

Langile Ikastolak erabilitako metodologiari begirada bat *Taking a look at the methodology used by the Langile Ikastola*

Aitziber Lizarraga Boneta, Jon Altuna Urdin*

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco, Donostia, Gipuzkoa

LABURPENA: Hernanin dago Langile Ikastola. 80ko hamarkadan, ikastolen mugimendua oraindik gaztea zen Euskal Herrian, eta apaiz eta frankismo garaiko eskola eredu tradizionalekin haustea zuen helburu, neurri handi batean. Metodologia konkretu bat garatu zuen Ikastolak garaiko eredu pedagogiko-i jarraituz baina batez ere, esperimentatuz eta ebaluatuz. Herriko, eta oro har, Euskal Herriko gainerrako ikastola eredu-i jarraitzen ez zien ikastola honek bere bide propioa egin zuen urtetan zehar. Hau guztia kontutan harturik eta gaur egun inoiz baino hezkuntza eredu gehiago ikertzen, garatzen eta aplikatzen aritzeak, Langile Ikastolak erabilitako metodologia honen azterketa bat egitera daramatza egileak. Ikerketa lan honen helburu nagusia da jakitea Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan zer-nolako jarraipena izan zuen lehenbizi Haur Hezkuntzan eta gero Lehen Hezkuntzan aplikaturiko metodologia honek.

GAKO-HITZAK: Langile Ikastola, metodologia, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza, motibazioa, ebaluazioa.

ABSTRACT: *In Hernani is the Ikastola Langile. In the 1980s, the ikastolas movement was still young in Euskal Herria, and its objective was to break, to a large extent, with the traditional school models of priests and Francoism. The School developed a concrete methodology that following the pedagogical models of the time, but above all, experimenting and evaluating. In the town, and in general, this ikastola did not follow the models of other ikastolas from Euskal Herria for years. Taking all this into account and currently researching, developing and applying one more educational model, the author carries out an analysis of this methodology used by Ikastola. The main objective of this research is to know the follow-up in Compulsory Secondary Education of the methodology applied first in Early Childhood Education and then in Primary Education.*

KEYWORDS: *Langile Ikastola, methodology, Secondary Education, motivation, evaluation.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Jon Altuna Urdin. Universidad del País Vasco. Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Tolosa Hiribidea 70. 20018 Donostia. Gipuzkoa – jon.altuna@ehu.eus – <http://orcid.org/0000-0002-1847-8083>

Nola aipatu / How to cite: Lizarraga Boneta, Aitziber; Altuna Urdin, Jon. (2020). «Langile Ikastolak erabilitako metodologiari begirada bat». *Tantak*, 32(1), 85-115. (<https://doi.org/10.1387/tantak.21047>).

Jasotze-data: 2019/07/29; Onartze-data: 2020/01/20.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2020 UPV/EHU



Obra hau *Creative Commons Atribución 4.0 Internacional*-en lizentziapean dago

1. SARRERA

Ikastola eta haurtzaro garaia emozio positiboekin erlazionatzen dira sarririk askotan (Martínez, Moreno, eta Reinón, 2011). Oroitzapen onak gordezen dituzte Hernaniko Langile Ikastolan ibilitako ikasleek; pozik joaten ziren egunero ikastolara (Etxeberria, 1996). Desberdina zen Langile Ikastola. 80ko hamarkada zen, gizarte konprometitua zen ordukoa, gauzak aldatzeko beharra ikusten zuena eta horretarako oinarriak jarri zituen, urte luzez lanean aritu ondoren (Garmendia, 2014).

Herriko eta, orokorrean, Euskal Herriko beste ikastolek ez bezala, metodologia propio bat garatu zuen Ikastolak garaiko eredu pedagogikoak oinarri hartuz eta esperimentatuz, baina batez ere, beste eredu bat posible zela sinistuz (Etxeberria, 1996). Ezaugarrietako batzuk talde kooperatiboen elkarrekintza, azterketarik eza edo baloreen lanketa izan daitezke ikasketa prozesuari dagokionez. Ikasle-ikasle eta irakasle-ikasle harremanak asko zaintzen ziren, giza alderdiak bereziki landuz (Langile Ikastola, 1998). Ikasleak gustura eta pozik joaten ziren ikastolara, kezkarik gabe. Alta, ez zen hori bereizgarri bakarra. Gurasoekin zuen lotura estuak, Ikastolaren behar askotarikoak auzolanean aurrera eramateak, kokaturiko herriko auzoekiko zuen erlazioak eta, nahiz eta publikoa ez izan, gizarte osoari irekitako ikastola izateak, norberaren ahalmen ekonomikoa edozein zelarik ere, izatera berezia eman zion hasieratik (Etxeberria, 1996).

Gaur egun garrantzi handia ematen zaio metodologia ez tradizionalari eta gizarteak kontzientzia hartu du honen inguruan, ikasketa prozesua bera zalantzan jarriz zenbait kasutan. Metodologia honek Haur Hezkuntzan eta ondoren Lehen Hezkuntzan egindako bideak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan zer-nolako bilakaera izan zuen ezagutzea da ikerketa lan honen helburu nagusia. Horretarako erabili da zenbait esparruren inguruan, metodologia, motibazioa eta ebaluazioa, ikasle ohi zein irakasleei pasatutako galdetegietatik jasotako informazioa. Era berean, Ikastola publiko bihurtzeak ekarritako aldaketek zer eragin izan zuten aztertu da irakasleekin egindako eztabaida talde batean.

2. OINARRI TEORIKOAK ETA GAUR EGUNGO EGOERA

2.1. Hezkuntza aldaketak eta bilakaera

Hezkuntzak historian zehar askotariko aldaketak izan dituela gauza jakina da, are gehiago, nahi bada, Euskal Herrian (Dávila, 2005). Gaur egun daukagun egoera ulertze aldera, ikuspegi zabala izan behar dugu eta oraingo hezkuntzaren oinarri sendoa izan ziren ikastolen mugimendura iristeko bide luzea dago atzetik eta honetaz jabetzeko denboran atzera egingo dugu apur bat.

1936. urteko estatu-kolpearen ondorioz, ordura arte Errepublikak ezarri zituen zenbait ezaugarri eta hezkuntzarekin zerikusia zuen oro desagerrarazi zen, pentsamendu ideologiko bat indartzea helburu hartuz (Navarro, 1993). Eskolak erregimenaren baloreetan hezten zituen haurrak eta doktrina katolikoa prozesatzen zuen (Murua, 2019). Garai hartan elizaren presentzia nabaria zen, gizartean erabateko garrantzia izatera heldu zelarik (Ramirez, 2014).

Horrek guztiak isla zuzena zuen hezkuntzaren inguruan sorturiko legetan. 1939tik 1982ra arte bi hezkuntza lege nagusi egon ziren, 1945ean *Lehenengo Hezkuntzari buruzko Legea* (Ley de 1945, uztailaren 17koa) eta 1970eko *Hezkuntza Orokorreko Legea* (LGE 14/1970, abuztuaren 6koa). Bi lege horien artean erreforma txiki bat egon bazen ere, horrek ez zituen «nazional-katolizismoaren» oinarriak aldatu (Murua, 2009). Egoera hartan, eskoletan irakasten zuten irakasleak frankismoko agintarien esanetara zeuden, frankismoaren militanteak ziren. Estatu-kolpeak ekarritako aldaketek irakasle-garbiketa bat bultzatu zuen eta honek, Euskal Herrikan kanpoko irakasle asko etortzea ekarri zuen, besteak beste, hizkuntzaren arazoa azaleratuz. Hizkuntza-jazarpena ekarri zuen erregimenak eta ondorioz euskal gizartearen haserrea (Murua, 2009). Autore beraren esanetan irakasle askok ez zekiten euskaraz (Gipuzkoako datuen arabera, 448 irakasleetatik 345 kanpotik etorriak ziren eta Euskal Herrian jaiotakoak 123 baino ez, 1975ko datuen arabera), ezta ikasle askok gaztelaniaz ere, eta horrek eztabaida, haserrea eta baita liskarrak ere sortu zituen.

Aipaturiko lege aldaketa horiek jarraipena izan zuten urteetan zehar, 1970. urtetik gaur egunera arte 7 lege berri egon baitira; Alabaina, haien azterketa eta konparazio bat eginez gero, oinarrian denak antzekoak direla ikusten da, are gehiago, 1857. urteko Instrukzio Publikoaren Legea (LIP 1857, irailaren 9koa) edo *Moyano Legea* izenaz ezagunagoa denak eta 2013. urtean publiko egin zen *Hezkuntza kalitatearen Hobekuntzarako legeak* (LOMCE 8/2013, abenduaren 9koa) antzekotasun handiak dituzte (Martinez Mesa, 2013).

2.2. Hezkuntza Euskal Herrian. Ikastolen sorrera

Aipatzekoa da Euskal Herrian hezkuntzak bere bide propioa egin duela, ikastolen mugimenduaren bidez batez ere. Honek XIX. mendearen amaieran eman zituen lehen pausoak eta pixkanaka hedatuz joan zen mugimendua gorpuztuz joan zen. Gobernu eredu desberdinak zirela eta, bila-kaera horrek zailtasun gehiago edo gutxiago izan zituen (Iza, 2010).

1936tik aurrera, 40 urteko diktadura hasi zen eta bitarte horretan 3 garai desberdin bereiz daitezke ikastolen mugimenduan 1943 eta 1960 urteen artean klandestinitatean egon ziren, aipatzekoak direlarik Donostiako alde zaharrean Elvira Zipitriak (Aranburu, 1991) etxe-eskolak deituriko pisue-

tan hasitako bidea, besteak beste, Karmele Esnalekin (Azkarate, 2012) batera eta Maria Dolores Goyak Grosen hasitako ibilbidea (Aranburu, 1991). Ez ziren horiek kasu bakarrak izan, Bilbon ere pauso berriak ematen hasi baitziren Xabier Peña, María Angeles Garay edo Julia Berrojalbiz, esaterako. 1960 eta 1976 urte bitartean ikastola-sarea handitu eta legalizatu egin zen, azkenik, normalizazio prozesu batean sartu zelarik ondorengo urteetan (Basurto, 1989).

