

## Irakaslegaiak<sup>1</sup> eta idazmenaren ebaluazioa: jarrerak eta jokabideak

*Pre-service teachers and writing evaluation: attitudes and behaviors*

Leire Martinez Garcia, Mari Mar Boillos Pereira\*

Bilboko Hezkuntza Fakultatea UPV/EHU, Bilbo, Bizkaia

**LABURPENA:** Azken hamarkadetan, ebaluazioak hizkuntzen irakaskuntzaren arloan estatus pedagogikoa lortu du. Tresna didaktiko gisa duen balioaren eta eskuratze-prozesuan duen garrantziaren ondorioz, ebaluazioa kalifikaziotik desberdindu da, are gehiago idazmena irakasteko prozesuaren kasuan. Lan honen helburua etorkizuneko irakasleek trebetasun horren ebaluazioari dagokionez dituzten jarrerak eta jarduteko moduak ezagutzea da. Izan ere, irakasle gisa jardun aurretik haientzat ebaluazioa zer den eta horren inguruan barneratuta dituzten ideiak analizatzean datza lan hau. Horretarako, Lehen Hezkuntzako graduko azken ikasturteko 51 ikasle egindako galdetegiak aztertu dira. Emaitzek erakusten dutenaren arabera, orokorrean, ebaluazioaren ikuspegi hezigarria dute eta helburu horretarako erabil ditzaketen tresnak ezagutzen dituzte. Hala ere, badakite unibertsitatean jaso duten formakuntza baino gehiago behar dutela.

**GAKO-HITZAK:** ebaluazioa, idazmenaren ebaluazioa, irakaslegai, jarrerak, Lehen Hezkuntza.

**ABSTRACT:** *In recent decades, evaluation has acquired pedagogical status in the field of language teaching. As a result of its value as didactic tool and its importance during the acquisition process, evaluation has distinguished itself from grading. This fact is even more significant when teaching writing. In this work, the purpose is to know the attitudes and behaviours of preservice teachers regarding to the evaluation of this skill. This article analyses what they understand by evaluation and the ideas they have internalised before starting their professional practice. For that, 51 students in the last year of the Primary Education degree answered a questionnaire on this topic. The results show that, in general, they have an educational view of evaluation and they know the tools they can use for that purpose. However, they are aware that they still need more training than that received in their university studies.*

**KEYWORDS:** *evaluation, writing evaluation, future teacher, attitudes, Primary Education.*

---

<sup>1</sup> Lan honetan, «Irakaslegai» terminoarekin, unibertsitateko azken urtea egiten ari diren eta irakaskuntzan jardun nahi duten Lehen Hezkuntzako graduko ikasleak aipatzen dira.

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Mari Mar Boillos Pereira UPV/EHU. Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila. Bilboko Hezkuntza Fakultatea. Sarriena auzoa, zk. g. - Leioa. Bizkaia – mariadelmar.boillos@ehu.eus – https://orcid.org/0000-0001-5546-4724

**Nola aipatu / How to cite:** Martinez Garcia, Leire; Boillos Pereira, Mari Mar. (2020). «Irakaslegaiak eta idazmenaren ebaluazioa: jarrerak eta jokabideak». *Tantak*, 32(2), 75-94. (https://doi.org/10.1387/tantak.21906).

Jasotze-data: 2020/07/10; Onartze-data: 2020/09/22.

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



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

## 1. SARRERA

Gaur egungo hezkuntza sisteman emaitzak prozesua baino garrantzi handiagoa dauka eta, horren ondorioz, ikasleek dakitena etengabe neurtzen da (Alcaraz, 2015). Hala ere, denboraren poderioz, ebaluazioak balio pedagogikoa eskuratu duenez, kalifikaziotik desberdindu da eta irakasleak ikasleari garapenean bermatzen dion tresna hezigarria bilakatu da. Modu horretan, ikasleek ekoiztiko amaierako produktuan zentratzen den ebaluazioa baztertzen den heinean, ikasleen garapena analizatzen duen *feedback*aren garrantzia azpimarratzen da (Hyland eta Hyland, 2006). Horrela izaten da, are gehiago, idazmenaren ebaluazioari erreferentzia egiten zaionean, prozesu hori konplexua baita (Ferris, 2007). Izan ere, ikasleen trebetasun linguistiko hori garatu dadin, ebaluazioak hezigarria izan behar du. Horretarako, ezinbestekoa da irakaslearen funtzioa (Boillos eta Álvarez, 2012).

Idazkien ebaluazioaren garrantzia dela eta, ikerlan honetan irakaslegaiaren ikuspegian jarriko da arreta eta, horretarako, irakaslegaiak idazmena ebaluatzearen inguruan dituzten usteak analizatu nahi dira. Era berean, ebaluatzerakoan dituzten jokabideak edo etorkizunean izango dituztenak ezagutuko dira, eta erabiltzen dituzten teknikak eta tresnak aztertuko dira. Hori horrela izanda, lanaren helburua idazmenaren ebaluazioaren inguruan irakaslegaiaren ikuspegia eta gaitasun maila ezagutzea da.

Ikerlanaren antolaketari dagokionez, hiru atal nagusitan antolatuta dago: Lehenik eta behin, ikerketa-gaia murgiltzeko eta kontzeptu klabeak ulertzeko, ebaluazioaren eta idazmenaren ebaluazioaren inguruko marko teorikoa aurkeztuko da. Bigarrenik, ikerketaren metodologia azalduko da: ikerketa galderak aipatuko dira, parte hartu dutenen ezaugarri orokorren analisia egingo da eta, metodologiarekin bukatzeko, lanaren garapena eta jarraitu diren pausoak zehaztuko dira. Azkenik, ikerketa egiteko erabili den galdetegiaren bidez lortu diren datuen bilketa egingo da. Datu horietan eta ikerketa galderetan oinarrituta, adituen ideiekin kontrastea eginez irakaslegaiaren idazmenaren ebaluazioaren gaitasunari buruzko emaitzak eta ondorioak aterako dira.

## 2. EBALUAZIOA HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZAN

Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako *Europako Erreferentzia Markoaren* arabera «ebaluatzea hizkuntzaren gaitasuna neurtzea edo kontrolatzea baino askoz ere kontzeptu zabalagoa da» (Europako Kontseilua, 2005, 199. or.). Hori horrela izanda, hainbat autore ebaluazioa zertan datzan azaltzen saiatu dira. Hyland eta Hyland-ek (2006) *feedback*a irakasleak ikasleari garapenean bermatzen dion tresna dela diote. Horren bidez, ikasleak gaitasunak garatuko ditu, baliabideak bereganatuko ditu eta bere buruarengan konfiantza eraikiz joango da. Hori dela eta, ebaluazioa-

ren funtzioa ez da bakarrik ikasleak barneratu duen ezagutza egiaztatzea edo amaierako produktua soilik kontuan hartzea. Ebaluazioaren funtzio nagusia irakaskuntza-ikaskuntza prozesua gertatzeko baldintzak bermatzen ari direla egiaztatzea da. Ondorioz, Alcaraz-ek (2015) testuinguru eta prozesuen kalitatean oinarritu behar den prozesua dela dio.

Ebaluazioari buruz hitz egiten denean, zuzenketa eta ebaluazioa desberdinu behar dira. Lehenik eta behin, zuzenketari dagokionez, Vázquez-en (2009b) arabera, zuzenketak, idatzizko edo ahozko elkarrekintza-aren bidez, ikaslearen interlenguan eragina dauka (Interlengua hizkuntza bat ikasterakoan, errorean eragina daukan hizkuntza da (Bustos, 1998)). Vázquez-entzat (2009b) ebaluazioa zuzenketetan oinarritzen da, ez baitago ebaluaziorik aurretik zuzenketarik egiten ez bada. Beraz, zuzenketak puntualak dira eta ebaluazioa, berriz, globala, esate baterako: idazteko gaitasuna ebaluatu ahal izateko, lehenik eta behin, idazkietan egiten diren akatsak zuzendu behar dira. Hori dela eta, zuzenketak ikasle batek idazki batean egiten dituen errore puntualetan zentratzen dira, akats gramatikaletan adibidez, eta, zuzendu ondoren, horien arabera ikaslearen gaitasun linguistikoa ebaluatzen da.

