



IKER
GAZTE
NAZIOARTEKO
IKERKETA EUSKARAZ

IV. IKERGAZTE NAZIOARTEKO IKERKETA EUSKARAZ

2021eko ekainaren 9, 10 eta 11a
Gasteiz, Euskal Herria

ANTOLATZAILEA:
Udako Euskal Unibertsitatea (UEU)

GIZARTE ZIENTZIAK ETA ZUZENBIDEA

ETHAZI berrikuntza-ereduan ari
diren Lanbide Heziketako
irakasleen hezkuntzari buruzko
kontzepzioen garapenaren
azterketa Covid-19 testuinguruan

*Nerea Lopez Salas eta
Aitziber Sarobe*

145-152 or.

<https://dx.doi.org/10.26876/ikergazte.iv.02.18>



ETHAZI berrikuntza-ereduan ari diren Lanbide Heziketako irakasleen hezkuntzari buruzko kontzepzioen garapenaren azterketa Covid-19 testuinguruan

Lopez-Salas, N., eta Sarobe, A.

*Mondragon Unibertsitatea, Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea
nlopez@mondragon.edu, asarobe@mondragon.edu*

Laburpena

Geroz eta azkarragoak eta konplexuagoak diren aldaketa ekonomiko, produktibo eta teknologikoei erantzuteko, Euskal Autonomi Erkidegoko Lanbide Heziketako sisteman ETHAZI hezkuntza-berrikuntza eredu hedatzen ari da. Eredu honen helburu nagusia konpetentzia teknikoen eta zeharkakoen garapena da, erronka errealetan oinarritutako ikaskuntza eredu kolaboratiboaren bidez. Artikulu honetan, eredu horren zutabe nagusietako bat diren irakasleen hezkuntzari buruzko kontzepzioen aldaketa aztertzen da, Covid-19ak sortutako ikaskuntza eta irakaskuntza testuinguru berriak ETHAZI ereduaren implementazio maila altua duten ikastetxeetan eredu ezbaian jarri ez dutenaren inguruko hipotesi berria ondorioztatuz.

Hitz gakoak: Lanbide Heziketa, Hezkuntza-berrikuntza, Covid-19

Abstract

In response to the increasingly rapid and complex economic, productive and technological changes, the ETHAZI educational innovation model is being implemented in the Professional Training system of the Autonomous Community of the Basque Country. The main objective of this model is the development of both technical and transversal skills through a collaborative learning model based on real challenges. This article analyzes the modification of the educational conceptions of teachers, one of the fundamental pillars of this model, deducing the new hypothesis that the new learning and teaching context created by Covid-19 has not questioned the ETHAZI model in schools with a high degree of implementation of the model.

Keywords: Vocational Education and Training, Educational Innovation, Covid-19.

1. Sarrera eta motibazioa

Testuinguru ekonomiko, produktibo eta teknologikoetan gertatzen ari diren aldaketa azkarrek ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuen helburu eta formen birformulazioa dakarte ezinbestean, eta halabeharrez, horrek guztiak irakasle rolaen birpentsatzea eragiten du, bereziki, Lanbide Heziketaren (LH) esparruan.

Agertoki horretan, 2009-2010 ikasturtean, Lanbide Heziketaren Ikerketa Aplikaturiko Zentroak (Tknika) LHko zikloen izaerari buruzko hausnarketa hasi zuen. Hasieratik, ziklo bakoitzaren berariazko konpetentzia teknikoez gain, zeharkako zenbait konpetentzia lantzeko beharra identifikatu zen: hala nola, talde-lana, erantzukizuna eta arazoaren ebazpena (Astigarraga eta Agirre, 2018). Ikaskuntza prozesuen kontzeptualizazioaren eta garapenaren ikuspegi aldaketa horretatik ETHAZI izeneko hezkuntza eredu berria eraiki zen.

ETHAZI eredu Euskal Autonomi Erkidegoko (EAE) LHko ikastetxeetan ezartzen hasi zenetik, eredu berriaren kokatzen diren heziketa-zikloen eskaintza urtero handitu da. Gaur egun, EAEn, 515 heziketa-ziklo, 75 ikastetxe, 2060 irakasle eta 22356 ikasle daude ETHAZI ereduaren. Hala, nahiz eta zikloen artean ezartze maila ezberdina izan, epe laburrean LHko ikastetxe sare osoan ETHAZI ereduaren implementazioa helburu irrisgarria da.