Lehenengo etxe klandestino haiekin hasi zen Ikastola deitzen diogun fenomeno. Gizartean behar batzuk sortuak ziren momentu hartarako eta aldaketa baten eskaera argia ikusten zen. Mugimendu hori oso garrantzitsua izan da Euskal Herrian, bai hezkuntza eredu gisa baita euskara bultzatzeko tresna bezala ere. Bi horiek dira, hain zuzen ere, ikastolak sortzeko arrazoi nagusiak. Garaiko testuingurua aztertuz gero, 60ko hamarkadan frankismoa zen nagusi eta gurasoek ez zuten berek izandako eskola-esperientzia beren seme-alabek pairatzerik nahi (Iza, 2010). Euskararen zapalkuntzaren aurrean euskara bultzatzea oinarri izango zuen eskola sortu nahi zen, eskola-eredu berri bat erabiliz, ordura arte 2 eskola eredu baitzeuden: estatuaren eskola publikoa eta ikastetxe erlijiosoak. Zenbait faktore izan behar dira kontuan, izan ere, gaur egun kultura-jardueratzat hartzen ditugun ekintzak, jendearen topagune gisa hartzen ziren orduan: mendi taldeak, dantza taldeak edo musika taldeak, esaterako. Gizartearen zati handi baten nahia zen, kontzientziazio handia zegoen eta hori guztia ikastolen mugimendua bultzatzeko motorra izan zen. Aipatzekoa da industrializazioa Euskal Herrira iritsia zela garai hartarako eta egoera ekonomikoa ona zela, zenbait herri-ekimen finantzatzen hasiak ziren eta baita ikastolak ere, dirulaguntza herrikoia ezinbestekoa izan baitzen ikastolen proiektua sortu eta mantentzeko. Aitzindarietako batzuen ereduari jarraituz eta haiekin izandako elkarrekintzatik etorri ziren gainerakoak, bai Hego Euskal Herrian eta baita Ipar Euskal Herrian ere, 1969. urtean sortu baitzen Seaska elkarte (Iza, 2010).

2.3. Hezkuntza-eredu eta -metodologia desberdinak

Gizartea etengabe aldatzen ari da baina badirudi hezkuntzak ez duela aldaketa horien aurrean erantzun bat ematen. Sortutako behar berriei ez zaie trataera egokia ematen eta honek zenbait arazo ekarri ditu, eskola-porrota edo ikasketak uztea, besteak beste (Rambla eta Fontdevilla, 2015). Estatu mailan egindako ikerketen arabera, ikasleak Lehen Hezkuntzan hasten dira ikasturtea errepikatzen baina Bigarren Hezkuntzan eta batez ere Bigarren Hezkuntzaren lehenengo zikloan nabarmen igotzen da errepikatzaileen tasa (Méndez eta Cerezo, 2018) eta horrekin, eskola-porrota. OCDEren (2016) datuen arabera % 34ko errepikatzaile-tasa zegoen 2016an Espainiar Estatuan. Hezkuntza atzeratua geratu dela esan daiteke

eta batzuetan ez dio gizarteak duen abiadurari jarraitu (Fernández Enguita, 2010). Hala ere, azken hamarkadetan gero eta ohikoagoak diren aldaketak, estrategia didaktikoak eta metodologiak aurrera eramaten ari dira (Orozco Alvarado, 2016): esate baterako, eredu tradizionalatik (magistrala) eredu modernora aldatzea (ikasleriaren parte hartzea) (Fernández, 2006); hau da, irakaslearen eta ikaslearen rola horizontalagoa bilakatuz eta ikasleria protagonista bihurtuz (Quinquer, 2004), pentsamendu kritikoa sustatuz (Leon, 2006) eta hainbat gaitasun landuz (Fortea, 2019). Horrela, pedagogia alternatiboak hedatuz joan dira eta eskolak bata bestearekin bereizteko ezaugarri ezberdinak eskaintzen hasi dira (Larrañeta, 2015). Modu honetan hainbat eredu eta pedagogia jaio eta garatzen ari dira egungo eskoletan (Corcuera, 2012). Adibidez: Waldorf, (Tyson, 2018), Montessori (Montessori, 1948), Ignaziar pedagogia (Spadaro, 2007), Freinet (Freinet, 1993), Reggio Emilia (Malaguzzi, 2011), Baso Eskola (Bruchner, 2012), Amara Berri (Anaut, 2004), eskola demokratikoak (Beane eta Apple, 2002) edota etxeko irakaskuntza (Gaither, 2017).

2.4. Langile Ikastolaren kasua. Bilakaera

Langile ikastola 1970-1971 ikasturtean sortu zen Hernanin eta, behar bada, metodologia berriak aplikatzen aitzindarietako bat izan zen. Kooperatiba gisa 1976. urtean legeztatu zen eta orduan hartu zuen Langile izena. Gainerako ikastolen asmoen haritik abiatu zen Langile ere; ordura arteko ereduarekin hautsi eta eskola desberdin bat eraikitzea zen helburua, honako ezaugarri hauek izan zituen: herri eskola izaera, euskalduna eta inklusiboa, elitismorik gabea, sektore guztiei irekia eta auzoetan ere kokatuko zena. Ikastolak zentro handirik ez zuenez, herrian erabilera anitzak izandako lokalak erabiltzen zituen. 1981-82 ikasturtean EEPA kolektiboan integratu zen eta Eskola Publiko Bakar baten alde aritu zen Ikastola. 1982an Hernanin ospatu zen «Kilometroak» festa eta horri esker proiektuarekin aurrera jarraitu ahal izan zen (Garmendia, 2014).

Metodologia aldetik, Estatu mailako beste eskola batzuek bezala, Freinet-en ereduaren alde egin zuen Ikastolak (Pericacho eta Hontañón, 2015) eta horren aldekoak ziren gainerako eskolekin batera Herri Eskolaren Aldeko Mugimendu Kooperatiboa edo *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP)* izenaz ezagunagoa den taldearen partaide izan zen (Errico, 2014). Berrikuntza pedagogikoa zen guztien helburua eta honen bidez, hezkuntzan aldaketa bat ematea. Freinet tekniken arabera (Freinet, 1993) beharrezkoa zen ordura arte ezagutzen ziren teknikak alde batera utzi eta ikasketa naturala ardatzat hartzea, zeinak eragin positiboa izango baitzuen ikasle-ikasle arteko harremanetan nahiz ikasle-irakasle artekoetan. Era berean azterketen inguruko kritika egiten zuen, azterketek 2-3 teknika ebaluatzea ahalbidetzen baitituzte, baina momentu hartako testuinguruan

erabat hankamotz geratzen ziren, ez baitzituzten kontuan hartzen beste-lako gaitasun eta baloreak. Hau guztia aplikagarria zen Haur Hezkuntzan, Lehen Hezkuntzan eta baita Bigarren Hezkuntzan ere (Pericacho eta Hontañón, 2015).

Urte haietan Ikastolak ez zion metodologia jakin bati jarraitzen; Elvira Zipitriaren lana eta unean uneko pedagogi ikerketak aztertzen zituzten irakasleek; horretaz gain; irakasle guztien adostasuna nagusi zelarik, interesgarriak iruditzen zitzaizkien egile eta metodologia batzuk aplikatzen zituzten. Pedagogo horietako batzuk dira Freire (1975) eta Köhlberg (1982) baina batez ere Freinet (1993) (Errico, 2014).

Ikastolaren pedagogia planak zera zioen 2010-2011ko memorian: «Eskola etengabeko ikerketa leku izango da, Hezkuntza Proiektua aberastuko duten zenbait pedagogia berrikuntza bildu eta bereganatzeko guztiz irekia agertuko da. Hormen itxitasuna baztertu eta kalera irtengo gara gure esperientzia aberastu eta osatze bidean» (Langile Ikastola, 2010, 13. or.). Dokumentu beraren arabera, haurrak ikasi egiten du, ez dio inork erakusten. Garrantzi handia ematen zion Ikastolak herriarekiko harremanari, etengabe bilatzen zelarik ikasleek ingurua ezagutzeko beharra kalera ateraz sortzea, eta ikasleak bizi diren ingurunea ezagutzeari, besteak beste. Ikasgela barruan taldeka funtzionatzen zuten ikasleek lan desberdinak egiteko garaian, kolektibitate sena sorraraziz norberekeriaren gainetik, kritikotasuna lantzearekin batera.

Ikastola ez da inolaz ere gizartetik at dagoen erakunde bat, eta testuinguru honetan, herrian bertan eta gizartearen gertatzen ziren aldaketekin berau ere moldatuz eta eraldatuz joan zen. Hala, 90eko hamarkadan, publikazio prozesuan sartu zen eta 1993an Langile Ikastola eskola publiko bihurtu zen eskola komunitate osoak hala erabakita (Garmendia, 2014). Hasierako helburu haiek helburu izaten jarraitzen zuten, baina prozesu horretan, Ikastolak, bestelako zailtasun batzuei aurre egiteko zenbait erronka izan zituela aurreikus daiteke, hala nola, bat egin beharra Hezkuntza Saitetik zetozen betebeharrak eta ezaugarri batzuekin edo aurrera eramatea Ikastolak aukeratzaren ez zituen irakasle berrien integrazio prozesua. Gertaera horiek ikastolaren etorkizuna erabat baldintzatu zutela pentsa daiteke, izan ere, irakasleriaren inplikazioa erabatekoa zen ordura arte eta irakasle berriek proiektuan sinetsi behar zuten eta honekin inplikatzeko prest egon behar zuten (Langile Ikastola, 1998).

1996an Ikastolaren proiektua 16 urtera arte luzatu zen DBHren ezarpenaren ondorioz (Dávila, 2005). Luzapen horrek 14 urteko ibilbidea izan zuen; izan ere, Eusko Jaurlaritzako (2015) Hezkuntza Sailaren aginduz, Hernanin zeuden DBHko ikastetxe guztiak fusionatu egin ziren, Hernaniko Institutuak hartu zuelarik ikasle hauen hezkuntza bere gain. Beraz, 12 urtera arteko hezkuntza ematera mugatu behar izan zuen Langile Ikastolak 2010. urtetik aurrera (Garmendia, 2014). Ikastolak ahaleginak egin zituen zikloarekin jarraitu ahal izateko baina ez zen posible izan (Auzmendi, 2010).

Gaur egungo errealitateari erreparatzen badiogu, Langile Ikastola 20.000 biztanle inguru dituen Hernani herrian kokaturik dago, Donostialdean (Gipuzkoa). Hernaniarren % 93,26k (2015-2016 ikasturteko datuen arabera) herrian ikasteko aukera egiten du, nahiz eta Donostia oso gertu egon eta bertako irakaskuntza eskaintza zabala izan (Langile Ikastola, 2018). Langile Ikastolak herri osoko ikasleak jasotzen ditu, bai erdialdekoak zein auzoetakoak. Beraz, esan daiteke familien aukeraketan pisu handiagoa duela ikastolaren proiektuak kokalekuak berak baino. Ikastola Hernaniko maila sozioekonomikoaren isla da; batez beste maila ertain eta altuko ikasleak jasotzen ditu (Langile Ikastola, 2018).

Bere ibilbidean eraikin eta baliabide desberdinak erabili izan ditu eta gaur egungo antolaketa ondoren adierazten den moduan egina dago.

Ikasleak 3 zentrotan banaturik daude adin eta ikasketa mailaren arabera:

- Meabe: Haur Hezkuntzako 2, 3 eta 4 urteko ikasleak hartzen ditu.
- Bidebieta: Haur Hezkuntzako 5 urteko ikasleak daude bertan.
- Laubidieta: Lehen Hezkuntzako ikasleak daude bertan.

3 lerro ditu maila gehienetan eta irakasleen banaketa honako hau da (espezialistak kontutan hartu gabe) 13 irakasle Haur Hezkuntzan eta 18 irakasle Lehen Hezkuntzan (2018-2019 ikasturtean). Langile Ikastolak jangela zerbitzua eskaintzen du bere hiru ikastetxeetan, janari hornitzailea Ausolan enpresa delarik (Langile Ikastola, 2018).

