

**Ikaskuntza-metodologia aktiboak:  
Donostiako Lehen Hezkuntzako ikastetxeen errealitaterako hurbilpen bat**

*Active learning methodologies:  
an approach to the reality of primary schools in Donostia-San Sebastián*

Alba Ayúcar Castro, Garbiñe Bereziartua Etxeberria\*

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea  
UPV/EHU

**LABURPENA:** Ikas-irakaskuntza paradigmak aldatu eta ikaslea erdigunean jartzen den garaiotan, irakasteko metodologia aktiboak erabiltzeko testuinguru aproposak sortu dira. Hori horrela izanda, gure testuinguruan gertatzen ari denaren zertzelada bat jaso nahi izan dugu, Donostiako Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan metodologia aktiboak daukaten presentzia aztertuz. Horri buruzko datuak eskuratzeko galde-sortak beteaz eta elkarrizketak egin dira. Galde-sortak Donostiako 16 ikastetxetako 46 irakasle bete dituzte; eta elkarrizketak egin zaizkie Donostiako Berritzeguneko aholkulari bati eta Hezkuntzako ikuskari bati. Emaitzek erakutsi dute zenbait metodologia aktibo ezagutu eta erabiltzen direla baina ez daudela guztiz barneratuta.

**GAKO-HITZAK:** metodologiá aktiboak, irakasleen pertzepzioak, hezkuntza-berrikuntza, pedagogia-berrikuntza, Lehen Hezkuntza

**ABSTRACT:** *Teaching paradigms are changing and the student tends to be the focus of the teaching-learning process, for which activity learning seems an appropriate approach. Thus, we want to get a general idea of what is happening in our context, by examining the presence of active methodologies in primary schools in Donostia-San Sebastián. Data have been gathered from inquiries made to primary teachers and interviews with experts. 46 teachers from 16 schools in Donostia-San Sebastián answered the questionnaire. In addition, a counselor of the Berritzegune of Donostia-San Sebastián and an inspector of the Department of Education have been interviewed. The results have shown that some active methodologies are known and used, but they are not fully assimilated.*

**KEYWORDS:** *activity learning, teachers' perception, educational innovation, teaching method innovations, primary school teachers.*

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Garbiñe Bereziartua Etxeberria (2019). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Donostia-Euskal Herria – garbine.bereziartua@ehu.eus – https://orcid.org/0000-0001-8177-5585

**Nola aipatu / How to cite:** Ayúcar Castro, Alba; Bereziartua Etxeberria, Garbiñe. (2019). «Ikaskuntza-metodologia aktiboak: Donostiako Lehen Hezkuntzako ikastetxeen errealitaterako hurbilpen bat». *Tantak*, 31(2), 109-132. (https://doi.org/10.1387/tantak.20766).

Jasotze-data: 2019/04/17; Onartze-data: 2019/10/23.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2019 UPV/EHU



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

## 1. SARRERA

Badirudi gaur egun, ikas-irakaskuntza prozesuei dagokienez, paradigma aldaketa bat gertatu dela edo, gutxienez, gertatzen ari dela. Ikasleak egon behar du irakaskuntza-prozesuen erdigunean, ikaslea da ezagutzak eraiki eta trebetasunak garatzen dituen, eta irakasleak gidari lanak egiteko erantzukizuna dauka. Gauzak horrela gerta daitezten, irakasteko metodologia egokiak erabili behar dira eta horretarako aipostzat jotzen dira metodologia aktibo deritzaienak.

Euskal Herriko ikastetxeetan ere paradigma aldaketa hori gertatzen ari da, baina zehaztasunez gauzak nola doazen jakiteko beharrezkoa da gaia aztertzea. Hori dela eta, ikerketa honekin gure ikastetxeen errealiterara hurbildu nahi genuke, zehazki Donostiako ikastetxeetan begia jarritz.

Ondorengo orrietan, egin dugun ikerketaren berri emango dugu. Esku-artearen dugun azterlana lau ataletan banatuta aurkeztuko dugu. Lehenik eta behin, gure ikerketa-gaia kokatu eta orain arte egin diren ikerketen berri emango dugu atal teorikoan. Jarraian, gure ikerketa gauzatzeko erabili dugun metodologiari buruzko xehetasunak emango ditugu. Ondoren, gure ikerketan ateratako emaitzak deskribatuko ditugu. Eta, azkenik, gure lanean ateratako ondorioak zein izan diren azalduko dugu.

## 2. OINARRI TEORIKOAK

### 2.1. Definizioa eta ezaugarriak

Labrador eta Andreu-k (2008) azpimarratzen dute aldaketa metodologikoaren kontzeptua ez dela berria irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan, metodologia-aldaketek izan duten garapen historikoaren inguruko azterketan.

Narvaez-en (2006) arabera metodologia aktiboen bidezko ikaskuntza XIX. mendearen bukaeran eta XX. mendearen hasieran garatu zen. Garai horretan, hezkuntza- eta pedagogia-berrikuntzak zekartzan mugimendu garrantzitsu bat garatu zen: «Hezkuntza Berria». Mugimendu horren ondorioz, lehen aldiz ikaslea kokatu zen hezkuntza prozesuaren erdian. Ordura arte, hezkuntzaren oinarrian irakasleen jarduna jartzen zen. Eskola tradizionalerako irakaslearen funtzioa irakastea zen; eskolan ematen zen hezkuntzaren mamia ezagutzaren transmisioan oinarrituta zegoen.

Prince-ren (2004) esanetan, modu orokorrean esanda, metodologia aktiboak ikasleak beren ikaskuntza prozesuan parte hartzera behartzen dituen irakaskuntza-metodoak dira: «generally defined as any instructional method that engages students in the learning process» (223 or.). Shekhar eta bere ki-deek (2019) modu beretsuan deskribatzen dituzte: «active learning is described as the instruction that meaningfully engages students in learning through participation in activities in the classroom during a class session» (7 or.).

Morales-en (2008) ustetan, metodologia aktiboak irakasleak hezkuntza-jarduerak diseinatzeko erabiltzen dituen teknika, estrategia eta metodo multzo bat izango lirateke, beti ere ikasleari bere ezagutza eraikitzeke prozesuan laguntzeko helburuarekin. Haren esanetan, ikuspegi horretatik irakaskuntzak eta ikaskuntzak prozesu bat osatzen dute:

Una enseñanza centrada en el aprendizaje supone para el alumno un papel más activo, un mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje y un enfoque profundo en su estilo de aprendizaje (como, por ejemplo, no utilizar la memoria en vez de la comprensión), pero en definitiva, y a la hora de la verdad, lo que el alumno haga, y su actitud general hacia el estudio, no va a depender de las orientaciones que vengan de instancias superiores ni de nuestras exhortaciones, sino de nuestras demandas y exigencias, de la tónica de nuestras clases, de las oportunidades de aprendizaje que les presentemos. (22 or.)

Prince-k (2004) bat egiten du horrekin, haren ustetan, metodologia aktibo izendapena jaso duten ikuspuntu horiek bultzatzen dutena definitzea ez baita hain erraza eta, eransten du, agian egokiagoa litzateke irakaskuntza aktiboa ikuspuntu moduan ulertzea, metodo moduan baino.

Wright, Bergom eta Bartholomew-k (2019) ere ikaskuntza aktiboa gertatzeko estrategia edo teknika pedagogiko moduan ikusten dituzte, esaterako, proiektua lan egitea, kasuetan oinarritutako ikaskuntza edo simulazioak, besteak beste. Eta gaineratzen dute ikaskuntzaren ikuspuntu konstruktibista dela estrategia horiek guztiak biltzen dituen.

Espejo eta Sarmiento-k (2017) bereizi egiten dituzte metodologiak eta teknikak, batzuk ikuspuntu orokor moduan hartuz eta besteak ikaskuntza-prozesuan erabiltzen diren baliabide zehatzago moduan hartuz, hurrenez hurren. Teknikatzat jotzen dituzte, esaterako, ikasgelan eztabaidak sustatzeko teknikak, elkarrekiko irakaskuntza bultzatzen duten teknikak, antolatzailer grafikoak oinarri dituztenak edota idazketan oinarritutakoak. Eta metodologiatzat hartzen dituzte, besteak beste, taldeetan oinarritutako lanak, kasuetan oinarritutako metodologia, arazoetan oinarritutakoa, proiektuetan oinarritutakoa edota ikaskuntza-ekintzan oinarritutakoak.

De Miguel-en (2005) hitzetan hau da metodologia bat:

Un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa. (36 or.)

