere, kasu horietan, jardunbide desegoki horiek ezjakintasunagatik, ohituragatik, informazio-faltagatik eta abarregatik izaten direla, baina inoiz ez asmo txarrez.

2.1.3. Irizpideak, hautatzeko prozedurak eta ikastetxe motak

Horren ondorioz, eta ondorio okerrik ez ateratzeko, funtsezkoa da eraginkortasun handiko ikastetxeak (EHI) nahiz eraginkortasun txikikoak (ETI) aztertzea, eta bi multzoek dituzten ebidentziak kontrastatzea. Horregatik, proiektu honetan, EHIak eta ETIak aztertu dira, eta oso ezaugarri garrantzitsua da hori ikerketa honetan. Baina gogoan izan behar da bigarren multzokoak aztertzea askoz zailagoa eta arriskutsuagoa dela. Hala, literatura akademikoan azterlan gutxi daude eskolaren eraginkortasun ezari buruz (gai horren inguruan, ikus: Hernández-Castilla, Murillo & Martínez-Garrido, 2013; Van De Grift & Houtveen, 2006, 2007). Gainera, kasu hauetan, aukeratutako ikuspegiaren izaera partzialari buruz lehen baieztatu dugunak are zentzu handiagoa hartzen du.

Ikastetxe horietara kontu handiz eta estandarrak nahiz arau deontologikoak zorrotz betez gerturatu behar da. EDETako puntuazioei dagokienez, ezin da inoiz ahaztu, gauza bat dela haien eraginkortasun maila txikia izatea, eta beste gauza bat, oso desberdina, dela, ikastetxe horiek, oro har, eraginkortasun txikiko ikastetxetzat hartzea. Testu honetan, eta adierazpen-ekonomiari lotutako ageriko arrazoiak medio, idazkera hori erabiliko da, baina argi gelditu behar du (eta gainera, ebidentzia ugari dugu honi buruz) ikastetxe bat oso eraginkorra izan daitekeela kompetentzia horietan, eta oso gaizki aritu beste batzuetan, edo prestakuntza-lanaren beste alderdi batzuetan (adibidez, ikastetxearen barruan bizikidetza zaintzea eta hobetzea). Eta modu berean, baina alderantziz, ikastetxe batek eraginkortasun txikia izan dezake *Matematikarako kompetentzian* edo hizkuntzan, eta lan bikaina egin kompetentzia artistikoetan. Benetako bi adibide dira horiek.

Hala, gogoan hartuta arreta, etengabe, ikastetxeen bi azpimultzoei aldi berean eskaini behar diegula, muturreko hondarren irizpideari lotutako estatistika-prozeduraren alderdi garrantzitsuenak aurkeztuko ditugu orain.

Lehen erakutsi dugun moduan, ikastetxeen 2. mailako erregresio-ereduan ikastetxeko batezbesteko ISEK maila koaldagai gisa erabiltzeak aukera ematen du EDETan puntuazioen zenbatespen ekitatiboagoak egiteko, testuinguruaren aldagaiaren eragina kendu egiten baita.

Baina mundu errealean, gauzak ez dira inoiz hain sinpleak izaten, eta hezkuntzaren errealitatea, zerbait izatekotan, oso konplexua da. Gure kasuan, konplexutasun horren erakusgarri da ISEK oso garrantzitsua dela, baina ez dela aldagai garrantzitsu bakarra. Azterlanaren xede den fenomenoak *aldagai anitz* ditu, asko dira lorpen- edo errendimendu-akademikoari eragiten dioten aldagaiak. Eta kasu askotan, elkarri lotuta daude. Eta gainera, errealitate hori konplexua da *maila anitzekoa* delako; izan ere, datuak egitura habiaratuan aurkezten dira, zenbait mailatako hierarkian, eta hor, lehen ikusi dugun moduan, maila bakoitzak bere aldagai propioak ditu.

Ikastetxeen 2. mailak aldagai horietako batzuk espezifikokoak ditu. Adibidez, ikastetxe bakoitzari dagokion sare publikoa edo itunpekoa. Baina beste batzuk, 2. mailako aldagaiak izan arren, 1. mailatik eransketa estatistikoa eginda eskuratzen dira. Ikusi dugu batezbesteko ISEK ikastetxe bakoitzean (N2) ISEK familiarraren (N1) batezbesteko aritmetikoa dela. Baina beste aldagai garrantzitsu bat da ikasle bat etorkinen familia batekoa izatea.

Aldagai horrek adierazten du ikasle hori berandu iritsi dela sistemara beste herrialde bateko sistematik etorri delako. Eta batzuetan, familiako egoera konplexua izaten dute ikasle hauek, eta hizkuntzei dagokienez, ez dute batere euskararik jakiten, eta ikasle latinoamerikarrak salbu, gaztelania ere ez dute jakiten. Jakina, hau ez da pasaporteari dagokion kontu bat, baizik ikaskuntza-prozesua zaildu ohi duten inguruabar pertsonal, familiar eta sozialen metaketa bat. Nolanahi ere, ikasleari dagokionez, aldagai dikotomikoa da, bai/ez (0/1).

Baina fenomeno horri berari ikastetxeen 2. mailaren ikuspegitik behatzen badiogu, gaia eta metrika aldatu egiten dira: irakas-lana normal garatzeko, ez da gauza bera 20 ikasle eta horietatik 1 edo 2 etorkinak dituen ikasgela baten ardura izatea, edo 20 ikasletatik 18 etorkinak diren ikasgela baten ardura izatea. Ikastetxeen 2. mailari begiratuta, tasa bat azaltzen da, ikasle etorkinen proportzioa.

Azken finean, hezkuntzaren ikerketak ebidentzia eskaintzen du jakiteko asko direla errendimendu akademikoari lotzen zaizkion aldagai garrantzitsuak, eta aldagai horiek bi mailetan daude, beraz, aldagai bakarreko eta maila bakarreko (ISEK 2. maila) erregresio bat estatistika-prozedura murriztailegia da, ez du aztertu nahi den fenomenoaren konplexutasuna jasotzen.

Beraz, konplexua den benetako mundura doituko den estatistika-prozedura bat behar da, aldagai eta maila anitzekoa, datuen egitura habiaratura doituko den teknika analitiko bat (Gaviria eta Castro, 2005).

Eta prozedura hori maila anitzeko erregresio anitza da, Eredu Hierarkiko Linealen bidezkoa (ingelesezko siglak HLM), eta hori da, aldagai anitzen eragina maila batean baino gehiagotan aldi berean aintzat hartu eta aztertzen duelako.

Interesa dutenek eranskinean dituzte teknika multzo horri buruzko xehetasun teknikoak. Hemen nahikoa da zehaztea maila anitzeko erregresio anitz honek aukera ematen duela mendeko aldagaiaren puntuazioa zenbatesteko, aintzat hartutako bi mailetan azalpenezko aldagai guztien eraginak aldi berean aztertuta, eta hala, ikastetxe bakoitzarentzat esperotako puntuazioaren, eta beraz hondarraren zenbatespen zehatzagoa egiten da.

Azterlan honetan, EDn neurtutako oinarriko hiru kompetentzia instrumentalak izan dira mendeko aldagaiak. Koaldagaiak ISEI-IVEIk prestatutako galdera-sortaren bidez neurtutako testuinguruaren aldagaiak izan dira. Eta bi maila hartu dira aintzat: ikasleak (N1) eta ikastetxeak (N2).

Hala, ikasmaila, kompetentzia eta urte bakoitzerako HLM eredu bat eskuratzen da (ikus Eranskina) eta eredu horrek koaldagai gisa biltzen ditu N1 eta N2ko testuinguruaren aldagaietatik kasu bakoitzean estatistikoki adierazgarriak izan direnak. Eredu horietan ebakidurei *bakarrik* uzten zaie aldatzen. Eta ondoren, ikastetxe bakoitzari 2. mailako hondarra (u_{0j}) kalkulatzeko zaio kompetentzia eta urte bakoitzean.

Hori egin ondoren, urte bakoitzeko hiru hondarren batezbestekoa egiten da, eta bigarren fasean bost batezbestekoak. Hala, ikastetxe bakoitzarentzako hiru kompetentzietako eta bost urteetako hondarren batezbestekoak eskuratzen dira. Ondoren, ikastetxeen zerrenda ordenatu, eta muturreko kasuak hautatzen dira, eta batezbesteko hondar handieneko ikastetxeak eraginkortasun handienekotzat (EHLak) hartzen dira eta hondar txikienekoak eraginkortasun txikienekotzat (ETIak).

Aipatu berri dugu denboraren faktorea, EDen aplikazio-urteak; eta horrek literaturan aipatu den eragina du. Hau da: balio-erantsiko puntuazio mota horiek, hondar mota horiek, batzuetan, nolabaiteko ezegonkortasuna izaten dute (Newton, Darling-Hammond, Haertel, & Thomas, 2010). Horrek esan nahi du nahiko ohikoak direla zenbait egoera; adibidez, ikastetxe bateko hondarra urte batean oso altua eta positiboa izatea, baina hurrengoan ertaina izatea.

Ezegonkortasun hori orekatzen saiatzeko, ikastetxe bakoitzaren hondar multzoaren batezbestekoa egin zen. Aztertutako azken urtea 2015a izan zenez, ikastetxe bakoitzarentzat 5 EDTako emaitzak erabili ziren (2009, 2010, 2011, 2013 eta 2015ekoak), eta ebaluatutako 3

kompetentzietako bakoitzean (*Euskarazko eta gaztelaniazko hizkuntza-komunikaziorako kompetentzia* eta *Matematikarako kompetentzia*). Beraz, guztira 15 neurri ikastetxe bakoitzeko.

Hala, lehenik, urte bakoitzerako 3 hondarren batezbestekoa kalkulatu da eta gero urteko 5 batezbestekoak. 15 hondarren batezbestekoa horrela eginda, hasteko, amaierako batezbestekoaren magnitudea, jada, ez zen hondar isolatu batzuen bezain handia. Lehen esandako moduan, batzuetan gertatzen da urte jakin batean ikastetxe batek kompetentziaren batean hondarra ohikoa baino altuagoa izatea. Baina oso zaila da hori kompetentzia guztietan eta urte guztietan gertatzea. Horregatik, batezbestekoen balio absolutua ez da izaten –logikoa da– hain altua. Horrek esan nahi du *urte guztietan eta kompetentzia guztietan* oso emaitza onak lortu zituzten ikastetxeei jarri zitzaizela arreta. Horrek handitu egiten du emaitzen sendotasuna, eta beraz, baita ereduarena ere, baina berekin dakar batezbesteko balioak ez izatea neurritz kanpo handiak.

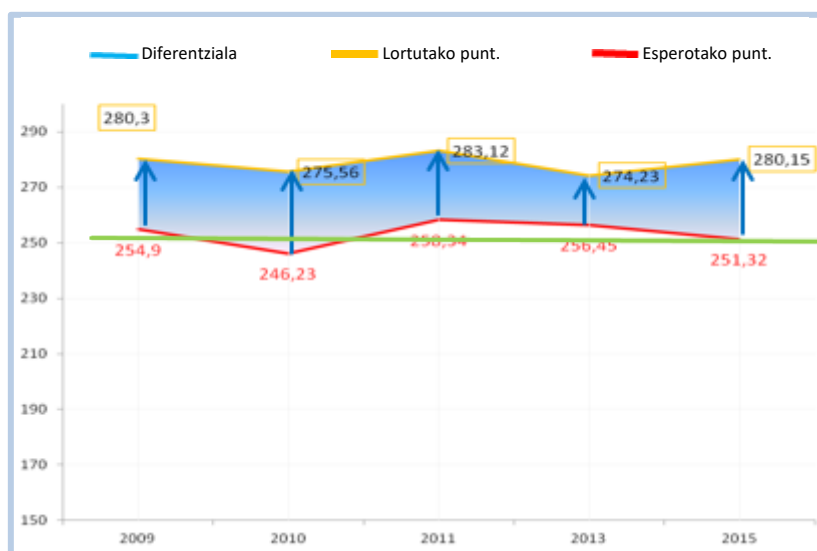
Batezbesteko hori sortu ondoren, ikastetxeak horretan oinarrituta ordenatzen dira beheranzko irizpide baten arabera, eta hala, amaierako emaitza gisa ikastetxeen zerrenda bat eskuratzen da, eraginkortasun handiena dutenetatik (EHI) txikiena (ETI) dutenetara ordenatuta. Eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeak hautemateko prozedura horri **muturreko hondarrena** esaten zaio (1. irizpidea).

1. irizpidea. Muturreko hondarren irizpidea (testuinguruan kokatutako zeharkako eredu)

Ikastetxe bat EHI (edo ETI) da, baldin eta bere hondarren batezbestekoa oso altua (edo oso baxua) bada.

2.1.3.a. *grafikoak* lehen irizpide honen arabera EHI gisa definitutako ikastetxe baten profil prototipikoa erakusten du.

2.1.3.a. grafikoa. EHI baten 1. profila muturreko hondarren irizpidearen arabera. DBHko 2. maila. Hiru kompetentzietako batezbesteko hondarra.

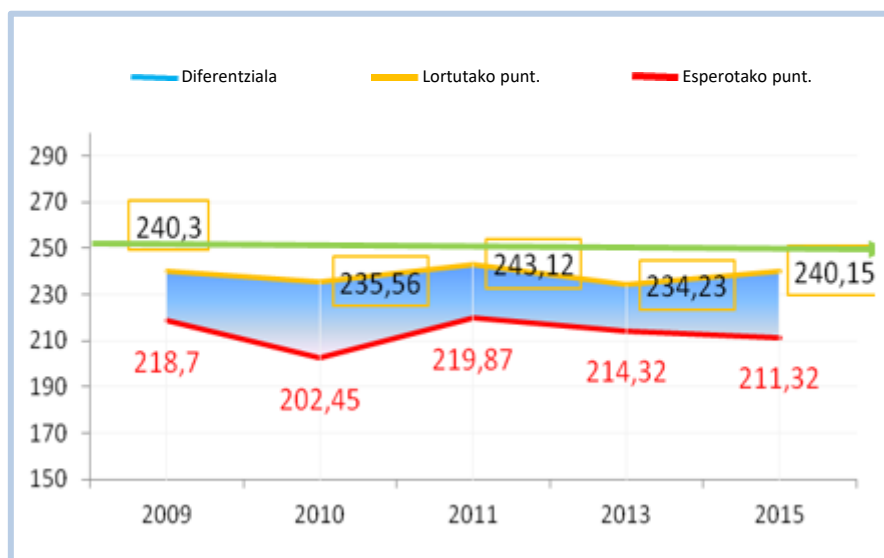


Grafiko honetan daude adierazita ebaluatutako hiru kompetentzien hondarren batezbestekoak 5 urteetako bakoitzean. Ikus daitekeen moduan, ikastetxe honek eskuratutako puntuazioak (lerro horia) 280 inguruan daude urte bakoitzean. Puntuazio zenbatetsiak (lerro gorria), aldiz, 250en inguruan daude (batezbesteko orokorra, lerro berdea). Ez dago ahazterik esperotako puntuazio horiek testuingurua aintzat hartuta *legozkiokkeenak* direla. Beraz, ondoriozta daiteke ikastetxe honen testuingurua ertaina dela, espero daitezkeen puntuazioak batezbesteko orokorretik gertu baitaude.

Gezi urdinek, urte bakoitzerako, eskuratutako puntuazioaren eta esperotakoaren arteko aldea adierazten dute, hondarra dira. Eta ikusten den moduan, kasu honetan, handiak eta positiboak dira urtez urte (gutxi gorabehera 30 puntukoak). Beraz, muturreko hondarren I. irizpidearen arabera, eraginkortasun handiko ikastetxe baten adibidea da; izan ere, hondar horiek handiak eta positiboak dira 3 kompetentzietan eta 5 urteetan.

Baina hori ez da izan litekeen profil bakarra. Hala erakusten du hurrengo grafikoak. Kasu honetan, antzeko patroia da: 5 urteetan, puntuazioak zenbatetsitakoak (20-30 puntu) baino altuagoak dira. Baina orain, eskuratutako puntuazio horiek batezbesteko orokorretik behera daude (250, lerro berdea). Kasu hau ere, EHI baten adibide garbia da, baina aurrekoan ez bezala, ikastetxe honi dagokion testuingurua, seguru asko, oso zaila eta kaltetua da, esperotako puntuazioak oso baxuak baitira. Baina ikastetxe honek, baldintza zailetan aritu arren, lortu egiten du bere ikasleek antzeko zentroetako puntuazioak baino askoz puntuazio altuagoak lortzea, eta gainera, batezbesteko orokorretik gertu dauden puntuazioak lortzen dituzte. Beraz, EHI bat da, baina lehenengoarekin alderatuta, oso profil sozioekonomiko desberdina duena.

2.1.3.b. grafikoa. EHI baten 2. profila muturreko hondarren irizpidearen arabera. DBHko 2. maila. Hiru kompetentzietako batezbesteko hondarra.



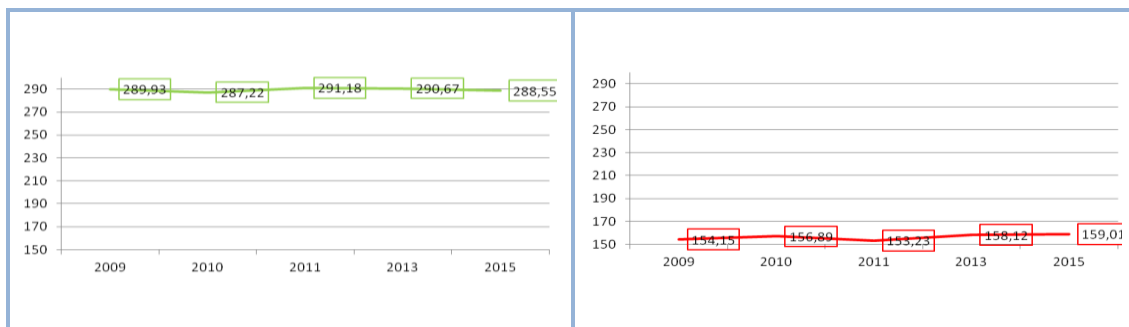
Muturreko hondarren irizpide hau egokia eta ekitatiboa da ikastetxeen irakaste-lanaren eraginkortasuna hautemateko, baina ez da bakarra.

2. irizpidea. Muturreko puntuazioen irizpidea (sabai edo zoru efektuaren eredua)

Ikastetxe bat EHI (edo ETI) da, baldin eta bere puntuazioen batezbestekoa oso altua (edo oso baxua) bada. Ezin dira handitu, ez eta txikitu ere, haien puntuazioak maximoetara (edo minimoetara) iristen baitira.

2.1.3.c. grafikoko ikastetxeek antzeko profila dute, baina batek positiboan eta besteak negatiboan. Urtez urte oso puntuazio altuak edo oso baxuak dituzte. Altuenak edo baxuenak izaten dira. Seguru asko, *sabai* (edo *zoru*) efektua izango da.

2.1.3.c. grafikoa. Muturreko puntuazioak dituzten ikastetxeak. DBHko 2. maila. Hiru kompetentzietako batezbesteko hondarra.



Kasu honetan, bi errealitate ditugu, elkarrengandik oso desberdinak. Ikastetxe berdeak EAEko ikastetxe guztietako puntuazio onenak eskuratzen ditu urte bakoitzean. Testuinguru sozioekonomiko altua duela alde batera utzita, emaitza gordin horiek ez dira, inola ere, baztergarriak, lan bikaina eta iraunkorra egiten dela erakusten baitute.

Beste aldean dago kolore gorriko ikastetxea. Urtez urte, 5 EDetan, puntuazio gordinak EAEko baxuenak izan ditu. Honek eta hau bezalako zentroek desiragarriak ez diren ezaugarri guztiak dituzte: testuinguru sozioekonomiko oso zaila, arazo eta zailtasun oso larriak eta jorrazteko konplexuak eta abar. Zorionez, euskal hezkuntza-sisteman oso bakanak dira muturreko kasu horiek, eta aspalditik (edozein direla ere azterlan hauen emaitzak) eskaintzen diete lehenatasuneko arreta hezkuntzako agintariek eta Hezkuntza Ikuskaritzako zerbitzuak.

Beraz, eta lehen aipatutako arrazoiak medio, mota honetako ikastetxeei, kopuruz garrantzi txikiagoa izan arren, arreta eskaini behar zaie, eraginkortasun edo eraginkortasun-falta aipagarria baitute, nahiz eta 2. irizpidearen ikuspegitik, muturreko puntuazioen ikuspegitik izan. Hala ere, berriro, har daitezke aintzat beste irizpide batzuk, beste ikuspegi batzuk.

Lehen neurri mota hauen ezeگونkortasunari buruz aritu garenean, garrantzi handiko kontu bat aipatu dugu: denboraren faktorea. Esan dugu lehen ere, hasieratik hasi eta txosten hau idatzi den arte, etapa erdiko ED 2009, 2010, 2011, 2013, 2015, 2017 eta 2019 urteetan aplikatu da. Txosten honen xede den ikerketan lehen 5 aplikazioetako datuak erabilgarri zeuden (2009-2015 aldia).

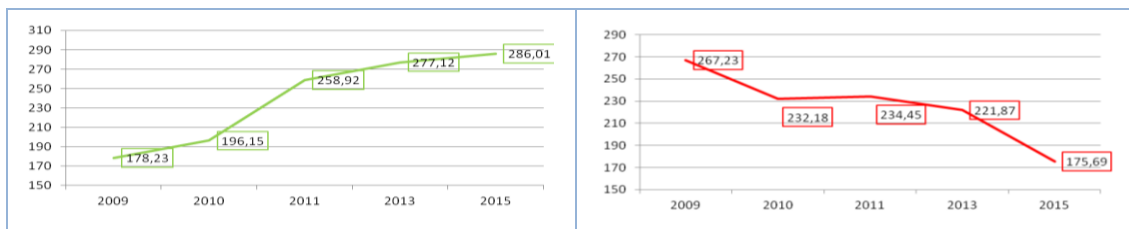
Aplikazio horiei erreparatzean, ardatza aldaketan, igoeran duen ikuspegi bat planteatu daiteke. Ez da luzetarako azterlan bat *stricto sensu* ikasleen mailan; izan ere, EDak, beti LHko 4. mailan eta DBHko 2. mailan oinarrituta daudenez, multzo desberdinei aplikatzen zaizkie. Baina pentsa daiteke ikastetxeen mailako aldi baterako ikuspegi batean, 5 puntu baitaude denboran.

3. irizpidea. Puntuazioen igoera (edo jaitsiera) irizpidea (luzetarako eredia).

Ikastetxe bat EHI (edo ETI) da, baldin eta haren puntuazioek goranzko (edo beheranzko) joera nabarmena badute, eta gainera, hondarrak ere igo egiten bazaizkie.

2.1.3.d. grafikoan, berdez adierazitako ikastetxeak goranzko joera argia du eskuratutako batezbesteko puntuazioetan, eta gorriaz adierazitako ikastetxeak, berriz, alderantzizko joera du.

2.1.3.d. grafikoa. Puntuazioen igoeraren (edo jaitsieraren) adibideak. DBHko 2. maila. Hiru kompetentzietako batezbesteko hondarra.



Denborari lotutako alderaketa horiek zuzenean egin daitezke ED guztiak metrika berdina duten heinean (batezbestekoa 250ekoa eta desbideratze tipikoa 50ekoa); beraz, ez dago inolako parekatzerik egin beharrik.

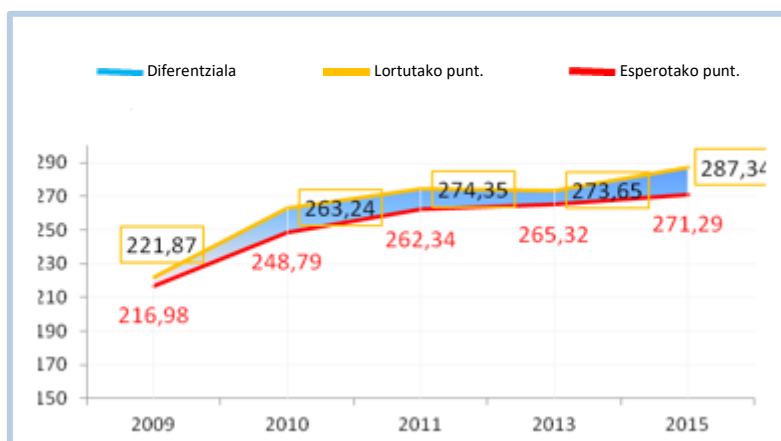
Ikastetxe berdeak 2009an oso baxua zuen batezbesteko puntuazioa, eta EDen edizioek aurrera egin ahala, nabarmen hobetu ditu puntuazioak, eta 2015ean 286ra iritsi da.

Profil horrekin, ez zen eraginkortasun handiko ikastetxetzat hartuko lehen aipatu ditugun bi irizpideak erabilita. Oraindik ez dira hondarrak aztertu, baina ezin da esan puntuazioak 5 urteetan muturrekoak izan direnik, beraz, ez litzateke sartuko 2. irizpidearen aukeraketan.

Baina hoberako joera argi hori aitortu egin behar da. Ikastetxe horrek erakutsi du gai dela batezbesteko errendimendua, denboran zehar, nabarmen hobetzeko. Eta hori eraginkortasun handia izateko beste modu bat dela ulertu behar da. Bereziki, pentsatzen bada honen guztiaren azken helburua ikastetxeak hobetzea dela. Eta ikastetxe honek eta antzeko beste batzuek *erakutsi dute* gai direla horretarako. Beraz, bigarren fasean horien azterketa kualitatiboa egitea oso interesgarria da hobekuntza horri lotutako faktoreak eta mugarrak zein diren jakiteko.

Baina irizpidetzat puntuazioen igoera bakarrik hartzeak orain aztertuko dugun arazoa dakar (hala ikusten da 2.1.3.e grafikoa).

2.1.3.e. grafikoa. Puntuazioen igoeraren 2. adibidea. DBHko 2. maila. Hiru kompetentzietako batezbesteko hondarra.



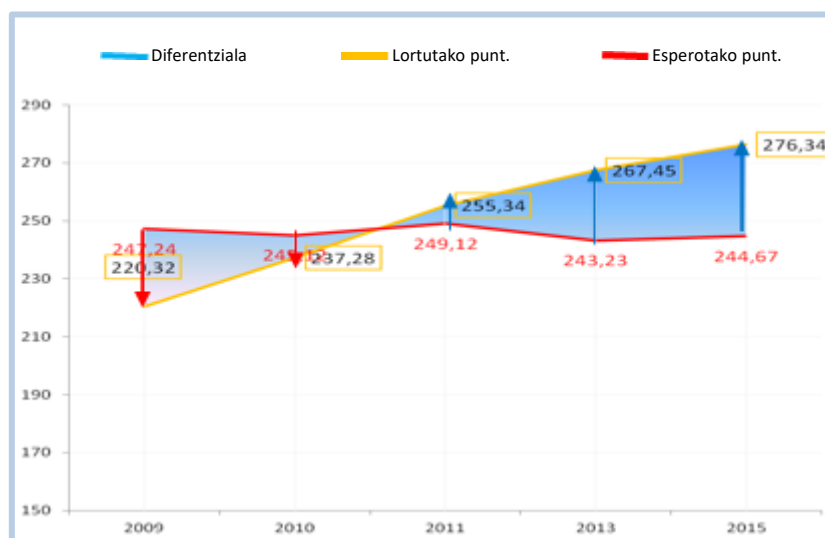
Eskuratutako puntuazioetan goranzko joera argia duen ikastetxe baten kasua dugu hau. Lerro horia 221,87 puntuko puntuazioarekin hasten da, eta 2015ean 287,34 punturekin amaitzen da. Lehen baieztatu dugun moduan, ikastetxe hori EHltzat har daiteke puntuazioen igoeraren irizpideari jarraitzen badiogu.

Baina zenbatetsitako puntuazioak adierazten dituen lerro gorriari erreparatzen badiogu, ikusten da eskuratutako puntuazioen lerroaren ibilbide paraleloa duela, nahiz eta 5 urteetan beheraxeagotik izan. Hau da, zenbatetsitako puntuazioak ere *igo egin dira*. Eta eskuratutako puntuazioekiko paraleloan igo dira; hala, urte bakoitzeko hondarren neurria ia-ia iraunkorra da, eta oso txikia.

Bi gauza gertatzen dira hemen: ikastetxeak puntuazioak hobetu ditu, baina ikastetxearen lanari atxikitako testuingurua ere hobetu egin da. Eta testuinguruaren eta errendimenduaren arteko harremana badagoela onartzen bada –eta horrek ekarri du muturreko hondarren irizpidea eratzea–, ondorioztatu behar litzateke ikastetxe honen eraginkortasuna nabaria dela: puntuazioak hobetu ditu, baina seguru asko, testuingurua, maila sozioekonomikoa eta kulturala ere antzeko neurrian hobetu direlako. Beraz, ez da EHItzat hartu behar.

Ondorioa da, puntuazioen igoeraren hirugarren irizpide hau hondarren igoeraren irizpidearekin osatu behar dela (ikus 2.1.3.f grafikoa).

2.1.3.f. grafikoa. Hondarren igoeraren I. adibidea. DBHko 2. maila. Hiru kompetentzietako batezbesteko hondarra.



Ikastetxe honen profilak bereizgarri hau du: eskuratutako puntuazioek, aurreko kasuan bezala, goranzko joera argia dute. 2009ko batezbesteko puntuazioa 220,32koa da, eta segida 2015ean 276,34 puntu lortuta amaitzen da. Baina ikastetxe hau aurreko adibidetik bereizten duena –eta interesgarri bihurtzen duena– zenbatetsitako puntuazioen lerro gorria da, abzisen ardatzarekiko ia paralelo baitago 5 urteetarako balioak 245 punturen inguruan dituela. Hortik interpretatu behar da ikastetxe honen testuingurua egonkorra dela. Eta esperotako puntuazioen tartea batezbesteko orokorraren (250) inguruan dagoenez, ondoriozta daiteke ikastetxearen osaera soziala ertaina dela.

Baina garrantzitsuena bi lerroak berriro alderatzean azaleratzen da: orain ikusten dena zera da, eskuratutako puntuazioak igo eta testuingurua, gutxi gorabehera iraunkorra denean (zenbatetsitako puntuazioak), hondarrek goranzko joera nabarmena hartzen dutela.

Ikusten da 2009an hondarra negatiboa zela (-27 puntu ingurukoa). 2010ean negatiboa izaten jarraitzen du, baina askoz magnitude txikiagoa du (-8 ingurukoa). Eta 2011ko EDn, joera alderantzikatu, eta hondarra positibo bihurtu zen (+6). 2013an, +24ko baliora iritsi zen eta segida 2015ean +32 puntuko hondarra eskuratuta amaitzen da.

Beraz, ikastetxe hau bi irizpideetan oinarrituta har daiteke eraginkortasun handikotzat: igo egin dira puntuazioak eta hondarrak ere bai. Ikastetxeak hobekuntzaranzko joera argia du.

Horregatik 3. irizpidea, puntuazioen igoerarena, berriro egin zen, puntuazioetan igoera handiena zuten ikastetxeak EHLtzat har zitezzen, *betiere, igoera horrekin batera, hondarretan ere igoera badago.*

Baina kasu hau, interesgarria izan arren, ez da aukera bakarra.