3. HELBURUAK

3.1. Helburu orokorra

Langile Ikastolak jadanik Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan aplikatzen zuen metodologiak Bigarren Hezkuntzan izan zuen bilakaera ezagutzea da ikerketa lan honetan planteatutako helburu nagusia.

3.2. Helburu zehatzak

Helburu orokorra lortzeko, alabaina, zenbait helburu zehatz planteatu dira eta, ikerketa aurrera eramateko ezarritako diseinuaren arabera, horiei erantzuna emateko saiakera egingo da.

1. Langile Ikastolaren metodologia aztertzea ikasle ohi zein irakasleen ikuspuntutik.
2. Ikasle ohi eta irakasleen motibazioaren lanketaren pertzepzioa ezagutzea.

3. Langile Ikastolak erabilitako ebaluazio sistemaren berri izatea ikasle ohi eta irakasleen eskutik.
4. Irakasleen ikuspuntutik Ikastolaren publikazio-prozesua nolakoa izan zen eta ekarritako aldaketak ezagutzea.

Puntu horien inguruko informazioa eskuratuz eta aztertuz, Langile Ikastolaren funtzionamenduaren ideia orokor bat izan daiteke eta era horretan metodologia horren inguruko ezagutza lor daiteke.

4. METODOLOGIA

Hortaz, Langile Ikastolaren inguruan ikerketa galdera hauei erantzun nahi diegu:

Zer iritzi dute ikasle ohiek eta irakasleek Langile Ikastolaren metodologiari buruz? Nolako motibazioekin joaten ziren hauek ikastolara? Nolakoa zen Langile Ikastolako ebaluazio sistema? Zertan zen desberdina? Eta Ikastolaren publikazio prozesuak eraginak ekarri zituen?

Galdera horien inguruan eta Langile ikastolaren ikerketaz ezer gutxi topatu da datu base eta erreferentzietan, baina badira bi autore ikastola horren inguruan informazio eta aipamen bereziren bat egin dutenak: alde batetik, Etxeberria (1996) ikerlariak idatzitakoa Langile Ikastolaren 25. urteurrenean, Hernaniko aldizkarian jasotako lana eta bestetik, Garmendiak (2014) Auñamendi Entziklopedian eta Eusko Ikaskuntzan ikastolen inguruan jasotako lana eta informazioa.

Hori guztia kontuan hartuz, ikerketa lan honek segidan deskribaturiko ibilbideari jarraitu dio. Egin den ikerketa enpirikoa da, planteatutako gaia aztertzeko errealitateko datuak erabili direlako. Aldi berean, esploratzailea eta deskribatzailea dela esan dezakegu: alde batetik, hasierako ikerketa eta lehendabiziko hurbilketa delako, bertan ezaugarri eta aspektu nagusienak jakin nahi direlako eta, bestetik, datu zehatzagoak eta portzentajetan aurkeztea nahi delako (Dendaluze, 2002). Hala ere, ez da esku-hartzerik egin, gaur egun ezinezkoa izateaz gain (Ikastolak ez duelako Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza emateko aukerarik), lanaren helburua metodologia konkretu baten aplikazioari begirada bat ematea delako. Aldi berean, ez da izan ikerketa honen helburua aldagaien erlazio kausalik bilatzea.

Horretarako kasu-azterketaren metodologia aplikatzea erabaki da; asko ikertu da kasu azterketen inguruan eta erabilera zabala du gizarte zientzien barruan. Hainbat autore daude gai hau ardatz harturik kasu azterketaren onurak eta ezaugarriak plazaratutakoak (George eta Bennet, 2005; Peña, 2009; Hancock eta Algozzine, 2017). Horien artean dago Yin (1981), kasu-azterketa honela definitzen duena: ikerketa enpirikoa, fenomeno garaikide bat bere errealitatearen testuinguruan aztertzen duena, bereziki, fenomenoa eta bere testuinguruaren mugak ez direnean oso garbiak (Yin, 1981). Stake

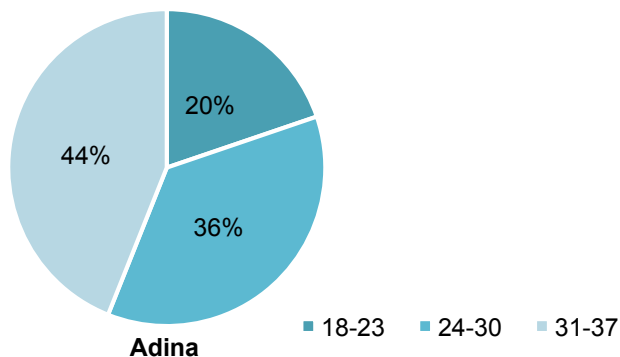
autorearen iritziz, kasu azterketa batek, kasu konkretu baten konplexutasuna biltzen du. Kasu-azterketa, interes berezia sortzen duen zerbaitek sortzen du, bere ingurunearekin elkarrekintza bat daukana (Stake, 1998).

Lan honetan, hezkuntza komunitate barruan egon den elementu baten azterketa egin da, Hernaniko Langile Ikastolarena hain zuzen ere, bere parte izan diren irakasle eta ikasle ohien bidez. Horretarako aplikatutako metodoa mistoa izan da, datu bilketa egiteko erabili diren tresnak kuantitatibo zein kualitatiboak izan direlako. Zenbait gai aztertzeko Likert eskaladun galdetegi berdinak pasatu zaizkie bai ikasle ohiei zein irakasleei ere, baina galdera irekiren bat ere planteatu zaie informazio gehiago jasotzeko. Bestalde, galdetegietan jasotako erantzunak aztertuta, irakasleei talde eztabaida bat egitea proposatu zaie, zenbait informazio jasotzeko beharrezkoa ikusi delako.

Datuak bildu ondoren, haien analisia egin da eta emaitzak taldekatu dira, ondorio batzuk idatziz eta helburuekin lotuz.

4.1. Lagina

Guztira, 98 pertsonak parte hartu dute lan honetan. Alde batetik ikasle ohiak eta bestetik irakasleak, bi talde horien iritzia jakitea ezinbestekoa delako lan honen ikuspegi orokorra izateko. Etapa hura Ikastolan egiteko aukera izan zuten zenbait ikasle ohi izan dira lehenengo taldea osatu dutenak. Guztira 94 ikasle ohiak erantzun dute galdetegia. Adin tartea zabala izan da, DBH martxan jarri zeneko ikasleetatik hasi eta ia Langilen ikasi ahal izan zen azken urtera arteko ikasle ohiak parte hartu dute. Honek beraz, ikuspegi zabal bat jasotzeko aukera ematen du. Bildutako datuen arabera (1. irudia), jasotako erantzunen % 44, 31-37 urte bitartekoek eman dituzte, % 36, 24-30 urte bitartekoek eta % 20, 18-23 adin tartekoek.

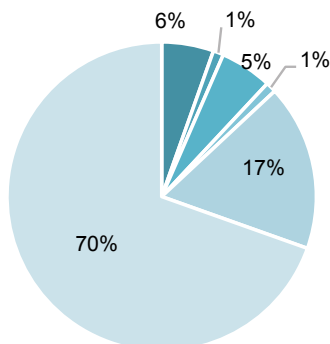


1. irudia

Partaideen erantzunak adin tarteen arabera

Emakumeak izan dira gehiengoa, % 72, eta ikasketa mailari dagokionez, % 70k unibertsitate ikasketak ditu eta % 17 Lanbide Heziketako ikasketak egindakoa da.

■ Batxilergoa ■ Beste bat ■ DBH ■ Doktoradutza ■ Lanbide Heziketa ■ Unibertsitatea



2. irudia

Partaideen ikasketa maila

Honen ondotik, profil desberdineko ikasleak daude kopuru txikiagoetan. Erantzunen arabera galdetegia erantzun duten ikasle ohien gehiengoak Langilen egin zuen Lehen Hezkuntza ere; % 96k, hain zuzen.

Bestalde, galdetegia, hasieratik edo ia hasieratik Ikastolaren pausoei jarraitu eta DBHko fasean ere Ikastolaren parte izandako 4 irakaslek erantzun dute, talde eztabaida batean ere parte hartu dutelarik, publikazioari buruz hitz egiteko. Parte hartu duten irakasleak 1977. eta 1985. urte bitartean hasi ziren Ikastolan lanean. Galdetegian jasotako erantzunak aztertuta, ez dago desberdintasun nabaririk ikasle ohiek zein irakasleek erantzundakoetan, eta beraz, ez da emaitzetan bereizketarik egin bi talde hauen artean; lagin bakarria dela kontsideratu da.

4.2. Datuak biltzeko tresnak

Bi tresna erabili dira datuak biltzeko: alde batetik galdetegiak eta bestetik talde eztabaida. Honako puntu hauetan zehatzago azalduko da nola prestatu eta zabaldu den bakoitza.

4.2.1. Galdetegiak

Berariazko bi galdetegi prestatu dira lan honetarako bereziki, ikastola honen inguruan ez delako orain arte ikerketarik ezta galdetegirik topatu,

aztertu eta erantzun nahi diren galderei erantzuteko. Hortaz, galdetegi bat ikasle ohientzat eta bestea irakasleentzat prestatu dira, 3 ataletan banatzen direlarik: metodologia, motibazioa eta ebaluazioa. Atal bakoitzak 8-10 galdera bitartean ditu, gehienak Likert eskala bidez erantzutekoak, 1-6 eskala erabiliz. Oro har galderak berdinak izan dira irakasle eta ikasleentzat. Hau egitearen arrazoia, datuen analisisa erraztea eta gai berari buruz ikuspuntu desberdinak biltzea izan da. Hala ere, zenbait kasutan galdera ireki batzuk planteatu dira informazio gehiago jasotze aldera, item batzuen aurrean duten iritzia arrazoitzeko eskatuz edo zerbait gehiago ghitzeko aukera emanez.

Galdetegi digitala prestatu da, tresna baliagarria baita planteatu diren datuak jaso ahal izateko. Emaitzen analisisa modu desberdinetan egiteko aukera ematen du eta horrelako galdetegi digitalek zenbait abantaila eskaintzen dituzte datuak tratatzeko momentuan eta, gainera, erantzuteko eta zabaltzeko errazak dira. Galdetegiak Interneteko aplikazioen bidez eta posta elektronikoz bidali zaizkie parte-hartzaileei, paperean bete daitezten, presentzialki egin beharko litzateke eta zailtasun ugari sortuko lituzke datu bilketa prozesuak, batez ere ikasle ohiekin kontaktuan jartzeak eta presentzialki bildu beharrak sortuak.

Ikasle ohiei pasatzeko modua Interneteko aplikazio bat izan da, ikasle ohien eta beren ezagunen bidez taldeetan zabalduz. Irakasleen kasuan aldiz, posta elektronikoko bidez pasatu zaizkie galdetegiak parte-hartzaileei.