Hedatze prozesu honetan, ereduaren implementazio- eta garapen-maila, neurri handi batean, ikastetxeen kulturaren arabera dela sumatzen da. Aipatutako helburua lortzeko, ETHAZI hezkuntza ereduaren ulermenean eta garapenean eragiten duten faktore oztopatzaile eta erraztatzaileak identifikatzeko beharra hauteman da, baita ereduaren ezartzeko lagungarriak izan daitezkeen faktoreak ere. Horretarako, Tknika eta HUHEZIKO ZiTeO ikertaldearen artean, EAeko LHko ikastetxeen sare osoa hartzen duen ikerketa kuantitatibo bat burutzen ari da, hiru aktoreen

datuak jasotzen dituenak: ikasleenak, irakasleenak eta enpresenak. Lan horrekin batera, irakasleen identitate profesionalaren trantsizioan sakontzeko artikulu honetan azaltzen den ikerketa osagarria diseinatu da.

2. Arloko egoera eta ikerketaren helburuak

2.1. Arloko egoera

ETHAZI ereduaren helburua kompetentzia tekniko, zein zeharkakoak garatzea da, Erronketan Oinarritutako Ikaskuntza Kolaboratiboaren bidez. Astigarragak, Agirrek eta Carrerak (2017) sakon deskribatu zituzten ereduaren oinarriak eta ezaugarriak. Aipatutako egileek, eredu berriaren lau ardatz nagusiak definitzen dituzte:

- 1) Erronketan oinarritutako programazioa
- 2) Zikloko irakasle-taldeek garatutako programazioak
- 3) Antolakuntza-malgutasuna
- 4) Konpetentzien arabera ebaluazioa, pertsonen eta ikaskuntzen garapenera bideratuta

Aipatutako lau ardatz hauetan oinarritzen dira ETHAZI ereduaren ezaugarriak: i) positiboki interdependentea den talde lanean oinarritutako ikaskuntza kolaboratiboa (Astigarraga, Agirre eta Carrera, 2017; Astigarraga eta Agirre, 2018) ii) arazo-egoera errealetan oinarritutako ikaskuntza, ikasleei egoera hori ebatzi beharreko erronka gisa bizitzeko aukera ematen diena eta horretarako ezagutza berriak eraikitzea ahalbidetzen diena (Gallagher eta Savage, 2020; Leijon, Gudmundsson, Staaf eta Christersson, 2021; Nichols eta Cator, 2008); iii) lan-munduan beharrezkoak diren kompetentzia teknikoak eta zeharkakoak garatzera bideratua.

Ikaskuntza prozesuen ardatzetako bat zeharkako kompetentzien garapena izatea erronka handia da ikastetxe zein irakasleentzat. Hala, Eizagirren eta Altunaren arabera (2014), ETHAZI hezkuntza-ereduan zeharkako kompetentziak garatzeko arrakasta-faktoreak hauek dira: i) irakasleek ikasleen irteera-profilari buruz duten ikuskera eta horren inguruan irakasle-taldeak eraikitzen duen kultura kolektiboa; ii) erronketan oinarritutako edo produktuetan amaitzen diren eta testuinguru errealetan aplikagarriak diren ikaskuntza eta irakaskuntza prozesuen diseinua, eta iii) ikaskuntza-prozesua gauzatzeko espazio eta denbora tarte malguak izatea.

Aipatu bezala, hezkuntza eredu honek ikasleak ikaskuntza prozesuaren erdigunean jartzen ditu eta gauzatu ahal izateko irakasleen talde lana eskatzen du. Hezkuntzaren kalitatea hobetzeko hezkuntza eraldaketa lortu nahi bada, ikasleen rol aldaketaz gain, irakasleek ere rola eta praxia aldatu behar dituzte (Astigarraga eta Agirre, 2018). ETHAZI ereduaren lau ardatzek bultzatuta, ereduak berak irakaskuntza kultura ezinbestean aldatzea eskatzen du eta inplikaturako irakasle taldeak irakasgaietan eta haien programazioetan oinarritutako ikuspegia alde batera utzi eta diziplinartekoak diren erronka errealak diseinatu, garatu eta ebaluatzea eskatzen du. Honek aldaketa pedagogiko handia dakar: kultura, politika eta antolaketa mailan. Eizagirren, Altunaren eta Fernándezen (2018) arabera, aldaketa ezingo da gauzatu irakasle horiek alde aurretik bakarka esperimintatu ez badute; ezta irakaskuntza-sisteman oso errotuta dauden curriculum- eta didaktika- forma jakin batzuk krisian jarri gabe ezin dela kompetentzietan oinarritutako formazioerik eskaini ondorioztatu ez badute ere. Era berean, ezin da curriculum forma alternatiborik ezarri ikastetxeetako zuzendaritzen eta instituzio-sarearen laguntzarik gabe.