Samwel-en (2010) arabera, metodologiak bi multzo nagusitan banatu ohi dira: batetik metodo tradizional edo pasibo izenez ezagutzen direnak; eta, bestetik, metodo berritzaileak edo aktiboak. Metodologia aktibo deitzen diegun horien arteko batzuen ezaugarriak eta prozesu horietan jarraitzen diren urratsak biltzen ditu 1. taulak (Espejo eta Sarmiento, 2017):

## 1. taula

**Metodologia aktiboak eta horiek gauzatzeko urratsak**

Metodologia	Urratsak
<p><b>Araoetan Oinarritutako Metodologia</b></p> <p>Ikaskuntzaren abiapuntua arazo erreal eta zehatz bat da. Ikasle taldeek, irakaslea gidari dutela, arazo horri konponbidea emanez eraikitzen dute gai jakin bati buruzko ezagutza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Irakasleak lortu nahi dituen ikaskuntza emaitzak lortzeko aukera ematen duten gaiak prestatzen ditu.</li> <li>b) Arazoa aurkezten da.</li> <li>c) Ikasleek arazoaren analisisa egiten dute.</li> <li>d) Eztabaidatu eta hipotesiak sortzen dituzte.</li> <li>e) Arazoa ebazteko beharrezko diren eta falta dituzten ezagutzak identifikatzen dira.</li> <li>f) Ikaskuntza indibiduala egiten du ikasle bakoitzak.</li> <li>g) Ikasleek eraikitako ezagutzak trukatu eta arazoa ebazten dute.</li> </ul>
<p><b>Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza</b></p> <p>Ikasleak taldeetan elkartu eta beren intereseko gai bati buruzko proiektua garatzen dute.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Irakasleak lortu nahi dituen ikaskuntza emaitzak lortzeko aukera ematen duten gaiak prestatzen ditu.</li> <li>b) Irakasleak gaiak aurkeztu eta ikasleek beren interesen arabera gaiak aurreratu dituzte.</li> <li>c) Ikasleek proiektuaren planifikazioa egiten dute.</li> <li>d) Ikasleek beharrezko ikerketa egiten dute.</li> <li>e) Aurrez ezarritako irizpideak betetzen dituen proiektua aurkeztu behar dute.</li> </ul>
<p><b>Kasuetan Oinarritutako Metodologia</b></p> <p>Kasu bat da egoera zehatz baten narrazioa eta egoera erreal horren konplexutasuna eta anbiguotasunaren aurrean konponbide posibleak aurkitu behar dituzte ikasleek.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Kasuaren narrazioak erabilgarria izan behar du ikasleentzat.</li> <li>b) Kasuarekin batera konponbideak aurkitzeko orientabideak eman behar zaizkie ikasleei.</li> <li>c) Ikasleek kasuari buruzko informazioa jaso eta beren kabuz aztertzen dute.</li> <li>d) Modalitate bat baino gehiago dira posible (banaka, taldeka...).</li> <li>e) Ebaluaziorako irizpideak aurrez zehaztu behar dira.</li> </ul>

Metodologia	Urratsak
<p><b>Ikaskuntza-Ekintza / Ikasketa eta Zerbitzua</b></p> <p>Hezkuntza formalaren baitan jasotako ezagutza komunitate edo talde sozial jakin baten beharrak asetzerantz bideratzen da, horrela, arazo erreala bati konponbidea emateaz gain, eraikitako ezagutzak aplikatzen dira.</p>	<p>a) Helburu nagusien artean hauek daude: ezagutza akademikoa, kalitatezko zerbitzu soziala eta ezagutza sozialak garatzea.</p> <p>b) Bi motatako bizipen hezigarriak lortu nahi dira: ezagutza akademikoen aplikazio erreala eta parte-hartze soziala.</p> <p>c) Ikaskuntza aktiboa eta esanguratsua egitearekin batera, elkartasuna garatzen da; eta horrekin pentsamendu kritikoa eta konpromiso soziala garatzen dira.</p> <p>d) Ikasketa-prozesuaren planifikazioak berezitasunak dauzka, egoera errealekin lotuta egin behar baita.</p> <p>e) Komunitateko kide batekin egin behar da lana (erakunderen bat).</p> <p>f) Hausnarketa da prozesuaren erdigunean dagoen elementua.</p> <p>g) Ebaluazioak kontuan hartu behar ditu norbanakoen nahiz taldearen lanak eta inplementazio prozesua bera.</p>

Gai honi buruzko informazio gehiago, hemen: De Miguel, 2005; Fernández, 2006; Jiménez, 2015; Labrador eta Andreu, 2008; Paños, 2017 eta Zabala eta Arnau, 2014.

Metodologia horietako bat izan edo bestea izan, badira guztien oinarrian dauden ezaugarri batzuk. Hauek izango lirateke UPV/EHUren (2019) arabera:

- Metodologia aktiboetan oinarritutako irakaskuntzak ikaslea hartzen du ardatz eta ikaskuntza eraikuntza-prozesu moduan ulertzen du, ikaslea izanik ezagutzak eraikitzen dituena.
- Autozuzendutako ikaskuntza da, ikasleek taldean lan eginez eta egiten dutena etengabe hausnartuz egiten dutena.
- Irakaskuntzak testuinguruan garatu behar du, alegia, mundu errealeko arazoan edo praktika profesionalen testuinguruan.

## 2.2. Metodologia aktiboekin lan egitearen onurak eta oztupoak

Metodologia aktiboekin lan egitearen onurak hainbat ikerketatan azpimarratu dira. Esate baterako, Bonwell eta Eison-en (1991) esanetan, ikas-

leen ikaskuntza aktiboa bultzatzea hainbat gertaerarekin lotuta joan ohi da. Hauekin, esaterako:

- Ikasleak entzute hutsean baino gehiago inplikatzeko dira.
- Informazioa helarazteak baino garrantzi handiagoa dauka ikasleek trebetasunak garatzeak.
- Ikasleek goi mailako pentsamendu-trebetasunak garatzen dituzte (analisi, sintesia eta ebaluazioa).
- Ikasleak jarduerak eginez inplikatzeko dira.
- Garrantzi handiagoa hartzen du ikasleek beren jarrerak eta balioak aztertzeak.

Metodologia aktiboen erabilera gehien aztertu duten diziplinak giza zientzietakoak izan dira. Freeman eta bere kideek (2014) 225 ikerlanen meta-analisisa egin zuten metodologia aktiboak eta ohiko irakasbideak alderatuz. Ikusi zuten, azterketetako kalifikazioek gora egitearekin batera, gainditzen ez zuten ikasleen kopuruak behera egiten zuela metodologia aktiboak erabiltzen ziren kasuetan.

Eremu horretan jarraituz, Michael-ek (2006) fisiologiaren irakaskuntzaren alorrean garatu du bere ikerketa, eta baieztatzen du metodologia aktiboek, funtzionatzeaz gain, hobeto funtzionatzen dutela irakaslearengan zentratutako ohikoak eta irakasteko modu pasiboek baino. Eta hori bermatzen duten 5 gako-ideia adierazten ditu:

1. Metodologia aktiboen bitartez ikasteak ekartzen du ikasleak bere esanahiak aktiboki eraikitzea.
2. Ezagutzak ikastea (zer, ezagutza deklaratioa) eta zerbait egiten ikastea (nola, prozedurazko ezagutza) bi prozesu desberdin dira.
3. Ikasten diren zenbait gauza ikasi diren eremu edo testuinguru jakin horretarako bakarrik dira eta beste batzuk, berriz, beste eremu batzuetara ere transferi daitezke.
4. Norbanakoek gehiago ikasi ohi dute taldean bakarrik baino.
5. Ikaskuntza esanguratsua gertatzea errazagoa da norbere buruari, ki-deei edo irakasleari azalpenak artikulatzen zaizkienean.

Prince-k (2004) ingeniari-tza kimikoaren esparruan egin ditu bere azterlanak eta metodologia aktiboen eraginkortasuna frogatzeko ebidentziak aurkeztu ditu, horien artean: ikasleen arreta mantentzeko denbora-tarteak hobeto kudeatzen direla eta horrekin ikasleek hobeto gordetzen dutela jasotakoa; edota ikasleak ikaskuntza-prozesuan aktiboki parte hartzera behartzen dituzten irakaskuntza-praktiken bidez ikaskuntza esanguratsua-goak lortzen dituztela ikasle horiek.