Honako lerro hauetan galdetegietan proposaturiko itemen inguruan ari-tuko gara. Ikasle ohiei pasatako galdetegiaren hasieran beren profila hobeto ezagutzeko adin tartea, generoa eta ikasketa mailaren inguruan galdetu zaie, baita Lehen Hezkuntza Langilen egin ote zuten ere. Irakasleei aldiz, Langilen lanean hasitako urteaz itaundu zaie.

Ondoren metodologia, motibazio eta ebaluazioaren txanda izan da. Orokorrean Likert eskala bidez planteaturiko itemak izan dira baina badaude salbuespen batzuk, ikasleen esertzeko moduari buruzkoa esaterako. Item honetan zenbait aukera eman zaizkie erantzuna emateko momentuan: taldeka, «U» forman, binaka edo banaka, eta bat baino gehiago aukeratzeko askatasuna eman zaie. Zenbait item ikasleei bakarrik planteatu zaizkie eta hala zehaztua dago ondoren jasotako itemen taulan ere.

Likert eskala bidez planteaturiko itemak biltzen dira jarraian agertzen den taulan (1. taula: Likert eskala bidezko itemak).

Galdetegi horrek barne-konsistentzia duela bermatzeko, galdetegian aurkeztu ziren item multzo eta dimentsioen analisisa egin da Cronbach-en alpha erabiliz. Cronbach-en alpha, eskala baten fidagarritasuna neurtzeko erabiltzen den adierazle bat da (Cronbach, 1951). Cronbach-en alphas 0.7tik gorako balioa hartzen duenean, galdetegiaren barne konsistentzia egokia dela esaten da (Streiner, 2003).

1. taula
Likert eskala bidezko itemak eta Cronbach-en alpha

Metodologia (eskala 1-6)	Ikasleak eta irakasleak
1. Horrela esertzeak elkarlana bultzatzen zuen 2. Talde lanak ohikoak ziren 3. Ikasle bakoitzaren lan erritmoa errespetatzen zen 4. Lan egiteko modu hori onuragarria da ¹ 5. Metodologia honen bidez gehiago ikasten da 6. Ikasle guztiak baloratuak sentitzen ziren	Cronbach-en alpha $\alpha = 0.737$
Motibazioa (eskala 1-6)	Ikasleak eta irakasleak
7. Nolakoa zen ikasleen arteko harremana? 8. Eta irakasle-ikasle arteko harremana? 9. Nola baloratuko zenuke gelako giroa? 10. Zer iritzi duzu erabilitako ikasmaterialari buruzko politika- ren inguruan? 11. Aurreko guztiak zure motibazioan nolako eragina zuela esango zenuke? 12. Ikastolara joateko motibazioa nolakoa zen DBH 1 eta DBH 2? 13. Ikastolara joateko motibazioa nolakoa zen DBH 3 eta DBH 4? 14. Lasai joaten zinen ikastolara? 15. Sentsazio hori aldatu egin zen beste ikastetxe/ institutu/ unibertsitate batera joatean?	Cronbach-en alpha $\alpha = 0.731$
Ebaluazioa (eskala 1-6)	Ikasleak eta irakasleak
16. Langilen ez zen azterketarik egiten 17. Ikasleen ebaluazioa nota baten bidez egiten zen 18. Ikasleen ebaluazioa prozesu baten ondoren egiten zen 19. Nolako adostasuna duzu prozesu honen inguruan? 20. Ebaluazioan beste era bateko baloreak kontutan hartzen ziren 21. Era horretan gehiago ikasten da 22. Beste toki batzuetan bizi izan duzun ebaluatzeke moduare- kin alderatuz modu positiboan baloratuko zenuke Langilen aplikatutakoa ^{1,2}	Cronbach-en alpha $\alpha = 0.741$

¹ Item honetan emandako erantzuna arrazoitzeko eskatu zaie parte-hartzaileei.

² Ikasle ohiei soilik zuzenduriko itema.

Galdetegiak 5-10 minutuko tartean egin eta 2-3 astetan zehar erantzun dituzte ikasle-irakasleek eta ondoren, datuen azterketa eginda, irakasleekin egin beharreko talde eztabaidarako galderak finkatu dira.

4.2.2. *Talde eztabaida*

Zaila da publikazio prozesuaren nondik norakoak eta izandako ondorioak galdetegi baten bidez biltzea eta hortik irakasleekin talde eztabaida egitearen beharra.

Talde eztabaidan zenbait puntu planteatu zaizkie gaia finkatu eta lortu nahi den informazioa eskuratzeko. Hauek izan dira aipatu puntu horiek:

- Zeintzuk izan ziren publikatzearen arrazoiak?
- Zein onura ekarri zituen (ekarri bazituen) publikazioak zure ustez ikastolara?
- Nola eragin zuen prozesuak Langileren metodologian?
- Nolakoa izan zen prozesua lehendik zeundeten irakasleentzat?
- Publikatzearen alde al zeunden? Zergatik?
- Nola ikusten duzu gaur egungo irakasleen inplikazioa?

Eztabaida talderako egun bat hitzartu da irakasleekin Hernaniko Biteri Kultur Exean eta planteatutako galderen inguruan aritu dira hizketan bi orduz. Grabatu eta transkribapena egin ondoren, datuak atera eta aztertu dira.

4.3. **Datuak aztertzeako tresnak**

4.3.1. *Galdetegiak*

Galdetegietatik ateratako informazioaren trataera egiteko estatistikako programa bat eta Excel programa informatikoak erabili dira. Honek, jasotako datuak bateratu eta grafiko bidez irudikatzeko aukera eman du, era honetan emaitzen interpretazioa erraztuz. Datuen analisisa eta kasu batzuetan hauen konparaketa egiteko, % frekuentziak eta batezbestekoak erabili dira.

4.3.2. *Talde eztabaida*

Talde eztabaidan kategorizazioa eta kodifikazioa erabili dira. Hau da, kategorizazioan, eztabaida kategoriatzat araberan banatu da, galdetegiaren logika berari jarraituta eta jasotako emaitzak eta informazioa horien arabera sailkatu eta antolatu ahal izan da. 3 kategoriatzat bereizi dira, bakoitzean azpikategoria batzuk sortuz (2. taula).

Kodifikazioan, berriz, talde eztabaida egin ondoren bertan jasotako informazioa lanean jaso eta irakasleen anonimotasuna mantentzeko, kode bat eman zaio irakasle bakoitzari eta grabaketako zein momentutan aipatzen den zehaztu da, adierazitako ideia edo hitzei erreferentzia bat egiteko. Galdera irekietan jasotako informazioarekin gauza bera egin da ikasle batzuen iritzia azaltzerakoan; izan ere, galdetegiaren erantzuteko ordenaren arabera zenbakia esleitu zaie eta horrelaxe adierazi da ikasle horri erreferentzia egiteko garaian. 4 irakaslek parte hartu dutenez eta ez denez bilatzen euren ar-

tean bereizketarik egitea (genero, adin, ikasgai edo bestelakoren baten araber) esandakoa kaxotxen artean jarri da eta parentesi artean ‘1 irakaslea’, ‘2 irakaslea’, ‘3 irakaslea’ eta ‘4 irakaslea’ identifikazioa emanez. (Honako adibide honi jarraituz: «klasikoak ez. Ebaluazio baten jarraipena bada azterketa, orduan bai» (1 irakaslea, 1h 16’10’’).

2. taula
Kategoria eta azpikategoriak

Kategoria	Azpikategoria
Publikatzeko arrazoiak	– Ekonomikoak – Eskola publikoa
Prozesua	– Batzarra
Ondorioak	– Metodologian
Fusioa	– Arrazoiak – Kalteak

Ikerketaren kalitateari buruzko irizpideei erreparatu, baliozkotasun teorikoa duela esan daiteke. Hau da, helburuak, ikerketa galderak, planteamendu metodologikoa, datu bilketa eta emaitzen analisisa egin eta gero, ondorio eta ekarpen logiko batzuetara iritsi delako (Dendaluze, 1997).

Horri fidagarritasuna ere baduela gaineratu dakioke. Guba eta Lincolnnek (1990) dioten moduan emaitzak errepikatze akerari erreparatu behar zaio. Hau da, beste ikerlari batek kasu azterketa eta prozedura (galdetegi eta talde eztabaida) berbera egingo balitu emaitza oso antzekoak edo berdintsuak lortuko lirakeke.

4.4. Ikerketaren mugak

2010. urteaz geroztik Langile Ikastolak ez dauka Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eskaintzeko aukerarik eta beraz, ikerketa lan hau gaurgaurkoz aurrera eramatea ezinezkoa da. Hau kontuan izanik, galdetegia erantzun ahal izan duten ikasle ohi zein irakasle kopurua mugatua izan da. Azpimarratzekoa da baita ere, irakasleen profil zehatz bat bilatu denez, irakasle kopurua mugatua izan dela eta galdetegietan jasotako emaitzak oso orientagarriak direla. Publikatzearen kontra zegoen irakasleren baten iritzia jasotzea ere interesgarria izango zen baina ez da posible izan, presentzialki biltzeko arazoak medio.

5. EMAITZAK

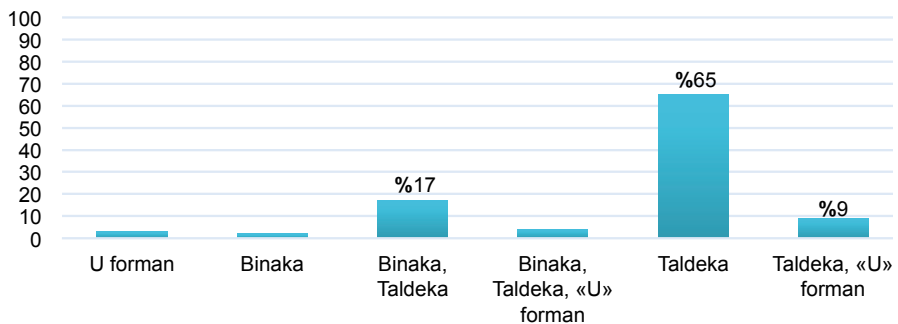
Emaitzen atala honela antolatu da: galdetegietan planteaturiko 3 atalak bereizi dira (metodologia, motibazioa eta ebaluazioa) informazioa era sailkatu batean emateko. Galdetegietako informazioaren ostean talde eztabaidan jasotakoa bildu da.

Galdetegietan bildutakoak azaltzeko garaian, emaitzak grafiko batzuetan adierazi dira, non item bakoitzaren azpian, gris eskala batez adierazita dauden Likert eskalaren balio eta esanahiak: gris ilunez «ez nago batere ados»/«oso txarra» esaldiarekin bat datorrena (irudiaren azpiko aldean dago) eta gris argiz «erabat ados nago»/«oso ona» esaldiari dagokiona (irudiaren goiko aldean). Bakoitzaren gainean erantzun hori aukeratu duen parte-hartzaileen portzentajea adierazten duen zenbakia ikus daiteke.

Galdetegietan erantzundakoaren analisia

Langile ikastolaren metodologiaren pertzepzioa

Ikasleen esertzeko moduari erreparatu diogu lehenengo (ikus 3. irudia).