4. irizpidea. Hondarren igoeraren (edo jaitsieraren) irizpidea (testuinguruan kokatutako luzetarako eredu)

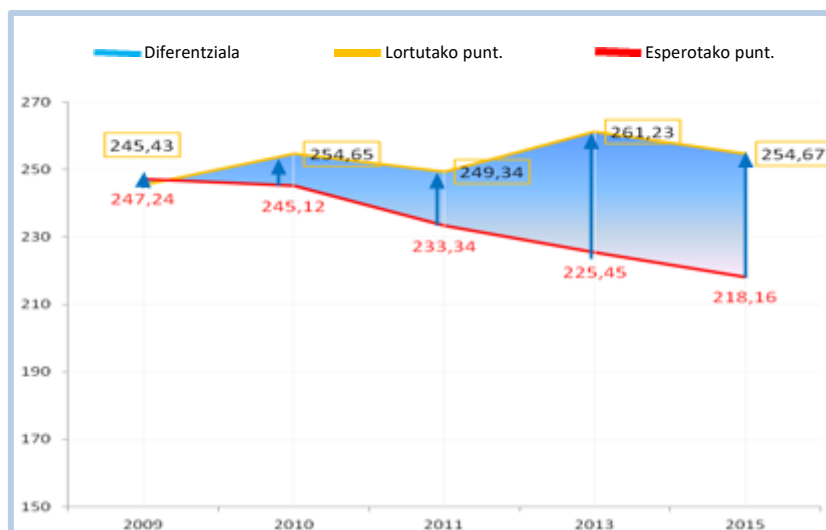
Ikastetxe bat EHI (edo ETI) da, baldin eta haren hondarrek goranzko (edo beheranzko) joera nabarmena badute.

2.1.3.g grafikoa erakusten duen ikastetxeak eskuratutako puntuazioak gutxi gorabehera iraunkorrak izan dira (gorabehera txiki batzuk izan arren) 5 EDetan. Puntuazio gordinak bakarrik hartuko balira kontuan, ikastetxe hau ez litzateke eraginkortasun handiko ikastetxeen inongo aukeraketatan sartuko. Baina beti bezala, eskuratutako puntuazioak eta zenbatetsitakoak alderatzen badira, gauzak aldatu egiten dira.

Zenbatetsitako puntuazioen lerro gorriak *beheranzko* joera argia erakusten du; hau da ikastetxe honen testuinguruak okerrera egin du denborak aurrera egin ahala. Horrek esan nahi du hondarrak, urtez urte, gora doazela: 2009an ia 0, 2010ean 9 puntu, 16 puntu 2011n, 35 puntu 2013an eta 36 puntu 2015ean.

Hau da, ikastetxe honek puntuazioetan nahiko maila onargarriari eustea lortu du, nahiz eta dagokion testuinguru gero eta korapilatsuagoa eta zailagoa izan. Kasu honetan, hondarren igoera argia dago (gezi urdinak), nahiz eta horrek egoera sozioekonomiko desberdina islatu. Beraz, hondarren igoerari lotutako 4. irizpidearen arabera, eraginkortasun handiko ikastetxea da.

2.1.3.g. grafikoa. Hondarren igoeraren 2. adibidea. DBHko 2. maila. Hiru konpetentzietako batezbesteko hondarra.



Ondorioa da, luzetarako ikuspegiak aukera ematen duela eskola-eraginkortasunaren bi irizpide berri finkatzeko: puntuazioen igoera (edo jaitsiera) eta hondarren igoera (edo jaitsiera). Ikastetxeen mailan, luzetarako ikuspegi honek, erabilgarri dauden 5 denbora-puntuetan oinarrituta, aukera ematen du gisa honetako puntuazioen ezegonkortasunaren efektua, nolabait, minimizatzeko.

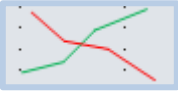

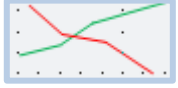

Muturreko hondakinen irizpidearen kasuan bezalaxe, bi irizpide hauekin erabilitako estatistika-prozeduren xehetasun teknikoak eranskinean daude azalduta.

Beraz, eta azken finean, azterlan honetan, hiru ardatz edo dimentsio hartu dira aintzat:

- Denbora, ED09-ED10-ED11-ED13-ED15.
- Ikastetxeek *Euskarazko eta gaztelaniazko hizkuntza-komunikaziorako kompetentzia* eta *Matematikarako kompetentzia* eskuratutako batezbesteko puntuazioak.
- Ikastetxeek *Euskarazko eta gaztelaniazko hizkuntza-komunikaziorako kompetentzia* eta *Matematikarako kompetentzia* dituzten hondarrak, N1 eta N2ren testuinguruaren arabera koaldagaien eragina kontrolatu ondoren.

Hiru ardatz horien konbinazioak eskola-eraginkortasunaren (edo eraginkortasun-faltaren) lau irizpideak sortu ditu, ondorengo taula honetan ikus daitekeen moduan.

2.1.3.a. taula. Eraginkortasunaren lau irizpide.

	Igoera edo jaitsiera	Altuak, baxuak edo iraunkorrak
Puntuazioak		
Hondarrak		

Eredu horien guztien emaitzek aukera eman digute ikastetxeen zerrenda ordenatu bat izateko, eta hala, oso eraginkortasun handiko ikastetxeak (EHI) eta oso eraginkortasun txikikoak (ETI) hautatu ahal izan dira, 5 EDetarako eta 3 kompetentziatarako ikuspegi laukoitzetik begiratuta:

1. Muturreko hondarren irizpidea (testuinguruan kokatutako zeharkako eredua): ikastetxe bat EHI (edo ETI) da, baldin eta bere hondarren batezbestekoa oso altua (edo oso baxua) bada.
2. Muturreko puntuazioen irizpidea (sabai edo zoru efektuaren eredua): ikastetxe bat EHI (edo ETI) da, baldin eta bere puntuazioen batezbestekoa oso altua (edo oso baxua) bada. Ezin dira handitu, ez eta txikitu ere, haien puntuazioak maximoetara (edo minimoetara) iristen baitira.
3. Hondarren igoeraren (edo jaitsieraren) irizpidea (testuinguruan kokatutako luzetarako eredua): ikastetxe bat EHI (edo ETI) da, baldin eta haren hondarrek goranzko (edo beheranzko) joera nabarmena badute.
4. Puntuazioen igoeraren (edo jaitsieraren) irizpidea (luzetarako eredua): Ikastetxe bat EHI (edo ETI) da, baldin eta haren puntuazioek goranzko (edo beheranzko) joera nabarmena badute, eta gainera, hondarrak ere igo egiten bazaizkie.

Hala, ikastetxeak hautemateko oso prozesu sendo eta fidagarria egiten da, errolda-azterketa batetik abiatuta eta eraginkortasun handizat (edo txikitzat) zer hartzen den erabakitzeak askotariko alderdi eta ikuspegiak aintzat hartuta egina, ekitatea eta bikaintasuna kontuan hartuta, onartuta kalitatezko hezkuntza-sistema batean horiek ez dutela elkarren aurkako kategoriak izan behar, baizik aldi berean saiatu behar dela igotzen, etengabeko hobekuntzarako prozesuen bidez.

Lehen esandako moduan, lau irizpide horiek ikastetxe baten eraginkortasuna edo errendimendua aintzat hartzeko lau modu edo ikuspegi adierazten dituzte, baina denek ez dute adierazgarritasun berdina. Azterlan honen ikuspegitik, testuinguruan kokatzea barne hartzen duten irizpideak interesgarriagoak dira, ikastetxeen aukeraketa ekitatiboagoa egitea baitakarte, testuinguruaren eragina kontrolatzen den neurrian. Gainera, irizpide horien arabera aukeratutako ikastetxeak askotarikoagoak dira tipologiari eta ezaugarriei erreparatuta. Aldiz, muturreko puntuazioen irizpideak interes txikiagoa du, eta hori da, gainera ikastetxe kopuru txikiena duena.

2.1.4. Ikastetxeak aukeratzea

Azterlanaren bigarren faserako, 2.1.4.a taulan ikusten den haztapenaren bidez aukeratu ziren ikastetxeak. Lau irizpideei emandako garrantzi erlatiboaz gain, beste bi kontu ere aintzat hartu dira:

- LHko eta DBHko ikastetxeen artean dagoen proportzio desberdina.

- 2012-2014 aldian garatu zen lehen azterlanean eraginkortasun handiko (eta txikiko batzuk) ikastetxeak aztertu ziren muturreko hondarren irizpidearekin, eta honetan, mugatu egin zen irizpide horri lotutako ikastetxeen kopurua.

2.1.4.a. taula. Eraginkortasunaren lau irizpideen haztapena (I).

IRIZPIDEEN HAZTAPENA (%)	LH	DBH	GUZTIRA
MUTURREKO HONDARRAK	% 15	% 13	% 28
MUTURREKO PUNTUAZIOAK	% 4	% 3	% 7
HONDARREN IGOERA	% 27	% 23	% 50
PUNTUAZIOEN (ETA HONDARREN) IGOERA	% 8	% 7	% 15
GUZTIRA	% 54°	% 46	% 100

Ondorengo taulak erakusten du lau irizpideen garrantzi erlatiboa, etapa alde batera utzita.

2.1.4.b. taula. Eraginkortasunaren lau irizpideen haztapena (II).

	IGOERA	MUTURRAK	GUZTIRA
HONDARRAK	% 50	% 28	% 78
PUNTUAZIOAK	% 15	% 7	% 22
GUZTIRA	% 65	% 35	% 100

Haztapen horiek ezarri ondoren, kasu bakoitzean aztertu beharreko ikastetxe kopurua finkatzea falta zen. Eta hor sortu zen eztabaida: non jarri behar zen muga; eraginkortasun handiko (edo txikiko) ikastetxeen eta ikastetxe *arrunten* arteko bereizketa nola ezarri erabakitzeke eztabaida. Mugatzeari lotutako kontu bat da, puntuazio bat muturrekotzat hartzeko zer irizpide erabili behar den erabakitzeari lotutakoa.

Estatistikaren ikuspegitik, erabil zitezkeen zentilen irizpideak, eta hala, adibidez, antolatutako zerrenda hartuta, muga gisa hartuko ziren 90eko zentila EHIentzat eta 100koa ETIentzat.

Baina azkenean, prozedura pragmatikoago baten alde egin zen: zenbat ikastetxe azter zitezkeen zenbatestea lau faktore aintzat hartuta:

- Egin beharreko azterlan mota eta azterlanari lotutako zereginak.
- Esleitutako baliabide ekonomikoak.
- Ikertzaileen kopurua eta dedikazioa.
- Zenbat denbora zegoena.

Eta horren arabera, erabaki zen errealista izanda, gehienez, 60 ikastetxe inguru azter zitezkeela. Eta “kontuak ondo ateratzeko” helburuarekin, eta kontuan hartuta lauki bakoitzari esleitutako proportzioa eta kasu bakoitzean EHI eta ETI kopuru berdina aztertu behar zela, guztira 58 ikastetxe aztertuko zirela finkatu zen. Ondorengo taulan ikus daiteke amaierako emaitza.

2.1.4.c. taula. Eraginkortasunaren lau irizpideen arabera aztertu beharreko EHlen eta ETIen kopurua.

AZKEN KOPURUA N=58	LH (EHI-ETI)	DBH (EHI-ETI)	GUZTIRA (EHI-ETI)
MUTURREKO HONDARRAK	8 (4-4)	8 (4-4)	16 (8-8)
MUTURREKO PUNTUAZIOAK	2 (1-1)	2 (1-1)	4 (2-2)
HONDARREN IGOERA	18 (9-9)	12 (6-6)	30 (15-15)
PUNTUAZIOEN (ETA HONDARREN) IGOERA	4 (2-2)	4 (2-2)	8 (4-4)
GUZTIRA	32 (16-16)	26 (13-13)	58 (29-29)

Ikastetxeen kopurua finkatu ondoren, haiek aukeratzea izan zen hurrengo lana. Irizpide eta etapa bakoitzaren arabera, lehenengo eta azken ikastetxeak ordenatu ziren. Zenbakiekin zeuden identifikatuta, konfidentzialtasuna bermatzeko. Gainera, irizpide eta etapa bakoitzerako ordeko ikastetxeen kopuru bat gehitu zen, azterlan kualitatiboa egitean ikastetxeren batek huts egiten bazuen ere, ordekoak izateko. Ondoren, ISEI-IVEIk aukeratutako ikastetxeen identifikazio osoa eman zuen azterlanari ekin ahal izateko.

2.2. METODOLOGIA KUALITATIBOA

Txostenaren hasieran baieztatu dugu aukeratutako ikuspegi metodologikoa mistotzat har daitekeela; izan ere, ikusi berri dugun moduan, lehen fasean eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeak identifikatzen eta aukeratzeko dira maila anitzeko modelizazioko estatistika-prozeduren bidez.

Hala ere, eta esan dugu hau ere, honaino iristen da estatistika. Emaitza horiek azaltzen dituzten faktoreak sakon ezagutzen saiatzeko, ikuspuntua aldatu beharra dago. Ikastetxe horien errealitatera eta praxira hurbildu behar da, eta hori, gure iritziz, teknika kualitatiboen bidez bakarrik egin daiteke.

2012-2014 aldian eginiko azterlanean planteamendu hori erabili zen, eta hala, ikastetxeak muturreko hondarren irizpidearen arabera aukeratu ondoren, horien azterlan kualitatiboa egin zen. Eta une hartan, aukeratutako ikastetxe bakoitzean funtsezko informatzaileen hiru kolektibori elkarrizketa erdiegituratuak eginda, hurbiltze bat egin zen; hauei egin zitzaizkien elkarrizketak: Ikuskarieei, berrikuntza-zentroetako langileei (Berritzeguneak)³ eta zuzendaritza-taldeetako kideei.

Azterlan horri dagozkion txostenetan jasota dago helburua emaitza horiei lotutako jardunbide egokien zerrenda bat osatzea zela. Eta gainera, EHlen informazioa ETI batzuen azterketarekin alderatu zen.

2.2.1. Kasu anitzen azterketa

2012-2014 aldiko azterlanetik ateratako ondorio garrantzitsuetako bat izan zen ikastetxeak hain erakunde konplexuak izanik, haien eguneroko errealitatea eta praxia ezin direla hiru elkarrizketarekin bakarrik jorratu, informatzaileak oso funtsezkoak izanagatik, prestakuntza handia izanagatik eta kasu bakoitzaren errealitatea ondo ezagutu izanagatik. Esku hartzen duten eragileak eta aktoreak gehiago dira, ebidentzia-iturriak ere bai, eta kontuan hartu beharreko

³ Berritzeguneak laguntza-zerbitzu gisa daude konfiguraturuta, eta hezkuntza berritzeko eta hobetzeko hezkuntza-tresnak dira. Haien jarduera-esparrua Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxe guztiek osatzen dute, bai sare publikoek, bai pribatukoek. Berritzegune bakoitza esleitua duen ikastetxeekin aritzen da lanean.

ikuspegiak ere gehiago dira. Eta horregatik, proiektu honetan, *kasu anitzen azterketaren* metodologia (Stake, 2013; Yin, 2011, 2014) erabilia aztertu ziren aukeratutako ikastetxeak, ikastetxeetara hainbat etapatan gerturatuta, sakon, ikuspegi osoagoa garatzeko helburuarekin.

58 ikastetxeen aukeraketa estatistikoa egin ondoren, ikastetxe horien errealitatera lehen gerturatzea egiteko, erreferentziakzko ikuskariari eta zuzendaritza-taldeari elkarrizketa egin zitzaion. Eskuratutako esperientziagatik, funtsezko informatzaileen bi multzo dira (ikastetxeetatik kanpokoak eta haien barnekoak), ikastetxeei buruzko informazio garrantzitsua emateko gaitasuna frogatua dutenak. Elkarrizketa horien azterketak aukera ematen du EHlen eta ETlen bigarren aukeraketa bat egiteko, kasuak sakonago aztertzeko helburuarekin, eskuratutako informazioa oso fidagarria izateaz gain, aukera ematen baitu zuzendaritza taldeak eta ikastetxeko gainerako langileek kasuen azterketan parte hartzeko duten interesa, jarrera eta, batez ere, zenbateraino dauden libre baloratzeko.

Beraz, elkarrizketa horiek NVivo-n grabatu, transkribatu eta aztertu ondoren, ikastetxeen zerrendak berriro ordenatu ziren, kasuen azterketaren bigarren faserako xede zirenak aukeratzeko. Lehen esan dugun moduan, ikastetxeak aukeratzeko, ikastetxearen jarrera eta libre egotea hartu ziren irizpide gisa. Horrekin batera, asmoa izan zen, azken aukeraketa horretan etapa, sarea, ikastetxeko kulturak, egoera soziolinguistikoa, testuinguru ekonomiko eta kulturala eta beste aldagai batzuk aintzat hartuta mota askotako ikastetxeak sartzea. Puntu horretan, multzo bakoitzeko ikastetxeen, gutxi gorabehera erdiak sartu ziren. Azken finean, *ad hoc* aukeraketa bat izan da gisa honetako azterlanetan ohikoa den moduan, baina aukeraketa aurretiaz eginiko azterketa estatistiko (errola-azterketa bat) zorrotz batean oinarrituta egin da.

Eta bigarren fase honetan, alderagarritasuna ziurtatzeko, azterlanean hiru teknika erabili ziren:

- Bigarren elkarrizketa zuzendaritza-taldearekin lanerako plana negoziatu eta adosteko, eta egin beharreko azterlanaren alderdi garrantzitsuenak finkatzeko.
- Eztabaida taldeak irakasleekin, zuzendaritzako kiderik gabe.
- Ikastetxearen dokumentazioaren azterketa (batez ere, urteko planak eta ikastetxearen proiektua), lehenengo tekniken aldi berean egin.

Orain, prozesu honetan guztian erabilitako tekniken alderdi garrantzitsuenak jorratuko ditugu.

2.2.2. Elkarrizketak

Gizarte Zientzietako ikerketan, elkarrizketaren teknikak gero eta presentzia irmoagoa hartu du, eta gero eta gehiago izan dira ekarpen garrantzitsuak, eta horrekiko paraleloan, sofistikazio eta zorrotasun handiagoarekin garatu du teknika honek bere *modus operandi* (Gubrium eta Holstein, 2002). Hala, elkarrizketa, diskurtsoak eta narrazioak funtsezkotzat hartzen dira mundu soziala ezagutzeko, eta iturri gisa eskatzen dira errealitate aldakorra, irekia, harremanetako berrinterpretatzeko; hain zuzen ikerketako ekintzak bertsio horien adierazpenetik aurrezartzen dituen errealitate berrinterpretatzeko (Gibbs, 2014).

Elkarrizketa hori hizketaldiaren forma espezifiko bat da, eta bertan, ezagutza sortzen da elkarrizketa egiten duenaren eta elkarrizketa egiten zionaren arteko elkarrekintzaren bidez (Kavale, 2008). Zehatzago esanda, elkarrizketa erdiegituratu bat egiteko, aztertu beharreko fenomenoaren esanahia interpretatzeari dagozkion deskribapenak eskuratzen saiatu behar da. Kasu honetan, eta ezarritako ildoari jarraituz, ikastetxeek eskuratutako emaitzak azal zitzaizketen faktoreen inguruan funtsezko informatzaileek zuten iritzia jasotzea erabaki zen.

Hala ere, prozesu honetan zenbait gai zail hartu behar dira aintzat; hala nola ezagutzaren tentsioaren eta etikaren arteko oreka ikerketako elkarrizketan (Sennet, 2004); izan ere, elkarrizketa horien bidez sortzen den ezagutza, hein handi batean, elkarrekintzan ari diren pertsonen arteko harreman sozialaren araberakoa da, eta beraz, elkarrizketatzailearen trebetasunaren mende dago komunikazio irekia ekarriko duen espazio libre eta seguru bat sortzea.

Interpretazio horiek eraikitzeke, zenbait gauza hartu behar dira aintzat ideiak adierazteko giro egokia sor dadin: a) ikuspegia aztergai den gaiaren azalpenerantz bideratu behar da, ez testuinguruari buruzko iritzirantz; b) adierazpenak anbiguotasunez egin daitezke, eta leial lot daitezke errealitate horren interpretaziora, ikerketarako baliozkoa den modu batean, fenomenoaren ikuspegi objektiboa izan baitaiteke hori; c) interpretazioaren eraikitzean aldaketak dakartzaten aldaketak egin daitezke elkarrizketetan; d) elkarrizketatzaile bakoitzak bere mekanismoa du elkarrekintzako lotura zabaltzeko; eta e) elkarrizketa batetik ateratako konstruktua elkarrizketa horretako parte-hartzaileen arteko elkarrekintzaren emaitza da.

Lehen fasean elkarrizketan jorratu behar ziren interesguneak zehaztu ziren. Galdera-sortak sortzea baztertu zen, elkarrizketa erdiegituratuari buruzko literatura kontuan hartuta. Hala ere, zehaztu ziren bileran hausnarketarako oinarri izan behar zuten egiturak. Kategoría edo azterketarako arloak izendatu ziren, eta atal honen amaieran azaltzen da horien zerrenda.

Landa-lana abiarazteko, lehen aipatutako funtsezko informatzaileei elkarrizketak egin zitzaizkien. Horretarako, lehenik eta behin, elkarrizketak egiteko protokolo bat prestatu genuen. Haren oinarriko ildoak puntu hauetan oinarritu genituen:

- Informatzaileei alde zuzenetik aurkezpen-gutuna bidaltzea, azterketaren eta elkarrizketaren helburuak adieraziz.
- Elkarrizketa bakoitza ikertzaile taldeko bi lagunek egin zuten.
- Kolektibo bakoitzerako gidoi espezifikoak egitea.
- Aurretiazko adostasuna, elkarrizketak grabatzeko baimen eta guzti.
- Inplikaturako pertsona guztiei lanaren itzulketa orokorra.

Hona hemen grabazioen azterketa egiteko erabili zen kategorien zerrenda:

1. Ikastetxearen pertzepzio orokorra (zergatik uste duzu lortzen dituela ikastetxeak emaitza horiek?).
2. Proiektuak, planak eta prestakuntza (ez bakarrik berrikuntza-proiektu eta -planak, (kanpoko, barneko, kateko prestakuntza...), hobekuntza, kalitatea eta hizkuntzen tratamendua, baizik baita berrikuntzarekiko, hobekuntzarekiko eta abarrekiko jarrera ere).
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...).
5. Ikasleen jarraipena, orientazioa eta tutoretza (tutoretzako ekintza-plana, ikasleen banakako, taldeko, irakasleen eta familiaren arretarako tresnak eta prozedura).
6. Ikasleen ebaluazioa (mota, kontrol kopurua, hasierako ebaluazioa, minimoak, berreskuratzeko mekanismoak, irizpideak, ezagutza eta adostasuna, ebaluazioaren emaitzak erabiltzea eta familiei eta ikasleari itzultzea, errepikatzeko irizpideak...).
7. Denboren kudeaketa (irizpideak, eskolen arteko atsedendia, jolas-orduak, bikoizketak, indarguneak eta babesak, zaintzak, tutoretzak, prestakuntza-orduak, jangelako ordutegia eta aisialdiaren kudeaketa).
8. Lidergoa eta zuzendaritza taldea (zereginak, estiloak, motak, banakakoak, partekatutak, banatuak ...).
9. Kudeaketa- eta antolaketa-ereduak, ikastetxea erakunde gisa (partaidetza, langileen egonkortasuna, irakasleak zaintzea, irakasleei harrera egiteko protokoloak, helburu argiak eta partekatutak, erantzukizunen banaketa, giza baliabideen kudeaketa...).
10. Koordinazioa (barne koordinazioa: motak eta funtzioa, jarduera komunen antolaketa, curriculumeko, metodologiaren edo kanpo-koordinazio/ebaluazioen arloei buruz).

11. Ikastetxeko kide izatearen sentimendua (harreman afektiboa ikastetxearekin).
12. Ebaluazioa: irakasleena, ikastetxearena berarena, programa eta jarduerena, eta Ebaluazio Diagnostikoen erabilerarena.
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 prebenitzea eta konpontzea.
14. Familia, komunitatea, kapital soziala (harremana familiekin eta komunitatearekin, gizarte-zerbitzuak, GKE, parrokiak, beste erakunde batzuk eta abar)

Ikastetxeen eguneroko jardunari lotutako zenbait alderdi eta gai dira, eskolen eraginkortasunari eta hobekuntzari buruzko literaturan hezkuntzako lorpenei edo errendimenduari lotuta azaltzen diren faktore gisa aipatzen direnak. Baina elkarriketen (eta eztabaida taldeen) dinamikari dagokionez, nabarmendu beharra dago lehen kategoriaren garrantzia, kontuan hartuta esanahiak eragiteko duen gaitasuna, informatzaileek haien ustez azalpen-faktore garrantzitsuenekin egiten duten aukeraketa oso garrantzitsua baita.

Hurrengo lana grabazio bakoitzaren transkribapena egitea, eta grabazio bakoitzari analistaren ustez –edukia aintzat hartuta– zegokion kategoría edo kategoriak esleitzea izan zen. Ondoren, bigarren azterketa bat egin zen, sakonagoa, baina kategoría bakoitzaren barruan, eta hala, eremu bakoitzeko azpikategoriak sortu ziren. Amaitzeko, txostenak idatzi ziren, eta kategoría bakoitzaren amaierako azterketa, azalpen-faktoreak eta ikastetxeen ezaugarriak aztertu ziren.

2.2.3. Eztabaida taldeak

Eztabaida taldea diskurtso-egoera batean (elkarriketa) kokatutako pertsona talde baten leku amankomunak ikertzeko dago diseinatuta. Pertsona horiek dagozkien talde sozialen diskurtso gutxi-asko *topikoak* adierazteko joera izaten dute (Canales, 1994).

Norbanakoen pentsamenduak inguruko beste pertsona batzuekin izandako elkarrekintzaren eraginarekin lotura estua duela dioen premisari dagokionez, ikerketa kualitatiborako teknika honetan informatzaileen taldeak osatzen dira (4-8) eta elkarrekin kontrastatzen dituzte haien iritziak.

Bloor, Frankland, Thomas & Robson (2001) egileek diote eztabaida taldeek taldeko bizitzaren arlo bati buruzko informazio kontzentratua eta xehea ematen dutela, eta etnografoak, aldiz, tarteka, labor eta modu ez-esplicituan bakarrik eskura dezakeela hori hilabetetan eta urtetan landa-lanean arituta. Taldeko elkarrekintzaren bidez (haien artean hitz eginez, eta ikertzaileari erantzunez), bestela hain eskuragarri egongo ez liratekeen datuak eta ideiak sortzen dira.

Morgan-en (1988) iritziz erabilgarriak dira alor berri batean orientatzeko; informatzaileen ideietan oinarritutako hipotesiak sortzeko; ikerketarako lekuak edo azterlanaren xede diren populazioak ebaluatzeko; aldizkari eta galdera-sorten inbentarioak garatzeko; eta amaitzeko, parte-hartzaileek aurreko azterlanetako emaitzen inguruan egiten dituzten interpretazioak eskuratzeko.

Taldearen moderatzailearen prestakuntza funtsezkoa da emaitza ona lortzeko. Moderatzaileak, ezagutza teorikoaz gain, pertsonen arteko komunikazioko trebetasunak izan behar ditu, bileraren garapenean elkarrekintza eraginkorrak izaten lagunduko dutenak (Gutiérrez, Brito, 2008). Horregatik, lan honetan, dinamika bideratzeko moderatzaile batekin eta gai praktikoez arduratu zen laguntzaile batekin antolatu ziren taldeak.

Informatzaileak aukeratzeko, bilera bat antolatu zen aurrez ikastetxeko zuzendariarekin, eta zuzendariari eskatu zitzaion antola zezala ikastetxean bertan bilera, hierarkia formalak saihestuz.

Taldeak egin ondoren, sortutako informazioa antolatzeko eta aztertzeko zereginetarako, elkarrizketetarako erabilitako eskemaren antzekoa erabili zen, kategoria-eskema berdina erabilia.

2.2.4. Dokumentuen azterketa

Azkenik, aukeratutako ikastetxeetan, ikastetxearen dokumentazioa bildu eta aztertu zen. Lehen aipatu dugun moduan, kanpoko dokumentuak (Hezkuntza-administrazioarenak) eta barnekoak hautatu ziren, historia eta memoria aktiboa ezagutzeko, eta deskribapen adierazgarria ahalbidetzen duten ebidentziak biltzeko. Dokumentu ofizialez gain, aintzat hartu ziren ikastetxeko proiektua, hobekuntza-plana, materialak eta argitalpenak, ebaluazio-tresnak eta euskarri digitaleko dokumentuak; bereziki, web-orriak, blogak eta abar.

Informazio hori aztertzeko, lehen deskribatutako pausoei jarraitu zitzaion, aurrez informazio-unitate garrantzitsuenak hautatuta.

2.2.5. Amaierako laburpena

Kasuei buruzko azterketan bildutako informazioa, bi ikastetxe moten ezaugarrien azterlan diferentzialeko informazioa aztertu ondoren, kontraste eta triangulazio bidez, EHlen ezaugarrien, testuinguruaren eta jardunbide egokien zerrenda oso bat egin zen. Analogikoki, ETlei dagokienez, haien ezaugarri, testuinguru espezifiko, arazo, zailtasun eta, hala dagokionean, jardunbide desegoki batzuk ditugu. Horrek hein handi batean azal ditzake ikastetxe horiek eskuratutako emaitzak, eta beraz, katalogo diferentzial eta oso horretan oinarritzen da hobekuntzarako ekintza eta programen diseinua.

Sintesi-lan horren emaitza gisa, hasierako kategoria-esparrua aldatu egin da kategorien multzoak aldatuta, eta behean azalduko dugun moduan geldituko da. Eskema hau erabiliko da txosten honen bigarren zatian eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeen alderaketa egitean.

1. Prestakuntza- eta berrikuntza-proiektuak: edukia, antolaketa, planak eta proiektuak, proiektuarekiko jarrera.
2. Aniztasunaren trataera: (HHBak, ikasle etorkinak, errendimendu baxua) eta jarraipena ikasleei (tutoretzako ekintza-plana), hautemate eta esku-hartze goiztiarra.
3. Metodologia didaktikoak erabiltzen dira konpetentzia batzuetan, bai ikuspegi orokorretik, bai espezifikoetik (*Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia, Matematikarako konpetentzia, IKTak, Zientzia-kulturarako konpetentzia...*)
4. Ebaluazioa, kanpoko ebaluazioak (adibidez, ED) eta barnekoak.
5. Eskolako kudeaketa. Erabakiak hartzea, giza baliabideak kudeatzea, barneko zein kanpoko koordinazioa. Denboren antolaketa eta kudeaketa: irakasleen ordutegiak, eskolaz kanpoko jarduerak, eskola-orduak aprobetxatzea.
6. Lidergoa: nork du?, estiloak eta motak, erantzukizun-banaketa, zuzendaritza-taldea izendatu eta egonkortasuna ematea.
7. Eskolako giroa: giro horren pertzepzioa kolektibo batzuetan eta besteetan, gatazkak konpontzea, bitartekaritza.
8. Familia-eskola-komunitatearen arteko harremanak: inplikazio maila, familiekin eta komunitatearekin harremana.

Txostenaren zati honetan, bi ikastetxe multzo baztertu dira:

- Ez dira sartu puntuazioen igoeraren eta jaitsieraren irizpideari atxikitako ikastetxeak. Lehen adierazi dugun moduan, irizpide horretan eskatzen zen hondarren igoera ere izatea, eta amaierako zerrenda egitean ikusi zen zerrenda gainjarri egiten zitzaizola hondarren igoerari/jaitsierari lotutako irizpidearekin eginiko zerrendari.
- Ikastetxe batzuetan, ez genuen Hezkuntza Ikuskaritzari eta/edo zuzendaritza-taldeari hasierako elkarrizketa egiterik izan, eta kanpoan utzi ditugu horiek ere.

Horregatik, ikastetxeen amaierako banaketa, irizpideen, etaparen eta eraginkortasuna arabera eginga, ondorengo taula honetan ikusten den moduan gelditu da.

2.2.a. taula. Azken hiru eraginkortasun-irizpideen arabera hautatutako EHlen eta ETlen azken kopurua.

