

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

BILBOKO HEZKUNTZA FAKULTATEA

IRAKASLEEN EBALUAZIOA EAE-N

Protagonista eta eragileek EAEko irakasleen ebaluazioari buruz duten iritzien azterketa.

M.^a Arrate Oianguren Txurruka
2023

Zuzendaria: Begoña Bilbao Bilbao

Zuzendaria: Urtza Garay Ruiz

(c)2023 MARIA ARRATE OIANGUREN TXURRUKA

ESKER ONA

Tesi bat irakurtzen duen edonork uler lezake lan handia suposatzen duela tesia egiteak; aurrera haina atzera egiten dela momentu askotan eta lan nekeza ere badela batzuetan. Hala ere, une honetan banago, nire ahaleginaz gain hainbat pertsonak eman didaten laguntza izan dudalako da eta neurri horretan gogoratu eta eskertu nahi diet eskainitakoa.

Eskerrik asko Karmele Perez Urraza, eskerrik asko Begoña Bilbao Bilbao, eskerrik asko Urtza Garay Ruiz nire tesi zuzendariei. Hasieratik errespetatu dutelako nire lan erritmo ezberdinak. Tesia bukatuko nuela esaten zidaten bakoitzean, konfiantza transmititzen zidatelako. Laguntza eskaini didatelako estutu gabe, gorabeherak ulertuz. Eta nola ez, beraien zuzenketak ezin hobekak izan direlako, zorrotzak, zuzenak eta guztiz lagungarriak. Zinez, denon artean eraiki dugu tesi hau.

Ezin ahaztu Irene Ruiz, estatistikaz duen ezagutza zabala eskaini zidalako, inolako zalantzarik gabe, eskatu nion egunean.

Eskerrik asko nire ikuskaritzako lankideei. Hasieratik sinistu dutelako tesia bukatuko nuela eta sarritan izan direlako nire kezken entzule. Bidean aholku eman eta ilun azaltzen zena argitzen ahalegindu direlako.

Eskerrik asko Maite Alonso Arana eta Lucia Torrealday Berruecori ere, beraiek Hezkuntza sailean zituzten lanpostu eta karguetatik bideak ireki zizkidatelako. Tesiari irtenbidea aurkitzea zaila zenean, irtenbideak bilatu eta eskaini zizkidatelako. Zuen

karguetan izan duzuen arduren artean niretzako unetxo bat, pentsamendu bat aurkitu duzuelako.

Eskerrik asko Mikel, Beñat eta Julen, emazte eta amaren urduritasunak jasan dituzuelako. Zuei eskaini niezazukeen denbora murriztu dudalako baina orain denok egindako ahaleginaz harro egon gaitezkeelako.

Tesia entzun eta irakurriko duzuenoi ere eskerrak eman nahi dizkizuet, zuen denbora, arreta eta pentsamendua eskaintzen dizkidazuelako. Ezer litzateke tesi hau zuek guztiok gabe.

Denok izan bait zarete garrantzitsu, tesi honen partaide zarete. Eskerrik asko talde lan honetan parte hartu duzuen guztioi.

AURKIBIDEA

ESKER ONA	2
0. SARRERA	18
ATARIKOA. ZERGATIK TESI HAU?	20
GAIAREN TESTUINGURATZEA	28
<i>Hezkuntza ebaluazioa European</i>	30
<i>Irakasleen ebaluazioa Estatu espainolean. Testuinguru normatiboa</i>	43
1970eko Hezkuntza Lege Orokorra, Villar Palasí	44
1990eko hezkuntza erreforma	48
a) LOGSE 48	
b) LOPEG 50	
Kalitate Legea (LOCE).....	54
2006ko Hezkuntzaren Lege Organikoa (LOE)	56
2013ko Lege Organikoa, Hezkuntzaren kalitatea hobetzekoa (LOMCE)	57
Heziberri 2020	62
LOMLOE.....	65
IKERLANAREN ANTOLAKETA ETA EGITURA FORMALA	72
1. MARKO TEORIKOA	74
1.1. HEZKUNTZA IKERKUNTZA ETA EBALUAZIOA	78
1.1.1. <i>Ezagutza zientifikoa</i>	78
Ezagutza zientifikoaren ezaugarriak	79
Ezagutza zientifikoaren metodoa	79
1.1.2. <i>Ikerkuntzako paradigmak</i>	82
1.1.2.1. Paradigma positibista.	83
1.1.2.2. Paradigma interpretaziozkoa	84
1.1.2.3. Paradigma kritikoa.....	86
1.1.3. <i>Hezkuntza ikerkuntza</i>	95
1.1.4. <i>Ebaluazio ikerkuntza</i>	100
1.2. EBALUAZIOAREN GARAPENA HISTORIAN ZEHAR HEZKUNTZA MUNDUAN	104
1.2.1. <i>Antzinako aurrekariak (K.A. 2000-1900)</i>	105

1.2.2. Efizientiaren eta testen aroa (1901-1929)	108
1.2.3. Tylerren aroa (1930-1945)	110
1.2.4. Xalotasunaren aroa (1946-1957)	112
1.2.5. Errealismoaren edo hedapenaren aroa (1958-1972)	113
1.2.6. Profesionalizazioaren aroa (1973-gaur arte)	116
1.3. EBALUAZIO KONTZEPTUARI HURBILKETA.....	122
1.3.1. Ebaluazioaren kontzeptua.....	122
1.3.2. Ebaluazioaren ezaugarriak.....	131
1.3.3. Ebaluazio ereduak	138
1.3.3.1. Sasi-ebaluazioa	138
1.3.3.1.1. Ezkutuko ikerketa	139
1.3.3.1.2. Harreman publikoetan oinarritutako azterlanak	139
1.3.3.2. "Kuasiebaluazioa" edo ia ebaluazioa.....	139
1.3.3.2.1. Helburuetan oinarritutako azterketak	140
1.3.3.2.2. Esperimentazioan oinarritutako azterketak.....	142
1.3.3.3. Benetako ebaluazioa	142
1.3.3.3.1. Erabakiak hartzeko azterlanak	142
1.3.3.3.2. Bezeroa ardatz duten azterlanak	143
1.3.3.3.3. Azterketa politikoa	144
1.3.3.3.4. Kontsumitzailearengan oinarritutako azterlanak.....	145
1.3.3.4. Ebaluazioaren metodo holistikoa	146
1.3.3.4.1. Hobekuntzara bideratutako ebaluazioa	146
1.3.3.4.2. Ebaluazio argiztatzaila	148
1.3.3.4.3. Ebaluazio konstruktibista	150
1.3.3.4.4. Konpetentzietan oinarritutako ebaluazioa.....	151
1.3.3.4.5. Ebaluazio formatiboa eta sumatiboa	152
1.3.4. Ebaluazioaren gauzatze prozesua	154
1.3.4.1. Ebaluazioaren zertarakoa	154
1.3.4.2. Zer ebaluatu	162
1.3.4.3. Nola ebaluatu (faseak).....	166

1.3.4.4. Nork ebaluatu	171
1.3.4.5. Noiz ebaluatu.....	174
1.3.4.6. Metaebaluazioa	175
1.3.4.7. Informazio-txostena	177
1.4. IRAKASLEEN EBALUAZIOA	180
1.4.1. Irakasleen ebaluazioaren egokitasuna.....	180
1.4.2. Irakasleen ebaluazioaren kontzeptua	188
1.4.3. Irakasleen ebaluazioaren arazoak.....	194
1.4.4. Irakasleen ebaluazioaren xedeak.....	208
1.4.5. Irakasleen ebaluazioaren edukia.....	223
1.4.6. Irakasleen ebaluazioaren prozedura	237
1.4.7. Irakasleen ebaluazioaren ondorioak	269
1.4.8. Irakasleen ebaluazioaren informazioa eta txostena	284
1.4.9. Irakasleen ebaluazioaren metaebaluazioa.....	288
2. MARKO METODOLOGIKOA	290
2.1. IKERKETAREN HELBURUAK ETA HIPOTESIAK	294
2.1.1. Helburu orokorrak	295
2.1.2. Helburu espezifikoak	295
2.1.3. Hipotesiak.....	296
2.2. IKERKETAREN DISEINUA. AUKERA METODOLOGIKOA.....	298
2.3. IKERKETA METODOA	304
2.3.1. Testuingurua	304
2.3.2. Landa-lanerako sarrera	307
2.3.3. Lagin mota	309
2.3.4. Informazioa jasotzeko estrategiak	313
2.3.4.1. Galdetegiak.....	315
2.3.4.1.1. Irakasleen galdetegiak	315
2.3.4.1.2. Ikasleen galdetegiak	319
2.3.4.2. Elkarrizketak	321

2.3.4.3. Eztabaida taldeak	321
2.3.5. Datuen azterketa.....	322
2.3.6. Ikerketaren mugak	322
3. EMAITZAK.....	324
3.1. IRAKASLEEN ERANTZUNAK	326
3.1.1. Erantzulearen datu pertsonalak.....	326
3.1.1.1. Laginaren banaketa lurraldeka	326
3.1.1.2. Generoa	327
3.1.1.3. Adin tarteak. Esperientzia urteak	328
3.1.1.4. Ikastetxearen izaera	329
3.1.1.5. Irakaskuntza etapa	330
3.1.1.6. Lan egoera	331
3.1.1.7. Ikasketa maila	332
3.1.2. Baieztapenen balorazioak	332
3.1.2.1. Ebaluazioa, gizartea eta Hezkuntza Administrazioa	333
3.1.2.2. Irakasleen ebaluazioa irakasleentzat.....	341
3.1.2.3. Ebaluazioaren diseinua.....	349
3.1.3. Aukera anitzeko galderak.....	362
3.2. IKASLEEN ERANTZUNAK	374
3.2.1. Baieztapenen balorazioak	374
3.2.2. Aukera anitzeko galderak.....	382
3.3. ESKOLA KOMUNITATEKO KIDEEN ADIERAZPENAK	390
3.3.1. Irakasleen iritziak	392
3.3.2. Ikasleen iritziak.....	394
3.3.3. Gurasoen iritziak	396
3.3.3.1. Gurasoek elkarriketetan aipatutako gaiak	396
3.3.4. Hezkuntza eragileen iritziak	397
4. INTERPRETAZIO TXOSTENA.....	400
4.1. IRAKASLEEN GALDETEGIEN ERANTZUNEN AZTERKETA	404
4.1.1. Laginaren irakurketa	404

4.1.2. <i>Galdetegiko erantzunen irakurketa:</i>	405
4.1.2.1. Adostasuna erakusten duten itemak.....	405
4.1.2.2. Itemen batez bestekoa: balioen arteko konparaketa.....	409
4.1.2.3. Itemen azterketa jasotzen duten edukien arabera antolatuta.....	412
4.1.2.3.1. Ebaluazioaren egokitasuna.	412
4.1.2.3.2. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak	414
4.1.2.3.3. Irakasleen ebaluazioaren inguruko kezka, beldur eta kontrako iritziak.....	415
4.1.2.3.4. Ebaluazioaren diseinuaren ezaugarriak.	418
4.1.2.3.5. Nork, noiz, nola ebaluatu irakasleen iritziak	424
4.2. IKASLEEN GALDETEGIEN ERANTZUNEN AZTERKETA.....	426
4.2.1. <i>Laginaren irakurketa:</i>	426
4.2.2. <i>Galdetegiko erantzunen irakurketa</i>	426
4.2.2.1. Itemen batez bestekoa: balioen arteko konparaketa.....	427
4.2.2.2. Ikasleen galdetegietako Itemen azterketa jasotzen duten edukien arabera antolatuta:.....	430
4.2.2.2.1. Irakasleen ebaluazioaren egokitasuna	430
4.2.2.2.2. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak	433
4.2.2.2.3. Irakasleen ebaluazioaren inguruko kontrako iritziak	434
4.2.2.2.4. Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren ezaugarriak	435
4.2.2.2.5. Nork, noiz, nola ebaluatu ikasleen iritziak.....	438
4.3. GURASOEN EZTABAIDA TALDETAKO ERANTZUNEN AZTERKETA	440
4.3.1. <i>Ebaluazioaren egokitasuna gurasoen iritziak</i>	440
4.3.2. <i>Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak, arazo eta zailtasunak</i>	444
4.3.3. <i>Irakasleen ebaluazioaren diseinua</i>	446
4.3.3.1. Ebaluazioaren helburuak.....	446
4.3.3.2. Irakasleen ebaluazioaren prozeduraz.....	447
4.3.3.2.1. Nor ebaluatu beharko litzateke.....	447
4.3.3.2.2. Noiz ebaluatu beharko litzateke	449
4.3.3.2.3. Nork ebaluatu beharko litzateke	449
4.3.3.2.4. Zer ebaluatu beharko litzateke	450
4.3.3.2.5. Nola ebaluatu beharko litzateke	451
4.3.3.2.6. Ebaluazio emaitzen komunikazioa	452

4.3.3.2.7. Irakasleen ebaluazioaren ondorioak	453
4.3.3.2.8 Gurasoen parte-hartzea irakasleen ebaluazioan.....	455
4.4. HEZKUNTZA ARDURADUNEN ERANTZUNEN AZTERKETA	460
4.4.1. Irakasleen ebaluazioaren egokitasuna.....	460
4.4.2. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak, arazo eta zailtasunak.....	462
4.4.3. Irakasleen ebaluazioaren diseinua	463
4.4.3.1. Ebaluazioaren helburuak.....	463
4.4.3.2. Irakasle ebaluazioaren prozedura	464
4.4.3.2.1. Nor ebaluatu beharko litzateke.....	464
4.4.3.2.2. Noiz ebaluatu beharko litzateke	464
4.4.3.2.3. Nork ebaluatu beharko litzuzke	465
4.4.3.2.4. Zer ebaluatu beharko litzateke	466
4.4.3.2.5. Nola ebaluatu beharko litzateke	467
4.4.3.2.6. Ebaluazio emaitzen komunikazioa	468
4.4.3.2.7. Irakasleen ebaluazioaren ondorioak	468
4.4.3.2.8. Administrazioaren parte hartzea irakasleen ebaluazioan	469
5. ONDORIOAK	472
5.1. IKERKETAREN HELBURUAK ETA ONDORIO NAGUSIAK.....	474
5.2. HELBURU ETA HIPOTESIEN BERRIKUSPENA	482
5.3. BALIZKO IRAKASLE EBALUAZIO BATERAKO ILDO OROKORRAK	484
5.4. ETORKIZUNEKO ERRONKA ETA PROPOSAMENAK	486
5.5. AMAITZEKO.....	488
6. BIBLIOGRAFIA	492
7. ERANSKINAK.....	510
1. ERANSKINA: EUSTATEKO DATUAK.....	512
2. ERANSKINA: IRAKASLEEN GALDETEGIETAKO IRITZIAK.....	514
3. ERANSKINA: IKASLEEN GALDETEGIETAKO IRITZIAK	526
4. ERANSKINA: GURASOEN EZTABAIDA TALDEETARAKO GIDOIA.....	534
5. ERANSKINA: BERRIZTAPEN SAILERAKO ELKARRIZKETA GIDOIA.	536
6. ERANSKINA: HEZKUNTZA IKUSKARITZARAKO ELKARRIZKETA GIDOIA	538

7. ERANSKINA: HEZKUNTZA SAILBURUORDETZARAKO ELKARRIZKETA GIDOIA..... 540

IRUDIEN AURKIBIDEA

<i>Irudia 1. Niveles de la administración implicados en la regulación de la evaluación del profesorado</i>	<i>33</i>
<i>Irudia 2. Alcance y frecuencia de la evaluación de los docentes en ejercicio.....</i>	<i>36</i>
<i>Irudia 3. Uso de la evaluación del profesorado en ejercicio para determinar sus necesidades de desarrollo profesional.....</i>	<i>38</i>
<i>Irudia 4. Hezkuntza legeak denboran zehar</i>	<i>44</i>
<i>Irudia 5. Evaluación del profesorado. Datos de España.....</i>	<i>62</i>
<i>Irudia 6. Wallace-ren gurpila</i>	<i>80</i>
<i>Irudia 7. Prozesu kuantitatiboa.....</i>	<i>92</i>
<i>Irudia 8. Prozesu kualitatiboa</i>	<i>94</i>
<i>Irudia 9. Ebaluazio ereduaren elementuak.....</i>	<i>130</i>
<i>Irudia 10. Ebaluazio faseak.....</i>	<i>168</i>
<i>Irudia 11. ¿Por qué resulta tan difícil introducir la cultura de la evaluación de la actividad docente?....</i>	<i>202</i>
<i>Irudia 12. Tipos de usos de la información SEPA detectados en establecimientos del estudio.....</i>	<i>211</i>
<i>Irudia 13. Irakasleriaren ebaluaziorako oinarritzko xedeak.....</i>	<i>219</i>
<i>Irudia 14. Dominios y criterios de evaluación en algunos países de América Latina</i>	<i>232</i>
<i>Irudia 15. Profesorado de educación primaria evaluado al menos una vez al año por tipo de evaluador</i>	<i>245</i>
<i>Irudia 16. Profesorado de educación secundaria evaluado al menos una vez al año, por tipo de evaluador</i>	<i>246</i>
<i>Irudia 17. Como los usuarios determinan si utilizan o no la información SEPA</i>	<i>287</i>
<i>Irudia 18. Hezkuntza sistemaren egitura</i>	<i>306</i>
<i>Irudia 19. Laginaren banaketa lurraldeka</i>	<i>326</i>
<i>Irudia 20. Generoa</i>	<i>327</i>
<i>Irudia 21 Adin tarteak/ Esperientzia urteak.....</i>	<i>328</i>
<i>Irudia 22. Ikastetxe izaera.....</i>	<i>329</i>
<i>Irudia 23. Irakaskuntza etapak</i>	<i>330</i>
<i>Irudia 24. Lan egoera</i>	<i>331</i>
<i>Irudia 25. Ikasketa maila</i>	<i>332</i>

<i>Irudia 26. Hezkuntza sistemako arduradunek kalitatea bermatuko duten neurgailuak ezartzeko eskubidea dute.....</i>	<i>334</i>
<i>Irudia 27. Ebaluazioa enpresa arlotik dator eta erredukzionismoa suposatu lezake hezkuntza arloan ..</i>	<i>335</i>
<i>Irudia 28. Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du.....</i>	<i>335</i>
<i>Irudia 29. Ikastetxeei autonomia eskaini ahala kontu ematea eska dakieke</i>	<i>336</i>
<i>Irudia 30. Ikasleek jasotzen duten hezkuntzari buruzko informazioa jasotzea eskubide pertsonal eta soziala da</i>	<i>337</i>
<i>Irudia 31. Hezkuntza sistema ebaluatzea ariketa demokratikoa da.....</i>	<i>338</i>
<i>Irudia 32. Ebaluazioa, Administrazioak duen Hezkuntza ildo behartzeko modu bat da</i>	<i>339</i>
<i>Irudia 33. Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago.....</i>	<i>340</i>
<i>Irudia 34. Irakasleen ebaluazioa administrazioak irakasleengan duen konfiantza faltan bakarrik oinarritzen da.....</i>	<i>341</i>
<i>Irudia 35. Irakasleen kalitatea eta ikasleen emaitzak zuzenki erlazionatuta daude</i>	<i>342</i>
<i>Irudia 36. Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasle eta familien eskubideak, eta irakasleenak.....</i>	<i>343</i>
<i>Irudia 37. Norberaren lana ebaluatzea irakasle izatearen parte bat da, lan-estilo bat da.....</i>	<i>344</i>
<i>Irudia 38. Bakardade pedagogikoa errealitate bat da ikastetxeetan</i>	<i>345</i>
<i>Irudia 39. Irakasleen ebaluazioak irakasleen lanaren onarpen soziala indartuko luke</i>	<i>346</i>
<i>Irudia 40. Irakasleen ebaluazioak irakasleen arteko lehiakortasuna areagotuko luke.....</i>	<i>347</i>
<i>Irudia 41. Ebaluazioaren bidez, lan egiteko dudak autonomia murriztuko litzateke</i>	<i>347</i>
<i>Irudia 42. Ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko nuke, eta ez, hobetzeko laguntza bezala.....</i>	<i>348</i>
<i>Irudia 43. Ebaluazioak izango lituzkeen ondorioek kezkatzen naute.....</i>	<i>349</i>
<i>Irudia 44. Datuen erabilpena da ebaluazioaren arazoa</i>	<i>349</i>
<i>Irudia 45. Ebaluazioaren definizioan ikuspegi etikoa da garrantzitsuena</i>	<i>350</i>
<i>Irudia 46. Irakasleen ebaluazio prozedura definitzeko orduan, inplikatu guztiek hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da</i>	<i>350</i>
<i>Irudia 47. Ebaluazioaren helburuak adostasunean oinarritu beharko lirateke</i>	<i>351</i>
<i>Irudia 48. Ebaluazioak irakasleen gaitasun profesionala bermatzeko egin behar dira</i>	<i>352</i>
<i>Irudia 49. Ebaluazioak orientazio diagnostiko-formatiboa izan beharko luke</i>	<i>352</i>
<i>Irudia 50. Helburu formatiboa eta kontu ematea ebaluazio sistema berean konbinatu behar dira</i>	<i>353</i>
<i>Irudia 51. Ebaluazioak irakasleei bere indargune eta ahuleziak detektatzen lagun diezaike.....</i>	<i>353</i>

<i>Irudia 52. Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du.....</i>	<i>354</i>
<i>Irudia 53. Irakasleen ebaluazio diseinuak irakasleen arteko kooperazioa bultzatu beharko luke.....</i>	<i>354</i>
<i>Irudia 54. Ebaluazioaren ondorioz irakasleen errekonozimendua ziurtatu behar da</i>	<i>355</i>
<i>Irudia 55. Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke</i>	<i>355</i>
<i>Irudia 56. Ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzateke kontuan</i>	<i>356</i>
<i>Irudia 57. Ebaluazioak irakasleen eguneroko arrazoiei erantzun beharko lieke, eta, horregatik, ikastetxe barneko ohiko prozedura izan beharko luke.....</i>	<i>357</i>
<i>Irudia 58. Irakasleen ebaluazioa bere ikastetxeen ebaluazioaren baitan kokatu behar da</i>	<i>357</i>
<i>Irudia 59. Barne eta kanpo ebaluazioa osagarritzat planteatu behar dira</i>	<i>358</i>
<i>Irudia 60. Autoebaluazioa eta koebaluazioa</i>	<i>359</i>
<i>Irudia 61. Ebaluazioa prozedura edozein dela ere, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte.....</i>	<i>360</i>
<i>Irudia 62. Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkie</i>	<i>360</i>
<i>Irudia 63. Irakasleen ebaluazioak hezkuntza sisteman hobekuntza neurriak hartzeko informazioa eskaini behar du.....</i>	<i>361</i>
<i>Irudia 64. Ebaluazio prozedura bera etengabe baloratu eta doitu beharko litzateke</i>	<i>361</i>
<i>Irudia 65. Nork ebaluatu beharko lituzke irakasleak?</i>	<i>362</i>
<i>Irudia 66. Noiz ebaluatu beharko lirateke irakasleak?</i>	<i>363</i>
<i>Irudia 67. Irakasleen ebaluazioak aspektu hauek hartu beharko lituzke kontuan.....</i>	<i>363</i>
<i>Irudia 68. Irakaslea ebaluatzeko tresna egokiak izango lirateke.....</i>	<i>364</i>
<i>Irudia 69. Irakasleen ebaluazioaren berri jaso beharko lukete:.....</i>	<i>364</i>
<i>Irudia 70. Irakasleen ebaluazioaren emaitzak azaldu beharko lirateke:</i>	<i>365</i>
<i>Irudia 71. Ebaluazio positibo baten ondorioak izan beharko lirateke:.....</i>	<i>366</i>
<i>Irudia 72. Ebaluazioa negatiboa izanez gero, ondorioak izan beharko lirateke</i>	<i>366</i>
<i>Irudia 73. Irakasleen generoa.....</i>	<i>374</i>
<i>Irudia 74. Hezkuntza sistemako arduradunek hezkuntzaren kalitatea neurtzeko sisteman ezartzea beharrezkoa da.....</i>	<i>375</i>
<i>Irudia 75. Ikastetxeei lan egiteko autonomia eskaini behar zaie baina egiten dutenaren kontu ematea eskatu behar zaie.....</i>	<i>375</i>

<i>Irudia 76. Ikasleok jasotzen dugun hezkuntza mailari buruzko informazioa jasotzea bakoitzaren eta gizartearen eskubidea da</i>	376
<i>Irudia 77. Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago.....</i>	376
<i>Irudia 78. Irakasleen kalitatea eta guk, ikasleok, lortzen ditugun emaitzak zuzenki erlazionatuta daude</i>	377
<i>Irudia 79. Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du.....</i>	377
<i>Irudia 80. Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasleon eta familien eskubideak, eta irakasleenak.....</i>	378
<i>Irudia 81. Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke</i>	379
<i>Irudia 82. Ebaluazioak irakasleei ondo egiten dutena eta hobetu daitekeena detektatzen lagun diezaieke</i>	379
<i>Irudia 83. Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren lana hobetzeko proposamenak egin behar dizkie ...</i>	380
<i>Irudia 84. Ebaluazioak irakasleak irakasteko gai diren jakiteko egin behar dira.....</i>	380
<i>Irudia 85. Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du.....</i>	381
<i>Irudia 86. Irakasleak nola ebaluatu erabakitzeko unean, inplikatu guztiek hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da</i>	381
<i>Irudia 87. Ebaluatu ondoren, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak eta hartu beharko luke parte.....</i>	382
<i>Irudia 88. Nork ebaluatu beharko lituzke irakasleak?</i>	383
<i>Irudia 89. Noiz ebaluatu beharko lirateke irakasleak?</i>	383
<i>Irudia 90. Irakasleen ebaluazioak lan hauen hartu beharko lituzke kontuan:</i>	384
<i>Irudia 91. Irakasleen ebaluazioaren emaitzen berri nork jaso beharko luke:</i>	385
<i>Irudia 92. Ebaluazio positibo baten ondorioak izan beharko lirateke:.....</i>	386
<i>Irudia 93. Ebaluazio negatiboa izanez gero, ondorioak izan beharko lirateke:</i>	387
<i>Irudia 94. Ebaluazioaren egokitasuna irakasleen iritzian</i>	413
<i>Irudia 95. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak irakasleen iritzian</i>	414
<i>Irudia 96. Irakasleen ebaluazioaren inguruko kezka, beldur eta kontrako iritziak irakasleen ikuspegitik</i>	416
<i>Irudia 97. Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren ezaugarriak irakasleen iritziz</i>	419
<i>Irudia 98. Irakasleen ebaluazioaren egokitasuna ikasleen iritziz.....</i>	431
<i>Irudia 99. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak ikasleen iritziz</i>	433
<i>Irudia 100. Irakasleen ebaluazioaren inguruko kontrako iritziak</i>	434

<i>Irudia 101. Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren ezaugarriak</i>	435
<i>Irudia 102. Hitz lainoa</i>	457

TAULEN AURKIBIDEA

<i>Taula 1. LGE eta LOGSEren arteko azterketa konparatiboa</i>	49
<i>Taula 2. Paradigmak hezkuntza-ikerkuntzan. Ezaugarri metodologikoak</i>	89
<i>Taula 3. Ebaluazioaren lau belaunaldien ezaugarri nagusiak</i>	119
<i>Taula 4. Hezkuntza ebaluazioko prozesuen analisi-unitateak</i>	166
<i>Taula 5. Irakasleen ebaluazioaren aldeko eta kontrako iritziak</i>	185
<i>Taula 6. Implicaciones políticas</i>	187
<i>Taula 7. Factores que facilitan u obstaculizan la evaluación docente</i>	200
<i>Taula 8. Modelos de evaluación posibles</i>	224
<i>Taula 9. Irakaslearen betekizunaren edukiak</i>	230
<i>Taula 10. Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren urratsak</i>	241
<i>Taula 11. Fases de los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes</i>	260
<i>Taula 12. Hezkuntza Sailaren egitura</i>	305
<i>Taula 13. EAEko irakasleen datuak</i>	310
<i>Taula 14. Jasotako galdetegiak ikastetxeen arabera</i>	312
<i>Taula 15. Irakasleen galdetegia. Batez bestekoa</i>	368
<i>Taula 16. Itemen erantzunen batez bestekoa aldagaien arabera</i>	370
<i>Taula 17. Ikasleen erantzunak, batez bestekoa, desbideraketa eta erantzun gabekoak</i>	388
<i>Taula 18. Itemen batez bestekoak aldagaien arabera</i>	389
<i>Taula 19. Irakasle ebaluazioaren kategoria kontzeptualak</i>	390
<i>Taula 20. Adostasun maila gorena jasotzen duten itemak</i>	406
<i>Taula 21. Adostasuna jasotzen duten itemak</i>	406
<i>Taula 22. Adostasun falta handiena jasotzen duten itemak</i>	408
<i>Taula 23. Adostasun falta jasotzen duten itemak</i>	408
<i>Taula 24. Batez besteko altuena jasotzen duten itemak</i>	410
<i>Taula 25. Batez besteko baxuena jasotzen duten itemak</i>	411

<i>Taula 26. Ebaluazioaren diseinua irakasleen iritziz</i>	<i>424</i>
<i>Taula 27. Batez besteko altuena jasotzen duten itemak ikasleen iritziz.....</i>	<i>427</i>
<i>Taula 28. Batez besteko baxuena jasotzen duten itemak ikasleen iritziz</i>	<i>428</i>
<i>Taula 29. Ebaluazioaren diseinua ikasleen iritziz.....</i>	<i>438</i>
<i>Taula 30. Eustateko datuak</i>	<i>512</i>

O. SARRERA

Atarikoa. Zergatik tesi hau?