Aipatutako kultura aldaketak irakasleak bere rola aldatu behar duela esan nahi du, bere gidaritzaren eredu ikasleen ikaskuntza beharretara egokituz eta momentuaren arabera aditu, mentore edo tutore gisa jardunez (Griethuijsen, Kunst, Woerkmom, Wesselink eta Poell, 2020; Wesselink, Biemans, Gulikers eta Mulder, 2016). Marko honetan eta irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesu berriak diseinatzeko, irakasleak nahitaez igarotzen dira individualismoan oinarritutako eredutik kultura kolektibora (Alonso, 2015; Rué eta Lodeiro, 2010; Terrón, Blanco, Berenguer eta Learreta, 2007). Alde horretatik, zenbait autorek adierazi dute irakasleen identitate profesionalak berrikuntza prozesuetan edo gizarte aldaketetan transitziozko dituzten moduak prozesuaren

arrakasta mailarekin lotuta daudela (Alonso, 2015; Beijaard, Meijer eta Verloop, 2004; Bolívar, 2006; Bolívar, Fernández eta Molina, 2005).

2.2. Ikerketaren helburuak

Ikerketaren helburu orokorra, ETHAZI berrikuntza ereduaren zentroetan inplementatzerakoan irakasleek hezkuntzarekiko duten kontzepzioen aldaketa ulertzea eta honek ikasleen ikaskuntza prozesuetan duen eragina aztertzea da, horretarako Astigarragak eta Agirrek (2018) proposatutako etorkizuneko jarduera-ildoak oinarri hartuz. Halaber, Covid-19aren eraginez sortutako hezkuntza-testuinguruek irakasleen hezkuntza kontzepzioetan izan duten eragina arakatu nahi da.

Helburuari erantzuteko, ETHAZI ereduaren inplementazioan eragiten duten elementu erraztatzaile eta oztopatzaileak identifikatzea beharrezkoa da. Horretarako, hiru dimentsiotan jarri da arreta, horien arteko harremanak aztertu direlarik: ereduaren marko teorikoa, irakasleen hezkuntza kontzepzioak eta praxia. Ikerketan, banakoen eta kolektiboen dimentsio pertsonalak, sozialak eta kulturalak hartu dira kontuan (Clegg, 2008; Sheridan, 2013), kontzepzioen eta praxiaren arteko elkarrekintza ibilbide biografikoan eta subjektuaren gizarte-interakzioan oinarrituta dagoela onartuz (Dubar, 2000).

Hala, ikerketa-gai nagusi gisa galdera hauek planteatzen dira: zein da irakasleen ETHAZI hezkuntza-ereduari buruzko diskurtsoa eta nola eraiki da? Zeintzuk dira orain haien hezkuntza-ikuskerak? Nola eragiten dute Covid-19ak sortutako hezkuntza testuinguru berriek irakasleen hezkuntzari buruzko kontzepzio eta praxietan?

Helburu orokorrari erantzuteko, ikerketa osoa diseinatu bada ere, artikulu honetan Covid-19 testuinguruak ETHAZI ereduaren ari diren irakasleen hezkuntza kontzepzioetan izan dezakeen eraginari heldu nahi zaio; izan ere, helburu orokorrari erantzuteko landa-lanerako beharrezkoak diren tresnak Covid-19aren krisia baino lehenago diseinatu eta horien balioztatze prozesua egin bazen ere, tresnak doitzeko beharra hauteman da, balidatze prozesuko ondorioez gain, (Lopez-Salas, Sarobe eta Astigarraga, 2019) egungo Covid-19 testuingurua ere aintzat hartuz. Horretarako, ondorioztatutako hainbat alderdi hartu dira kontuan: alde batetik, ETHAZI ereduaren inplementazio eta hedapenerako irakasle-taldea eta zentroko zuzendaritza taldea gako gisa nabarmentzen dira; bestetik, ETHAZI ereduaren aritzeak ez du bere horretan esan nahi indibidualismotik kultura kolektibora nahitaez igaro denik, nahiz eta arrakasta prozesuetan elementu adierazgarria den. Irakasleen kultura aldaketa hori, hein handi batean, irakasleen ETHAZI ereduaren hautematen ari den moduaren arabera dela ondorioztatzen da; beraz, hezkuntza eredu hori desitxuratzeko arrisku handia dagoela sumatzen da, ETHAZI zikloak diseinatu eta gauzatzeko ardura duten irakasle autogestionatuen eskakizunei kasu egiten ez bazaie. Bada, gizabanakotik kultura kolektibora igarotzeko eta arrakasta faktore horretan eragiteko, irakasleek ereduak ikasleei eskatzen dizkien balioak garatu behar dituztela azaleratzen da: gogoia, ilusioa, borondatea eta gatazkak kudeatzeko lankidetzeta eta gaitasuna. Azkenik, zuzendaritza taldea da irakasle taldea babestu eta lagundu beharko lukeen egitura, bere erabakiak hartzeko, sareak sortzeko eta bere heziketa zikloa kudeatzeko malgutasuna eta autonomia emanez.