Eta, Queen's University-ren webgunean (d.g.), metodologia aktiboek ikasleak emaitzetan daukaten eragin onuragarriaren berri ematen duten beste hainbat ikerlanen berri ematen da:

- Edukien ezagutzak gora egiten du, pentsamendu kritikoa eta arazoak ebazteko trebetasunak garatzen dira eta ohikoak diren irakaslearen azalpenetan oinarritutako saioekin alderatuta, ikaskuntzarekiko jarrera baikorragoak garatzen dituzte ikasleek (Anderson *et al.*, 2005).
- Ikasteko gogoak gora egiten du bai ikasle eta bai irakasleengan (Thaman *et al.*, 2013).
- Hainbat gaitasun garatzen dira: pentsamendu kritikoa eta sortzailea, arazoak ebazteko gaitasunak, egoera berrietara egokitzeko gaitasuna, komunikatzeko gaitasuna eta pertsonarteko trebetasunetarako gaitasunak (Deltor *et al.*, 2012).

Baina, metodologia aktiboekin lan egitearen onurekin batera, metodologia horiek erabiltzeak dakartzan zailtasunak ere ezin ahaztu. Irakaskuntzaren esparruan berrikuntzak egiteak bere zailtasunak izan ohi ditu. Bonwell eta Eison-ek (1991) diotenez, horrelako egoeretan garrantzitsua da irakaskuntzan aldaketak egitean sortu ohi diren mugak identifikatu eta ulertzea. Horien artean, hauek aipatzen dituzte: tradizioaren eragina, ikastetxeko pertsonak dauzkaten rolen autopertzepzioa eta autodefinizioak, aldaketak sorrazten duen deserosotasuna eta antsietatea edota ikastetxearen aldetik aldaketen aurrean pizgarria izatea edo motibazio falta izatea. Eta bereziki metodologia aktiboak erabiltzen hasteko aurkitu ohi diren oztopoak ere zerrendatzen dituzte:

- Eman beharreko edukia emateko behar duten eskola-ordu kopuruen eskasia.
- Eskola-saioak prestatzeko denbora gehiago behar izatea.
- Ikasle asko dauden ikasgeletan metodologia aktiboak erabiltzeko zailtasunak.
- Beharrezko material, ekipamendu edo baliabide falta.

Baina guztietan oztoporik handiena irakasleek izan dezaketen beldurra dela esaten dute (Bonwell eta Eison, 1991):

Perhaps the single greatest barrier of all, however, is the fact that faculty members' efforts to employ active learning involve risk (the risk that students will not participate, use higher-order thinking, or learn sufficient content, that faculty members will feel a loss of control, lack necessary skills, or be criticized for teaching in unorthodox ways. Each obstacle or barrier ant type of risk, however, can be successfully overcome through careful, thoughtful planning. (7-8 or.)

Aipatutakoekin batera, irakasle eta ikastetxeek ez ezik, ikasleek ere izan ohi dituzte erresistentziak metodologia aktiboak erabiltzeko orduan. Shekhar eta bere kideek (2018) honela deskribatzen dute ikasleen erresistentzia: «negative reactions towards participation in active learning exer-

cises» (7 or.). Beste ikerketa batzuek diotenez, gainera, ingeniariartzako eskola-saioetan metodologia aktiboak erabiltzeko orduan ikasleek eduki dezaketen erresistentzia ere esanguratsua den aldagaitzat hartzen da (Finelli, Richardson eta Daly, 2013; Prince *et al.*, 2014).

Horren atzean egon daitekeen arrazoietakoa bat Igurikimenak ez betetzearen Teoria (Expectancy Violation Theory) izan daitekeela esaten dute hainbat ikerlarik (Shekhar *et al.*, 2018; Gaffney, Gaffney eta Beichner, 2010; Koerner eta Petelle, 1991). Ikasleen erresistentzia aztertu duten ikertzailetako batzuk Kearney, Plax eta Burroughs (1991) izan dira, ikasleen erresistentzia motak ezaugarritzeko 19 itemetako tipologia garatuta; eta horren bertsio sinplifikatua egin zuen Weimer-ek (2013).

### 2.3. Metodologia aktiboak Euskal Herrian

Espainiar estatu mailan, ECD/65/2015 Aginduan metodologia aktiboak buruz esaten den bakarra II. eranskinean agertzen da («Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula») eta hau da esaten dena: «Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales» (ECD/65/2015 Agindua, 2015, 17 or.) eta horien artean aipatzen dira proiektuetan oinarritutako ikaskuntza, interesguneak, kasuetan oinarritutako metodologiak edota arazoetan oinarritutakoak.

Heziberri-2020 Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoaren txostenean ez dira metodologia aktiboak aipatzen baina konpetentzien arabera hezkuntzarako orientabideei buruz hitz egitean esaten da teoriarik egokientzat konstruktibismoa eta soziokonstruktibismoa hartzen direla, ikaslea bere biziaren eta bere ikaskuntza-prozesuaren protagonista moduan harturik. Aipatzen denez, «Subjektuak bere jakintzak eraikitzen ditu, lehengo jakintzak oraingoekin» (Eusko Jaurlaritzak, 2014, 25 or.) eta, esaten denez, horretarako ezinbestekoa da hiru dimentsiok parte hartzea: dimentsio soziala, konstruktibista eta interaktiboa.

Eusko Jaurlaritzak, euskal hezkuntza-sisteman sartzen diren irakasleentzat prestatutako gidan (Eusko Jaurlaritzak, 2017), honakoa esaten da metodologia aktiboak buruz: «gaitasunak curriculumean sartzean, irakatsi eta ikasteko prozesuetako unearen arabera askotariko metodoak erabiltzea egokia bada ere, metodologia aktiboak dira ikasleen partaidetza eta inplikazioa areagotzen dutenak; ikasketa sakonago, esanguratsua eta iraunkorragoak eragiten dituztenak, eta eskuratutako ezagutzak testuinguru heterogeneoagoetara aldatzen laguntzen dutenak» (27 or.). Eta horien artean aipatzen dira ikaskuntza kooperatiboa, solasaldi dialogikoak, talde elkarrengileak eta proiektuen bidezko lana.



Esandakoekin lotuta, Martín-ek (2018) dio prozesu horretan oso garrantzitsua dela ikastetxean berrikuntzak abiatu baino lehen irakasleek ere beren ikasketa-prozesua egin behar dutela kontuan hartzea:

Los docentes tienen que entender los mecanismos que explican por qué la nueva forma de actuar que se les propone va a permitir que los alumnos y alumnas aprendan mejor. En muchos casos, se adopta un cambio que el profesor ejecuta sin comprenderlo en profundidad, con los riesgos que ello conlleva. (1.orr)

Hau da horri buruz Heziberri-2020 Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoaren txostenean esaten dena (Eusko Jaurlaritza, 2014):

Hezkuntza-sistema baten arrakastaren atzean faktore nagusi hau egon ohi da beti: irakasleek prestakuntza, trebetasun, motibazio, inplikazio eta bokazio nahikoa izatea, hain zuzen. Irakasleen prestakuntza estu-estu lotuta dago hezkuntzaren xedeekin eta Oinarrizko Hezkuntzako ikasleen irteera-profilekin. Horixe da, hain juxtu, bai hasierako prestakuntzaren bai etengabeko prestakuntzaren gakoa, eta horregatik da ezinbesteko horren aurrean hezkuntza-komunitate oso-osoak arduraz eta konpromisoz jokatzeko. (49 or)

Eta, Eusko Jaurlaritzak euskal hezkuntza-sisteman sartzen diren irakasleentzat prestatutako gidan (Eusko Jaurlaritza, 2017), esaten da irakasleen prestakuntza eskubidea eta betebeharra dela eta ikastetxeak prestakuntza-plan bat prestatuta eduki behar duela Urteko Memorian edo Urteko Planean jasotako hobekuntza-premia edo prestakuntza-proposamenei aurre egiteko beharrezko gaitasunak eskuratzeko. Eta zehazten dituen prestakuntza motak hauek dira:

- Kanpoko aholkularitza.
- Lantalde edo batzordeak.
- Beste ikastetxe batean edo sarean egiten den prestakuntza.
- Jardunaldi, mintegi eta ikastaroak (hezkuntza-administrazioak, laguntza-zerbitzuek, erakundeek eta elkarteek prestakuntza-saioak, hitzaldiak eta eskarmentuak trukatzeko deialdiak egiten dituzte).
- Autoformazioa.
- On-line prestakuntza.
- Berdinen arteko tutoretza (peer tutoring).