Bigarrenik, López-en (2005) arabera, ebaluazioa eta kalifikazioa ez dira parekoak, kalifikazioa zuzenki lotuta baitago azterketa, test-a, kontrola eta kuantitatiboki neurtzeko helburua duten baliabideekin. Prozedurak nahasten direnez eta bide hezigarria (kualifikatibo: ebaluazioa) bide kalifikatiboaren (kalifikazioen: zenbaki numerikoen) menpe geratzen denez, garrantzitsua da kalifikatzea eta ebaluatzea desberdintzea. Horretarako, Alcaraz-en (2015) hurrengo esaldiak bien arteko desberdintasuna argitzen du:

La práctica de calificar persigue la ilusión de medir el aprendizaje bajo el paraguas del control, la selección y la clasificación. Mientras que la de evaluar, se pone al servicio del aprendizaje y por lo tanto al análisis de los procesos y los contextos que tienen lugar en la vida del aula. (209. or.)

Alcaraz-en (2015) eta Santos-en (1990) ustez, ikasleen jakintzaren neurketa kalifikazioaren bidez egiten da eta, emaitzetan oinarrituta, ikasleak sailkatzen eta aukeratzen dira. Hori dela eta, ebaluazioak ez bezala, kalifikazioek ez dituzte prozesuak kontuan hartzen, ezta bestelako baldintzak ere, baizik eta produktuei jartzen zaizkien notetan oinarritzen dira. Baina, nota horiek, ikasleen jakintzaren inguruan informazio zehatza ematen ez dutenez, ez dute ikasleen jakintza islatzen.

Honekin lotuta, Hyland eta Hyland-ek (2006) ebaluazioan eragiten duten faktoreak aipatzen dituzte. Subjektibotasuna irakasleen eta ikasleen menpe dagoenez, hurrengoak izan daitezke faktoreak: ikasle bakoitzak *feedbackari* ematen dion erantzuna edo haren parte-hartze maila, eta irakasleek ikasle batzuekin edo haien ariketan aurrean dituzten jarrera zehatzak. Hala ere, objektibotasuna bermatzeko, ebaluazioa diseinatzerakoan

faktore horiek ez direla kontuan hartzen esaten dute. Horrenbestez, Fernández *et al.*-ek (2019) esaten dutenaren arabera, gutxi dira objektiboki ebaluatzeko balio duten instrumentuak eta, gainera, ez dute bermatzen ebaluazioaren baliozkotasuna, ezta fidagarritasuna ere. Horregatik, Zavala-k (2011) irakasleak behatutakoa objektiboki ebaluatzeko, errubrika, alderatzeko zerrenda (*Checklist*), portfolioa eta gisako tresnak erabiltzea proposatzen du. Horrekin batera, Fernández *et al.*-ek (2019) errubriken erabilera defendatzen dute, errubriken erabilera praktikoa eta intuitiboa izanik, eta eskala ordinalak finkatzen direnez, objektibotasuna bermatzen dutelako.

Aipatutako guztia dela eta, ebaluazioan erroreak daukan garrantzia azpimarratu behar da. Izan ere, Vázquez-en (2009b) arabera, erroreak ikas-kuntza prozesuaren parte dira, eta haien kausak ez dira bakarrik arreta gabezia edo esfortzu falta, baizik eta, kausen artean, bigarren hizkuntzek ama hizkuntzan daukaten eragina ere aipa daiteke. Corder-en (1967) esanetan, erroreek ikaslearen gaitasun mailaren berri ematen dute, bereganatu denaren adierazleak baitira. Beraz, errore motak eta horien kausak zehazteko, maila bakoitzari dagozkion helburuak eta beharrak kontuan hartu behar dira (Bustos, 1998). Gainera, Vázquez-ek (2009b) azpimarratzen du topatu den errorea analizatzearen garrantzia, errorearen zuzenketa egiteko orduan; izan ere, batzuk sistematikoki egiten dira eta beste batzuk ezagutza eraikitzekeo baliagarriak dira.

Horiek horrela, Bustos-ek (1998) erroreak bi motatan sailkatzen ditu: *error* eta *falta*. Horien artean errorea *error* edo *falta* den zehazteko bi irizpide jarraitzen ditu. Lehenengoa bide kuantitatiboa da, analizatzen den taldearen barruan erroreak daukan hedaduran oinarritzen da, errorea zenbat kasutan errepikatzen den analizatuz. Bigarren bidea, berriz, kualitatiboa da, ondo egin diren kasuak eta txarto egin direnak konparatu behar dira. Era berean, *Europako Erreferentzia Markoak* (Europako Kontseilua, 2005) «akatsak eta hutsegiteak» bereizten ditu, *error* eta *falta*, hurrenez hurren.

Errorearen trataeraren kasuan, adituek iritzi desberdinak plazaratu dituzte. Lehenengoz, Corder-ek (1967) esaten du, erroreak irakaslearen metodoak zuzentzeko lagungarriak direnez, ez direla ahaleginak egin behar erroreak ez agertzeko. Gainera, Vázquez-ek (2009b) defendatzen du erroreak ez direla saihesten zuzenketa jarraituaren, ez autozuzenketaren, ezta irakaslearen zuzenketaren bidez ere. Hala eta guztiz ere, Bustos-en (1998) arabera, errorearen trataera egokia egin behar da. Horretarako, argi izan behar da erroreak eragin zuzena daukala ikasleengan, eta kontuan izan behar da ikaslearen arabera erantzuna desberdina izan daitekeela. Bide horretatik, Hyland eta Hyland-ek (2006) ondorioztatu dutenez, errorea tratatzeko erabiltzen diren teknika esperimental eta analitikoek kanpoan uzten dituzte ikasgela barruko errealitatea eta ikasleen lehentasunak. Horrekin batera, Corder-ek (1967) helduen jarrerari erreferentzia egiten dio, helduen erantzuna errorea modu zuzenean zuzentzea da, nahiz eta hori biderik egokiena ez izan, ezta eraginkorrena ere. Hori eginez gero, prozesua

ez da hezigarria izango eta ikasleak ezin izango ditu hipotesiak formulatu, ez baitzaio aukerarik ematen, nahiz eta hipotesiak izan ikaslea bide zuzena aurkitzen saiatzeko modua.

### 3. IDAZMENAREN EBALUAZIOA

Ferris-en (2007) esanetan, idazmena ebaluatzea zaila da, denbora asko behar da eta, gainera, antsietatea sortzen du: «Responding to student writing is one of the most challenging aspects of the writing instructor's job, and it is certainly the most time-consuming» (165. or.). Halaber, irakaslegaien usteak ere aipatzen ditu: «They probably cannot opt out of the responsibility to provide feedback, they feel frustrated and resentful about the time it takes and uncertain as to whether, at the end of the day, they are really helping anyone» (179. or.).

Hogei urtetik hona, idazmenaren pedagogia aldatu egin da eta, horren ondorioz, idazmena ebaluatzeko orduan ematen diren jokabideak ere aldatu dira: «Summative feedback focusing on writing as a product has generally been replaced or supplemented by formative feedback which points forward to the students' future writing process» (Hyland eta Hyland, 2006, 83. or.). Boillos eta Álvarez (2012) bat datoz ideia horrekin: idazmenaren ebaluazioa urteekin aldatu den bezala, irakaslearen funtzioa eta ebaluazioari buruzko ikuspegia ere aldatu behar da. Izan ere, ebaluazioak balio pedagogikoa izanik, idazmenaren ebaluazioa ikuspegi kualitatiboa daukan eta hezigarria den tresna da. Horrela pentsatuz gero, irakaslea ikaslearen prozesuan gidaria izango da eta ebaluazioa hezigarria dela ulertuko du. Ondorioz, irakaslea zuzenketek garapen linguistikoan daukaten eragina identifikatuko du. Edozein modutan ere, Ferris-ek (2007) irakasleen jokabidea kritikatzeko du:

Without training or without reflection on what has or has not worked well for us as student writers, we sit down with a student writer or with a stack of student papers, and we do something with them—because we must. (167. or.)