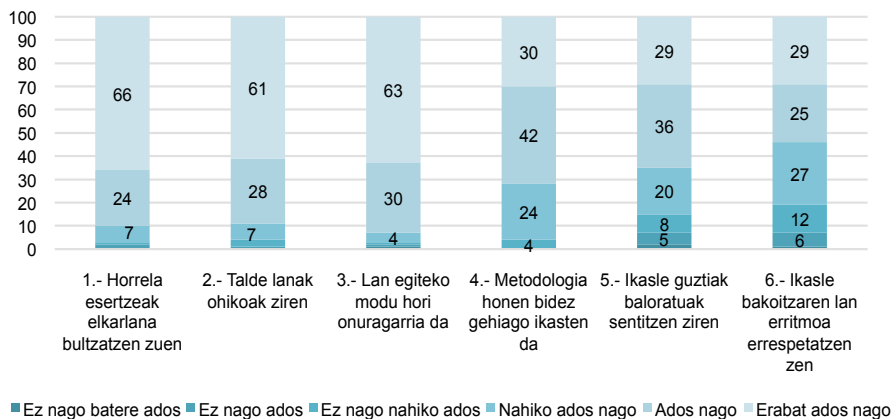


3. irudia

Ikasleen esertzeko modua

Aukera bat baino gehiago hautatu dezaketen itema proposatu zaie parte-hartzaileei: taldeka, «U» forman, binaka edo banaka. Erantzunen arabera argi geratzen da gehienbat taldeka esertzen zirela ikasleak (% 65ek aukera hau hautatu du) eta zenbait kasutan, binaka edo «U» forman ere egoten ziren, taldeka egoteaz gain (% 17k eta % 9k aukeratu dute erantzun hau, hurrenez hurren).

Atal honetan galdetzen diren gainerako 6 galderak, azpiko irudian jasota daude (4. irudia)



4. irudia

Parte-hartzaileen erantzunak metodologiaren inguruan

Talde kooperatiboen inguruan galdetuta bat datoz partaideak horrela lan egiten zela nagusiki eta horrek eragin positiboa zuela esatean. Metodologiari eraginkorra zela iritzi diote eta ikasleak baloratuak sentitzen zirela uste dute, eta beren erritmoa errespetatzen zela. Talde lanen inguruko itemetan % 61-66 erabat ados dago proposaturiko galderekin eta beste hiru galderak ere oso egokitzat jotzen dira.

Galdetegian bertan galdera ireki batzuk planteatu dira. Ikasle ohien kasuan 68 erantzun jaso dira eta orokorrean transmititzen dutena da edukiez gain beste gauza batzuk lantzen zirela. Jarraian bildu dira horietako batzuk.

«Talde lanean besteengandik jasotako laguntza eskergarria eta oso lagungarria da, arazo ezberdinak planteatzeko ikuspegi anitz sortzen baitira horrela. Gainera, taldean egoteak ikasleen arteko komunikazioa indartzen du eta lana ez da astuna egiten.» (4. ikaslea)

«Tamalez, hezkuntza sistemak ez dira aldatu eta arrazoinamendua erabili beharrean, azterketak gainditzeko buruz ikastera eta segituan ahaztera [bideratzen gaitu] gero sisteman jarraitzeko. Baina Langileen ikasitako baliabideak erabilgarriak dira beti.» (12. ikaslea)

Ondorengo taulan (3. taula), ikasle ohiek erantzundako metodologia itemen batezbestekoak eta desbiderapen estandarrak jaso dira, emaitzen analisi osatuago bat egite aldera.

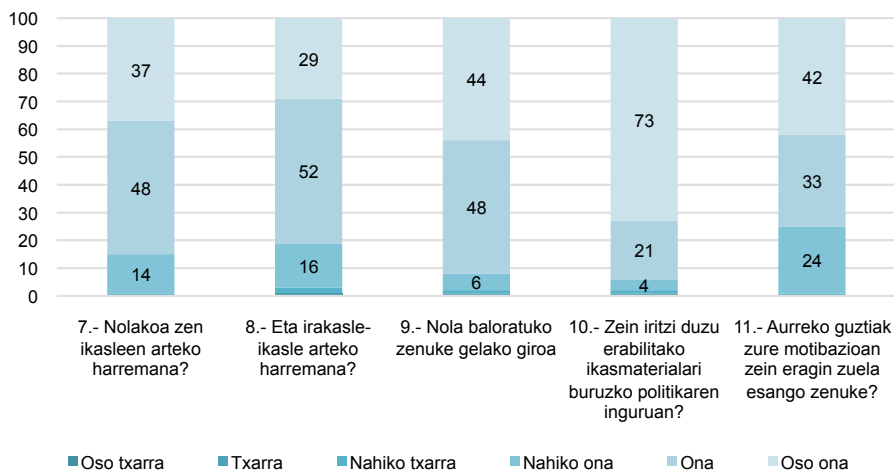
3. taula
Metodologia itemen ikasle ohien erantzunen batezbestekoak
 (N=94 eta Likert eskala 1-6koa izanik)

Metodologia	Batezbestekoa	Desbiderapen estandarra
1. Horrela esertzeak elkarlana bultzatzen zuen	5,52	0,845
2. Talde lanak ohikoak ziren	5,46	0,844
3. Lan egiteko modu hori onuragarria da	5,51	0,858
4. Metodologia honen bidez gehiago ikasten da	4,99	0,845
5. Ikasle guztiak baloratuak sentitzen ziren	4,68	1,257
6. Ikasle bakoitzaren lan erritmoa errespetatzen zen	4,57	1,269

Ikus daiteke zenbait galderaren aurrean ikasleen arteko adostasun maila nabaria dela (1-6 eskalan erantzun asko daude 5 inguruan edo hortik gora.

Motibazioaren pertzepzioa Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan

Galdetegian planteaturiko bigarren blokea motibazioari buruzkoa da.

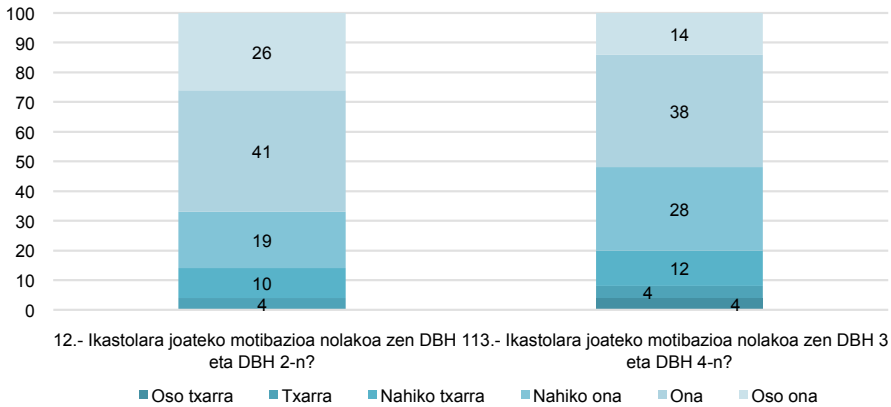


5. irudia

Parte-hartzaileen erantzunak harreman eta materialaren inguruan

Balorazioak orokorrean oso onak dira, balizko 6 aukeren artean 2 posibilitoenak gailentzen dira item guztietan.

Lehen hiru galderetan, ikasgela barruan sorturiko harremani buruz (bai ikasleen artekoa zein irakasle-ikasle artekoa ere) eta gelako giroari buruz galdetzen zaie. Guztietan balorazio positiboa da nagusi, oso ona eta ona erantzunek % 75-% 94 tartearen osatzen baitute. Ikastolak politika zehatz bati jarraitzen zion materialaren inguruan, izan ere, ikasleek ez zuten etxetik inolako ikas materialik eramaten. Ikasgelan zegoen materiala ikasle guztiena zen eta hala konpartitu eta errespetatu behar zuten paperaren, errotuladoreen, margoen, eta abarren erabilera. Horiek konpartitzearen helburua zen «amankomunean materiala izatea, zaintzea eta errespetatzea» (2 irakaslea, 46'24''). Horren inguruan nolako adostasuna duten galdetu zaie 10. galderan. % 90ek baino gehiagok egokitzat jo dute.

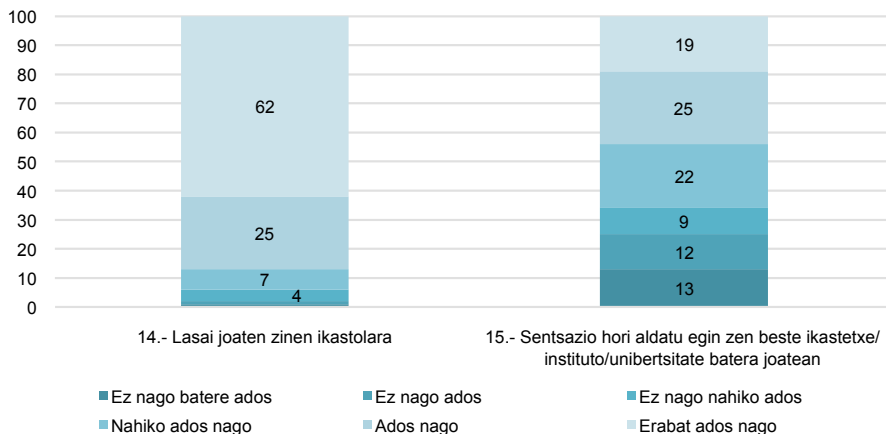


6. irudia

Ikasleen motibazioa DBHko lehenengo eta bigarren zikloan

DBHko bi zikloen artean motibazioaren alderaketa egin da 12 eta 13 itemen bidez. Bertan ikus daitekeenez, bigarren zikloan motibazioak apur bat behera egiten zuela diote partaideek (6. irudia).

Jarraian proposaturiko bi itemak ikasle ohiei helarazi zaizkie eta norberaren sentrazio edo emozioekin loturik daude (7. irudia).



7. irudia

Ikasle ohiek erantzundako emozioen inguruko itemak

Ikastolara lasai joaten zirela dio gehiengoak («erabat ados nago» eta «ados nago» erantzun dutenak % 87 izan dira) eta beste ikastetxe/instituto/unibertsitate batera joatean sentrazio hori aldatu ote zen galdetzean, erantzunak askotarikoak izan dira, baina ia % 50ek «ados» edo «erabat ados» erantzun du.

Emaitzen bateragarritasuna aztertzeko asmoz, aurreko atalean egin den bezala, hemen ere item bakoitzaren batezbestekoak atera dira ikasle ohien erantzunekin (4. taula).

Batezbestekoen balioak ikusirik, orokorrean bat datoz, 6 puntu maximoetatik bostetik gora daudelako gehienak. Edozein kasutan, badago datu dispersio bat adierazten duen itemik ere, esaterako, ikastolara lasai joatearen sentrazioa aldatu izana (3,92).