Metodologia aktiboen definizioekin eman diogu hasera atal teorikoari. Metodologia horiekin lana egitearen onurei eta zailtasunei buruz aritu gara ondoren. Eta euskal hezkuntza sistema arautzen duten legeek metodologia horiek aplikatzeari buruz eta irakasleria metodologia horietan prestatzeari buruz esaten dituztenak biltzen ahalegindu gara gure azterlanaren oinarri teorikoe-kin amaitzeko. Gure ikerketaren nondik norakoen berri emango dugu jarraian.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Ikerketa galderak eta helburuak

Atal teorikoan bildutako informazioaren berri izan ondoren, metodologia horiek gure inguruko ikastetxeetan zein toki hartzen duten jakitea gus-tatuko litzaiguke. Horretarako, honako ikerketa galderak mahaigaineratu ditugu:

1. Donostiako LHko irakasleek ezagutzen al dituzte metodologia akti-boak?  
Metodologia aktiboak zein neurritan erabiltzen diren jakiteko, ezin-bestekoa da irakasleriak metodologia aktiboak ezagutzea. Geroago ezagutza eta erabileraren arteko erlazioa aztertu ahal izateko, nahi-taezkoa da irakasleek metodologia horiek ezagutzen al dituzten ja-kitea.
2. Donostiako LHko irakasleek erabiltzen al dituzte metodologia akti-boak?  
Galdera honen helburua metodologia aktiboek gure inguruko ikas-tetxeetan zer presentzia daukaten jakitea da, zer neurritan aplika-tzen diren. Aldaketa hori sakona eta globala den jakin nahi dugu, edo, aitzitik, azalekoa eta partziala den prozesu baten aurrean ote gauden.
3. Donostiako LHko irakasleek zer prestakuntza jaso dute metodolo-gia aktiboetan?  
Irakasleriak metodologia aktiboak erabiltzeko beharrezkoa da pro-fesional horiek gai honetan prestatuta egotea eta horretarako forma-zioa jasotzea. Galdera honen erantzunak ezagutzeak aurrera begi-rako urratsak zehazten lagundu lezakeela iruditzen zaigu.
4. Donostiako LHko irakasleek zer pertzepzio daukate metodologia aktiboen indarguneei eta ahulguneei buruz?  
Galdera honen bidez, irakasleek metodologia aktiboek buruz duten balorazioa zein den jakin nahi dugu. Irakasleek indargunetzat zein ahulgunetzat ikusten dituzten puntu horien berri izateak ere aurrera begirako erabakiak hartzen lagundu dezakeelakoan gaude.

#### 3.2. Datuak biltzeko tresnak

Ikerketa galderari erantzun ahal izateko bide kuantitatibo nahiz kuali-tatiboetatik jaso ditugu datuak. Alde batetik, ahalik eta irakasle gehien erantzunak jaso nahi izan ditugu eta, horretarako, galde-sorta bat diseinatu eta betearazi diegu ikerketan parte hartu duten irakasleei. Beste aldetik, ira-kasleengandik jasotakoei beste ikuspuntu bat erantsi nahi izan diegu, espa-

rru horretan aditu direnek esandakoak bilduz. Horretarako, bi elkarrizketa sakon egin ditugu.

Galde-sortako 6 itemen bitartez jaso nahi izan ditugu gure ikerketa-galderei erantzuteko datuak. Item horien artean aukera anitzeko galderak eta Likert eskala batean erantzuteko galderak sortu dira. 2. taulan ikus daitezke galde-sortako itemei buruzko xehetasunak:

2. taula  
**Galde-sortako itemak eta hoiene ezaugarriak**

Galderak	Galdera motak	Ikerketa-galderak
1 Zer dira metodologia aktiboak? Aukeratu egokien iruditzen zaizuna	Aukera anitzak (1 aukeratu behar)	1
2 Honako metodologia aktiboak ezagutzen al dituzu?	Likert (1 Ez-3 Asko)	1
3 Honako metodologia aktiboak erabiltzen al dituzu?	Likert (1 Ez-3 Asko)	2
4 Metodologia aktiboei buruzko prestakuntzarik jaso al duzu? Hala bada, non?	Aukera anitzak (behar adina aukeratzeko)	3
5 Zein uste duzu direla metodologia aktiboen indarguneak?	Aukera anitzak (behar adina aukeratzeko)	4
6 Zein uste duzu direla metodologia aktiboen ahulguneak?	Aukera anitzak (behar adina aukeratzeko)	4

Galde-sorta Google Forms euskarrian egin da eta irakasleek internet bidez bete dute. Horretarako, lehenik eta behin, Donostiako ikastetxe guztietako zuzendaritzei gutun bat helerazi zitzaion, ikerketaren berri eman eta beren parte-hartzea eskatuz. Hortik bideratu da galde-sorta irakasleen eskuetara iristea. Behin erantzunak jasotakoan, item kuantitatibo edota itxien kasuan horien maiztasunak eta ehunekoak kalkulatu dira. Galdera irekietan jasotako datuak ikerketa-galderen araberrako kategoriatan multzokatu dira, Atlas.ti programaren laguntzaz.

Galde-sortaren bidez irakasleen erantzunak ezagutu ondoren egin dira adituekin elkarrizketak, jasotako erantzunen atzean egon daitezkeen arrazoieta gehiago sakontzeko. Elkarrizketetako galderak egiteko erdi-egituratutako gidoi bati jarraitu zaio, lan honetan erantzun nahi diren ikerketa-galderak oinarri hartuta. Elkarrizketak grabatu eta hitzez hitz transkribatu dira. Jasotako informazioa ikerketa-galderen araberrako kategoriatan antolatatu da, horretarako Atlas.ti programa erabiliz.

Behin jasotako datu guztiak ikerketa-galderen arabera antolatutakoan, horietako bakoitza aztertu eta forma eman zaie ikerketako emaitzei.

### 3.3. Parte-hartzaileak

Datuak biltzeko, deskribatu berri ditugun bi iturrien bidez 48 subjektuk emandako informazioa bildu dugu. Horietako 46 subjektuk galde-sortari erantzun zioten. Beste bi subjektuei elkarrizketa bana egin zitzaizen.

Ikerketa hau egiteko Donostiako Lehen Hezkuntzako ikastetxeak hartu dira kontuan. Donostian guztira 44 ikastetxe daude, horien arteko 19 publikoak eta beste 25 itunpeko pribatuak (<https://ikasgunea.euskadi.eus>). Horietako 16 ikastetxetako (10 publiko eta 6 itunpeko) 46 irakasleren erantzunak jaso ditugu. Generoari dagokionez, erantzun dutenen arteko % 60,8 emakumezkozat definitu dira, % 36,9 gizonezkozat eta % 2,1 ez da eroso sentitzen generoen banaketa binarioarekin. Adinari dagokionez, erantzun dutenen batez besteko adina 44 urtekoa da (63-23 adin tarteko irakasleek parte hartu dutela kontuan hartuta). Eta lan esperientziari dagokionez, erantzun dutenen batez bestekoa 18 urtekoa da (urtebeteko esperientzia daukan irakasletik 39 urtekoa daukanera arte).

Irakasleengandik jasotako informazioa osatzeko, beste ikuspegi batzuetatik lortutako informazioa gehitzea interesgarria izan zitekeela iruditu zaigu. Horregatik, gai honen inguruan ekarpen esanguratsuak egingo zituztela iruditu zitzaigun beste bi pertsonari elkarrizketa bana egin genien. Batetik, Donostiako Berritzegunean etapako aholkulari lanean diharduen pertsonari (B aditua izena emango diogu emaitzen atalean). Berritzeguneei ikastetxeei laguntza ematen diete aholkularitza, prestakuntza eta hezkuntza berriztapenaren arloetan (Eusko Jaurlaritza, 2017).

Bestetik, bigarren elkarrizketa Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntza Ikuskaritzaren baitan Donostian diharduen Ikuskariari egin genion (K aditua izena emango diogu emaitzen atalean). Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntza Ikuskaritzak 2017-2020 hirurteko plangintzan bere funtsezko lan lerroak finkatzen ditu. Horien artean, bere eginkizunetako bat da laguntza ematea aldaketa metodologikoak ikastetxeetan ezartzeko prozesuetan.

## 4. EMAITZAK

Azterlan honetako ikerketa-galderei erantzuna ematen ahaleginduko gara atal honetan. Emaitzak ikerketa-galderen arabera antolatuta erakutsiko dira.