Aipatutakoarekin batera, Hyland-ek (2003) dio irakasle batzuek, kalifikazioarekin batera, iruzkinak egitearen beharra sentitzen dutela. Horien bidez, ikasleengan erreakzioa sortu nahi dute. Era berean, idazle bezala hobetzen laguntzen diotela eta kalifikazioa justifikatzeko balio dutela adierazten dute. Beraz, ikasleei laguntzeko bidean, Ferris-ek (2007) irakasle bakoitzak lagungarria den esku-hartzea eta kaltegarria den jabetzearen arteko oreka lortu behar duela defendatzen du. Hala eta guztiz ere, ezjakintza sunaren ondorioz, normalean irakasleek ez dituzte ikasleek ekoiztiko testuak lehenengo aldiz osotasunean irakurtzen (Boillos eta Álvarez, 2012). Ondorioz, testuaren zuzenketa zatika egiten dute, hau da, ebaluazioa esal-

dietan egiten diren akatsetan oinarritzen da, eta ezin dituzte antolaketari dagozkion akatsak identifikatu. Hori horrela izanda, zuzenketak ez dira bat etorriko aurretik zehaztu diren helburuekin.

Idazkiak ebaluatzeko orduan, esperientziaren eraginari dagokionez, esperientziak irakasleen ezagutza maila handitzea ahalbidetzen du; izan ere, esperientziadun irakasleek badakite *feedbacka* dela idazten irakastearen partetik inportanteena, eta irakaslearen esku dagoela zeregin hori ondo egitea (Ferris, 2007). Hala ere, autore beraren arabera, esperientzia ez da nahikoa ikasleei erantzun egokia emateko; komenigarria da praktika, ezagutza eta ebaluazioaren inguruko iritzi propioa izatea eta askotariko teknikak erabiltzen jakitea. Haren esanetan: «Experience alone will not make a teacher an effective responder, but solid principles, useful techniques, and thoughtful reflection and evaluation probably will» (179. or.). Izan ere, Hyland eta Hyland-en (2006) ustez, esperientziadun irakasleak gai dira *feedbacka* ikasleei egokitzeko, eta haiek kontuan hartzen dituzte bakoitzaren aurrekariak, beharrak eta premiak. Horrez gain, aipatzekoa da esperientziarik gabeko irakasle batzuei begien bistakoak diren erroreek gainezka egiten dietela eta ez dakitela zeri eman lehentasuna eta beste batzuk, berriz, hain ezjakinak dira, ez baitakite zer bilatu behar duten ere, zer izan daitekeen errorea edo zeri buruzko *feedbacka* eman behar duten (Ferris, 2007). Gainera, autore berak ondorioztatu du irakasle gaiak beldurra diotela zuzentzeari, ez baitakite ikasleari ematen dioten zuzenketa egokia den edo ez. Hortaz, Ferris-ek (2007) irakasle gaiak ebaluatzen ikasteari ematen dio garrantzia.

Hala eta guztiz ere, esperientziaren eta formakuntzaren eraginaz gain, irakasle bakoitzak uste duenez idazketen kalitatea aspektu zehatzek islatzen dutela, idazmenaren ebaluazio hezigarria baldintzatuta dago (Barton *et al.*, 2000). Izan ere, irakasleen usteetan oinarritzen denez, subjektiboa da. Hori dela eta, subjektibotasuna alde batera uzteko eta, irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuetan irakasleek zein ikasleek onurak lortzeko, aurretik diseinatuta dagoen ebaluazioa edo *feedbacka* erabiltzea gomendatzen dute Boillos eta Álvarez-ek (2012). Horretarako, irakasleak alde aurretik ebaluatuko dituen irizpideak eta lortu nahi diren helburuak zehaztu behar ditu. Horren ildora, Ferris-ek (2007) eta Boillos eta Álvarez-ek (2012) berdina defendatzen dute: irakasleek argi izan behar dute idazten ikasten ari den ikaslearen helburua ez dela «testu ideala» idaztea, amaierako produktua ez baita garrantzitsua, eta ebaluatzeko kontuan hartu behar diren irizpideak ikaslearen prozesua, gaitasunen garapena eta testuak sortzeko eta editatzeko estrategiak erabiltzeko abilezia direla.

Ferris-ek (2007) gehitzen du irakasleak erabaki behar duela ebaluatzeko zertan oinarrituko den eta zer motatako erroreetan oinarrituko den. Hyland eta Hyland (2006) bat datoz ideia horrekin eta, horretaz aparte, erabakitzeak ezbaia sortzen duela diote baina, errore batzuk bakarrik kontuan hartzen badira eta beste batzuk hurrengo zuzenketetan komentatzeko alde batera uzten badira, ikaslearen esperientzia eta jakintza konfiantza izaten

ikasten dela eta ondorio positiboak sortzen direla. Gisa berean, Ferris-ek (2007) irakasleak edukiaren *feedbacka* eta itxurarena bereizi egin behar dituela defendatzen du, desberdinak baitira biak zuzentzeko erabiltzen diren teknikak. Gainera, Hyland eta Hyland-ek (2006) proposatzen dute, lehenik eta behin, arreta ideietan eta edukietan jartzea eta, ondoren, gramatikan.

Gauzak horrela, aipatzekoa da errorearen zuzenketak ikasleen idazkeran daukan eragina (Hyland eta Hyland, 2006). Izan ere, epe luzean, *feedbackaren* ondoren, ikasleek erroreak zuzentzen dituztenean, idazmena hobetzen dute. Hala ere, emaitzen analisia egin arte ezin da errorea zer den eta zer ez zehaztu; horretarako, desbiderapenak sailkatu, balioztatu eta ondorioztatu behar dira. Horretaz gain, Vázquez-en (2009b) ustez, normalean zuzentzen dena, hots, ortografia eta morfosintaxia, garrantzia galduz doa eta jarrera aktiboa eta komunikatiboa gailentzen da.

### 3.1. Teknikak

Irakasleek egiten duten jarraipenaren helburua ikasleek *feedbackari* onura ateratzea denez, Boillos eta Álvarez-ek (2012) hainbat teknika proposatzen dituzte probetxua handitzeko, besteak beste: aditua eta ikaslearen arteko elkarriketak, kideen arteko elkarriketa, autoebaluazioa, koebaluazioa eta *feedback* kualifikatiboa. Metodo horien bidez, motibazioa handitzen da, pixkanaka ezagutzak barneratzen dira eta autonomia garatzen da. Gauzak horrela, aipatutakoetatik, aditu gehienek defendatzen dituzten teknikak (autoebaluazioa, koebaluazioa eta *feedback* kualifikatiboa) ondoren zehaztuko dira.

Autoebaluazioari dagokionez, prozesu zaila izan daiteke ikasle bazuentzat, zaila baita idazleak berak testua iritzi kritikoz irakurtzea. Hortaz, autoebaluazioa sustatzeko estrategia eta teknikak daude, baina mekanikoak izaten dira eta ez dituzte ikasleen helburuak ezta testuingurua kontuan hartzen. Ondorioz, autoebaluazioa portfolioen erredakzioaren edo bide gogoeatsuen bidez egitea proposatzen dute.

Koebaluazioaren kasuan, ikasleei erroreak identifikatzea kostatzen zaie eta ez dira gai ikaskideei *feedbacka* emateko. Nolanahi ere, koebaluazioarekin ikaskideek idazketetan zailtasun berdinak dituztela ohartzen dira eta horrek konfiantza hartzen laguntzen die. Horrekin batera, ikasleari praktikatzeko eta ikaskideen *feedbacka* jasotzeko aukera ematen zaio. Gainera, Ferris-ek (2007) defendatzen du desberdina dela ikaskideengandik iradokizunak eta laudorioak jasotzea edo irakaslearen *feedbacka* jasotzea, irakaslea autoritatea baita.