Beraz, aurretik lortutako emaitzaz gain, elkarriketen gidoiaren balidatze prozesuan 2020ko martxoan hasi eta maiatzera arte luzatu zen hezkuntza testuinguru telematikoak irakasleek ETHAZI ereduaren inguruan duten ikuskeran eraginik ba ote duen aztertzea beharrezkotzat jo da.

3. Ikerketaren muina

Testuinguru jakin batean dauden subjektuen identitate profesional ez-estatikoa ulertzeko, ikerketa kualitatiboaren esparruan eta interpretazio-paradigman (Beijaard, Meijer eta Verloop, 2004) oinarritzen da ikerketa.

Irakasleen lanbide identitatea beren erreferentzia esparrutik ulertu nahi da, errealitatean errotuta eta kasu bakoitzaren berezitasunak kontuan hartuta. Teoria horri jarraituz, kasu azterketa proposatzen da (Stake, 1998) irakasleen kontzepzio eta praxien aldaketa testuinguru jakin batean aztertzeko. Kasu azterketaren helburua da kasu baten berezitasuna eta konplexutasuna aztertzea,

haren jarduera baldintza garrantzitsuetan ulertzeko. Kasua aztertzeko, metodo narratibo-biografikoa ere planteatzen da, subjektuek beren esperientziei ematen dieten esanahia adituz eta lanbide identitatearen eraikuntza aztertuz (Fernández eta Molina, 2005; Tójar, 2006; Yin, 2017), historikoki sozialak diren prozesuen bidez eraikitako biografien, banakako elkarreraginen eta identitate kolektiboen gainean eraikitako identitate indibidualen bidez (Bolívar, 2006).

Balidazio izaera duen prozesuaren datuak jasotzeko bi elkarrizketa sakon egin dira (Vargas-Jimenez, 2011), aktore batek gai zehatz baten inguruko informazio xehatua ikertzailearekin ahoz partekatzea helburu eta auto-hausnarketarako ariketa honen bidez bizipen eta gertakizunen esanahia eraikitzea ahalbidetuz, momentuko bizipen profesionalari ere zentzua emanez (Bolívar, Fernández eta Molina, 2005). Alde batetik, aurretik elkarrizketatutako Diseinu eta Fabrikazio Mekanikoko goi mailako Lanbide Heziketako zikloko (DFM) irakasle bati bigarren elkarrizketa sakona egin zaio, ENOLA tresnaren arabera ETHAZI ereduaren inplementazio maila altua duen ikastetxe batean kokatua dagoela aintzat hartuta; bestetik, Tknikako *Ikaskuntzak eta Etekin Handia* arloko kide bat ere elkarrizketatua izan da.

Fase honetan egindako elkarrizketak nahikoak izan dira elkarrizketa sakonaren gidioa eta etorkizuneko ikerketa-teknikak berriz diseinatzeko beharra identifikatzeko eta hainbat hipotesi eraikitzeko, elkarrizketetan azaleratzen diren alderdi eta ñabardurengatik.

3.1. Emaitzak

Hurrengo lerroetan bi elkarrizketa sakonen bidez lortutako datuen analisisa aurkezten da. Elkarrizketa horietan ikastetxe bateko DFM zikloan ari den irakaslearen (A subjektua) eta Tknikako *Ikaskuntzak eta Etekin Handia* arloko kidearen (B subjektua) ahotsak jasotzen dira.

Egindako elkarrizketen azterketa diskurtsiboan, A subjektuak argi identifikatzen du Covid-19ak ekarri duen hezkuntza testuinguru berria irakasleentzako zailtasun bat gehiago dela, bai konfinamendu garaian, bai presentzialki aritzean; batez ere, ikasleen askotariko egoerei erantzuteko agertzen diren zailtasunengatik. B subjektua ideia horrekin bat dator.

Nire ustez zailtasun bat gehiago da. Garbi dago betiko klase presentzialak izatea askoz ere hobea dela eta dinamika askoz ere gehiago egin daitezke. Orain ere, ikasleak konfinatuta izateak, gainera, batzuetan bakarrik bat, gero bi, gero talde osoa... Orduan oztopo handi bat. (A subjektua)

Eredu presentziala, hibrido eta online eredu alderatuta, A subjektuak argi du hamar egun hibrido edo digitalean igaro ahal badituzte ere, hiru hilabetez eredu horietan aritzea ezinezkoa dela, batez ere LHn eta ETHAZI ereduaren; izan ere, eredu honen ardatzetako bat erronka errealean oinarritutako talde lan kolaboratiboa denez, zailtasunak identifikatzen ditu horrela lan egiteko eredu hibrido zein onlinetan. Bi ildo hauek justifikatu egiten dute eredu presentzialaren aldeko hautua. B subjektuak zereginen sekuentziaziotik harago doan ikaste emaitzen garapenean oinarritutako hezkuntza-ereduaren ulermena gakoa dela aipatzen du, eta horretaz gain, irakasle taldeak argi izan behar duela egiten ari denaren zentzua azpimarratzen du.