#### 4.1. Lenengo ikerketa-galdera: Donostiako LHko irakasleek ezagutzen al dituzte metodologia aktiboak?

Irakasleei metodologia aktiboen hainbat definizio aukeran eman eta horien artean zuzen iritzitakoa aukeratu behar izan dutenean, irakasleen arteko % 89,4k guk zuzentzat jotako erantzuna aukeratu du. 3. taulan ikus daitezke aukeran emandako definizioak eta irakasleek emandako erantzunak:

3. taula

##### Metodologia aktiboen definizioak eta irakasleek egindako aukerak ehunekotan

Definizioak	%
Ikaslea ardaztat hartu eta autonomia eta partaidetza sustatzen duen metodologia. Ikasle bakoitzaren beharretara egokitutakoa.	% 6,4
Ikaskuntza metodologia hauek eguneroko bizitzarekin zuzenki lotuak egon behar dute.	% 0
Ikaslea ardaztat hartu eta autonomia eta partaidetza sustatzen duen metodologia da. Ikasle bakoitzaren beharretara egokitutakoa. Gainera, ikaskuntza metodologia hauek eguneroko bizitzarekin zuzenki lotuak egon behar dute.	% 89,4
Ikaslea modu autonomoan mugituz lortzen den ikaskuntza.	% 4,3
Aurreko guztiak gaizki daude.	% 0

Metodologia zehatzak zein neurritan ezagutzen dituzten jakiteko (Likert: Batere ez-Pixka bat-Asko), hainbat metodologia erakutsi zaizkienean eman dituzten erantzunak 4. taulan ikus daitezke:

4. taula

##### Metodologia aktibo zehatzen ezagutza ehunekotan

Metodologia aktiboak	Asko	Pixkat	Ez
Simulazioa	4,3	47,8	43,4
Zerbitzuko ikasketa	13,04	32,6	60,8
Ikaskuntza-ekintza	15,2	43,4	41,3
Kasu azterketa	19,5	58,7	21,7
Ikasgela iraulia ( <i>flipped classroom</i> )	19,5	36,9	47,8
Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntza (AOI)	36,9	57,2	26,09
Ikaskuntza kooperatiboa	69,5	28,2	2,1
Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza (POI)	71,7	28,2	0,0

Jaso ditugun erantzunetan irakasleek gehien ezagutzen duten metodologia Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza (POI) da, parte-hartzaileen % 71,7k metodologia hori «asko» ezagutzen duela esan du eta % 28,2k «pixkat». Hurrengoa Ikaskuntza kooperatiboaren metodologia izan da. Kasu honetan parte-hartzaileen % 69,5k «asko» ezagutzen duela adierazi du eta % 28,2k «pixkat» ezagutzen duela. Hirugarrenez, Arazoetan Oinarritutako Metodologia nabarmendu da: % 36,5ek «asko» ezagutzen duela esan du eta % 36,9k «pixkat» ezagutzen duela.

Auzi berari buruz elkarrizketatutako adituengandik jasotako erantzunek ez dute guztiz bat egiten. B adituak esan digunez, irakasleen praktika eta haien diskurtsoa batzuetan ez datoz bat; izan ere, irakasle batzuek metodologia batzuk erabiltzen dituzte horren izena jakin gabe eta beste batzuek izenak ezagutzen dituzte, baina izen horri dagokion metodologiari buruz ez dakite ezer.

K adituak honakoa esan du: «Ez dira ezagunak irakasleen artean». Eta baieztapen horren ondoren esan du oso egoera desberdinak daudela norberaren ekintzailetzaren arabera.

Beraz, galde-sortatik bildutako datuen arabera, irakasleek metodologia aktiboen kontzeptua modu orokorrean ezagutzen dute eta metodologia aktiboak banan-banan hartuz, badaude hiru metodologia oso ezagunak direnak irakasleen artean. Baina, gure adituen arabera, bestelakoa da errealitatea, uste baitute metodologia aktiboen ezagutza falta dagoela irakasleen partetik.

#### 4.2. Bigarren ikerketa-galdera: Donostiako LHko irakasleek erabiltzen al dituzte metodologia aktiboak?

Irakasleek hainbat metodologia aktibo zenbateraino erabiltzen dituzten galdetutakoan jasotakoak 5. taulan ikus daitezke (Likert: Batere ez-Pixka bat-Asko):

5. taula

##### Metodologia aktibo zehatzen erabilera ehunekotan

Metodologia aktiboak	Asko	Pixkat	Ez
Simulazioa	0,0	32,6	67,3
Zerbitzuko ikasketa	10,8	30,4	58,7
Ikaskuntza-ekintza	4,3	39,1	56,5
Kasu azterketa	10,8	54,3	34,7
Ikasgela iraulia ( <i>flipped classroom</i> )	8,7	23,9	67,3
Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntza (AOI)	43,4	45,6	10,8
Ikaskuntza kooperatiboa	76,09	21,7	2,1
Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza (POI)	63,04	26,09	10,8

Jasotako erantzunen arabera, gehien erabiltzen dituzten metodologiak Ikaskuntza Kooperatiboa, Proiektuetan Oinarritutako Metodologia eta Arazoetan Oinarritutako Metodologia dira. Ikaskuntza Kooperatiboa parte-hartzaileen arteko % 97k erabili du (hiru laurdenak «asko» eta ia laurden batek «pixkat»), Proiektuetan Oinarritutako Metodologia % 89,1ek (ia bi herenek «asko» eta laurdenak «pixkat») eta Arazoetan Oinarritutako Metodologia % 89k (horien arteko erdia inguruk «asko» eta beste erdia inguruk «pixkat»).

Adituek emandako erantzunetan ikusi ahal izan dugunez, metodologia aktiboen erabilera ez dago orokortuta eta finkatuta. B adituaren arabera, praktika isolatuak badauden arren oro har ohiko metodoak erabiltzen jarraitzen dute. Hona hemen haren hitzak:

Gure inguruko eskoletan zaila da esatea metodologia bat noraino erabiltzen den. Ikastexe gehienetan badaude irakasle talde batzuk saia-kera isolatuak egiten ari direnak zikloka edo arloka, gainontzekoak ohiko metodoekin jarraitzen duten bitartean. Beste hainbat ikastetxetan irakasle konketu batzuek egiten dituzte esperientziak ikasturteko momentu zehatz batzuetan eta beste denboran lehen bezala jarraitzen dute.

K adituaren ustez, metodologia honen zabaltze prozesua oso mantso gertatzen ari da irakasleek dituzten ziurgabetasunak direla eta. Aldaketak egiteak sortzen duen beldurra beste aldagai bat da. Eta, horrekin batera, zuzendaritza taldeen lidergo falta nabarmendu du. Hona hemen haren hitzak:

Zuzendaritza ilusionatu bat. Gai dena klaustroa ilusionatzeko. Gauzak, espazioak eta denborak emateko. Azkenean, ikastetxearen antolaketa zuzendaritzaren gauza da. Eta zuzendaritzak ez badu ematen denborarik prestakuntzarako, ez badu ematen denborarik irakasleen koordinaziorako... [...] nik uste dut lidergoa ezinbestekoa dela. Zuzendaritzak ez badu honetan sinisten, ez da egingo.

Beraz, irakasleek zenbait metodologia aktibo erabiltzen dituztela esan arren, adituen iritzian metodologia aktiboen implementazioari dagokionez oraindik badago zer egina.

#### **4.3. Hirugarren ikerketa-galdera. Donostiako LHko irakasleek zer prestakuntza jaso dute metodologia aktiboetan?**

Irakasleei honi buruz galdetutakoan, parte-hartzaileen % 23,4k erantzun du ez duela inolako prestakuntzarik jaso. Eta % 76,6 izan da modu bateko edo besteko prestakuntza jaso duela esan duena.

Irakasleek prestakuntza zein bidetatik jaso duten galdetutakoan emandako erantzunak 6. taulan ikus daitezke:

## 6. taula

**Irakasleek metodologia aktiboen gaineko prestakuntza zein bidetatik jaso duten (ehunekoak)**

Prestakuntzaren iturria	%
Ez du formaziorik jaso	23,40
Norbere kabuz (MOOC, master, ikastaro...)	36,17
Ikastetxeak edo ikastetxeen sareak	23,40
Hezkuntza Saila (Berritzeguneak, Prest Gara, Irale, Garatu)	17,02

Parte-hartzaileen arteko % 36,17k bere kabuz jaso du metodologia aktiboen gaineko formazioa. Ikastetxeak edo ikastetxeen sareak emandako formazioa jaso duen irakasle kopurua % 23,4koa da. Eta Hezkuntza Sailak eskaintzen dituen bideetatik formazioa jaso dutenak % 17,02 dira.