	LH		DBH		GUZTIRA	
	EHI	ETI	EHI	ETI	EHI	ETI
MUTURREKO HONDARRAK	3	4	4	3	7	7
MUTURREKO PUNTUAZIOAK	1	1	1	1	2	2
HONDARREN IGOERA	8	6	6	4	14	10
GUZTIRA	12	11	11	8	23	19
					42	

Txostenaren hurrengo zatia eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeen arteko azterketa konparatiboaren inguruan dago egituratuta. Ikastetxeak aukeraketarako erabilitako hiru irizpideen eta bi hezkuntza-etapen arabera daude multzokatuta. Kasu bakoitzean, esleitutako irizpidea zehaztu ondoren, multzoko ikastetxeak ezaugarritu eta deskribatu dira, EHlen eta ETlen arteko kontraste-elementuak identifikatu dira, eta amaitzeko, multzo bakoitzerako hobekuntzarako ildoak eta proposamenak aurkeztu dira.

Azken finean, oso eraginkortasun handiko ikastetxeen azterlanak jardunbide egokiei buruzko ebidentziak eta aldaketarako eta hobekuntzarako mugarrak eskaintzen ditu. Oso eraginkortasun txikiko ikastetxeen azterlanak, arazoei, zailtasunei eta jardunbide desegokiei erreparatzen die. Eta bi ondorio multzoen arteko kontrasteak aukera eman du hobekuntza-ekintza bideratuagoak diseinatzeko.

Eskuratutako ebidentziak hezkuntza-sistemako bi etaparen errolda-azterketa estatistiko batean daude oinarrituta. Oinarritzko hiru kompetentzia instrumental aztertzen ditu azterketa horrek eskola-eraginkortasunaren alderdi batzuei erreparatzen dieten lau irizpide (azkenean hiru) aintzat hartuta, bost urtean zehar eta bost denbora-neurriekin.

Horregatik, dokumentu hau eskola-hobekuntzara bideratutako esku-hartze planen proposamenaren ildo nagusiekin amaitzen da.

3. ERAGINKORTASUN HANDIKO ETA TXIKIKO IKASTETXEEN ALDERAKETA

3.1. MUTURREKO HONDARRAREN IRIZPIDEA

Ikastetxeak muturreko hondarraren arabera hautatzeko irizpideak aztertutako 5 urteetan Ebaluazio Diagnostikoko probetan esperotako eta eskuratutako puntuazioaren arteko aldea hartzen du aintzat. Ikastetxe batek muturreko hondar altua duela diogu eskuratutako puntuazioa esperotakoaren oso gainerik dagoenean. Eta muturreko hondar baxua duela diogu esperotako puntuazioa lortutakoa baino altuagoa denean.

Irizpide horren bidez 14 ikastetxe hautatu ziren guztira: Lehen Hezkuntzako 7 eta DBHko 7. DBHn hautatutako 7 ikastetxeetatik 6k bakarrik hartu zuten parte. Beraz, azkenean, 13 ikastetxe aztertu ziren.

3.1.a. taula. Muturreko hondarren irizpidearen arabera aztertutako EHlen eta ETlen azken kopurua.

	LH		DBH		GUZTIRA	
	EHI	ETI	EHI	ETI	EHI	ETI
MUTURREKO HONDARRAK	3	4	4	2	7	6
GUZTIRA	7		6		13	

3.1.1. Lehen Hezkuntzako ikastetxeak

Eta honetan muturreko hondar altuko hiru ikastetxe hautatu dira (26576, 30316 eta 33000) eta muturreko hondar baxuko lau (35442, 30162, 29128, 26554).

3.1.1.1. Lehen Hezkuntzako muturreko hondar altuko (EHI) eta baxuko (ETI) ikastetxeen ezaugarriak

3.1.1.1.a. *taulan* daude adierazita irizpide honen arabera hautatu diren Lehen Hezkuntzako eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeen ezaugarriak.

Muturreko hondarren (altuak zein baxuak) irizpidearen bidez hautatu diren Lehen Hezkuntzako ikastetxe guztiak itunpekoak dira.

EHlen kasuan, bi B eredukoak dira eta bat D eredukoak; ETletan, berriz, hiru D eredukoak dira eta bat B eredukoak.

Eraginkortasun handiko ikastetxeak neurri guztietakoak ditugu, baina eraginkortasun txikikoetan, bi ikastetxe handi eta bi txiki daude.

Bi ikastetxe motek hiru ISEK maila desberdin dituzte. Ez dago ISEK maila ertain-baxua duen EHrik, ez eta ISEK maila baxua duen ETrik ere.

Etxean euskara erabiltzearen tasari dagokionez, EHlko 3 ikastetxeek tasa baxua, ertain-altua edo altua dute, eta ETlko ikastetxeetan, berriz, ez dago tasa altua duen ikastetxerik.

Irizpide honen arabera aukeratutako eraginkortasun handiko hiru ikastetxeek etorkinen tasa desberdinak dituzte. Hala ere, eraginkortasun txikiko ikastetxeen artean, ez dago tasa altua duen ikastetxerik.

Bi ikastetxe mota horien artean batek ere ez du ikasle errepikatzaileen tasa altua.

Logikoa den moduan, EHlek hondar altua dute (82,8-92ko zentila) eta ETlek hondar baxua (8-10,5eko zentila).

3.1.1.1.a. taula. Muturreko hondarren irizpidearen arabera aztertutako LHko EHlen eta ETlen ezaugarriak.

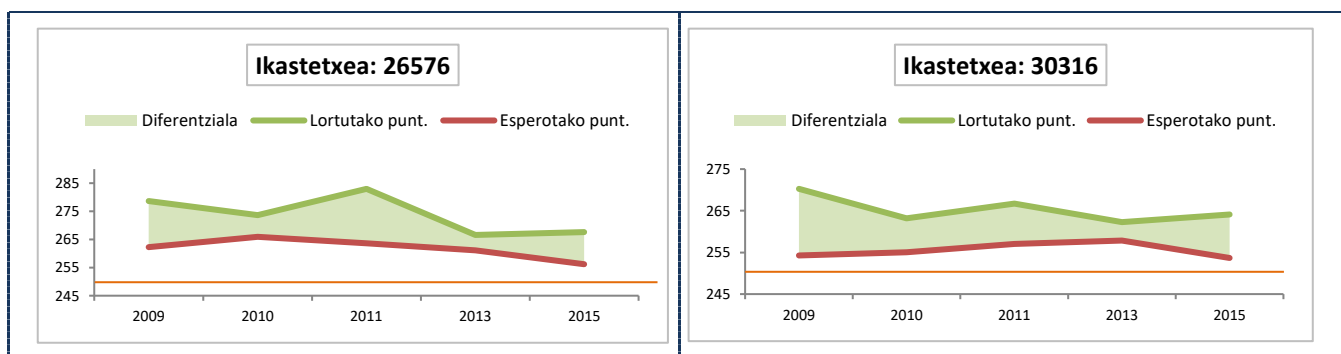
		Muturreko hondar altuko ikastetxeak (EHI)	Muturreko hondar baxuko ikastetxeak (ETI)
		Ikastetxe kopurua (3)	Ikastetxe kopurua (4)
Sarea	Publikoa	0	0
	Itunpekoa	3	4
Eredua	A	0	0
	B	2	1
	D	1	3
Neurria*	Handia	1 (96,4ko zentila)	2 (63,9 eta 97ko zentilak)
	Ertaina	1 (60,8ko zentila)	0
	Txikia	1 (8,4ko zentila)	2 (20,6 eta 97ko zentilak)
ISEK*	Baxua	1 (20ko zentila)	0
	Ertain-baxua	0	1 (19,8ko zentila)
	Ertain-altua	1 (51,4ko zentila)	1 (72,4ko zentila)
Etxean euskara erabiltzearen tasa*	Behera egin du	1 (21eko zentila)	1 (19,8ko zentila)
	Ertain-baxua	0	2 (28,6 eta 31,4ko zentilak)
	Ertain-altua	1 (69,4ko zentila)	1 (61,4ko zentila)
Immigrazio-tasa*	Behera egin du	1 (21eko zentila)	1
	Batezbestekoa	1 (56ko zentila)	3 (35-41,8 zentila)
	Altua	1 (97,2ko zentila).	0
Ikasle errepikatzaileen tasa*	Behera egin du	2	2
	Ertaina	1	2
	Altua	0	0
Hondar-indizea*	Baxua		4 (8-10,5 zentila)
	Ertaina-baxua	0	0
	Ertain-altua	0	0
	Altua	3 (82,8-92 zentila)	0

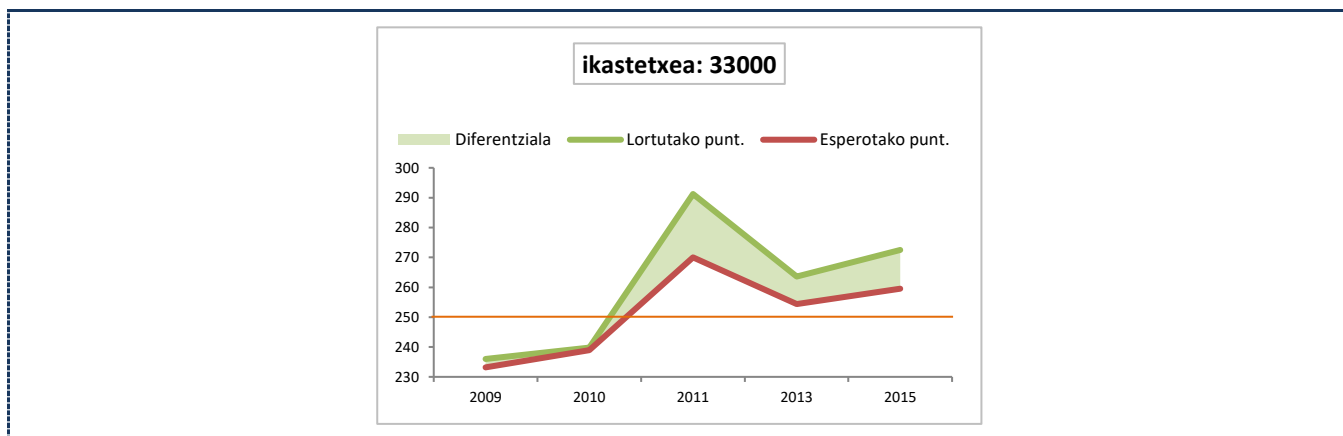
* Aztertutako 5 urtetako EDen batezbestekoa

Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten muturreko hondarraren irizpidearen bidez hautatu diren LHko 4. mailako EHlek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

Hiru ikastetxeetan, esperotako puntuazioaren gainetik dago eskuratutako puntuazioa, eta aldea handia da (hondarraren batezbesteko zentila 82,8-92).

3.1.1.1.a, b eta c. grafikoak. LHko 4. maila. Muturreko hondar altuko ikastetxeak (EHI). Hiru kompetentzietako batezbesteko hondarra.

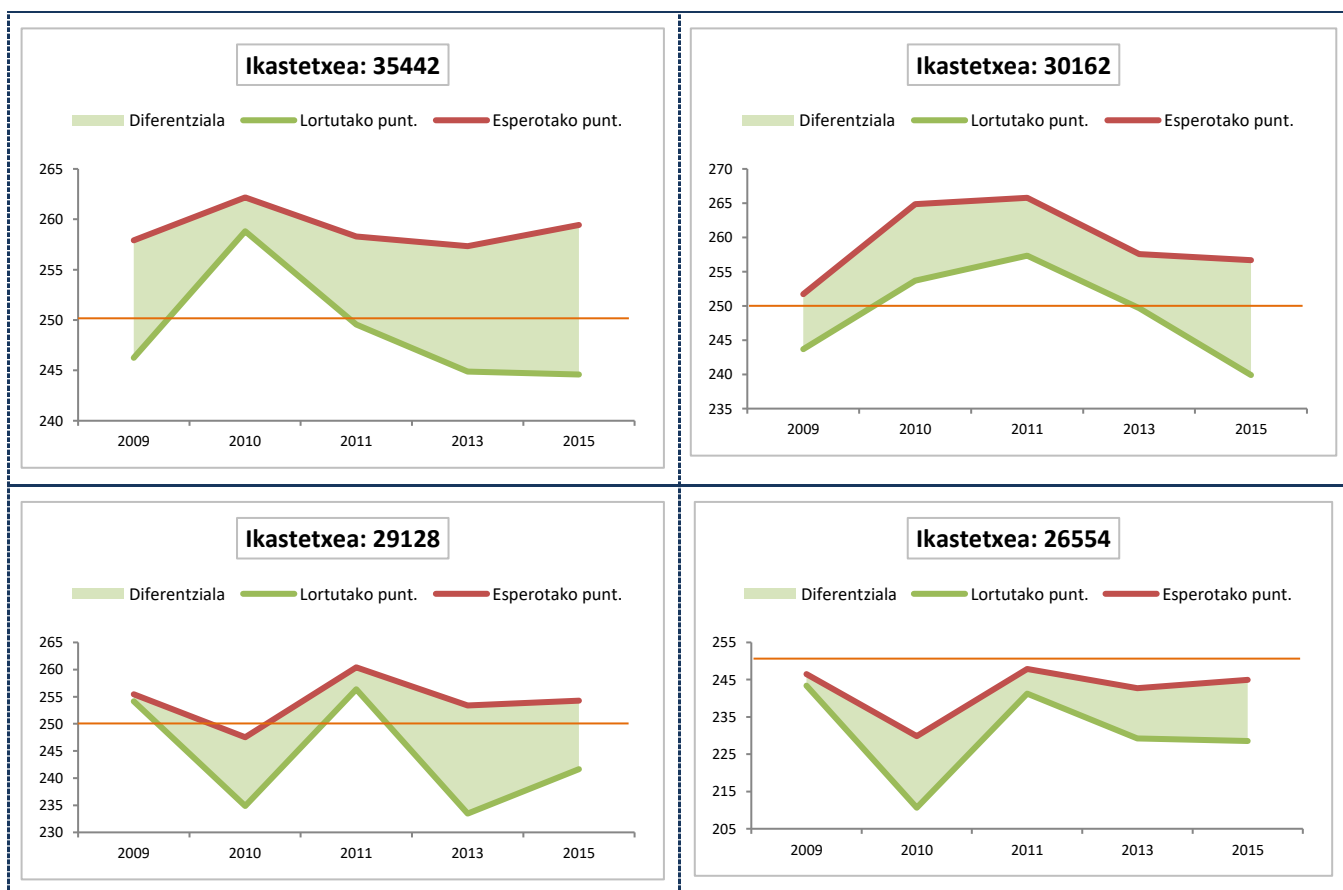




Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten muturreko hondarraren irizpidearen bidez hautatu diren LHko 4. mailako ETlek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

Lau ikastetxeetan, esperotako puntuazioaren azpitik dago eskuratutako puntuazioa, eta aldea handia da (hondarraren batezbesteko zentila 8-10,5).

3.1.1.1.d, e, f eta g. grafikoak. LHko 4. maila. Muturreko hondar baxuko ikastetxeak (ETI). Hiru konpetenzietako batezbesteko hondarra.



3.1.1.2. Lehen Hezkuntzako muturreko hondar altuko (EHI) eta baxuko (ETI) ikastetxeen arteko kontrastea

Muturreko hondar altua eta baxua duten Lehen Hezkuntzako ikastetxeen arteko kontrastearen azterketak erakusten du, badira alde apagarri batzuk.

Lehena prestakuntzaren kudeaketari dagokio. Muturreko hondar baxua duten ikastetxeek zailtasunak dituzte ikasgelako lanean prestakuntzako eduki berriak aplikatzeko.

Metodologia didaktikoari dagokionez, ETI batzuetan, hutsuneak daude aldaketa metodologikoak ezartzeko prozesuen sendotzean.

Beste alde nabarmen bat ikastetxeek aniztasuna tratatzeko baliabide eskasia izateari ematen dioten erantzunean dago. Muturreko hondar altua duten ikastetxeek modu taktikoan mobilizatzen dituzte haien baliabide propioak, eskaera handiena dagoen lekuan jartzeko. ETIek, berriz, gehiago adierazten dute aniztasuna tratatzeko sentitzen duten babesgabetasuna.

Alde nabariak daude EDri buruz dituzten iritzietan. Muturreko hondar baxua duten ikastetxeak ez daude altua dutenak bezain pozik proba horiekin eta haien aplikazioarekin.

Amaitzeko, familiekiko harremanari begiratuta, muturreko hondar baxuko ikastetxeek familiak gehiago inplikatzearen beharra aipatu dute, eta EHlek familien ongizatea eta ikastetxean duten inplikazioa indartzeko ekimenak aipatu dituzte. Lagun egitearen jarrerak badu presentzia eta nabaria da profesionalen artean.

Muturreko hondar baxua duten ikastetxeek sare sozial digitalak erabiltzen dituzte ikastetxearen jarduerak bistaratzeko, eta lotura handiagoa dute erakunde eta enpresekin. EHlek, berriz, harreman gehiago sortzen dituzte gizarte-zerbitzuekin eta hezkuntza-gaietako erakundeekin ikasleen aniztasunari kalitate handiagoko erantzuna emateko.

Bi ikastetxe moten artean alde txikiak ikastetxearen antolaketan eta kudeaketan, eskolako giroan eta ikastetxearen ebaluazioan daude.

3.1.1.3. Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak

Muturreko hondarra duten ikastetxeetan, Lehen Hezkuntzan, ikusi ditugun hobekuntzarako ildoak hauek dira:

Hasteko, iruditzen zaie Heziberri eta konpetentziak garatzeko hezkuntza ezartzeko, aldaketa sakona egin behar dela ebaluazioaren aplikazioan. Zailtasun handiak daude konpetentziak lan egitearekin bat datorren ebaluazio-sistema bat eratzeko, eta Administrazioaren aholkularitza indartu beharko litzateke.

Hobekuntzarako ildo gisa aipatu duten beste alderdi bat EDen aplikazioa da; bai proba egiteko modua, bai proban parte hartzen duten ikasleak (hezkuntza-behar bereziko ikasleak eta ikasle etorkinak) aintzat hartuta.

Kudeaketa-eredu berriak irakasleek erabakietan gehiago parte hartzeko daude pentsatuta, eta horrek ekartzen dizkieten zereginak (koordinazioa, prestakuntza, irakaskuntza, tutoretza...) gainkarga sortzen diete egin beharreko lanean. Horri azken urteetan izandako murrizketak gehituz gero, nabarmena da irakasleek plangintzarako duten denbora asko murriztu dela.

Ikastetxeek familiarekin gertuko harremana izan, eta horrela konfiantza handiagoko kultura sortzeari ematen dioten garrantziak talka egiten du partaide izan diren ikastetxe askoren neurriarekin eta kokapenarekin; zailtasunak baitituzte gai honi behar bezala heltzeko.

3.1.2. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak

Eta honetan, DBHko sei ikastetxe hautatu dira; horietako lauk muturreko hondar altua dute (35068, 32846, 25168 eta 34078) eta bik muturreko hondar baxua (38016 eta 30162).

3.1.2.1. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako muturreko hondar altuko (EHI) eta baxuko (ETI) ikastetxeen ezaugarriak

Hurrengo taulan ikusten dira DBHko muturreko hondar altuko eta baxuko ikastetxeen ezaugarriak.

3.1.2.1.a. taula. Muturreko hondarren irizpidearen arabera aztertutako DBHko EHlen eta ETlen ezaugarriak.

		Muturreko hondar altuko	Muturreko hondar baxuko
		ikastetxeak (EHI)	ikastetxeak (ETI)
		Ikastetxe kopurua (4)	Ikastetxe kopurua (2)
Sarea	Publikoa	2	0
	Itunpekoa	2	2
Eredua	A	0	0
	B	2	1
	D	2	1
Neurria*	Handia	2 (74,2 eta 98ko zentilak)	0
	Ertaina	1 (55,2ko zentila)	2 (60,6 eta 67,6ko zentilak)
	Txikia	1 (10eko zentila)	0
ISEK*	Baxua	1 (18,2ko zentila)	0
	Ertain-baxua	1 (41,6ko zentila)	1 (31,8)
	Ertain-altua	2 (55,2-63)	0
	Altua	0	1 (93,8ko zentila)
Etxean euskara erabiltzearen tasa*	Behera egin du	1 (10,8ko zentila)	1 (24,8ko zentila)
	Ertain-baxua	2 (28 eta 38,4ko zentilak)	0
	Ertain-altua	1 (56,2ko zentila)	0
	Altua	0	1 (92,6ko zentila)
Immigrazio-tasa*	Behera egin du	2 (10,8 eta 28ko zentilak)	0
	Ertaina	2 (38,4 eta 56,2ko zentilak)	2 (39,2 eta 68,4ko zentilak)
	Altua	0	0
Ikasle errepikatzaileen tasa*	Behera egin du	0	1 (22,2ko zentila)
	Batezbestekoa	3 (37,2-60,2ko zentila)	1 (39,8ko zentila)
	Altua	1 (80,4ko zentila)	0
Hondar-indizea*	Baxua	0	2 (7,2 eta 15,4ko zentilak)
	Ertain-baxua	0	0
	Ertain-altua	0	0
	Altua	4 (88-94,6 zentila)	0

* Aztertutako 5 urtetako EDen batezbestekoa

Muturreko hondarraren irizpidea erabilia hautatutako DBHko 2. mailako EHlen erdiak eta ETIko bi ikastetxeak itunpekoak dira. Gainera, hautatu diren eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeen erdiek B eredia dute eta beste erdiek D eredia.

EHlen artean neurri guztietako ikastetxeak daude, baina eraginkortasun txikiko bi ikastetxeek neurri ertaina dute.

Ez dago ISEK maila altua duen EHrik, ez eta ISEK maila ertain-altua edo baxua duen ETIrik ere.

Eraginkortasun handiko ikastetxeen artean aldakorra da etxean euskara erabiltzearen tasa, baina ETIak muturretan daude (batek tasa baxua du eta besteak altua).

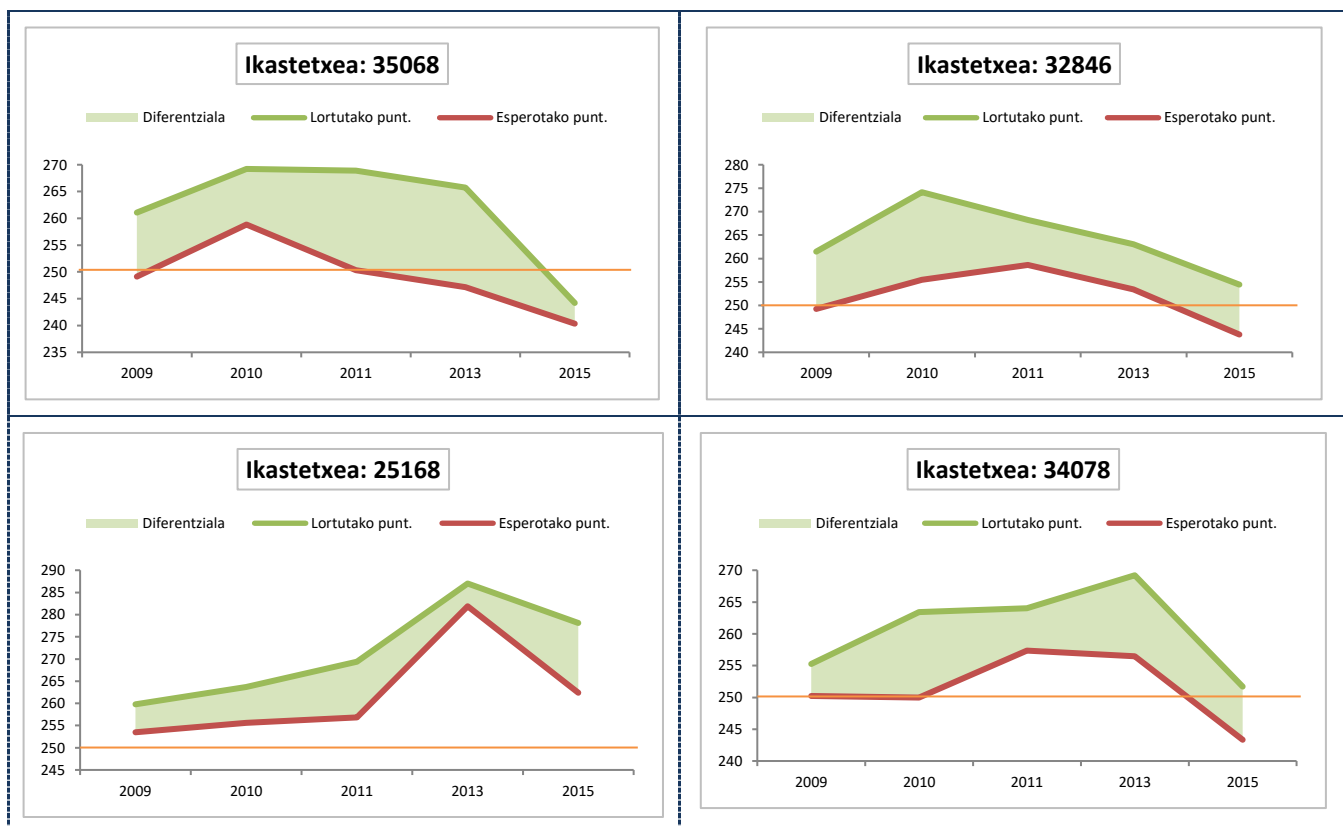
Muturreko hondar baxua duten bi ikastetxeek eta muturreko hondar altua duten ikastetxeetatik bik etorkinen tasa ertaina dute. Aldiz, eraginkortasun handiko beste bi ikastetxeek tasa altua dute.

Logikoa den moduan, EHlek hondar altua dute (88-94,6ko zentila) eta ETIlek hondar baxua (7,2 eta 15,4ko zentilak).

Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten muturreko hondarraren irizpidearen bidez hautatu diren DBHko 2. mailako EHlek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

Lau ikastetxeetan, esperotako puntuazioaren gainetik dago eskuratutako puntuazioa, eta aldea handia da (hondarraren batezbesteko zentila 88-94,6koa).

3.1.2.1.a, b, c eta d. grafikoak. DBHko 2. maila. Muturreko hondar altuko ikastetxeak (EHI). Hiru konpetenzietako batezbesteko hondarra.



Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten muturreko hondarraren irizpidearen bidez hautatu diren DBHko 2. mailako ETiek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

Bi ikastetxeetan, esperotako puntuazioaren azpitik dago eskuratutako puntuazioa, eta aldea handia da (hondarraren batezbesteko zentila 7,2 eta 15,4).

3.1.2.1.e eta f. grafikoak. DBHko 2. maila. Muturreko hondar baxuko ikastetxeak (ETI). Hiru konpetenzietako batezbesteko hondarra.



3.1.2.2. DBHko muturreko hondar altuko (EHI) eta baxuko (ETI) ikastetxeen arteko kontrastea

Laburbilduz, eraginkortasunaren irizpide honi jarraituz, muturreko hondar altua duten DBHko ikastetxeen emaitza onak honako emaitza hauekin daude lotuta:

- Oreka dute zorroztasun akademikoaren eta metodologia berrien artean, jarraipen estua egiten diete ikasleei, eta familiak ere inplikaturik daude.
- Ikastetxe horietan nabarmenak dira exijentzia akademikoa eta barneko lanetan eta familiekiko duten autoexijentzia, nukleo egonkor eta dinamiko bat egotea, irakasleek bertan jarraitzea eta ikastetxean lanean hasten diren irakasle berriei lagun egitea.
- Erabiltzen duten metodologia tradizionala izan edo ez, programa linguistikoari lehentasuna ematea nabarmentzen da, baita aniztasunaren trataerarako baliabideak eraginkortasunez antolatzea ere.
- Zuzendaritzak badu ikastetxeari, antolaketari, prozedurari eragiten dioten gaien inguruko ikuspegia eta horiek aztertzeko gaitasuna, eta aintzat hartzen du klaustroaren iritzia.
- Giroari dagokionez, aipagarria da elkarrizketan oinarritutako harremanen garrantzia eta gatazkak kudeatzeko mekanismo espezifikoaren erabilera.
- Amaitzeko, ebaluazioaren kultura sakonagoa eta jardura ebaluatzaileen ikuspegi positiboagoa dituzte.

Muturreko hondar baxua duten DBHko ikastetxeek, berriz:

- Eskuratutako emaitzen errua EDez edizio bakoitzean proba hori egin duen edo duten taldeen errealitate espezifikoari eta/edo hizkuntza-ereduaren aldaketari egozten diote.
- Kasuren batean aipatu dute zailtasunak izan dituztela metodologia aktiboak ebaluazio-sistema jakin batzuekin (adib., unibertsitate sartzeko ebaluazioa) bateratzeko.
- Nabarmendu beharreko beste alderdi bat zera da, dituzten ikasleek duten aniztasun-indize altua. Zuzendaritza-taldeek iristen zaizkien ikasleek ezaugarriak aipatzen dituzte; izan ere, Haur Hezkuntzatik ez badago behar adina matrikularik, zailtasun akademikoak direla medio ikastetxez aldatzen diren ikasleekin osatzen dituzte. Ikuskaritzak balioetsi egiten du zuzendaritzak eta ikastetxeak mota horretako ikasleak hartuta inklusibitatearen alde betetzen duten misioa. Baina ikusi dugu aurkako jarrera ere: ikastetxe batzuek errealitate hori oztopo gisa bizi dute eta aipatu dute irakasleek kexa nagusia “denbora-falta” dela (prestakuntzarako, prestakuntza ezartzeko, materialak sortzeko eta abararako).

3.1.2.3. Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak

Orain, muturreko hondarrak dituzten eraginkortasun handiko eta txikiko DBHko ikastetxeen arteko kontrastetik ateratako hobekuntza-proposamen batzuk aipatuko ditugu:

- Irakasleen denbora pertsonala zaintzea eta errespetatzea. Lanorduetatik kanpo lan egitea eskatzeak akidura sor dezake.
- Bizikidetzaren positiborako neurriak aktibatzea ikastetxeetako laneko giroa hobetzeko. Giroa optimizatzeko mekanismoak sortu behar dira: elkarrizketarako nukleoak, gatazken kudeaketa positiboa, erantzukizun partekatua, parte-hartzaile guztien inplikazioa eta denek lana baloratzea eta abar.
- Irakasle-taldeen jarraitutasuna sustatzea, dinamika egonkorragoak sortzeko.
- Irakasleen prestakuntza bideratzea, irakas-lana estimulatu eta irakasleak motibatuko dituzten proiektuekin.

- Ebaluazioaren kultura zabaltzea. Ebaluazio-ekintzek prestakuntzaren inguruko hausnarketa egiten lagundu behar diote komunitate osoari, eta era berean, ebaluazio-jardueretan ekintza pedagogikoaren forma desberdinak ulertzeko behar adinako sentikortasuna ere txertatu behar da ekintza horietan. Balioa emaitzari eta prozesuari ematea.
- Zuzendaritza-talde egonkorren lidergoa sustatzea. Zuzendaritza-taldearen lana balioestea eta sustatzea. Zuzendaritzari dagozkion funtzioak egiteari uko egitearen ideari (prestakuntza espezifikoa, pizgarria, balorazioa, zeregin pedagogikoak areagotzea eta burokratikoak murriztea) arreta eman behar zaio, landu, eta aldatu egin behar da.
- Aldaketa-prozesuak ebaluazioetan aintzat hartu behar diren desegonkortasun-une gisa hartzea.
- Konpetentzia instrumentalei (hizkuntzak eta matematika) lehentasuna ematea, bai eguneroko metodologietan, bai aniztasunaren trataerarako neurrietan.
- Denbora eta kalitate handiagoa inbertitzea ikasleen arretan eta jarraipenean, tutoretzaren eta irakaslearen funtzioaren bidez. Familiak inplikaraztea, haien konplizitatea eta elkarlana bilatzea.
- Familielikiko harremana bideratzea, ikastetxeak aitei zabaltzea. Familiekin harreman positiboak sortzen saiatzea.