Hiru hilabete ezin dira presentzialik gabe pasa. Bueno, bere alde positiboa ere ekarri digu, baino garbi dago niretzat % 100 presentziala izan beharko litzatekeela. (A subjektua)

Aukera pilo bat daude (online ereduaren ere), baina eboluzio bat egon behar da hor ere. Batez ere, irakasleek sentitu behar dute el para qué. Egiten dugun guztia, nik egiten dudak konbertsazio, zeregin edo meet hau, zertarako nahi dut? Hori ondo ulertu behar da, egiten dugun guztiaren zertarako hori oso inportantea. [...]. Aurretik ere proiektuak lan egiten zen, baina zentratzen zen produktuan. Baina produktuetan zentratzeari uzten diogunean eta ikaskuntza emaitzetara bideratzen dugun heinean, gero eta sakonago eta sinistrago gaude eta batez ere irakasleek sinesten dutelako posible dela. (B subjektua)

Ildo horretan, eredu tradizionala ETHAZI ereduarekin alderatzerakoan, A subjektuak aipatzen du, denbora tarte luzeetan behintzat, online irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak aurrera eramateko ETHAZI eredu tradizionala baino konplexuagoa dela. Jarraiki, konfinamendu

garaian, askok moduluka antolatutako eredu tradizionalera buelta egin zutela esaten du, nahiz eta 2020-2021 ikasturte hasieran, ETHAZI eredura bueltatzeari buruzko zalantzarik ez izan. Aldi berean, online ereduak LHn izan ahalko lukeen balio erantsiari buruz zalantzak ditu. B aktoreak argi du ezin dela praktikarik gabeko LH irudikatu eta jarduera guztiak ezin direla digitalki egin, nahiz eta zikloaren izaeraren arabera online testuinguruaren forma aldatu daitekeen.

Zalantzan jarri baino, argi geratu zen iazko ikasturteko konfinamendu luze hura ez zela ETHAZIentzako egokia. Talde lana izan behar bada oinarria, zaila da, nahiz eta izan erreminta digitalak zaila da. Baina ez dut uste bueltatu garenean zalantzan jarri denik. Egia da oraingo konfinamenduak txikiagoak direla eta bada eragozpen bat 10 egun ikasle bat ez dagoenean baina garbi dut. [...] (Iaz) bueltatu ginen tradizionalera gehienak. Baina, aurten argi genuen aurtengo ikasturte hasieratik jarraitu behar genuela erronka bidez, ez baldin bazen konfinamendu luze bat etortzen behintzat. (A subjektua)

Nahiz eta eredu hibrido bat irudikatu, presentzialitatea ezin da galdu eta honi garrantzia eman behar zaio. Gainera, ziklo guztiek ezin dute berdin funtzionatu. Nik behar dut ikasleekin interaktuatu eta euren artean ere. Honi ere buelta bat eman behar diogu. [...] ...hausnartu egin dutenek eta ikusten dutenek posible dela ereduari aurrera egitea eta, batez ere, zergatik egiten dugu? ereduari jarraitzen dute. Guk ikasleengatik egiten dugu. [...] Ereduak bizirik jarraitzen du logika duelako [...] Nik ez dut irudikatzen praktikarik gabeko Lanbide Heziketa. [...] Azkenean, lan arloa oso eskuzkoa da. Ziklo askotan bai, beste ziklo batzuetan bai irudikatzen dut. [...] Adibidez, DFMn badute eskuzko lan asko baina makina bat diseinatu behar baduzu ez dakit zertarako, makina horren funtzionamendua eta elementuak ulertu behar dituzu trasteatuz. Badu atal hidraulikoa, elektrikoa, pneumatikoa... gauza asko ditu. [...] Zailtasunak badaude, adibidez, dena ezin da digitalki egin. Pandemia garaian egin zen kristoren lana, ikastetxe batzuk prestatuta zeuden, baina falta zen arlo praktiko horretara nola heldu: simuladore batean ezin duzu pieza bat fresadora baten egin, ezin duzu soldadura bat egin, ezin duzu kotxe bat desmuntatu... (B subjektua)

Horretaz gain, A subjektuak testuinguru berriak digitalizaziorako aukera zein beharra azalarazi dituela aipatzen du eta oraindik ere erabiltzen dituzten tresna berrien ezagutza eta aplikazioa nabarmentzen du ondorio positibo gisa. B subjektua A subjektuarekin bat dator gaineratzean Covid-19 testuinguruak garapen digitala ekarri duela, eta nahiz eta erabateko online testuinguruan ez aritu, badihardutela ikastetxeetan ezagututako estrategia berriak eredu presentzian ere inplementatzen.