Aspaldidanik planteatu eta aztertzen da irakasleen ebaluazioaren gaia eta hala da une honetan ere. Hezkuntza errealitatearen erdigunean kokatzen da irakaslea, ikaslearekin batera. Hezkuntzari buruzko testu ugarian aurkitu dezakegu irakasle batek duen lanaren konplexutasuna eta garrantzia. Irakasleak gaitasun handien jabe izan behar du, eta horretaz gain bere lanaz gogoeta kritikoa egitea eta hezkuntzaz hausnartzea eskatzen zaio:

Gaur egungo hezkuntza-sisteman, ezinbestekoa da irakasleek hainbat bide urratzea, eta, besteak beste, kulturen arteko bitartekari, hezkuntza- komunitateko sustatzaile eta gidari izatea; beharrezkoa da, irakasleak gai izatea ikaskuntza adierazgarriko egoerak sortzeko, heterogeneotasuna kudeatzeko, beren lanbideaz kritikoki gogoeta egiteko eta gaur egungo gizartean hezkuntzak zer toki izan behar lukeen hausnartzeko (HEZIBERRI, marko pedagogikoa, 2020: 50).

Maisu-maistrei, beraz, aparteko eta merezimenduzko lana dagokie, ikasleei erraztu behar baitiete bizitzarako behar diren ezagutzak, trebetasunak, abileziak, balioak eta gaitasunak eskuratzeaz gain, pertsonentzako, familientzako eta gizarte osoarentzako itxaropenen, ikuspegiaren eta sinesmenen etengabeko eraikitzaile gisa ere lan egin dezatela; ikasleen potentzialtasunak aurkitzen eta ahuleziak gainditzen lagundu behar du, ulertuta pertsona bakoitza desberdina dela, eta bere baitan balio handia duela azalaren kolorearengatik, egoera fisikoarengatik, kulturarengatik, hezkuntzarengatik, dagokion gizarte-mailarengatik, sinesmenarengatik edo ideologiarengatik bereizi gabe.

Lanaren garrantzia eta errekonozimendu sozialak bat etorri beharko lukete baina ez da beti horrela. Hala ere hainbat herrialdetan errekonozimendu hori ere badute. Eraginkortasun altuena duten sistemek, beraien irakasleak, promozio bakoitzeko graduatuen lehenengo herenean aukeratzen dituzte: lehenengo % 5ean Hego Korean,

goi- mailako % 10ean Finlandian eta goreneko % 30ean Singapur eta Hong Kong-en. Selekzio prozesu horiek, beraiek, bermatzen dute irakaskuntzara bideratuko diren ikasleen prestigioa.

Irakasleen lanaren konplexutasun eta garrantziaz hitz egin behar dugu baina baita lanak suposatzen duen erronkaz eta gizartearen aldaketan eragiteko eskaintzen duen aukeraz.

Aldecoa, "Historia de una maestra "liburuan, hitz hauek jasotzen ditu:

La joya más preciosa carece de valor si la comparamos con un niño. La planta más hermosa es sólo una pincelada de verdor; la máquina más complicada es imperfecta al lado de ese pequeño ser que piensa, ríe y llora. Y ese ser maravilloso, ese hombre en potencia ante el cual se doblega la naturaleza os ha confiado, mejor dicho, os será confiado a vosotras (Aldecoa, 2015: 25).

Gaur egun ere, eta COVID-19 pandemia jasan ondoren, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-ek, UNESCOk (2020) modu honetan jasotzen du hezkuntza etorkizunean bultzatzeko, gaur egun hartu beharreko ekintzetako bat:

Irakasleen-lanbidea eta irakasleen lankidetzak hobetzea. Hezitzaileek erantzun oso berritzaileak eman dizkiote COVID-19aren krisiari, kontuan hartuta erresilientzia handiena erakutsi duten sistemak familiekin eta komunitateekin konpromiso handiena dutenak izan direla. Lehen lerroko hezitzaileei, elkarrekin jarduteko autonomia eta malgutasuna emango dieten baldintzak sustatu behar ditugu (UNESCO, 2020: 5).

Hala ere ez du beti irakasleen lanak merezitako onarpena izan gizartearen aurrean. UNESCOk dio COVID garaian bizitakoak berpiztu duela irakasleekiko estimua: "Hala ere, aitortu beharra dago guraso eta komunitate askok irakasleen lana eta haien profesionaltasuna estimatzen dutela orain. Gero eta jende gehiago jabetzen ari da eskolek betetzen dituzten funtzio ugariak, haurren eta gazteen ongizatea, osasuna eta elikadura ziurtatzeko, ikaskuntza akademikoarekin batera" (UNESCO, 2020: 7).

Txosten berean aipatzen da, "Lehenik eta behin, orain seme-alabak ikasten etxean dituzten eta haien ikaskuntza jarraitzera behartuta dauden guraso askok kontzientzia handiagoa hartu dute irakasleen lanaren konplexutasunaz" (UNESCO, 2020: 13).

Irakasleen lana garrantzitsua izanik, etengabe hobetu daiteke eta horretarako ebaluatzea aukera bat da. Ebaluazioa gaur egun gizartean protagonismo handia duen gaietako bat da, eta ez gai berri bat delako, baizik eta administratzaileak, hezitzaileak, gurasoak eta gizartea osoa oro har, inoiz baino hobeto jabetzen direlako ebaluatzeak edo ebaluatua izateak duen garrantziaz eta ondorioez. Hurrengo lerroetan aditu ezberdinen hitzak jasoko ditugu argi uzten baitute irakasleek duten eragin eta garrantzia hezkuntza sistemaren emaitz eta hobekuntzan.

Irakasleen ebaluazioa izan da azterketa eta ikerketen muina sarritan baina Mateoren (2000a: 7) iritziz, adibidez, irakasleen ebaluazioa aztertzeke interes berria dago, eskola hobetzeko funtsezko osagaia dela uste baita. Interes hori irakasleak edozein hobekuntzaren muinean daudela uste delako justifikatzen da.

Beste aditu batzuk ere iritzi berekoak dira. Ávalos, adibidez, oinarrizko suposizio batetik abiatzen da, irakasleak ez direla hezkuntzaren arazoen errudun, ezta errugabe ere eta nahiz eta hezkuntzan eragiten duten beste aldagai asko izan, dudarik gabe rol nagusia jokatzen dutela uste du (Aguerrondo, 2002: 2).

Michael Fullan-ena da ildo beretik doan esaldi ezaguna, non arazo izan daitezkeela onartzen duen baina irtenbidearen parte direla ere aipatzen duen: “irakasleen formazioak, aldi berean, hezkuntzako arazorik txarrena eta irtenbiderik egokiena izateko ohorea du” (Aguerrondo, 2002: 1).

Hezkuntza sistema arrakastatsuenak irakasleen lanerako baldintza egokiak jartzen dituztenak izango dira UNESCOren iritziz: “Edozein hezkuntza-prozesuren oinarria ikasle baten eta maisu baten arteko giza harremana da. Krisiari erantzuteko hobekien prestatutako hezkuntza-sistemak irakasleak baloratzeko eta lan autonomo eta kolaboratiboa egiteko baldintzak emateko gai direnak izango dira”(UNESCO, 2020: 14).

Irakaslea etengabe kalitatea bilatzen duen sistema baten parte da. Hezkuntza kalitatearekiko kezka nagusituz joan da eta ez da inolaz ere gai isolatua ez denboran, ez espazioan. Garrido eta Fuentesek diotenez “Hezkuntzaren kalitatearekiko interesa eta ondorioz hezkuntza zereginen prozesu, instantzia eta aktoreekikoa, handituz doan eta saihetsezina den kezka sortzen duen gaia da hezkuntza sistema askotan, latitude ezberdinetan, maila nazional eta internazionalen” (Garrido eta Fuentes, 2008: 126).

Aldi berean, ebaluazioak eta, nola ez, irakasleen ebaluazioak garrantzia hartzen dute gizartean kalitateari ematen zaion lekuaren isla direlakoan. Hezkuntza sistemaren kalitatea bilatzen da eta Hezkuntza kalitatea eta irakasleen ebaluazioa eskutik doazela uste izan da. Pérez Juste (2007: 3) adibidez iritzi horretakoa da: ebaluazioari eskaintzen zaion arreta, gizartean dagoen kalitatearekiko kezkaren garrantziaren ondorioa da; ebaluazioak, kalitatearen kudeaketa gisa ulertuta, bere bidea urrats erraldoiekin irekitzen du hezkuntza erakundeek ziurtagirietan duten interesagatik. Ez da hala ere eztabaidarik gabeko bidea, aditu hauek diotenez: “Hezkuntza jardueraren ebaluazioak garrantzia hartzen du gizartearen iritzian, hezkuntza kalitatearen inguruko eztabaidetako parte da eta irakasleen erresistentzia eta ebaluazio tresnen egokitasuna azken urtetako agenda publikoko gai nagusiak dira” (Wilhelm, Martín eta Miranda, 2012: 340).

Ebaluazioa gaur egungo joera eta ildo berritzaileekin ere lotzen du Pérez Justek (2007: 6), ikastetxeen eta bertako langileen hobekuntzarako etorkizun handiko ikuspegi batean kokatzen du ebaluazioa: ikasten duten erakundeena Azken batean kalitatea bilatzen duen erakunde baten ibilbidean azaltzen da berriro ere ebaluazioa.

Urrats bat gehiago emanda, ebaluazioa beharrezkoa kontsideratzen da hezkuntza hobetzeko, baina horretaz gain hezkuntzaz jakiteko ezinbesteko tresna dela esaten

digute. Eskubideen esparruan, maila pertsonal eta sozialean kokatzen da ebaluazioa. Hezkuntza erantzunik onena jasotzea hiritar bakoitzaren eta guztien eskubide dela azpimarratuko dute hurrengo adituek. Justizia soziala, aukera eta eskubide berdintasunean oinarritzen da eta horiek, bakoitzak, behar duen kalitatezko hezkuntza jasotzean.

Kalitatezko hezkuntza jasotzea gizakien oinarrizko eskubidea bada, ebaluatzea eta jasotzen ari den hezkuntzari buruzko informazio balioetsia jasotzea eskubide bezala ulertu daiteke. Hain zuzen, ebaluazioa da dugun tresna bakarra eskubide goren hori egiaztatzeko; (...) Modu honetan ikasleak, pertsona guztiak, bizitza osorako hezkuntzaren marko batean, jaso dituzten aprendizaien kalitateari buruzko informazioa jasotzeko eskubidea dute. Beraiek bezala, familiek, gizarteak eta hezkuntzako profesionalak, emandako hezkuntza, egokia, esanguratsua, eraginkorra, efikaza eta zuzena den jakiteko eskubidea eta beharra dute (Murillo eta Román, 2008: 2).

Informazioa izateko eskubide pertsonal eta sozialaz gain, ebaluazioa beharrezkoa izango da hezkuntza sistemak alderatzeko Pérez Justeren iritziz (2007: 6). Bere hitzetan:

Gaur eguneko mundu globalizatuan, non gizakiaren mugikortasuna, borondatezkoa edo nahitaezkoa, etengabe hasten ari den errealtate bat den, bistakoa da sistemaren emaitzak beste hezkuntza sistemen taldean kokatuko dituen prozedura ezarri beharra, norbere emaitzak baloratu ahal izateko erreferentziak izateko eta, baita hobekuntza erabakiak hartzea errazteko (...).

Ondoren landuko dugun arren, aipatu beharra dugu Estatu espainoleko Hezkuntza Lege ezberdinek aspaldidanik jasotzen dutela ebaluazioa eta nolabait arautzen ahalegindu izan direla.

Estatu espainolean, Villar Palasí-ren 1970eko lege organikoak txertatzen du lehen aldiz ebaluazioaren kontzeptua eta ez da ikasleen aprendizaiak bakarrik ari, hezkuntza sistema ebaluatu beharra aipatzen du eta funtzio hori ikuskaritzari ezartzen zaio ICE-arekin (Instituto de Ciencias de la Educación) batera.

Ebaluazioa, hobekuntzarekin eta kontu ematearekin lotu izan da. LOE-k (2/2006 Lege Organikoa), adibidez, bere hitzaurrean ikastetxeen autonomia pedagogikoa eta

kudeaketa autonomia arautzeak ebaluatzeke eta kontuak emateko mekanismoak ezartzea eskatzen duela aipatzen du. Aldi berean lehenago aipatu dugun informazio eskubidea ere oinarritzotzat jotzen du. Informazio publikoa eta gardena, eta horiekin lortutako emaitzen balioespena, eman beharra dagoela uste da.

Ebaluazioa oso tresna garrantzitsua dela irizten du bai emaitzen jarraipena eta balioespena egiteko, baita emaitza horiek lortzea ahalbidetzen duten prozesuak hobetzeko ere. Hori dela-eta, hezkuntza-jardueraren eremu eta eragile guztiak (ikasleak, irakasleak, ikastetxeak, curriculumak eta administrazioak) ebaluatzea proposatzen du.

la oraintxe arte, Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) indarrean izan dugun Heziberri 2020 planean (Heziberri), hezkuntza eredu pedagogikoaren markoan, hezkuntza sistemaren kontrola, ariketa demokratikotzat hartzen da, herritarrek eta gizarteak duten eskubide gisa eta honakoak aipatzen ditu:

Gardentasun eta partaidetza demokratikoa hezkuntzaren kudeaketan. Hezkuntza sistemaren kontrolean gizarte osoak gardentasunez, arduraz eta zorrotasunez parte hartzea, horixe da gizarte demokratiko orok exijitzen duena. Euskadik ere, gizarte demokratikoa den aldetik, eskubide osoa du bere hezkuntza-sistemaren berri jakiteko, eta, horretan, datu eta informazio fidagarri eta kontrastatua izateko (...). Testuinguru berri horretan, beraz, ezin saihestuko exijentzia da hezkuntza-sistemaren kontrolean denek demokratikoki parte hartzea. Eskolak kontrolatzeko kompetentzia ez dagokio Administrazioari soilik; herritarrek eta gizarteak ere horretan hartu behar dute parte, hezkuntzaren kontrol eta kudeaketa parte-hartzaileen bitartez. Horretarako, ezinbestekoa da informazio fidagarria izatea (Hezkuntza sistemaren ebaluazioaren justifikazioa, Heziberri 2020: 63).

Zentzurik zabalenean, ebaluazioa prozesu konplexua da, alderdi ugari eta askotarikoak dituen, ikaskuntza-prozesuak osagaitzat dituen elementu guztiak tartean hartzen dituen: ikasleak, irakasleak, ikastetxea, metodologia, curriculumak, baliabideak, jarduerak, familiak, hezkuntza-sistema. Eta elementu guzti-guztiak ebaluatu behar dira, begi-bistakoa denez (Ebaluazioaren zertarakoak eta ebaluazio gaiak: zertarako ebaluatu? Zer ebaluatu? ; Heziberri 2020: 35).

Orain indarrean dugun LOMLOE legean ere jasotzen dira sistemaren ebaluazioari buruzko hainbat aipamen baina ez du muinean orain artekoa aldatzen ebaluatu

beharreko esparruei eta ebaluazioaren helburuei dagokienez. Ebaluazioaren bi funtzio berresten ditu: hobekuntza eta kontu ematea.

Azaldu dugun bezala gaia behin eta berriz azaltzen da hezkuntza arautzen duten legeetan eta indar gehiagoz azken legetan. Eta testuinguru honetan "Irakasleen ebaluazioa" gaia aukeratu dugu tesia egiteko, baina, zergatik gai hau? Legeak ezartzen dutelako? Adituen iritziak kontuan hartu ditugulako?. Guzti hori kontuan hartu dugu, baina horretaz gain, une eta esparru askotan, maila profesionalean sentitutakoaren ondorioa ere bada behar hau.

Irakasle bezala, aurre egin behar izan nion lehenengo klase hartan, irakasle eskolan ikasi nuen guztia, errealitatearen aurrean intseguritate bihurtzen zela sentitu nuenean eta ondoren irakasle izateko bideari bakarrik ekin nionean.

Irakasle ibilbidean, gutako bakoitzaren iritzi eta egiteko moduak oso ezberdinak zirela ohartzean eta denak itxuraz baliagarri. Inoiz irakasle ona izan naizen esateko oinarri adosturik ez nuenean aurkitzen. Ahalegina bai, hori jarri nezakeen harrotasunez mahai gainean.

Zuzendaria bezala ere sentitu nuen irakasleak ebaluatu beharra. Irakasle batek ikasleen hezkuntzan zuen eragina ezin zen zalantzan jarri. Denok ohartzen ginen; ez zen eztabaidatu zitekeen gaia. Baina nola esan geniezaiokeen zer hobetu, zer landu... Nola lagundu berari, ikasleari eta ikastetxeari?

Oraindik ere gehiago sentitu dut zerbait egin beharra ikuskari lanetan. Une honetan, EAEn, irakasleak esfortzu handiekin oposaketak gainditu dituen izaten du bere lehenengo ebaluazioa. Gehienetan irakasleak urte mordoxka bat daramanean lanean

egiten du bere praktikaldia. Berandu xamar ailegatzeko dela esan genezake.

Gauzak gaizki doazenean berriz, irakaslea ebaluatzera joan eta une horretara nola ailegatu den galdetzen diogu gure buruari. Oinarrizko formazioa, selekzio prozesua, irakasle berrien harrera, eskaintako aholkularitza, dena, bat batean jartzen da zalantzan.

Gaiaren gaurkotasun eta garrantziaz gain kezka eta bizipenek zedarritzen dute tesi honen abiapuntua. Gai honetan aritzea hezkuntza sistemaren beharra izan daiteke, baita eskakizun pertsonala ere.

Gaiaren testuinguratzea

Edozein giza jarduerak berezkoa du ebaluazio beharra, uneoro hartu behar izaten baitira erabakiak eta jarduna egoerari egokitu. Etengabe hobetu daiteke praktika. Ebaluazioa, pertsonak duen ahalmenean eta edozein ekintzak duen hobetzeko aukeran oinarritzen da. Azken batean, ebaluatzea egoerari balioespen bat ematea da, jasotako informazioaren arabera erabakiak hartzeko. Definizio orokor bat aukeratzeagatik Pérez Juste-rena gogoraraziko dugu: “Nahita, teknikoki diseinatutako informazio jasotze prozesua, irizpide eta erreferentzien arabera baloratuko dena, irakasle eta programen hobekuntzarako erabakiak hartzeko oinarria izan dadin”(Pérez Juste, 2000: 269).

Gizakiok etengabe ebaluatzen dugu eta aldi berean ebaluatuak gara. Esan daiteke ebaluazioa gure bizitzako aspektu ugarian, modu iraunkorren presente dagoen prozesu natural bat dela. Alcaraz-en iritziz, etengabe ebaluatzen dugu eta itxuraz batere esfortzurik egin gabe eta ohartu gabe baloratzen dugu. Era berean, maila desberdinetan bada ere, sistematikago eta kontzienteago gertatzen da arlo profesionaletan: medikuntzan, justizian, kazetaritzan, eraikuntzan, segurtasunean eta zaintzan eta hezkuntzan (Alcaraz Salarirche, 2015: 12).

Zergati eta eremu anitzetako ebaluazioari buruz hitz egin litekeen arren, kasu honetan, hezkuntza-testuinguruetako ebaluazioaz arduratzen gara.

Irakaskuntzaren ebaluazioak, ikasleek kalitatezko hezkuntza jasotzeko duten eskubideari erantzun nahi dio. Kalitatezko hezkuntza jasotzea, norbanakoaren eskubidea da eta baita gizartearen eskubidea ere, talde sozialaren interesekin lotuta baitator. Bolivar-ek (2012: 55) dionez irakasleak klaseak emateko duen eskubideaz gain, ikasleak klase horiek, bere

gaitasunak garatzea ahalbideratuko dion irakasle onenaren eskutik jasotzeko duen eskubidea lehenetsi behar da.

Mckinsey-ren hitzak oso ezagunak egin dira: irakaskuntzaren kalitatea ez da inoiz izango, ditugun irakasleen kalitatea baino handiagoa (Bolivar, 2012: 54). Hanushek-ek (1992: 107) gehiago zehazten du irakasleak izan dezakeen eragina, bere iritziz aspaldi erakutsi zen irakasle on bat edo irakasle txar bat izatearen arteko aldea ikasleentzat urtebete edo gehiagoko atzerapen akademikoa izan daitekeela, bere kideekin alderatuta.

Ekonomia, lankidetzeta eta garapenerako antolakundeak (ELGA) 2018an egindako txostenean, berriro jasotzen du irakasle kualifikatuak izatearen garrantzia, batez ere ingurune zaurgarrietan:

Aldi berean, herrialde gutxik lortu dute irakasle kualifikatuak zailtasun gehien dituzten ikastetxeetara erakartzea; izan ere, guztiz kontrakoa gertatzen da; izan ere, herrialde gehienetan desabantailadun ikastetxeetako irakasleak ez daude hain kualifikatuta eta esperientzia gutxiago dute. Zuzendarien ustez, langile kualifikatuak falta oztopo handia da desabantailak gainditzeko eta hezkuntza-maila hobetzeko. Horrek gauzak asko aldatzen ditu; izan ere, egoera ahuleko eta egoera ahuleko ikastetxeetako ikasleen artean jarduera akademikoan dagoen arrakala ez dago klaseen tamainaren desberdintasunekin lotuta, baina emaitzetan dauden desberdintasunak askoz handiagoak dira irakasleen kualifikazioa eta esperientzia modu ekitatiboan banatuta ez dauden herrialdeetan (OCDE, 2018: 1).

Txosten berean, hausnarketa zabalduz irakasleen kalitatea hezkuntza politika eta erabakiekin erlazionatu daiteke, prozedura administratiboan eragina jasota :“Hezkuntza-sistema baten kalitatea irakasleen kalitatearen arabera da; hala ere, irakasleen kalitatea ezin da izan ikastetxeetako lan-giroari forma ematen dioten politiken kalitatea baino handiagoa, politika horiek irakasleen hautaketa, kontratazioa eta garapena bideratzen baitituzte” (OCDE, 2018: 4).

Hezkuntza politiken baitan herrialde askotan garatu da hezkuntza sistemaren ebaluazio ereduren bat, ELGAK (2009) zioen 2006an, 36 estatutan (ELGAKo hogeita hamarretan

eta beste seitan) ezarrita zegoela.

Hezkuntza ebaluazioa Europan

Europako hezkuntza sistemek beraien gaurkotzeko ahaleginetan hainbat aldaketa jasan dituzte. Mateok jasotzen duenez, argi dago mendebaldeko herrialdeen egungo arazoa ez dagoela hainbeste irakaskuntzaren unibertsalizazioan, baizik eta herritarrei kalitatezko hezkuntzarako sarbidea bermatzean. Bere lehentasun nagusia ez da kuantitatiboki haztea, baizik eta hezkuntzaren kalitatea behar bezala kudeatzea eta herritar guztiei eskakizun handiagoko hezkuntzarako sarbidea erraztea (Mateok, 2000a: 7-34).

Orientazioari dagokionez, Europako herrialdeek hezkuntza-sistemetan izan duten bilakaerek jarraian azalduko ditugun lau printzipio orokorrei erantzuten diete, antolaketa-paradigma berri baten agerpenaren euskarri eta azalpen baitira:

- a) Helburuen nagusitasuna; izan ere, erabakiak eta ekintza lehentasunez bideratzea eskatzen du, ezarritako helburuak lortzeko borondatearen arabera, sistemaren maila guztietan, ikasgelatik maila politiko-estrategikoetaraino.
- b) Egozgarritasun-printzipioa (accountability); horren arabera, sistemako maila guztietako agenteek balioesten dute eta sistematikoki erantzun behar diote helburuen lorpen-mailari.
- c) Subsidiarioritasun-printzipioa; horren arabera, erabakiak inplementatzen diren maila berean hartu behar dira, eta helburuak lortu ezin badira bakarrik delegatzen dira erantzukizun-maila handiagoan.
- d) Autoantolaketaren eta etengabeko garapenaren printzipioa; horren arabera, sistemak eta horien osagaiak ez daude inoiz erabat finkatuta; aitzitik, etengabe eraldatzen ari dira, bai feedback-aren bidez, bai inguruneak indartuta (Hutmacher, 1999: 24).

Aldaketa horren esparruan, hezkuntza-sistemak beste modu batera bideratzen dira, eta, kuantitatiboki hedatzen jarraitu arren, garrantzi handiagoa ematen zaio kalitateari: kalitatea gizabanakoen eta ikasleen zerbitzura, eta, kalitatea irizpide sozial, politiko, kultural eta ekonomiko globalagoen ikuspuntutik.

Baina honek hezkuntza-eragile bakoitzak misioaren osotasunean jokatzeko duen papera aztertzea dakar, kalitatearen kudeaketa hobetzeko asmoz. Esparru horretan txertatu behar da irakaskuntzaren ebaluazioa, eta hortik abiatuta aztertu eta azaldu behar da irakasleena.

ELGAK, 2013an egindako txostenean hezkuntzaren egoera aztertzen du eta irakasleen ebaluazioan aurkitzen du ebaluazio esparruan nazio ezberdinen arteko aldakortasunik handiena. Praktikak, nazio mailako sistema derrigortuetatik ikastetxe mailako ikuspegi informaletaraino doaz. Hala ere nazio askotan ikuspegi berri bat sortu da irakasle ebaluazioan, ebaluazio eraginkorrak hezkuntza kalitatea hobetzen lagundu dezakeela onartuz. 29 Hezkuntza sistemetak 23an irakasleen ebaluaziorako politika eta markoak ezarrita daude.

Aztertzen dituzten 29 sistemetatik 21ean, ebaluazio prozesua gidatu dezaketen irakas-jarduerarako estandar nagusiak garatu dituzte. Irakaskuntzan aritzeko dimentsioak plangintza-zereginekin lotzen dira, bai ikasleen ikaskuntza-helburuei dagokienez, bai ikastetxeari dagokionez; monitorizazioa eta ebaluazioa egiten da, bereziki azpimarratuz irakaskuntza-estrategiak hobetzeko tresnak eta ikasgelaren kudeaketa (OCDE, 2013: 15).

Europako komisioren izenean Eurydicek egindako txostenaren arabera: Irakasleen ebaluazioa banakako errendimendua baloratzea helburu duen prozesua da. Irakasleek beren jardura eraginkortasunez gauzatzeko behar dituzten konpetentziak dituztela bermatzea. Ikasgelan betetzen dituen eginkizunak aztertzeaz gain, ebaluazioak irakasleak ikastetxearen helburu orokorreari egindako ekarpena sar ditzake balorazioan.