Gai honi dagokionez, B adituaren ustez metodologia aktiboekin lanean hasi baino lehenago marko teoriko batean kokatzeko beharra dago eta irakasleei hori jakinaraztea da Ikuskaritzak eta Berritzeguneak ikastetxeei eman diezaieketen laguntzarik garrantzitsuena.

K adituak dioenez, prestakuntza jardueretan parte hartzeko bi modu daude: alde batetik, norberak bere kabuz egiten duena; eta, bestetik, ikastetxeak eskaintzen duena. Berarentzat, zuzendaritzaren jarrera garrantzitsua da oso ikastetxeak eskaintzen duen formazioari dagokionean. Zuzendaritzek prestakuntza jarduera horiek benetan baloratzen dituztenean, beren lantaldeetako konpromisoak bultzatzen dituzte. Aitzitik, ez badute sinesen, prestakuntza ekitaldiak amaitzen diren momentu berean ezagutza berrien transmisioa bertan behera gelditzen da. Hona hemen haren hitzak:

Hor dago, berriz, zuzendaritza taldearen garrantzia. Antolaketan [...] Irakasle bat mintegi batetara joaten denean, hurrengo astean elkartuko gera irakasleak. Eta irakasle horrek izango du hori transmititzeko erantzukizuna eta ardura.

Laburbilduz, irakasle gehienek metodologia aktiboen gaineko prestakuntza beren kabuz jaso dute. Horrez gain, prestakuntza marko teoriko batean txertatzeko beharra eta zuzendaritzaren jarreraren garrantzia azpimarratu dira prestakuntza prozesuen eraginkortasuna bermatzeko.

#### 4.4. **Laugarren ikerketa-galdera: Donostiako LHko irakasleek zer pertzepzio daukate metodologia aktiboen indarguneei eta ahulguneei buruz?**

Irakasleei metodologia aktiboen indargunetzat zein alderdi ikusten dituzten galdetutakoan emandako erantzunak 7. taulan ikus daitezke:



## 7. taula

**Irakasleen ustez metodologia aktiboek dauzkaten indarguneen ehunekoak**

Indarguneak	%
Ikasleen autonomia sustatzea	100,0
Denbora hobeto aprobetxatzea	100,0
Irakaslearen motibazioa handitzea	93,4
Ikasleen motibazioa sustatzea	91,3
Talde- eta gela-dinamika sustatzea	89,1
Ikerkuntza bultzatzea	80,4
Diseinatzeko askatasun gehiago ematea	65,2

Datuek erakusten dutenez, irakasle guzti-guztiek ikusten dituzte metodologia aktiboek indargunetzat bai ikasleen autonomia sustatzea eta bai denbora hobeto aprobetxatzea. Eta parte-hartzaileen % 80tik gora izan da irakaslearen motibazioa handitzea, ikasleen motibazioa sustatzea, talde- eta gela-dinamikak sustatzea eta ikerkuntza bultzatzea ere metodologia aktiboek indargunetzat hartzen duena. Eskola-saioak diseinatzeko orduan metodologia aktiboek eskain dezaketen askatasuna izan da onura moduan irakasleen kopuru txikiak aukeratu duena (% 65,2).

Gai honi buruz adituei galdetutakoan, B adituak adierazi du metodologia aktiboek eskola inklusiboa bultzatzen dutela. Eta K adituak metodologia aktiboek ikusten dizkien bi alderdi positibo nabarmentzen ditu ikastetxei lotuta: alde batetik, lidergo partekatuari ematen dio garrantzi handia eta, bestetik, ikasleek lortzen duten zeharkako konpetentzien garapena ere asko baloratzen du.

Metodologia aktiboek ahulguneei buruz galdetutakoan irakasleek eman dituzten erantzunak 8. taulan daude ikusgai:

## 8. taula

**Irakasleen ustez metodologia aktiboek dauzkaten ahulguneen ehunekoak**

Ahulguneak	%
Ebaluazio irizpideak argi egon beharra	80,9
Programatzeko denbora gehiago behar izatea	70,2
Ebaluazioa hain zehatza ez izatea	46,8
Kontzeptuak ikasteko denbora gehiago behar izatea	17,0

Jasotako erantzunen artean gehien nabarmentzen den ahulgunea ebaluazio irizpideak argi egon beharra izan da, parte-hartzaileen % 80,9k eman baitu erantzun hori. Eta programatzeko denbora gehiago behar izateko

tea ere ahulgunetzat ikusten du irakasleen arteko bi heren baino gehiagok (% 70,2).

Gai honi buruz adituek emandako erantzunei dagokienez, B adituak metodologia aktiboekin lan egiteko talde-lanean aritu behar dela eta eman behar diren urratsak adostasunean oinarrituz eman behar direla adierazi du. Horrez gain, irakasleek metodologia aktiboekin lan egiteko denbora gehiago behar dutela dio. Eta haren ustez, gaur egun eskoletan presaka lan egiten dela. Aipatu duen beste gauzetako bat hau izan da: «Ikastetxeko baldintzek (lidergoa, denbora, antolakuntza, testuinguru sozioekonomikoa, linguistikoa...) asko baldintzatzen dituzte lan proiektuak».

K adituaren erantzuna ere ildo beretik doa. Ikusten duen ahuleziarik handiena metodologia aktiboekin aritzeko beharrezkoa den talde-lana kudeatzean datza. Esan duenez, ikastetxeetan irakasleen artean benetako lan kooperatiboa egin ordez, proiektuak aurrera ateratzeko atazak banatzen dira irakasleen artean. Eta gero, batzuek hartutako konpromisoak betetzen dituzte eta beste batzuek ez. Haren ustetan, irakasleek kooperatzen ikasi behar dute. Horrela egin ezean, ezin da proiektuetan sakondu eta ematen diren urratsak azalekoak dira, ez dute lortzen beharko luketen sakontasuna.

Beraz, indargunetzat hartzen dira ikasleen autonomia bultzatzea, ikasle nahiz irakasleen motibazioa sustatzea edota inklusioa bultzatzea, besteak beste. Eta ahulgunetzat jotzen dira ebaluatu eta saioak diseinatzean sortzen diren zailtasunak edota irakasleen arteko talde-lana kudeatzeko zailtasunak, besteak beste.

## 5. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Emaitzak aurkezteko jarraitu dugun logikari jarraituz, orain ere ikerketa-galderen arabera antolatuta aurkeztuko ditugu gure ikerketaren eztabaida eta ondorioak. Amaitzeko, ikerketa honi ikusi dizkiogun mugak eta aurrera begirakoak aipatuko ditugu.

### 5.1. Ikerketa-galderen gaineko eztabaida eta ondorioak

#### 5.1.1. *1 Ikerketa-galdera: Donostiako LHko irakasleek ezagutzen al dituzte metodologia aktiboak?*

Metodologia aktiboen kontzeptuaren definizioak askotan egin dira eta guztiek nabarmentzen dute ikas-irakaskuntzaren erdigunean ikaslea kokatzea eta prozesu hori ikaslea bera eraikiz joatea (Prince, 2004; Morales Vallejo, 2008; Shekhar *et al.*, 2019). Gure ikerketan ikusi dugu irakasleek erraz identifikatzen dituztela kontzeptuaren definizioa edota metodologia aktibo jakin batzuk. Baina adituekin egindako elkarrizketetan nabarmendu

da gerta litekeela ezagutza hori azalekoa besterik ez izatea. Haren iritziz metodologia aktiboen muina ez dago guztiz barneratuta irakaslearen artean.

Edozer gauzari buruzko ezagutza ezin izan ohi da neurtu termino absolutuetan, alegia, ez ezagutzetik ezagutzera bitartean hainbat gradutako ezagutza egon daitekeela aitortu behar da eta kasu horretan ere horrelako zer-bait gerta litekeela pentsa liteke. Narvaez-ek (2006) esaten zuenaren harira, metodologia aktiboak hezkuntzan emandako paradigma aldaketa baten ondorio izan dira eta ikuspegi berri horretan eskola jardunaren gunea aldatu da: irakasten duen irakaslearengandik ikasten duen ikaslearengana igaro da. Iraganbide horretan aurrera egiteko metodologia aktiboen baitako teknika eta estrategiak ezagutzeko eta erabiltzeko testuingurua sortu da, eta gure ikerketaren arabera irakasleak horren jakitun dira.