Horretaz aparte, *feedback* kualifikatiboaren eragina nabarmendu behar da. Izan ere, Boillos eta Álvarez-en (2012) arabera, irakaslearen helburua *feedbackaren* bidez ikasleengan aldaketak edo hobekuntzak eragitea da, zailtasunak eta akatsak epe luzean zuzentzeko. Horregatik, irakaslea-

ren funtzioa ez da bakarrik testua ebaluatzea edo kalifikatzea, bestelako betebeharrak ikasleak motibatzea eta hobetzen laguntzea dira eta, horretarako, egiten dituen iruzkinak ikasleek ulertzeko modukoak izan behar dute. Hyland eta Hyland-ek (2006) gehitzen dute iruzkinen helburuek informatazailak, pedagogikoak eta interpersonalak izan behar dutela. Eta, horretan laguntzeko, idatzizko iruzkinak tresna eta teknika desberdinekin osatzea proposatzen dute. Izan ere, kontuan izan behar da *feedback* negatiboak ikaslearen konfiantza kaltetu dezakeela eta, aldi berean, goraiipamen desgokiak ikasleak nahasarazi ditzaketela.

Hala ere, idatzizkoak ebaluatzen nondik hasi behar duten ez dakiten irakasleak daude. Horretarako, Ferris-ek (2007), laguntza gisa, lau bide proposatzen ditu: 1) Errubrikak aztertzea edo kalifikatzeko irizpideak, adierazleak eta *checklist*-ak kontsultatzea; 2) Testu motaren arabera, irakaslearen *feedback* egokitzea; 3) *Feedback* ikasle bakoitzaren beharretara eta prozesura egokitzea; 4) *Feedback* gelan landutakoan zentratzea.

Gainera, alde batetik, Hyland eta Hyland-ek (2006) idazmenaren bi ebaluazio mota proposatzen dituzte: zuzena eta zeharkakoa. Zuzeneko *feedback*ean zuzenketa esplizituak egiten dira eta zeharkakoan, berriz, erroreak modu eta kolore desberdinez markatzen dira. Bigarren motaren bidez, ikaslearen hausnarketa eta autonomia sustatzen da, erroreak zuzendu aurretik identifikatu behar dituelako. Hori dela eta, ebaluazioaren konplexutasuna nabarmentzeko eta teknika desberdinak noiz erabili behar diren jakiteko, Ferris-ek (2007) ebaluazioa hiru fasetan zatitzen du: gerturatzeta, erantzuna eta jarraipena. Bestalde, autore beraren esanetan, testuen berrirakurketa eta berridazketa soilak ikasleak hobetzea eragiten du. Hori horrela izanik, autoebaluazioa eta koebaluazioa ikasleen hobekuntza bermatzen duten teknikak dira, irakasleei eta ikasleei laguntzen diete eta ez dira alferkeria edo nekeagatik erabiltzen diren teknikak. Hyland eta Hyland-ek (2006) gehitzen dute ikasleek *feedback* gabeko berrikusketak egitean idazmena hobetzen dutela. Bai autoebaluazioan, bai koebaluazioan, irakaslea bigarren planoan geratzen da, eta ikaslearen parte-hartzea aktiboa behar denez, bere testuen irakurle eta aztertzaile kritikoa izan behar du. Beraz, ikasleari kontrola eta autonomia ematen zaio.

### 3.2. Tresnak

Idazmenaren ebaluazio objektiboa susta dadin, aurretik zerrendatutako teknikekin batera, adituek hainbat tresna erabiltzea proposatzen dute.

Errubriken kasuan, estandarizatuak edo irakasleak sortutakoak izan daitezke. Fernández eta bere kideek (2019) autore desberdinen iritziak batu dituzte eta ondorioztatu dute errubrikek ez dutela ikaslearen idazteko gaitasunaren garapenean laguntzen, iradokizunak generikoak baitira eta ez personalizatuak.



Gauzak horrela, Hyland eta Hyland-entzat (2006) portfolioa da irakaslea eta ikaslearen arteko harremana sortzeko baliaigarria den tresna, irakasleari garapena behatzeko aukera ematen baitio.

Azkenik, aurrerapenak direla eta, teknologiaren erabilera gehitu behar da. Hyland eta Hyland-ek (2006) onurak lortzeko teknologia jokabide tradizionalekin batera erabiltzea proposatzen dute. Horren bidez, idazten ikasteko prozesua kolaboratiboagoa izan daiteke eta idazkiak ikaskideen eskura jarri daitezkeenez, koebaluazioa sustatzen da. Gainera, irakasleak zuzentzean egiten dituen iruzkinak automatikoki gordetzen dira eta edozein momentutan berreskura daitezke, ikaslearekin erretean inguruan eztabaidatzeko eta autonomia eta gogoeta sustatzeko aukera izanik.

Esandako guztia dela eta, ebaluazioaren laguntzaz irakaslea ikaslearen gaitasunen garapenaz eta prozesuaz ohartzen denez, irakasle bakoitzak bere ustez ebaluazioa zertan datzan zehaztu behar du. Gainera, errorea ikaskuntza prozesuan erabilgarria izan dadin, horren kudeaketa egiten jakin behar du (Boillos eta Álvarez, 2012). Horiek horrela, *feedback*aren muina irakaslearen iritzia (ahozkoa, eskuz idatzizkoa edo elektronikoa), parekoen berrikuspena eta autoebaluazio gidatuaren nahasketa egitea da (Ferris, 2007). Beraz, idazmenaren ebaluazioari dagokionez, esperientzia eta formakuntzaren laguntzaz, irakasleak kontuan hartuko dituen irizpideak zehaztu behar ditu, gero, horien ebaluazio hezigarria eta kualitatiboa egiteko. Gainera, lortu nahi den helburuaren arabera, hainbat teknika eta tresna ditu eskuragarri.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. Ikerketa-galderak

Lanaren helburua Lehen Hezkuntzako graduako laugarren mailan dauden irakaslegaien idazkiak ebaluatzeko gaitasuna analizatzea da eta, horren ondorioz, ikerlan honen abiapuntua hurrengo ikerketa-galderak dira:

- Zer iritzi dute irakaslegaiak kalifikazioari eta ebaluazioari buruz?
- Nola jokutzen edo jokatuko dute idazki bat ebaluatzeko orduan?
- Zer teknika eta tresna erabiltzen edo erabiliko dituzte irakaslegaiak idazkiak ebaluatzeko?

### 4.2. Parte-hartzaileak

Ikerketan Lehen Hezkuntzako graduako azken urteko 51 ikaslek parte hartu dute. Lehenik eta behin, informatzaileei ikerketaren helburuak jakinarazi zitzaizkien eta, horren arabera, parte-hartzea anonimoa eta boluntarioa izan da. Irakaslegai guztiak Euskal Herrian jaio dira eta bertan bizi

dira, bat izan ezik (Madrilen bizi da). Inkestatuen % 82.35 (n=42) Euskal Herriko Unibertsitate Publikoko (UPV/EHUko) ikasleak dira baina, badaude sei (% 11.77) Mondragon Unibertsitatekoak eta beste hiru (% 5.88) Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskolakoak (BAMEkoak). Adin tarteari dagokionez, laginaren % 92.16 (n=47) 19 eta 25 artekoa da eta bakarrik lau (% 7.84) dira 26-36 tartekoak. Aipagarria da, inkesta hau ez dagoela parekatuta sexuarekiko, parte-hartzaileen % 68.63 (n=35) emakumeak dira eta % 31.37 (n=16) gizonak.

Azkenik, irakaslegaien irakasle gisa lan egitearen esperientziari dagokionez, bi (% 3.92) dira eskola batean lan egin edo lan egiten dutenak, eta beste zazpi (% 13.73) akademia baten lan egin edo lan egiten dute. Gainerakoek, % 82.35ek (n=42), ez dute inoiz eskola edo akademia batean lan egin. Idazkiak ebaluatzearen esperientziaren kasuan, 51tik zortzik (% 15.69) ez dute Lehen Hezkuntzako ikasleen idazkirik ebaluatu edo zuzendu. Gauzak horrela, % 84.31ek (n=43) idazki bat zuzendu dute inoiz.