Normalean, irakasleen ebaluazioa kalitatea bermatzeko beste prozesu batzuetatik bereizita egiten da, hala nola ikastetxearen ebaluazioa, nahiz eta prozesu horien

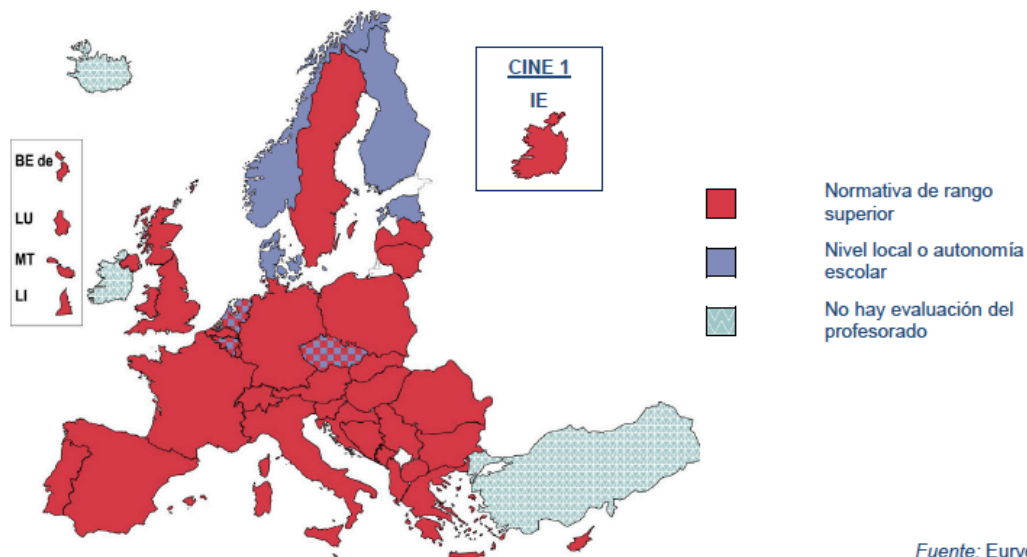
testuinguruan gerta daitekeen. Azterketa egiteaz arduratzen direnak ikastetxeko ebaluatzaileak izan daitezke, baina kanpoko ebaluatzaileek ere parte har dezakete. Hezkuntzaren ardura duten administrazioek ezarritako esparruetan oinarritu daiteke edo eskola mailan eta ikastetxeko zuzendariak eta irakasleak adostutako prozedurei jarraitu. Erabilitako metodoak eta ikuspegiak hainbat iturritako informazioa alderatu eta erabil dezakete, hala nola ikasgelako behaketa edo inkestak familiekin eta/edo ikasleekin (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018: 83).

Irakasleen ebaluazioak hainbat helburu izan ditzake, eta era askotara erabil daiteke: prestakuntzako (formatiboa) edo batutzailea (sumatiboa) izan daiteke, edo, ohi den bezala, bien arteko konbinaketa; irakasle berriei, dagoeneko jardunean daudenei edo biei aplikatu dakieke; gainera, promozio eta garapen profesionaleko premiekin lotu daiteke, edo irakasleei beren errendimenduari buruzko informazioa eskaini. Aspektu guzti hauetan zentratuko gara gure ikerketan.

Irakasleen ebaluazioa ohikoa da Europako herrialde gehienetan 5.1 grafikoan ikus daitezenez, 33 hezkuntza-sisteman goragoko mailako administrazioak praktika horren ardura hartzen du. Herrialde horietan, goi-mailako araudiak esparru orokor bat eskaini ohi du bere ezarpen praktikorako. Lau herrialdetan (Danimarka, Estonia, Finlandia eta Norvegia), goi-mailako hezkuntza-administrazioek ez dute parte hartzen, eta horretaz arduratzen diren tokiko zentroek eta agintariak erabateko autonomia dute irakasleak ebaluatu behar diren eta ebaluazioa noiz eta nola egin behar den erabakitzeko.

Irudia 1. Niveles de la administración implicados en la regulación de la evaluación del profesorado

Gráfico 5.1: Niveles de la administración implicados en la regulación de la evaluación del profesorado en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17



Fuente: Eurydice.

(Comisión Europea, 2018: 84)

* Gráficoos e baluazio-prozedura arruntak bakarrik erakusten ditu; ez ditu jasotzen salbuespenezko inguruabarrak.

* Alemania: irakasleak ebaluatzeko ardura duten goragoko mailako administrazioak Estatu federatuak, Länder-ak dira.

Suitza: irakasleak ebaluatzeko eskumena duten goi-mailako administrazioak Kantoiak dira. Ebaluazioa Kantoi gehienetan hartzen da kontuan.

Turkia: ikuskaritzak irakasle bakoitzaren gaitasuna eta lana ebaluatu ditzake, eta horri buruzko informazioa eman diezaioke ikastetxearen ebaluazio-esparruan. Hala ere, hori ez dago araututa eta ikuskatzaileen esku uzten da.

Hiru hezkuntza-sistemek sistema hibridoak dituzte, eta horien arabera, maila handiagoko administrazioaren nolabaiteko esku-hartzea dago, baina ikastetxeek autonomia-maila handia dute. Belgikako komunitate frankofonoan, irakasleen ebaluazioa ez dago prozesu independente gisa araututa; aitzitik, ikuskaritzak egin dezake, ikastetxeko auditoretza-esparruaren barruan, edo ikastetxeko zuzendariak, ikastetxeko autoebaluazio-prozesuaren parte gisa. Txekiar Errepublikan eta

Herbehereetan, legeriak irakasleak ebaluatzea eskatzen du, baina ez du orientaziorik ematen noiz eta nola egin jakiteko.

Irlanda (Bigarren Hezkuntzan), Islandia eta Turkia dira irakasleen ebaluazio sistemakoari buruzko araudirik ez duten herrialde bakarrak.

Ikusten ari garen bezala hezkuntza sistemaren kalitatea da ebaluazio guztien helburua.

Ebaluazio prozesua bera ere gainbegiratzen da. Ebaluazioaren gainbegiratzeari, superbisioari dagokionez, prozesu horien kalitatea eta trinkotasuna baloratzen da.

Emaitzak aztertzea dakar berekin, iruzkinak barne; zuzenean edo zeharka inplikaturako pertsonak eta beste batzuek egindako iruzkin positiboak edo negatiboak, datu

kuantitatiboak edo kualitatiboak. Baina nahiz eta irakasleen ebaluazioa hezkuntza-sistema gehien-gehienek arautu duten, gutxitan gainbegiratzen dituzte emaitzak.

Europako hezkuntza-sistemen erdiek baino gutxiagok dute gainbegiratzeko moduren bat. Batzuetan, goi-mailako hezkuntza-administrazioak ez ditu berak egiten ikuskapen-jarduerak; aitzitik, zeregin hori beste organo batzuen esku uzten du, hala nola ikuskaritzaren esku (adibidez, Frantzian eta Zipren) edo kalitatea bermatzeko agentziaren esku (adibidez, Errumanian eta Bosnia Herzegovinan).

Ebaluazioa irakasleen bizitza profesionalaren une desberdinetan gerta daiteke: lan-bizitzaren hasieran bertan, hastapen-programa egin dutenean; denbora-tarte erregularretan, jarduneko irakasleen kasuan; edo beren karrera profesionalaren une espezifikoetan.

Europako hezkuntza-sistemen azterketak erakusten du oso ohikoa dela irakasle berriak ebaluatzea probaldiaren edo hastapen-programaren amaieran. Irakasle berriak beren karrera profesionalaren une horretan Europako herrialdeen ia bi herenetan ebaluatzen dira.

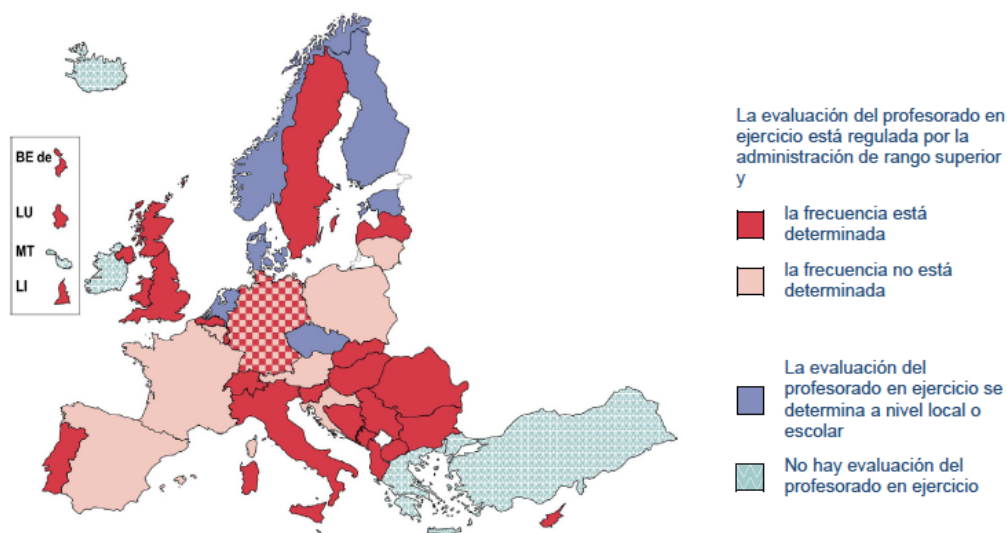
Hala ere, helburu hori modu desberdinetan jorratzen da Europan. Herrialde askotan, zentroek kudeatzen dute batez ere prozesua. Beste batzuetan, oso araututa da prozeduretako bat da. Prozedura horiek azterketa nazional edo estatalaren forma hartzen dute. Prozedura horiek irakasleak irakasteko gaitasuna duela formalki egiaztatzen dute (Comisión Europea, 2018: 86).

Jardunean dauden irakasleak ebaluatzeko prozedurak ere jartzen dira martxan hainbat herrialdetan. Eurydicek ebaluazio horretako hainbat aldagai aztertzen ditu eta ondoren azalduko dugun bezala gure ikerketan aldagai guzti horiek jasotzen ahaleginduko gara.

- Europan jardunean dauden irakasleen ebaluazioaren irismena eta maiztasuna. Oro har Europa osoan egiten da jardunean dauden irakasleen ebaluazioa. Irakasleak ebaluatzen ez diren herrialde bakarrak Irlanda, Grezia, Malta, Islandia eta Turkia dira. Ebaluazioa tarte erregularretan egiten da 24 hezkuntza-sistemetan, baina ebaluazio batetik besterako aldia aldatu egiten da.

Irudia 2. Alcance y frecuencia de la evaluación de los docentes en ejercicio

Gráfico 5.4: Alcance y frecuencia de la evaluación de los docentes en ejercicio en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



Fuente: Eurydice.

(Comisión Europea, 2018: 86)

Ikusten dugun bezala, Estatu Espainolean jardunean dauden irakasleen ebaluazioa egiten dela jasotzen du baina maiztasuna finkatu gabe duen herrialdeen artean azaltzen da. Zehaztasun horren arabera edozein ekimen kontsideratu daiteke irakasleen ebaluazioa.

- Ebaluazioaren helburuak eta emaitzak: irakasleei beren errendimenduari buruzko informazioa ematea, sariren bat emateko aukera, soldaten balizko aurrerapena edo mailaz igotzeko aukeraren azterketa izan daitezke. Ebaluazioaren helburu ohikoena irakasleei beren errendimenduari buruzko informazioa ematea da, batzuetan garapen profesionaleko premiei buruzko hausnarketarekin batera.

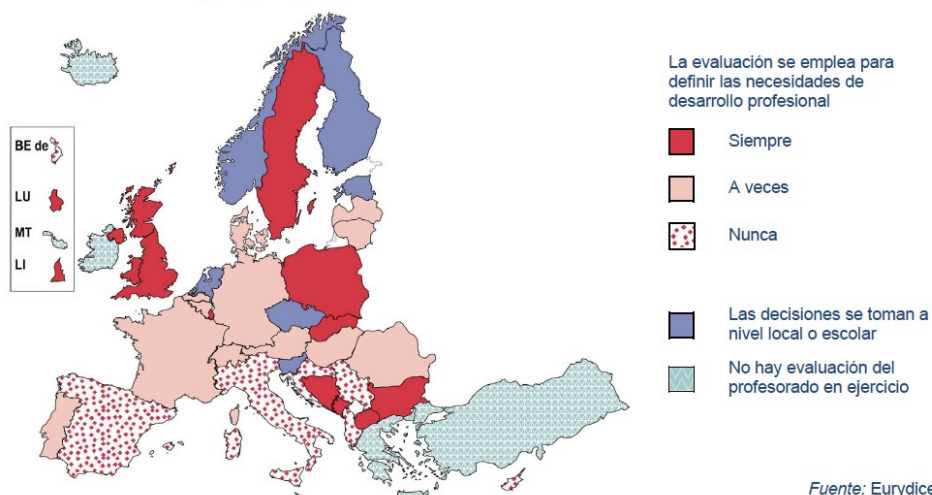
Ebaluazioaren izaera, nagusiki, formatiboa da, nahiz eta prozesu sumatibo baten parte izan daitekeen, kalifikazio-sistema jakin batean oinarritutako kalifikazio formala ematen duena.

Ez da ohikoa irakasleen ebaluazioak helburu bakarra izatea. Herrialde gehienetan irakasleak hainbat arrazoiengatik ebaluatzen dira. Ohikoena da, informazioa eskaintzera eta garapen profesionaleko beharrak zehaztera bideratutako ebaluazio formatiboaz gain, irakasleen errendimendua eta/edo gaitasunak soldata-aurrerapenaren, hobarien edo bestelako sarien bidez aintzatetsi behar diren baloratzea helburu duen ebaluazio laburtua izatea.

- Ebaluazioaren eta garapen profesionaleko beharren arteko lotura. Irakasleen ebaluazioaren dimentsio formatiboa irakasleen garapen profesionaleko beharrak definitzen laguntzea da. Zazpi herrialde baino ez dira ez dutenak erabiltzen ebaluazio-prozesua irakasleen lanbide-garapeneko premiak zehazteko, horien artean Estatu Espainola.

Irudia 3. Uso de la evaluación del profesorado en ejercicio para determinar sus necesidades de desarrollo profesional

Gráfico 5.6: Uso de la evaluación del profesorado en ejercicio para determinar sus necesidades de desarrollo profesional en educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), de acuerdo con la normativa de las administraciones de rango superior, 2016/17



(Comisión Europea, 2018: 94)

- Errendimendu txikiko irakasleen kudeaketaren eta ebaluazioaren arteko erlazioa. Irakaslearen ebaluazioa errendimendu txikia detektatzeko eta horri aurre egiteko erabiltzen da batzuetan. Europa osoan, ebaluazio-prozesuaren ondorioz, irakasle bat errendimendu txikia eskaintzen ari dela azaltzen bada, egiten den lehen ekintza bigarren ebaluazio bat programatzea da. Horrekin batera, zuzenketa- eta laguntza-neurri ugari hartu ohi dira, hala nola garapen profesionaleko jardueretan nahitaez parte hartzea edo laguntza espezializatua eskuratzea. Tutore bat izendatzea da aukeretako bat, Bulgarian eta Frantzia, adibidez. Ekintza zuzentzaileez gain, hala nola prestakuntza- eta laguntza-neurriez gain, egoera espezifiketan, kontrako ebaluazioak ondorio negatiboak izan ditzake irakaslearen karrera profesionalean. Ebaluazio-ariketa, promozio bati edo soldata igoera bati

lotuta badago, adibidez, emaitza negatiboak onura horien atzerapena ekar dezake. Irakaslearen lana aldi baterako etetea edo beste ikastetxe batera eramatea dira herrialde batzuetan aurreikusten diren aukeretako batzuk, baina neurri horiek salbuespenezko egoeretan hartu ohi dira.

Ebaluazio negatibo baten ondorio larriena, jakina, irakaslea karrera profesionaletik kanporatzea da. Europako herrialdeen heren batean kaleratzea aukera bat den arren, egoera arretaz aztertu ondoren bakarrik hartzen da erabakia.

- Ebaluazioaren estaldura: jarduneko irakasle guztiei aplikatzen zaien edo enplegu-kontratu edo irakasleen zerbitzu-baldintzen arabera den. Araututa dagoen herrialde gehienetan, jarduneko irakasle guztiek egin behar dute ebaluazioa.

Europa mailan ebaluazioaren sistematikari dagokionez errealitatea hurrengoa da:

- Ebaluatzaileak.

Irakasleen ebaluazioa barne-prozesutzat hartzen da, baldin eta ebaluazio horren xede den irakasleak lan egiten duen ikastetxeko bertako pertsonak arduratzen badira (adibidez, ikastetxeko zuzendaria). Kanpokotzat joko da zentrotik kanpoko pertsonen parte hartzen badute (esaterako, ikuskatzaileek edo ministerioetako ordezkariak). Sarritan kanpo eta barne ebaluazioa konbinatzen dira, baita kanpo eta barne ebaluatzaileak ezberdinak batzorde berean lan eginda ere. Aztertutako hogeita hemezortzi herrialdeetatik hamabi hezkuntza-sisteman, irakasleen ebaluazioa ikastetxearen barruan bakarrik egiten da, eta, normalean, zuzendariak, tutoreak eta/edo eskola-kontseiluko kideak arduratzen dira ebaluazioaz.

Irakasleen ebaluazioan ebaluatzaile ohikoena ikastetxeko zuzendaria da. Irakasleen ebaluazioan parte hartu ohi duten beste bi lanbide-taldeak honako hauek dira: tutoreak, zuzeneko arduradunak eta lankideak, batetik, eta kanpoko ikuskariak eta

ebaluatzaileak, bestetik. Kanpo ebaluatzaileek Europako hezkuntza-sistemen ia erdietan parte hartzen dute ebaluazioan, nahiz eta herrialde horietako askotan haien ekarpena irakasle berrien probaldiaren amaieran egiten den ebaluaziora mugatzen den.

Herrialde gehien-gehienetan, ebaluatzaile batek baino gehiagok parte hartzen du irakasleen ebaluazioan.

Ebaluatzailearen eginkizuna funtsezkoa da ebaluazio-sistema egokia, koherentea eta gardena dela eta onarpen zabala duela bermatzeko. Beraz, prestakuntza funtsezko elementua da sistemak ondo funtzionatzeko.

- Markoak eta ebaluazio-tresnak. Gardentasuna positiboa da edozein ebaluazio motatan, dela formatiboan, dela sumatiboan. Ebaluatzaileak eta ebaluatutako irakasleak partekatu behar dute zer ebaluatzen ari den, zein diren gutxieneko estandarrak eta nola egin behar den prozesua.

Oro har, ebaluazioak errendimendu-irizpideetan oinarritzen dira. Goi-mailako administrazioek edo ikuskaritzak definitutako esparru espezifikoetan oinarritzen diren Europako ebaluazio-sistemak gehiago dira irakasleen kompetentzien esparruak erabiltzen dituztenak baino.

Enpleguaren deskribapenak, betebeharren definizioak eta/edo jokabide-kodeak ere ebaluazio-prozesuan erabiltzen diren tresnak dira batzuetan. Ikastetxeen garapen-planak edo barne-araudia ere erabiltzen dira. Analisiak erakusten du Europan, ebaluazioa tresna konbinazioan oinarritzen dela.

- Ebaluazio-metodoak eta informazio-iturriak. Ebaluazio-metodo ohikoenak ebaluatzailearen eta irakaslearen arteko elkarrizketa, ikasgelako behaketa eta autoebaluazioa dira. Ez da hain ohikoa ikasleen emaitzak eta ikasleen edo gurasoen

artean egindako inkestak erabiltzea. Gainera, metodo horiek erabiltzen diren kasu gehienetan, hautazkotzat hartzen dira. Ikasleen emaitzen erabilera lau herrialdetan bakarrik da derrigorrezkoa (Irlanda, Lituania, Albania eta Mazedoniako Jugoslaviako Errepublikak ohia), guraso eta ikasleen iritziak Montenegron bakarrik jasotzen diren bitartean.

Irakasleen azterketak ere ez dira ohikoak. Azkenik, herrialde-multzo txiki batean beste informazio-tresna edo -iturri batzuk har daitezke kontuan, hala nola material pedagogikoa (klaseak prestatzea, etab.), portfolio edo erregistro idatziak edo lorpenen proba gehigarriak.

- Kalifikazio-sistemak. Irakasleen ebaluazioaren ezarpenaren azken alderdi bat irakasleek kalifikazio kuantitatibo edo deskriptibo formala izan dezaketen da. Kalifikazio-sistema mota hori ez da erabili ohi hastapenean dauden irakasleen ebaluazioetan; une horretan irakasleek soilik ebaluazio positiboa edo negatiboa jaso ohi dute. Hala ere, jardunean dauden irakasleen ebaluazioak irakasteko gaitasuna berrestetik haratago doan kalifikazioa ekar dezake.

Europar garatzen diren ebaluazio sistemen inguruko ahots kritikoak ere badira. Carcachena kasu: “Azken sintesi gisa esango genuke, Europako Konbergentziaren esparruan, ebaluazioari buruzko diskurtso ekonomizista bat ezartzen ari dela, ñabardura sasi ideologiko batzuekin apainduta ebaluazioa benetako hezkuntza-mailatik kanpo uzten duena” (Carcach, 2007: 215).

Une honetan Hezkuntza Sistemen kalitatearen bilaketa adostasun orokorra dela ondorioztatu genezake. Hezkuntza kalitatearen ebaluazioaren enfasia, aldi berean, gutxienez hiru mugimendu mota kointziditzen zuten kontestuan agertu zen (Santambrosio, 2001: 25):

- Gizarteak eta ekonomiak hezkuntza sistematan proiektatzen zituzten eskaera berriak, internazionalizazio eta munduko merkatuetan lehiakortasuna bilatze markoan baina baita kalitatearen hobekuntzarenean ere.
- Giza beharrei irtenbidea emateko gaitasunean eragiten zuten krisi ekonomikoak.
- Krisiaren eragina iritzi publikoan eta ideologietan: kultura berri bat, kontu ematearena, biztanleriaren beharrei irtenbide eraginkorra emateko Estatuaren gaitasunean konfiantza faltaz lagunduta.

Aurrekontuen murrizketaz gain, krisiaren eraginak zerbitzuen kontzepzio berria ekarri zuen, kontu ematearen, autonomiaren eta deszentralizazioaren irizpidetan oinarritua baina emaitzen kontrolarekin. Batzuentzat, hezkuntzak gizakiari, komunitateari eta herrialdeari eskaini behar zienaren inguruko kontsentsuaren haustura zen. Beste batzuentzat, enpresa, ingeniari eta zientziaren munduko jarrera eta praktikak gelara iraultzea zen, erredukzionismo mota bat.

Azken urtetan bizi izan dugun pandemia egoerak nabarmendu egin du nazioarteko lankidetzaren eta erantzukizunaren areagotze beharra:

Hezkuntzaren lehentasunari eusteko eta nazioarteko lankidetzaren areagotzeko eskaerarekin batera, ziur asko oso zailak izango diren garaietan hezkuntzarako giza eskubidea bermatzen laguntzeko, nazioarteko hezkuntza-erakundeen eraginkortasuna eta erantzukizuna indartzeko deia egiten da, eta, horrela, balioa gehitzen jarraitu ahal izango dute, eboluzioan dagoen mundu honetan guztiontzako egokia izango den hezkuntza sustatzeko ahalegin nazionalari (UNESCO, 2020: 20).

Europako ikuspegia ikusi ondoren, Estatu Espainolean ebaluazioaren gaiak Hezkuntza lege ezberdinetan izan duen bilakaera ekarriko dugu atal honetara, legen markoak ezartzen dituen aukerak eta mugak aztertzeko.

Estatu espainolean izan diren eta EAEn ere eragin duten edo une honetako egoera eta etorkizuna zehazten duten hezkuntza legeetan ebaluazioak izan duten garapena azalduko dugu atal honetan.

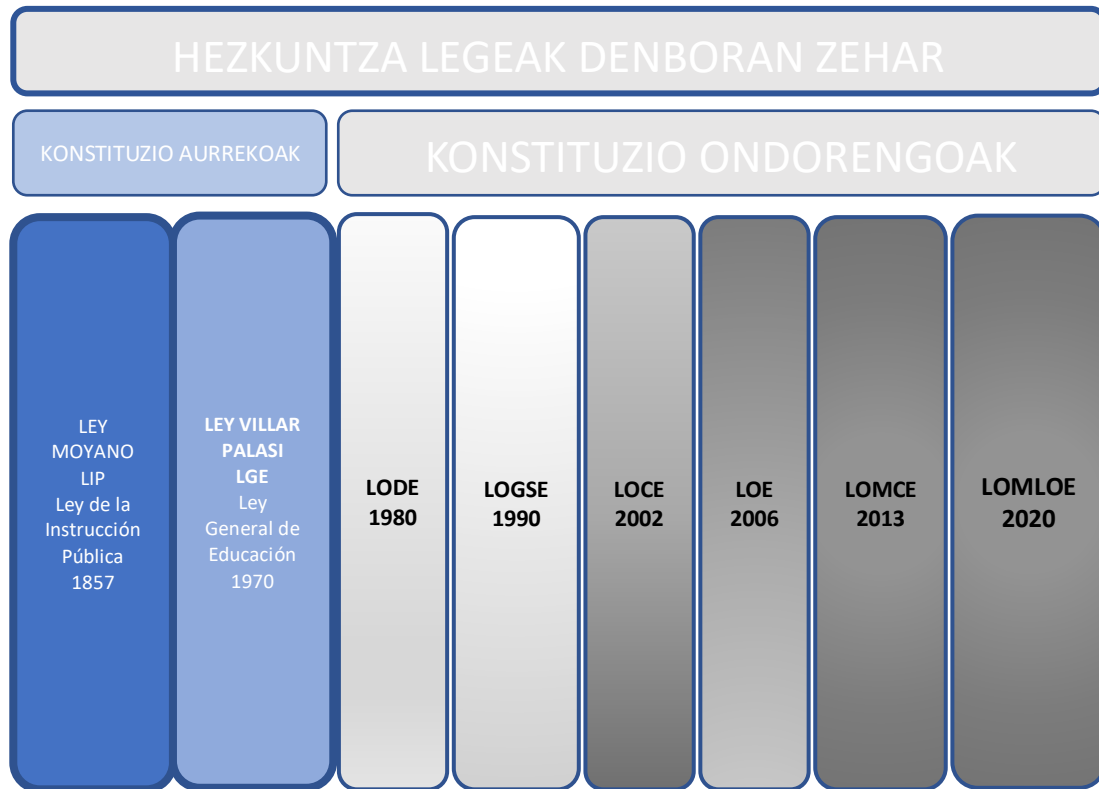
1970. urtera arte Estatu espainolean hezkuntza ebaluazioan aipatu daitekeen bakarra eskola ikuskatzailearen figura sortu izana da. XIX. mendean sortu zen eta bere funtzioa eskolako jarduerak kontrolatzea eta fiskalizatzea zen:

1835eko Lehen Letren Eskolen Erregelamendu Orokorrak, Madrilen egoitza zuen junta nagusi baten mendeko probintzia-batzorde batzuen esku uzten du ikuskapena. 1849ko Erresumako Instrukzio Publikoko Ikuskatzaileentzako ondorengo Erregelamenduak probintzia bakoitzeko ikuskatzaile bat ezartzen du, eta hezkuntza-ikuskaritza profesionalizatu baten benetako sorrera da. Une horretatik aurrera, ordea, XIX. mendearen bigarren erdialdeko eta XX. mendeko gorabehera soziopolitikoaren ondorioz, hezkuntza-ikuskapen hasiberria kontrol politiko eta ideologiko zorrotzerako beste tresna bat baino ez zen izan (Macho Aguillo, 2010: 9).

Ikastetxeen ebaluazioari buruzko lehen aipamena, izaera politikoko dokumentu batean, 1970eko Hezkuntzaren Lege Orokorra egin aurreko Liburu Zurian (Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa (MEC), 1969) agertu zen. Nahiz eta han arreta hezkuntza-errendimenduaren ebaluazioan jarri, bere garaian espero zitekeen bezala, ikastetxeen nahiz ikasleen ekintzari buruzkoa izan behar zela baieztatzen zen. Ikasleen ebaluazioa ikastetxeei beraiei zegokien bitartean, ikastetxeena hezkuntza-ikuskaritzari zegokion, eta planteamendu horrek errotze sakona izan zuen (Tiana-Ferrer, 2018: 20).