4. taula

**Motibazioa itemen ikasle ohien erantzunen batezbestekoak
(N=94 eta Likert eskala 1-6koa izanik)**

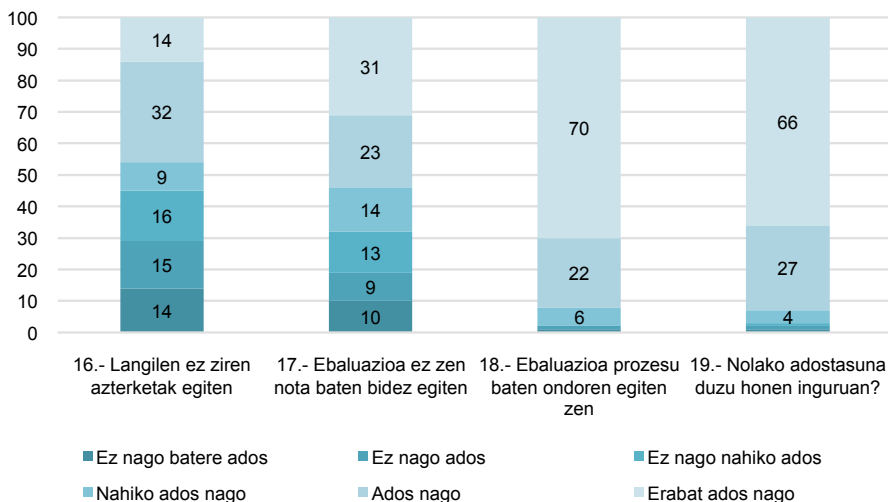
Motibazioa	Batezbestekoa	Desbiderapen estandarra
7. Nolakoa zen ikasleen arteko harremana?	5,23	0,712
8. Eta irakasle-ikasle arteko harremana?	5,05	0,843
9. Nola baloratuko zenuke gelako giroa	5,34	0,730
10. Zer iritzi duzu erabilitako ikasmaterialari buruzko politikaren inguruan?	5,66	0,715
11. Aurreko guztiak zure motibazioan nolako eragina zuela esango zenuke?	5,17	0,833
12. Ikastolara joateko motibazioa nolakoa zen DBH 1 eta DBH 2?	4,77	1,096
13. Ikastolara joateko motibazioa nolakoa zen DBH 3 eta DBH 4?	4,36	1,238
14. Lasai joaten zinen ikastolara	5,39	0,994
15. Sentsazio hori aldatu egin zen beste ikastetxe/ institutu/ unibertsitate batera joatean	3,92	1,672

Langile Ikastolaren ebaluazio modeloa

Galdetegiko azken blokea ebaluazioari dagokiona da. Langilen zer ebaluazio eredu erabiltzen den aztertzeaz gain, ikasle ohien zein irakasleen iritzia ezagutu nahi izan da prozesuaren egokitasunaz.

Azterketen eta noten inguruan galdetuta, ez dago bateratasunik erantzunetan, nahiz eta gehiengoak dioen ez dagoela ados azterketak eta notak egotearekin.

Eztabaida taldean planteatu dira bi galdera hauek. Azterketarik ba ote zegoen galdetuta, «klasikoak ez. Ebaluazio baten jarraipena bada azterketa, orduan bai» (1 irakaslea, 1h 16'10''). Aipatzen da gaur egungo ebaluazioa dela ikasle denak toki berera denbora berean iristea eta zentzu honetan «orduan ere bazen hala. Aldatu nahi izan genuen hori eta nik uste dut neurri batean lortu genuela. Ebaluazioaren inguruan gu ere joan gara pausoak emanez, hausnartuz, hau egingo dugu, bestea... Aurre-ebaluazioa, lan-tratuaren barruan azken xedea... Joan gara ikasten eta hobetzen. Ez da erraza baina ahalegin bat egoten zen gure artean neska mutil bakoitzaren bilakaera kontuan edukitzeko. Inor ez dago geldi (ikasleengatik dio hau)» (2 irakaslea, 34'55'').

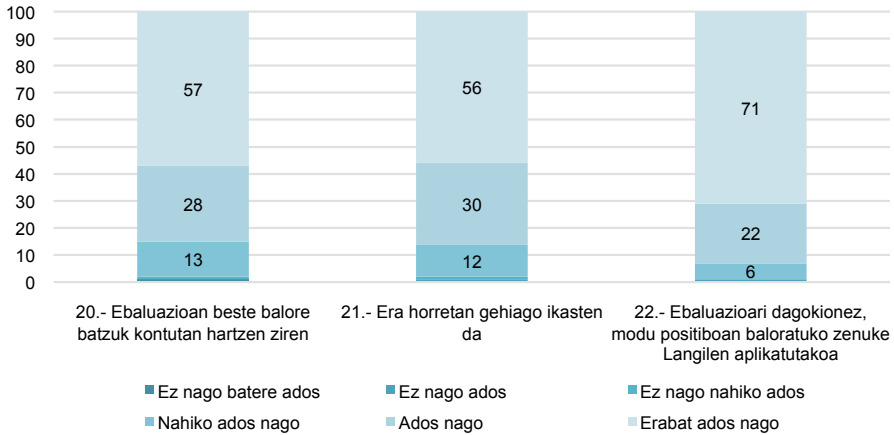


8. irudia

Parte-hartzaileen erantzunak ebaluazioaren inguruan

Kalifikazioaren inguruan ere galdetu zaie eta nota jartzen zela baina atzetik azalpen asko ematen zirela diote. Horrek bazuen berezitasun bat, izan ere aipaturiko nota horren inguruko azalpenak irakasleak, guraso eta ikaslearekin berarekin egindako bilera batean aipatzen zizkien. «Ikaslea bertan egotea pauso garrantzitsua izan zen, aditu batekin landu genuen denboraldi batean ze garrantzitsua zen adin batetik aurrera ikaslea bera egotea bere prozesuarekin arduratzen eta jarri behar zuena jartzen, ohartzen. Aldi berean animatu egiten zen ikaslea eta nolabait bere hutsuneak ikusten ziotuen. Ebaluazioa ikasle bakoitzarekin egiten zen, jarraipena zuzena zen» (3 irakaslea, 39'50''). «Oraindik jarraitzen da ebaluazio horrekin: banan-banan gurasoekin, nota soilik izan ordez esplikazio gehiagorekin egiten da» (4 irakaslea, 41'05''). Ikasle batek honako hau dio horren inguruan: «Langilen ez ninduten nota batekin ebaluatzen, nirekin eta gurasoekin bilera egiten zuten, tutoreak nire ikasketa prozesuan arreta ipiniz, nire lan egiteko moduan bakarka nahiz taldeka, nire harramantzako moduan...» (26. ikaslea).

Horrekin batera, Langilen gurasoei ematen zaien garrantzia azpimarratzen da: «Gauza bat egiten zitzaien zaila kanpotik zetozen irakasleei (guri ere ez zitzaigun erraza egiten), gurasoekiko harremana. Eginaren poderioz eta esperientziak ikusi genuen ona zela gurasoak partaide izatea eta helburu berdina izatea, hori laguntza bezala ikusten genuen; horrek txokatzien zien» (3 irakaslea, 39'30''). Garbi ikusten den bezala, parte-hartzaileak ados daude ebaluazioa prozesu bat dela esatearekin eta ez dela dena azterketa batean erabakitzen, edukiez gain beste balore batzuk ere kontuan hartzen direlarik.



9. irudia

Ebaluazio metodoaren balorazioa

Honek ikasketa prozesuan laguntzen duela uste dute (9. irudia). «Eratbat ados nago» eta «ados nago» erantzunak % 90 inguruan dabilta item guztietan. 22. itema ikasle ohiei soilik helarazi zitzaaien eta bertan jasotzen denez, oso egokitzat jotzen dituzte Langilen erabilitako irizpideak.

Erantzunen uniformetasuna aztertzeko asmoz, atal honetako itemen batezbesteko balioak kalkulatu dira (5. taula).

5. taula

Ebaluazioa itemen ikasle ohien erantzunen batezbestekoak (N=94 eta Likert eskala 1-6koa izanik)

Ebaluazioa	Batezbestekoa	Desbiderapen estandarra
16. Langilen ez zen azterketarik egiten	3,76	1,676
17. Ikasleen ebaluaketa ez zen nota baten bidez egiten	4,24	1,694
18. Ikasleen ebaluaketa prozesu baten ondoren egiten zen	5,56	0,859
19. Nolako adostasuna duzu prozesu honen inguruan?	5,54	0,873
20. Ebaluazioan beste era bateko baloreak kontutan hartzen ziren	5,39	0,896
21. Era horretan gehiago ikasten da	5,40	0,822

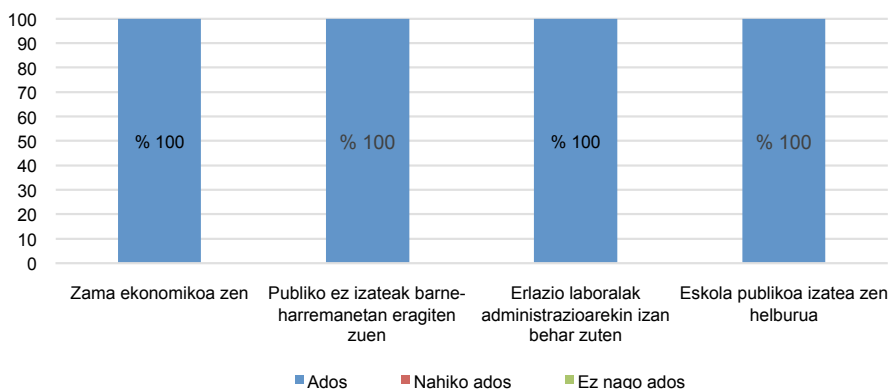
Bertako datuei begiraturaz gero, zera esan daiteke: azken 6 galderetan oso egokitzat jotzen da ebaluatzeko modu hori, 6 puntu maximoetatik 5,4 delarik baxuena eta 5,63 altuena. Azterketen ebaluazioa nota baten bidez ez zela egiten galdetzean, gehiengoak bat datoz, 4,23ko batezbestekoarekin eta azterketak egiten ote ziren galdetuta, ez dago erantzuna oso argi (3,76).

«Ezjakintasun ikaragarria zegoen. Famak oraindik jarraitzen du, ezagun batzuen esanetan ez dute alaba institutura eramango Langilekoekin atzeratu egingo delako» (2 irakaslea, 1h24'10''). Baina irakasleek aipatzen duten beste berezitasun bat da 1 irakaslearen hitzetan, Ikastolako irakasle guztiek beren seme-alabak Langilera eramaten zituztela eta beraz, haien-tzat onena nahi zutenez gero, ez zituzten ona ez zen metodologia batean heziko.

Publikazio prozesua Langile Ikastolan

Puntu honetan, Langile Ikastolak publiko bihurtzeko bidea nola egin zuen jakiteko zenbait galdera planteatu zaizkie irakasleei erabakia nola hartu zen eta honek izandako ondorioak ezagutzeko. Hasteko, publiko izaera lortzeko arrazoiei buruz galdetu zaie eta baita honek ikastola osatzen zuen komunitate osoan izandako eraginaz ere, hau da, irakasle, ikasle edo gurasoengan izandako ondorioez.