#### 4.3. Datuak biltzeko erabilitako tresnak eta prozedura

Datuen bilketa egiteko Crusan *et al.* (2016) autoreek egindako ikerketan oinarritzen den galdetegi bat sortu da, euskaraz eta gaztelaniaz. Hala ere, kontuan izan behar da bi ikerketen xedeak desberdinak direla eta, horren ondorioz, hainbat aldaketa egin direla ikerketa honen bidez aurretik aipatu diren helburuak lortu ahal izateko.

Sortutako galdetegiaren bidez irakaslegaien gaiaren inguruko iritzia eta idazkiak ebaluatzeko gaitasun maila analizatzeko 67 item proposatu dira, item-ak lau bloketan eta bost azpibloketan antolatu dira:

- A. blokea: Biodata (5 item)
- B. blokea: Zure esperientzia idazlanak ebaluatzen (4 item)
- C. blokea: Usteak/iritzia idazkiak ebaluatzearen inguruan (37 item)
  - a) Kalifikazioen (noten) zehaztasunaren inguruko iritzia (10 item)
  - b) Idazmena ebaluatzeko metodoen inguruko iritzia (14 item)
  - c) Idazmenaren ebaluazioa gaiaren inguruko iritzia (13 item)
- D. blokea: Jokabideak (21 item)
  - a) Nola jokatzen/jokatuko duzu? (12 item)
  - b) Zein pauso jarraitzen dituzu/jarraituko zenituzke idazmena ebaluatzeko errubrika bat diseinatzeko eta klasean erabiltzeko orduan? (9 item)

Ikerlan honetan erantzuleei proposatzen zaizkien galdera guztiak, bi izan ezik, erantzun itxikoak dira. Alde batetik, horietako 47 galdera bost puntuko Likert eskalaren bidez erantzuten dira, parte-hartzaileek galdera-

rekiko haien adostasun maila erakusteko: Bat «Gutziz desados» edo «Seguru ezetz» izanik eta bost, berriz, «Gutziz ados» edo «Seguru baietz». Modu berean, idazmena ebaluatzeko orduan dituzten jokabideen maiztasuna ere adierazteko erabili da Likert eskala, batetik bostera, «Inoiz ez» (1) gutxieneko maiztasuna izanik, eta maiztasun handiena «Beti» (5) izanik. Azkenik, 13 galdera «Bai/Ez» bidez erantzutekoak dira, eta beste bost aukera anitzekoak. Hortaz, proposatutako galderen bidez ikerketa kuantitati-boa egin da.

Galdetegia sortu ondoren, hiru irakaslegairi partekatu zaie beren *feedback* jasotzeko eta, horren arabera, gaizki-ulertzeak zuzendu ahal izateko. *Feedback*aren bidez galderen egokitasuna, zuzentasuna, kohesioa eta koherentzia ebaluatu ahal izan dira eta irakaslegaiak ikerketaren inguruan izan duten iritzia plazaratzeko aukera izan dute. Modu horretan, galdetegia parte-hartzaileei ulergarria suertatuko zaie eta galderak irakurtzerakoan ez da zalantzarik sortuko. Hori horrela egin ondoren, galdetegia zabaltzeko prest egon denean, datuen bilketari ekin zaio. Galdetegia hilabete batez egon da zabalik eta Lehen Hezkuntzako graduko 4. mailako edozeinek erantzun ahal izan du.

Parte-hartzaileak lortzeko, garai honetan unibertsitateko ikasleen artean gehien erabiltzen den aplikazioaren bidez zabaldu da galdetegia: WhatsApp aplikazioaren bidez, hain zuzen ere. Bertatik GoogleForms-ekin sortutako galdetegia bidali zaie eta beren ezagunen taldeetatik ere birbidaltzeko eskatu zaie.

Behin galdetegia itxita, datuen analisi estatistikoa egiteko RStudio programa erabili da eta, horrekin, datuen analisi deskriptibo-exploratorioa egin da. Azkenik, lortutako datu orokorrak ikerketa-galderen arabera antolatu dira eta, gainera, emaitzak adituen ideiekin alderatu dira.

#### 4.4. Emaitzak eta eztabaida

Atal honetan, ikerketa-galderen arabera, galdetegiaren bidez lortutako datuen bilketaren inguruko informazioa aurkezten da.

Jarraian, lehenengo ikerketa-galderari dagozkion emaitzak plazaratuko dira: *Zer iritzi dute irakaslegaiak kalifikazioari eta ebaluazioari buruz?*

Lehenik eta behin, idazmenaren ebaluazioaren garrantziari dagokionez, Boillos eta Álvarez-ekin (2012) bat, irakaslegaiak idazmenaren ebaluazioa hezigarria dela eta balio pedagogikoa daukala adierazten dute. Izan ere, lortutako datuetatik haien ustez ebaluazioa idazten ikasteko prozesuan beharrezkoa dela ondoriozta daiteke, % 94.12k (n=48) baietz erantzun baitute.

Beraz, idazmenaren ebaluazioaz irakaslegaiak duten usteen inguruan, aipatzeko da erantzuleak ados daudela esparru teorikoan ebaluazioaren konplexutasunaren inguruan azaldu diren hainbat adituen ideiekin (*Euro-*

*pako Erreferentzia Markoa*, 2005; Hyland eta Hyland, 2006; Ferris, 2007). Izan ere, inkestaturen % 100 (n=51) hurrengo esaldiarekin bat dator: «Ebaluatzea ez da eginkizun erraza, ikasleak bere idazkeran hobetu dezan bide desberdinak ahalbidetzean datza». Horiek horrela, Ferris-ek (2007) defendatzen duenaren arabera, eta irakaslegaien % 60.78ren (n=31) ustez, ebaluatzeko denbora asko behar da (M= 4.12, DS= 0.71), baina ez da denbora galtzea (M= 1.39, DS= 0.78). Aitzitik, autorearen eta erantzuleen esanetan, lagungarria eta beharrezkoa den prozesua da.

Bestetik, adituak ebaluazioa definitzen saiatu diren bezala, inkestaturei bi kontzepturen bidez definitzeko eskatu zaie eta, 1. taulan ikus daitekeenez, gehienek «konplexua» hitza aukeratu dute, eta askok «irakasle lanaren alde bat» bezala definitu dute, baita «interesgarria» hitza erabili ere. Horri lotuta, Ferris-en (2007) aipua gogoratzea komeni da: ebaluatzea irakasleen betebeharrak bat denez, nahiz eta zelan egin ez jakin, orriaren aurrean jartzen dira eta, ahal duten bezala, ebaluatzeari ekiten diote.

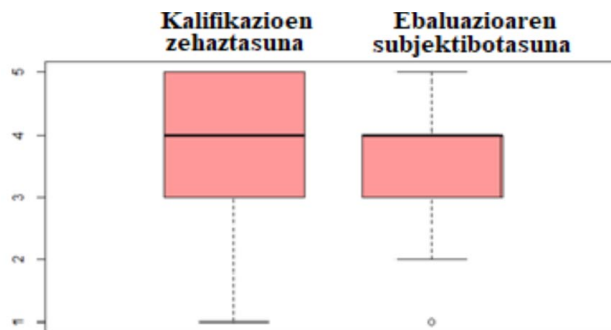
1. taula  
**Ebaluazioa**

Kontzeptuak	Inkestatuak	Ehunekoak
Konplexua	40	% 78.43
Irakasle lanaren alde bat	24	% 47.05
Interesgarria	16	% 31.07
Frustragarria	2	% 3.92
Herraminta	1	% 1.96
Aberasgarria	1	% 1.96
Ikasleen garapena ikusteko tresna	1	% 1.96
Ikasleei beren beharren arabera laguntza bat edo beste eskaintzeko	1	% 1.96

Bigarrenik, aipatu beharra dago laginaren % 100ak (n=51) uste duela heziketa gehiago jaso beharko lukeela ikasle bat nola ebaluatu behar den gaiaren inguruan. Beraz, kalifikatzen esperientzia eta formakuntza izatearen eraginaren gaian sakonduz, Ferris-ek (2007) eta Hyland eta Hyland-ek (2006) biak lagungarriak direla uste duten bezala, inkestaturei horien inguruko ezezko galderak egin zaizkie, eta ondoriozta daiteke haientzat esperientzia (M= 2.39, DS= 1.11), formakuntza (M= 2.53, DS= 1.17) baino lagungarriagoa dela. Hala ere, Ferris-ek (2007) defendatzen duenaren arabera, esperientzia eta formakuntza izatea ez da nahikoa ikasleei *feedback* egokia eman ahal izateko.