Hurrengo irudian Hezkuntza Legeek izan duten bilakaera laburtu dugu:

Irudia 4. Hezkuntza legeak denboran zehar



1970. urtetik aurrera, lege guztietan aurkituko dugu ebaluazioari buruzko aipamenen bat.

1970eko Hezkuntza Lege Orokorra, Villar Palasí

1970eko lege orokorra azaldu arte ez da legeetan ebaluazio terminoa agertzen Estatuaren hezkuntza zereginetan. Honela dio bere sarreran, 1970eko Hezkuntza Lege Orokorrak: "Estatuaren erantzukizuna baita, eta horrela nabarmentzen da Lege honetan sektore horretan politika formulatzeko, hezkuntza planifikatzeko eta irakaskuntza maila eta ikastetxe guztietan ebaluatzeko funtsezko funtzioa" (Ley 14: 1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE 187: 12526).

Hezkuntza-lege berri hori sortzera eraman zuten arrazoiak aurreko legearen gabeziak agerian uzten zituzten inguruabar berriak agertzea izan zen, mende batez baino

gehiagoz egon baitzen indarrean. Martín Pulido-ren iritziz (2010: 2), Espainiak hirurogeiko hamarkadan izan zituen aldaketek Europako herrialde aurreratuenen antza izan nahi zuen herrialde baten sorrera eragin zuten. Hala, hezkuntza-lege berri hau sortzea eragin zuten arrazoiak honako hauek ziren: transmititzen ziren edukiak zaharkituta geratu ziren; eskola-plaza gutxi zeuden; ikasgai asko gainditu gabe zituzten ikasleen kopurua oso altua zen; Lehen Hezkuntzatik goi-mailako hezkuntzara aldatzea oso gogorra zen, eta zenbait kasutan egokitzeko arazoak zeuden; hezkuntza-sistema ezberdinak izatea, non ikasle batzuek beste batzuek baino hezkuntza-kalitate hobea zuten, horrek berekin zekarren desberdintasunekin eta aurretiko hezkuntza-sistemarekin loturarik ez zuen lanbide-heziketa.

1970eko Lege horretako hurrengo artikuluetan ebaluazioaren inguruko honako kontzeptuak berritzen dira: ikasleen errendimenduen ebaluazioa, ebaluazio jarraitua eta orientatzailea, sumatiboa eta formatiboa. Hala ere Tejadaren (1999: 10) iritziz ez zitzaion zukurik atera indarrean egon zen 20 urtetan. Beste aditu batzuk ere iritzi bera dute, Sáez Brezmes eta Carreterok (1995: 131-141) adibidez. Hauen ustetan ikasleei begirako ebaluazioaren kontzeptuak, curriculum-programa zentralizatu batean eta ideologizatutako irakasleen esku, erretorika ofizial bat besterik ez ziren izan. Estatu Espainoleko hezkuntza sisteman bi helbururekin erabili zen ebaluazioa; batetik, ikuskaritzak kontrol eta begiraletza egiteko, bestetik irakasleek ikasleak kalifikatzeko eta promozionatzeko.

Legeak 142.1 artikuluan dio Hezkuntza eta Zientzia Ministeritzan (MEC), hezkuntzaren inspezio tekniko zerbitzua izango dela eta bertako funtzionarioek gorputz berariazkoa osatuko dutela. Beraiei ezartzen zaizkien funtzioen artean honakoa dago: ICEREkin

batera ikasleen eta irakasleen errendimendu akademikoa ebaluatzea, beti ere, funtzio orientatzailea kontuan hartuz.

Aditu batzuentzat lege garrantzitsua izan zen. Blas Cabrerak, adibidez, honela jasotzen du:

Gaur egungo ikuspegitik, agerikoa da, orduan baino gehiago, LGE dela Espainian aldarrikatu den hezkuntza-legerik garrantzitsuen. Eta hori ez bakarrik azken hezkuntza-legeen indarraldiko (20 urte) erabateko errekorra izateagatik, baizik eta arrazoi substantiboagoengatik, arauz hezkuntza-egoeraren irulketa erabakigarria delako, sistemaren ikusmoldeak, funtzioak, helburuak, antolamenduak, artikulazio- eta antolaketa-printzipioak barne hartzen dituelako, eta printzipio horiek, teoriarik behintzat, Espainiako hezkuntza gizarte kapitalista aurreratuenetako hezkuntza sistemekin homologatzen dutelako (Cabrera Montoya, 2007: 148).

Lege erreformatzailea kontsideratu bazen ere, legearen ahulguneak agerrarazi dira eta 1970eko legeari kritika hauek egin zitzaizkion: Liburu Zuriaren zehaztasunik eza; anibalentzia, sistema publikoaren subsidiariorotasunetik ihes egin eta irakaskuntza pribatuari mesede egin nahi ziolako aldi berean; aurrera eta atzera egitea aldi berean, semantika berri bat erabili nahi zelako klaseen erreprodukzioan; eta, erregimenaren biziraupenerako legitimazio-baliabide bihurtu izana, gizarte-ordena justifikatzean. Legearen omisio batzuk ere deigarriak dira (irakasleen presentzia erreforman, hezkuntza-etapen helburuak, eskola-instalazioak, landa-eremuak) (Fernández Soria eta Sevilla Merino, 2021: 61).

Aditu hauen hitzetan, “Are gehiago, batzuek diote Legeak «ez zuela lortu proposatutako helburuetako bat bera ere: eskolatze osoa, doakotasuna, pedagogia-erreforma eta abar»” (Fernández Soria eta Sevilla Merino, 2021: 62).

Ebaluazioaren inguruan 1970eko legeari egiten zaizkion kritikak laburtuko ditugu Lukas eta Santiagon iritzietatik abiatuta (2016: 76-77): 1) ez ziren kontuan hartzen ikasleak ez ziren beste ebaluagai batzuk; 2) garrantzi gehiegi ematen zitzaaien azken emaitzei eta ez

prozesuari, Tylerren antzera. Ikaskuntza prozesuaren bukaeran bakarrik ebaluatzen zen

3) Irakasleek ez zuten nahiko prestakuntza ebaluazio formatiboa eta jarraitua egiteko. Kritikak aztertuta ere lege honek hainbat ekarpen egin zituen hezkuntza sistemaren ibilbidean.

Hala ere, ia hogeitaz urte itxaron behar izan zen dokumentu politiko garrantzitsu berri batek, kasu honetan Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak 1987an aurkeztutako Irakaskuntzaren erreformarako proiektuak, ikastetxeen ebaluazioari berriro heltzeko, berrikuntza handirik sartu gabe (MEC, 1987). Hezkuntza-prozesuaren ebaluazioari buruzko kapituluan, eskoletan gertatzen ziren irakaskuntza-prozesuen ebaluazioari buruz ari zen, eta gaineratzen zuen barnetik eta kanpotik ekin beharko litzaiokeela. Ikuskaritzari esleitu zitzaion, berriz ere, azken horren erantzukizuna, bai ebaluazioa eta baita orientazio funtzioa ere.

Baina bi urte geroago, 1989an, 1990eko Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorri buruzko Lege Organikoa (GSE) prestatzeko Liburu Txuri berriak ikastetxeen ebaluazioa egiteko printzipio askoz aurreratuagoak jaso zituen (MEC, 1989). Azpimarratu behar da dokumentuak aurrerapen nabarmena zekarrela aurrekoekin alderatuta, hezkuntza-sistemaren ebaluazio orokorra egiteko politika bat eraikitzeko oinarriak ezarriz. Ikastetxeen ebaluazioari zegokionez, ebaluazio integratua azpimarratzen zuen, eta planteatzen zuen ikasleen emaitzen azterketa gainditu beharko litzatekeela, testuinguruak, baliabideak, helburuak, egiturak eta prozesuak kontuan hartzeko, eta horrek aukera emango lukeela ebaluazio-jarduera ikastetxe bakoitzaren testuingurura egokitzeko (Tiana Ferrer, 2018: 21).

1990eko hezkuntza erreforma

Legea 1990an onartu bazen ere, aldez aurretik, zenbait txosten erabili ziren legea bera oinarritzeko: Proyecto para la reforma educativa, Propuesta para debate (1987), aipatu berri duguna, eta Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989).

Erreformatarako liburu berriak ikastetxeen ebaluazioa egiteko printzipio aurreratuagoak planteatzen zituen eta era berean, kontuak ematea eta kalitatea hobetzea konbinatzea planteatzen zuen, bi zeregin banaezin gisa ulertuta. Gainera, eskolako autoebaluazioaren balioa azpimarratzen zuen, autorregulazio- eta hobekuntza-mekanismo bezala, kanpo-ebaluazioarekin konbinatu beharko litzatekeena. Kanpoko ebaluazioa berriz ere hezkuntzako ikuskapen teknikoari esleitzen zitzaion (Tiana, 2018: 21).

Txosten horietan egindako hausnarketan ondorio dira Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorreko legea (LOGSE), 1990ean onartua eta Parte-hartze, ebaluazio eta ikastetxearen gobernamenturako legea (LOPEG), 1995ean onartua.

a) LOGSE

LOGSEren VI. titulua irakaskuntzaren kalitatea eta hobekuntza bultzatzen duten faktoreei buruzkoa da. Faktore horietako bat hezkuntza-sistemaren ebaluazioa da, 62. artikulua xedea. Bertan ezartzen zen ebaluazioa ikasleei, irakasleei, ikastetxeei, hezkuntza-prozesuei eta administrazioari berari aplikatuko zitzaiela, eta Kalitate eta Ebaluazioko Institutu Nazionala sortzen zen.

Ikusi digunez lege honek garrantzi berezia ematen dio hezkuntza sistemaren ebaluazio orokorrari "Instituto Nacional de Calidad y Evaluación" sortuz. Ebaluazioa oinarritzeko kontsideratzen da ezarritako helburuen lorpen maila ezagutzeko.

Blanco Prietok (1994: 23) LGE eta LOGSE-n dauden ebaluazioaren ezaugarriak alderatzen ditu eta horiek taula baten azaltzen ditu:

Taula 1. LGE eta LOGSEren arteko azterketa konparatiboa

LGE (1970-8-4)	Alderdia	LOGSE (1990-10-3)
Balioeslea	Aplikazioa	Formatiboa
Orientatzailea	Izaera	Arautzailea
Hezitzaile taldea	Agentea	Irakasleak Ikasleak Orientazio-departamendua Hezkuntza komunitatea
Ikaslea Ikastetxea	Xedea	Ikaslea Prozesuak Unitate didaktikoak Programazioak Curriculum-proiektua Ikastetxearen funtzionamendua
Araudia	Markoa	Irizpidezkoa Indibidualizatua
Kontzeptuak Jokaerak	Edukiak	Kontzeptuak Prozedurak Jarrerak
Errendimenduak Helburuak Jakintzak	Arreta	Prozesuak Prozedurak Konpetentziak
Nota-txostena	Informazioa	Ebaluazio-txostena
Jarraitua	Unea	Jarraitua Integratzailea
Probak Ahozkoak	Tresnak	Proba idatziak Ahozkoak Behaketa Zereginen azterketa Autoebaluazioa
Dokumentazioa	Ebaluazioaren diseinua	Plangintza

LGE eta LOGSEren arteko azterketa konparatiboa (Blanco, 1994: 23)

Aipagarriak dira alderaketa honetan azaltzen diren aspektu batzuk, eta bereziki LOGSE ematen dion garrantzia ebaluazioari, ebaluazio formatiboari. Lege horretan, ebaluagaia

hezkuntza elementu guztietara zabaltzen da eta gaur egun hain zabaldua dagoen kompetentzien kontzeptua azaltzen da. Bestalde, tresna anitzak aipatzen dira eta ebaluazioaren plangintza txertatzen da.

b) LOPEG

1994. urtean, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak "Ikastetxeak eta Irakaskuntzaren Kalitatea" dokumentua argitaratu zuen, 1995eko Ikastetxeen Partaidetza, Ebaluazio eta Gobernu Lege Organikoa (LOPEG) prestatzeko. Dokumentu horretan 77 neurri proposatu ziren hezkuntza-sistema hobetzeko, eta horietako batzuek ebaluazioaren esparruan eragiten zuten (MEC, 1994).

Azken lege horrek, 27. artikuluan, ebaluazio sistematikoak nola egin arautzen du. Ebaluazioa gizartearen eskaeretara eta hezkuntza premietara egokitu behar dela jasotzen du eta ebaluazio eremua nabarmen zabaltzen da ikasle, hezkuntza- prozesu, irakasle, ikastetxe eta administrazioari aplikatu behar baitaie.

Lege bereko 28. artikuluan, Kalitate eta Ebaluazio Institutu Nazionala sortu zen. Institutu honen funtzioa hezkuntza sistemaren ebaluazio orokorra egitea da. Kontuan hartuta, Estatua autonomia-erkidegotan antolatua zegoela eta erkidego bakoitzak bere eskumenak zituela, Kalitate eta Ebaluazioko Institutu Nazionalak laguntza eman behar zein hala eskatzen zuten hezkuntza-administrazioei, bakoitzak bere ebaluazio-planak eta -programak egiteko.

Gobernuak aldi berean, beste ardura bat jaso zuen. Gobernuak aldian-aldian argitaratu behar zituen Kalitate eta Ebaluazio Institutu Nazionalak egindako hezkuntza-sistemaren ebaluazioen interes orokorreko ondorioak, eta ezarritako kalitate-adierazleen emaitzak ezagutarazi.

Lege honek, ondoren ikastetxeen ebaluazioa arautzen du (29. Artikuluan). Hezkuntza administrazioei esleitzen die ebaluazio planak prestatzeko ardura. Funtz publikoak jasotzen duten ikastetxeen ebaluazioa ikuskarien bidez gauzatuko dela zehazten du.

Kanpo ebaluazioa eta barne ebaluazioa konbinatzen ditu lege honek. Barne ebaluazioa ikastetxe bakoitzak ikasturte bukaeran egin behar du bere funtzionamendua baloratzu eta kanpo ebaluazioan hezkuntza komunitateko sektore guztien laguntza aurreikusten du. Prozesu guzti hauek, beti ere, hezkuntza administrazioak agindutakoari jarraituz egingo direla adierazten du, berari baitagokio ikastetxeen ebaluaziorako erabiltzen diren irizpideak eta prozedurak eta lortzen diren ondorioak Eskola Kontseiluari jakinaraztea. Ebaluazioaren izaera bera ere deskribatzen du, ebaluazioak kontuan hartu behar baititu ikastetxearen testuingurua eta baliabideak. Ebaluagai izango dira lortutako emaitzak bai antolamendu, kudeaketa eta funtzionamenduan, baita ikas-irakas jardueretan ere.

Lege honetako hurrengo artikulua bete betean ukitzen du ikerketa honen aztergaia, irakaskuntzaren funtzio publikoari buruzkoa baita (30. Artikulua). Administrazioei agintzen die funtzio publikoa baloratzeko planak egiteko, irakasleen lana hobetzeko helburuarekin. Zeregin honetan ikastetxeko pertsona bakarreko gobernu-organismoek ikuskaritzari lagundu beharko diotela dio, edo beharren arabera, hezkuntza komunitateko beste kideek ere kolaboratu ahal izango dutela. Deigarria da lege honetan bertan hasten dela aipatzen irakasleen parte-hartzea bermatu behar dela. Irakasleek eskubidea izan behar dute ebaluazio planetan jasotako helburuak, irizpideak eta emaitzen arabera irakasleengan izan dezakeen eragina ezagutzeko.

1987tik 1996ra bitartean Estatu espainoleko zentroen ebaluaziorako diseinatutako politikak kanpoko eta barneko ikuspegi konbinazioa funtsezko printzipio gisa ezarri

bazuen ere, haren babesean garatutako ekimenik enblematikoena, “Eva Plana”, kanpo-ebaluaziokoa izan zen.

Tianan iritziz nolanahi ere, komeni da adieraztea ikastetxeen kanpo-ebaluazioaren eta barne-ebaluazioaren artean zegoen tentsioa nabarmen hautematen zela nazioartean laurogeita hamarreko hamarkadan.:

Nolanahi ere, adierazi behar da ikastetxeen kanpoko eta barneko ebaluazioaren artean zegoen tentsioa nabarmena zela 90eko hamarkadan nazioartean. Urte horietan hainbat herrialdetako ikastetxeen ebaluazioak izandako garapena jasotzen eta aztertzen zuten nazioarteko bi txosten nabarmenenak (OECD, 1995; Nevo, 2002) antzeko ondorioetara iristen ziren: beren ebaluazioa modu sistematikoan egiten zuten eskolak oso urriak ziren oraindik, eta ez zuten konpentsatu garai hartan kanpo-ebaluazioan nagusi zen praktika. Eta Nevok baieztatzen zuenez, «denek gorrotatzen dute kanpo-ebaluazioa, eta inork ez du barne-ebaluazioan konfiantzarik» (Nevo, 2002: 14; hemen aipatuta: Tiana-Ferrer, 2018: 26).

Ikastetxeak hobetzeko autoebaluazioaren erabilera defendatu eta sustatu zuten akademikoen artean, John MacBeath eskoziarra (1999) eta David Nevo israeldarra (lehen aipatua) nabarmentzen dira.

Estatu espainolean, 90 hamarkadaren bukaeran, oihartzuna izan zuen beste planteamendu akademiko bat eskolen ebaluazio demokratikoarena izan zen. Alde horretatik eragin handiena izan zuen egileetako bat Helen Simons izan zen. Ebaluazio demokratikoaren eta elkarriketaren planteamenduak hartu zituzten espainiar unibertsitarioen artean Miguel Ángel Santos Guerra dugu.

Lehen aipatu dugun bezala, garai horretan Estatu espainola autonomia erkidegotan antolatua zegoen eta horietako batzuk, EAEk barne, bere eskumenak lortu zituzten hezkuntzari zegokionez.

Aurreko hamarkadan eraiki zen politika komuna bertan behera uzteak ezinbestean ekarri zuen orientazio politikoak dibertsifikatzea eta praktikak sakabanatzea. Hala, 1996tik aurrera, eta gaur egun arte, ez da egon ikastetxeen ebaluazioa egiteko estatu-

politika komunik; aitzitik, ekimena administrazio autonomikoen esku egon da, eta legez dagokie administrazio horiei. Ebaluazio praktika zehatzak askotarikoak izan dira.

Egoera horretan, Eusko Jaurlaritzak Irakas Sistema ebaluatu eta ikertzeko erakundea, ISEI- IVEI, sortu zuen 2001ean.

ISEI-IVEIk bere web orrialdean jasotzen ditu ikerketa eta ebaluazioaren inguruan dituen betekizunak. Besteak beste:

- Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza sistema dela eta egiteko eskatzen zaion ebaluazio-proiektuak diseinatu eta garatzea.
- Euskal hezkuntza sistemaren kalitatearen berezko adierazleak gauzatzea.
- Hezkuntza premia bereziko ebaluaketarako tresnak gauzatzea.
- Hezkuntza sailburuordetzak sustatzen dituen esperimentazio prozesuak ebaluatzea.
- Hezkuntzako Ikuskaritza Teknikoarekin batera, erakundeak zein ikuskaritzak egiten dituzten ebaluazio prozesuak diseinatzea.
- Txostenak egitea, egindako ebaluazioa eta hortik ondorioztatutako hobekuntza-proposamenak jasoko dituztenak, Zuzendaritza-kontseiluan aurkezteko.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailari eta eskola elkarteari ebaluazioaren emaitzen berri ematea, Zuzendaritza-kontseiluaren aginduen arabera.
- EAEko zerbitzu tekniko gisa parte hartzea Kalitate eta Ebaluaziorako Institutu Nazionalean eta lankidetzaz izatea beste erakunde batzuekin bere eskumeneko arloetan.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko zuzendaritza eta zerbitzuekin lankidetzaz izatea ebaluazioari dagokionez, bere eskumeneko arloetan.

Laburbilduz esan genezake eskatzen zaion neurrian, hezkuntza sistemaren gaineko ebaluazioa eta esperimentazioa diseinatu eta gauzatzen dituela, sistemaren kalitate

adierazleen inguruko neurketak egin behar dituela eta Erkidegoko nahiz kanpoko beste erakundeekin kolaboratu behar duela ebaluazioa eta ikerketan. Hezkuntza Sistemari eta gizarteari lortutako informazioaren berri ematen die sortutako txostenen bidez. Baina ez da aurkitzen beraien ikerketetan irakasleen jardunari buruzko berariazko ikerketarik. Estatu espainoleko Hezkuntza Sistemak beste Hezkuntza Lege aldaketa bat bizi izan zuen 2002an. Hezkuntzaren Kalitateari buruzko Lege Organikoak (LOCE) aldaketa garrantzitsuak egin nahi zituen derrigorrezko hezkuntzan eta derrigorrezkoa ez zen hezkuntzan, bai eta ordura arte zeuden eskola-antolaketako moduetan ere. Aldaketa horien beharra justifikatu egin zen, besteak beste, hezkuntzak informazioaren eta ezagutzaren gizartearen ezaugarri berriei erantzuteko eta garapen ekonomikoa bilatzeko. Estatu espainolean zegoen eskola-porrota eta ikasleen hezkuntza-mailaren beherakada, eta ikastetxeetan indarkeria eta gatazkak areagotu zirela azpimarratzen zuen. Arazo horiek konpontzeko, funtsezkotzat jotzen zen esfortzuaren eta ebaluazioaren kultura garatzea, sistema malgutzea prestakuntza-bide alternatiboak txertatuz, eta eskoletan diziplina sustatzea (Digon Regueiro, 2003: 2-3).

Kalitate Legea (LOCE)

Lege honek ekarri zituen aldaketak Tianak bere lanean jasotzen ditu:

Kalitatearen legea (LOCE), 2002ko abenduan onartu zen, eta ebaluazioari titulu oso bat eskaini zion. Titulu horretan xedatzen zen ebaluazioa ikasleen ikaskuntza-prozesuetan, hezkuntza-prozesuetan, irakasleen jardueran, ikastetxeetan, hezkuntzaren ikuskaritzan eta hezkuntza-administrazioan bertan aplikatuko zela (93. artikulua). Hezkuntza-sistemaren ebaluazioari emandako garrantzia lotuta zegoen legearen hitzaurrean hezkuntza-sistema emaitzetara modu irekiagoan bideratzera, esfortzuaren kultura sendotuz eta kalitatea hobetuz. Legearen sustatzaileek kalitatearen oinarritzko faktoretzat jotzen zuten ebaluazioa, eta, aldi berean, ezinbesteko tresnatzat jotzen zuten hezkuntza-politika adimendunak egiteko (...) lege-testuak INECSE-k arlo eta irakasgaiei buruzko diagnostiko-ebaluazio orokorrak egitean izango lukeen erantzukizuna azpimarratzen zuen bereziki, curriculumaren oinarritzko gaitasunei buruzkoak izango lirakeenak bere 95. artikuluan. Institutu berriak dagoeneko hasita zegoen hezkuntza-adierazleen sistema estatala garatzen jarraitu behar zuen, eta hezkuntza-sistemaren ebaluazio orokorreko plan bat egin (Tiana Ferrer, 2014: 10)..

Alegia, LOGSEn prozesuen garrantzia azpimarratzen zen bezala, lege honetan emaitzen garrantzia azpimarratzen da. Honela jasotzen du bere zioen azalpenean:

Legearen bigarren neurri-ardatza hezkuntza-sistema emaitzetara argiago bideratzea da; izan ere, ahaleginaren kultura sendotzea eta kalitatea hobetzea lotuta daude ikasleen, irakasleen, ikastetxeen eta sistema osoaren ebaluazio-prozesuak areagotzearekin, batzuek eta besteek hobekuntza-prozesuak behar bezala bideratu ahal izan ditzaten. (...) (Ley Orgánica 10/2002, 2002: 45189)

Bere VI. Tituluan ebaluazioa eremu guztietara zabalduko dela dio. Alde batetik irakasleen borondatezko ebaluazioa sustatu nahi du eta horren emaitzak meritu gisa hartu ahal izango direla jasotzen du 61. artikuluan, eta beste alde batetik, 95. artikulua araberan ebaluazioa hezkuntzaren eremu osoan hedatu nahi du, horien artean irakasleen jarduerara.

Ibilbide motza izan zuen lege honek eta 4 urte beranduago LOE-ak hartu zuen bere lekua. 2004. urtean gertatu zen gobernu-aldaketaren ondorioz, hezkuntza-sistemaren ebaluazio orokorra egiteko politika aplikatua berriz bideratu zen. Aldaketa esanguratsu batzuk egin ziren. Egindako eraldaketak zerikusia izan zuen, funtsean, ebaluazioen izaerarekin; izan ere, ebaluazio horiek ikasleen eta hezkuntza-sistema osoaren errendimendua baloratzeko elementutzat ez ezik, diagnostikorako tresnatzat ere hartu ziren. Beste era batera esanda, ebaluazioak ez luke soilik balio behar ikasleek hezkuntza-etapa bakoitzaren amaieran lortutako lorpen-maila baloratzeko, baizik eta errendimenduaren hobekuntzaren zerbitzura egon beharko luke.

Kontzepzio-aldaketa hori 2006ko Hezkuntzaren Lege Organikoak (LOE) oinarritzko hezkuntzan sartutako curriculum-aldaketa garrantzitsu bati lotuta egon zen, hau da, funtsezko edo oinarritzko konpetentziak curriculumaren osagai gisa hartu ziren. (Tiana Ferrer, 2014: 13)

2006ko Hezkuntzaren Lege Organikoa (LOE)

2006ko maiatzaren 3ko Hezkuntzaren Lege Organikoa da LOE-a, 2006ko apirilaren 6an onartua Diputatuen Kongresuan. Zioen azalpenean honela jasotzen du ebaluazioaren gaia:

VI. titulua hezkuntza-sistemaren ebaluazioari buruzkoa da, eta funtsezko elementutzat jotzen da hezkuntza hobetzeko eta hezkuntza-sistemaren gardentasuna areagotzeko. Ebaluazioari ematen zaion garrantzia agerian geratzen da aplikatu behar diren esparruen tratamenduan, ikasleen ikaskuntza-prozesuak, irakasleen jarduera, hezkuntza-prozesuak, zuzendaritza-funtzioa, ikastetxeen funtzionamendua, ikuskaritza eta hezkuntza-administrazioak berak barne hartzen baitituzte. Hezkuntza-sistemaren ebaluazio orokorra Ebaluazio Institutuari dagokio, eta autonomia-erkidegoek ezartzen dituzten erakundeekin lankidetzan jardungo du. (LOE, 2006: 13)

LOE-k bere VI. Tituluan zehazten ditu ebaluazio aspektu ezberdinak: hezkuntza sistemaren ebaluazioaren helburuak, eremua, erakunde arduradunak eta Hezkuntza Sistemaren ebaluazio orokorra.

Gure ikerlanari dagokionez, lege honetan ebaluazioaren helburuez ari denean kalitatearen hobekuntza, ekitatea, orientazioa, gardentasuna, eraginkortasuna eta helburuen lorpena, estatu mailakoak, nahiz nazioartekoak, jasotzen ditu.

Ebaluazioa hezkuntza sistema guztian hedatu nahi du: irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak eta beraien emaitzak, hezkuntza testuingurua, hezkuntza baliabideak, irakasleen jarduera, zuzendaritza-funtzioa, ikastetxeen funtzionamendu, ikuskaritza eta hezkuntza-administrazioa (141. Artikulua).

Hezkuntza sistemaren ebaluazioaren eskumena Hezkuntza Sistemaren Ebaluazioko eta Kalitateko Institutu Nazionalak (Ebaluazio Institutua izena hartuko duenak) eta hezkuntza-administrazioen erakundeek izango dutela arautzen du. Ebaluazio Institutuaren egitura eta funtzioak autonomia erkidegoekin batera finkatu nahi dira. Hezkuntza sistemaren ebaluazio orokorra egiteko planak egingo direla azaltzen du, non

irizpide eta prozedurak azalduko diren. Nazio mailako ebaluazioez gain nazioarteko ebaluazioetan parte hartuko dela jasotzen du.