Talde eztabaidan bildutakoa nolabait kuantifikatu da datuak argiago ikus daitezzen eta informazioa konparagarria izateko. Hasteko, Ikastola publiko bihurtzeko arrazoiengatik inguruan irakasleek zuten iritziagatik galdetu zaie (10. irudia). Esan beharra dago atal honetan, publikazioaren alde zeuden irakasleekin soilik biltzeko aukera egon dela eta beraz, erabaki horren aurkako jarrerarik ez da azaltzen.



10. irudia
Publiko bihurtzearen arrazoiak

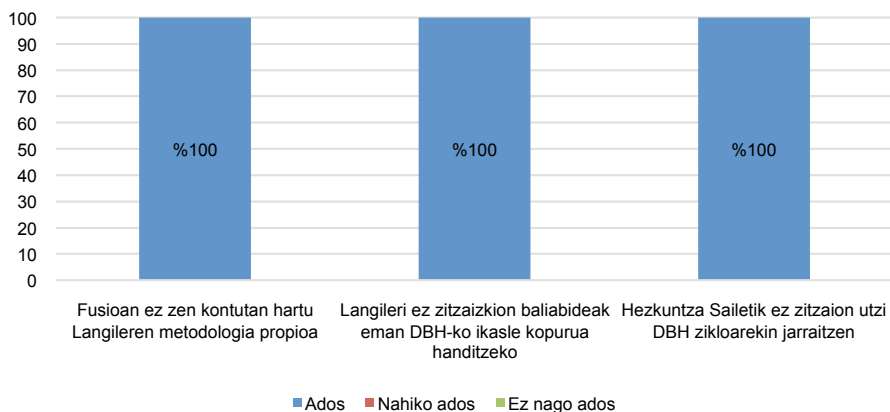
Arrazoietakako baten inguruan irakasle batek honako hau boto zuen: «Nire ustez lehenengo arrazoa politikoa zen: zein eskola mota nahi genuen eta non nahi genuen, eta horrek eskola publikoaren bidean jartzen gintuen. Aipatu den beste guztia ere, noski. Bestalde, gure irakasleen aukeraketa moztu zen horrekin, ez dakit onerako edo txarrerako. 1992tik 27 urte pasa dira, ez dakit bilakaera horretan zer gertatzen den orain, aztertzekoa izango litzateke, ezin da konparatu beste erabaki bat hartu izan balitz nola egongo ginaken» (1 irakaslea, 5'20'').

Publiko izatearen erabakia nola hartu zen galdetzean, Ikastola osoaren erabakia izan zela diote. «Batzarraren aurretik gurasoekin lan handia egin zen. Zegoen zatiketa ikusten genuen bai klaustroan, bai familietan, boto bat gora, boto bat behera erdia eta erdia ginen eta orduan erabaki zen, bozketan ateratzen zena ateratzen zela aurrera jarraituko genuela denek elkarrekin, inork ez zuela alde egingo. 19 botorengatik atera zen publiko. Demonstratu genuen benetakoa asanblearioak ginela: hemen eztabaidatu genuen, jarri genituen gure karta guztiak mahai gainean, elkarrri ulertu genion edo ez... baina ondo hitz eginda hartu zen erabakia. Guk hori beti egin dugu Ikastolan eta ateratzen zena aurrera eramanez. Hori eredugarria izan zen Langilen» (1, 2 irakasleak, 28'25''). Aipatzen dute publiko bihurtu arren, zenbait familiak ordura arte ordaintzen zuten kuota bera ordaintzen jarraitu zutela «Nik uste dut karta bat egin zela esanez egoera berriaren aurrean (publiko izatea) ekarpena aldatzea bazegoela, kuota jaitsi nahi bazuten. Askok ordaintzen jarraitu zuten» (1, 3 irakasleak, 30'45'').

Publifikazio prozesu horrek metodologian izango zuen eraginaren inguruan honako hau esan zuten: «Ni garai hartan oso kezkatua nengoan, esaten nuen: hemendik lehenengo eskola nazional edo publikoaren sistemara goaz. Kezka batzuk banituen momentu hartan, baina geroztik gertatu zait, publifikatu ez ziren ikastolei erreparatu, aukera izanda proiektuak aurrera eramateko, beste modu batera, irakaskuntza eredu batzuk bultzatzeko... ez dut ikusi egin dutenik ibilbide hori» (2 irakaslea, 7'20''). Beste irakasle batek aldiz, honako hau adierazi zuen: «Ni behintzat horrek ez ninduen gehiegi kezkatu momentu hartan, zeren garbi zegoen geunden irakasleok jarraituko genuela geunden tokian eta horrek proiektuarekin jarraitzeko bidea ematen zuen. Alde horretatik nik uste dut nahiko lotua zegoela alderdi hori, eta horrela izan zela. Garrantzitsua izan zen ekipo bat ginela, eta nahiz eta ondoren jendea sartuz joan, ekipo zabal bat izatea helburu batekin oinarritzkoa izan zen. Nahiz eta publifikatu, proiektuarekin jarraitu genuen. Prozesua aurrera joan zen eta DBHn ere ekipoa nahiko finkoa izan zen, baina jende berria sartu zen eta jende berria sartzeak eta kopuru dezentente batean, ekarri zuen aldaketak eman beharra. Baina lehendik geunden ekipoak mantendu egin zuen nolabait aurretik genuen proiektua, maila batean» (3 irakaslea, 8'50''). Lan-taldearen garrantzia azpimarratzen dute irakasle guztiek: «Ekipoan asko ikasi genuen: garrantzia ematen genion irakasleen artean gai sozial guztiei buruz hitz egiteari, gure iritzia ema-

teari,... nahiz eta irakasle bakoitzak bere iritzia eta ikuspuntu desberdina izan, gai ginen pertsona bezala buelta emateko eta ekipoarekin berriro aurrea egiteko» (1 irakaslea, 31'10'') besteek gaineratzen dute hau posible zela helburu amankomun bat zutelako. Aipatzen dute publiko egitean eta proiektuarekin jarraitzeko nahiaren aurrean posible izan zutela. «Alde horretatik ez genuen izan oztoporik, onarpena genuen. Berritzegunetik, delegarizatik, inspektore eta bestelako jendearen babes osoa genuen. Hasieran dena ondo joan zen baina momentu batetik aurrera oztopoak ere izan genituen, fusioarekin hasi zirenean esaterako» (2 eta 4 irakasleak, 11'05'').

Fusio prozesuaren inguruan aipatzen dute ez zela kontuan hartu Langilek beste metodologia bat erabiltzen zuela eta fusio aurretik Langilek ez zuela modurik izan ikasle kopurua handitzeko, ez baitzitzaion Hezkuntza Sailetik horretarako baliabiderik ematen (11. irudia).



11. irudia

Fusio prozesuak ekarritako aldaketak

6. ONDORIOAK ETA EZTABAIDA

Ikerketa lan honetan bildutako datuen azterketa egin ondoren, Langile Ikastolak izandako bilakaera eta gaur egungo egoera zein den jaso dela esan daiteke, horretarako parte-hartzaileen iritzia jaso delarik prozesu honi buruzko informazioa jasotzean.

Helburu orokorrari lotuz, lan honetan bilduriko datuek ahalbidetzen dute Langile Ikastolak erabilitako metodologian bat egiten duten zenbait aspekturen (metodologia, motibazioa edo ebaluazioa) inguruan ideia bat izatea. Emaitzetatik ondoriozta daiteke aztarna sakona utzi zuela bertan ibilitako ikasle zein irakasleen artean ikasteko giroak, kolektibo desberdi-

nen arteko harremanek, lan egiteko moduak edo ebaluatzeko erak sortua. Honako lerro hauetan, helburu zehatzei loturiko ondorioak jaso dira.

Talde-lanak eta material amankomuna erabiltzeak metodologia eraginkorra osatzen du

Aipatutako lehen helburuarekin erlazionatuz, Ikastolak erabilitako metodologia talde-lanean oinarritzen da batez ere. Horrek ikaskideen arteko harremanak sendotzeaz gain, elkarrekiko laguntza sustatzen du; eta materiala konpartitu behar izateak besteekiko errespetua. Ekintza bakar batekin beste hainbat balore dakartza berekin eta horrek erabateko eragina du gelako giroan eta norbanakoen jokabidean. Baieztapen horiek zenbait ikerketa lanetan frogatuak geratu direla esan daiteke, bai talde kooperatiboek ikasketa-prozesuan daukaten eragin positiboa zein ikasleen arteko erlazioak eta klaseko giroan duen eraginkortasuna kasu. Izan ere, elkarlanak helburuak lortzeko ahalegin handiagoa dakar ikasleen partetik, eta osasun mental hobea, metodo indibidualista edo lehiakorrekin alderatuz. Ikasleengan ardura sustatzen du, elkarlana, besteekiko errespetua eta erlazionatzeko aukera izatea (Johnson, Johnson, eta Holubec, 1999). Beste ikerketa lan batzuek ere bat egiten dute aurretik esandakoarekin, argi geratuz lan egiteko era horrek zenbait onura eskaintzen dizkiola ikaskuntza sistemari (Lobato Fraile, 1997).

Lasaitasuna eta poza ikastolara joateko motibazioa da nagusi

Horren arrazoiak Ikastolak zuen esanahian bilatu daitezkeela uste da, ez baitzen ikastola soila. Txikitatik zentro desberdinetatik pasatu ziren ikasleak: auzoetan zeuden lokalak, era guztietakoak, ... esaterako Paradore bat izandako eraikin batean edo 3 pisutako *villa* batean, zuhaitzak eta loreak zituen zelai batez inguratutik. Laubidietan aldiz, animaliak eta baratzea ere bazeuden eta arratsaldeetan eskulan tailerrak (gurasoek ematen zituztenak). Horrek guztiak egiten zuen berezia Langile eta hori da ikasleek jaso zutena, berezitasun hori. Arazoak bazeuden noski, baina asanbladan konpontzen ziren, denen artean, garrantzi berezia ematen baitzitzaion tutoretzari. Pertsonen arteko harremanak asko zaintzen ziren, elkarbizitarako hezten zituzten ikasleak. Aipatu bezala, ez zen helburua edukiak buruz ikastea azterketa bat gainditzeko, ez zen presio hori existitzen eta beraz, horrek ere lasaitasun bat bermatzen zuen ikasleentzat. Honen inguruko lan batzuen arabera, estres akademikoko kasu batzuen jatorria azterketetan eta eduki kopurua ikasteko denboraren antolaketan dago (Feldman, *et al.*, 2008). Horrek eragina du portaeran eta baita maila kognitibo edo fisiologikoan ere (Martín, 2007). Era berean, arazo psikologikoak erlazionatu dira ikasleek denbora mugatu

batean eduki kopuru zehatz bat ikasi beharreko egoerek sorturiko tentsio eta estresarekin (Pérez, Martín, Borda, eta Del Río, 2003) antsietatea eta estresa izan daitezkeelarik horietako batzuk. Langilen egoera horiek ekiditen ziren beste ikaskuntza prozesu batzuk bultzatuz.