3.2. MUTURREKO PUNTUAZIOAREN IRIZPIDEA

Ikastetxeak muturreko puntuazioen arabera hautatzeko irizpidean sartzen dira Ebaluazio Diagnostikoaren ED09-ED10-ED11-ED13-ED15 probetan muturreko batezbesteko puntuazio zuzena (oso altua/oso baxua) eskuratzen duten ikastetxeak. Eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeen arteko alderaketa muturreko balioak (oso puntuazio altuak edo oso baxuak) eskuratutakoen artean egiten da.

Irizpide horretatik, guztira, 4 ikastetxe hautatu dira: Lehen Hezkuntzako 2 eta DBHko 2, muturreko puntuazio altuko bi (“sabai efektua”) eta muturreko puntuazio baxuko (“zoru efektua”) beste bi, etapa bakoitzeko bat.

3.2.a. taula. Muturreko puntuazio altuen eta baxuen irizpidearen arabera aztertutako ikastetxeen azken kopurua.

	LH		DBH		GUZTIRA	
	ALTUAK	BAXUAK	ALTUAK	BAXUAK	ALTUAK	BAXUAK
MUTURREKO PUNTUAZIOAK	1	1	1	1	2	2
GUZTIRA	2		2		4	

3.2.1. Lehen Hezkuntzako ikastetxeak

Eta honetan, irizpide honen arabera bi ikastetxe aukeratu dira: bat muturreko puntuazio altuak dituen (29062) eta bestea muturreko puntuazio baxuak dituen (30052).

3.2.1.1. Muturreko puntuazio altuko eta baxuko Lehen Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak

Hurrengo taulan ikusten dira muturreko puntuazio altuko eta baxuko Lehen Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak.

Ikusi dugu muturreko puntuazio altuak dituen ikastetxea itunpekoa eta D eredukoa dela, eta muturreko puntuazio baxuak dituen publikoa eta B eredukoa.

Bi ikastetxeak, neurritz, ertainak dira.

Muturreko puntuazio altuak dituen ikastetxeak ISEK maila altua du, eta etorkinen tasa eta ikasle errepikatzaileen tasa, berriz, baxuak. Aldiz, muturreko puntuazio baxuak dituen ikastetxeak ISEK maila baxua du, eta etorkinen tasa eta ikasle errepikatzaileen tasa altuak ditu.

Muturreko puntuazio altuak dituen ikastetxeak etxean euskara erabiltzearen tasa ertain-baxua du, eta muturreko puntuazio baxuak dituen ikastetxean tasa hori baxua da.

Normala denez, muturreko puntuazio altuak dituen ikastetxeak puntuazio- eta hondar-indize altua du, eta muturreko puntuazio baxuak dituen ikastetxeak, berriz, puntuazio-indize baxua eta hondar-indize ertain-baxua ditu.

3.2.1.1.a. taula. Muturreko puntuazioen irizpidearen arabera aztertutako LHko EHlen eta ETlen ezaugarriak.

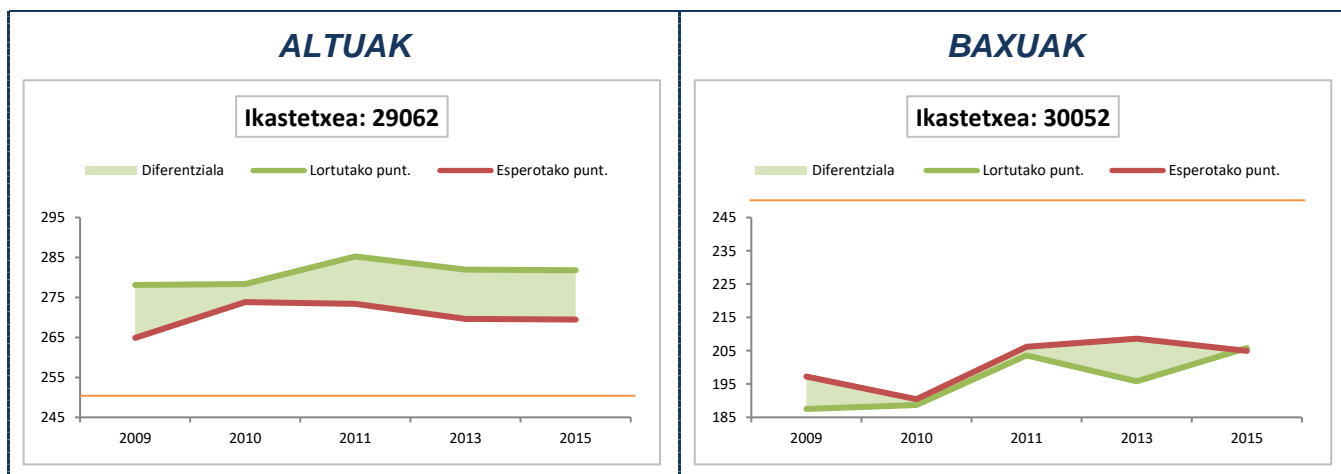
		Muturreko puntuazio altuak dituzten ikastetxeak.	Muturreko puntuazio baxuak dituzten ikastetxeak.
		Ikastetxe kopurua (1)	Ikastetxe kopurua (1)
Sarea	Publikoa	0	1
	Itunpekoa	1	0
Eredua	A	0	0
	B	0	1
	D	1	0
Neurria*	Handia	0	0
	Ertaina	1 (65,8ko zentila)	1 (39ko zentila)
	Txikia	0	0
ISEK*	Baxua	0	1 (0,8ko zentila)
	Ertain-baxua	0	0
	Ertain-altua	0	0
Etxean euskara erabiltzearen tasa*	Altua	1 (96ko zentila)	0
	Behera egin du	0	1 (11,4ko zentila)
	Ertain-baxua	1 (30,8ko zentila)	0
Immigrazio-tasa*	Ertain-altua	0	0
	Altua	0	1 (93,6ko zentila)
	Behera egin du	1 (19,8ko zentila)	0
Ikasle errepikatzaileen tasa*	Ertaina	0	0
	Altua	0	1 (97,2ko zentila)
	Behera egin du	1 (19,8ko zentila)	0
Puntuazio-indizea*	Baxua	0	1 (0,73ko zentila)
	Ertain-baxua	0	0
	Ertain-altua	0	0
Hondar-indizea*	Altua	1 (99,4ko zentila)	0
	Baxua	0	0
	Ertain-baxua	0	1 (45,1eko zentila)
	Ertain-altua	0	0
	Altua	1 (92,3ko zentila)	0

* Aztertutako 5 urtetako EDen batezbestekoa

Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten muturreko hondar altua nahiz baxua izateagatik hautatu diren LHko 4. mailako ikastetxeek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

Grafikoetan ikusten den moduan, 29062 ikastetxeak muturreko puntuazio altuak ditu (puntuazio-indizearen zentila 99,4koa), eta eskuratutako puntuazioak esperotakoak gainetik daude (hondar-indizearen zentila 92,3koa). Aldiz, 30052 ikastetxeak oso puntuazio baxuak eskuratu ditu (puntuazio-indizearen zentila 0,73koa), eta gainera, antzeko ezaugarriak dituen ikastetxe batentzat esperotakoak azpitik daude (hondar-indizearen zentila 45,1ekoa).

3.2.1.1.a eta b. grafikoak. LHko 4. maila. Muturreko puntuazio altuak (EHI) eta baxuak (ETI) dituzten ikastetxeak. Hiru konpetentzietako batezbesteko puntuazioa eta hondarra.



3.2.1.2. Muturreko puntuazioak dituzten Lehen Hezkuntzako ikastetxeen arteko kontrastea

Bi motatako ikastetxeak aztertuta, honako ondorio hauek atera daitezke:

Lehen ondorioa da muturreko puntuazio altua eta baxua duten ikastetxeek testuinguruaren ezaugarri eta baldintza sozioekonomiko eta kultural desberdinak dituztela, eta horiek nabarmen eragiten diotela ikastetxeko ekintzari. Alde nabarmenak daude ebaluazioarekin, eskolako giroarekin, familiaren eta eskolaren arteko harremanarekin, lidergoarekin eta ikastetxearen antolaketarekin lotutako alderdietan.

Bi motatako ikastetxeek dute prestakuntza hobeto antolatzeko beharra. Prestakuntzak gainditu egin behar du ikuspegi indibiduala, hausnarketatik gehiago izan behar du, eta irakaskuntza-jarduera aldatzera egon behar du bideratuta.

Ikusten dute hobetzeko aukera irakasleen rola aldatzea dakarten metodologia berritzaileagoen garapenean ere. Hala ere, hobekuntza horiek ezartzeko abiapuntuak baldintzak asko aldatzen dira ikastetxe batetik bestera. Ikasleei eta haien familiei, zaurgarritasun-egoeran daudenean, kalitatezko erantzun bat emateak, askotan, akidura- eta babesgabetasun egoerak sortzen ditu, irakasleria ez bada egonkorra, ez badago zuzendaritzak gidatutako ikastetxearen proiekturik, eta gainera zuzendaritzak epe laburrerako ikuspegia badu. Horrek guztiak agerian uzten du hezkuntzako administrazioek jarraitu egin behar dutela behar handienak dituzten ikastetxei laguntzen, epe luzearako programak eta baliabide espezializatuak eskainiz.

3.2.1.3. Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak

Bi ikastetxeen artean testuinguruari dagokionez dauden aldeek erakusten dute sektore anitz aintzat hartuko dituzten (osasuna, etxebizitza, arlo soziala, hezkuntza) esku-hartzeak garatu behar direla; hain zuzen, testuinguru ekitatiboagoak garatzen lagunduko duten esku-hartzeak, eskola-segregazioa eta zaurgarritasun handieneko egoerak dituzten ikastetxeetako ikasleen irtenbide-dinamikak nabarmen murrizteko.

Nabaria da testuinguru zailenetan dauden ikastetxei aholkuak, laguntza eta baliabideak eskaintzeko proiektuak ezartzeko eta abian jartzeko beharra.

Prebentzio-neurriek langileak esleitzeko indarrean den araudia egokitzera jo behar dute, ikastetxe horietan irakasle-lana egiteko moduan dauden irakasleei egonkortasuna ematera, pizgarriak ezartzera zuzendaritza-proiektuak gidatu nahi dituzten profesionalentzat, eta akordioak behar dira Hezkuntza Ikuskaritzarekin eta zuzendaritza-taldearekin, proiektu horiek

epe luzerako diseina daitezten. Akordio horietarako baliabideen zuzkidura egonkor bat eta aholkularitza tekniko eta espezializatua eskaini behar lituzke Hezkuntza-administrazioak, profesionalak ikastetxeko proiektua garatu ahal izateko baldintza egokiak izan ditzaten.

3.2.2. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak

Eta honetan, irizpide honen arabera bi ikastetxe aukeratu dira: bat muturreko puntuazio altuak dituen (30580) eta bestea muturreko puntuazio baxuak dituen (26224).

3.2.2.1. Muturreko puntuazio altuko eta baxuko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak

Hurrengo taulan ikusten da muturreko puntuazio altuko ikastetxea itunpekoa eta D ereduak dela, muturreko puntuazio baxukoa publikoa eta A ereduak dela. Neurriari dagokionez, muturreko puntuazio altua duen ikastetxea handia da, eta baxua duena, berriz, ertaina. 30580 ikastetxeak ISEK maila altua du eta ikasle etorkinen eta errepikatzaileen tasa baxuak. 26224 ikastetxeak aurkako egoera du (ISEK maila baxua eta ikasle etorkinen eta errepikatzaileen tasa altuak). Antzeko patroia dute etxean euskara erabiltzearen tasari dagokionez (ertain-altua batek eta baxua besteak).

30580 ikastetxeak altuak ditu puntuazio-indizea eta hondar-indizea (batez ere EDren azken bi urteetan), eta 26224 ikastetxeak, berriz, puntuazio-indizea oso baxua du eta hondar-indizea ertain-baxua. Horrek esan nahi du zenbatetsitako puntuazioak eskuratutakoak bezain baxuak direla (ikus hurrengo orrialdeko grafikoa).

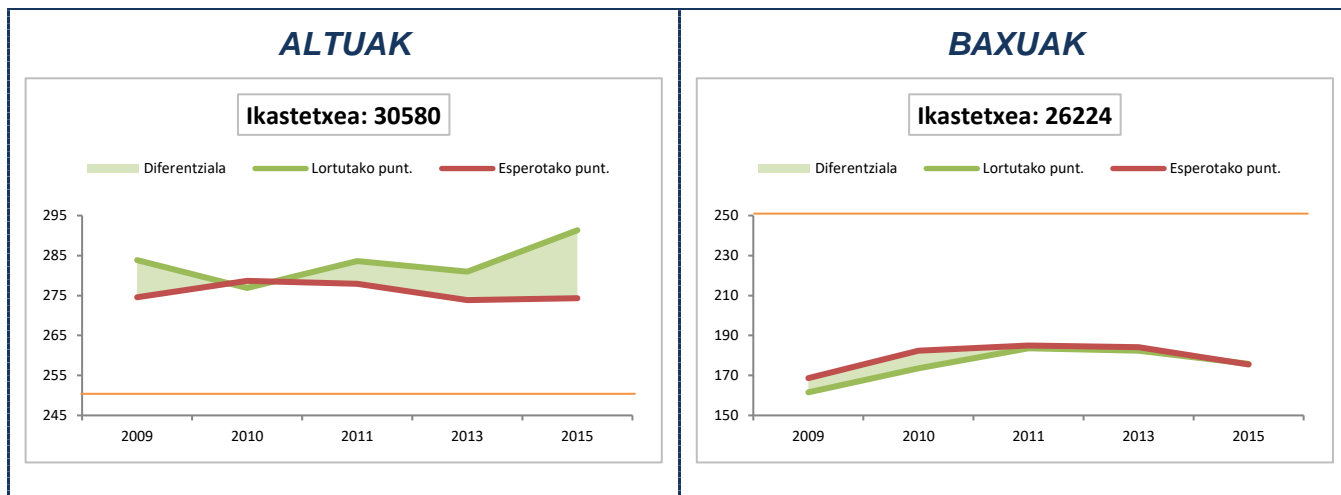
3.2.2.1.a. taula. Muturreko puntuazio altuen eta baxuen irizpidearen arabera aztertutako ikastetxeen ezaugarriak.

		Muturreko puntuazio altuak dituzten ikastetxeak.	Muturreko puntuazio baxuak dituzten ikastetxeak.
		Ikastetxe kopurua (I)	Ikastetxe kopurua (I)
Sarea	Publikoa	0	1
	Itunpekoa	I (familien kooperatiba)	0
Eredua	A	0	1
	B	0	0
	D	1	0
Neurria*	Handia	I (96ko zentila)	0
	Ertaina	0	I (35,2ko zentila)
	Txikia	0	0
ISEK*	Baxua	0	I (0ko zentila)
	Ertain-baxua	0	0
	Ertain-altua	0	0
	Altua	I (97ko zentila)	0
Etxean euskara erabiltzearen tasa*	Behera egin du	0	I (13,6ko zentila)
	Ertain-baxua	0	0
	Ertain-altua	I (69ko zentila)	0
	Altua	0	0
Immigrazio-tasa*	Behera egin du	I (16ko zentila)	0
	Ertaina	0	0
	Altua	0	I (74,2ko zentila)
Ikasle errepikatzaileen tasa*	Behera egin du	I (5eko zentila)	0
	Ertaina	0	0
	Altua	0	I (97,2ko zentila)
Puntuazio-indizea*	Baxua	0	I (1,1eko zentila)
	Ertain-baxua	0	0
	Ertain-altua	0	0
	Altua	I (98ko zentila)	0
Hondar-indizea*	Baxua	0	0
	Ertain-baxua	0	I (46,2ko zentila)
	Ertain-altua	0	0
	Altua	I (78ko zentila)	0

* Aztertutako 5 urtetako EDren batezbestekoa

Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten muturreko hondar altua nahiz baxua izateagatik hautatu diren DBHko 2. mailako ikastetxeek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

3.2.2.1.a eta b. grafikoak. DBHko 2. maila. Muturreko puntuazio altuak eta baxuak dituzten ikastetxeak. Hiru kompetentzietako batezbesteko puntuazioa eta hondarra.



Grafikoetan ikusten den moduan, 30580 ikastetxeak muturreko puntuazio altuak ditu (puntuazio-indizearen zentila 98koa), eta eskuratutako puntuazioak esperotakoen gainetik daude (hondar-indizearen zentila 78koa). 26224 ikastetxeak, berriz, oso puntuazio baxuak eskuratu ditu (puntuazio-indizearen zentila 1,1ekoa), eta bat datoz ia esperotakoekin (bi grafikoetan, ordenatuen ardatzaren eskala EDko puntuazioena da).

3.2.2.2. DBHko muturreko puntuazio altuko eta baxuko ikastetxeen arteko kontrastea

Muturreko puntuazioen irizpidearen arabera hautatutako DBHko ikastetxeen kontrasteak zenbait ondorio ateratzeko aukera ematen du.

Baieztaatu den lehen ondorioa da ikasleen garapen akademikoa ikasleen testuinguruko faktoreekin eta baldintza soziokulturalekin lotuta dagoela (familien ISEK maila, etnia, bizilekua, etab.); baita familien eta komunitateen kapital sozialarekin eta kulturalarekin ere (Coleman, 1990).

Bigarren ondorioa da EAEko ikastetxe batzuetan eskola-segregazioa gertatzen dela, honela definituta: “fenomeno honen bidez, ikasleak modu desorekatuan kontzentratzen dira haien ezaugarrien edo baldintzen arabera” (Murillo, Duk eta Martínez, 2018, 158. or.). Horrez gain, segregazioaren ondorioak ere izaten dituzte, faktore honek eragotzi egiten baitu ikasle guztiak hezkuntza ekitatiboa eta kalitatezkoa jasotzea.

Eskola-eraginkortasuna ikastetxearen funtzionamenduaren beste prozesu batzuei ere lotuta dago; hala nola irakasleen eta zuzendaritza-taldeen hautaketari, egonkortasunari eta prestakuntzari. Horregatik, hirugarren ondorioa da bi ikastetxeetan, bai zuzendaritza-taldea, bai irakasleak oso ondo jabetzen direla abiapuntuko baldintza horiez, eta haien jardunbideak ikasleen ezaugarrietara eta beharretara egokitzen saiatzen direla. Hobekuntzak hautematen ari diren arren, muturreko puntuazio baxua duen Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak dituen zailtasun nagusiak bat datoz beste lan batzuetan aurkitutakoekin, eta honako hau ondorioztatzen dute: “badira ebidentziak esateko ikastetxe hauek dituzten zailtasun handienak irakasle gaituak erakartzea eta horiei eustea, eta hezkuntza-baliabide hobeak lortzea direla” (Valenzuela, Bellei eta De los Ríos 2010, 160. or.).

3.2.2.3. Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak

Muturreko puntuazio altuak eta baxuak dituzten Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeen analisiak eta kontrasteak erakusten du, hezkuntza-politika publikoek EAEn eskola-segregazioa murrizteko beharrezkoak diren ahaleginak egin behar dituztela, eta horretarako, “sektore kaltetuenetako ikasleen kontzentrazio altua duten ikastetxeek eskaintzen duten hezkuntzaren kalitatea berdinduko duten ekitate-politikak ezarri behar dira, ikastetxe horiek baitira hezkuntza ona gehien behar dutenak eta, aldi berean, kalitate okerrenekoa jasotzen dutenak; lehenetsi egin behar da hezkuntza-sistemek inklusiorako politika publiko integralak garatzea, aniztasunak ikaskuntzarako eta elkarkidetzazko sozialerako duen balioa aitortuta, eskoletan, baldintza sozioekonomiko, kultural eta gaitasun desberdinak dituzten ikasleak elkarren artean nahastea sustatzeko” (Murillo, Duk eta Martínez, 2018, 176. or.).

Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan bezala, hobekuntzarako beste proposamen bat muturreko puntuazio baxuak dituzten ikastetxei laguntzeko giza baliabide gehiago eskaintzea da (profesionalak eta boluntarioak). Lan honek ondorioztatu duen gisa, balorazio positiboa egiten zaio kanpoko langileen laguntzari, bai gizarte-zerbitzuetako eta komunitate-elkarteetako profesionalek emandakoari, bai boluntarioek, familiekin eta gelan eta ikastetxean irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan parte hartzen duten komunitateko kideek emandako laguntzari. Hori horrela, aipagarria da zer garrantzi duen ikastetxeetan gertuko kulturetako edo azpikulturetako pertsonak lortutako arrakasta-eredu positiboak ikasleei erakustea, hala, beste bizi esperientzia eta ibilbide profesional batzuetara gertura daitezen.

Muturreko puntuazio baxuko ikastetxeetan hezkuntza hobetzeko, irakasleen errekonozimendua eta prestakuntza espezializatuta sustatu behar dira, haien jarraitutasuna bermatze aldera. Komenigarria litzateke identifikatzea zer motatako pizgarri profesionalek bermatuko luketen irakasleek ikastetxeetan denbora luzeagoan jarraitzea.

Hezkuntza Ikuskaritzak beste neurri batzuk ere proposatzen ditu; batetik, irakasleen % 100eko esleipena, borondatezkoa, eta haien eskatuta, ikastetxearen proiektuarekin, haien borondatez, konprometitzeko; eta bestetik, irakasleentzako prestakuntza espezifikoak ikasle ijitoekin inklusioa lantzeko estrategiak garatzeko.

Ikastetxera irakasle berriak iristen direnean, ezinbestekoa da haiei lanerako behar duten harrera, prestakuntza, ikuskapena eta laguntza eskaintzea, ikasleen eta ikastetxearen ezaugarrietara egokituz.

3.3. HONDARREN IGOERAREN/JAITSIERAREN IRIZPIDEA

Ikastetxeak hondarren igoeraren edo jaitsieraren arabera hautatzeko irizpideari dagokionez, 5 edizioetan aztertu diren ebaluazio diagnostikoetan hondarretan (esperotako puntuazioaren eta EDetan eskuratutako puntuazioaren arteko aldea) goranzko edo beheranzko joera nabarmena izan duten ikastetxeak hautatu dira.

Lehen aipatu dugun moduan, ez dira sartu puntuazioen igoeraren eta jaitsieraren irizpideari atxikitako ikastetxeak, irizpide horrek eskatzen baitzuen hondarretan igoera ere izatea, eta amaierako zerrenda egitean ikusi zen zerrenda gainjarri egiten zitzaizola hondarren igoerari/jaitsierari lotutako irizpidearekin eginiko zerrendari.

3.3.a. taula. Hondarren igoeraren/jaitsieraren irizpidearen arabera aztertutako EHlen eta ETIen azken kopurua.

	LH		DBH		GUZTIRA	
	EHI	ETI	EHI	ETI	EHI	ETI
HONDARREN IGOERA ETA JAITSIERA	8	8	6	4	14	12
GUZTIRA	16		10		26	

3.3.1. Lehen Hezkuntzako ikastetxeak

Eta honetan, irizpide horren arabera hondarren igoera izan dute zortzi ikastetxe hautatu dira (31944, 34232, 27698, 31262, 32340, 35618, 25080, 36586) eta hondarren jaitsiera izan duten beste zortzi (26180, 37224, 37246, 29942, 32714, 30404, 37532, 27038).

3.3.1.1. Hondarren igoera (EHI) eta jaitsiera (ETI) izan duten Lehen Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak

Hurrengo taulan ikusten dira hondarren igoera eta jaitsiera izan duten Lehen Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak.

3.3.1.1.a. taula. Hondarren igoeraren/jaitsieraren irizpidearen arabera aztertutako LHko EHlen eta ETlen ezaugarriak.

		Hondarren igoera izan duten ikastetxeak (EHI)	Hondarren jaitsiera izan duten ikastetxeak (ETI)
		Ikastetxe kopurua (8)	Ikastetxe kopurua (8)
Sarea	Publikoa	5	2
	Itunpekoa	3	6
Eredua	A	0	0
	B	1	4
	D	7	4
Neurria*	Handia	1	5
	Ertaina	5	3
	Txikia	2	0
ISEK*	Baxua	1	2
	Ertain-baxua	5	2
	Ertain-altua	2	2
	Altua	0	2
Etxean euskara erabiltzearen tasa*	Behera egin du	1	4
	Ertain-baxua	0	1
	Ertain-altua	4	3
	Altua	3	0
Immigrazio-tasa*	Behera egin du	3	4
	Ertaina	4	2
	Altua	1	2
Ikasle errepikatzaileen tasa*	Behera egin du	1	2
	Ertaina	6	3
	Altua	1	3
Hondar-indizea*	Igoera edo jaitsiera	Hondarren igoera	Hondarren jaitsiera

* Aztertutako 5 urtetako EDren batezbestekoa

Aurreko taulan ikusten den moduan, hondarren igoera eta jaitsiera izan duten ikastetxeen artean publikoak bezainbeste dira itunpekoak.

ETlen erdiak B eredukoak dira eta beste erdiak D eredukoak, eta EHI ia guztiak, berriz, D eredukoak dira (7), eta bat B eredukoa.

Ikastetxean neurriak ez dira berdinak, baina ez dago hondarrean jaitsiera izan duen ikastetxe txikirik. EHI gehienak (5) ertainak dira eta ETI gehienak (5), berriz, handiak.

ISEK maila aldatu egiten da ikastetxe batetik bestera, bi motatakoetan. Hondarren igoera duten ikastetxe gehienek (5) ISEK maila ertain-baxua dute, ez dago ISEK maila altua duen ikastetxerik.

EHlen erdiek etxean euskara erabiltzearen tasa ertain-altua dute, eta ETlen erdiek altua dute tasa hori. Ez dago tasa hori ertain-baxua duen EHirik.

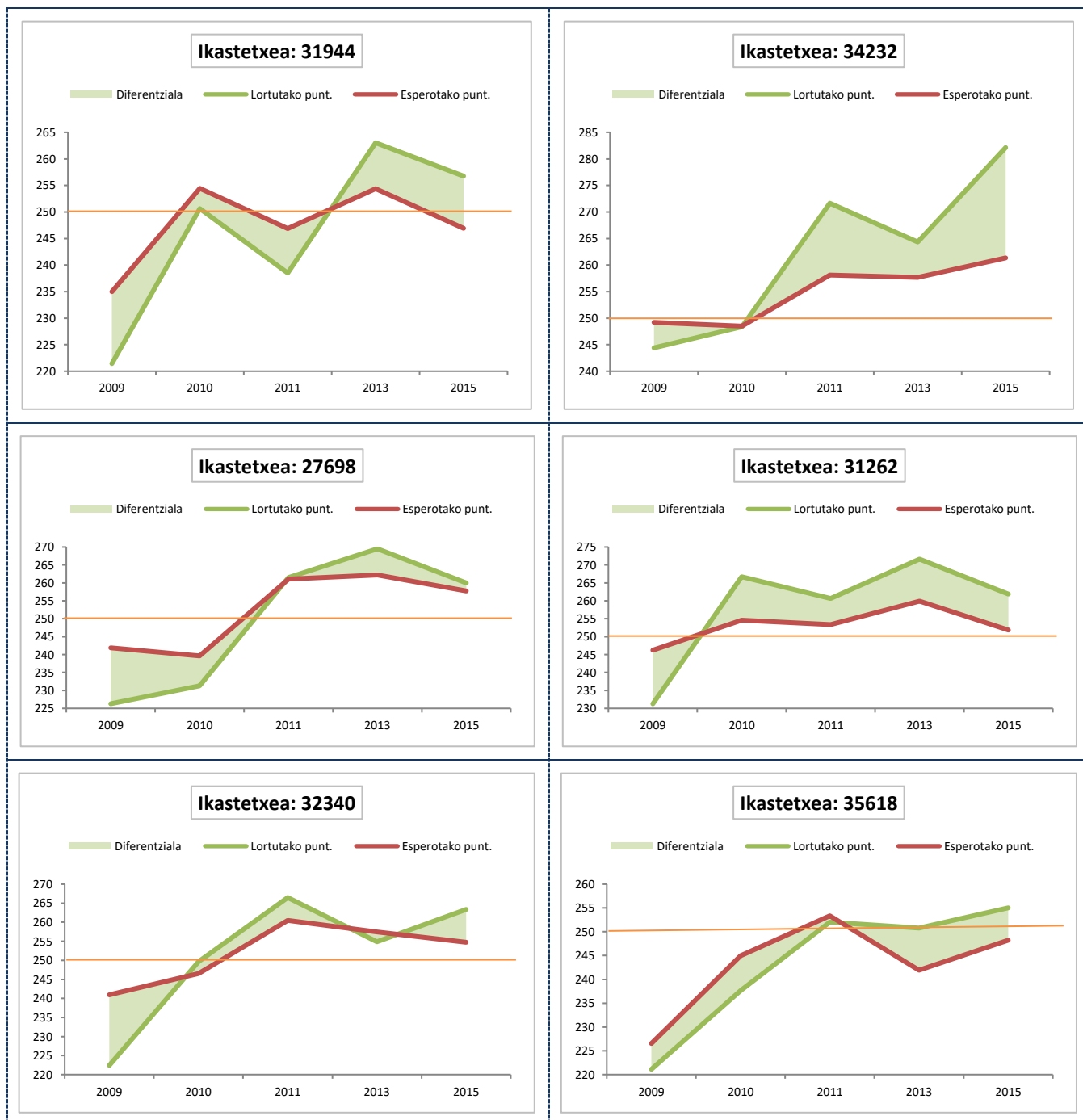
Etorkinen tasari dagokionez, hondarren igoera duten ikastetxeen erdiek tasa ertaina dute, eta hondarren jaitsiera dutenen erdiek, berriz, tasa altua.

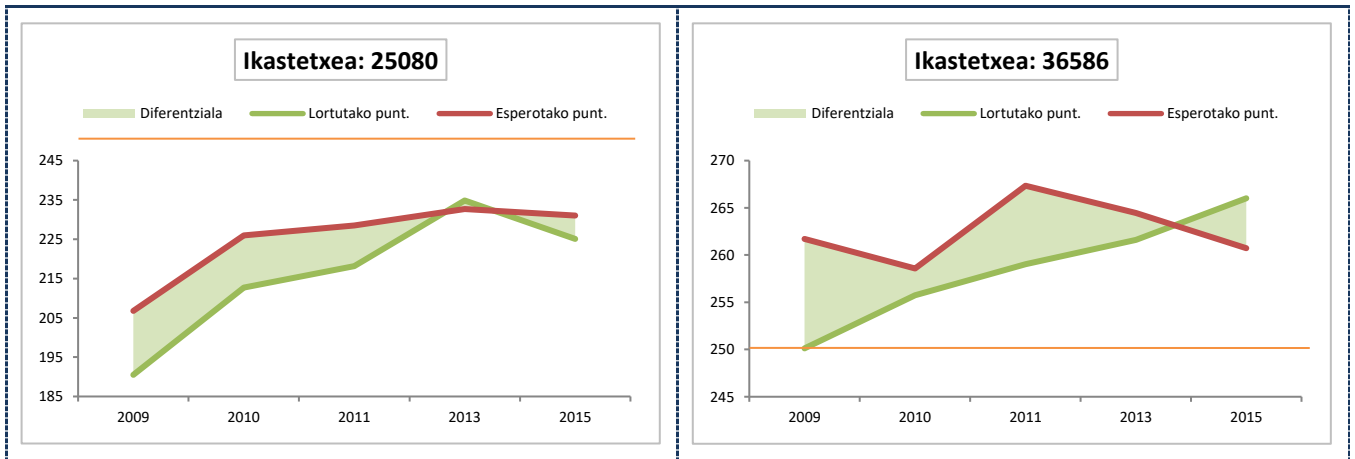
EHI gehienek (6) errepikatzeen tasa ertaina dute, eta gainerakoek, berriz, tasa baxuak, ertainak edo altuak.

Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten hondarren igoeraren irizpidearen bidez hautatu diren LHko 4. mailako EHlek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

Zortzi ikastetxeek eskuratutako puntuazioak bilakaera izan du eta esperotakoaren gainetik dago.

3.3.1.a, b, c, d, e, f, g eta h. grafikoak. LHko 4. maila. Hondarren igoera izan duten ikastetxeak (EHI). Hiru konpetentzietako batezbesteko hondarrak.

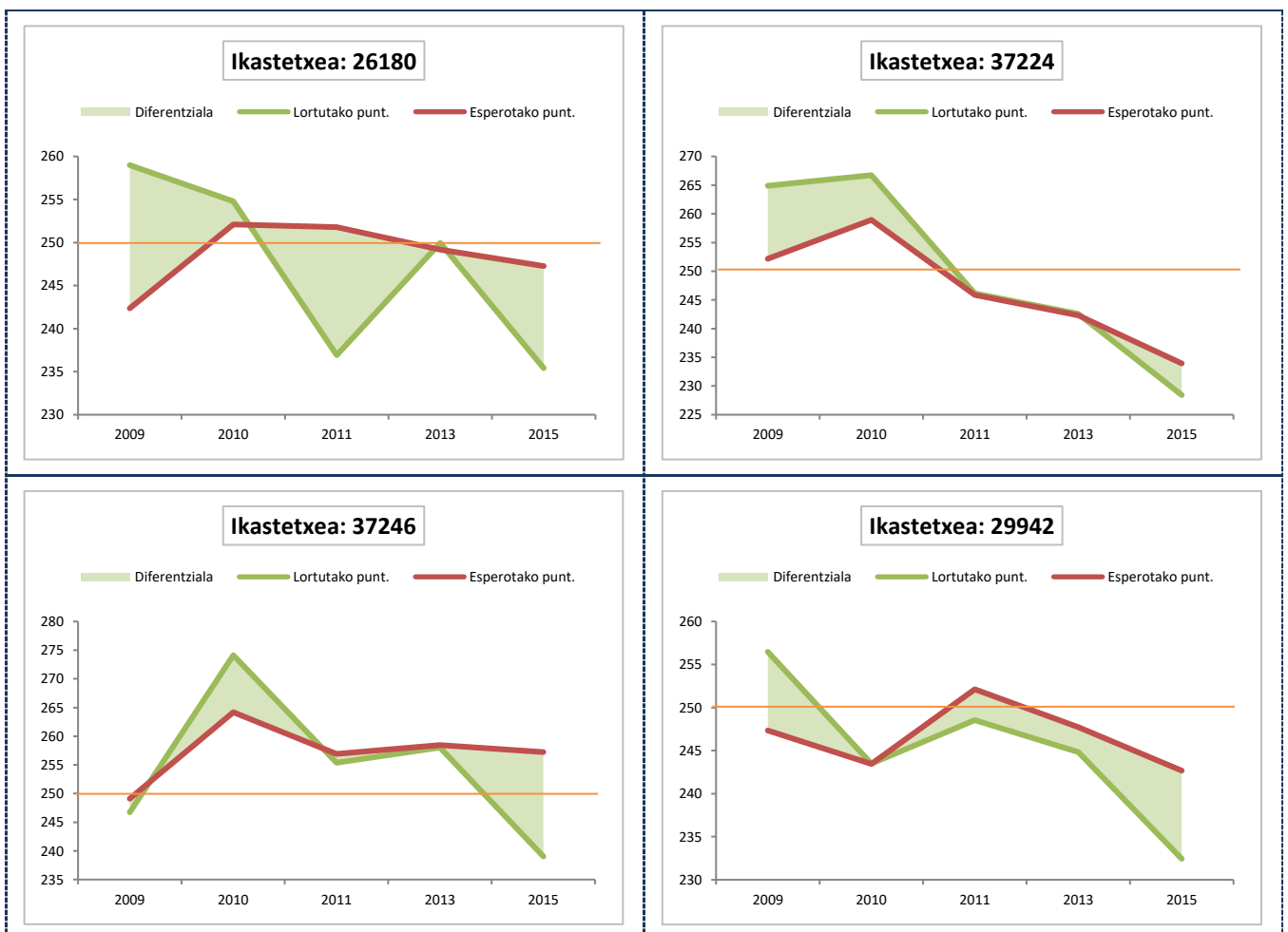


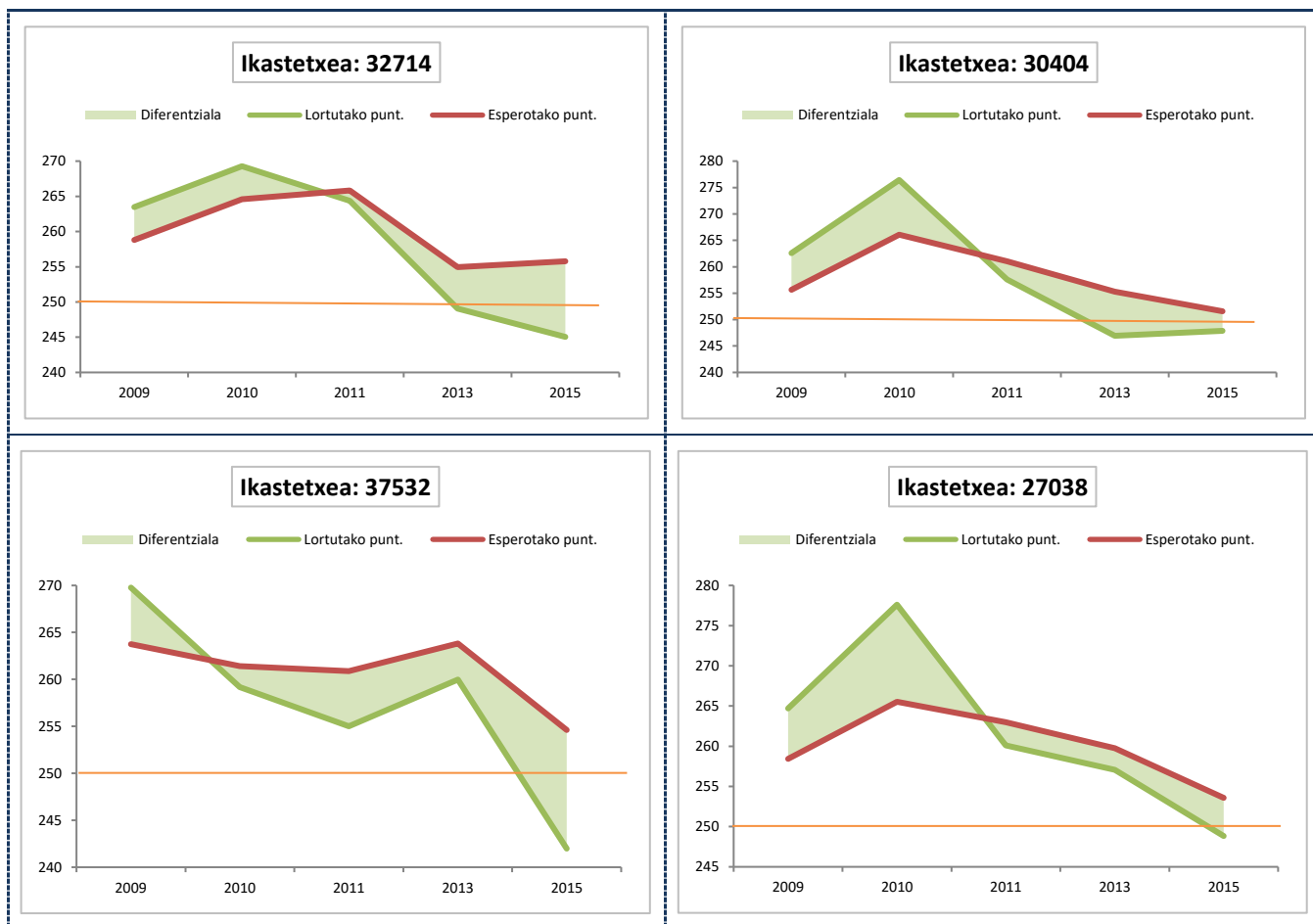


Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten hondarren jaitsieraren irizpidearen bidez hautatu diren LHko 4. mailako ETIek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

Zortzi ikastetxeek eskuratutako puntuazioak bilakaera izan du eta esperotakoaren azpitik dago.

3.3.1.h, i, j, k, l, m, n eta ñ. grafikoak. LHko 4. maila. Hondarren jaitsiera izan duten ikastetxeak (ETI). Hiru konpetentzietako batezbesteko hondarrak.





3.3.1.2. Hondarrenigoera eta jaitsiera duten Lehen Hezkuntzako ikastetxeen arteko kontrastea

Hondarrenigoeraren edo jaitsieraren irizpidearen arabera hautatutako Lehen Hezkuntzako ikastetxeen kontrasteak zenbait ondorio ateratzeko aukera ematen du.

Hondarrenigoera duten zortzi ikastetxeek, hondarrez gain, partekatzen dute beste zerbait ere: aztertu ditugun azken edizioetako ebaluazio diagnostikoetan, puntuazioak hobetu dituzte. Hobekuntza horrek aintzat hartu du ikastetxearen testuinguru-egoera (batezbesteko ISEK maila, aldaketak hizkuntza-ereduetan, errepikatzaileen ehunekoa, ikasle euskaldunen ehunekoa...).

Agerikoa da zerbait ondo egiten ari direla. Aztertu ditugu Hezkuntza Ikuskaritzarekin eta zuzendaritza-taldeekin eginiko elkarrizketak eta, kasu batzuetan, irakasle batzuekin eginiko eztabaida taldeak, eta adieraz dezakegu badirela ikastetxe horiek guztiek berdinak dituzten elementu batzuk.

Hala ere, ausartegia litzateke esatea berdinak dituzten elementu horiek direla izan duten hobekuntzaren arrazoi, baina Hezkuntzan ia beti gertatzen den moduan, aurrera egiteko arrazoiak askotarikoak izaten dira eta elkarrekin gurutzatuta egoten dira beti.

Berdinak dituzten alderdi horiek nabarmendu egiten dira kategoriatan batzuetan.

- Zortzi ikastetxeetatik zazpik hizkuntza-proiektu bat dute abian (eleaniztasuna, hizkuntza-normalizazioa...).
- Ikastetxe horietatik bostek kezka erakutsi dute genero-berdintasunaren inguruan, eta hezkidetzaproiektu bat egiten ari dira.
- Denak arduratzen dira hezkuntzarako teknologia berrietan egunean egoteaz.

- Ikastetxeen antolaketa eta kudeaketa sistematizatuta eta ondo zehaztuta dago, eta zereginak banatu egiten dira. Ikastetxe horietatik lau hasi dira kalitatea kudeatzeko sistemak abiarazten, edo urteak daramatzate gisa horretako programetan murgilduta (EFQM eredu...).
- Zortzi ikastetxeek garrantzi handia ematen diote koordinazioari, bai bertikalari, bai horizontalari.
- Zortzi ikastetxeetatik sei lidergo pedagogikoaren funtsezko pieza diren zuzendaritza-taldeak dituzte. Emakume dezente daude ikastetxe horietako zuzendaritza-postuetan.
- Ikastetxe guztietako kezka da giroa, eta badirudi, oro har, lortu dutela giro ona eta hezkuntza-komunitateko kideen artean harreman onak izatea; horrek ikaskuntzaren alde egiten du.
- Aipagarria da zortzi ikastetxeetatik hiru Ikaskuntza Komunitateak direla, eta programa horri dagozkion metodologia eta antolaketa erabiltzen dituzte (hizketaldi dialogikoak, elkarlana, boluntarioak...).
- Era berean, elkarlana zortzi ikastetxeek egiten dute, izan Ikaskuntza Komunitate edo ez, eta zortzi horietatik lau hasi dira proiektuka lanean.
- Ikastetxe batek kexa agertu du irakasleen zabarkeriaz eta inplikazio-faltaz, baina besteak bat datoz esatean, badela ikastetxeko kide izatearen sentimendua, eta irakasleen inplikazio maila altua dela.
- Zuzendaritza-taldee zuzenean galdetu diegu ea zein diren puntuazioetan izan duten hobekuntzaren arrazoiak, eta batzuek esan dute ebaluazio diagnostikoetako txostenek hausnarketa eginarazi dietela, aldarazi, berrikuntzak eginarazi eta lan egiteko modu berriak bilarazi dizkietela.

Hondarrean jaitsiera izan duten Lehen Hezkuntzako zortzi ikastetxeek joera bat berdina dute: Ebaluazio Diagnostikoaren lehen edizioetan, esperotakoak baino puntuazio altuagoak eskuratu dituzte, baina, kasu guztietan, emaitza horiek okertu egin dira eta azkenean, alderantzizko efektua izan dute.

Berdinak dituzten alderdi horiek nabarmendu egiten dira kategoriatan batzuetan.

- Zortzi ikastetxeetatik sei ikastetxeen sare espezifikoetako kide dira, eta sare horietako prestakuntza-proiektu bereizgarriak dituzte.
- Zortzi ikastetxeetatik lauk hizkuntza-proiektu bat dute abian (hizkuntza-normalizazioa, hizkuntza-proiektu espezifikoak...).
- Ikastetxe guztiek egin dute testuinguru bakoitzaren behar jakinetatik abiatzen diren prestakuntza-proiektuen aldeko apustua.
- Gehien aipatutako metodologiak ikaskuntza kooperatiboa, proiektukako lana, teknologia berriak eta askotariko adimenak erabiltzea dira.
- Metodologia berriak txertatzeko garaian ikastetxe gehienek duten zailtasunetako bat irakasleen jarrera mesfidatia da.
- Ikastetxe batzuek, haien burua definitzean, diote ghettoak direla, ikasgeletan duten kultura-aniztasun handiagatik.
- Hiru ikastetxek iradoki dute baliabide gehiago behar direla aniztasun horri erantzuteko, eta bost ikastetxek baieztatu dute laguntza ikasgela barruan ematearen aldeko apustua egin dutela.
- Bost ikastetxek adierazi dute ebaluazioa landu beharreko erronka bat dela (konpetentziak ebaluatzea lortzea, aplikatutako metodologiek bat datorren sistema bat eta abar).

- Antolaketari eta kudeaketari dagokionez, ikastetxe bat Bikaintasunerantz programan sartuta dago, eta 2k zilarreko Q dute (EFQM).
- Zazpi adierazi dute barneko antolaketa ona dutela, funtzionamendua ondo zehaztuta eta sistematizatuta.
- Lauk zuzendaritzan oinarritutako lidergo-estiloa dute, eta hiruk adierazi dute lidergo partekatua dutela.
- Giroa, oro har, ontzat hartzen da, baina zazpi ikastetxek adierazi du gero eta gatazka maila handiagoa dagoela ikasleen artean.
- Ikastetxeen erdiek baino gehiagok sustatzen dituzte familien inplikazioa bermatzeko ekintzak: gogobetetze-inkestak, komunikatzeko bide informatikoak eta abar.

3.3.1.2. Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak

Hondarren igoyeraren irizpidearen arabera hautatutako Lehen Hezkuntzako ikastetxeen azterketan oinarrituta, hobekuntza-proposamen batzuk atera dira; besteak beste, hauek:

Hiru ikastetxek diote haien hobekuntza-planak ebaluazio diagnostikoetan lortutako emaitzetan oinarritzen dituztela. Datuak aztertu eta hobetu beharreko alderdiak hautematen dituzte, eta neurriak hartzen dituzte. Gainera, ikastetxe batek aipatu du ebaluazio diagnostikoak bide onetik doazen edo ez jakiteko balio dietela.

Haien ustez, ebaluazioa prozesu garrantzitsua da, eta Ebaluazio Diagnostikoaren funtzioa positibotzat dute, barneko ebaluazioaren eta kanpoko ebaluazioaren arteko kontraste gisa, betiere, hobekuntzak egitera bideratuta. Aitortzen dute ebaluazioaren helburua beti dela hobetzea, eta hobekuntza horretan eta ebaluatzen den horretan oinarrituta, plangintza eta jarraipena egiten dituztela.

Zortzi ikastetxeetatik hiruk diote hobekuntzaren aldeko jarrera dutela, denbora luzea daramatela hobetzeko, berritzeko eta ikasteko gogoz. Aipatu dute ezarria dutela hobekuntzarako kultura; hau da, zerbaitek ez duela funtzionatzen ikustean, gai horri heltzeko prest egoten direla. Kultura horri esker, ikastetxe batek aipatu du, elkartuago egiten dutela lan, aktibagoak direla eta emaitza ikasgeletan ikusi dutela.

Lau ikastetxetan (eta horietatik hiruk kalitate-sistemak dituzte) dena ebaluatzen dute, autoebaluazioa eta autoerregulazioa egiten dute, erregistroak eta balorazio-orriak erabiltzen dituzte nork bere burua eta ikasturtean eginiko proiektu eta bestelako guztia baloratu ahal izateko, hala, zer bete den, zer ez, eta zer hobetu behar den ikusteko.

Ikastetxeren batek prestakuntza- eta berrikuntza-planei lotu die hobekuntza hori. Prestakuntza eta proiektuak, beste neurri batzuen artean, hobetu beharreko alderdiak hautemateari erantzuteko.

Azkenik, adierazi dute hobetu beharreko alor hauetan egin dituztela esku-hartzeak: curriculumeko materialak, konpetentziak (*Matematikarako konpetentzia, Zientziarako konpetentzia...*), hizkuntzen dimentsioak (*Irakurmena, Entzumena, Grafomotrizitatea*), proiektuen (linguistikoa, ikastetxearena...) eta urteko planaren eta metodologiaren eguneratzea.

Hondarren jaitsieraren irizpidearen arabera hautatutako Lehen Hezkuntzako ikastetxeetatik aintzat hartu beharreko beste ildo batzuk atera daitezke:

- Zortzi ikastetxeetatik lau aipatu dute Hobekuntza Planeko esku-hartzeak zehazteko garaian kanpoko ebaluazioak aprobetxatzen dituztela, adibidez, Ebaluazio Diagnostikoa.
- Ikastetxe batek hobekuntza horiek zehaztu ditu: ikasleek proban erabilitako teknika hobeto ezagutzeko ekintzak egitea, bereziki IKTen arloan.
- Aipatutako beste hobekuntza-lerro batzuk metodologiaren aldaketa eta etapen arteko koordinazioaren hobekuntza izan dira.

- Ikastetxeen kudeaketari eta antolaketari dagokionez, adierazi dute koordinazio eraginkorragoa behar dela, taldeko lider gisa funtzionatuko duten irakasleen bidez, eta irakasle horiei lankideei eragiteko gaitasun erreala emanda.
- Aipatu dute zuzendaritza-taldeek, edozein dela ere lidergo mota eta ikastetxearen titulartasuna (publikoa edo itunpekoa) gatazkak hautemateko eta berehala esku-hartzeko gaitasuna izan behar luketela; baita familien kexei behar adina eusteko gaitasuna ere.
- Ikastetxeko giroa hobetzeari dagokionez, ikasleek izan behar dute ardatz; izan ere, zazpi ikastetxeetatik bostetan gero eta gatazka gehiago daudela ikusi dute.
- Behin baino gehiagotan aipatu dute, era berean, gertutasuna indartzearen eta familien inplikazioa modu aktiboan sustatzearen beharra.

Laburbilduz, hondarren igoera eta jaitsieraren irizpidearen arabera hautatutako Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan, jarraitu beharreko ildoen eta proposamenen artean, hobekuntza-planak oinarritzeko Ebaluazio Diagnostikoaren erabilgarritasuna nabarmentzen da. Hondarrean jaitsiera izan duen ikastetxeren bati bakarrik iruditzen zaio beharrezkoa ikasleek proban erabilitako teknika hobeto ezagutzea, bereziki IKTen arloan.

Hondarren igoera nahiz jaitsiera izan duten ikastetxeetan, hobetu beharreko lehentasunezko alorretako bat metodologia da. Zehatzago esanda, hondarren igoera izan duten Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan honako hauek dira hobetu beharreko alorrak: curriculumeko materialak, konpetentziak (*Matematikarako konpetentzia, Zientziarako konpetentzia...*), hizkuntzen dimentsioak (*Irakurmena, Entzumena, Grafomotrizitatea*), proiektuen (linguistikoa, ikastetxearena...), urteko planaren eta metodologia eguneratzea.

3.3.2. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak

Eta honetan, hondarren igoera izan duten sei ikastetxe (25366, 28292, 28358, 28644, 29480, 30844) eta hondarren jaitsiera izan duten lau (24860, 26180, 27038, 32120) hautatu dira.

3.2.2.1. Hondarren igoera (EHI) eta hondarren jaitsiera (ETI) izan duten Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeen ezaugarriak

Hurrengo taulan ikusten dira hondarren igoera eta jaitsiera izan duten DBHko ikastetxeen ezaugarriak.

3.2.2.1.a taula. Hondarren igoeraren/jaitsieraren irizpidearen arabera aztertutako DBHko EHlen eta ETlen ezaugarriak.

		Hondarren igoera izan duten ikastetxeak (EHI)	Hondarren jaitsiera izan duten ikastetxeak (ETI)
		Ikastetxe kopurua (6)	Ikastetxe kopurua (4)
Sarea	Publikoa	3	0
	Itunpekoa	3	4
Eredua	A	0	1
	B	1	2
	D	1	1
	A-B	1	0
	B-D	3	0
Neurria*	Handia	2	2
	Ertaina	0	2
	Txikia	4	0
ISEK*	Baxua	0	0
	Ertain-baxua	2	2
	Ertain-altua	3	1
	Altua	1	1
Etxean euskara erabiltzearen tasa*	Behera egin du	1	2
	Ertain-baxua	2	1
	Ertain-altua	3	1
	Altua	0	0
Immigrazio-tasa*	Behera egin du	0	3
	Ertaina	5	1
	Altua	1	0
Ikasle errepikatzaileen tasa*	Behera egin du	0	2
	Ertaina	5	2
	Altua	1	0
Hondar-indizea*	Igoera edo jaitsiera	Hondarren igoera	Hondarren jaitsiera

*** Aztertutako 5 urtetako EDren batezbestekoa**

Aurreko taulan ikusten den moduan, EHlen erdiak itunpekoak dira eta beste erdiak publikoak. Aldiz, hautatutako ETI guztiak itunpekoak dira.

Hizkuntza-ereduei dagokienez, aldaketak daude ikastetxe batetik bestera, bai hondarren igoera, bai hondarren jaitsiera izan duten ikastetxeen artean.

ETlen erdiak ertainak dira, baina EHlen artean txikiak diren 4 eta 2 handi daude.

Ez dago eraginkortasun handiko nahiz txikiko ikastetxeen artean ISEK maila baxua duen ikastetxerik, ez eta euskararen erabilera-tasa altua duenik ere.

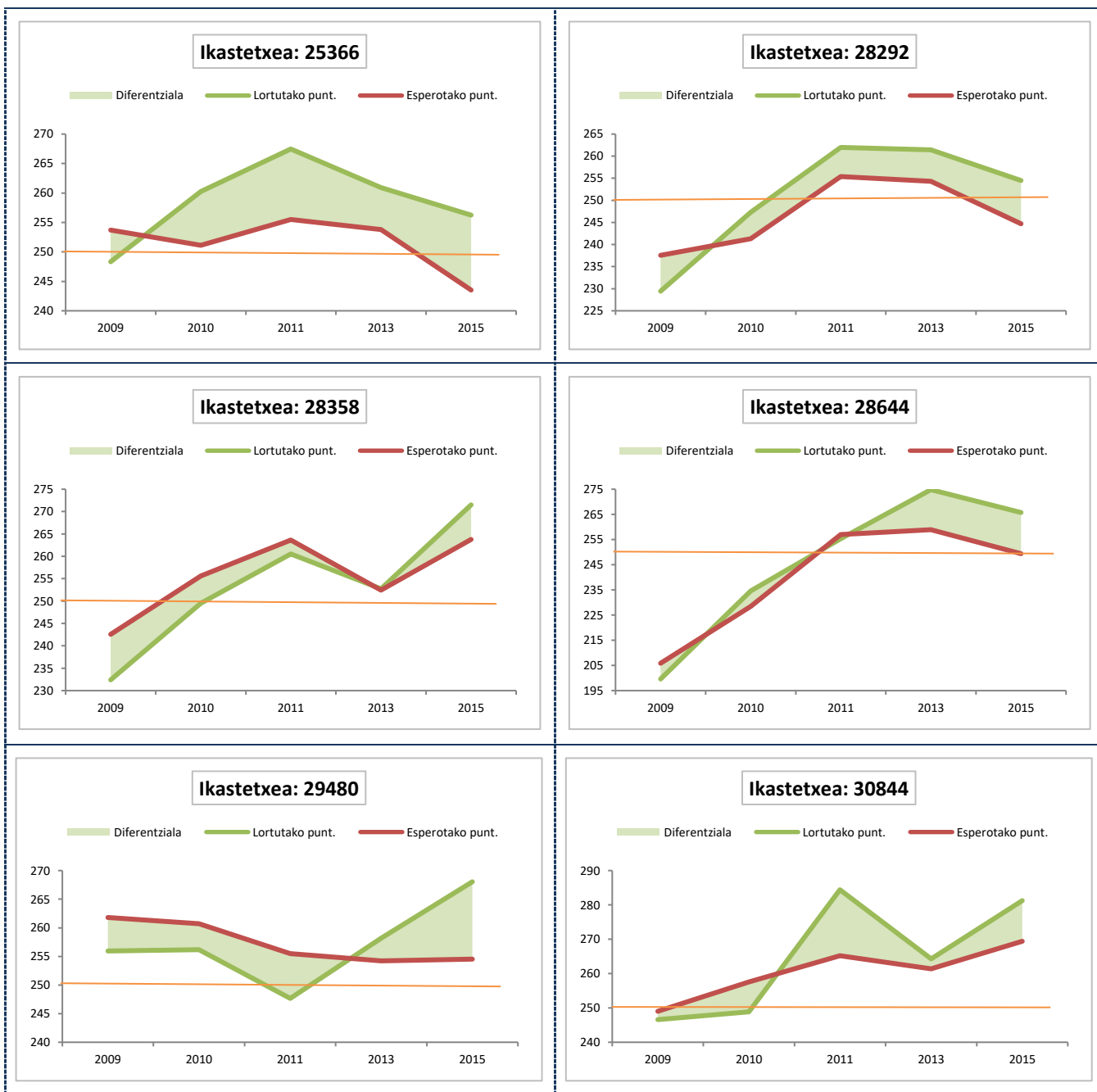
EHI gehienek (5) etorkinen tasa ertaina dute eta ez dago tasa altua duen ikastetxerik. ETlei dagokienez, ez dago etorkinen tasa altua duen ikastetxerik, eta gehienek (3) baxua dute tasa hori.

Hondarren jaitsiera izan duten ikastetxeen erdiek ikasle errepikatzaileen tasa baxua dute, eta beste erdiek ertaina. Hondarren igoera izan duten ikastetxe gehienek (5) ikasle errepikatzaileen tasa ertaina dute, eta ez dago tasa hori baxua duen ikastetxerik.

Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten hondarren igoeraren irizpidearen bidez hautatu diren DBHko 2. mailako EHlek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

Sei ikastetxeetan, eskuratutako puntuazioak bilakaera izan du eta esperotakoaren gainetik dago.

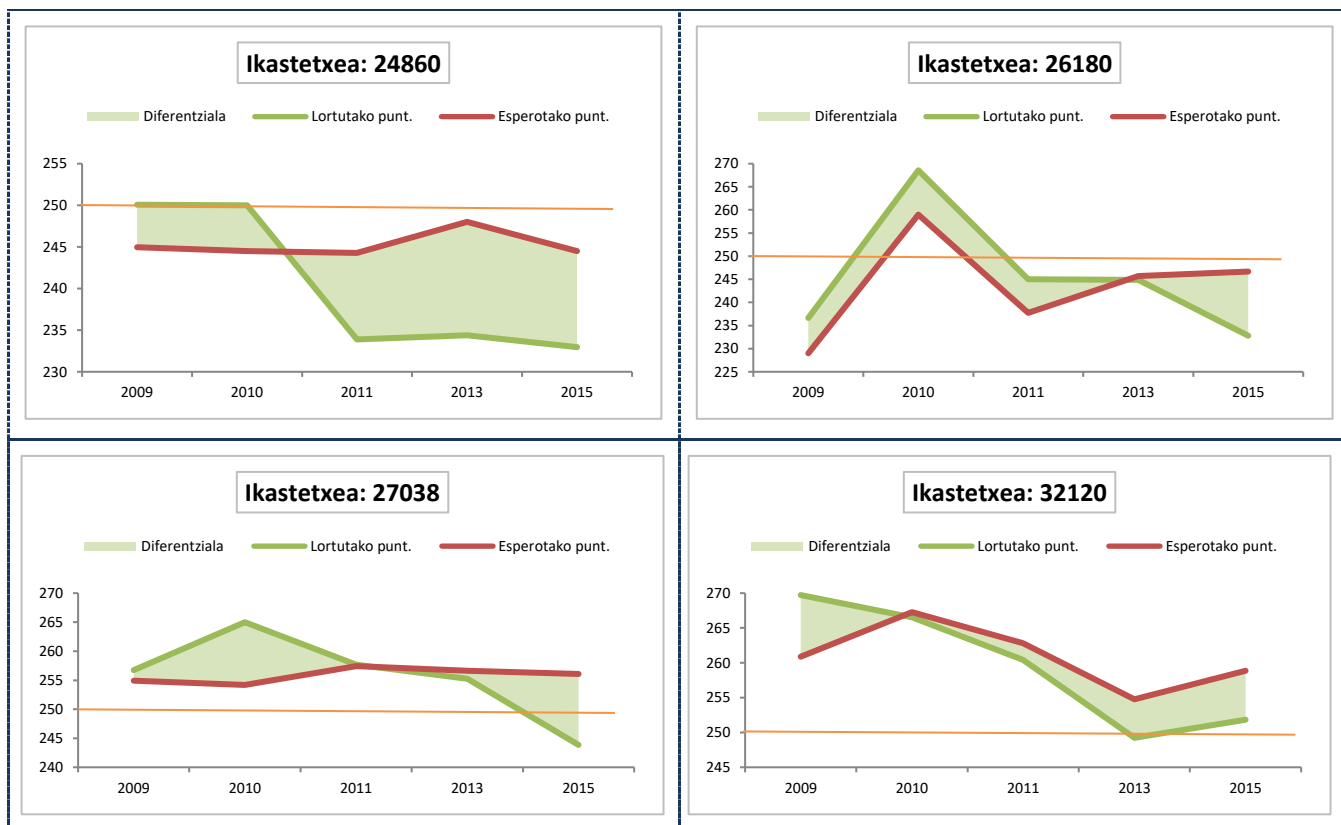
3.2.2.1.a, b, c, d, e eta f. grafikoak. DBHko 2. maila. Hondarren igoera izan duten ikastetxeak (EHI). Hiru kompetentzietako batezbesteko hondarra.



Ondorengo grafikoetan ikusten da zer bilakaera izan duten hondarren jaitsieraren irizpidearen bidez hautatu diren DBHko 2. mailako ETlek eskuratutako puntuazioak (lerro berdea), esperotakoak (lerro gorria) eta bien arteko aldeak edo hondarrak (berdez betetako espazioa).

Lau ikastetxeetan, eskuratutako puntuazioak bilakaera izan du eta esperotakoaren azpitik dago.

3.2.2.1.g, h, i eta j. grafikoak. DBHko 2. maila. Hondarren jaitsiera izan duten ikastetxeak (ETI). Hiru konpetentzietako batezbesteko hondarra.