2013ko Lege Organikoa, Hezkuntzaren kalitatea hobetzekoa (LOMCE)

LOMCE-k ez du hezkuntza-lege berri bat ezartzen, aurrekoa aldatzen baitu, LOE-a, izan ere. Artikulu bakarreko legea da, hori bai, artikulu horrekin 109 aldaketa sartzen ditu.

LOMCE-ak, LOEaren modifikazioak honela justifikatzen ditu: “LOMCEk gure hezkuntza-sisteman proposatutako aldaketak ebidentzietan oinarrituta daude. Erreformatik aurre egin nahi die Estatu espainoleko hezkuntza-sisteman antzemandako arazo nagusiei, Europako eta nazioarteko erakundeen aldizkako ebaluazioetan islatutako emaitza objektiboek emandako oinarriari dagokienez” (LOMCE, 2013: 7).

LOMCEren berritasun nagusietako bat etapa-amaierako kanpo-ebaluazioak dira, aurreko esparruarekin alderatuta, baita, legearen ikuspuntutik, hezkuntza-sistemaren kalitatea modurik zuzenenean hobetzeko neurrietako bat ere.

Ebaluazioaren helburua ikasleen ikaskuntza, ikastetxeen kudeaketa eta administrazioen politikak hobetzea da.

Hezkuntza Sistemaren Ebaluazioko eta Kalitateko Institutu Nazionalak izen berria hartzen du: “Hezkuntza Ebaluaziorako Institutu Nazionala” eta hezkuntza-administrazioetako erakundeekin batera ebaluatu beharko du hezkuntza sistema orokorra eta nazioarteko ebaluazioetan izango den parte-hartzea koordinatu.

Hezkuntza Ebaluaziorako Institutu Nazionalak, hezkuntza-administrazioekin lankidetzan, Hezkuntza Adierazleen Estatuko Sistema landu behar du. Sistema horrek hezkuntza-sistema ezagutzen eta hezkuntza-erakundeen eta hezkuntzan inplikaturako sektore guztien erabakiak orientatzen lagundu behar du.

Lege honetako 143.artikulua irakurriz gero, ebaluazioaren gaian bi aldaketa ikusi daitezke: Hezkuntza Ebaluaziorako Institutu Nazionalaz hitz egiten duela eta estandar metodologiko eta zientifikoak ezarriko direla aipatzen duela.

Ebaluazioen emaitzen komunikazioaz ari denean, hezkuntza-komunitateari jakinaraziko zaizkiola dio, Estatu espainoleko ikastetxe guztientzat balioko duten adierazle komun bidez, datu pertsonalik erakutsi gabe eta aurrez testuinguruaren faktore sozioekonomiko eta soziokulturalak aintzat hartuta. Gobernuak ezarri beharko lituzke herritarrek emaitzak eskuratzeko oinarriak. Zehazki, ikastetxeetako emaitzak argitaratuko dira Espainiako ikastetxe guztientzat balioko duten adierazle komun bidez, datu pertsonalik erakutsi gabe.

Bestalde interes orokorreko ondorioak argitaratzea Hezkuntza Ebaluaziorako Institutu Nazionalaren esku geratzen da.

Garai horretan ebaluazioak Estatu espainolean duen egoeraz, erakunde internazionalak diotena jasoko dugu. Eurydice-ren Europako irakasleen lanbidearen inguruko txostenaren arabera (2018), Estatu Espainolak ez du irakaslearen barne-ebaluaziorako sistema erregularrik, eta ez dago hura aplikatzea eskatzen duen esparru orokorrik. Horrek esan nahi du barne-ebaluazioa, hedaduraz, ikastetxeen esku geratuko dela, ebaluazioak, irakaslanaren beraren ebaluazio-kulturak eta haren funtzioek, baliabideek, partaidetza-eragileek edo prozedurek eta tresnek har ditzaketen helburuak biltzen dituzten erreferentziarik eta gidarik gabe. Egoera hori ez dator bat nazioartean dauden eredu askoren aurrerapenarekin

Nazioarteko erakundeek duten iritziaren arabera, Estatu espainolean ez dago hezkuntza-sistemaren ebaluazio orokorraren tradizioirik: asko ebaluatu dira ikasleak, gutxi irakasleak, ikastetxeak eta programak, eta ezer ez hezkuntza-administrazioak

politikak, legeak eta arauak aplikatzeari dagokionez (Red para el Diálogo Educativo, 2019: 44-49).

2019an idatzitako artikulu batean Gabriel Álvarez-ek ebaluazioari dagokionez, hezkuntzari buruzko eztabaida eta literaturan egiten diren ekarpenak laburtzen ditu. Hezkuntza politiketan zentratzen da eta, zehazki, Estatu espainoleko hezkuntza sistemak, ebaluazio sistemiko ereduaren bila, dituen indargune eta ahuleziak jasotzen ditu (Álvarez López, 2019: 85-90):

Estatu espainoleko hezkuntza-sistemaren indarguneak:

- Ministerioak egitura (tekniko eta instituzional) nahikoak ditu ebaluazio-eredu sistemiko baten pisuari eusteko.
- Eskualdez gaindiko politikak. Ekimen eta programa horiek, Estatuak zehaztu gabe, erkidegoek partekatzen dituzte beren eskumenen esparruan. Politika horiek nazioz gaindiko edo nazioarteko eraginen emaitza izan daitezke, baina maila nazionala gainditu eta autonomikoki partekatzen dira.
- Zenbait autonomia-erkidegotan dagoeneko egiten ari diren ebaluazio-politikak. Hainbat erkidegotan ebaluazio partzialak abian jartzen dira, ez dute sistema lantzen, haren zati batzuk baizik (Kanarietan, Andaluzian, Katalunian edo EAEn)

Ahuleziak berriz:

- Birzentralizazio autonomikoa. Deszentralizazioak ez zuen beheragoko mailetan jarraitu, ez eta toki-administrazioetan eta ikastetxeetan ere. Hori, ebaluazioaren arloan, erabakigarria da. Toki-administrazioen, ikastetxeen eta, jakina, hezkuntzako profesionalen parte-hartzea funtsezkoa da ebaluazio sistemikoa egiteko.

- Ebaluazio-kultura urria. Lehen aipatu dugu administrazioek ebaluazioaren arloan duten esperientzia indargune bat dela. Hala ere, ezagutza horiek ez dute eraginik izan hezkuntza-komunitatean, eta horrek ebaluazio-kultura eskasa ekarri du.

Álvarez Lópezen (2019) iritziz, ikuspegi hori alde batera utzi gabe, sistemaren beste ahultasun bat sindikatuak dira. Sindikatuek ikastetxeen eta irakasleen kanpo-ebaluazioaren aurka egin dute, ebaluazioen atzean irakaskuntzaren garapen profesionala fiskalizatzeko asmoa dagoela uste baitute. Ez dituzte hobetzeko aukerak ikusten. Estatu espainolean, hiru irakasletik ia batek erretiroa hartzen du bere jardunaren feedback-a bat jaso gabe. Eta feedback-ik gabe zaila da akatsez ohartzea. Ebaluazio sistemikoak formatiboa izan behar du, sistema hobetzera eta irakasleen jarduna hobetzera bideratu behar da.

Lehen eskualdez gaindiko politikak sistemaren indargune gisa aipatzen bazituen, ondoren, paradoxikoki, kontrako efektua izan dezaketela adierazten du: «Ispiluhormak» izan daitezke Álvarez-entzat. Erkidego batzuetan garatzen diren politikak ez dituzte beste batzuek ezagutzen. Badirudi autonomia-erkidegoek beren burua bakarrik ikusten dutela.

Proposamen gisa aditu honek ondorengoa proposatzen du: Hezkuntza-komunitateak eta, oro har, gizarteak ebaluazioen inguruan duten pertzepzioa hobetzea, eta, horretarako, beharrezkoa da hezkuntza-sisteman ebaluazio-kultura bat sortzeko lan egitea (...) Ebaluazio-kultura hori arlo guztietatik landu behar da. Ikastetxeek ebaluazioari dioten beldurra galdu behar dute, haiekin eroso sentitu, eta horretarako funtsezkoa da sistema hobetzeko beharra hautematea, kontrolatik, kontuak ematek edo inoren lanaren fiskalizaziotik urrun (Álvarez, 2019: 89).

Azkenik, Álvarez-en iritziz komenigarria litzateke bi dokumentu mota osatzea. Alde batetik, epe luzerako ebaluazio-plan orokorrak, eta bestalde, ebaluazioa egin aurreko ebaluazio-marko bat; ebaluazio hori non kokatzen den, metodologia, denboralizazioa,

hedapena, etab. zehazten duen dokumentu bat,. Horrekin batera, garrantzitsua da emaitzak zabaltzeko estrategiak diseinatzea, hobetzeko proposamenekin batera (eta komenigarria litzateke proposamen horiekin konpromiso politikoak ere aurkeztea).

Ikusi dugun bezala aldaketa ugari gertatzen dira ebaluazioaren esparruan. Zehazki Luna Arcos-ek (2019: 91-97) ebaluazioak, Estatu espainolean, ordura arte izandako bilakaera laburtzen du. Bere iritziz, 1990era arte ez zen Kalitate eta Ebaluazioko Institutu Nazionala sortu (LOGSEren 62. artikulua), eta 1993ra arte ez ziren haren funtzioak eta egitura zehaztu, eta hamarkada horretara arte ez ziren haren lehen lanak agertu. Ondoren, izen (INCE, IE, INECSE, INEE), osaera eta egitura asko aldatu dira. Autonomia-erkidegoetan, egoera askotarikoa eta aldakorra izan da, eta hala izaten jarraitzen du. 1993an Kataluniako Educatiu Sistemaren Consell Superior d 'Avaluació sortu zen; 2000. urtean Institut d' Avaluació i Qualitat sortu zen Balear Uharteetako Educatiu Sistematik —IAQSE—, eta 2001ean Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa —ISEI/IVEI— sortu zen. Geroago, beste ebaluazio-institutu eta -agentzia batzuk sortu ziren (Andaluzia, Kanariak, Valentziako Erkidegoa, Extremadura). Aritu honen iritziz kanpoko ebaluazioa oso tresna hauskorra da, zutik jartzeko zaila eta hankaz gora botatzeko oso erraz.

ELGAK egindako txosten batean Estatu Espainolean ebaluazioak izan duen egoera azaltzen dute grafikoki. Kontuan hartu behar da portzentajeak kalkulatzeko unean inolako ebaluaziorik erabiltzen ez duten ikastetxeak kendu direla eta horrek irakurketa okerrera eraman gaitzake.



Sistemas de evaluación adecuados



Mejoran el reconocimiento de los esfuerzos y las competencias del profesorado



Docentes más satisfechos y motivados

Frecuencia y fuentes de la evaluación

El porcentaje de profesorado que trabaja en centros en los que los docentes nunca han sido evaluados es de 29 % en primaria y de 25 % en secundaria

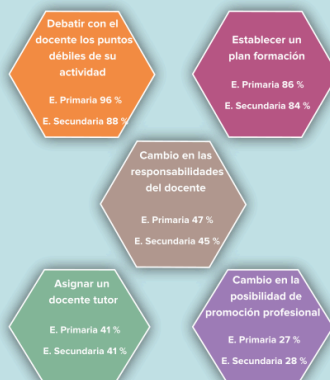
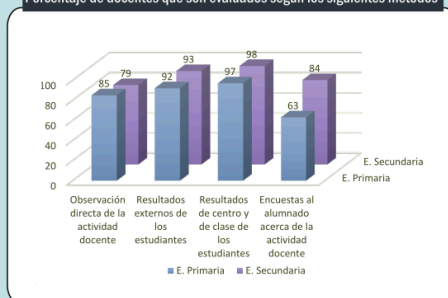
La mayoría de las evaluaciones del profesorado son realizadas por el **director del centro educativo u otros miembros del equipo directivo** al menos una vez al año

Métodos y repercusiones de la evaluación

Nota: En el cálculo de los porcentajes se han excluido los centros que no utilizan ningún método de evaluación

Proporción de docentes en los que, al menos "a veces", su evaluación tiene como resultado...

Porcentaje de docentes que son evaluados según los siguientes métodos



Irudia 5. Evaluación del profesorado. Datos de España

(TALIS, 2018, VOLUMEN 2: 171)

(Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020)

Egoera kontuan hartuta eta LOMCEren ondorioz, EAEn, Heziberri 2020 garatu zen eta hezkuntza plana martxan jarri zen. Hala ere lege hau, LOMCE-a, Abenduaren 29ko 3/2020 Lege Organikoaren xedapen indargabetzaile bakarraren bidez indargabetu zen.

Heziberri 2020

Heziberri 2020, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Sailak EAEko hezkuntza-

sistema hobetzeko egindako plana da.

Planak Europako esparruan hezkuntza eta prestakuntzari buruz 2020rako finkatu ziren ildo estrategikoak eta euskal hezkuntzak dituen berariazko erronkak batu nahi zituen, sistemaren bikaintasunerantz pausu sendoak emateko eta bidezkoa, kohesionatua eta aktiboa den gizarte bat lortzeko.

Heziberri 2020 Plana bi zutabetan oinarritzen da:

- Lehenengo zutabea EAEko hezkuntza sistemak ordura arte egindako bidea da.
- Bigarren zutabea, berriz, eragile desberdinen parte-hartzea da.

Honako hiru egitasmok osatzen dute Heziberri 2020 plana: 1) Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa; 2) Euskal Autonomia Erkidegoko curriculum dekretuak eta 3) Euskal Hezkuntza Legerantz hurbiltzeko urratsak ematea

Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoan, 61. orrialdean, ikastetxeen autonomiaren ebaluazio eta kontrolaz ari denean honakoa dio:

Helburu eta arau komunak, eta ikastetxeek behar duten autonomia pedagogikoa eta kudeaketarako autonomia bateratzeko gauza izango den lege-esparru bat izateak, bestalde, ebaluatzeko eta kontuak emateko mekanismoak ezartzea eskatzen du. Hezkuntza sistemak aurrean dituen erronken garrantzia dela eta, eskura jarritako bitartekoei eta baliabideei ematen zaien erabilerari buruzko informazio publikoa eta gardena, eta horiekin lortutako emaitzen balioespena eman beharra dago. Ebaluazioa balio handiko baliabidea bihurtu da lortutako emaitzen jarraipena eta balorazioa egiteko eta emaitza horiek lortzea ahalbidetzen duten prozesuak hobetzeko. Hori dela eta, ezinbestekoa da hezkuntza-jardueraren eremu eta eragile guztiak (ikasleak, irakasleak, ikastetxeak, curriculum eta administrazioak) ebaluatzeko prozedurak ezartzea eta agintariak hezkuntzaren arloan dagoen egoeraren eta izandako garapenaren kontu emateko konpromisoa hartzea.

Horrenbestez, ikastetxeek eta administrazioak, biek ala biek dute ebaluazioa egiteko ardura. Alegia, ikastetxeetan barne- eta kanpo- ebaluazioak egiteko mekanismoak sortu behar dira. Inori ardurak eskatzeko bitartekoak ditugu kontrola eta barne- nahiz kanpo- ebaluazioa. Dena dela, alferrik ariko gara, baldin eta erabakiak hartu eta praktikan jarri dituztenek egindakoagatik batere ondoriorik ez badute (Heziberri marko pedagogikoa, 2020: 61).

Ebaluazioaren ikuspegiari dagokionez azpimarragarriak dira honako alderdiak: ikastetxeei eman beharreko autonomia eta kontuak emateko mekanismoak bateratzen ditu; informazio gardena eskaini behar dela azpimarratzen du; ebaluazioa da emaitzak balioesteko tresna; ebaluazioa baliagarria da balorazio lanak egiteko eta hezkuntza prozesuak hobetzeko eta ebaluazioaren eremua jarduera eta eragile guztietara zabaltzen da. Ebaluazioaren ardura administrazioei eta ikastetxeei esleitzen die eta barne- eta kanpo- ebaluazioak ezarri behar direla zehazten du.

Marko pedagogiko honetan ebaluazioari garrantzi handia ematen zaio eta ebaluazioaren zergatia azaltzen du. Arrazoen artean aurkitu dezakegu: hezkuntza sistema egokitu beharra, hezkuntza hobetzearen aldeko interes sozial eta politikoa eta hezkuntza sistemarekiko eskakizunak testuinguruan gertatzen diren aldaketa azkarrak direla eta.

Marko honek jasotzen duenaren arabera ez da posible kalitatezko hezkuntza-sistema bat eraikitzea ebaluaziorik gabe. Orobat, lehentasun estrategikoen artean kokatzen da Euskal hezkuntza-sistema osatzen duten ikastetxe, zerbitzu, programa eta jardueretan ebaluazioa eta autoebaluazioa sustatzea. Berrirri jasotzen da ebaluazioarekiko apustua justifikatzen duen aipua:

Etengabe hobera egiteko tresna den aldetik, ebaluazioa gure lan-prozesuen ikur bihurtu beharko genuke, gure hezkuntza- sistemako esparru guztietan (...). Dena dela, hezkuntza sistemako zati bat ez ezik, hezkuntzan tartean diren eragile guzti-guztiak ebaluatu behar dira: lehenbizi, Hezkuntza Administrazioa bera, eta, gero, programa estrategiko eta zerbitzuak (Heziberri Marko Pedagogikoa, 2020: 65).

Ebaluazio eredia finkatzeko unean nazioarteko ikuspegia ere txertatzen du, Euskal hezkuntza-sistemako ebaluazio- eta ikerkuntza-adierazleak, irizpideak eta metodoak erkidego-, estatu- eta mundu- mailako antzeko beste organismo batzuek erabiltzen dituztenekin homologatu behar direla uste duelako. Euskal Hezkuntza Sistemak baditu ezaugarri, premia, lehentasun eta helburu propioak, baina baita gertuko nahiz urrutiko

hezkuntza-sistemek dituzten antzeko arazo eta erronkak ere. Testuinguru horretan beharrezkotzat jotzen du ebaluazio- eta ikerkuntza-prozesuak punta-puntakoak diren ildo nagusietara egokitzea, lan-prozesu eta metodoak (PISA, esaterako) homologatzea, lan-ildo eta baliabideak konpartitzea, eta zenbait erakunde, organismo eta lantalderekin elkarlanean aritzeko modua aurkitzea.

Heziberri 2020, LOMCE legearen esparruan garatu zen baina izanda ondoren beste lege aldaketa bat, 2020ko abendutik aurrera LOMLOE-a ezarri delako. LOMLOE-ak berriro berreskuratuko du LOE, beharrezkotzat jotzen dituzten aldaketak eginez.

Aldaketa LOMLOE-aren (2020) hitzaurrean bertan justifikatzen da. LOMCE-k Bigarren Hezkuntzako ikasleentzako hezkuntza balio desberdineko ibilbideak ezarri zituen; etapa amaierako ebaluazioak arautu eta ordura arteko curriculum partekatua bertan behera utzi zuen. LOMCEk mugatu egin zuen hezkuntza-komunitateko sektoreen parte-hartzea, kide anitzeko organoen eskumenak murriztu eta horietako batzuk eskola-zuzendaritzara transferituz. Era berean, Hezkuntza-administrazioak kontrol handiagoa hartzen zuen zuzendaritza horren hautaketan. Orobat, eskumen-banaketa berriak mugatu egiten zuen autonomia-erkidegoek erabakitzeke zuten ahalmena, irakasgaiak, metodologiak, hezkuntza-hobekuntzarako diagnostiko-ebaluazioak, irakaskuntzen antolamendua eta sustapenaren eta titulazioaren gaiak arautzeari zegokionez (LOMLOE, 2020, hitzaurrea).

LOMCEk kritika asko jaso zituen, eta eztabaida handia sortu zuen gizarte- eta hezkuntza-arloan. Ondorioz LOMCEk sustatutako aldaketak lehengoratzeko beharrezkoa zela kontsideratu zen, baina LOE onartu zenetik igarotako urteak zirela-eta, neurri batzuk berrikustea eta hezkuntzaren garaiko erronketara egokitzea erabaki zen, Europar Batasunak eta UNESCOk 2020/2030 hamarkadarako ezarritako helburuekin bat etortzeko.

LOMLOE

Onartu berria dugu LOMLOE-a: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Honakoak dira egin dituen aldaketak, irakasleen ebaluazioaren gaiarekin zerikusia zuten artikuluetan (102.3) eta (119.1) . Zuzendaritzari dagokion 132. artikuluan ere egiten ditu aldaketak.

102.artikuluari puntu berri bat eransten zaio, non irakasleen prestakuntza digitalizazioa eta atzerriko hizkuntzen ezagutza txertatzen diren. Halaber, ikerketa- eta berrikuntza-programak sustatu nahi dira, lankidetzalana eta lanbide-sareak eta ikastetxeen sareak bultzatuz, prestakuntza, autoebaluazioa eta irakaskuntza-jardueraren hobekuntza sustatzeko.

119. artikulua aldatzerakoan xehetasunetan dago aldea, hezkuntza komunitatearen parte hartzea aktiboa izango dela aipatzen du. Parte hartze eremuak berriz, bere baitan mantentzen ditu: ikastetxeen antolamendua, gobernua, funtzionamendua eta ebaluazioa. Irakasleen kasuan, aldiz, beraien parte hartzea sustatu nahi du, haien prestakuntza-prozesuaren zati gisa.

132. artikuluan hainbat aldaketa egiten dira baina Zuzendariaren eskumenak berresten ditu eta horien artean, ikastetxeko barne-ebaluazioak bultzatzea eta kanpoko ebaluazioetan eta irakasleen ebaluazioan laguntzea.

Behin Hezkuntza Sistemako lege ibilbidea aztertu ondoren, lan honetarako hainbat hausnarketa ekarriko ditugu:

Irakasleen ebaluazioak praktikan garapen gutxi izan badu ere beti izan da hezkuntza komunitatea kezkatu duen gaietako bat. Pérez Justek dio:

Ez dut uste esajeratzen ari naizenik baieztatzen badut ebaluazioaren gaia dela lan gehien eman dutenetako bat azken hamarkadetan, Estatu espainolean, 1970eko Hezkuntza Lege Orokorraz gero gehien kezkatzen dituen, arrazoi ezberdinengatik, irakasleak, ikasleak eta beren familiak, ikastetxetako arduradunak eta, dudarik gabe, hezkuntza sistemak maila eta kompetentzia ezberdinetan (Pérez Juste, 2007: 2).

Bere ustez, ebaluazioa azken urtetan, Estatu espainolean eta nazioarteko eremuan hartzen ari den protagonismoa, maila batean esplikatu daiteke demokraziako lege garrantzitsu guztietan duen presentziagatik,

Estatu espainoleko egoera aztertzen duen Bolivarrek (2008a: 65) dionez Estatu espainolean irakasle-funtzioaren ebaluazioa, hezkuntza lege ezberdinetan aipatzen den gai bat da baina, hala ere, araudietan erregulatzeko zain eta atzeratua dago sortzen dituen arazo eta erresistentziengatik. Unibertsitatekan kanpoko irakasleen mailan errealtatea egoera horretatik abiatzen da, irakasleen ebaluazioa, hezkuntza sistemaren ebaluazioaren parte izan behar dela esaten bada ere, praktikan egoera berezietan ikuskaritzak egiten duenera mugatzen da.

Bolivarren iritziz Españak duen arazorik larriena da ez zuela karrera profesionalik sortu pizgarriak ezarri ahal izateko. Estatutu dozentek karrera profesionala definitzen lagundu beharko zukeen bai promozio profesional horizontal bideak ezarriz, baita bertikalak ere (beste gorputz edo hezkuntza maila batzuetara sarbidea, unibertsitarioak barne) (Bolivar, 2008a: 66).

Argitaratu berria da 11/2022 LEGEA, abenduaren 1ekoa, Euskal Enplegu Publikoarena. Lege honek jasotzen du karrera profesionalaren gaia nahiz eta aspektu ugari garatzeko geratzen diren. 54. artikulua da jardunaren ebaluazioaz ari dena eta bertan irakurri daiteke: “4.- Euskal administrazio publikoek erregelamendu bidez garatuko dituzte jardunaren ebaluazioak enplegatuen karrera profesionalean, barne-sustapenean, lanpostuen horniduran eta ordainsari osagarrietan izango dituen ondorioak, Enplegu Publikoa Koordinatzeko Euskadiko Batzordearen irizpideen arabera eta langileen ordezkariarekin negoziatu ondoren, lege honek aurreikusitakoaren arabera” eta “6.– Jardunaren ebaluazioan emaitza positiboak lortzea beharrezko baldintza izango da

enplegatu publikoek garapen profesionaleko graduak eskuratu ahal izateko administrazio bakoitzean ezarriko den karrera-sisteman, lege honetan ezarritakoaren arabera.

Laburbilduz, esan genezake lege guztiek jaso dutela ebaluazioaren garrantzia eta beharra nahiz eta zehaztasun ezberdinak izan:

- 1970ko legeak, irakaskuntza maila eta ikastetxe guztiak ebaluatu behar direla dio eta ikuskaritzari ematen dio irakasleen errendimendua ebaluatzeko ardura ICE-a sortzen duten bitartean
- 1987an erreforma aurretik egin zen liburu zurian ikuskariek kanpo ebaluazioa egin behar dutela jasotzen da; ebaluatu eta orientatu. Azterketa honetan kontu ematea hezkuntza sistemaren kalitatea hobetzearekin erlazionatzen da. Barne ebaluazioa eta kanpo ebaluazioa azaltzen dira lehen aldiz.
- LOGSE-n (1990) aipatzen da lehen aldiz zehazki irakasleen ebaluazioa, ebaluatu beharko liratekeen beste esparruen artean,
- LOPEG-en (1995) ebaluazio sistematikoak nola egin arautzen da, ikasleenak, hezkuntza- prozesuenak, irakasleenak, ikastetxeenak eta administrazioarenak. Hala ere, Estatu espainoleko zentroen ebaluaziorako diseinatutako politikak kanpoko eta barneko ikuspegiak konbinatu nahi bazuten ere, ekimenik enblematikoena, Eva Plana, kanpo-ebaluaziokoa izan zen.

Garai hartakoak dira Autonomi Erkidegoak eta 1996tik aurrera, eta gaur egun arte, ez da egon ikastetxeen ebaluazioa egiteko estatu-politika komunik.

- LOCE-k (2002) hezkuntza-sistema emaitzetara orientatzea modu nabariagoan. Kalitatezko hezkuntza sistema aldarrikatzen du. Eta irakasleen borondatezko ebaluazioa arautzen du.
- LOE-K (2006) ebaluazioa aplikatu beharreko eremuak zerrendatzen ditu: ikasleen prestakuntza-prozesuak, irakasleen jarduera, zuzendaritza betekizuna, ikastetxeen funtzionamendua, ikuskaritza eta hezkuntza-administrazioa. Hezkuntza Sistemaren ebaluazioa ebaluazio institutuaren eta hezkuntza-administrazio erakundeen esku geratzen da.
- LOMCE-k (2013) aldaketa gutxi egiten dizkio LOE (2006) legeari.
- Heziberrik gaur egun esku artean ditugun hainbat gai ukitzen ditu eta ebaluazioaz dituen usteak argi azaltzen ditu, honakoak, besteak beste: hezkuntzari buruz informazio publikoa izatea eskubide soziala da; ikastetxeen autonomia eta kontu ematea txanpon beraren aurkia eta ifrentzua dira, ebaluazioa ezinbestekoa da ebaluazioa kalitate faktorea delako eta eremu guztietara zabaldu behar da ebaluazioa, barne eta kanpo ebaluazioa konbinatuz. Ez du ahazten nazioarteko ikuspegia eta Hezkuntzari buruz dauden adostasun internazionalekin bat etorri behar dela jasotzen du.
- LOMLOEan autoebaluazioari garrantzia ematen zaio eta artikulatuan txertatzen da.
- Azaldu dugun bezala Euskal enplegu publikoaren lege berriak ere jasotzen ditu ebaluazioa eta karrera profesionala.