Baina aldaketa eta berrikuntza prozesuak, izenak esaten duen bezala, hori dira, prozesuak. Bonwell eta Eison-ek (1991) esaten zutena gogoratu, prozesu horiek konplexuak izaten dira eta pixkanaka gauzatu ohi dira. Kasu honetan, irakasteko moduak aldatu eta metodologia berriak erabiltzen hasteko prozesu horretan lehenengo urratsa metodologia horiek ezagutzen hastea izan liteke. Atal teorikoan ikusi dugunez, orain arte metodologia aktiboak gehien erabili eta aztertu dituen esparrua giza zientzietakoa izan da (Prince, 2004; Michael, 2006; Freeman *et al.*, 2014). Baina gizarte-zientzietan ere beren tokia hartzen ari direla dirudi. Ikusi dugunaren arabera, ikerketa honetan parte hartu duten ikastetxeetako irakasleek metodologia aktiboen kontzeptua ezagutzen dutela esan dezakegu. Hala ere, kontzeptua ezagutzeak ez du esan nahi metodologia guztiz barneratuta dagoenik.

Ez dakigu aurrera begira zer gertatuko den, baina gure azterketan jasotako emaitzak bide horretan kokatu nahi genituzke. Irakasteko moduak aldatzen ari diren prozesu batean.

### 5.1.2. 2 Ikerketa-galdera: Donostiako LHko irakasleek erabiltzen al dituzte metodologia aktiboak?

Teoriaren atalean ikusitako dokumentu ofizialetan (Espainiako Agindua, Heziberri 2020 plana eta Eusko Jaurlaritzaren gida) metodologia aktiboen aipamena, zuzenean edo zeharka, egiten dela ikusi dugu. Toki gehien Eusko Jaurlaritzaren gidan ematen zaie, metodologia egokitzat joz, baina inon ez da metodologia aktiboak erabiltzeko derrigortasunik aipatzen.

Gure ikerketan ikusi dugunaren arabera, metodologia aktiboen erabilera neurtzea ez da erraza, batzuetan irakasleek berek ere ez baitakite erabiltzen ari diren teknikak metodologia aktibo bati dagozkien ala ez. Gainera, ikastetxe batzuetan metodologia aktiboak era partzialean ezartzen ari dira: ziklo edo kurso batzuetan bai eta besteetan ez, edo egun, aste edo hilabete batzuetan bai eta besteetan ez. Ikerketa honetan parte hartu duten

Donostiako ikastetxeetan, metodologia aktiboen erabileran aurrerapausoak eman badira ere, egoera oraindik oso irregularra da.

Lan honen atal teorikoan ikusi dugunez, metodologia aktiboak gehien aplikatu eta aztertu diren eremua giza zientziena izan da, eta bereziki goimailako ikasketetan gertatzen denari begiratu izan zaio (Prince, 2004; Michael, 2006; Freeman *et al.*, 2014). Euskal Herrian Lehen Hezkuntzan metodologia aktiboak aplikatu eta aztertu izan dira (Karrera, Garmendia eta Argiñano, 2019) baina, oro har, oraindik irakasteko moduak aldatzeko prozesuetan ohikoak diren egoera eta sintomen aurrean gaudela esango genuke, aldaketa prozesuaren amaierara iritsi gabe.

Bonwell eta Eison-ek (1991) esaten zuten irakaskuntzaren esparruan berrikuntzak egiteak dakartzan oztopoen artean handiena irakasleek izan dezaketen beldurra dela. Kasu honetan ere izan liteke hori gertatzea. Baina, horrekin lotuta, aldaketa eta berrikuntza prozesu horietan Martín-ek (2018) irakasleen prestakuntzaren beharra azpimarratzen du eta gure zalantza ere ildo horretan kokatzen da. Alegia, zein dira metodologia aktiboak erabiltzen diren baino gehiago ez erabiltzearen atzean dauden arrazoiak? Irakasleak behar beste prestatuta ez egotea izan al liteke arrazoi horietako bat? Eta, hala balitz, zein da hori gertatzearen arrazoa? Noren erantzukizuna litzateke horri konponbidea ematea?

Hala ere, zama guztia irakasleriaren bizkar jartzea ere ez dela guztiz zuzena ikusi dugu atal teorikoan. Hainbat ikerketatan metodologia aktiboak erabiltzen hastean ikasleek izan ohi dituzten erresistentziak aztertu dituzte (Finelli, Richardson eta Daly, 2013; Prince *et al.*, 2014; Shekhar *et al.*, 2018). Eta hori ere kontuan hartzekoa iruditzen zaigu. Irakasteko metodologiak aldatzeak ikasteko metodologiak aldatzea dakar berekin, eta prozesu horretan parte hartzen duten subjektu guztiek eragiten dute aldaketa horrek izan dezakeen eraginkortasunean edo arrakastan.

### 5.1.3. *3 Ikerketa-galdera: Donostiako LHko irakasleek zer prestakuntza jaso dute metodologia aktiboetan?*

Irakasleen prestakuntzari buruzkoak ere irakurri ditugu atal teorikoan ikusitako bi dokumentu ofizialetan (Heziberri 2020 planean eta Eusko Jaurlaritzaren gidan). Heziberri 2020 planean (Eusko Jaurlaritza, 2014) ez da zehaztasun gehiegirik ematen eta Eusko Jaurlaritzaren gidan (Eusko Jaurlaritza, 2017) prestakuntza jasotzeko bideak aipatzen dira (lantaldeak, jardunaldiak, mintegiak, ikastaroak, autoformazioa eta abar.)

Gure ikerketako emaitzen argitara ikusten da Hezkuntza Sailak edo ikastetxeek eskaintzen dituzten prestakuntza saioak ez direla irakasleak gehien erakartzen dituztenak. Horren arrazoa zein den ez dakigu, agian metodologia aktiboen gaineko prestakuntza eskaintza urria izan liteke, agian bi bide horietatik proposatzen den eskaintza ez da egokitzen irakasleriaren behar edota aukeretara, edo agian beste arrazoiren bat egon liteke.

Bonwell eta Eison-ek (1991) irakaskuntzaren esparruan berrikuntzak egitean egon ohi diren zailtasunen artean aipatzen zituzten, besteak beste, ikastetxearen aldetik pizgarri edo motibazio falta, eskola-saioak prestatzeko denboraren eskasia edota beharrezko baliabideen falta. Agian ideia horiekiko lotura izan dezakete ikerketa honetan ateratako emaitzek.

Horrekin batera, ikerketa honetako emaitzetan ikusi dugunez, ohikoa da prestakuntza saioak edo kurtsoak antolatzen direnean ikastetxe bakoitzetik pertsona bakar bat joatea. Horrek zentzua izango luke baldin eta behin prestakuntza jaso ondoren, pertsona horrek bere ikastetxeko taldeki-deei ikasitakoaren transferentzia egingo balie. Baina, berriro ere Bonwell eta Eison-en (1991) ideiak mahai gainean jarritz, ikaskuntza transferentzia hori gertatu ahal izateko, ikastetxeko zuzendaritzak horretarako denbora eta tokiak eskaini beharko lituzke. Konpromiso horren ezean, irakasle bakanek egindako ikasketa ez da iritsiko ikastetxeko gainerako irakasleengana. Eta, horrekin lotuta, garrantzitsua da baita ere proiektua martxan jarriko duen taldea eta prestakuntza jasoko duena taldea bera izatea.

#### 5.1.4. *4 Ikerketa-galdera: Donostiako LHko irakasleek zer pertzepzio daukate metodologia aktiboen indarguneei eta ahulguneei buruz?*

Gure emaitzetan jasotako erantzunek orokorrean bat egiten dute teoriaren atalean adituek (Bonwell eta Eison, 1991; Prince, 2004; Anderson *et al.*, 2005; Michael, 2006; Deltor *et al.*, 2012; Thaman *et al.*, 2013) nabarmentzen zituzten onurekin, baina aurrez aipatu ez ditugun zenbait ideia berri ere eransten dituzte, horien artean inklusioa bultzatzea edota lidergo partekatua gauzatzeko aukera ematea.