Hirugarrenik, inkestatuei beren gaitasunen inguruan galdetu zaie-nean, % 80.39k (n=41) idazle ontzat hartzen du bere burua eta gainerako % 19.61ak (n=10), berriz, ez. Gainera, laginaren % 62.75ak (n=32) idaz-ten irakasteko gai dela uste du, eta beste % 37.25ak (n=19), ez. Hala ere, askok ez dute bere burua ebaluatzen gai ikusten: % 58.82k (n=30) esan du ez dela idazkiak ebaluatzen gai edo ez dagoela prestatuta eta % 41.18k (n=21) baietz dio. Gauzak horrela, inkestatuek ebaluazioa irakasleek menderatu beharreko gaitasuna dela uste dute (M= 4.57, DS= 0.64).

Kalifikazioen zehaztasun mailaren eta ebaluazioaren subjektibotasun graduaren inguruan duten iritzia ezagutu nahian (1. irudia ikusi): Alde batetik, inkestatu gehienak (M= 3.75, DS= 1.09), Alcaraz (2015) eta Santos (1990) bezala, ados daude kalifikazioak zehaztugabeak direlako ustearekin eta ikaslearen gaitasun mailaren berri ematen ez dutelako ustearekin. Bestalde, Zavala-k (2011) behaketaren ondorioz ebaluazioa subjektiboa dela eta Barton *et al.*-ek (2000) idazmenaren ebaluazioa irakasleen usteetan oinarritzen dela esaten duten bezala, inkestatuek ere idazmenaren ebaluazioa subjektiboa dela diote (M= 3.55, DS= 1.08).



1. irudia  
Zehaztasun eta subjektibotasun mailak

Idazkiak ebaluatzen jarraitu beharreko irizpideen kasuan, adituen araberak (Hyland eta Hyland, 2006), zuzenketak egitean irakasleak erabaki behar du zertan eta zer errore motetan oinarrituko den, horien zuzenketa eta trataera egokia egin ahal izateko. Beraz, irakasleak kontuan hartuko dituen irizpideak aukeratu behar dituzenez, jakin nahi izan da irakaslegaiak zein irizpideri, edukiari edo ortografiari eta gramatikari, ematen dioten garrantzi handien: Inkestatuek ez dakite idazki bat ebaluatzen kontuan hartu behar duten irizpideak zeintzuk diren; hala ere, edukia ebaluatzea garrantzitsuagoa dela uste dute (M= 3.18, DS= 0.99) eta, ondorioz, ortografia eta

gramatika bigarren planoan geratzen dira ( $M= 2.63$ ,  $DS= 0.87$ ). Hori horrela izanik, datuak interpretatuz gero, lagineko gehienek Hyland eta Hyland-ek (2006) bezala jokatu dutela ondoriozta daiteke, hau da, lehenengo arreta ideietan eta edukietan jarriko dutela eta, ondoren, gramatikan.

Beste irakasgaietako azterketetan sortzen dituzten idazkien araberako ikaslearen idatzizko gaitasuna ebaluatzeari dagokionez, inkestatuen % 47.05ek ( $n=24$ ) ekitoziko testu horiek ikasleen idazteko gaitasunaren mailaren berri ematen dutela uste dute ( $M= 3.14$ ,  $DS= 1.25$ ). Hala ere, azterketa batean idazlan bat egitea ez dela idatzizko gaitasuna ebaluatzeko modu egokia diote ( $M= 2.82$ ,  $DS= 1.18$ ).

Lehenengo ikerketa-galderari lotutako emaitzekin bukatzeko, idazmena gainerako gaitasunekin (mintzamen, entzumen eta irakurmenarekin) osatzen denean hobeto ebaluatzen dela uste dute ( $M= 3.78$ ,  $DS= 1$ ).

Ondoren, bigarren ikerketa-galderari dagozkion emaitzak aurkeztuko dira: *Nola jokatzeko edo jokatu dute idazki bat ebaluatzerako orduan?*

Hasteko, azaldu beharra dago, esperientzia eta entrenamenduaren garrantziaren inguruan azaldu behar dela eta, lagineko gehienak ebaluatzen jakiteko esperientzia/entrenamendua lortzen saiatuko direla ( $M= 4.29$ ,  $DS= 0.78$ ).

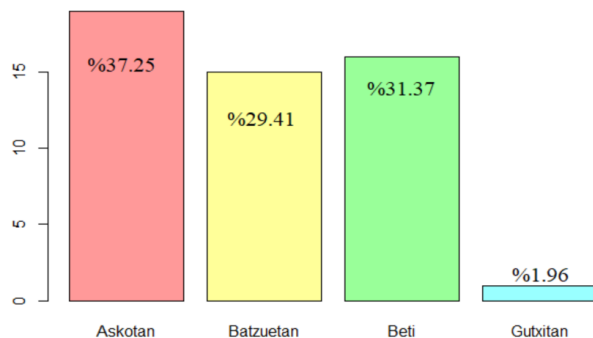
Bigarrenik, ezinbestekoa da aipatzea, nahiz eta irakasleak ezjakin izan, ez dutela adituek (Boillos eta Álvarez, 2012) definitutako ohiko jokabidea izango testuen alde aurretiko irakurketari dagokionez. Izan ere, badirudi kontziente direla aurretiko irakurketaren garrantziaz eta, orokorrean, % 47.06k ( $n=24$ ) «askotan» eta % 37.25ek ( $n=19$ ) «beti» egingo dutela diote. Beraz, egingo dituzten zuzenketak zehaztutako helburuekin bat etorriko dira.

Gauzak horrela, aurretik aipatu den bezala, idazmena gainerako gaitasunekin osatzen denean hobeto ebaluatzen dela uste dutenez, nahiz eta laginaren % 70.59k ( $n=36$ ) idatzizko azterketa bat nola diseinatzen den ez jakin (beste % 29.41k ( $n=15$ ) baietz erantzun du), azterketak diseinatzeke orduan, idatzizko gaitasunekin batera beste hainbat gaitasun «askotan» integratuko dituztela diote ( $M= 4.61$ ,  $DS= 0.75$ ).

Gainera, inkestatu gehienek (% 70.58,  $n=36$ ) zuzentzean jarri dituzten kalifikazioak beste irakasleekin «askotan» (% 35.29,  $n=18$ ) edo «batzuetan» (% 35.29,  $n=18$ ) komentatuko dituztela diote ( $M= 3.41$ ,  $DS= 1$ ).

Azkenik, hirugarren ikerketa galderari dagozkion emaitzak adieraziko dira: *Zer teknika eta tresna erabiltzen edo erabiliko dituzte irakasleak idazkiak ebaluatzeko?*

Irakasleak idazlanak egiten irakasteko prozesuan, behin betiko ebaluazio tresna bat sortu aurretik, eredu zirriborroak egiten edo egingo dituztela diote (2. irudia ikusi). Aipagarria da ez dagoela inor «Inoiz ez» esan duenik ( $M= 3.98$ ,  $DS= 0.84$ ). Gainera, Hyland eta Hyland-ek (2006) ebaluatzeke tresna bat baino gehiago erabiltzea proposatzen duten bezala, inkestatuen iritziak positiboak dira horren inguruan ( $M= 3.90$ ,  $DS= 1.14$ ).