Irakasleak eta ikastetxe askotan egin dena da IKT tresnen ikastaro asko, ikastetxe barruan ere, guk pildorak eman ditugu, baina ikastetxeetan hori landu ere. Presentzian ere erabiltzen ari dira. Adibidez, irakasleak orain arte zituen plataforma guztiak izan ahal da antolatuta, errepositorio gisa eta orain ahalegindu dira intentzio batekin bideratzen eta hemendik bideratu dugu hori (B subjektua)

Bestalde, elkarrizketan ikastetxeen arteko saretzeak duen garrantzia aipatzen da, ETHAZI eredu hobetzeko aukera indartsu gisa. Ideia hau aurretik egindako elkarrizketetan ere agertzen da (Lopez-Salas, Sarobe eta Astigarraga, 2019). Ildo honetan, irakasleek hezkuntza ereduaren hedapenean duten funtsezko rola azpimarratzen da; izan ere, saretze horretan presentzia handia hartzen du berdinkideen arteko praktiken elkarbanatzeak; jakinda, praktika bakoitza testuinguru konkretu batean garatuta dagoela eta ezin duela bestelako testuinguruetan berdin funtzionatu. B subjektuak ereduak izan duen hedapen esponenzialaren ostean, orain ETHAZI ereduaren kalitatea bilatzen dela dio eta horretarako gako gisa honakoak azpimarratzen ditu: zentro gisa ereduaren inguruko ikuspegi propio bat izatea; ereduaren inplementaziorako ikastetxeak malgutasuna izatea; ikaste prozesua zereginen sekuentziazio gisa baino, ikaste emaitzen garapenerako prozesu gisa ulertzea; eta egiten den eta egin nahi den ororen aurrean, zertarako galderari erantzutea. Gako nagusi gisa, irakasleen kultura aldaketaren beharra azpimarratzen du.

Nik uste dut gurpila badabilela eta ahalegindu gara gurpila ez gelditzen, azkenean esponenzial izan den hori mantentzen ahalegintzen gaude. Heldu da momentu bat non 75

ikastetxe daudela bakoitza bere ibilbidean, zikloak be hainbat daude... baina orain bilatzen gaudena da eredu hori kalitatezkoa izatea. Gero ikastetxe bakoitzak kalitate hori interpretatuko du era batera edo bestera. [...] Garrantzitsua da zentro modura ikuspegi bat edukitzea, eta hor ere, eta batez zentroetako zuzendaritza taldeek irakasleei entzutea, irakasle taldeei, ikaskuntza koordinatzaileari edo ETHAZI ikuspegi hori duen pertsona horiekin ere kontaktzea; aldaketak egin behar badira, horrek pantailak jarri behar baldin badira, zertarako jarri beharko ditugu? Beharrezkoa da pantailak jartzea? Zein helbururekin jarriko ditugu, politikak direlako? Espazioekin moduan... azkenean espazio birtual horiek nola eraikiko ditugu? Eta zertarako eraikiko dugu modu konkretu batean. Jaurlaritzak esaten duelako? Nik uste dut gero bakoitzak interpretatu behar duela el para qué hori. Horrek zertarako balio digu? Irakasleari zertarako balio dio? [...] Nik uste dut hor sakondu behar dugula, egiten den horretan denok berdin ulertzea. Eta hori indartzen badugu, batez ere da pertsonaletik talderako bidea ondo egin behar da. [...] Kultura batetik gatoz. Asko kostatzen da batez ere begirada hori aldatzea, apurtzea orain arte egin dudan guzti hori orain aldatu behar dut beste begirada hau izateko? Hori asko kostatzen da, eta batez ere, ikaslearekin izan beharreko kobertsazio eta konpromiso horiek beldurtu egiten gaituzte. (B subjektua)

Azkenik, ereduaren bera elkarriketatuek nola ulertzen duten eta hezkuntza ikuskeraren inguruko diskurtsoan agertzen diren disonantziak (Lopez-Salas, Sarobe eta Astigarraga, 2019) A aktoreari egindako bigarren elkarriketa sakonean berresten dira, diseinuan planteatutako eta elkarriketan agertutako kategoria guztien inguruan etorkizuneko LH etapak egungo ildoan jarraitu beharko lukeela baieztatuz.