Lege esparruak ebaluazioa arautu eta bultzatzeko nahia izan badu ere, nabarmena da egoera ez dela horrelakoa hezkuntza sisteman. Dauden ekimenak isolatuak dira (Galizia, Catalunya, Andaluzia...) eta ez da bilatu kontsentsurik ez irakasle profilean, ez ebaluazio prozedura eta ekimenetan. Ebaluazioa ez garatzearen arrazoen artean beste hainbat

aipatzen dira: ebaluazio kultura falta, ebaluazioarekiko kontrako jarrera... Guzti honengatik ezagutu nahi dugu ikerketa lan honetan nola ikusten duten irakasleen ebaluazioa inplikaturako pertsonen EAEn

Legeak lege, EAEn, ebaluazioaren gaiaren inguruan hainbat esparru zehaztu daitezke, oraindik ere. Une honetan, EAEn, irakasleen ebaluazioa irakasleen oposaketa prozesuarekin erlazionatzen da. Irakasleak hainbat urte egon daitezke sare publikoan lan eginez, inolako ebaluaziorik gabe. Soilik funtzionario izaera lortu nahi badute eta oposaketa prozesua gaindituta, urtebeteko praktikaldia egiten dute. Hau honela, irakasle batek urte asko pasa ditzake lanean inolako jarraipenik gabe. Navareñok (2012: 19) dion bezala irakasleen praktikaldia orokorrean tramite bezala hartzen da.

Elena Martínek (2011: 6), Euskadiko Eskola Kontseiluako web gunean erantsitako dokumentuetan, McBeath-en hitzak gogora arazten dizkigu: mediku berri bati ez genioke inoiz esango, “ebakuntza bat egin iezaiozu pertsona honi”, ez balu hiru edo lau urteko praktika zuzendua, hala eta guztiz ere, irakasleak sortarazten ditugu, geletan jartzen ditugu eta haietaz ahazten gara

Teoria zientifikoek irakasleen ebaluaziora garamatzate, legeek markoa ezarri dute eta praktikak ere badira baina, 1998an Salamancako Unibertsitatean aurkeztutako tesian irakurri daitekeenez martxan jarri diren ebaluazio prozesuak onartzea eta finkatzea galarazi du, hasieratik ez izateak inplikaturaren onarpenik (Ramirez,1998).

Iritzi hau ez da berria, ELGAren (2009: 130) txostenean jasotzen den bezala, oraindik ere, eztabaida sakona dago ebaluazio ereduen inguruan baina eraginkorra izatea nahi bada, irakasleek bereganatu egin behar dute ebaluazio ereduak. Ereduaren oinarritzko baldintza bilakatzen da irakasle, erakunde eta hezkuntza arduradunen arteko elkarrizketa.

Irakasleen parte-hartzea barne-balio hezigarria bilakatzen da. Ramirez-en (1998) iritziz unibertsitateko irakasleen ebaluazio prozesuak onartzeko eta finkatzeko zailtasunak izan dituzte inplikaturako sektoreen adostasunik gabe abiatu direlako. Mesfidantza, inhibizio eta gaitzespen jarrerak sortu dira.

Ebaluazio prozesu ezberdinak aurkitu daitezkeela agerian utzi dugu, arauak bide ematen dietela ere bai baina ez dugu aurkitzen gure ingurunean, EAEko derrigorrezko hezkuntzaren kontestuan ebaluazioaren inguruan dagoen iritziaren jasoketarik. Une honetan badira EAetik kanpo hainbat saiakera baina Unibertsitatetan ezarri den derrigorrezko ebaluazio prozedurari buruzkoak dira. Hauetako batzuk: Arbesú-ren “Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación”, Escuderoren “Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia” edo Medinaren “La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta” besteak beste, baina guztiak unibertsitate mailako ebaluazioari dagozkio eta aipatu dugun bezala ez dira kokatzen EAEko kontestuan.

Onartuta ebaluazio prozesuek aurkitzen duten zailtasunik handienetako bat inplikaturen erresistentzia dela ezinbestekoa iruditzen zaigu EAEko derrigorrezko hezkuntza sistemako protagonista eta eragileek irakasleen ebaluazioari buruz duten iritzia jasotzea eta horietan oinarrituko daitekeen ebaluazio eredu baten ildoak definitzea.

Ikerlanaren antolaketa eta egitura formala

Ikerketa lan hau sei atal ezberdinetan antolatu da. Hasieran, atal honetan bertan (0. Sarrera), ikerketa bera kokatzeko ahaleginean, gai honi ekiteko arrazoiak, ikergaiaren testuinguratzeara, eta azkenik lana bera nola antolatu eta egituratuko den agertzen da.

Bigarren atalean (1. Marko teorikoa) marko teorikoa garatu da. Eta honetan atal ezberdinak landu dira: hezkuntza ikerkuntza eta ebaluazioaren kontzeptu eta paradigmak. Gogoeta historikoak errealitatea ulertzeko laguntza emango digulakoan, hezkuntza ebaluazioak historian zehar izan duen garapena landu da. Horrekin batera ebaluazio kontzeptuaren eta prozesuen baitan dauden atal eta edukiak laburtu ditugu ondoren irakaslearen beraren ebaluazioaz hitz egiteko.

Hirugarren atalean, (2. Marko metodologikoa) lortu nahi diren helburuak eta hipotesiak jasotzen dira eta horiek lortu edo baieztatu ahal izateko aukera metodologikoa eta ikerketa beraren diseinua garatzen dira.

Laugarren atalean (3. Emaizak) egindako ikerketaren emaitzak aurkezten dira.

Bostgarren atalean (4. Interpretazio txostena) jasotako datu eta emaitzez hausnartu eta interpretatzen dira.

Seigarren atalean (5. Ondorioak), azken atalean, berriz, ondorioak, ildoak eta etorkizunari begira lantzeko gera daitezkeen gai eta erronkak jaso dira.

Azkenik bibliografia eta eranskinekin osatzen da lana.

1. MARKO TEORIKOA

Historian zehar hezkuntza-ebaluazioak izan duen garapena eta jasan dituen aldaketak aztergai bilakatu dira ikerlari askorentzat. Honela jasotzen dute Lukas eta Santiagok bere liburuaren sarreran:

Azken urteotan, hizpide da hezkuntza-ebaluazioaren arloan gertatzen ari den aldaketa kuantitatibo eta kualitatiboa. Kuantitatiboa, lan ugari egiten direlako ebaluazioari buruz joan den mendeko hirurogeiko eta laurogeiko urteetan hasi eta gaur egun arte (aurrez egindakoak gutxietsi gabe). Baina askoz garrantzitsuagoa da ebaluaturiko gaietan eta ebaluazioak egiteko moduetan gertatu den aldaketa kualitatiboa (Lukas eta Santiago, 2016: 13).

Aldaketak ebaluaketa gaietan gertatu ziren hasieran eta ondoren erabili izan den metodologian suertatu dira. Ebaluazioak, urte gutxiren buruan, leku nabarmena hartu du hezkuntzaren munduan ere. Hala ere badaude jarrera kritikoak, Santos Guerrak (1993b) modan dagoen ebaluazioaren gehiegikeriez hitz egiten du.

Iritzi berekoa da Álvarez ere, ebaluazioa modan dago. Prentsako titularrei jarraituz gero, mota guztietako prozesu eta emaitzak neurtzeko sistemetatik datozen datuen intoxikazioa dago, eskola txikienetatik hasi eta elkarren artean lehiatzen diren herrialdeetaraino, hala nola autonomia-erkidegoetako diagnostiko-probetatik hasi eta PISA azterketetaraino, plataforma ofizialek, mota guztietako aldizkari, errubrika eta testek hezkuntza-kalitatearen erretratu osoa eskaintzen dute (Álvarez, 2019: 85-90).

Hurrengo lerroetan ikertzen dugun gaia kokatzeko lehenengo hezkuntza ikerkuntza eta ebaluazioaren izaerez arituko gara, ondoren, ebaluazioak, hezkuntza munduan izan duen bilakaera historikoa laburtuko dugu, honen ostean ebaluazioaren kontzeptua bera aztertuko dugu eta bukatzeko irakasleen ebaluazioa analizatuko dugu.

1.1. HEZKUNTZA IKERKUNTZA ETA EBALUAZIOA

Ikergaiaren oinarrian dagoen bilakaera teoriko honetan garrantzitsua da zenbait termino eta kontzeptu argitzea, horien artean ezagutza zientifikoa, ikerkuntza paradigma eta hezkuntza ikerkuntza. Hezkuntza munduan kokatzen denez ikerketa hau, komenigarria iruditzen zaigu argitzea zer ezagutza sortzen den hezkuntza ikerkuntzatik.

Lehenik eta behin ezagutza zientifikoa deskribatuko dugu, ezaugarriak azalduz eta berriazko metodoa jasoz. Ikerkuntzaren paradigmatik landuko ditugu ondoren, gure ikerketa bera kokatzeko. Azkenik hezkuntza ikerkuntza eta ebaluazio ikerkuntza ibilbide eta errealitate zientifikoan ainguratzen ahaleginduko gara.

1.1.1. Ezagutza zientifikoa

Galileoz geroztik, gai bati buruzko ezagutza objektiboa eta sistematikoa da zientzia. Gizakiak informazio asko bildu du interesatu zaion guztiari buruz, eta horri "ezagutza" deitzen diogu; eta bere barnean Ezagutza Zientifikoa izeneko azpimultzo bat dago.

Ezagutza zientifikoaren izaeraren ezaugarriak ziurtasuna eta kausalitatea dira. Ziurtasuna eta objektibotasuna modu berean ulertu daitezke kasu honetan, biak errealitatearen kontrastearen ondorio dira. Kausalitateak berriz, errealitatean gertatzen den guztia hainbat kausa eta efektuen arabera ordenatu daitekeela adierazten du. Ziurtasunari enpirismoa deitu zaio, eta kausalitateari, berriz, determinismoa. Baina Gizarte Zientzietan ziurtasuna eta kausa-efektuak ezartzea oso arazotsua izan daiteke eta sarritan auzitan jarri izan dira zientzia hauek. Orain arte aipatutakoaz gain Cohen eta Manion-en (1990) iritziz ezagutza zientifikoak baditu beste bi ezaugarri ere, ekonomia

eta orokortasuna. Ekonomiaz ari direnean, fenomenoak ahalik eta modurik ekonomikoenean azaldu behar direla diote; orokortasuna berriz, aurkikuntzak egoera zabaletara orokortzeaz ari da (Lukas eta Santiago, 2016).

Ezagutza zientifikoa beste ezagutzetatik bereizten duten ezaugarriak laburtuko ditugu (Latorre et al., 1996: 5-7).

Ezagutza zientifikoaren ezaugarriak

- Objektiboa, errealitatea den bezala deskribatzen da.
- Faktikoa. Informazio-iturria eta arazoei erantzuteko iturria esperientzia da, hau da, ikertzailearengandik kanpoko gertakariak edo fenomenoak.
- Arrazionala, arrazoia da emaitzetara iristeko funtsezko bidea.
- Egiaztagarria, ezagutza zientifikoa errealitatearekin kontrastatzen da.
- Sistematikoa, ezagutza sistema batean integratzen da.
- Metodikoa, metodologia zehatza erabiliz lortzen da ezagutza.
- Komunikagarria, modu ulergarrian eta hizketa zehatzez adierazten da.
- Analitikoa, analisiaren bidez errealitatea zatitzen da ezagutza lortzeko.

Ezagutza zientifikoa metodo zehatzez lortzen den ezagutza da.

Ezagutza zientifikoaren metodoa

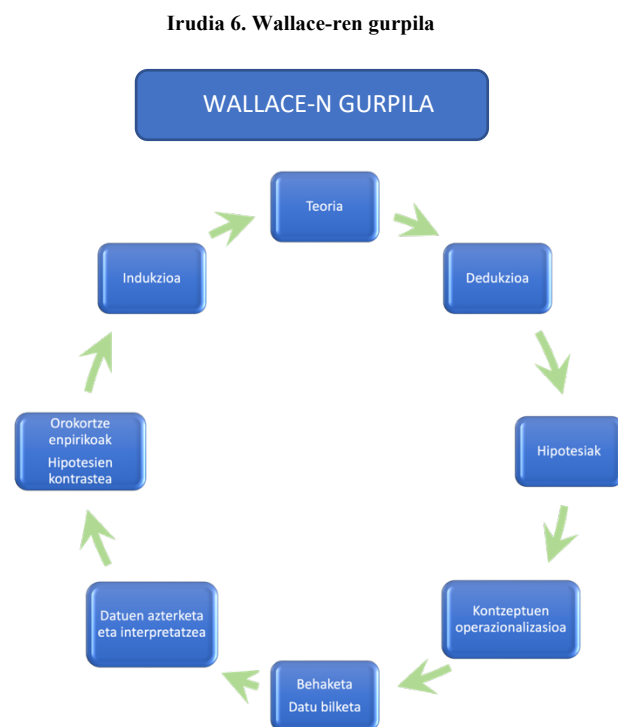
Ezagutza zientifikoa definitzeko unean, ezaugarriak bezain garrantzitsua kontsideratzen da erabiltzen duen metodoa. RAE-an bertan irakurri dezakegu definizio hau: “behaketa eta arrazoiketa bidez lortutako ezagutza taldea, sistematikoki egituratua eta zeinetatik

ahalmen prediktiboa duten eta esperimentalki baieztatu daitezkeen printzipio eta lege orokorrak ondorioztatu daitezkeen”.

Ilido berari jarraitzen diote Yuni eta Urbanok (2020), hauentzat, “Hori lortzeko, prozedura jakin batzuei jarraitu behar zaie, baliozkotasuna ebaluatu ahal izateko. Hau da, ezagutza zientifikoak ikerketa-metodo baten aplikazioan oinarritzen dira, eta metodo horrek, ezagutzak eraikitzeaz gain, horien baliozkotasuna eta aplikagarritasuna ebaluatzeko aukera ematen du “ (Yuni eta Urbano, 2020: 21).

Beste autore batzuk, Castán adibidez, bat datoz planteamendu horrekin eta hiru osagai hartzen dituzte kontuan: edukia, metodoa eta produktua.

Zientziak metodo zientifikoa du lan modua eta honek bere faseak. Prozesua azaltzeko Wallacen irudiaren egokitzapen bat egin dugu:



(Wallace, 1974: 6)

Ikerketa bat garatzeko, eredu zientifiko bat aplikatu behar da, ikerketa-prozesuaren elementu nagusi gisa honako hauek barne hartzen dituena: teoriak, behaketak, orokortzeak eta datu-bilketa, besteak beste. Prozesu zientifikoak indukzioa eta dedukzioa aplikatzen ditu normalean.

Indukzioa prozesu logiko bat da, orokortze bat garatzeko gertaera mota baten inguruan datu-multzo mugatu baina garrantzitsu batean oinarritutako orokortzeak garatzea esan nahi duena. Ikerketa-prozesuko dedukzioak azalpen orokor edo teoria batetik hipotesiak ateratzea ahalbidetzen du.

Praktikan, oso zaila da bi prozesuak bereiztea; ikerketa-proiektu batean, dedukzioa hipotesien formulazioan oinarritzen da, eta indukzioak hipotesia behaketaren bidez babesten duten edo ez duten ebidentziak lortzea ahalbidetzen du. Eredu logiko-arrazionalak ikerketa prozesu zikliko gisa irudikatzen du, non fase guztiak elkarren mendekoak diren. Wallaceren ikerketa zientifikoaren prozesuaren eredia ikerketa-zikloa deskribatzeko erabili eta egokitu da. 6. irudiak Wallaceren eredia deskribatzen du.

Hernández Pina eta al.-ek (1995) metodologia proposamen asko sintetizatzen dituzte eta lau etapa handitan banatu: 1) Ikerkuntzaren atarikoak: aztergaiaren egoera ebaluatu; 2) Plangintza teorikoa: ikerkuntzaren proiektu zehatza; 3) Lan praktikoa: diseinatu eta planifikatutakoa egitea, eta 4) Análisis eta emaitzak: emaitzak interpretatu eta ondorioak atera (Lukas eta Santiago, 2016: 20).

Guzti honetatik ondorioztatu dezakegu, sarritan, metodo zientifikoa eta ikerkuntza zientifikoa sinonimotzat hartu direla baina kontrakoa dioten adituak ere badira:

Hala ere bi mundu desberdin dira naturan gertatzen diren fenomenoekin lotutako zientzien mundua eta gizakia, gizatalde bateko kide den aldetik, protagonista duten fenomenoak aztertzen

dituzten zientzien mundua Gizarte eta giza fenomenoek bereizgarri batzuk zaildu egiten dute natura zientzian erabilitako metodoak aplikatzea. Autore horien iritziz ikerkuntza zientifiko kontzeptua modu zabalagoan erabili behar da Gizarte Zientzietan. (Lukas eta Santiago, 2016: 21).

Tradizioz, paradigmen gaia eta horien arteko eztabaida dikotomikoki landu izan da: metodologia kuantitatiboa, metodologia kualitatiboaren aurrean; azaltzea, ulertzearen aurrean; ezagutza nomotetikoa, ezagutza idiografikoaren aurrean; ikerketa positibista ikerketa humanistaren aurrean. Baina badira aurrerapausoak ematen dituzten adituak planteamendu irekiagoak azalduz. Dendaluzek dio enpirikoak direla bai metodologia kuantitatiboak, bai metodologia kualitatiboak eta honek harritu ditzakeela hainbat ikerlari, enpiriko kalifikatiboa beste modu batean erabiltzen dutenak, hots, enpirikoa eta positibista edo kuantitatiboa parekatuz (Dendaluz Seguro, 1997: 79).

1.1.2. Ikerkuntzako paradigmak

Gizadiaren historian zehar, gizakia bizi den (Marin, 2007) errealitate soziala ezagutarazteaz eta bere sekretuak azalarazteaz arduratu da. Errealitatearen azterketa errealitatera hurbildu, ezagutu eta ezagutaraztean datza, hura hobetzeko asmoz. Errealitatearen analisiak prozesu metodologiko bat eskatzen du, Pérez Serrano-k jasotzen du alde aurretiko kontzeptualizazio batetik abiatu beharra:

Ikerketa-proiektu edo -azterlan bakoitzak egokientzat jotzen dituen estrategia enpirikoak erabiltzen ditu, inplizituki edo modu irekian oinarri duen eredu kontzeptualaren arabera. Alde aurreko eredu kontzeptualik gabe jarduteko estrategia oso bat taxutzeak datuen interpretazio eta analisi zalantzarik samarra eta beharbada zehaztugabea egitera eramango gintuzke (Pérez Serrano, 1998: 1).

Paradigmak ikerketa edo azterketa jakin baten markoa emango digu.

Lehenik eta behin, zer da paradigma? Khun-en definizio ezaguna jasoko dugu :

“Komunitate zientifikoak une jakin batean arazoei ekiteko duen moduaren adierazpena.

Paradigma bat gizarte-munduari buruzko ustekizun elkarrekin lotuen multzo bat da eta marko filosofiko eta kontzeptuala ematen du gizarte- mundua modu antolatuan aztertzeko" (Marín, 2007: 75).

López Ruizek ere ideia bera azpimarratzen du.

Paradigma: unibertsalki onartutako errealizazio zientifiko multzo bat da, denbora jakin batean, komunitate zientifikoari problema ereduak eta irtenbideak eskaintzen dizkiotenak (...) Eremu zehatz bat da, zeinetatik begiratzen, ulertzen, interpretatzen eta eragiten dugun munduan. (...) Paradigma bat, gauzak zer diren eta nola funtzionatzen duten ikusteko eta azaltzeko modu bat bakarrik da (López Ruiz, 2011: 2).

Nabarmendu beharreko beste ezaugarri bat honako hau da: paradigma bat ez da jarrera pertsonala, baizik eta zientzialari talde edo komunitatea batek onartzen duen zerbait.

Latorre, Del Rincón eta Arnalek Fernández Díaz-en aipua jasotzen dute beraien lanean:

Ondorioztatu daitekenez, komunitate zientifiko bakoitzak paradigma berbera partekatzen du eta horrela komunitate intelektual bat osatzen dute, zeinen kideek hizkuntza, balore, jomuga, arau eta sinesmen berak dituzten (Fernández Díaz, 1985). Aipu honetan paradigma bera partekatzen dutenek osatzen duten komunitatea gehitzen zaio kontzeptuari (Latorre et al., 1996: 39).

Autore gehienek iritziz hiru paradigma edo errealitatea ulertzeko modu edo ikuskera daude: 1) Paradigma positibista, 2) Paradigma interpretaziozkoa, eta 3) Paradigma kritikoa.

1.1.2.1. Paradigma positibista.

Izen ezberdinak hartu izan ditu: kuantitatiboa, enpiriko-analitikoa edo arrazionalista. Paradigma hau XIX. mendeko bigarren erdialdean sortu zen, Francis Bacon-en enpirismo ingelesaren parte bezala baina positibista hitza Comte-ek txertatzen du filosofian, soziologian eta ikerkuntza zientifikoan.

Hezkuntza ikerkuntzaren une askotan, bera izan da paradigma bakarra. Paradigma positibistaren arabera Natura Zientzietako metodo esperimentalen bidea da bide

bakarra.

Positibismoa hipotesi hauetatik abiatzen da: mundu naturala uniforme eta ordenatua da eta aurki daitezkeen lege batzuk gobernatzen dute; ikertzeko bide hipotetiko-deduktiboa erabiliz ezagutza objektiboa eta faktikoa lortu genezake (Latorre, Arnal eta Del Rincón, 1996: 40).

Azaltzen dutenaren arabera hezkuntzan planteamendu horiek aplikatzeak hezkuntza errealitatea printzipio batzuen arabera interpretatzea eskatzen du, eta horretantxe, aurkitu litezke bere mugak Lukas eta Santiagok (2016: 27-28):

- Errealitatea bakartzat hartzen da eta metodo zientifikoaren bitartez baino ezin da ezagutu objektiboki.
- Ikerkuntza enpiriko-analitikoaren bidez eraikitako teoriak unibertsaltzat jotzen dira, ez dira mugatzen ez testuinguru ez une jakin batzuetara.
- Metodo zientifikoaren erabileran oinarritutako ikerkuntzari jarrera neutrala dagokiola azpimarratzen da.

Gizarte Zientzietan eta hezkuntzan bereziki, zalantzan jarri izan da eredu positibista, eta haren erabilera. Metodo zientifikoak eskatzen duen zurruntasun metodologikoa muga da askotan hezkuntzako fenomenoak ikertzeko erabiltzeko.

Gaur egun, postpositibismoaz hitz egiten da. Postpositibistek eusten diote metodologia kuantitatiboari baina planteamendu malguagoak dituzte.

1.1.2.2. Paradigma interpretaziozkoa

Paradigma honek zenbait korrante humanistiko-interpretatibo biltzen ditu, zeinen

interesa giza ekintzek parte hartzen duten pertsonentzat dituzten esanahiak ulertzea da.

López Ruizek dakarrenez (2011: 5), paradigma interpretaziozkoa, fenomenologiko edo naturalista ere deitzen da.

Positibismoaren erroak Natur Zientzietan zeuden bezala, paradigma interpretaziozkoarenak Antropologian, Soziologian, Psikologian... aurkitu daitezke.

Paradigma interpretaziozkoak paradigma positibistako azalpen, aurreikuspen eta kontrol nozio zientifikoak ordezkatu nahi ditu ulermen, esanahi eta ekintza nozioekin (López Ruiz, 2011: 5). Badira, paradigma honetan zientziaren gaineko beste postulatu batzuk. Colás Bravo eta Buendía Eisman-ek (1995: 55) dakartenez:

Batetik, zientzia ez da gai abstraktu eta isolatua, baizik eta gizarte-kontestuaren baitakoa da eta hori gabe zaila da giza portaera ulertzea, izan ere, subjektuek gizarte-kontestuaren barruan interpretatzen dituzte beraien pentsaera, sentimendu eta ekintzak. Bestetik, giza portaera, beste izaki batzuen bano konplexuagoa eta desberdina da, beraz, ezinezkoa da Natur zientzietako fenomenoak azaltzen diren bezala azaltzea. Ulermena, kausa-azalpenaren alternatiba bezala eskaintzen da, giza ekintzak ulertzeko aukera emanez. Eta, hirugarrenetik, teoriak erlatiboak dira, izan ere, gizarte bakoitzak bere baloreekin jotzen baitu eta balore horiek aldatu egiten dira. Guzti hau kontuan hartuta, balio unibertsalen, objektibotasunaren eta zientifikotasunaren irizpideak jartzen dira ezbaian.

Kontzeptualizazio bera aurkituko dugu daiteke aditu ugariaren definizioetan. Colás eta Buendiak (1995: 56) beraien lanean Guba eta Linkonek aipatutako gai giltzarriak jasotzen dituzte: helburua errealitatearen aniztasuna eta hezkuntza-gertakariak ulertzea izango dela hezkuntza-ihardueran eskuhartzen duten subjektuen hautemate eta

interpretazioen azterketak eginez.

Guzti honen arabera izaera induktibo-sortzailea nabarmentzen da, teoriak behetik hasita garatzen dira. Datuak akotatu eta sailkatzen dira eraikuntza eta kategoriak bilatzeko, planteamendu eraikitzailea da. Ikertzailearen eta ikergaiaren arteko elkarrenergina etengabea da. Ikertzailea buru-belarri sartzen da giza harremanen prozesuan.

Gure ikerketarekin bat etorriko da López Ruizen (2011: 5) definizioa: paradigma hau, hezkuntzaren errealitate barnean, inplikaturako pertsonen hezkuntza errealitateaz dituzten esanahietan zentratzen da eta beraien sinesmen, intentzio, motibazioak eta hezkuntza prozesuan behagarri eta esperimenteragarri ez diren ezaugarriak ikertzen ditu.

1.1.2.3. Paradigma kritikoa.

Teoria kritikoa, Frankfurterko eskola alemaniarrean ditu bere sustraiak. Korrante honek marxismotik eratorritako teoriak bildu nahi zituen eta bere gailurra 1965-1975 urteen artean izan zuen.

Paradigma kritikoa, tradizio positibista eta interpretatiboari erantzuteko sortzen da eta bataren erredukzionismoa eta bestearen kontserbadurismoa gainditu nahi ditu, giza zientzia baten aukera onartu, guztiz enpirikoa izango ez dena, ezta bakarrik interpretatiboa ere (López Ruiz, 2011: 8).

Izen ezberdinak izan ditzake paradigma honek: paradigma soziokritikoa, ikerkuntza-ekintza, emantzipatzailea, zientzia kritikoa, aldaketari begirakoa, eta abar.

Colás eta Buendiaren (1995: 57) iritzia laburtuz azalduko ditugu planteamendu honen ezaugarri nabarmenenak, ondorengo gai hauen ingurukoak izan daitezke:

- a) Ez “zientziak” eta ezta erabilitako metodologia ihardunbideak ere, ez dira aseptiko,

puru eta objektiboak. (...) Ezagutza giza espezieak dituen beharrian naturaletatik abiatu eta historia eta gizarte-baldintzek eraturako interesengatik eraikitzen da.

b) Zientziak eskaintzen duen errealitatearen azalpen-mota, ez da objektiboa eta ezta neutrala ere. Habermas-en ezagutzaren teoriak dio giza jakintza hiru interesen batian sortzen dela: interes “tekniko”, “praktiko” eta “emantzipatzailearen” baitan. Ezagutza emantzipatzailean aparteko garrantzia hartzen du historia eta gizarte kontestuko anitz gertakari, balore eta moduren arteko loturak. Sortzen den ezagutza mota, autogogoetagile eta zientzia kritikoetako berezitasuna duena da. Zientzia kritikoen eginkizuna, egitura bidez ezarritako gizarte-mugak desegitea da.

c) Gizarte- zientzia kritikotik bultzatzen den metodologia, ideologia kritikoa da. Horrek, ezarritako gizarte-bizimoduen diktatu eta mugetatik askatu egiten du. Psikoanalisiaren arloko metodologia jardunbideak ere sartzen dira joera honetan.

Laburtuz, “Ikuspegi kritikotik begiratuta errealitatea dinamikoa eta eboluziozkoa da (...). Zientziaren helburuak ez du izan behar errealitatea azaldu eta ulertzea soilik; (...) errealitatea bera aldatzen eskuhartzea baizik” (Colás Bravo eta Buendía Eisman, 1995: 58).