2. irudia  
Zirriborroa egitearen maiztasuna

Gauzak horrela, tresna desberdinen egokitasunaren inguruan galdetu zaie, eta baita horiek erabiltzeko maiztasunari buruz ere. Ebaluazioan baliokotasuna eta fidagarritasuna bermatzeko, Zavala-k (2011) eta Fernández *et al.*-ek (2019) errubrikak tresna objektibo eta praktiko gisa proposatzen dituzten bezala, laginaren % 98.04 (n=50) errubrikak erabiltzearen alde dago; % 1.96k bakarrik (n=1) esan du ezetz. Gainera, errubrika mota desberdinen egokitasun eta erabilerari dagokionez, Fernández *et al.*-ek (2019) esaten dutenaren arabera, errubriketan egiten diren iradokizunak generikoak eta ez pertsonalizatuak direnez, irakaslegaiak nahiago dituzte irakasleak sortutakoak direnak, estandarizatuak baino (2. taula). Modu berean, ikasleei egokitzeko, inkestatuek irakasleak sortutako azterketak nahiago dituzte, eginga dauden azterketa estandarizatuak baino (M= 3.61, DS= 1.09).

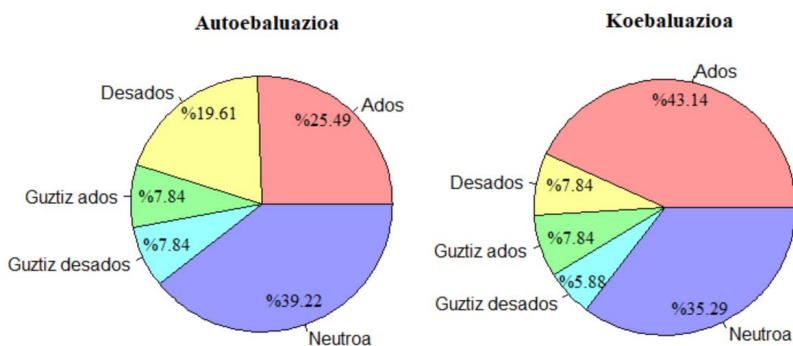
2. taula  
Errubrikak (Adostasuna)

Errubrika	Egokitasuna			Erabilera			
	Moda	Media	DS	Errubrika	Moda	Media	DS
Irakasleak sortutakoa	5 (G. ados)	4.33	0.91	Nik sortutakoa	4 (Bai)	4.19	0.78
Estandarizatuak	2 (Desados)	2.57	1.01	Estandarizatuak	3 (Agian)	2.78	0.90

Beste alde batetik, Zavala-k (2011) eta Hyland eta Hyland-ek (2006) portfolioa ikaslearen eta irakaslearen arteko harremana estutzeko eta autoebaluazioa bezalako prozesuetan erabiltzeko proposatzen duten era berean, inkestatuek portfolioa tresna egokia dela uste dute ( $M= 3.41$ ,  $DS= 0.96$ ). Aitzitik, Ferris-ek (2007) eta Zavala-k (2011) alderatzeko zerrenden (*Checklist-en*) erabileraren inguruan hitz egiten duten arren, ez da adituen artean hedatua dagoen edo ezaguna den tresna. Horren ondorioz, irakaslegaiak *Checklist-en* erabilgarritasunaz zalantzan daude ( $M= 2.69$ ,  $DS= 1.07$ ).

Aipatzekoa da Hyland eta Hyland-ek (2006) idazmena ebaluatzeko teknologiaren onurak defendatzen dituzten arren, haren erabilera ez dagoela guztiz hedatuta irakaslegaien artean. Izan ere, % 5.88k ( $n=3$ ) «inoiz ez», % 23.53k ( $n=12$ ) «gutxitan» eta % 41.18k ( $n=21$ ) «batzuetan» erabiliko dutela diote, eta beste % 21.57k ( $n=11$ ) «askotan» eta % 7.84k ( $n=4$ ) «beti» esan dute.

Idazmena ebaluatzeko teknikei dagokienez, ikerketa honen bidez autoebaluazioa eta koebaluazioa aztertu nahi izan dira. Horretarako, Hyland eta Hyland-en (2006) eta Ferris-en (2007) ideiak esparru teorikoan azaldu dira. Hori horrela izanik, inkestatuek idazmena ebaluatzeko koebaluazioa autoebaluazioa baino teknika hobea dela diote. Izan ere, irakaslegaiak koebaluazioaren inguruan dituzten iritziak positiboagoak dira, autoebaluazioari buruzko usteekin alderatuta (3. irudia ikusi). Horrekin batera, irakaslegaiak Ferris-ek (2007) bezala pentsatzen dute, biek koebaluazioa irakaslearentzat ikasleen idazteko gaitasuna ebaluatzeko lagungarria dela diote ( $M= 3.28$ ,  $DS= 1.02$ ). Bestalde, Hyland eta Hyland-ek (2006) esaten dutenaren arabera, autoebaluazioa ikasleen esku dagoenez, eta batzuentzat prozesu zaila izan daitekeenez, inkestatuek uste dute teknika horrek ez duela ikaslearen idazteko gaitasunaren maila zehatza ematen ( $M= 2.63$ ,  $DS= 1.04$ ). Beraz, hori horrela izanik, irakaslegaiak, idazlanak ebaluatzeko, koebaluazioa momentu gehiagotan erabiltzea erabaki dute (3. taula).



3. irudia  
Autoebaluazio eta koebaluazioaren konparaketa



3. taula  
**Tekniken erabilera maiztasuna**

Teknika	Moda	Media	DS
Autoebaluazioa	3 (Batzuetan)	3.53	0.83
Koebaluazioa	4 (Askotan)	3.59	0.83

*Feedback* kualitatiboaren erabilerari dagokionez, ebaluazioaren helburuak ikasleak motibatzea eta haiengan aldaketak eta hobekuntzak eragitea direnez (Boillos eta Álvarez, 2012), eta horren helburuak informatzaileak, pedagogikoak eta interperpersonalak direnez (Hyland eta Hyland, 2006), irakaslegaiak testu idatzien kalifikazioa *feedback* kualitatiboarekin edo iruzkinekin batera aurkeztu behar dutela sentitzen dute: laginaren % 52.92 (n=27) guztiz ados dago horrekin (M= 4.18, DS= 1.13). Beraz, % 70.59k (n=36) iruzkin motibatzaileak beti egingo dituztela dio (M= 4.61, DS= 0.75). Gainera, zuzenketak edo markak egiteko, inkestatuen erdia baino gehiagok, % 54.90ak (n=28), ez du onartzen boligrafo gorriaren erabilera (M= 1.94, DS= 1.22); izan ere, Hyland eta Hyland-ek (2006) esandakoaren arabera, zeharkako ebaluazioan zuzenketak egiteko eta erroreak markatzeko kolore desberdinak erabil daitezke.

Emaitzekin bukatzeko, irakaslegaiak ebaluazioan gehien erabiliko duten tresna errubrika dela diotenez, horiek sortzeko jokabideen inguruan galdetu zaie, ea gai diren errubrika bat sortzeko, eta zelan egingo luketen aztertzeko helburuarekin. Gauzak horrela, Boillos eta Álvarez-en (2012) arabera, irakasleak idazkiak ebaluatzeko jarraituko dituen irizpideak alde zuzenetik zehaztu behar ditu eta ikasleei horien berri eman behar die. Horretarako, Fernández *et al.*-ek (2019) eta Zavala-k (2011) errubrikak erabiltzea proposatzen dute. Ondorioz, adituei bezala, irakaslegaiak garrantzitsuak iruditzen zaie ikasleei errubriken bidez nola eta zergatik ebaluatzen zaian jakinaraztea eta, horregatik, azaltzen saiatuko direla diote (M= 4.47, DS= 0.80). Baina, ikasleek irakasleen *feedback* ez ulertzeagatik, ez ikusiarena egiten dutela edo haren erabilera desegokia egiten dutela pentsatzen dute inkestatuek, normalen ez dituztela erabiltzen ahalbidetzen zaizkien errubrikak (M= 3.69, DS= 0.93). Hori dela eta, ikasleek errubrikan jarritakoa ulertzen dutela ziurtatzearen inguruko iritzia oso positiboak dira (M= 4.57, DS= 0.67). Izan ere, errubrikak ikasleari idazlan batean jarri zaion kalifikazioa (nota) hobeto ulertzen laguntzen diola uste dute (M= 4.12, DS= 0.89). Beraz, irakaslegaiak ikasleei errubrikek zertarako balio duten pixkanaka aurkeztuz eta haien helburua zein den finkatuz joango dira (M= 4.39, DS= 0.72) eta errubriken egitura eta funtzionamendua azalduko dituzte (M= 4.37, DS= 0.72).