4. Ondorioak

Aurretik, elkarriketatutako irakasleek duten marko teorikoaren gaineko jabetza identifikatu bazen ere, orain, marko teorikoaren eta praxiaren arteko inferentziak identifikatu ahal izan dira, Covid-19 egoerak ereduaren egokitzera eta birpentsatzera bultzatu baititu ETHAZIetan ari diren irakasleak.

Egindako azterketan, Covid-19 testuinguruak ENOLA tresnaren arabera ETHAZI ereduaren inplementazio maila altuan dagoen ziklo honetako irakasleen praxia aldatzea eragin bazuen ere, Covid-19ak jarri dituen baldintzak ez du oztopatu hezkuntza berrikuntza eta ideia hau ereduaren ebaluaziorako gako gisa identifikatzen da. Era berean, ondorioztatu liteke lehendik ETHAZI ereduaren inplementatua eta normalizatua zegoen zikloan pandemiak ez duela hezkuntza ereduaren auzitan jarri: modalitatea (online, hibrido edo presentziala) da ezbaian jartzen dena, ez ereduaren bera.

Ikerketa honen balioa hipotesi berrien formulazio eta gidoiaren doiketan egin duen ekarpenaren dago. Alde batetik, izandako elkarriketatik eraikitako hipotesia da hezkuntza berrikuntzarekiko atxikimendu altua duten ikastetxe, ziklo edota irakasleek ereduaren jarraitzeko aukera gehiago dutela, beti ere, aurrez-aurreko modalitatea edo, behintzat, irakasle ekipoa ikastetxean egotea bermatzen bada. Bestalde, irakasleek eredu presentzialaren alde egitearen arrazoiak ereduak berak zutabe dituen irakasle zein ikasleen talde lana, irakasle ekipoen antolaketa, lanbiderako prestaketan beharrezkoa den praktikotasuna eta arloaren izaera direla hauteman daiteke eta hau ikertzen jarraitzeko beharra identifikatu da. Hala ere, zikloa kokatzen den arloaren arabera (industria, administrazioa...) online edo hibridoak diren hezkuntza ereduak indar gehiago edo gutxiago hartu dezakete, zikloak beharrezkoa duen azpiegituraren arabera.

Honetaz gain, aztertutako emaitzetan bi ideia argi azaltzen dira: alde batetik, Covid-19ak irakasle lanbidea konplexuagoa bilakatu du, askotan ikaskuntzaren pertsonalizazioa izan ez arren, banakako ikaskuntza-prozesuak bideratu behar baitira; bestetik, etxetik aritutako online testuinguruek, gaur gaurkoz, ez dute ETHAZIen inplementazioa errazten ereduaren hiru zutabe bermatzea zaila delako: erronka erreala, talde lana eta irakasle ekipoa. Azkenik, zalantzak azaltzen dira online hezkuntza testuinguruek edo hibridoek ETHAZIetan ari den DFM zikloari egin liezaioketen ekarpenari buruz. Beraz, ez da ereduaren auzitan jarri dena, baizik eta ETHAZIen lan egiteko baldintzak.

Bukatzeko, elkarrizketetan nabarmentzen den elementua irakasle ekipoa da eta horrek berresten du ETHAZIen inplementazio eta hedapen arrakastatsurako irakasleek kultura indibidualetik kolektibora trantsitatu behar dutenaren ideia (Bolívar, 2006), online testuinguruak kultura kolektiboa ahultzea ekar lezakeela azalarazi bada ere. Ikerketa honen beharra balioesten du ondorio honek.

5. Etorkizunerako planteatzen den norabidea

Azterketa horren emaitzetatik abiatuta, ondorioztatzen da beharrezkoa dela hasierako fasean egindako elkarrizketa sakonak errepikatzea artikulu honetan jasotzen diren aldagaiak kontuan hartuta, aurrerago jasoko diren datuen analisian ezin baita Covid-19 testuinguruaren eragina alde batera utzi.

Behin elkarrizketa sakonak egiteko tresna balidatuta, ikerketaren helburu orokorra sakonki ikertzeko urratsak eman beharko dira: alde batetik, kasu azterketa kolektiboaren bidez lagina bailara bereko beste bi ikastetxetara zabaltzea aurreikusten da, eta bestetik, lanbide-identitatea esanahi, zentzu eta asmoei buruzko esperientziaren konstruktua denez, banakako (elkarrizketa sakonak) (Vargas-Jiménez, 2011), zein taldekako (focus group) teknikak aurrera eramatea proposatzen da, baita analisi dokumentala eta praxiaren azterketarako behaketa ez parte-hartzailea ere, betiere kalitate-irizpideak eta triangulazioa kontuan hartuta (Denzin, 2009; Denzin eta Lincoln, 2017, Sandín, 2000).