3.2.2.2. Hondarren igoera (EHI) eta jaitsiera (ETI) duten DBHko ikastetxeen arteko kontrastea

Lehen irakurketan, ez dirudi hondarren igoera izan duten ikastetxeetan eta hondarren jaitsiera izan dutenetan aztertutako dimentsioek desberdintasun handiak dituztenik zuzendaritzek, ikuskaritzek edo irakasleek eskaintako deskribapenetan. Hala ere, azterketa sakonagoa eginda ikusten da jaitsiera izan duten ikastetxeek aldaketa-egoera garrantzitsuei lotzen dizkietela haien emaitzak. Aldaketa-egoera horiek, batzuetan, ikastetxeen dinamikei ezegonkortasuna eragin dieten barneko ekimenen (aldaketak metodologian, bat-egiteak, proiektua, etab.) ondoriozkoak izaten dira; edo aldaketa sozialen, bizi-ohituren aldaketan, familia-moten aldaketan eta abarren ondoriozkoak.

Familietan gabezia afektiboak eta pobrezia-estilo berriak daudela aipatu dute; aipagarria da talde honetan ez dela altua etorkinen presentzia. Immigrazioa dagoenean, beste herrialde batzuetatik ikastetxera etorritako ikasleekiko jarrera tolerantia eta malgua dago.

Hondarren igoera izan duten ikastetxeek harreman emankorra dute eskolarekin eta komunitatearekin. Garrantzitsua iruditzen zaie ikasleen lehen mailako ingurunearekin elkarlanean aritzea, eta neurri ugari hartzen dituzte inplikazio hori aktibatzen. Familia zenbait dimentsio garrantzitsuekin lotuta azaltzen da; hala nola ebaluazioarekin, giroarekin eta aniztasunaren trataerarekin.

Hondarren jaitsiera izan duten ikastetxeei ere garrantzitsua iruditzen zaie familien presentzia eta presentzia hori lortzeko jarduerak eta deialdiak egiten dituzte, baina ez dute inplikazio handiagoa lortzeko nahirik adierazi, eta dituzten zailtasunak areagotzea, oro har, familiek bizi-estiloan izandako aldaketei egozten diete. Gainera, familien partetik sentimendu negatiboak dituztela adierazten dituzte; adibidez, presioa eta estimu eskasa.

Irizpide honen arabera hautatutako EHlen eta ETlen arteko kontrasteak dakarren beste ondorioetako bat ebaluazioarekiko harremana da. Emaizta okerrenak izandako ikastetxeek ez dute ED erreferentzia gisa hartzen, ez dute sentitzen laguntzen dienik eta, oro har, ez dute ebaluazioa tresna baliodun gisa kontzeptualizatzen.

3.2.2.3. Hobekuntzarako ildoak eta proposamenak

Hondarren igoeraren irizpidearen arabera hautatutako DBHko ikastetxeen azterketatik hobekuntzarako ildo eta proposamen hauek atera dira:

- Itunpeko ikastetxeek baliabide material eta giza baliabide gehiago eskatzen dituzte aniztasunari trataera egokia emateko. Beharrezkoa litzateke ikastetxeei dituzten beharren arabera ematea baliabide horiek, eta ez zer saretako kide diren aintzat hartuta.
- Ikastetxeetako batek bi ildotan garatu nahi du hobekuntzarako proposamen bat: Batzorde Pedagogikoa indartzea eta ikasleen ebaluazioa berrikustea. Batetik, protagonismo handiagoa eman nahi zaio Batzorde Pedagogikoari, eta batzorde horren eta zuzendaritza-taldearen arteko koordinazioa areagotu. Bestalde, Ebaluazio Diagnostikoak erreferentzia nagusi izaten jarrai ez dezan, garrantzi handiagoa eman nahi zaie ikasleek ikastetxean eskuratutako emaitzei.
- Hezkuntza berritzeko proposamen batzuek IKTak, askotariko adimenak eta adimen emozionala txertatuta dituzte.
- Ikastetxe batek adierazi du komunikazio hobea behar dela ikastetxetik kanpoko hezkuntzako erakunde-sistemarekin, eta arintasun handiagoa behar dela prozesu burokratikoetan.

Bestalde, hondarren jaitsieraren irizpidearen arabera hautatutako DBHko ikastetxeen azterketatik hobekuntzarako ildo eta proposamen hauek atera dira:

- Emaitzei dagokienez, badirudi hobekuntzarako ildoek ikastetxeak egiteko asmoa duen aldatetek dakartzaten arriskuak eta ondorioak zaintzeari erreparatu behar diotela batez ere.
- EDren emaitzak ikastetxeen testuingurura eta ikastetxeek denboran zehar duten bilakaerara doitu behar lirateke, eta tresna baliagarria izan behar lukete erantzun didaktikoaren plangintza egiteko eta irakaskuntzatik gertuago egoteko.
- Prestakuntzari eta proiektuei dagokienez, beharrezkotzat jotzen da inplikaturako irakasleen motibazioa kontuan izatea; izan ere, irakasleak behartzeak edo saturatzeak kontrako eragina izan dezake.
- Familiekiko elkarlana hobetzeko beharra ikusten da.
- Hezitzaileek erreferentzia izan behar lukete ikasleentzat, eta gizartean baloratuak, errespetatuak eta estimatuak izan behar lukete.
- Zaindu, motibatu eta sustatu egin behar da ikastetxeen zuzendaritzaz arduratzen diren profesionalen lana, honako hauek eskainita: prestakuntza espezifikoa, liberazioak, pizgarriak, zeregin burokratikoaren arintzea, ardurak banatzea...

4. ONDORIOAK

Lan honen ondorio nagusiak aurkeztuko ditugu jarraian. Lehendabizi, ikerketan aztertutako ikastetxeetako eskola-eraginkortasunaren dimentsio nagusiak deskribatuko ditugu, labur. Bigarrenik, ikerketatik eratorritako lehentasunezko hobekuntza- eta ekintza-lerroak azalduko ditugu, labur hauek ere.

4.1. EAE-KO IKASTETXEEN ESKOLA ERAGINKORTASUNAREN DIMENTSIONEN DESKRIBAPENA

4.1.1. Berrikuntza- eta prestakuntza-proiektuak

Hobetzeko eta ikastetxeak eraginkorrak izateko, etengabeko berrikuntza eta prestakuntza behar dira. EAEko ikastetxe gehienek parte hartzen dute berrikuntza-proiektuetan eta irakasleentzako prestakuntza-proiektuetan, ikastetxeen eraginkortasuna edozein dela ere. Kasu batzuetan Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak eskaintzen du prestakuntza, eta, beste batzuetan, kanpoko erakundeetako adituek.

Ildo horretatik, nabarmentzekoa da ikastetxe bakoitzeko hezkuntza-proiektuari estu lotutako irakasleek etengabeko prestakuntza jasotzeko duten konpromisoa. Ikastetxe batzuek irakasleen hausnarketari eta autoebaluazioari ekin diote, ikastetxearen ezaugarrietara egokitutako eta irakasleen prestakuntza-planari estu lotutako konpetentzien mapa diseinatzeko. Administrazioak eta ikastetxeetako zuzendaritza-taldeek motibatu eta aintzat hartu beharko lukete irakasleek etengabe berritzeko, ikasteko eta hobetzeko duten konpromisoa.

Ildo horretatik, irakasleentzako hobekuntza- eta prestakuntza-planak egiteko oinarriko baliabideak eta baldintzak izatearen garrantzia nabarmentzen dute irakasleek. Elkarrekin hausnartzeko eta eskolako ordutegiaren barruan diseinu- eta koordinazio-lanak egiteko espazioa eskatzen dute irakasleek, baita behar adina denbora ere.

Ikasleekin gatazka maila altua duten eta elkarbizitzarako eta gela kudeatzeko zailtasunak dituzten eraginkortasun txikiko ikastetxe batzuetan, ikastetxeetan irakasleen egonkortasuna eta jarraikortasuna bermatzeko baldintzak eta baliabideak hobetzea komeniko litzateke.

Eskolak hobetzeko estrategia metodologiko berriak ezartzeko inplikazio maila altua eta irakasleen etengabeko ikaskuntza behar dira, eta honelako egoerak sarri errepikatzen badira, prozesua oztopatu egiten da: ordezkapenak, laneko bajak, erretiroak edo irakasleen ezegonkortasuna.

Egoera hori hobe dezaketen bi neurri nabarmentzen dituzte Hezkuntza Ikuskaritzak eta mota horretako ikastetxeetako zuzendaritza-taldeek. Alde batetik, irakasleen borondatezko % 100eko esleipena, haiek eskatuta, ikastetxearen proiektuarekin borondatez konprometitzeko. Eta, beste aldetik, irakasleek ikasle ijitoen inklusioa edo gaitasunen inklusioa edo genero-inklusioa lantzeko estrategiak garatzeko prestakuntza espezifikoak jasotzea, ikastetxeko ikasleen ezaugarrien arabera. Ekitatez nola lan egin eta bikaintasun maila gorena nola lortu ezagutzea da prestakuntzaren helburu nagusia. Prestakuntza horrek trinkoa izan beharko luke. Batetik, hasieran eskaini beharko litzateke, irakasle berriek ikastetxeko hezkuntza-proiektua eta ikasleen zein haien familien ezaugarriak sakon ezagutu ditzaten. Eta modu jarraituan ere eskaini beharko litzateke ikasturtean zehar (asteen 6 ordu gutxienez), ikastetxean bertan. Era berean, beharrezkoa litzateke zuzendaritza-taldeen prestakuntza sustatzea, bereziki, ikastetxe publikoetan.

Berrikuntza-planen eta irakasleen prestakuntza-planen ebaluazioa ere aipatu beharreko alderdi garrantzitsua da. Irakasleen prestakuntza-plana diseinatu aurretik, lehenik irakasleen artean sustatu eta adostasun maila altua lortu behar da. Ikastetxean martxan jartzean, berriz, ebaluazioa eta jarraipena egin behar zaizkio.

4.1.2. Aniztasunaren trataera

Parte-hartzaileek haien diskurtsoetan aniztasunari ematen dioten trataera oso garrantzitsua da. Askok ikasle guztien ongizateari laguntzeko eta kalitatezko hezkuntza bermatzeko bokazioa badute ere, jarraian azalduko ditugun gabezia batzuek baldintzatu egiten dute bokazio hori. Ikastetxeen testuinguruaren ezaugarriekin eta ikastetxeen barne-funtzionamenduarekin lotuta daude nabarmentzen diren erronka nagusiak, bereziki, baliabideekin.

Testuinguruari dagozkion alderdien kasuan, nabarmentzekoa da ikasle etorkinen matrikulazioak goranzko bilakaera izan duela, eta horrek ondorio batzuk ekarri ditu. Ondorioetako bat haien eskolatzearen antolaketa izan da, eta, parte-hartzaile batzuen arabera, antolaketa horrek hutsune batzuk ditu. Zehazki, ez dago argi zein den ikasle horiek haien ikastetxeetara bideratzeko erabiltzen dituzten irizpideak. Izan ere, ikastetxea dagoen eremutik kanpo bizi diren ikasleak hartzen dituzte ikastetxeek. Kasuistika hori hirietan zein udalerrri ertainetan identifikatu dute, ikastetxe publikoetan zein itunpekoetan. Parte-hartzaileen arabera, ikasleak modu horretara banatzearen ondorioz, ingurukoek ikastetxearen irudi txarra eraikitzen dute. Hori dela eta, eremu horretan bizi diren ikasle matrikulazioak behera egiten du. Administrazioak ikasle etorkintzat nor hartzen duen da beste gai bat. Parte-hartzaile batzuen ustez, ikasleak EAEn jaio arren, familia etorkina bada beste kultura bat izaten dute ikasle horiek, eta kasu batzuetan eskolako kulturarekiko oso ezberdina izaten da familiaren kultura. Hori dela eta, adierazten dute Administrazioak ez dituela kontuan hartzen ikasle horiek dituzten hezkuntza-beharrak, eta, ondorioz, ez dutela behar bezalako arreta eskaini ahal izateko baliabide gehigarriak jasotzen.

Gainera, familiek zein ikasleek integratzeko duten eskubidea urratzen dela aipatzen dute. Ikasle etorkinen indizea hain altua den ikastetxeetan murriztu egiten da ikasle horiek gizartean integratzeko duten eskubidea, ez baitute mota guztietako familiekin eta ikasleekin harremanak izateko aukerarik.

Ikasle eta haien familien abiapuntu kaltegarriaren baldintzei erantzuna emateko baliabide gehiago jarri behar direla erreklamatzeko dute, eta horretarako sektore anitzetako politika publikoak behar dira (osasungintza, etxebizitza, Gizarte Zerbitzuak, hezkuntza), orokorrean, bereizketa murrizteko, eta, bereziki, eskolako bereizketa murrizteko.

Parte-hartzaileek modu positiboan baloratzen dituzte Administrazioaren neurri batzuk, hala nola ikastetxe publikoen fusioa edo “Hamaika Esku” programa. Azken honen kasuan, oso ongi baloratzen dute zuzendaritza-taldeak eta Hezkuntza Ikuskaritzaren arteko elkarlaneko harremana, baina uste dute beharrezkoa dela babes handiagoa izatea, eta, horretarako, jarraikortasun handiagoa izatea, ikastetxearen proiektua beharrezko baliabideekin eta epe luzera garatu ahal izateko.

Ikastetxearen barne-funtzionamenduari dagokionez, langileak esleitzeko araudia egokitzeko eskatzen dute, ikastetxeek autonomia eta eragin handiagoa izan dezaten langileak hautatzeko orduan. Garrantzitsua iruditzen zaie behar handiena duten ikastetxeetan profesional trebeak txertatzea, eta haiek lana berme eta segurtasun handiagorik egiteko modua izatea, epe ertain-luzeko ikuspegiarekin. Konfiantza sortuko duen eta lanpostuari egokitutako prestakuntza-aldietarako prest egongo den lantalde egonkorra izatea da eskaera orokorrena.

Laguntzako irakasle funtzioak birdoitzea da beste eskaera bat, eta jokabide-arazo larriak dituzten ikasleei arreta eskainiko dieten figura berriak sortzea.

Ikastetxeen beharrei dagokienez, baliabideak ikastetxeen beharren arabera esleitzeko beharra aipatzen dute, eta ez ikastetxea dagoen sarearen arabera.

4.1.3. Metodologia

Ikastetxeak testu-liburu tradizionaletik urruntzen saiatzen dira, edukiak digitalizatuz edo haien material didaktiko propioa sortuz. Horren adibide gisa, gelari bizitasun, aktibitate eta interaktibitate handiagoa eskaintze aldera, metodologia aldatzen eta berritzen ari direla adierazi dute gehienek, hala nola ikaskuntza kooperatiboa, konpetentzien araberakoa eta/edo proiektuen araberakoa.

IKTek edo Informazioaren eta Komunikazioaren Teknologia berriak txertatzeak (kasu batzuetan Eskola 2.0 edo Sare Hezkuntza bezalako proiektu zehatzen bidez) prozesu horri lagundu diote: gelan Interneteko konexioa edo wifia erabilia, arbel digitalak, ordenagailu mugikorak edo Chromebook-ak, tabletak edo iPad-ak, beste gailu batzuen artean.

Orokorrean aldaketa horiek modu mailakatuan egiten dira, Haur Hezkuntzan hasi eta DBHra eta Batxilergora iritsi arte. Haur Hezkuntzan estimulazio goiztiarra nabarmentzen dute hobekuntza-lerro gisa, neurozientziaren ekarpenak kontuan izanda, hala nola bi urtekoen gelan nerbio-sistema zentrala indartzea, eta hiru urterekin psikomotrizitate fina eta lodia. Lehen Hezkuntzan ikastetxe batzuek ikaskuntza kooperatiboaren metodologia eta proiektuen araberrako lana txertatzen dituzte, baita kompetentzien programazioa eta ebaluazioa ere; modu mailakatuan, IKTak eta Askotariko Adimenen lanketa barneratzen dituzte. Hori dela eta, gaur egun, ez da harrizkoa ikasleak programazioko edo robotikako lanak egiten ikustea eskolako lehenengo urteetan (adibidez, Scratch), edo ikasgaien eduki zehatzak irakasteko aplikazioen edo bideojokoaren ahalmena aprobetxatzea (gamifikazio izenez ezagunagoa).

Dena den, ikastetxe batzuei kezka sortzen die ikasleen maila sozialaren araberrako arrakala digitalak; izan ere, oso zaila da mundu digitalean barneratzea baliabide ekonomikorik gabe.

Beste ikastetxe batzuek hainbat kompetentzia indartzera bideratzen dituzte hobekuntza-planak, hala nola *Matematikarako kompetentzia* edo *Euskarazko hizkuntza-komunikaziorako kompetentzia*. Ikasleen kompetentziak hobetzeko, hezkuntza indartzeko banakako programaren (HIBP) garrantzia nabarmentzen dute ikastetxe askok.

Hizkuntzei dagokienez, ikastetxe batzuek hizkuntzen normalizazio-planak dituzte, batez ere, euskara sustatzeko (gelatik kanpoko erabilera); edo hirueletasun/eleaniztasun-planak, ingelesa edo beste hizkuntza batzuk ikastea sustatzeko (frantsesa, alemana, mandarina...). Ikasleen trukerako programetan ere parte hartzen dute.

Horri lotuta, honakoen bidez irakurmena eta idazketa sustatzeko proposamen batzuk daude: bikoteka irakurtzea, familiakoak edo idazleak gelara gonbidatzea, taldeko lan idatziak entregatzea eta ondoren lan horiek ahoz eta modu grafikoan azaltzea eta abar.

Azkenik, ikastetxeek inplementatzea erabaki dituzten programa batzuk aipatuko ditugu: Urtxintxa, Txanela, Agenda 21, Amara Berri, Singapur, Pereda, Balioen Hezkuntza, Hezkuntza Emozionala, Adimen Anizkoitzak, Estimulazio Goiztiarra, Thinking Based Learning (TBL), Project Zero Visible Thinking edo beste metodologia espezifiko batzuk.

4.1.4. Ebaluazioa

Ikastetxeetan ebaluazioaren kultura zabaltzea eta aberastea da ebaluazioaren gaineko iradokizun nagusia. Irakaskuntzarekin zuzenean lotutako alderdiak ez dira behar adinako zorrotasunez kontuan hartzen ebaluazio-prozesuetan. Irakasleen ebaluazioa da gai polemikoena, baina, aldi berean, kezka gehien sortzen dituen.

Irakasleen araberr, irakaskuntzaren ebaluazioa lortu gabeko helburua da oraindik. Etengabe ikasleak ebaluatzen ari direla adierazi dute irakasleek, baina ez daudela oso prest norbaitek haiek ebaluatzeko. Irakaskuntzaren ebaluazioa martxan jartzea interesgarria eta beharrezkoa dela baieztatzen dute. Ikasleen emaitzak proben eta Ebaluazio Diagnostikoaren bidez eskuratzen diren bezala, irakasleen ebaluazioak haien jarduna nolakoa den jakiteko balio dezake; eta, garrantzitsuena, nola hobetu jakiteko. Irakasleen hausnarketa modu sakonagoan aktibatuko duten adierazleak behar dira, alderdi hauek barne hartuko dituen ebaluazioa: metodologia, koordinazioa eta irakasleak bere jarduna nola ikusten duen. Gainera, ebaluazioan ikasleekiko eta familiekiko harremana kontuan hartzea aipatzen dute.

Horrez gain, elkarren arteko ebaluazioa eta lankideen iritzia ere garrantzitsuak direla aipatzen dute, baina ez dela nahikoa; eginkizun jakinak kalitate eta betetze maila jakin batekin egin behar badira, hausnartu egin beharko litzateke hori nola egin.

Ebaluazioari dagokion dimentsioaren barruan, ikasleen ebaluazioa da beste gai bat. Nolabait, erregulatu edo ordenatu egin beharko lirateke ikasleak ebaluatzeko oinarritzko irizpideak, eta publikoak izan beharko lirateke familientzat. Gainera, errekeratzeko neurriak ere izan beharko lituzke ikasleen ebaluazioak, proba bera edo antzeko proba bat errepikatzeaz harago.

Era berean, laguntza handiagoa eskatzen dute hobekuntza-planak egiteko; batez ere, kontuan izanda plan horiek eguneroko errealitatetik urrun egoten direla, egunerokotasunetik urrun.

Beste hobekuntza-lerro bat Ebaluazio Diagnostikoari dagokio. Eraginkortasun handiko ikastetxe gehienek oso ongi baloratzen dute Ebaluazio Diagnostikoa, baina eraginkortasun txikiko ikastetxe batzuek zalantzan jartzen dute ebaluazio-prozesu hori; zehazki, ikastetxeren bat ez dago ados proba horiek aniztasunari ematen dioten trataerarekin. Ikastetxe batzuk ahalegin handia egiten ari dira haien baldintzak eta metodologia horrelako ikasleen beharretara egokitzeko, eta Ebaluazio Diagnostikoa hobetu egin beharko luketela uste dute, mota guztietako ikasleek parte hartu ahal izateko.

4.1.5. Eskolako kudeaketa

Ikastetxeen hobekuntzarako, garrantzitsua da zuzendaritza-taldeak ikastetxearen proiektu bat egitea, eta irakasleen talde indartsu eta bateratu bat eratzea lortzea; koordinazio-lanak ongien egiten dituzten pertsonak identifikatu eta proiektuarekiko eta ikastetxearen funtzionamenduarekiko konpromisoa bermatzen duen egitura bat sortzea.

Ikasleekin eta haien familiarekin gatazka maila altua duten ikastetxeen hobekuntza-lerro nagusiak hauek dira: batetik, Administrazioak ikastetxeetako ikasleen taldekatzeak berrikustea, eta, bestetik, eskolatzen dituen ikasleen behar bereziekiko sentikorra goa izatea, eta, ondorioz, arrazoiarekin eskatzen dituzten giza baliabideak eta baliabide materialak eskaintzea.

Dena den, aipatzekoa da ikastetxeetako ikasleen taldekatzean hainbat faktorek eragiten dutela, hala nola ISEKek, familien jatorriko herrialdeak edo kulturak, edo ikastetxeek eskaintzen dituzten hizkuntza-ereduek, besteak beste.

Inklusibitate-printzipioari jarraiki, gatazka maila altuko ikastetxe mota hauetan Administrazioak modu mailakatuan ikasleen aniztasuna areagotzea komeniko litzateke, kulturaren, jatorriko herrialdearen, gaitasunen eta generoaren arabera.

Ikastetxe horietan uste dute Administrazioak ez dituela hautematen eskolatzen dituzten pertsonak dituzten behar ezberdinak. Beharrak ez dira berdinak izaten ikasle asko etorkinak, ijitoak, edo Aldundien tutoretzapekoak edo tutoretzapeko prozesuan daudenak badira, edo aldi berean baldintza horietako bat baino gehiago ematen badira. Ikastetxe horietan guztietan giza baliabide eta baliabide material gehiago eskatzen dituzte, baina ikastetxe bakoitzean profil ezberdinetakoak (familien jatorriko herrialdeen arabera kultur-bitartekariak, ijitoen bitartekariak, gizarte-langileak, gizarte-hezitzaileak, lanpostuen zerrendak, etab.). Adibidez, Aldundien tutoretzapekoak diren edo Haurren Zerbitzuen balorazio-prozesuan dauden ikasleen tasa altuak dituzten ikastetxeetan, lana asko areagotzen da: ikastetxearen kudeaketa, gelaren kudeaketa, gatazken bitartekaritza, familiei eman beharreko arreta, etab. Eta ikastetxe horietan giza baliabide gehiago eskatzen dituzte, profil profesional anitzetakoak (gizarte-lana, gizarte-heziketa, psikologia, etab.).

Klaustroari eta haren erabakitze ahalmeneri garrantzirik kendu gabe, antolaketari dagozkion eguneroko zereginenez zuzendaritza arduratzeak (egutegiarekin eta ordutegiarekin zerikusia duten gaiak, edo irakasle arduradunen izendapenaren/erreleboaren gaineko erabakiak...) eta beste antolaketa-gai batzuk irakasleei uzteak (adibidez, azterketen egutegia, etab.), lagundu egiten die irakasle berriei, eta babestuta sentitzen dira.

Era berean, irakasle berriei dagokienez, irakasle horiekin harrera-protokolo bat erabiltzea da hobekuntza-lerroetako bat; zuzendaritzaren azalpenekin hasi, eta zuzendaritza-taldeak emandako mintegiekin jarraituz. Ikastetxeaz harago, Hezkuntza Administrazioak konpondu beharreko arazoa da irakasleak batetik bestera hainbeste mugitzea; irakasleek ikastetxe berrira egokitu behar dute urtero, eta gutxieneko iraunkortasuna behar dute.

4.1.6. Lidergoa

Alde batetik, ikastetxearen etengabeko hobekuntza-prozesuan paper erabakigarria duen lidergo-figura gisa ageri da ikastetxeko ikuskatzailea, lehen aldiz. Agente erabakigarria dela uste dute, ikastetxearen errealitatean esku hartu eta hezkuntza-komunitatearentzat emaitzarik onenak lortzeko helburua duen lerro pedagogiko bat bultzatzeko gai dena.

Bestetik, aurreko txostenetan bezala, Zuzendaritza Taldeak ikastetxearen lerro pedagogikoen lidergorako duen garrantzia nabarmentzen dute berriro ere. Edozein prozesu berritzailearen dinamizatzailetzat dute talde hori, eta ikastetxe bat ongi antolatzeko motor eztabaida ezina da. Zuzendaritza Taldea osatzen duten pertsonen borondatea garrantzitsua dela nabarmentzen dute. Lidergo partekatua onurak ere nabarmentzen dituzte, eta pertsona horiek erretiroa hartzeak dakartzan arazoak ere bai. Egoera horretan, onuragarria dirudi proiektua babestu eta bultzatuko duen talde egonkor bat bermatzea.

Lidergoaren gaineko prestakuntza egiteko eskatzen dute ikastetxe batzuek, eta prozedura burokratikoak erraztea, prozedura horiek asko murrizten baitute beste funtzio batzuei eskaintzen zaien denbora.

4.1.7. Eskolako giroa

Zuzendaritza Taldea klaustroko kideekin edo klaustrokoak ez diren kideekin osatzeak eragina du ikastetxeko giroan. Zuzendaritza Taldea irakasleen klaustrotik sortzeak badu abantaila bat: ikastetxea ezagutzen dute, baita bertako bizia ere, horren parte baitira. Hori lotuta dago alderdi emozionalarekin, zeinak eragin handia baitu.

Irakasleen eta zuzendaritza-taldeko kideen arteko babesa esanguratsua da. Ikastetxe batzuetan aipatu duten moduan, haien borondatez zerbitzuen batzordean dauden irakasleen talde bat izateak esan nahi du zuzendaritza-taldeak hala behar duenean baduela klaustroan babesa emango dion talde bat. Horrek asko errazten du, eta oso lagungarria da. Era berean, tutoreak arazo bat badu, zuzendaritza-taldeak entzuteak eta laguntzeak erraztu egiten du.

Ikastetxe batzuetan oso argi dute elkarbizitzako arazoak prebenitzeko gai zehatz batzuk landu behar direla haurrek bi urte dituztenetik, etorkizunean gai horiek nolabaiteko normaltasunez ikus ditzaten; eragin positiboa izango duelakoan egiten dute lan hori irakasleek. Aztertutako ikastetxe zehatz batzuen kasuan, lehenengo egokitze-prozesuek eta gurasoekin egindako lehenengo bilerek konfiantza eskaintzen dute, eta batzuek besteekin harreman estua izatea; irakasleak zaintzen ere saiatzen dira, eta horrek eragina du giroa ona izan dadin. Ikasle bakoitza zaindu eta ulertzen saiatzeaz gain, eta haien beharrak hauteman eta errespetuz erantzuteaz gain, familiak zaintzen saiatzen dira. Ildo horretatik, argi dago familiekiko eta ikasleekiko gertutasuna dela elkarbizitza ona sustatzeko puntu garrantzitsuetako bat, baita irakasleak eskuragarri egotea ere. Horrek “estiloa bereizten” du familiekiko. Ikasleei jaramon egiten ordu asko pasatzen ditu zuzendaritza-taldeak, eta familia askok dituzte arazoak.

Ikasleen eta familien kultur-aniztasuna modu berezian zaindu behar da, eta denbora asko eskaini behar zaio horri. Haur Hezkuntzan, dagoeneko, ikasleak kultur-aniztasunaren inguruan ohitzen joatea izango litzateke idealena. Ijitoen etniako ikasleen ehuneko altua duten ikastetxe batzuetan oraindik irauten duen gatazka-giroa gainditze aldera, etnia bereko erreferenteak eskaintzea da bide bat (adibidez, unibertsitatera iritsi den norbait), ohar daitezen zer garrantzia duen ikasteak, lan-ohiturak hartzeak edo esfortzuak haien jatorriko familien eredu ezberdinak hartzeko. Gaur egun, instituzioek baldintza batzuk jartzen dizkiete familia horiei laguntzak jasotzeko.

Tutoreen lana nabarmentzen dute eta balioa ematen diote. Tutoretzetan ikasleak pozik eta inplikaturik dauden egiazatu behar izaten dute tutoreek. Gatazkaren bat dagoenean irakasleek modu berean jokatu ahal izateko, irakasleentzako protokolo komun bat izatea da hartu beharreko neurri bat; era berean, gatazkak konpontzearen gaineko prestakuntza jasotzeko erraztasunak eman behar zaizkie. Tutoretzarekin lotuta, hau da nabarmentzeko hobekuntza-lerro bat: astean ordubete egin beharrean, egunero ordu erdi egitea, goizeko lehen orduan, 09:00etatik 09:30era, eskola osoak.

Ikasleen arteko harremanari dagokionez, ikasle laguntzailearen figura nabarmentzen da, Lehen Hezkuntzatik hasita. Ikasmila bakoitzeko bi ikasle aukeratzen dituzte laguntzaile izateko, irakasleen tutoretzapean, eta prestakuntza ematen diete arazo bat dagoela ikustean nola lagundu eta nola konpondu jakiteko. Lehendabizi laguntzaileek esku hartzen dute; Orientazio departamentuaren jarraipena dute horiek. Gaia apur bat larriagotzen bada, Orientazio departamentura pasatzen da, eta han dagokion bidea hartzen dute, beti tutorearekin, irakasleekin eta zuzendaritzarekin hitz eginda. Dena den, kontu txikiak badira ere, konpondu ondoren tutoretzetan denbora apur bat hartzen da gertatutakoa berrikusi eta ikasleen laguntzaileei hitza emateko. Zerbait gertatzean momentuko arreta puntuala eskaintzeaz harago, gaia berriro atera eta haren inguruan hausnartzeko uneak izaten dira tutoretzak.

Giro ona sustatzeko garrantzitsua da jarraibide batzuk izatea, jolastokietarako edo atseden hartzeko lekuetarako araudi bat. Bilerak egiten dira gelako ordezkariekin, honako gaiak lantzeko: jolastokiko espazioen banaketa, sarrerak eta irteerak, sortutako gatazkak eta abar. Ikasle asko eta sarrera-irteeretan gatazkak dituzten ikastetxe batzuetan honako neurri hau hartu dute: sarrera-irteerak modu egokian egin daitezela kontrolatzeaz eta ongi-etorria emateaz arduratzen den pertsona bat egotea. Ikasleen bileran arazoren baten inguruan hitz egiten badute, zuzendaritzak gidoi bat erredaktatzen du tutoretzetan lantzeko; geletan aipatutakoa jasotzen dute eta arauak egiten dituzte.

Jangelako garaia da ikasleen arteko elkarbizitza-arazo gehien sortzen diren uneetako bat. Jangelako ordutegiko begiraleen taldearen eta zuzendaritzaren, irakasleen eta familien arteko koordinazioa hobetzea da mahai gainean jarritako hobekuntza-lerro bat. Hezkuntza ez-formaleko eremua izanik, jangelako begiraleei gatazkak konpontzearen gaineko prestakuntza eskaintzea ezinbestekoa dela uste dute, baita funtzioak banatzea ere: batzuek zaintza eta besteek dinamizazioa. Araudia hezkuntza-komunitateak zehazten du. Horrek batasuna eta koherentzia ematen du, denek modu berean jokatzeko. Koordinazio horren funtzionamenduaren adibide bat da honako hau: jangelako begiraleen gaineko kexa batzuk adierazi ditu ikasleen biltzarrak, eta begiraleek onartu egin dituzte kritika batzuk.