Gainera, aipatzekoa da irakaslegaiak Ferris-ek (2007) bezala pentsatzen dutela: Errubrikak klasean landutakoarekin erlazionatu behar dira ( $M= 4.41$ ,  $DS= 0.78$ ). Hala ere, Fernández *et al.*-ek (2019) ondorioztatu dute errubrikek ez dutela ikaslearen idazteko gaitasunaren garapenean laguntzen, iradokizunak generikoak baitira eta ez pertsonalizatuak. Horretarako, inkestatuek errubrikak ikasleekin batera sortuko dituztela diote ( $M= 8.82$ ,  $DS= 0.95$ ), eta zalantzan daude haietan ikasleek bete behar dituzten arauak jarriko dituzten ala ez ( $M= 3.33$ ,  $DS= 1.05$ ).

## 5. ONDORIOAK

Ikerlan honetan Lehen Hezkuntzako graduako azken urteko irakaslegaien idazkiak ebaluatzeko gaitasun maila ezagutzeko analisia eraman da aurrera, helburua haien iritziak, jarrerak eta jokabideak identifikatzea izanik. Ikerketaren analisi kuantitabo-deskriptiboaren emaitzek irakaslegaiak *feedback* hezigarria bermatzeko gauza izango direla erakusten dute; beraz, idazmena ebaluatzeko gai direla ondoriozta daiteke. Aipatzekoa da kalifikazioaren zehaztasun falta eta ebaluazioaren subjektibotasuna identifikatzen dituztela, baita bi prozesuak desberdintzen dituztela ere. Hala ere, nahiz eta ebaluazioa irakaslearen lanaren alderdi konplexu bezala ikusi, irakaslegaien interesa pizten duen prozesua da.

Gainera, emaitzetan argi ikus daiteke inkestatuek ebaluazio hezigarriaren garrantziaz jabetzen direla, hau da, ebaluazioak irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan daukan eraginaz ohartu direla. Era berean, idazmenaren ebaluazioaren inguruan duten ezagutza maila altua dela esan daiteke. Hori dela eta, erantzuleen ustez ebaluazioak didaktikoa izan behar duela ondoriozta daiteke. Azkenik, horretarako, helburu hezigarria lortzeko teknika eta tresna ugari ezagutzen dituzte, eta horien artean, irakaslegaiak koebaluazioa, *feedback* kualifikatiboa eta errubriken erabilera egokia egingo dute.

Hori horrela izanik, ebaluazioa irakasleek menperatu beharreko gaitasuna delako ustearen harira, haien ustez, Lehen Hezkuntzako graduaren jaso duten ebaluazioaren inguruko irakaskuntza urria da eta, formakuntza eta esperientzia falta zaie eta horrek ziurtasun eza eragiten die. Hori dela eta, lortutako datuak irakaslegaien ebaluazioaren inguruko formakuntza hobetzeko kontuan har daitezke. Beraz, egindako ikerketatik atera daitekeen ekarpena da irakaslegaien irakaskuntza eta formakuntza hobetzeko haien iritziak eta usteak kontuan hartzea beharrezkoa dela. Izan ere, irakaslegaien formakuntza ezinbestekoa da etorkizuneko ikasleen hezkuntza egokia izan dadin. Horrekin batera, beharrezkoa da graduaren zehar ebaluazioan arreta jartzaren duten jarduera egokiak aurrera eramatea. Horregatik, irakaslegaiak lau urtean zehar egiten duten prozesua hezigarria dela ziurtatu behar da.

Artikulu honen emaitzak, beraz, idazmenaren ebaluazioaren azterlanerarako ekarpen bat dira. Aurreko azterketek idazmenaren ebaluazio eragin-

korra nola egiten den eta nola egin litekeen jakiteko ahalegina egin duten arren, azterlan honek oraindik esparruan esperientziarik ez duten etorkizuneko hizkuntza-irakasleen ikuspegia ematen du. Hala ere, hau lehen hur-bilketa bat besterik ez da, eta interesgarria litzateke, alde batetik, ikustea inkestaturen ikuspuntu horiek nola aldatzen diren irakaskuntzan hasten direnean, baita analizatzea ere errealtatean Lehen Hezkuntzako ikasleek ekoi-tzitako idazkien aurrean nola moldatzen diren. Beste alde batetik, etorki-zunari begira, gaiaren inguruan ikerketa sakonagoa egin nahian, ebaluazio subjektibo saihesteko eta *feedback* hezigarria praktikan jartzeko teknika eta tresnen inguruko analisi zehatzagoa egitea eta diseinatzea egin behar in-teresgarriak izan litezke, besteak beste: errubrika pertsonalizatuak, zuzen-ketarako kode jakinak...

Horrez gain, pandemiaren eraginez, 2019/2020ko ikasturtean bizi izan den eta biziko diren egoerei begira, onuragarria izango litzateke baliabide teknologikoei lotutako proposamen zehatzagoak egitea. Izan ere, egun ba-tetik bestera, nahiz eta eskola askok ez baliabiderik ez irakasleen presta-kuntzarik ez izan, irakaskuntza online bilakatu da. Hori horrela, eta ikerlan honetan lortutako datuak direla eta, hots, ikusita bai irakaslegaien, bai adi-tuen artean teknologia bidezko idazmenaren ebaluazioa ez dagoela guztiz hedatuta. Agerian gelditu da ezinbestekoa dela etorkizunerako ebaluazio-baliabide teknologikoen inguruan ikertzea.

## 6. ERREFERENTZIAK

- Alcaraz, N. (2015). *Evaluación versus calificación*. *Aula de Encuentro*, 17(2), 209-236. Interneten eskuragarri: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- Barton, D., Hamilton, M., eta Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: reading and writing in context*. Londres, Ingalaterra: Routledge.
- Boillos, M. M., eta Álvarez, M. (2012). Taller de escritura de E/LE. Primera parte: La Evaluación. P. J. Molina (Ed.), *Actas de las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*, (63-71). Nicosia: Chipreko Unibertsitate.
- Bustos, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas*, (16), 11-40. Interneten eskuragarri: <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/issue/view/DICE989811>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in language teaching*, 5(4), 161-170. Interneten eskuragarri: <https://www.degruyter.com/view/journals/iral/5/1-4/article-p161.xml>
- Crusan, D., Plakans, L., eta Grebil, A. (2016). Writing assessment literacy: Survey in second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28, 43-56.
- Europako Kontseilua (2005). Hizkuntzen, ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluazio-rako Europako Erreferentzia Markoa. *Eusko Jaurlaritzaren (HABE)*.

- Fernández, M. J., Montanero, M., eta Lucero, M. (2019). *La evaluación de la competencia narrativa en la educación básica*. *Revista de educación*, (383), 85-112. Interneten eskuragarri: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2019/383/383-4.html>
- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 165-193. Interneten eskuragarri: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374307000483>
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31(2), 217-230. Interneten eskuragarri: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X03000216>
- Hyland, K., eta Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Cambridge University Press*, 39(2), 83-101. Interneten eskuragarri: <http://hdl.handle.net/10722/57356>
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madril, Espainia: Ediciones Akal, S.A.
- Vázquez, G. (2009b). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (5). Interneten eskuragarri: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/112>
- Zavala, M. A. (2011). Evaluación centrada en el desempeño: Reflexiones sobre la subjetividad del proceso y su vulnerabilidad en la sociedad de la información. *Perspectivas docentes*, (45), 45-51. Interneten eskuragarri: <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/547>