Ez da azterketarik eta notarik behar ikas-prozesua eraginkorra izateko

Irakasleek azterketak egiten zituzten eta nota ere jartzen zuten, baina nota hori ez zen azterketaren emaitza, baizik eta ikasle horrek izandako progresio baten ondorioa. Eta hau komunikatzeko era ere ez zen ohikoa. Ikaslea presente egonik irakasleak gurasoekin hitz egiten baitzuen honek zeraman ibilbideari buruz. Lan egiteko modu honek ikasketa prozesua eraginkorra izatea dakar eta beraz, edukiak era natural batez barneratzea azterketa baterako ikasi beharrik gabe, ikasketa prozesu horren balorazioak zenbaki bat baino gehiago eskatzen baitu. Zenbait ikerketak argi uzten dituzte ebaluazio prozesuaren konplexutasun eta zailtasunak. Historian zehar ebaluatzeko zenbait eredu garatu dira eta ez hezkuntzan soilik, gizakiak berezkoa baitu etengabeko ebaluazio prozesua (Alcaraz, 2015). 1988. urtean egindako ikerketa lan baten analisiak dio hezkuntza-prozesu batek bere gain hartzen dituela berau osatzen dituen elementu guztien analisisa, baina ez antzekoak, desberdinak edo kontrakoak diren prozesuekin dauden aldeetan, konparazioan edo lehiakortasunean (Santos, 1988). Autore beraren hitzetan ikaslearen ohiko ebaluazioak balioa hartzen duela dirudi konparazio edo lehiakortasunean, izan ere, ikas komunitatea osatzen duten zenbait elementurentzat (ikasle, guraso edo/eta irakasle) ikas prozesuaren kuantifikazioak du garrantzia. Paradoxa dirudien arren, ebaluazioa hezkuntzan ez da hezigarria, ez baitu prozesuaren hobekuntzan eraginik. Ikerketak urte dezente izan arren, gaur egungo eskola askoren errealitatea ez dela aldatu esatera ausartuko nintzateke. Hezkuntza tradizionalan oinarrituriko ebaluazioak desio gabeko ondorio batzuk ekarri ditu, hala nola, ikas prozesuaren gaineko informazio desegokiak, ikasteko zailtasunak, ikasleen ikasteko motibazioaren beherakada edo ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren eraginkortasunaren inguruko ebaluazio okerra (Dochy, Segers, eta Dierick, 2002). Era berean, eraginkorrak diren zenbait ebaluazio ereduren inguruko ikerketa lan interesgarria helarazten dio irakurleari.

Publikatu arren berezko nortasuna duen Ikastola izaten jarraitu nahi izan zuen

Honen aurrean irakasleetako batek dio «Berez beti izan genuen publiko sentimendu hori, nahiz eta publiko ez izan, horrela funtzionatzen genuen» (3 irakaslea, 2'18''). «Neska-mutilak hartzerakoan guk ez genuen inolako

berezketarik egiten, gure ikastolan denak onartuak izaten ziren. Hasieratik Euskal Eskola Publikoa izan behar zuenaren bila ibili ginen» (2 eta 4 irakasleak, 2'40''). Aipatzen dute Ikastolan hautazkoa zen kuota bat zegoela, beraz, inor ez zen ikastolan sartu gabe gelditzen arazo ekonomikoengatik. Atal honetan esan daiteke beraz, izaera publiko hori betidanik izan zuela Ikastolak. Ondorio desberdinak izan zituen publiko bilakatzearen prozesuak, baina metodologiari dagokionez urte luzez mantendu ahal izan zen Langilek zuen lan egiteko modua hasieratik zegoen irakasle taldea bertan mantendu zelako. Hauek erretiroa hartuz joan ahala eta irakasle berriak sartu bitartean, aldaketak eginez joan ziren, eta nahiz eta hasierako hartatik desberdina izan, Langilek izaera desberdina duela esan daiteke, eta izaera horri euts diezaiola.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Aranburu, X. (1991). Hezkuntzaren historia Euskal Herrian: Ikastola. Elbira Zipitriaren biografiarako jakingaiak: Ikastola Donostian 1942-1969 urte bitartean. *Ikastaria: Cuadernos de Educación*, 4, 9-74.
- Auzmendi, J. M. (2010.ko urriak 24). Langile ikastola? *Argia*, 23.
- Azkarate, M. (2012). Karmele Esnal Zulaika (1932-2012): andereño Karmele. *Euskera: Euskaltzaindiaren Lan eta Agiriak*, 57, 407-419.
- Basurto, F. (1989). La normalización de la ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la Escuela Pública Vasca. *Historia de la Educación*, 8, 139-165.
- Beane, J. A., eta Apple, M. (2002). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de pedagogía*, 420, 26-29.
- Corcuera, A. (2012). Escuelas alternativas y homeschooling vs. Escuela tradicional (Trabajo de Fin de Grado), Universidad Internacional de La Rioja: Logroño.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 1-16
- Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo xx). *Sarmiento*, 9, 85-103.
- Dendaluze, I. (1997). La validez teórica de las investigaciones empíricas en ciencias sociales. *Revista internacional de Estudios Vascos*, 42(1), 77-101.
- Dendaluze, I. (2002). Ciencias sociales e investigación. *XV Congreso de Estudios Vascos: Euskal zientzia eta kultura, eta sare telematikoak* (1139-1158). Donostia.
- Dochy, F., Segers, M., eta Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la red estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.

- Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, 12, 1-14.
- Etxeberria, F. (1996). Langile Ikastola 25 urte. Hernani: Ondarea Hemendik eskuratua: <http://ondarea.hernani.eus/hernani/urtekariak/pdf/0766.pdf>
- Eusko Jaurlaritzak. (2015). 236/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa. Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, 141, 1-268.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., eta De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3).
- Fernández Enguita, M. (2010). La institución escolar en la sociedad de la información y el conocimiento. En Sociología de la educación secundaria, coord. Rafael Feito, pp. 9-24. GRAO: Barcelona.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., eta Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 319-321.
- Fominaya, C. (2015). Inauguran en España la primera bosque escuela alemana. ABC. Hemendik eskuratua: <http://www.abc.es/familiaeducacion/20140216/abci-escuelas-aire-libre-201402141136.html>
- Fortea, M.A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Materiales para la docencia universitaria de la Universitat Jaume I, n.º 1. DOI:<http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>
- Freinet, C. (1993). *Las técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaither, M. (2017). Three Homeschooling Pioneers. In *Homeschool* (pp. 131-160). Palgrave Macmillan, New York.
- Garmendia, J. (2014). Langile ikastola. Hernani. *Auñamendi Entziklopedia (on line)*. Eskuratze-eguna: 2019ko otsailak 28. Iturria: <http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/langile-ikastola-hernani/ar-154452/>
- George, A.L. eta Bennet, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Massachusetts :MIT Press.
- Guba, E.G. eta Lincoln, Y.S. (1990). Fourth generation evaluation. (2. ed.). London: Sage.
- Hancock, D. R. eta Algozzine, B. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Iza, I. (2010). *Ikastola mugimendua dabilen Herria: ikastola ereduak 1960-2010*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Johnson, D., Johnson, R., eta Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Köhlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 33-51. doi:10.1080/02103702.1982.10821935
- Langile Ikastola. (1998). *Langile Ikastolaren DBHko metodologia*. Hernani: Langile Ikastola
- Langile Ikastola. (2010). *2010 ikasturteko memoria*. Hernani: Langile Ikastola.
- Langile Ikastola. (2018). *2018-2019 ikasturteko Langile Ikastolaren Hezkuntza Proiektua*. Hernani: Langile Ikastola.

- Larrañeta, A. (2015) «Boom» de la educación con pedagogías alternativas, casi 500 centros en activo en España. Hemendik eskuratua: <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>
- León, C. (2006). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Perú: Fimart S.A.C
- Ley 1857, de 9 de septiembre, Instrucción Pública. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1857. Hemendik eskuratua: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1660/A00001-00001.pdf>
- Ley /1945, de 17 de julio, Ley de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 17 de julio, 1945, núm. 199, pp. 385-416. Hemendik eskuratua: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546. Hemendik eskuratua: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre 2013, núm. 295, pp. 3-64. Hemendik eskuratua: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica* 4, 59-76.
- López Serrano, M. (2019). 40 años de leyes y didácticas educativas. Intervencionismo Político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, 52, 559-572.
- Malaguzzi, L. (2011). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Red solare. Argentina.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes Universitarios. *Apuntes Psicológicos*, 25(1), 87-99.
- Martinez Mesa, J. (2013). La Ley educativa Claudio Moyano. Similitudes y diferencias con la actualidad. (Trabajo de Fin de Grado), Universidad de Valladolid: Segovia.
- Martínez, O. L., Ruiz, E. P., Moreno, A. S., eta Reinón, A. G. (2011). Psicología positiva en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 417-424.
- Mena, L., Fernández Enguita, M. eta Riviére, J. (2010). *Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar*.
- Méndez, I. eta Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-62.
- Molina Francés, A. (2018). Aprendizaje autónomo, trabajo cooperativo y competencia oral en Bachillerato. *TFM Universitat Jaume I*.
- Montessori, M. (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: editorial, losada S.A.
- Murua, H. (2009). Irakasleen egoera Gipuzkoan Francoren garaian. *Tantak*, 21(2), 69-83.
- Murua, H. (2019). La Educación en Euskal Herria durante el Franquismo. Añamendi Entziklopedia. Eskuragarri hemen: <http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/la-educacion-en-euskal-herria-durante-el-franquismo/ar-153960/>

- Navarro, C. (1993). *La educación y el nacional-catolicismo* (7. bol.). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Orozco Alvarado, J. C. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelt*, 5(17), 65-80.
- Peña, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 180-195.
- Pérez, M., Martín, A., Borda, M. eta Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26-33.
- Pericacho, F. eta Hontañón, B. (2015). Escuela y renovación pedagógica en España: una mirada histórica. *Escenarios*, 17, 85-100. doi: 10.21892/20119097.149
- Quinquer, D. (2004). Estrategias Metodológicas para Enseñar y Aprender Ciencias Sociales: Interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22
- Rambla, X. eta Fontdevila, C. (2015). Una oportunidad para evaluar las teorías del cambio: La estrategia europea contra el abandono escolar prematuro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 44-57.
- Ramírez, O. (2014). Jesús Bueno Asín (1944-1975). Belaunaldi oso baten isla. *Gerónimo de Uztariz*, 30-31, 101-132.
- Romero-Kutzner, V., Gómez-Cabrera, M. eta Ricarte-Sabater, A. (2018). Juegos educativos y cooperativos: como mejorar el aprendizaje de la. *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC*, (or. 213-219). Las Palmas de Gran Canaria.
- Santos, M. (1988). Patología general de la evaluación educativa,. *Infancia y Aprendizaje*, 41(11), 143-158. doi:10.1080/02103702.1988.10822197
- Spadaro, A. (2007). El modelo pedagógico ignaciano. *Razón y fe: Revista hispanoamericana de cultura*, 255(1302), 263-276.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Streiner, D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*, 80, 217-222.
- Tyson, R. (2018). Exploring Waldorf education as a practice through case narratives: a framework for empirical research. *RoSE-Research on Steiner Education*, 8(2), 51-64.
- Yin, R. K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge*, 3(1), 97-114. doi:10.1177/107554708100300106