Teoria kritikoak praktikarekin batasun banaezina eratzen du. Gertakari guztiak ikuspegi teorikotik eta ekintzarenetik aztertuak dira. Ekintza, teoriaren oinarria da eta kontzientzia kritikoa nahiz kultur garapena ahalbidetzen du. Teoriak ez du errealitatetik ihes egiten eta ekintzan partaide da. Gizarte-zientzia kritikoetan, ikertzaileak gizarte-ekintzan eskuhartzea eskatzen du, edota beste modu batera esanda, partaideak ikertzaile bihurtzea. Ezaugarri honek, jarrera positibista eta interpretatzaileetatik argi eta garbi bereizten du.

Hezkuntzaren mundura ekarrita, pedagogia kritikoaren joeratik, ikuspuntu eta ikuspegi teoriko soziologiko asko elkartzen dira, beraien ikuskera eskola, formazioan, ezagutzan eta irakasleengan oinarritzen dutenak Hezkuntzaren teorialari kritikoaren arabera, (Romero Farfán, 2007). Althusser (2003), Bowles-Gintis (1999), Baudelot (1985), Bourdieu (2006), Freire (1999), Giroux (1984), besteak beste, pedagogia kritikoan, gizakia ez da izaki pasiboa, ez tresna soil bat edo indar historikoen isla zurbila; aitzitik, kritikoa eta zuhurra da. Ikuspuntu honetan ezagutzaren, jokamoldeen eta metodo pedagogikoaren inguruko eztabaidak balio nagusia hartzen du.

Gure ikergaiari dagokionez, ebaluazioaz aritzean, ikuspegi kritikotik, ebaluazioa prozesu erreflexiboa da, non inplikaturako pertsona guztien parte hartzea errazten den eta bere helburua ebaluatutako pertsonaren hazkuntza eta garapena lagunduko duten aztergaiak eranstea da. Álvarez Méndez (2001: 12) bezalako autoreek baieztatzen dute ebaluazioa, arrazionaltasun praktiko eta kritikotik ikusita, gizakien ulermen, parte-hartze eta burujabetzaren bilaketagatik bereizten dela eta aprendizaiaren jarduera kritiko bezala ulertzen da. Ebaluazioaren kontzepzio honek ezagutzaren, aprendizaiaren zerbitzura jokatzen du eta formazio interesari erantzuten die. Prozesuari garrantzi handiagoa ematen die emaitzei baino; horizontala da eta talde lana pribilegiatzen du.

Bukatzeko, esan beharoko litzateke paradigma interpretaziozkoari buruz aipatu diren ezaugarri gehienek balio dutela paradigma kritikoan ere. Ia ezaugarri guztiak onartzen ditu, eta horri eraldaketarekin zerikusia duten zehaztapenak gehitzen dizkio.

Lukas eta Santiagok (2016: 34) irudi honetan laburtzen dituzte hiru paradigmak ezaugarriak eta beraien artean dauzkaten desberdintasunak:

Taula 2. Paradigmak hezkuntza-ikerkuntzan. Ezaugarri metodologikoak

Paradigmen Ezaugarriak	Positibista	Interpretaziozkoa	Kritikoa
Deiturak	Enpiriko-analitikoa Objetibista Errealista Kuantitatiboa Arrazionalista	Humanista Naturalista Hermeneutikoa Kualitatiboa Ekologikoa Fenomenologikoa Etnografikoa	Soziokritikoa Aldaketari begirakoa Ikerkuntza/ekintza Arrazionaltasun emantzipatzeilea Hezkuntzaren zientzia kritikoa
Oinarri teorikoak	Positibismoa Postpositibismoa Enpirismoa	Fenomenologia Teoria interpretatiboa Antropologia	Teoria kritikoa Praxeologia
Errealitatearen izaera (Ontologia)	Bakarra, objektiboa Estatikoa, emana Zatikagarria Konbergentea Kanpokoak, behagarria Ordena baten araberakoa	Anizkoitza Dinamikoa Eraikia Holistikoa Dibergentea Barnekoa, subjektiboa	Anizkoitza Dinamikoa Eraikia, Holistikoa Dibergentea, ebolutiboa Interaktiboa Partekatua, Historikoa
Logika	Hipotetikoa Deduktiboa, induktiboa	Induktiboa/ Deskribatzailea Interpretaziozkoa	Induktiboa
Ezagutza mota	Orokortzeak Lege nomotetikoak Teknikoa	Azalpen idiografikoa Lan-hipotesia Praktikoa, Induktiboa	Azalpen idiografikoa Emantzipatzailea Aldaketa, Praktikoa
Zientziaren ikerkuntzaren helburuak	Deskribatzea, Analizatzea Esplikatzea, auresatea Fenomenoak kontrolatzea Hipotesiak egiaztatzea Teoriak eraikitzea Legeak bilatzea	Ulertzea Interpretatzea Esanahiak aurkitzea Lan-hipotesiak	Askatzea Emantzipatzea Hobetzea Eraldatzea Kritikatzea Aldaketa-ahalmena identifikatzea

Balioak(axiologia)	Ez dira sartzen Balioetatik libre Neutraltasuna	Balioak sartzen dira Esplicituak Eragina dute	Integratuak Partekatuak
Etika	Estrintsekoa	Intrintsekoa	Intrintsekoa
Subjektua/objektua lotura	Independenteak Urrunak Neutraltasuna Ikertzailea kanpoan	Mendekotasuna Interrelazioa Ikertzailearen inplikazioa	Konpromisoagatiko interrelazioa Ikertzailea bat gehiago da
Teoriaren eta praktikaren arteko lotura	Independenteak Teoria praktikarako araua da	Lotuta, Batuta Elkar atzeraelikatzen dute	Banaezinak Praktika ekinean ari den teoria da Lotura dialektikoa
Teoriaren rola	Teoriak eraikitzea eta egiaztatzea da helburua nagusi	Eraikuntza teorikoak egoeratik sortzen dira	Eraikuntza teorikoak lankidetzan egiten dira komunitatean

(Lukas eta Santiago, 2016: 34)

XX. mendean, ikuskera, gatazka eta eztabaida paradigmaticoak izan dira ikerketaren inguruan: ikuspegi positibistatik jarrera pluralista eta irekiagotara mugitu da. Baina errealitatea askotarikoagoa da: Latorre eta al.-ek (1996: 39) gogorarazten dute, arazo paradigmaticoaren aurrean, hainbat posizio planteatzen direla: bateraezintasuna (Amith, eta Heshusius, 1986), osagarritasuna (Cook, eta Reichardt, 1986), eta batasuna (Walker, eta Evers, 1988): Paradigmen arteko bateraezintasuna: ezin dira batera neurtu, ezin dira elkarren ondoan jarri; Osagarritasuna: onartzen da badirela paradigma desberdinak eta batera neurtu ezin direnak; baina baita denak defenda daitezkeela ere; eta, Batasun epistemologikoa. Arbuiatu egiten da paradigmnen arteko lehiaren ideia, eta planteatzen da lehia teorienn artekoa dela eta gairiditu egingo dela teoria bakoitzak kasu batzuetara hobeto egokitzen dela frogatzen duen heinean.

Maila epistemologikoan hiru paradigma definitu diren bezala, metodologia mailan bi aukera nagusitzen dira: metodo kualitatiboak eta metodo kuantitatiboak eta horien

konbinaziotik atera daitekeen metodo mistoa. Hirurak baliagarriak dira hainbat adituren hitzetan: “Ikuspegi kuantitatibo, kualitatibo eta mistoak ikerketa-arazoei aurre egiteko aukera posibleak dira, eta era berean baliotsuak dira. Orain arte, gizateriak ikertzeko eta ezagutzak sortzeko diseinatutako modurik onenak dira” (Hernández Sampieri, 2014: 2).

Antzekotasunak badituzte nahiz eta bereizten dituzten ezaugarriak ere aurkitzen diren.

Bi ikuspegiak prozesu arduratsuak, metodikoak eta enpirikoak erabiltzen dituzte ezagutza sortzeko ahaleginean, eta, beraz, ikerketaren aurretiazko definizioa biei aplikatzen zaie neurri berean. Oro har, metodo horiek antzeko eta elkarren artean lotutako bost estrategia erabiltzen dituzte (Grinnell, 1997):

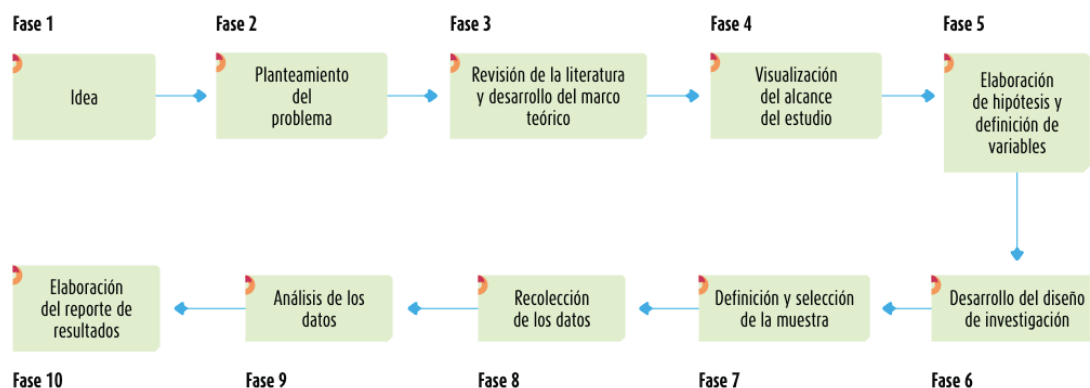
1. Fenomenoak behatzen eta ebaluatzen dituzte.
2. Egindako behaketaren eta ebaluazioaren ondorioz, suposizioak edo ideiak ezartzen dituzte.
3. Suposizioek edo ideiek zenbaterainoko oinarria duten frogatzen dute.
4. Suposizio edo ideia horiek berrikusten dituzte, probetan edo analisisan oinarrituta.
5. Ohar eta ebaluazio berriak proposatzen dituzte, usteak eta ideiak argitzeko, aldatzeko eta oinarritzeko, edota beste batzuk sortzeko (Hernández Sampieri, 2014: 4).

Hernández Sampierik ikuspegiei buruz egiten duen deskribapenaren arabera (Hernández Sampieri, 2014: 4-9):

Ikerketaren ikuspegi kuantitatiboa sekuentziala eta frogagarria da. Etapa bakoitza hurrengoaren aurretik doa, eta ezin dugu urratsik egin edo saihestu. Ordena zorrotza da, baina, jakina, faseren bat berriz defini dezakegu. Mugatuz doan ideia batetik abiatzen da, eta, behin mugatuta, ikerketa-helburuak eta -galderak ondorioztatzen dira, literatura berrikusten da eta esparru edo ikuspegi teoriko bat eraikitzen da. Galderetatik hipotesiak ezarri eta aldagaiak zehazten dira; horiek probatzeko plan bat marrazten da (diseinua); aldagaiak testuinguru jakin batean neurtzen dira; lortutako neurketak metodo estatistikoak erabiliz aztertzen dira, eta hipotesietatik zenbait ondorio ateratzen dira.

Irudia 7. Prozesu kuantitatiboa

Figura 1.1 Proceso cuantitativo.



(Hernández Sampieri 2014: 5)

Ikuspegi kuantitatiboak honako ezaugarriak ditu:

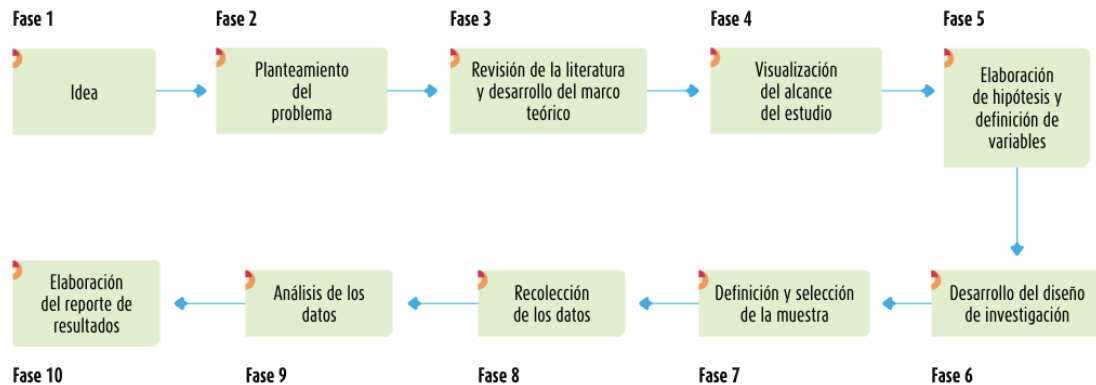
- Ikerketa-fenomenoen edo -arazoen magnitudeak neurtzeko eta balioesteko beharra islatzen du.
- Ikertzaileak fenomenoari buruzko azterketa-arazo mugatu eta zehatz bat planteatzen du, baina eboluzioan.
- Behin azterketa-arazoa planteatuta, ikertzaileak aurrez ikertutakoa aintzat hartzen du, eta esparru teoriko bat eraikitzen du. Esparru horretatik hipotesi bat edo batzuk eratortzen dira, eta ikerketa-diseinu egokiak erabiliz probatzen ditu.
- Datuen bilketa neurketan oinarritzen da. Bilketa hori komunitate zientifiko batek estandarizatutako eta onartutako prozedurak erabiltzean egiten da. Datuak neurketen emaitza direnez, zenbakien bidez irudikatzen dira eta metodo estatistikoen bidez aztertu behar dira. Esperimentazioaz edo kausalitate-frogetaz fidatzen da.
- Análisi kuantitatiboak hipotesien eta aurrez ezarritako teoriaren arabera interpretatzen dira.

- Ikerketa kuantitatiboak ahalik eta objektiboena izan behar du. Ikertzaileak ez die eragin behar behatzen edo neurtzen diren fenomenoiei.
- Azterlan kuantitatiboek eredu bati jarraitzen diote eta kontuan izan behar da metodoari buruzko erabakiak datuak bildu aurretik hartzen direla.
- Ikerketa kuantitatibo batean, lagin batean aurkitutako emaitzak talde handiago batera orokortu nahi dira. Egindako ikasketak errepikatzea ere bilatzen da.
- Sortutako datuek fidagarritasun-estandarrak dituzte, eta ondorioek ezagutza sortzen lagunduko dute. Ikerketa kuantitatiboak lege unibertsal eta kausalak identifikatu nahi ditu. Logika deduktiboa erabiltzen du,
- Bilaketa kuantitatiboa norbanakoaren kanpo-errealitatean gertatzen da.

Ikuspegi kualitatiboa era ikerkuntzako arlo edo gai esanguratsuen arabera gidatzen da eta Hernández Sampierik bere ezaugarriak laburtzen ditu:

Irudia 8. Prozesu kualitatiboa

Figura 1.1 Proceso cuantitativo.



(Hernández Sampieri, 2014: 7)

- Ikertzaileak arazo bat planteatzen du, baina ez du argi definitutako prozesu bat jarraitzen
- Ikerketa kualitatiboa logika eta indukzio-prozesu batean oinarritzen da, partikularretik orokorrera.
- Azterketa kualitatibo gehienetan ez dira hipotesiak frogatzen, baizik eta prozesuan zehar sortzen dira eta hobetzen dira.
- Ikuspegia estandarizatu edo zehaztu gabeko datuak biltzeko metodoetan oinarritzen da. Bilketa hori parte-hartzaileen ikuspegiak eta ikuspuntuak lortzean datza (emozioak, lehentasunak, esperientziak, esanahiak...). Hori dela eta, ikertzailearen kezka zuzena parte-hartzaileen bizipenetan kontzentratzen da, horien adierazpenen deskribapen zehatzetan.
- Ikertzaile kualitatiboak datuak biltzeko teknikak erabiltzen ditu, hala nola behaketa, elkarrizketa irekiak, dokumentuen berrikuspena, taldean eztabaidatzea, esperientzia pertsonalen ebaluazioa, bitzita-historien erregistroa, eta talde edo komunitateekiko

interakzioa eta introspektzioa.

- Ikerketa-prozesua malguagoa da, eta esperimentatutako erantzunen eta teoriaren garapenaren artean mugitzen da.
- Hurbilketa kualitatiboak gertaeren garapen naturala ebaluatzen du.
- Ikerketa kualitatiboak izaki bizidunen ekintzen esanahia ulertzen du, batez ere gizakiena eta haien erakundeena. Errealitatea ikerketan parte hartzen dutenen interpretazioen bidez definitzen da beren errealitateei dagokienez
- Ikertzailea parte-hartzaileen esperientzietan sartzen da eta ezagutza eraikitzen du, aztertutako fenomenoaren parte dela jakinda
- Ikerketa kualitatiboan helburua ez da emaitzak modu probabilistikoa populazio handiagotara orokortzea, ezta nahitaz lagin adierazgarriak lortzea ere; are gehiago, erregularki ez dute beren azterketak errepikatzea nahi.

1.1.3. Hezkuntza ikerkuntza

Hezkuntza fenomenoak ikuspegi zientifikoaz aztertzea berri samarra da, XX. Mendearen lehen urtetan hasi bai zen.

Hezkuntza ikerkuntza hasieran pedagogia esperimentalaren deitua izan zen. Jatorrian hiru eragin iturri izan ziren: 1) XIX mendeko pentsamendu filosofikoa, 2) pedagogia zientifikoaren sorrera eta 3) metodologia esperimentalaren garapena. XIX. mendeko positibismoa, soziologismoa, pragmatismoa eta esperimentalismoa erabakigarriak izan ziren giza zientzien emantzipazioan. Hezkuntza fenomenoaren izaera ulertzeko moduan

eragin zuten eta maila batean pedagogiaren izaera zientifikoa eratzen lagundu zuten (Latorre et al., 1997: 26).

Autore horiek diotenez metodologia esperimentalak, lehenago, hezkuntzarekin erlazionatutako zientzietan garatu zen, medikuntzan eta psikologian adibidez eta ondoren zabaldu zen hezkuntzara. Laburtuz, pedagogia esperimentalak kontestu kultural zehatz batean gertatu zen eta hiru aspektuekin izan zuen harremana:

a) C. Bernarden (1865) lanak metodo esperimentalaren funtsezko printzipioak azaltzen ditu, eta metodologiaren zentzua eta irismena argitzen eta zehazten ditu.

b) Wundtekin psikologia esperimentalak sendotzeak eta laborategietan garatzeak, pedagogiaren eta lan egiteko modu horren arteko lotura errazten du. Pedagogia esperimental gisa sortu zen psikologia konduktistaren babesean, esperimentuetan eta behaketa sistematikoetan oinarrituta, eta hezkuntza-ikasketen lehentasunezko oinarri zientifikotzat hartzen hasi zen (T. Husén, 1988: 48).

c) Lay eta Meumannen lanen agerpena. 1905ean *Pedagogia esperimentalak* izeneko berrikuspenua argitaratu zuten, laborategiaren dimentsio zientifikoa eta kuantitatiboa azpimarratuz. Meumannek eta Layk ikuspegi esperimental batetik jorratzen dituzte hezkuntza-programak (Latorre et al., 1997: 26).

Laburbilduz pedagogia esperimentalaren sorrera hiru ezaugarriekin erlazionatu dezakegu: hezkuntza ere euskarri enpirikoetan oinarritzeko nahia, giza zientzietan metodo esperimentalak sartu izana eta psikologia zientifikoarekin zuen hasierako loturak ekarpen ezberdinak egin izana: lan egiteko modu bat, laborategia; interes gune bat, ikaskuntza psikopedagogikoak; neurgailuak: proba objektiboak eta interes foku bat, haurra.

Hezkuntza ikerkuntzak bide motza du eta horrela uler daiteke gaur egun, oraindik, eztabaida eta arazo metodologikoak izatea. Badira hezkuntza, zientziazat onartzen ez dutenak eta badira zientziaren ikusmolde irekiago batetik abiatzen direnak. Lehen aipatutako Dendaluzeren definizioa erabiliz gero hezkuntza zientzia dela onartu genezake, zorrotasun, metodo, lege eta teoria sistematikoak dituelako.

Dendaluzerentzat enpirismoa, edozein modu erabiliz ikertzailearengandik kanpo dauden datuak bilatzea da, errealitatearekin kontrastatzeko. Definizio horri jarraituz enpirikoak dira metodologia kuantitatiboak eta baita metodologia kualitatiboak ere. Ziurtasunez defendatzen du kualitatibo-kuantitatibo eztabaida gainditu beharra eta pluralismo integratzailea proposatzen du, giza zientzietako ikerketa enpirikoetan aspektu kritiko batzuk zaindu beharra eta zeharkako lerroen sistematizazioa aztertzeraz gonbidatzen du. Hiru mailatan aurreratzea proposatzen du: 1) kontzeptuala, egoera eta lorpen berriei buruz hobeto hausnartu eta sistematizatuz; 2) operatiboa, ikerketa berriak eginez eta 3) didaktiko-formatiboan, irakasteko eta ikasteko modu berriekin (Dendaluze Segurola, 1998: 7-24).

Hezkuntza-ikerketaren helburua zientzia sortzea da, Hezkuntza diziplinaren barruan, eta haren aztergaia mugatuta dago. Diziplina zientifiko hori, bere asmoak direla eta, gizarte-zientzien markoan kokatzen da eta Hezkuntza-ikerketak aniztasun metodologikoa hartzen du, baina zorrotasunaren balioa eransten dio. Aniztasun metodologikoak iraultza paradigmaticoa berresten du.

Hezkuntza hainbat "leku"-tatik begiratu eta azter daiteke. Hezkuntzaren arazoei ekiteko pedagogia, didaktika, psikologia, soziologia... jarri ohi dira oinarrian, diziplinarteko ikerkuntza eragiten duen heinean.

Ikerketan planteatutako helburuen arabera bereizketa egin daiteke: ikerkuntza aplikatua helburua, hezkuntza testu-inguruetan gertatzen diren fenomenoak ulertu eta soluzio praktikoak bilatzea litzateke eta berriz, helburua hezkuntzari buruzko ezagutza zientifikoa aurkitzea balitz, oinarrizko ikerkuntza izango litzateke. Ikusmolde bakoitzak bere ikerkuntza metodoak zehaztuko ditu. Garrantzitsua da kontuan hartzea Ikerketa

Aplikatuak ezagutza teorikoa behar duela, eta ezagutza hori, gehienetan, Oinarrizko Ikerketan oinarritzen dela. Oinarrizko ikerketak naturaren edo errealitatearen oinarrizko printzipioen ezagutza areagotzea du helburu. Ikerketa Aplikatua ezingo litzateke garatu ezagutza teorikoak eta oinarrizkoak alde batera utzita, eta horrek esan nahi du, beraz, bata bestearen jarraipen logikoa dela.

Baina azken batean, zer da hezkuntza-ikerkuntza?

Definizio orokor bat emateko Latorre et al. egileek (1996) emandakoa ekarriko dugu: “Hezkuntza ikerkuntza Hezkuntzaren azterketa eta analisizat hartzen da gaur egun, zentzu zabalean, eta izaera, epistemologia, metodologia, helburu eta xedeei buruzko auziak eta arazoak jorratzen ditu, hezkuntzaren eremuko ezagutzaren bila betiere” (Latorre et al., 1996: 36).

Hala ere, gaur egun, hezkuntza ikerkuntzak esanahi ezberdinak hartzen ditu izan ditzakeen helburu eta xedek kontuan hartuz gero. Ikerkuntzak, epistemologia eta ezagutza modu ezberdinak erabiltzen dituen heinean, kontzeptu eta esanahi ezberdinak sortzen dira. Horregatik tradizio zientifiko haina interpretazio edo ikusmolde daude.

Tradizio zientifiko haina esanahi izango ditu hezkuntza-ikerkuntzak. Keeves-en (1988) iritziz: “Hezkuntza-ikerketako unitate bat dago, elkarren osagarri diren hainbat ikuspegirekin” (Latorre et al., 1996: 36).

Best, Travers, Kerlinger, Ary eta beste batzuentzat, adibidez, positibistak diren neurrian, hezkuntza ikerkuntza, hezkuntzari aplikatutako ikerkuntza zientifikoa da eta metodo zientifikoaren arauetara mugatu behar da. Baina, hezkuntza, errealitate soziokultural, konplexu dela ulertzen den heinean kontzeptualizazio berriak sortzen dira:

interpretaziozkoa eta kritikoa. Ikusmolde interpretatiboan ikertzea, giza jarduera ulertzea da, hezkuntzan parte hartzen duten subjektuen esanahi eta asmoetan oinarrituta. Perspektiba honetan hezkuntza ikerkuntzaren helburua, hezkuntza gertaerak ulertzea eta interpretatzea da ez hainbeste kausazko azalpenak ematea. Korrante kritikoak ez du ikerkuntzaren neutraltasuna onartzen eta ikerkuntzaren bidez gizartea aldatzeko asmoa dauka (Latorre et al., 1997: 36).

Autore horiei jarraituz hezkuntza ikerkuntzak baditu berezko ezaugarri batzuk:

- Hezkuntza fenomenoak konplexuak dira. Subjektibitate eta zehaztugabetasun arriskua du.
- Izaera multidiziplinarra du. Hezkuntza fenomenoak diziplina ezberdinetatik aztertu daitezke: psikologia, soziologia, pedagogia..., eta aldi berean, izaera pluriparadigmatikoa du. Perspektiba eta metodo ezberdin ugari erabili daitezke.
- Zientziaren helburu batzuk lortzeko zailtasuna du. Hezkuntza fenomenoak denboran eta espazioan alda daitezke eta horregatik orokortzeko aukera zailtzen dute. Bestalde, Hezkuntza ikerkuntzak ez du marko argi eta mugatua.
- Hezkuntza fenomenoek zailtasun epistemologiko handiagoa dute: tresna zehatzen falta, errepikatzeko zailtasuna eta aldagai anitzen parte hartzea, kontestualizazio beharra...
- Ikertzaile eta ikertutako objektuaren arteko harremana berezia da. Sarritan ikertzailea ikertzen denaren parte da.

Esku artean dugun lanari dagokionez argi utzi nahi dugu hezkuntza ikerkuntza aplikatua dela, EAEko hezkuntza kontestuan gertatzen dena ulertu nahi duena soluzioak

aurkitzeko. Irakasleen ebaluazioaren inguruan dagoen iritzi, giro eta kultura ezagutu eta ulertu nahi duena ondoren ildo batzuk proposatu ahal izateko. Zentzu honetan paradigma kritikotan kokatuta ikertu nahi dugu. Lehen azaldu dugun bezala ikuspegi kritikoak ez du errealitatea azaltzea eta ulertzea bakarrik bilatzen, errealitatea aldatzen esku hartu nahi du. Oro har, Hezkuntza ikerkuntzaren ezaugarriak azalduko ditu: 1) errealitate konplexu bat jaso nahi baitu; 2) aldagai anitzek eragiten dutenez datuen iraunkortasuna kontestu eta gaiaren garapenaren baitan egon daiteke eta 3) kontuan hartzen du beste diziplina batzuetatik eta beste metodo batzuk erabiliz ere ikertu daitekeela irakasleen ebaluazioa.

1.1.4. Ebaluazio ikerkuntza

Ebaluazio ikerkuntza gizarte zientzietan eta hezkuntzan aplikatzen den ikerkuntza da. Ikus daitekenez ikerkuntza eta ebaluazio ikerkuntza bateratzen ditu Martínez Medianok: “ikerketa ebaluatzailea ikerketa-modalitate bat da, batez ere aplikatua, Gizarte Zientziek eskaintzen dizkieten metodologiak erabiltzen dituen, eta Hezkuntza horien barruan dago, bere helburu eta beharren arabera” (Martínez Mediano, 1997: 36).

Baina agian hasieratik ebaluazioaz hitzegitean zer ulertzen dugun definitu beharko genuke:

Ebaluazio hitza esatean, prozesu bat ulertzen dugu, hau da, informazio esanguratsua - kuantitatiboa zein kualitatiboa- modu sistematiko, zorrotz, planifikatu, gidatu, objektibo, sinesgarri, fidagarri eta baliozkoan identifikatzeko, biltzeko eta analizatzeko prozesua aurrez ezarritako irizpide eta erreferentzietan oinarritutako balio-judizioak adierazteko, zertarako eta kasuan kasuko hezkuntza-ebaluagaiaren balioa eta merezimendua

zehazteko, hartara ebaluagai hori hobetzen lagunduko duten erabakiak hartu ahal daitezten (Lukas eta Santiago, 2016: 45).