Gai honi buruz egin diren ikerketetan (Bonwell eta Eison, 1991; Michael, 2006; Freeman *et al.*, 2014) azaleratu diren onurak identifikatu dira gure ikerketan ere, beraz, aurreko ikerketa-galderetan metodologia aktiboen ezagutzan eta erabileran oraindik zer hobetua badagoela ikusi arren, beste ikerketa horietan azaleratu diren onura berberetz jabetzen dira gure ikerketako subjektuak. Hala ere, Bonwell eta Eison-ek (1991) aipatzen dituzten zailtasunei aurre eginez eta onura horiengan benetan sinesteko, beharrezkoa litzateke irakasleriak bi motatako babesa jasotzea: batetik, metodologia aktiboen gaineko formazioa; eta, bestetik, metodologia aktiboak praktikan jartzeko testuinguru seguruak edukitzea.

Ahulguneei dagokienez, teoriaren atalean ikusitako (Bonwell eta Eison, 1991) zenbait ezaugarri errepikatu dira gure emaitzetan (denboraren kudeaketarekin lotutakoak, batik bat), baina aurrez aipatu gabeko beste bi ezaugarri ere azpimarragarriak iruditu zaizkigu: ebaluazioa egiteko garaian sor litezkeen zailtasunak eta irakasleen arteko kooperazioa gauzatzeko oztopoak.

Guk uste dugu ahulgune horiek kudeatzeko baliabideak jartzea komenigarria izango litzatekeela. Alde batetik, ebaluazioaren gaia ez da, inolaz

ere, gai erraza, eta arlo horretan formatzeko beharra ikusten dugu, ebaluazioa ulertzeko moduak aldatzekoa (ikas komunitate osoan, alegia, irakasle, ikasle, guraso eta prozesu horretan parte hartzen duen eragile ororen baitan). Beste alde batetik, irakasleek taldean lan egin eta koordinatzeko (eta, zenbaiten kasuan, lan egiteko modu berriak ikasteko) formazioa eta baliabideak eskaini beharko litzaizkiekeela iruditzen zaigu. Agian hezkuntza sisteman sartzen ari diren irakasle berriek horretan errazago asmatuko dute, unibertsitateko ikasketetan zehar talde-lan ugari egiten dituztelako, etorkizunean kudeatu beharko dituzten egoeretarako trebatzeko. Eta hori horrela gertatuko balitz, hemendik urte batzuetara baldintza aproposak egon litezke metodologia aktiboekin lan egiten aitzeko.

## 5.2. Ikerketaren mugak eta aurrera begirakoak

Egin dugun ikerketari ikusten diogun mugarik nabarmenena aztertu nahi izan dugun komunitate osoaren ordezkagarria den lagina ez izatea da. Gure galde-sorta irakasleek borondatez bete dutenez, ezin da ziurtatu lagina errealitatearen ordezkari fidela izatea. Baina errealitate osoaren isla ez izan arren, errealitatearen frakzio baten isla ez denik ere ezin da esan. Beraz, iruditzen zaigu gai honen bueltan dauden praktika eta pertzepzioen izpi batzuk ematen dituela eta horien berri jakitea interesgarria izan litekeela.

Gaia mamitsua da, ez bairik gabe. Metodologia aktiboen gaineko ezaugutza areagotu eta praktikan benetan barneratzeko bide luzea dago egiteko. Eta bide horretan osagarri izan daitezke ikasleen hezkuntza komunitatean parte hartzen duten subjektu guztiak, hezkuntzako profesionalen formazioaz arduratzen direnak eta hezkuntza ikergai harturik lanean dihardugun ikertzaileak.

## 6. ERREFERENTZIAK

- Anderson, W.L., Mitchell, S.M. eta Osgood, M.P. (2005). Comparison of Student Performance in Cooperative Learning and Traditional Lecture-based Biochemistry Classes. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 33(6), 387-393.
- Bonwell, C.C. eta Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- De Miguel, M. (Zuz.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Detlor, B., Booker, L., Serenko, A. eta Julien, H. (2012). Student Perceptions of Information Literacy Instruction: The Importance of Active Learning. *Education for Information*, 29(2), 147-161.

- Espejo, R. eta Sarmiento, R. (2017). *Manual de apoyo docente. Metodologías activas para el aprendizaje*. Santiago, Txile: Universidad Central de Chile.
- Eusko Jaurlaritz (2014). *Heziberri 2020. Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa*. Hemendik hartua [http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/eu\\_heziberr/adjuntos/Heziberri\\_2020\\_e.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_e.pdf)
- Eusko Jaurlaritz (2017). *Irakasleen Gida. Euskal hezkuntza-sisteman sartzen diren irakasleentzat*. Hemendik hartua [https://www.berrigasteiz.com/site\\_argitalpenak/docs/000\\_sistema/0002017001e\\_Pub\\_EJ\\_irakasleentzako\\_gida\\_e.pdf](https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/000_sistema/0002017001e_Pub_EJ_irakasleentzako_gida_e.pdf)
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Finelli, C.J., Richardson, K.M. eta Daly, R. (2013 ekaina). Factors that influence Faculty Motivation to Adopt Effective Teaching Practices in Engineering. *120th ASEE Annual Conference & Exposition*, Atlanta, AEB.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. eta Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, 111(23), 8410-8415. doi: [org/10.1073/pnas.1319030111](https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111)
- Gaffney, J.D.H., Gaffney, A.L.H. eta Beichner, R.J. (2010). Do they see it coming? Using Expectancy Violation to Gauge the Success of Pedagogical Reforms. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 6(1) doi: [org/10.1103/PhysRevSTPER.6.010102](https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.6.010102)
- Jiménez, R. (Koord.) (2015). *Educación emprendedora. Programa TALOS para el desarrollo de la iniciativa emprendedora en Ciencias de la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Karrera, I., Garmendia, M. eta Arguiñano, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: el caso de la escuela pública de Anzuola. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 83-102. doi: [org/10.30827/profesorado.v23i1.9145](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9145)
- Kearney, P.T., Plax, G. eta Burroughs, N.F. (1991). An Attributional Analysis of College Students' Resistance Decisions. *Communication Education*, 40(4), 325-342.
- Koermer, C.D. eta Petelle, J.L. (1991). Expectancy Violation and Student Rating of Instruction. *Communication Quarterly*, 39(4), 341-350.
- Labrador, M. J. y Andreu, M. A. (2008). *Metodologías activas. Grupo de Innovación en metodologías activas (GIMA)*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Martín, E. (2018/01/16). Diez condiciones para innovar. *EDUforics*. Hemendik hartua <http://www.eduforics.com/es/diez-condiciones-innovar/>
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Adv Physiol Ecuc*, 30, 159-167. doi: [org/10.1152/advan.00053.2006](https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006)
- Morales, P. (2008). *Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender en La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Narvaez, E. (2006). Una Mirada a la escuela nueva. *La Revista Venezolana de Educación*, 35, 629-636.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación

- primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE 25 zkia., 2015eko urtarrilak 29). Hemendik hartua <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 33-48. doi: [org/10.6018/reifop.20.3.272221](https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221)
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Prince, M., Borrego, M., Henderson, C., Cutler, S. eta Froyd, J. (2014). Use of Research-Based Instructional Strategies in Core Chemical Engineering Courses. *Chemical Engineering Education*, 47(1), 27-37.
- Queen 's University (d.g.). *Why do Active Learning?* Kingston, Ontario, Canada: Queen's University, Hemendik hartua <https://www.queensu.ca/activelearningspaces/active-learning/benefits-active-learning>
- Samwel, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47.
- Shekhar, P., Prince, M., Finelli, C., Demonbrun, M. & Waters, C. (2019) Integrating quantitative and qualitative research methods to examine student resistance to active learning. *European Journal of Engineering Education*, 44(1-2), 6-18, doi: [org/10.1080/03043797.2018.1438988](https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1438988)
- Thaman, R., Dhillon, S., Saggar, S. Gupta, M. eta Kaur, H. (2013). Promoting Active Learning in Respiratory Physiology. Positive Student Perception and Improved Outcomes. *National Journal of Physiology, Pharmacy & Pharmacology*, 3(1), 27-34.
- UPV/EHU (2019). *Irakaskuntza-metodologia aktiboak ERAGIN programan*. Euskal Herria: Euskal Herriko Unibertsitatea. Hemendik hartua <https://www.ehu.eus/eu/web/sae-helaz/eragin-irakaskuntza-metodologia-aktiboak>
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wright, M.C., Bergom, I. eta Bartholomew, T. (2019). Decreased class size, increased active learning? Intended and enacted teaching strategies in smaller classes. *Active learning in higher education*, 20(1), 51-62. doi: [org/10.1177/1469787417735607](https://doi.org/10.1177/1469787417735607)
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.