Ikastetxeetan elkarbizitza ebaluatzeko tresnak erabiltzeak beharrezko doiketak egiteko informazioa ematen du. Hala, ikastetxe batzuek galdera-sorta bat dute, eta Elkarbizitza Batzordeak proposatuta, ikasleei, tutoreei eta familiei banatzen diete urtero, kalitatearekin lotutako beste alderdi batzuekin batera elkarbizitza neurtzeko. Datuak gurutzatzen dituzte, eta hiru urtean behin txosten bat egiten dute.

Bestetik, gelako arreta eta esfortzua sustatzeko programak (Txanela, EKI, etab.) edo metodologia espezifikokoak (lankidetzataldeak, proiektuak) ere badaude. Horrek ere badu eragina ikastetxeko giroa hobea izan dadin.

Jokabidearekin lotutako zailtasunak dituzten ikasleen kasuan, ikastetxeak ezin badio dagokion erantzuna eman, ikastetxean bertan terapeuta bat egotea da ikastetxe batzuek proposatzen duten beste baliabide bat (horren kostuari zein erakundek aurre egingo dion zehaztu gabe), ikasleek jokabidea aldatu ahal izateko trebetasunak gara ditzan. Kontua ez da aholkulari bat gehiago egotea, edo PT bat gehiago egotea, eta Gizarte Zerbitzuen arreta ere ez da nahikoa.

Nabarmentzeko moduko jarraibidea da Elkarbizitza Plana berrikus daitekeen zerbait bezala ulertzea, bilakaera duen zerbait. Ildo horretatik, nabarmentzekoa da Bizikidetzaren Behatoki mistoa jarri dutela martxan familiarekin batera, eta bilerak egiten dituzte. Familiarekin dituzten arazo zehatzak konpontzea eta ikasleekin dituzten arazoaren gaineko gai zehatzez hitz egitea da bileren helburua, eta Behatokiak ikastetxe osoarentzako arauak adostea. Era berean, “Batzorde espres” baten alde egiten dute, ikasle batekin arazo puntual bat dagoenean kide guztiak bildu beharrik ez izateko eta prozesua errazteko.

Irakasleen Elkarbizitza Batzordea ezartzea ere aipatzen dute, hainbat gurasoren partaidetzarekin, eta bilerak haien ordutegietara egokituta. Gurasoen talde horrek familien elkarbizitza-batzorde bat osatuko luke. Irakasleek bezala, haien bilerak egingo lituzkete eta ordezkariak izango lituzkete ikastetxeko elkarbizitza-batzordearekin biltzeko.

Beste hobekuntza-lerro batzuk komunikazioari garrantzi handiagoa ematera daude bideratuta. Adibidez, ikastetxeren batean “koaderno bidaiaria” sortu dute hainbat kontsignarekin, etxera eramane eta gurasoek iradokizunak gehi ditzaten. Gurasoei pasatu diete gelako koadernoak, elkarbizitza-koadernoak. Behatokian sortu da ideia hori, gurasoek ikastetxean zer lantzen den jakin dezaten. Etxetik etxera pasatzen da koadernoak, familia guztiek gainerakoak iruzkinak ikus ditzaten. Elkarbizitza hobetzeko beste proposamen bat komunikaziorako bi bide erabiltzea da: gurasoentzako postontzi birtuala (e-maila) eta, ikasleentzat, e-mail bat eta benetako postontzi bat. Postontzi horrek giltza izango luke, eta astean behin irekiko lukete gurasoen eta ikasleen kexak eta iradokizunak ikusteko.

Azkenik, zuzendaritza-taldearen jarraibideak betetzen ez dituen edo ikastetxearen funtzionamendua oztopatzen duen irakasleren batekin arazoaren bat dagoenean, garrantzitsua izaten da Hezkuntza Ikuskaritzaren kontrola. Zuzendaritzak eta/edo orientatzaileak/aholkulariak Ikuskaritzarekin elkarrekiko erantzukizuneko eta konfiantzazko harremana izatea lagungarria izan daiteke gatazkak hobeto bideratzeko. “Muturreko” egoeretan, irakasleek profil ezegokia dutenean, irakaskuntzarako ezgaitzeko espediente bat ere jar dezake martxan Ikuskaritzak.

4.1.8. Familia-eskola-komunitatearen arteko harremanak

Eraginkortasun txikiko ikastetxe batzuetan uste dute familien parte-hartzea dela haien ikastetxeetako ardatz estrategikoetako bat; parte-hartze horrek ñabardura ezberdinak ditu ikastetxe bakoitzeko ikasleen eta familien ezaugarrien arabera.

Kultura edo etnia bateko familien ehuneko altua duten ikastetxe batzuen ezaugarriak kontuan hartuta, uste dute beharrezkoa dela ikastetxe horietan ikasleen segregazioa era mailakatuan murriztea, eta ikasleen eta familien kultur-aniztasuna areagotzea, baita bitartekaritza-zerbitzuak eskaintzea ere, eta, horretarako, kultur-bitartekari gehiago izatea eta koordinazio- eta bitartekaritza-prozesuak hobetzea.

Aipatzekoa da indartu egin beharko litzatekeela ikastetxe horiek auzoko beste zerbitzu edo komunitate-elkarteekin egiten duten sareko lana, eskolaren, familiaren eta komunitatearen arteko zubiak eraikitzeko (hezitzaileak eta gizarte-langileak, kanpoko boluntarioak, Berritzeguneetako aholkularitzak, etab.). Konfiantza handiagoa sortu behar dela uste dute, eta ikastetxeen eta entitate horien arteko koordinazioa hobetu egin behar dela.

Babes sozialik ez duten ikasleen beharrei erantzuteko protokoloa eta laguntza hobetzea proposatzen dute eraginkortasun txikiko ikastetxe batzuek. Izan ere, ikuskari baten hitzetan, mota horretako ikasleek duten erreferentziarik egonkor eta normalizatuenetako bat izaten da ikastetxea, bereziki, Gizarte Zerbitzuak haien eta haien familiaren egoera ebaluatzen ari diren trantsizio-uneetan.

Ikastetxe horiek badakite zenbateko denbora eta ahalegina eskatzen dien ikastetxeko langileei elkarlan horrek. Hori dela eta, haien ustez garrantzitsua da Administrazioak baliabide gehiago eta baldintza hobekak eskaintzea, eskolak benetan inklusiboak izateko eta gizarte-kohesio handiago bateranzko pausoak emateko.

Ikasleen artean eta familia batzuekin gatazka maila handia duten ikastetxe batzuetan beste hobekuntza batzuk proposatu dituzte, hala nola familiek ikastetxearen Bizikidetzaren Behatokia parte hartzea. Beste ikastetxe batzuek familientzako prestakuntza bultzatuko dute, eta Ikaskuntza Komunitate osaera duen beste ikastetxeren batean Ikasleen Guraso Elkarteko azpibatzaordeen arteko koordinazioa hobetu beharko luketela aipatu dute.

Aurrez aipatu den arren, garrantzitsua da irakasleen prestakuntza eskatzea, familiekiko elkarlana hobetzeko. Análisiak eta kausa exogenoen bilaketa alde batera utzi, eta ikastetxe barrutik elkarlana nola susta daitekeen pentsatu behar dela diote ikastetxe batzuek. Beste ikastetxe batzuek irakasleak familia etorkinak hartzearen garrantziaz sentikortzeari ematen diote garrantzia, familia horiek ikaskuntzaren protagonistak izan daitezen ikastetxean. Irakasleek ikasleen eta haien familien gaineko itxaropen positiboagoa izatea eta elkarlanari balioa ematea lortu nahi dute ikastetxe guztiek.

Eta, azkenik, ikastetxe batzuek aitek haien seme-alaben ikasketetan eta ikastetxeetan duten inplikazioa hobetzearen alde egiten dute. Aiten partaidetzak gora egin badu ere, sarritan handiagoa izaten da amen parte-hartzea, eta uste dute Hezkidetzak Bultzatzeko eta Genero Indarkeria Prebenitzeko Plan Orokorren barruko hobekuntza-arlo bat izango litzatekeela.

4.2. LEHENTASUNEZKO HOBKUNTZA ETA EKINTZA LERROAK

Jarraian, ikerketa honetatik eratorritako hobetzeko proposamenen eta ekintza-lerroen laburpena aurkeztuko dugu.

Horiei dagokien, bereizi egin behar dira: batetik, kalitatezko hezkuntza eta heziketa lortzeko aurretiazko gutxieneko baldintzak eta betekizunak (adibidez, etnia jakin bateko kidea izateagatik eskola-segregazioa) eta, bestetik, behin gutxienekoak bermatuta daudenean, kalitatea areagotzeko hobekuntza-ekintzak.

Aipatu bezala, aztertutako ikastetxeen ezaugarriak oso ezberdinak dira, hautatzeko garaian kontuan hartutako profilararen arabera. Mutur batean eraginkortasun handiko ikastetxeak daude, eta haien hobekuntza-beharrak IKTen gaineko prestakuntzari, ebaluazioei edo metodologiei buruzkoak dira. Beste muturrean, berriz, eraginkortasun oso txikiko ikastetxeak daude, eta horien beharrak oso ezberdinak dira, hala nola irakasleriaren egonkortasuna, elkarbizitza edo Administrazioaren laguntza, bereziki Hezkuntza Ikuskaritzarena.

Azkenik, txostenaren egitura osatzen duten bost atalei ekin aurretik, beharrezkoa da ikerketa hau denbora-tarte oso zabal batean garatu dela argitzea. Hezkuntza Administrazioak sistema hobetzeko ekintzak eta programak diseinatu eta exekutatu ditu denbora-tarte horretan zehar. Zuzeneko puntuazio oso baxua zuten ikastetxeei buruzko atalean aipatzen zen moduan (ikus 22. orrialdea), ikerketa hauen emaitzak kontuan izan gabe egin dituzte ekintza horietako batzuk. Txosten honen 5. atalean ageri da ekintza horien zerrenda, xehetasunekin (70. orrialdea eta hurrengoak).

Dena den, era berean, ISEI-IVEIrekin eta Hezkuntza Sailarekin zuten elkarlanaren testuinguruaren barruan, denbora-tarte honetan tarteko txostenak egin eta aurkeztu ditugu, eta ikerketaren aldi bakoitzari zegozkion emaitzak Hezkuntza Administrazioako instantzia eta agente ezberdinekin partekatu ditugu. Horri esker, jarraian aipatzen diren proposamen eta neurri batzuk aspalditik daude martxan, batez ere, zailtasun gehien dituzten ikastetxeei eta ikasleei dagozkienak.

Horren erakusgarri, ikastetxe horiek ongi baloratu zituzten informazioa biltzerako martxan zeuden neurri eta ekintza batzuk, esaterako, ikastetxe publikoen bat-egitea edo Hamaika Esku programa (ikus hezkuntza-inklusioari buruzko azken atala 4.2.5.).

Hortaz, hautatutako informatzaile gakoaren iritzien eta usteen laburpena da jarraian ageri dena, ikertzaileen taldeak egina.

4.2.1. Administrazioaren laguntza

Administrazioaren laguntza eskatzeak, askotan, honakoekin du zerikusia: Saitetik etorritako eginkizunek nolabaiteko jarraikortasuna izatea, eginkizun administratiboak murriztea eta Hezkuntza Ikuskaritzaren laguntza izatea. Irakasleek koordinatzeko eta zuzendaritza-taldeek ikastetxeak kudeatzeko duten denbora murrizta da ikastetxeen ohiko kexetako bat, baita egin beharreko izapide burokratikoekin lotutako kexa ere. Ikastetxeen fusioari dagokionez ere, hausnarketa bera sortzen da.

Hezkuntza-politikekin estu lotutako atal honetan, Administrazioarekin lotuta gehien aipatu dituzten alderdiak hauek dira: irakasleekiko exijentzia maila eta egin beharreko kudeaketa burokratikoek hartzen dietela denboraren zati handiena.

Hausnartzeko, partekatzeke, materiala sortzeko, barneko antolaketa-lanetarako eta haien esperientzia propioetatik ikasteko espazioak eta denbora eskatzen dituzte (baita plantilla egonkorretan ere); horrek hobetu egingo luke haien hezkuntza-jarduera. Gogoratu TALIS (Teaching and Learning International Survey, TALIS, 2013) txostenak gai honen inguruan dioena: “irakasleen arteko elkarlana elementu garrantzitsua da irakaskuntza hobetzeko, izan ere, ideiak eta irakaskuntza-jarduerak modu koordinatuan elkarbanatzen dituzten irakasleek asebetetze eta autoeraginkortasun maila altuagoak izaten dituzte lanean, baita ikasleekiko harreman hobea ere (ELGA, 2014); elementu horiek eraginkorrak dira ikasleen errendimendua hobetzeko” (TALIS, 2013, 90. or.).

TALIS txostenak baieztatzen duen moduan, irakasleek ez dute haien lanaren *feedback*-ik jasotzen (Lizasoain, Touron, eta Sobrino, 2015). Hori dela eta, “irakasleen arteko komunikazioa eta elkarlana areagotzeak, zalantzarik gabe, hobetu egingo luke irakaskuntza-ikaskuntza prozesua, eta, ondorioz, hobetu egingo litzateke ikasleen errendimendua” (TALIS, 2013, 96. or.). Gainera, Administrazioaren exijentzia mailak, sarritan, ez du errekonozimendurik izaten. Hori dela eta, indartu egin beharko lirateke laguntza, sustapena eta *feedback*-a (azken hori irakasleen artekoa izan daiteke, adibidez, gelan sartu eta irakaskuntza-jarduerak zuzentzea eta elkarri laguntzea).

Hortaz, ezinbestekoa da informazioaren fluxua handiagoa izatea, eta, irakasleek exijentzia mailari erantzun ahal izateko, modu argian definitutako irizpide batzuek egon behar dute. Helburuak etengabe aldatzen direla aipatzen dute, eta, horren orde, epe luzearako gutxieneko batzuk ezartzea eskatzen dute. Laburtuz, hauek dira eskaerak: jarraikortasuna, gardentasuna eta eskatutako gutxienekoak argi izatea.

Hezkuntza-politiken arduradunek alde batera utzi behar ez duten beste alderdi adierazgarri bat hau da: irakasleen ebaluazioa, kanpokoa eta barnekoa, ez dadila mugatu baldintza administratiboak betetze hutsera. Izan ere, “ikastetxeetako ebaluazio- eta komunikazio-sistemak jarduera administratibo bat izaten dira, eta ez dute nahi adinako eragina izaten gelako irakaskuntzan, eta, hortaz, ikasleen ikaskuntzan” (TALIS, 2013, 99. or.).

4.2.2. Giza baliabideak eta baliabide materialak areagotzea

Ikastetxeen fusioak edo gelak eta ikasmilak bateratzeak eragin positiboa izan dezake ikasleen itxaropenean eta motibazioan (adibidez, ISEK maila altuko eta baxuko ikasleak gela berean). Hala ere, taldekatzeak egitean Administrazioak hainbat gai kontuan hartu beharko lituzkeela ohartarazi dute irakasleek (hala nola, ISEK, ijitoen eta etorkinen ratioa, ikasleen errendimendua eta hezkuntza-behar bereziak dituzten ikasleak orekatzea), irakasleek ikasleen aniztasunari

egokitutako banakako esku-hartzea bermatu ahal izateko, eta, beharrezkoa den kasuetan, gelako irakasle kopurua handitzeko.

Ildo horretatik, langileen egonkortasuna faktore erabakigarria da, bereziki, sare publikoan (adibidez, Hamaika Esku programa zerbitzu-batzordeekin). Izan ere, ikasleentzako eta familientzako erreferenteak bihurtzen dira irakasleak, horrek ikasleen jarraipena-tutoretza hobetzen du, eta hezkuntza-komunitatearen ahaleginak helburu berak izatea ahalbidetzen du.

Bestetik, errefortzuko langile gehiago eskatzen dituzte ikastetxeek, eta, kasu batzuetan, arlo eta profil profesional zehatzetan espezializatuak (adibidez, jarrera disruptiboak). Zentzu horretan, batez ere ISEK maila baxuko ikastetxeek, ez dute sentitzen entzuten dietenik, eta zenbaki bat gehiago diren sentsazioa dute, eskola bat gehiago Administrazioarentzat. Eta uste dute egoera larriagotu egin dela krisi ekonomikoaren eta haren eraginez hezkuntzan egindako murrizketen ondorioz.

Era berean, familia-eskola komunitatearen arteko harremanak hobetzeko sareak ezartzea eta mantentzea aipatzen dute, ikastetxeek babesak edo laguntza ekonomikoa, administratiboa, etab. behar dituzten familiak dagokion zerbitzura bideratzeko (elkartek, Gizarte Zerbitzuak, Caritas, udala...).

Eskoletan IKTak ezartzeko finantzazioa eta laguntzak modu positiboan baloratu dituzte, orokorrean. Baina IKTek mantentze-lana eskatzen dute; kasu askotan ez dute hori aurreikusirik, eta ekipamendu digitala zaharkituta geratu da. Era berean, gailu teknologikoak gelan txertatze hutsaz harago, metodologiaren gaineko hausnarketa egitea eta metodologia aktiboak (elkarlana, proiektuen arabera lanak, besteren artean) martxan jartzea eskatzen du sarri IKTen erabilerak.

Irakasleen iritziz, teknologiek aldaketa asko ekartzen dituzte (gela birtualerako materialak digitalizatzea errazten dute, ikasleen antolaketa eta jarraipena-ebaluazioa egitea, eta aplikazioen bidez familiekin komunikatzea), baina IKTak koordinatuko dituen eta haien gaineko laguntza edo prestakuntza eskainiko duen talde edo pertsona arduradun bat behar da.

4.2.3. Kudeaketa eta lidergoa

Ikastetxeetako kudeaketa eta lidergoa hobetzea da beste lehentasunezko jarduteko lerro bat. Edozein prozesu berritzailearen dinamizatzailea da zuzendaritza-taldea, eta ikastetxe bat ongi antolatzeko motor eztabaiaezina. Ikastetxeen eraginkortasunerako eta hobekuntzarako duten garrantzia aintzat hartuta, liberazioen edo pizgarrien bidez kargu horien errekonozimendua areagotzea komeniko litzateke.

Ardura eta eginkizun burokratiko gehiegi izateak kudeaketa-lanari eragiten dio ikastetxe batzuetan. Ondorioz, beharrezkoa da ardura eta eginkizun horiek murriztea edo irakasleen artean banatzea. Era berean, taldeko lider gisa funtzionatzen duten eta lankideengan eragiteko benetako gaitasuna duten irakasleak inplikatzeko, ardurak hartzea eta koordinazio-lanak egitea indartu beharko litzateke, eta etapan arteko koordinazioa sendotu beharko litzateke.

Beste ikastetxe batzuetan, lehentasunak identifikatzeko eta ikastetxeko proiektuak zuzentzeko autonomia handiagoa eskatzen dute zuzendaritza-taldeek.

Kudeaketa- eta lidergo-prozesu horiek zuzentzeko eta arlo horietan hautematen diren zailtasunei aurre egiteko prestakuntza espezifikoarekin behar litzateke. Gatazka maila altua duten ikastetxeetan, gatazkak kudeatzeko eta eskolako giroa hobetzeko gaitasunetan zentratu beharko litzateke prestakuntza. Zentzu horretan, ikasleen arteko gatazkak detektatzeari eta berehala esku hartzeari eman beharko litzaiok garrantzia, bereziki. Baina irakasleen eta ikasleen arteko harremana eta familiekiko zuzeneko arreta ere indartu behar dira.

4.2.4. Irakasleen prestakuntza

Eskola-eraginkortasunerako faktore garrantzitsuenetako bat irakasleen etengabeko prestakuntza da.

Eraginkortasun handiko zein txikiko ikastetxeetan jasotako informazioa aztertuta, prestakuntza-planetak jarduera eta garapen zehatzak deskribatu ahal izan ditugu. Era berean, bi dimentsioren inguruko beharrak eta jarduteko lerroak identifikatu ditugu: prestakuntza kudeatzeko prozesuak eta prestakuntza-ekintzen edukiak.

Lehenengo dimentsioari dagokionez, prestakuntza kudeatzeko zikloen barruan etapei edo prozesuei eragiten dieten alderdi hauek aipatzen dira:

1. Beharren analisia eta plangintza. Ikastetxeko behar eta arazo konkretuei erantzuna emango dien prestakuntza espezifikoak eskatzen dute, batez ere, ikastetxeek. Haien ustez, garrantzitsua da irakasle guztiak beharren identifikazioan inplikatzeko, lehentasunak definitzeko orduan adostasuna bilatzea eta prestakuntzaren helburuekiko konpromisoa izatea. Kasu batzuetan, beharren analisi metodikoa eta irakasleen aldizkako ebaluazioa falta direla ikusi dugu.
2. Prestakuntza-ekintzen hedapena. Prestakuntza-ekintzen garapenerako modalitateekin daude lotuta hobekuntza-lerroak. Prestakuntza-prozesu aplikatuekiko gero eta interes handiagoa ageri dute irakasleek; testuinguru eta zehaztasun didaktiko propioetan zentzua izango duten prestakuntza-prozesuak. Hainbat ikasteko modu proposatzen dituzte, hala nola Ikaskuntza Komunitate Profesionalak, kanpoko aholkularitza duten mintegi iraunkorrak edo irakasle berrientzako barneko prestakuntza-sareak.
3. Ebaluazioa eta jarraipena. Ikastetxeetan prestakuntza-ekintzen presentzia handia erakusten dute datuek. Hala ere, sistematizatutako prozesuen eta teknika fidagarrien bidez ikaskuntza horien ebaluazioa hobetzeko beharra ikusten da sarritan, baita emaitzak ebaluatzeko beharra ere. Prestakuntza-planen jarraipenari buruzko erabakiak hartzeko informazio esanguratsua lortuko litzateke ebaluazioaren bidez. Batzuetan, irakasleek ez dute ezagutza berriak aplikatzeko eta helarazteko interesik izaten, eta aldaketarako proiektuak ez finkatzea eragiten du horrek.

Aipatutako bigarren dimentsioari dagokionez, prestakuntza-ekintzen edukiak, nabarmentzeko da indarrean dagoen hezkuntzaren gaineko legedian artikulatutako curriculum-diseinuen ardatz nagusia konpetentzien ikuspegia dela. Dekretu horiek ezartzeak aldaketa garrantzitsuak eragiten ditu programazio didaktikoak egiteko garaian eta irakaskuntza- eta ikaskuntza-egoeretan programazio horiek modu praktikoan garatzeko garaian. Hortaz, instituzioetan eguneraketa pedagogikoak egiteko behar handia dago, ikuspegi berriaren kontzeptua ulertzeko. Aldi berean, helburuak, metodo didaktikoak eta hezkuntzaren ebaluazio-sistemak ikuspegi berrira egokitze arduraren aurrean, irakasleek hutsuneak hautematen dituzten haien prestakuntzan. Indarrean dagoen curriculumak ez ditu arlo, maila edo etapa bakoitzerako gutxienezko oinarriko irizpideak zehazten. Gutxienezko irizpide horiek zehazteak eta adostekak hobetu egingo luke ikasleen ebaluazioa.

Identifikatutako beste prestakuntza-arlo bat honakoa da: IKTak txertatzea, irakasteko eta ikasteko tresna gisa. Aplikazio teknologiko digitalek aurrerapen handia izan dute, eta eskaintza gero eta anitzagoa da. Baliabideak etengabe berrikustea eskatzen du horrek, eta ikastetxe askotan leku garrantzitsua eta orokorra hartzen dute. Ohikoa da IKTak informazioa bilatzeko tresna gisa erabiltzea, baina gelako beste baliabide baten gisa txertatzeko erronkak hor jarraitzen du oraindik. Hauek izango lirateke baliabide hori normalizatzeko gako batzuk: ikasleen interesei eta ezaugarriei egokitutako hezkuntza-edukiak sortzeko gai izatea, helburu komunikatzaileetarako erabiltzea, teknologia horien onurak eta desabantailak ulertzea, eta arduraz erabil ditzaten ikasleak orientatzea.

Azkenik, hizkuntzen irakaskuntzan eta ikaskuntza integratuan planteamendu didaktikoak hobetzeko beharra azaldu dute hainbat ikastetxeko irakasleek.

4.2.5. Hezkuntza-inklusioa

Ikastetxe batzuetan ikasle etorkinen eta ijitoen segregazioarekin/kontzentrazioarekin lotutako errealitatea hauteman dugu, eta ikastetxeetako matrikulazioez eta hezkuntzako erabaki politikoak hartzeaz arduratzen diren pertsonak sakon hausnartzea eskatzen du horrek.

Eraginkortasun txikiko ikastetxe batzuetan gertatzen da hori, eta horri dagokionez, argi utzi behar da oso muturreko eraginkortasun mailak (bai positiboak, bai negatiboak) dituzten ikastetxeak aztertu ditugula, hortaz, bat bera ere ezin da gure hezkuntza-sistemaren adierazgarritzat hartu. Hori dela eta, aurretiazko baldintza horiek beharrezkoak dira baldintza oso zailetan eta konplexuetan lan egiten duten eraginkortasun txikiko ikastetxeen azpitalde txiki batentzat, non hezkuntzarako eskubidea arrisku larrian dagoen.

Informatzaileen arabera, inklusiorako eskubidea ere urratzen da, bai familiena, bai ikasleena. Izan ere, ikastetxeko ikasle etorkinen indizea hain altua izateak gizartean integratzeko eskubideari eragiten dio, ez baitute beste mota batzuetako familiekin edo ikasleekin harremanak izateko aukerarik.

Egoera horren aurrean, informatzaileek modu positiboan baloratzen dituzte Administrazioak ezarritako neurri batzuk, hala nola ikastetxe publikoen fusioa edo Hamaika Esku programa. Azken horren kasuan, uste dute beharrezkoa dela jarraikortasun handiagoa izatea, ikastetxearen proiektua beharrezko baliabideekin epe luzera garatzeko.

5. HEZKUNTZA SAILAK MARTXAN JARRITAKO EKINTZAK

Urteetan zehar ikastetxe eraginkorreki buruz egiten ari diren ikerketa-proiektuek, hau bezalakoek, Hezkuntza Sistemaren barruan gauzak mugitzen ari direla erakusten dute, eta ikerketaren ondorioetan planteatzen diren ildoak jarraitzen dituzten programak agertzen ari direla, aurrez aipatu bezala

Bosgarren atal honetan Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren ekintza eta jarduteko lerro batzuk jaso ditugu, ikastetxeen funtzionamendua hautemandako beharretara egokitzea erraztu dezaketenak.

Gure asmoa ez da zehatzak izatea, garrantzitsuak eta berritzaileak diren programa batzuk aipatzea baizik, ikerketan hautemandako arazo eta gai batzuetan zentratzen direnak, eta ikastetxeak eta sistema osoa hobetzen lagun dezaketenak.

5.1. Zuzendaritza Taldeen prestakuntza

Orain dela ikasturte asko hasita, ikastetxe publikoetako zuzendaritza-taldeetako kideei prestakuntza emateko programak ari dira garatzen. Prestakuntza horri garrantzi handia eman izan diote, bereziki, Hezkuntza Ikuskaritzak, zeinak laneko prestakuntzarako, jarraipenerako eta laguntzarako ereduak diseinatu baititu. Horietan, kontuan izan dute ikastetxeetako zuzendaritzen esku-hartzeetan lidergoak duen garrantzia.

5.2. Prestakuntza ikastetxeetan⁴

Irakasleen prestakuntzarako programek, eta, bereziki, ikastetxeko prestakuntzak, ibilbide luzea dute. 2014az geroztik, 800 proiektu baino gehiago onartu dizkiete ikastetxeei urtero, eta, aurretik, 1.000tik gora.

⁴ <https://www.euskadi.eus/irakasleen-etengabeko-prestakuntza-zer-da/web01-a3htreba/eu/>

Ikastetxe batzuek beste batzuei esperientzia eredugarriak aurkeztea izan da garatutako hezkuntza-aukeretako bat. Hezkuntza-eskaintzaren barruan, ikastetxe batzuetatik besteetara eraman zitezkeen esperientzien hautaketa bat eskaintzen zen, antzeko proiektuen inguruko ikastetxe laguntzaileen sare bat sortzeko asmoz.

5.3. Hamaika Esku⁵

Ikastetxeei egiten zaizkien kanpoko ebaluazio ezberdinetan (PISA, Ebaluazio Diagnostikoa) jasotako emaitzetan hasierako mailan kokatzen diren ikasleen ehunekoak murriztera bideratutako programa instituzionala da. Ikasleen konpetentzien garapen maila hobetzea da programa honen helburua. Horretarako, emaitzen joera txarra aldatzea da lehenengo fasearen helburua, eta, ondoren, emaitzak hasierako mailatik erdiko mailara pasatzea.

Programa hau garatzeko beharrezkoa da ikasle horiekin esku-hartze esanguratsua izaten duten eragile ezberdinen inplikazioa:

- ikastetxea, hezkuntzako esku-hartzerako testuinguru normalizatu gisa;
- familiak, eremu ez formaletik jarduteko ezinbesteko lotura;
- EAEko Hezkuntza Administrazio unitate eta zerbitzu ezberdinak: Laguntza Zerbitzuak, Ikuskaritza, ISEI-IVEI;
- Eusko Jaurlaritzako Sail ezberdinak (Osasuna, Gizarte Politikak...).

Ikastetxearen egiturako osagai anitzetan eragiten du programa honek, baita bertako beharretan eta hezkuntza-prozesuetan ere.

Esku-hartzerako sei lerro orokor hauek proposatzen ditu programak:

- L1: ikasleen arreta eta segimendua.
- L2: irakaskuntza-jarduera.
- L3: familien eta eskolen arteko lankidetzeta.
- L4: *Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia.*
- L5: *Matematikarako konpetentzia.*
- L6: baliabideen plangintza, antolaketa eta kudeaketa eraginkorra.

2017an ekin zioten programa honi, 3 ikasturterako, eta luzatu egin zuten 2020-2021 ikasturterako.

5.4. Hezkuntza Konplexutasunaren Indizea ikastetxeetan

Irizpide ezberdinen arabera banatzen dira baliabideak ikastetxeen artean. Orokorrean, tamaina eta matrikula kopurua izaten dira oinarrizko elementuak. Dena den, argi dago ikastetxe guztiek ez dituztela behar berdinak, eta ikastetxe bakoitzean irakasleek topatzen duten konplexutasuna ez dela berdina; hori dela eta, koherentea izango litzateke ikastetxeetarako esleipenak egiteko irizpideak haien benetako egoeraren arabekoak izatea.

Ikuspegi horretatik, Hezkuntza Konplexutasunaren Indizea (HKI) sortu zen, aurretik Hezkuntza Beharren Indizea (HBI), ikastetxe batzuk besteekin alderatu eta laguntza bereizgarriren bat behar zuten ikastetxeak detektatzeko helburuz.

Zazpi elementu osagarritan oinarritu ziren indizea sortzeko. Elementu batzuen kasuan, hezkuntza etapa osoa hartzen da kontuan (Lehen Hezkuntza edo Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza), eta, beste batzuen kasuan, kanpo-ebaluazioetatik ateratako datuak, zehazki, ISEI-IVEIk ikastetxe guztietan egindako ebaluazio diagnostikoetatik ateratakoak.