Azkenik, etorkizuneko ildo nagusi gisa, ondorioetan formulatu diren hipotesiak frogatzea aurreikusten da. Aldi berean, Covid-19a agertu ostean ETHAZI ereduaren inplementazioak izan duen joera aztertzea proposatzen da, inplementazioaren hedapenean joera positiboa mantentzen den edo ez argituz eta honetan eragiten duten faktoreen identifikazioan sakonduz. Horretarako, ENOLA tresnaren arabera, ETHAZIen inplementazio maila apalagoan zeuden ikastetxeen bilakaeraren nolakotasuna aztertzea proposatzen da, baita Covid-19 testuinguruak irakasleek ETHAZI eredia ulertzeko modua nola aldatu duen ere.

6. Erreferentziak

- Alonso, I. (2015). *Cambios en la identidad y cultura docente en procesos de innovación educativa en la Educación Superior. Estudio de un caso*. [Doktore-tesia] UPV-EHU.
- Astigarraga, E., eta Agirre, A. (2018). El aprendizaje basado en retos de la Formación Profesional del País Vasco. *Boletim Técnico do Senac*, 44(3), 280-300. <https://doi.org/10.26849/bts.v44i3.725>
- Astigarraga, E., Agirre, A., eta Carrera, X. (2017). Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco. El modelo ETHAZI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 74, 55-82. <https://doi.org/10.35362/rie740608>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., eta Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., Fernández, M., eta Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial, In Corti, L., Witzel, A. eta Bishop, L. (arg.), *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 12, FQS.
- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational research journal*, 34(3), 329-345. <https://doi.org/10.1080/01411920701532269>
- Denzin, N. (2009). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2017). *The Sage handbook of qualitative research* (5. ed). Sage Publications Ltd.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01>

- Eizagirre, A., eta Altuna, J. (2014). Análisis del desarrollo de las Competencias Transversales para la empleabilidad en centros de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 314-320. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.005>
- Eizagirre, A., Altuna, J., eta Fernández, I. (2018). Los entornos activo-colaborativos de aprendizaje como buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Educar*, 54(2), 331-349. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.880>
- Gallagher, S. E., eta Savage, T. (2020). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- Leijon, M., Gudmundsson, P., Staaf, P., eta Christersson, C., (2021). Challenge based learning in higher education– A systematic literature review. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1892503>
- Lopez, N., Sarobe, A. eta Astigarraga, E. (2019): Development and impact of the teachers' educational concepts in the new model ETHAZI of Vocational Training in the Basque Country, in Lima, R. M., Valquíria, V., Lamjed, B., Kaouther, A. (arg.), *Proceedings of the PAEE/ALE'2019, 11th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE) and 16th Active Learning in Engineering Education Workshop (ALE)*, 451-458, Department of Production and Systems – PAEE association, Guimarães.
- Nichols, M., eta Cator, K. (2008). *Challenge based learning white paper*. Apple, Inc.
- Griethuijsen, R., Kunst, E., Woerkom, M., Wesselink, R., eta Poell, R. (2020) Does implementation of competence-based education mediate the impact of team learning on student satisfaction? *Journal of Vocational Education & Training*, 72(4), 516-535. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1644364>
- Rué, J., eta Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Narcea Ediciones.
- Sandín, P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18(1), 223-242.
- Sheridan, V. (2013). A risky mingling: academic identity in relation to stories of the personal and professional self. *Reflective Practice*, 14(4), 568-579. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.810617>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Terrón, M. J., Blanco, Y., Berenguer, F. J., eta Learreta, B. (2007). La coordinación del profesorado como necesidad en la construcción del EEES: Una experiencia en investigación-acción. *Cuadernos de innovación educativa en las enseñanzas técnicas universitarias*, 1(2), 75-85.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Wesselink, R., Biemans, H., Gulikers, J., eta Mulder, M. (2016). Models and Principles for Designing Competence-based Curricula, Teaching, Learning and Assessment, In Mulder, M. (arg.), *Competence-Based Vocational and Professional Education*, 23, 533-553. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_25
- Yin, R. K. (2017). *Case study research: Design and methods* (6. ed.). Sage Publications Ltd.

7. Eskerrak eta oharrak

Artikulu hau artikularen lehenengo idazlearen tesiaren baitan kokatzen da: irakasleen identitate profesionalaren bilakaera eta eragina ETHAZI berrikuntza-eredua den zentroetan.

Tesiaren zein artikularen sorkuntzan lagundu duten ZiTeO ikertaldeko kideei eskerrak: Unai Carmona, Itziar García, Patricia Gonzalez eta Haritz Iribas, baita laginean parte hartu duten pertsonaei ere.