⁵ <https://www.euskadi.eus/informazioa/aniztasunaren-arretarekin-loturiko-programak-hamaika-esku-programa/web01-a3hinklu/eu/>

Hauek dira indize horrek kontuan hartzen dituen aldagaiak:

- Ikasleen emaitza ikastetxeetako barne-ebaluazioan. Lehen Hezkuntzan edo Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan ikasturtearen amaieran oinarrizko bost konpetentziak gainditzen ez dituzten ikasleen ehunekoaren batezbestekoa da.
- Ikasleen emaitza Ebaluazio Diagnostikoan. Ebaluatutako konpetentzia guztietan hasierako mailan geratzen diren ikasleen ehunekoaren batezbestekoa da. Konpetentzia bakoitzean, ikasleak hiru mailatan banatzen dira, eta hiru maila horietatik baxuena da hasierako maila. Etapa amaitzean, etapa horri dagozkion oinarrizko konpetentziak garatu ahal izateko ikasleak ahalegin gehigarria egin beharko duela esan nahi du.
- Ikastetxearen Indize Sozioekonomikoa eta Kulturala (ISEK). Azken Ebaluazio Diagnostikoa egiten duten ikasleak hartzen dira kontuan indize hori kalkulatzeko. Ikastetxearen maila sozioekonomikoa erakusten duen aldagai orokor bat da. Aldagai honek bi muga ditu. Batetik, ikastetxeko maila bat baino ez du kontuan hartzen (Lehen Hezkuntzako 4. maila edo DBHko 2. maila), ikasturteetan zehar datuaren egonkortasuna egiaztatzen den arren; eta, bestetik, bi urtetik behin kalkulatzen da, hortaz, ikastetxe batek balio bera mantentzen du bi ikasturtez.
- Ikastetxeko ikasle bekadunak. Aurreko ikasturtean materiala erosteko beka jaso zuten ikastetxeko eta etapako ikasleen ehunekoa da. Beka mota hori bakarrik hartzen da kontuan, ikastetxe guztietan irizpide berak erabiltzen baitira hura emateko. Ez da hori gertatzen jangelarako bekarekin, ikastetxeak jangela izatearen edo ez izatearen arabera; eta garraiorako bekarekin ere ez, bizilekutik ikastetxera dagoen distantziaren arabera; eta garraio-zerbitzua izatearen arabera.
- Hezkuntza-laguntza behar duten ikasleak. Nolabaiteko laguntza behar duten ikasleen ehunekoa da, modu esplizituan definitua eta Hezkuntza Sailaren datu-basean kontabilizatua.
- Ikastetxeko ikasle etorkinak. Ikastetxean eta etapan dauden ikasle etorkinen ehunekoa da.
- Ez dagokien ikasmilan dauden ikasleak. Ikastetxe edo etapa bakoitzean ez dagokien ikasmilan dauden ikasleen ehunekoa da, hau da, adinaren arabera egokitzen zaien baino maila bat beherago eskolatuta daudenak.
- Ikasleen jarraikortasuna ikastetxean. Etapako azken ikasturtera iristean, etapa osoa ikastetxe berean egin duten ikasleen ehunekoa da. Ikastetxe batek jarraikortasun maila txikia izateak, hau da, ikasleen aldaketa asko izateak, irakasleen hezkuntza-lana zailtzen duela uste da.

Esan bezala, Ebaluazio Diagnostikoek egitetik datoz aldagai horietako batzuk, eta aldagai horiek txertatu dira –bi mailetako testuinguruko koaldagai gisa– eraginkortasun altuko eta txikiko ikastetxeak detektatzea eta hautatzea ahalbidetu duten eredu estatistikoetan ere. Hain zuzen ere, aldagai hauek: ISEK, ikasle etorkinak eta ez dagokien ikasmilan dauden ikasleak (ikus eranskineko I. atala, 79. Orrialdea).

Datu horietatik abiatuta, aldagai guztiak neurri berari egokitzen zaizkio (aldagai bakoitza 25 zentileko beste aldagai batean bilakatzen da, eta, hala, aldagai guztiak 0 eta 25 zentil arteko balioa dute; 0 zentileko balioak konplexutasun maila baxuena adierazten du, eta 25 zentilekoak altuena). Ikastetxe bakoitzari dagokion azken balioa kalkulatzeko, aldagai horien konbinazio haztatua egiten da, ikastetxeko emaitzekin duten harremanaren arabera. Hortik sortzen den Hezkuntza Konplexutasunaren Indizea 0 eta 25 artekoa izan daitekeen aldagai bat da.

Sailak indize hori erabiltzeak ikastetxeen egoera interpretatzen laguntzen du, baita ikastetxeei ematen zaizkien baliabideak doitzen ere.

6. BIBLIOGRAFIAKO ERREFERENTZIAK

- Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Canales M. (1994). Eztabaida-taldeak. Hemen: J.M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- García Calvente, M.M. eta Mateo Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25(3), 28.
- Gaviria, J. L., & Castro, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. Madrid: La Muralla.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (Eds.) (2002). *The Handbook of Interviewing Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gutiérrez, Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión (Colección Cuadernos Metodológicos, 41)*, CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2014). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. NY: Taylor & Francis Group, Routledge.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE*, 12(1), 103-118.
- INEE (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Hezkuntza, Kultura eta Kiroletako Ministerioa.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.
- Lizasoain, L. & Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación Educativa*, 3(4), 17-28. Hemen eskuragarri: <http://ntic.educacion.es/cee/revista/>
- Lizasoain, L., Touron, J. & Sobrino, A. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, 262, 465-482.
- Martínez Arias, R. (2009a). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-46.
- Martínez Arias, R. (2009b). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 217-250.
- Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. UK: Sage.
- Murillo, J., Duk, C., & Martínez, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 157-179.

Newton, X., Darling-Hammond, I., Haertel, E., & Thomas, E. (2010). Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An exploration of stability across models and contexts. *Educational Policy Analysis Archives*, 18(23).

ELGA (2011) *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. OECD Publishing.

Raudenbush, S. W. & Bryk, A. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sennett, R. (2004). *Respect*. Londres: Penguin Books. (Gaztelaniara itzulita: *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Bartzelona: Anagrama, 2009, 2. ed.)

Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp. 257-284). Santiago: UNESCO:

Van De Grift, W.J.C.M. & Houtveen, A.A.M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273.

Van De Grift, W.J.C.M. & Houtveen, A.A.M. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *International Perspectives in At-Risk Education Research*, 12(4), 383-403.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ERANSKINA

ESKOLA ERAGINKORTASUNAREN IRIZPIDE ESTADISTIKOAK, EREDU HIERARKIKO LINEALEN BIDEZ

Ikerketan erabilitako eskola-eraginkortasunaren irizpide estatistikoak eraginkor bihurtzeko erabilitako eredu estatistikoak deskribatuko ditugu eranskin honetan.

Kontuan hartuta, batetik, datuen egitura multzokatua, eta, bestetik, menpeko aldagaiak kuantitatiboak direla (EDen emaitzak), Eredu Hierarkiko Linealen bidezko maila anitzeko erregresio anizkoitza da ikuspuntu analitikoa (ingelesez Hierarchical Linear Models, HLM). Izan ere, hainbat aldagai maila ezberdinetan dituzten eraginak aldi berean aztertzeke aukera ematen dute Eredu Hierarkiko Linealek.

1.- I. irizpidean erabilitako eredu hierarkikoak: muturreko hondarrak.

Eredu horretarako notazio orokorra hau da:

1. mailan, ikasleak:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

2. mailan, ikastetxeak:

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

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

Jarraian, eredu orokor horren osagaiak aurkezten dira, suposizio eta konbentzio hauek onartua:

- Menpeko aldagaia (Y), Ebaluazio Diagnostikoan Matematikarako kompetentzian eskuratutako puntuazioa da, esaterako.
- 1. mailako unitateen kopurua (ikasleak), i hizkiarekin adierazten da.
- 2. mailako unitateen kopurua (ikastetxeak), j hizkiarekin adierazten da.
- Hortaz, ereduak j ikastetxeko i ikaslearentzat balioetsitako puntuazioa da Y_{ij} .
- B_0 ebaketa-puntua da. B_{0j} , j ikastetxearen ebaketa-puntua.
- B_q koaldagai bakoitzari lotutako malda da (X koaldagaiaren hazkunde-unitate bakoitzeko Y-ren hazkundera). B_{qj} j ikastetxearen malda da.
- 1. mailan Q koaldagai daude, horregatik da B_q .
 - Koaldagai horiek X hizkiak adierazten dira.
- 2. mailan S koaldagai daude, horregatik da γ_s
 - 2. mailako koaldagai horiek W hizkiak adierazten dira.

Horren arabera, ekuazio bakoitzak honakoa adierazten du:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$$

Ikasleen 1. mailan, j ikastetxeko i ikaslearen *Matematikarako kompetentziako* puntuazioa (Y_{ij}), esaterako, funtzio lineal baten bidez kalkulatzen da; funtzio lineal horrek ikastetxearen ebakidura, ikastetxearen batezbesteko puntuazioa (B_{0j}), 1. mailako koaldagai bakoitzari (X_{qij}) lotutako efektuen batura (B_{qj}) eta maila indibidualeko hondarra (r_{ij}) ditu. (Hondar hori ez da nahastu behar ikastetxearen hondararekin. Ikasle bakoitzaren hondar indibiduala da hau, eta *Matematikarako kompetentziaren* puntuazioan bereizi egiten da ereduak kalkulatzen duen hondarretik).

Ikastetxeen 2. mailan ere 2 ekuazio daude. Bi ekuazioetan ikastetxe bakoitzaren ebakidura (B_{0j}) eta maldak (B_{qj}) zenbatesten dira, hurrenez hurren. Eta hori da maila anitzeko eredu ezaugarri bereizgarrietako bat, ohiko erregresio-ereduekin alderatuta. Ohiko erregresio-ereduek koaldagai bakoitzari lotutako ebakidura bakarra eta malda bakarra zenbatesten dituzte, eta, hortaz, konstanteak dira. Aitzitik, maila anitzeko ereduetan kontuan hartzen da, printzipioz, ikastetxeetako ebakidurak eta maldak aldatu egiten direla; hori dela eta, parametro horiek ez dira konstanteak, eta 2. mailako aldagai aleatoriotzat hartzen dira.

Ebakidurak honako ekuazioaren bidez kalkulatzen dira:

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

Ikastetxeen 2. mailan, ikastetxe bakoitzaren ebakidura, haren batezbesteko errendimendua (B_{0j}), honakoen bidez kalkulatzen da: ebakiduren arteko batezbesteko handia, ikastetxe guztien efektu komuna (γ_{00}), 2. mailako W koaldagaiei lotutako efektuen batura eta ikastetxe bakoitzarentzako hondarra (u_{0j}).

Era berean, ikastetxe bakoitzaren maldak kalkulatzen dira (B_{qj}):

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

Proiektu honetan egindako eredu gehienetan egiaztatu da ikastetxeen ebakidurak oso ezberdinak badira ere, ez dela gauza bera gertatzen koaldagai ezberdinei lotutako malden kasuan. Horregatik, azken ekuazio horrek honako forma hau hartzen du:

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0}$$

Hau da, malden kasuan aldakortasunik ez dagoenez, horiei lotutako parametroa konstantea da.

Dena den, 2. mailako lehenengo ekuazioko u_{0j} parametroaren garrantzia nabarmendu behar da. Esan bezala, ikastetxe bakoitzaren hondarra da, ebakidurari lotuta dagoena, ereduak barne hartzen dituen faktore indibidual eta ikastetxearen faktore guztiak behin kontrolpean daudenean. Ikastetxe bakoitzaren batezbestekoaren eta ikastetxe guztien batezbesteko handiaren arteko aldea da. Gure kasuan, ikastetxe bakoitzaren eraginkortasuna adierazten duen oinarrizko adierazlea da. Izan ere, ikastetxe bakoitzaren batezbesteko puntuazioa ereduak zenbatetsitako batezbesteko puntuaziotik zenbat aldentzen den erakusten du, bi mailetako koaldagai guztien efektua kontuan izan ondoren. (Cfr. Raudenbush eta Bryk, 2. edizioa, 2002, 5. kapitulua, 152. orrialdea eta hurrengoak).

Ikerketa honetan, ISEI-IVEIren datu-baseetan eskuragarri dagoen informazioaren arabera, honako aldagaiak hartu dira kontuan:

1. mailan, ikasleak:

- Ikasleak ikasten duen hizkuntza-eredua (A, B, D)⁶
- Sexua.
- Euskara familian erabiltzen duten ohiko hizkuntza den ala ez.
- Etorkina den.
- Familiaren Indize sozioekonomiko eta kulturala (ISEK).
- Aurretiazko errendimendua (arloan edo ikasgai horretan aurreko urtean izandako kalifikazioa, ikasleak berak jakinarazita).
- Ikaslea errepikatzailea den ala ez (adin normatiboa) edo duen adinaren arabera bere gelarako egokia de; izan ere, baliteke berandu eskolatu izana.

2. mailan, ikastetxeak:

- Sarea (publikoa-iturpekoa).
- 1. mailako aldagai agregatuak:
 - Ikastetxeko batezbesteko ISEKa.
 - Etorkinen tasa.
 - Etxean euskara erabiltzen dutenen tasa.
 - Errepikatzaileen tasa (1- adin-egokitasunaren tasa).
 - Aurretiazko batezbesteko errendimendua.

Aurrez aipatu bezala, ISEI-IVEIren datu-baseetan eskuragarri dauden aldagaiak dira, eta gehienak Ebaluazio Diagnostikoaren konpetentzia-probekin batera egiten diren testuinguruaren gaineko galdera-sortetatik ateratzen dira.

Horren inguruan, komeni da hainbat kontu zehaztea. Lehenik eta behin, hizkuntza-ereduaren aldagaia 1. mailako aldagai gisa ageri da, nahiz eta zentzu hertsian taldeko aldagai bat izan, gelako aldagaia. Ikasmaila bakoitzeko talde bat baino gehiago dituzten ikastetxeen kasuan, batzuetan gerta daiteke gela batean D ereduaren irakastea eta beste gela batean B ereduaren, adibidez. Baina, formulatutako ereduak bi maila baino ez dituzenez, informazio hori ikasleari lotu zaio.

Bigarrenik, ikastetxeei dagokien 2. mailan, maila horri dagokion aldagai espezifiko bakarria ikastetxeen sarearen, jabetzaren edo sektorearen aldagaia da. Kasu honetan aldagai dikotomikoa da, eta ikastetxe publikoak eta itunpeko ikastetxeak bereizten ditu.

Hirugarrenik, eta hau oso garrantzitsua da, Ebaluazio Diagnostiko batzuen kasuan, ISEI-IVEIren datu-baseetan eskuragarri zegoen aldagai hauen inguruko informazio estatistikoa ere: eskolako giroa, gurasoen inplikazioa edo irakasleen prestakuntza iraunkorra.

Aldagai horiek oso garrantzitsuak dira, izan ere, modu positiboan eragiten diete ikastetxeko emaitzei; hori frogatzen duen nahikoa ebidentzia dago. Baina ez ditugu gure ereduaren txertatu. Eta arrazoia hau da: oso aldagai esanguratsuak badira ere, ez daude testuinguruari estu lotuta.

Testu honetan hainbatetan baieztatu dugun moduan, testuinguruko koaldagaien efektua estatistikoki kontrolatzean datza azpian dagoen eraginkortasun-ereduak, hala, ikastetxearen efektua bakartu eta eraginkortasunaren adierazletzat hartu ahal izateko. Ikastetxe bakoitzaren testuinguruaren kontuan hartzea da oinarritzko ideia, modu horretan haren eraginkortasun maila modu zuzenagoan zehaztu ahal izateko.

Eta hori sendotasun logikoz egin ahal izateko, ez dirudi egokia denik ereduaren aldagai horiek txertatzea; izan ere, egia bada ere nolabait testuinguruari lotuta daudela, ikastetxearen politikek edo jarduerak aldagai horiei eragin diezaiekete, hobetzeko helburuz. Esaterako, aipatutako

⁶ Hizkuntza-ereduen gaineko informazioa

eskolako giroaren edo gurasoen inplikazioaren gainean pentsatuz gero. Bi fenomeno horiek garrantzitsuak dira, eta eragin positiboa dute eskolako errendimenduaren gainean. Eta lan askotan testuinguruari dagozkion aldagaitzat hartzen dira. Eta, nolabait, har daitezke halakotzat. Baina ikastetxeek eragin dezakete aldagai horien gainean, elkarbizitza edo gurasoen inplikazio eta konpromiso maila hobetzeko ekintzak martxan jarrita.

Hortaz, ez dira guztiz testuinguruari lotutako aldagaiak, baldin eta testuinguruari lotutako aldagaitzat honakoak hartzen badira: ikastetxeak eragiteko inolako gaitasunik ez duten fenomenoak; beste era batera esanda, esku hartzea ezinezkoa den kanpoko baldintzak. Adibidez, familien maila sozioekonomiko eta kulturala.

Hori dela eta, eta horrek ereduaren azalpen-gaitasuna nolabait ere murriztu arren, lehen aipatutako sendotasun logikoarekin lotutako arrazoiengatik, ereduaren aipatu ditugun aldagaiak baino ez txertatzea erabaki genuen.

Eta modu horretan, oso ongi funtzionatzen duten ikastetxeak (eraginkortasun handikoak) hautematea eta aukeratzea ahalbidetu zuten eredu horiek. Eta funtzionamendu egokia ez duten ikastetxeak (eraginkortasun txikikoak) ere bai.

Eta, aurrez aipatu bezala, modu simetrikoan, hondarra zenbat eta handiagoa izan –baina, negatiboa–, orduan eta okerragoa da ikastetxearen funtzionamendua. Eta, eraginkortasun handiko ikastetxeen jardunbide egokien eta eraginkortasun txikiko ikastetxeen arazoan, zailtasunen eta balizko jardunbide desegokien arteko kontrastea eginda, eskola-eraginkortasunari eta hobekuntzari lotutako faktoreak uler daitezke.

Ikuspegi horri “balio erantsiko ereduak” izendatzen zitzaion denbora-tarte batez. Hain zuzen ere, lehenengo proiektuaren izenburuak izendapen hori zuen. Baina, 2011n, espresio hori luzetarako azterketetan baino ez erabiltzeko gomendatu zuen ELGAK, aldaketak eta hazkundera ikertzea eta modelizatzea helburu zuten azterketetan baino ez (ELGA, 2011).

Edonola ere, ikerketa mota ezberdinetan erabili izan den izendapena gorabehera, balio erantsiaren kontzeptua erabilgarria da. Gaviria eta Castroren esanetan, “...hondar hauek, nolabait ere, balio erantsiaren adierazleak dira” (Cfr. Gaviria eta Castro, 2005, 106. or.). Azken finean, balio erantsi hori da eredu estatistikoak azaltzen ez duena, estatistika iristen den muga.

Eta, ildo horretatik, Martínez Arias irakaslearen testu honek oso ongi erakusten du eskola-eraginkortasunaren eta hobekuntzaren gaineko ikerketa honen ikuspegia eta planteamendua: “Balio erantsiaren ereduak oso erabilgarriak izan daitezke ikastetxeen diagnostiko- eta hobekuntza-prozesuetan... Izaera kualitatiboagoko beste metodologia batzuekin konbinatuta, hala nola behaketak, elkarrizketak, paper-zorroak, etab., jardunbide egokiak identifikatzen laguntzen dute, eta jardunbide horiek indartu egin daitezke hezkuntza-erreformetan”. (Cfr. Martínez Arias, 2009b, 239 or.).

2.- 3. eta 4. irizpideetan erabilitako eredu hierarkikoak: puntuazioen eta hondarren hazkundera (eta gutxiagotzea).

Eranskinaren bigarren atal honetan eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeak aukeratzeko erabiltzen diren prozedura estatistikoak azaltzen dira, denbora-ikuspegiaren oinarritutako irizpideen arabera.

Irizpide hauei dagokienez, puntuazioan eta hondarretan gehien hazten (eta txikitzen) diren ikastetxeak hautematea da helburua.

Lehenengo aukera erregresio arrunt bat egitea litzateke, gutxieneko karratu arrunt bidez (OLS, ingelesezko siglak), non menpeko aldagaia Ebaluazio Diagnostiko bakoitzean ebaluatutako 3 konpetentzietako batezbesteko puntuazioak izango diren (PUNT) kasu batean, eta beste kasu batean 3 konpetentzia horietan aurrez eskuratutako batezbesteko hondarrak (HOND); eta aldagai zenbateslea Ebaluazio Diagnostikoa egindako urteak izango dira (URTEA). Modu horretan, denboran zehar izandako puntuazioak zenbatesuten dira, eta erregresio-zuzenaren

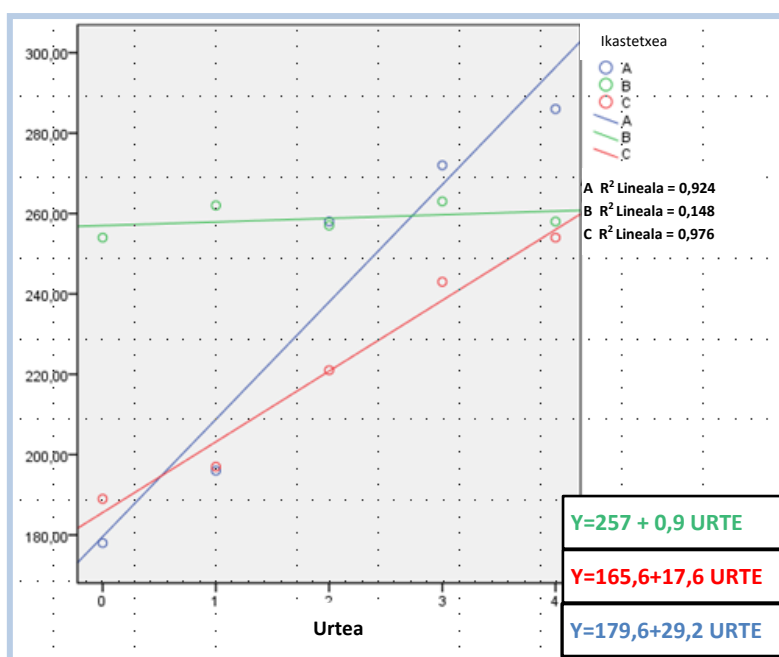
maldak (β_1) hazkundera adierazten du; izan ere, denborak puntuazioan edo hondarrean duen eraginaren berri ematen du. Urte bakoitzean puntuazioa edo hondarra igotzen edo jaisten den hori interpretatzen da eragin gisa.

$$y_j = \beta_0 + \beta_1 x_{1j} + \varepsilon_j$$

$$PUNT_j = \beta_0 + \beta_1 URTEA_j + \varepsilon_j \quad HOND_j = \beta_0 + \beta_1 URTEA + \varepsilon_j$$

Adibidez, *Erantsitako grafikoak* balizko 3 ikastetxeren profilak erakusten ditu, ebaluatutako kompetentzietako batean izandako batezbesteko puntuazioei dagokienez.

Erantsitako grafikoa. Puntuazioa hazi zaien 3 ikastetxeren adibidea.



Ikus daitekeen moduan, abzisen ardatzean Ebaluazio Diagnostikoak egindako 5 urteak ageri dira, modu egokian kodifikatuta. Hala, lehen urtea (2009) zero urte gisa ageri da, maldak modu intuitiboagoan interpretatu ahal izateko.

Ikastetxe berdeak antzeko puntuazioak jaso ditu 5 urteetan, 260 punturen ingurukoak. Hau da erregresio-ekuazioa: $257 + 0,9 \cdot \text{URTEA}$. Bere ebakidura, bere abiapuntuko lerroa 257 da, eta hazkunde-tasa, zeina erregresio-zuzenaren maldaren (B_1) bidez zenbatesten den, oso baxua da (0,9). Hau da, ikastetxe honen puntuazioak urtean 0,9 puntu baino ez dira hazten.

Ikastetxe gorriak profil ezberdina du. Hau da bere ekuazioa: $185,6 + 17,6 \cdot \text{URTEA}$. Hasierako puntuazioa oso baxua da, baina urtero 17,6 puntu handitzen da puntuazioa, eta, ondorioz, 2015eko batezbesteko puntuazioa ia 260 puntukoa da.

Azkenik, ikastetxe urdinaren hazkunderako joera da nabarmenena. Bere ekuazioak ($179,6 + 29,2 \cdot \text{URTEA}$) adierazten duenez, abiapuntuko puntuazio baxuena du (ia 180), baina 2015ean 300 puntura iritsi zen, urteko 29,2 puntuko malda edo hazkunde tasarekin. Hortaz, puntuazioen hazkunderari dagokionez, 3 ikastetxeen arteko eraginkorrena da.

Bada, datuen artxibategia ikastetxeka zatitu eta ikastetxe bakoitzarentzako bi erregresio arrunt eginda garatu liteke eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeak hautemateko prozedura:

erregresio bat puntuazioentzat eta bestea hondarrentzat, bietan denbora aldagai zenbatesle gisa kontuan hartuta.

Gero, ikastetxe bakoitzaren B_j parametroa gordeko litzateke, malda, eta handienetik txikienera ordenatuko litzateke artxibategia. Hala, –aurreko kasuan bezala–, ikastetxeen zerrenda bat izatea lortuko litzateke, puntuazioen eta hondarren hazkundearen (positiboa edo negatiboa) arabera eta bi irizpide horien arabera ikastetxeen eraginkortasunaren (edo eraginkortasunik ezaren) arabera ordenatuta. Eta behin zerrenda ordenatu hori izanda, muturreko kasuak hautatuko lirateke, zerrendaren hasierakoak eta amaierakoak, zeinak eraginkortasun handiko eta eraginkortasun txikiko ikastetxeak izango diren hurrenez hurren, puntuazioen eta hondarren hazkundearen eta txikiagotzearen arabera.

Ikastetxe bakoitzaren erregresio-eredu bat egitea eskatzen du eredu honek, baina bada beste aukera patxadatsuago bat. Horrek ekuazio bakarra sortzen du, eredu bakarra, eta, gainera, aldi berean hartzen du aintzat informazio guztia (ikastetxe guztiak urte guztietan). Eta eredu hierarkiko linealen bidez maila anitzeko ikuspegi berri bat erabiltzean datza aukera hori. Oso tresna moldakorrek dira eredu horiek. Muturreko hondarren irizpidearen kasuan, ikasleak (1. maila) ikastetxeka (2. maila) sailkatzen zituen datuen egitura hierarkiko bat diseinatu zen. Eredu hauetan, berriz, antzeko ikuspegia erabil daiteke, datuen beste egitura hierarkiko bat aintzat hartuz; egitura hierarkiko horretan denborak (Ebaluazio Diagnostikoak egin diren urteak) osatuko luke 1. maila, eta urte horiek ikastetxeka multzokatuko lirateke, aldi berean (2. maila).

Beste modu batera esanda, luzetarako eredu gisa ere erabil daitezke eredu hierarkiko linealak, aldaketa edo hazkundera modelizatzeko. Raudenbush eta Bryk-en lanaren 6. kapituluan (2002) eta Heck eta haren kolaboratzaileen lanaren 5. eta 6. kapituluetan (2014) gai honi buruzko informazio xehea topa daiteke. Honakoa izango litzateke eredu.

1. mailan, denbora (urteak):

$$y_{tj} = \pi_{0j} + \pi_{1j}URTEA_{tj} + \varepsilon_{tj}$$

2. mailan, ikastetxeak:

$$\pi_{0j} = \beta_{00} + u_{0j}$$

$$\pi_{1j} = \beta_{10} + u_{1j}$$

Maila anitzeko eredu:

$$y_{tj} = \beta_{00} + \beta_{10} URTEA_{tj} + u_{0j} + u_{1j}URTEA_{tj} + \varepsilon_{tj}$$

Kasu honetan menpeko aldagaia zenbatesten da (y_{tj}); ikastetxe bakoitzak (j) 5 urteetako bakoitzean (t) izandako batezbesteko puntuazioa edo batezbesteko hondarra da.

Eta hori bi parametroren bidez zenbatesten da: π_{0j} eta π_{1j} . Hemen aldatu egiten da notazioa eta π letra erabiltzen da, baina parametro horiek aurre ereduetakoa parametroen baliokideak dira, honela:

- B_{00} ikastetxe guztiek hasieran (0 urtea) izandako puntuazioen edo hondarren batezbesteko handia da (ebakidura).
- B_{10} ikastetxe guztien batezbesteko malda da.

- U_{0j} ikastetxe bakoitzaren ebakidurari dagokion hondarra da.
- U_{1j} ikastetxe bakoitzaren maldaren urteko hazkundera da.

U_{1j} parametroa letra lodiz nabarmendu dugu hemen. Izan ere, ikastetxe bakoitzaren maldaren (π_{1j}) eta malda handiaren (ikastetxe guztien batezbesteko malda, B_{10}) arteko aldea da.

Hortaz, kasu honetan, eraginkortasunaren zenbateslea da U_{1j} , muturreko hondarren kasuan U_{0j} zen bezalaxe. Azken horrek ikastetxe bakoitzaren batezbestekoa batezbesteko handitik zenbat aldentzen zen adierazten zuen. Hemen berdina da arrazoiketa, baina maldekin: irizpidea hazkundera denez, ikastetxe bakoitzaren maldaren eta malda guztien batezbesteko handiaren arteko aldea da orain eraginkortasunaren adierazlea.

Eta aurreko kasuetan bezala, behin eredu exekutatu, ikastetxe bakoitzaren U_{1j} parametroa gordetzen da (bat hondarrentzat eta bestea puntuazioentzat), eta ikastetxearen zerrrenda ordenatzen da parametro horren arabera. Eta, beti bezala, goiko eta beheko muturretako kasuak aukeratzen dira. Hondarren eta puntuazioen hazkundera handienak dituzten eraginkortasun handiko ikastetxeak izango dira goiko muturrekoak, eta hondarrak eta puntuazioak gehien jaitsi zaizkien eraginkortasun txikiko ikastetxeak beheko muturrekoak.

Kontuan izan behar da azaldu berri dugun eredu ez dagoela koaldagairik. Ereduetan txerta litezke: 1. mailan denboraren arabera aldatzen badira, eta 2. mailan ikastetxeei dagozkienak badira eta denborarekin aldatzen ez badira. Baina hori aldaketak azaltzeko ereduetan egiten da. Baina kasu honetan gehien gora egin duten (edo behera egin duten) ikastetxeak aukeratzea baino ez zaigu interesatzen, bai puntuazioei dagokienez, bai hondarrei dagokienez. Eta, gainera, aurrez zenbatetsitako hondarrek dagoeneko kontrolatzen dituzte testuinguruko koaldagaien efektuak.

Laburtuz:

Erantsitako taula. 1. mailan eta 2. mailan hondarrak eta puntuazioak kalkulatzeko ekuazioak.

	Hondarrentzat	Puntuazioentzat
1. maila (denborak)	$HOND_{tj} = \pi_{0j} + \pi_{1j} URTEA_{tj} + e_{tj}$	$PUNT_{tj} = \pi_{0j} + \pi_{1j} URTEA_{tj} + e_{tj}$
2. maila (ikastetxeak)	$\pi_{0j} = \beta_{00} + u_{0j}$ $\pi_{1j} = \beta_{10} + u_{1j}$	$\pi_{0j} = \beta_{00} + u_{0j}$ $\pi_{1j} = \beta_{10} + u_{1j}$

Aurrez baieztatu dugun moduan, prozedura hau patxadatsuagoa da, eredu bakarra erabiltzen baita ikastetxe guztientzat, eta, batez ere, honako abantaila du: ikastetxe eta urte guztietako puntuazioen eta hondarren aldaketei buruzko informazio guztia modu bateratuan aztertzen du, aldi berean; erregresio arruntaren kasuan, berriz, ikastetxe bakoitzarentzako eredu bat kalkulatu behar da.

Hori guztia dela eta, azkenean prozedura hau erabili dugu 3. (puntuazioen hazkundera/txikiagotzea) eta 4. (hondarren hazkundera/txikiagotzea) irizpideen arabera eraginkortasun handiko eta txikiko ikastetxeak aukeratzeko.