Ebaluagaia hezkuntzako edozein osagai izan liteke. Pérez Justeren (1994: 404) ekarpenetan irakurri dezakegu ebaluazio-ikerkuntza esatean programak ebaluatzen dituen ikerkuntza modu bat irudikatzen dugula, non programen eraginkortasuna zehaztu nahi den, programa zentzu zabalean hartuz: programen uneak, programen alderdiak... Baina ebaluazioaren kontzeptu bera aplika dakieke berrikuntzei, ikastetxeei, erakundeei edo profesionalei ere, irakasleei, besteak beste.

Ebaluazio eta ikerkuntzaren artean elkargune ugari aurkitu daitezke:

Elkargune eta ikerkuntzaren artean, ukigune nabarmenak ageri dira, bi kasuetan ari baikara prozesu sistematiko, zorrotz, kontrolatu batez, eta bietan erabiltzen baitugu datuak biltzeko eta analizatzeko teknikak. Jiménezek dionez (1999b), ikerkuntzatik hartuak dira ebaluazioan erabiltzen diren pauso, etapa, tresna, metodologia... horietako asko (...) Metodoak, beraz, ez dira ebaluazioa eta ikerkuntza bereizten dituen alderdia. Desberdintasunak bataren eta bestearen xede eta helburuetan bilatu behar dira (Lukas eta Santiago, 2016: 47).

Ebaluazio-ikerketa eta ebaluazioa bereizten dituen puntua labainkorra da. Bi terminoak bereizten dira bata eta bestea egiteko moduaren arabera (zurruntasuna) eta helburuaren arabera: arazo jakin bat ebaztea, edo antzeko beste arazo batzuetan ere erabakiak hartzeko informazioa lortzea. Worthensek eta Sandersek (1987) argi eta garbi bereizten dituzte ebaluazio-ikerketa eta ebaluazioa, ematen duen ezagutzaren orokortasun-mailaren arabera: espezifikoa edo mugatua dena ebaluazioa da, orokortu badaiteke, hezkuntza-ikerketa da (Martínez Mediano, 1997: 37).

Bakoitzaren fasetan ere badira ezberdintasunak: ikerkuntza hipotesi batetik abiatzen da eta txosten deskribatzaile batekin bukatzen da, ebaluazioan berriz ez da alde aurreko hipotesi batetik abiatzen eta bukaeran ebaluagaia balioetsi behar da, komeni diren

erabakiak hartzeko. Hasieran eta bukaeran bereizten dira ikerkuntza eta ebaluazioa.

Badira arrazoiak hezkuntza-ebaluazioan metodo ezberdinak elkarrekin osatzeko. Lukas eta Santiagok aipatutakoak jasoko ditugu:

ebaluagai diren fenomeno eta hezkuntza-loturen izaera konplexua bera; ebaluazioak askotariko helburuak izan ditzake; ebaluazio-eredu desberdinak daude; metodo bakoitzak bere ekarpenak egiten ditu, beste ezeinek egin ez ditzakeenak; metodo bakoitzak bere mugak ditu; ebaluazioan, inplikaturako parteen ikuspuntu desberdinak biltzeko beharra dago eta azkenik, eredu teoriko anizkoitzetara jotzea komeni da (Lukas eta Santiago, 2016: 52).

Une batzuetan metodo kuantitatibo eta kualitatiboak konbinatuko ditu ebaluazioak nahiz eta paradigma ezberdinei erantzuten dieten. Metodoen osaketa, konbinazioa edo triangulazioa erabili ahal izango dira, beti ere koherentzia eta zorrotasuna mantenduz.

Kapitulu honetan zehar ezagutza zientifikoa, ikerkuntza paradigmak, hezkuntza ikerkuntza eta ebaluazio ikerkuntza ekarri nahi izan dira. Orobat ebaluazioa bera hezkuntza ikerkuntzan non kokatzen den azaldu nahi izan da, hezkuntza-ikerkuntza eta ebaluazio-ikerkuntzaren arteko elkargune eta aldeak aipatuz.

Lan honi dagokionez ikerketa beraren xede eta asmoak paradigma zientifikoan kokatzen lagundu digu eta ondorioztatu ahal izan dugu hezkuntza ikerkuntzak errealitate konplexua ikertzen duela eta metodo zientifikoaz gain beste ikusmolde batzuetan ere ikertuko dela. Legitimitate eta onarpen zientifikoa duten eta ikuspegi positibistatik bereizten diren paradigma interpretatiboa eta kritikoa beraien eremuaren jabe egingo dira hezkuntzan eta ebaluazioaren gain. Lehen aipatu den bezala ikusmolde, paradigma kritikoa erabiliko da ikerketa honetan, errealitatea ulertzeko bideak ireki nahi baititu eta baita ondoren errealitatea horren aldaketa eta hobekuntzarako ildoak proposatu ere.

Bestalde bat egin dezake ikerketa honek ikusmolde kritikoak ebaluazioaz duen

ikuspegiarekin, prozesu erreflexibo bezala kontsideratzen baitu, eta helburua pertsonaren hobekuntza eta garapenean kokatu.

Ikergaia ere, ebaluazioa bera, ikerketa prozesu bat dela ikusi ahal izan dugu eta hari eskatzen zaizkion baldintza, koherentzia eta zorrotasunaz aritu beharko dela bere fase guztietan.

Ebaluaziorako sarrera bat bera ere ez da osorik egongo gaiaren bilakaera historikoari behar bezalako arreta jartzen ez bazaio. Edozein kontzepziok gizarte-premien aldaketen arabera eta aurrerapen teoriko eta tekniko guztiak kontuan hartuta eboluzionatzen du.

1.2. EBALUAZIOAREN GARAPENA HISTORIAN ZEHAR HEZKUNTZA MUNDUAN

Ebaluazioaren gaiak aldaketa sakonak jaso ditu, sortu eta gaur egun arte. Hasieran programen edo ikasleen ebaluazioa zena orain hezkuntzako atal guztietara zabaldu da. Atal honetara bilakaera hori ekartzen ahaleginduko gara.

Atal honen helburua ebaluazioaren kontzeptuak hezkuntzaren arloko lehen ebaluazio-praktikak agertu zirenetik gaur egunera iritsi arte egin duen ibilbidea erakustea da, Horretarako, gaiari buruzko berrikuspen historikoa jasoko da, galdera batzuei erantzuteko ahaleginean: zein garaitan koka dezakegu ebaluatzeko interesa? edo, noiz sortu zen "hezkuntza-ebaluazioa" terminoa?, adibidez.

Ebaluazioaren historian kokatuta, denboran izan diren etapen sailkapen ugari aurki ditzakegu. Hiru denboraldirekin hasi eta sei etapa arte zehazten dituzten adituak aurki ditzakegu.

Martín-i (2013: 22-23) jarraituz, gaur egun arte, hiru denboraldi zehaztu ditzakegu:

- Psikometriatik hezkuntza ebaluaziora doan garaia, Tyler eta Tyler-aurreko periodoak hartzen dituena, berrogeita hamarreko hamarkada bukaera arte garatzen dena;
- Ikasleen ebaluaziotik curriculumaren ebaluaziora doana, ebaluazioaren hedapen garaia dena; eta,
- Planteamendu eta ebaluazio eremuen dibertsifikazio garaia. 70. hamarkadatik gaur egun arte kokatzen den azken etapa honetan kokatzen dira batez ere, ikastetxeen eta irakasleen ebaluazioak. Ebaluazioaren aniztasun kontzeptuala eta metodologikoa

kontsolidatzen dira.

Escuderok (2003: 12) dion bezala, beste autore batzuk, Guba eta Linkonek kasu (1989) belaunaldiez hitz egiten dute eta lau epe bereizten dituzte: 1) Lehen belaunaldia Neurketaren belaunaldia, XX. Mendearen lehen herena hartzen duena; 2) Bigarren belaunaldia. Deskribapenaren belaunaldia. Garrantzia ematen zaio lorpenen eta helburuen arteko kongruentzia zehazteari; 3) Hirugarren belaunaldia. Judizio eta balioespenaren belaunaldia. Instrukzio-prozesuaren eta ebaluazioaren diseinutik abiatuta, balorazioak ezartzeari dagokio. 4) Laugarren belaunaldia, ikuspegi paradigmatico konstruktibistan eta stakeholder-en premietan oinarrituta.

Berrikuspen bibliografikoaren arabera, ebaluazio-aldiak lau belaunalditan kokatzen dira: neurketa, deskriptiboa, judizioa eta konstruktibista. Neurketaren sorrerak Tyleriar aurreko aldia hartuko luke barne; belaunaldi deskribatzaileak Tyleriano aldia; judizioaren sorrerak errugabetasunaren eta errealismoaren aldiak, eta laugarren belaunaldiak profesionalismoaren eta autoebaluazioaren aldiak (Mora Vargas, 2004: 6).

Baina hala ere autore gehienek sei aro bereizten dituzte eta horiek arabera egingo dugu aldien deskribapena.

1.2.1. Antzinako aurrekariak (K.A. 2000-1900)

Escuderok (2003: 12) eta Alcaraz Salarirchek (2015: 12) jasotzen dutenaren arabera, Hezkuntza ebaluazioaren aurrekarik antzinakoena Txinan aurkitu daiteke K.a. 2000. urtean, Estatuko administrazioan sartzeko azterketak egiten baitziren.

Beste autore batzuek, hala nola Sundberyk (1977), Bibliako pasarte ebaluatzaileak

aipatzen dituzte, eta Blancok (1994), berriz, irakasle grekoen eta erromatarren azterketak (Escudero, 2003: 12).

Ondoren, Grezian, K.a. V. Mendean, Sokratesek galdera sortak erabiltzen zituen metodologia didaktikoaren osagaitzat. Historian zehar ebaluaziotzat har daitezkeen ekimen gehiago badira, Muñizek (1998: 26) aipatzen du 1599an jesuitek hainbat arau argitaratu zituztela azterketa idatziak prestatzeko. XVI. mendean beste aurrekari batzuk aurkitu daitezke. Juan Huarte de San Juanek “Examen de ingenios para las ciencias” lana (1575) idatzi zuen eta Luis Vivesek, ikasleak ebaluatzeko, informazioa biltzeko zenbait bide zehaztu zituen (Lukas eta Santiago, 2016: 64).

Lemusek bi herrialde izendatzen ditu XIX. mendeko ebaluazioaren aitzindari: Estatu Batuak, 1845ean, ikasleentzako errendimendu testak aplikatzen hasi zirelako eta Bretainia Handia, non zerbitzu publikoak ebaluatzeko komisioak izan ziren. Hernández eta Guzmánek (1991) datu historiko berezi bat jasotzen dute bere lanean. Horiek Erresuma Batuan Irlandako hezkuntza ebaluatzeko komisio bat sortu zela diote eta irlandarrek ondorioztatu zuten, aztertutako ikastetxetako haurren garapena behar lukeena baino txikiagoa zela. Arazoa eragozteko neurri bat gomendatu zuten: “emaitzen arabera ordaintzea”, hau da, irakasleen soldataren parte bat ikasturtearen bukaeran ikasleek lortutako kalifikazioekiko proportzionala izango zen. Hernández eta Guzmánek proposamenaren gaurkotasuna azpimarratzeko jasotzen dute datua. Autore berdinek Bostonen kokatzen dute, 1845an, eskola errendimenduko proben erabilpena, eskolak eta irakasleak ebaluatzeko oinarritzko informazio iturri bezala. Hernández eta Guzmánek (1991) eranstean dute 1887 eta 1898 urteen artean, Joseph Rice pedagogoak lehenengo aldiz erabili zituela konparazio taldeak programen eraginkortasuna neurtzeko. Eskola

eremu zabal bateko 33.000 ikasleen ortografia ezagutzak ikertu ziren. Azterketa hau Stufflebeam eta Shinkfield-en (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 33). iritziz Amerikan hezkuntza programa bati buruz egin zen lehen ebaluazio formala izan zen (Alcaraz Salarirche, 2015: 12).

XIX. mendean ikusi ziren benetako aurrerapenak. (Lukas eta Santiago, 2016: 65). Industria iraultzaren garaian, adibidez, hezkuntza eta gizarte programak hobetu ziren. Cronbach-ek (1980) dionez industria iraultzak sortutako premia zela eta, hezkuntza demokratizatu zen eta ikuskapenaren hasiera gertatu zen. Eskola ireki zitzaion herriari eta ikuskaritza sistema sortu. Zenbait aurrerapen esanguratsu gertatu ziren garai hartan:

- Fechner-ek modu formalean erabili zuen lehen aldiz neurketa giza zientzietan eta hortik sortu zen psikometria.
- Wundt-ek psikologia esperimentaleko laborategia ireki zuen Lepizing-en eta giza jokaerak aztertu eta jasotzeko metodologia sortu zuten.
- Galton izan zen lehena estatistika erabiltzen datu psikopedagogikoak aztertzeko. Autore batzuk diote bera izan zela aitzindari adimen-test kontzeptua erabili baitzuen baina gehienek Cattell-i onartzen diote egiletza.

Muñizek (2003: 23) dionaren arabera gaur egungo testak sortuko dituzten jatorri hurbilenak, Galtonek (1822-1911) Kensingtongo bere laborategi antropometriko ospetsuan erabiltzen zituen lehen zentzumen-probetan kokatu behar dira. 1884an, Londresen egin zen osasunari buruzko Nazioarteko Erakusketan, hiru penikeren truke, Galtonek indize antropometriko eta senso-motorren multzo oso bat neurtzen zien bisitariei, gero bere azterketetan erabiltzen zituenak, hala nola, buruaren dimentsioak,

altuera, beso luzatuen luzera, pisua, arnasteko gaitasuna, ikusmena, eserita zuten altuera, erreakzioaren denborak, estimazio erroreak eta abar. Gaur egun naturala ikusten dugu neurri horiek funtzionamendu intelektualarekin lotzen saiatzean inolako loturarik ez aurkitzea, baina jatorrizko hipotesi galtoniarrak (Galton 1883) bazuen bere logika: erabiltzen ditugun datuak zentzumenen bidez iragazi behar badira, sentsoarekin finenak dituztenek jarduera-eremu zabalagoa izango dute.

1900an ebaluazioaren aro berria hasten da: efizientziaren eta testen aroa.

1.2.2. Efizientziaren eta testen aroa (1901-1929)

XX. mendeko lehen urteetan, garapen izugarria izan zuen hezkuntza ikerkuntzak, batetik ikerkuntza diseinuak eta bestetik estatistika integratu zituelako. Bi gertaera izan ziren maila epistemologikoan: Vienako Zirkuluaren pentsamendua hedatu zen, neopositibismoa eta Chicagoko Eskolak metodologia kualitatiboa erabili zuen (Aliaga, 2000: 13).

Une hartan gertatu ziren beste faktore batzuk ere baldintzatu zuten ebaluazioa (Escudero Escorza, 2003: 13): Batetik, behaketa, esperimentazioa, datuak eta ekintzak hartu ziren ezagutza iturritzat positibismo eta enpirismoan. Estatu Batuetan item objektiboz osatutako test bateriak garatu zituzten giza jokaeraren neurketan zorrotasun zientifikoa eta objektibotasuna eskatzen zelako. Darwin, Galton eta Cattell eragina izan zuten prozesu honetan. Honela metodo estatistikoa garatzen joan zen. Bestetik, industria-gizartean, ezagutzak egiaztatzeke eta ikasleak hautatzeko prozedurak hobetzeko beharra zegoen. Industrializazio garaian, makinek munduan iraultza eragin zutenetik, hezkuntza sistemako geroz eta maila baxuagotan, ikasleak zuzen aukeratzea eta akreditatzea, kezka transbertsala zen gizarte aurreratu guztietan. Horregatik, aro

honen ezaugarrietako bat test psikologikoen garapena izan zen. Beharrak bultzatuta, banakoekin erabiltzeko testetatik abiatuta test kolektiboetara iritxi ziren. Estatu Batuetan, Lehen Mundu Gerrarako izena emandako miloi eta erdi soldaduak sailkatzeko test kolektiboak erabili ziren. Aldagai psikologiko ezberdinak neurtzeko testak sortu ziren. Hainbat autore aipatu beharko lirateke testen garapenean: Thorndike, Ayres edo Freeman adibidez. Testen teoriaren sorrera formala Spearmanen (1904, 1907, 1913) lehen lanetan koka daiteke, non Testen Teoria Klasikoaren (TCT) oinarriak ezarri zituen. (Muñiz, 2003: 19).

James McKeen Cattell izan zen "test mentala" terminoa erabiltzen lehena, baina maila intelektuala neurtzeko bakarrik erabiltzen zuen; ondoren Binet izango da testen filosofiari bira erradikala emango diona, bere eskalan izaera kognitiboagoa duten zereginak txertatuko baititu, besteak beste, judizioa, ulermena eta arrazoiketa ebaluatzerantz bideratutakoak, bere ustez, funtsezko osagaiak zirenak. Hurrengo urteetan, eranstean du Muñizek, jardura psikometriko frenetiko bat ezagutu zutela, bai teoriaren alorrean, bai testen eraikuntzan eta teknologian (Thurstone, 1927, 1928; Thurstone eta Chave, 1929). Ebaluazio erakundeak ere sortu ziren, eta horrela, 1936an, Elkarte Psikometriko Amerikarra sortu zen, Thurstone buru zuela, eta bere adierazpen organoa Psychometrika aldizkaria izango zelarik (Muñiz, 2003: 23).

Lukas eta Santiagok (2016: 67) etapa honetako hainbat ezaugarri jasotzen dituzte ebaluazio eta neurketari dagokienez: elkarren sinonimo gisa erabiltzen dira; ebaluazio eta neurketa paradigma kuantitatiboan barruan daude sartuta; norbanakoen arteko desberdintasuna aztertzen dute, neurri tipifikatuera jotzen dute, subjektuei buruzko informazioa ematen dute eta ebaluatzailearen zeregin teknikoaren kontentzen dute.

1.2.3. Tylerren aroa (1930-1945)

Garai honek bere izena hartzen du Hezkuntza ebaluazioaren aita kontsideratzen den Ralph Tyler-engandik.

Escudero Escorzak dionez (2003: 14), joan den mendeko hogeiko hamarkadan, dozimologia korrontea sortu zen Frantzian eta hezkuntza-ebaluazioaz ulertzen dugunera asko hurbildu zen.

Lukas eta Santiagok (2016) jasotzen dutenez,

Mugimendu honetan, hezkuntzan irakatsitakoaren eta helburuen arteko alde handia kuestionatzen zen, eta ez zen egoki ikusten ebaluazioa irakaslearen interpretazio subjektiboaren menpe uztea (...). Hau horrela, honako soluzioak proposatzen ziren:

- Taxonomiak egitea helburuak adierazteko.
- Informazio iturriak aniztea.
- Azterketak zuzentzeko irizpideak bateratzea.
- Balioespen judizioak berrikustea prozedura ezberdinen bidez, zuzenketa bikoitza edo zuzentzaile ezberdinen arteko batezbestekoa erabiltzea adibidez (Lukas eta Santiago, 2016: 68).

Ralph Tyler azaldu zenean ebaluazioa lehen mailara pasatu zen eta neurketa berriz bigarren mailara. Tyler da ebaluazio psikologiko soila gainditzeko duena -aurreko garaiko ezaugarria- eta hezkuntza esparruan ebaluazioa sistematizatzen duena. Bere proposamena, helburu kurrikular oso zehatzak formulatzea da, Alcaraz Salarirchek, (2015: 14) sostengatzen duenez.

Tylerrek iraultza ekarri zuen ebaluazioaren mundura. Tylerrek curriculumaren kontzeptua eraiki zuen eta ebaluazioaren ikuspegi berriak eskaini zuen. Curriculuma egiteko unean gaur egun oso ezagunak egiten zaizkigun galderak erantzun behar ziren: zer lortu nahi da (helburuak), nola lortu nahi da, nola antolatu daitezke jarduerak eta nola egiaztatu helburuen lorpena (Escudero Escorza, 2003: 15).

Escudero ebaluazio on baten baldintzak zehazten ditu: helburuak argi definitzea, jokaerak aurreikustea, ebaluazio-tresna egokiak erabiltzea, emaitzak jaso eta interpretatzea, neurrien fidagarritasuna eta objektibotasuna bermatuz.

Tylerren ebaluazio eredu berriaren bost ezaugarri nagusi aipatzen ditu Tejadak (Tejada Fernández, 1999: 28):

- Lehen aldiz aipatzen da ebaluazioa prozesu bat dela
- Ebaluazioa eta neurketa bereizten dira. Ebaluatzea ez da neurketa-tresna bat aplikatzea edo informazioa biltzea, informazioa balioestea da.
- Aurrez ezarritako helburuak izango dira erreferentziazko irizpidea balio-judiziorako
- Ebaluazio eredu oso bat aurkezten da

Tylerrekin curriculum-teorian oinarritutako praktika didaktikoa eta ikaskuntzaren ikuspegi konduktistaren inguruko kezka planteatu zen. Ildo horretan, hezkuntza-ondoriotzat jotzen ziren jokabide-aldaketak eragiten zituztenak bakarrik beha zitezkeen ebaluazioaren teknika objektiboen bidez, eta ez besteak. Orientazio hori nagusitu zen hirurogeiko eta hirurogeita hamarreko hamarkadetan. Tylerrek (1973) seinalatzen zuenez, ebaluazioaren helburua ikaskuntza-esperientzietatik proiektatu ziren moduan, benetan lortu nahi ziren emaitzak zenbateraino sortzen zituzten jakitea zen (Careaga, 2001: 346)

1.2.4. Xalotasunaren aroa (1946-1957)

Bigarren gerraren mundialaren ostean Estatu Batuetako hezkuntza eskaintza asko ugaritu zen. Test estandarizatuak eta neurketa-teknikak asko garatu ziren. Ordurarte sortutako testei erabilpen handiagoa eman zitzaien.

Tylerrek liburu ezberdinak argitaratu zituen hezkuntza ebaluazioaz eta bere eredu gailentzen joan zen hezkuntza munduan (Martínez Mediano, 1996: 124). Liburu haien artean: *Constructing achievement test* (1934), *Appraising and Recording Student* (1942), *Progress Basic principles of curriculum and instruction* (1949)... Garai berean hedatu zen diseinu esperimentalen erabilera ebaluazioan eta helburuen taxonomiak agertu ziren, Bloom-ena eta Krathwohl-ena adibidez.

Bloomentzat (Careaga, 2001: 346) ebaluazioa ebidentzien bilatze sistematikoa da, benetan ikasleengan aldaketa batzuk gertatzen diren zehazteko eta ikasle bakoitzaren gradua ezartzeko.

Laburbilduz garai luze honetako ezaugarriak honakoak dira: Hezkuntza hedatu egiten da, baina gizarteak ez du hezkuntza sistemaren arazoak konpontzeko interes handirik; helburu faltak, halaber, ebaluazioaren alderdi teknikoen garapena atzeratzean ekarri zuen; asko garatu ziren nazio mailan erabiltzeko test estandarizatuak eta horren arabera helburuen taxonomiak eratu ziren, eta ebaluazioak tokian tokiko eskola-gidalerroen mende geratu ziren (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 36).

Aztertu dugun xalotasunaren etapan ez dago hezkuntzaren ikuspegi kontzientziatu eta berririk, baina aurrerabide garrantzitsuak ere gertatu ziren (hezkuntza-neurketako kontzeptuak, testak, helburuan taxonomiak) eta asko erabili ziren ebaluazio esperimentalaren eta Tylerren ereduak (Lukas eta Santiago, 2016: 71).

1.2.5. Errealismoaren edo hedapenaren aroa (1958-1972)

1950 hamarkadan Estatu Batuetako hezkuntza sistemaren kontra egin ziren kritikek eragin zuten hezkuntza ebaluazioaren kontzeptualizazio berria azaltzea. Porrot ekonomiko eta soziala hezkuntza sistemari egotzi zitzaion neurri batean. Amerikarrek baino lehen, Sobiet Batasunak espaziora satelite bat bidali izanaren errua, hiritar askoren begietara, ezbairik gabe, eskola sistemarena zen. Eskolek ez zuten ematen nahiko zientzialari on (Stufflebeam eta Shinkfield, 1995: 37).

Honen ondorioz, Estatu Batuetako Gobernu Federalak aktiboago parte hartzea erabaki zuen hezkuntza sisteman eta bi lege onartu ziren: 1) 1958an National Defense Education Act eta 2) 1965ean, Elementary and Secondary Act. Bigarren lege hori onartu zenean, programak ebaluatzeko diru-funts bat izatea ere onartu zen. Horrekin batera irakasle eta zuzendariei erantzukizunak eskatzearen aldeko mugimendua sortu zen (accountability), diru funts federalak behar bezala erabiltzen zirela zaintzeko eta hezkuntza helburuak lortzeko (Lukas eta Santiago, 2016: 71).

Garai honi Stufflebeam eta Shinkfield-ek “errealismoaren garaia” deitu zioten eta Guba eta Lincolnek berriz “ebaluazioaren hirugarren belaunaldia” judizioaren garaia.

Garaia, hezkuntza helburuen lorpenean langileek duten erantzukizuna aitortzeagatik bereizten da.

Escuderok dionez, “Eskola publikoaren desengainuarekin batera, azpimarratzekoa da hirurogeiko hamarkadaren amaieran eta, batez ere, hirurogeita hamarreko hamarkadan izandako atzeraldi ekonomikoa. Horren ondorioz, biztanleria zibila, zergadun gisa, eta

legegileak eurak kezkatu ziren eskola-sistema hobetzeko erabiltzen zen diruaren eraginkortasunaz eta errendimenduaz” (Escudero Escorza, 2003: 17).

Judizio eta balorazioaren garai honetan, ebaluazio behar berriak direla eta, testuinguru berria sortzen da, hausnarketa eta saiakera teorikoen garaia, programen ebaluazioen hedapenarekin batera; programen ebaluazioak ebaluazio prozesuaren multidimentsionalitatea argitu nahi zuten ebaluazioaren eremu kontzeptuala eta metodologikoa aberastuz.

Berehala ohartu ziren ebaluazio haiek ez zietela curriculum egileei laguntzen eta, ebaluazio praktikak kritikatzin eta ebaluazio era berriak proposatzen zituzten saiakera teorikoak argitaratu ziren. Klasikoa kontsideratzen da Cronbach-ek (1963) idatzitako artikulua: “Course improvement through evaluation” eta honela labur daiteke bere proposamena (Lukas eta Santiago, 2016: 72):

1. Ez dadila egin “post hoc” ebaluaziorik. Ebaluazioak programaren ezaugarri estrukturaleri begiratu behar die.
2. Zabaldu dadila ebaluazioaren kontzeptu eremua, curriculum egiteko arduradunei laguntzeko.
3. Test estandarizatuak informazio tresna bakar gisa erabiltzea alboratu egin beharko litzateke.
4. Ebaluazioak programa martxan dagoen bitartean hasi behar du. Ebaluazioaren funtzio erregulatzaileri eta hobekuntzari garrantzia ematen zaie.
5. Ebaluazioan honako elementuak sartu behar dira: prozesuen azterketa, errendimendu eta jarrera neurketak eta segimendu azterketak, ikasleek gerora duten ibilbideen azterketak(Lukas eta Santiago, 2016: 72).

Urte berean izan zen beste artikulu esanguratsu bat ere, Glaserrek 1963an idatzitakoa: Artikulu honetan arauzko eta irizpidezko neurketaren arteko aldeak adierazi zituen.

Hezkuntza ebaluazioaren norabide aldaketa suposatu zuen beste artikulu bat idatzi zuen Scriven-ek 1967an: " The methodology of evaluation". Eta ideia hauek jaso daitezke, idazlanetik:

1. Lehen aldiz aipatzen dira ebaluazioak izan ditzakeen helburuak: ebaluazio formatiboa eta ebaluazio sumatiboa.
2. Tylerren ebaluazioa kritikatzeko da, helburuen lorpena ebaluatu aurretik, helburuen egokitasuna aztertu behar delako.
3. Helburuak zenbateraino lortu diren esan beharko litzateke.
4. Ebaluazioaren izaera konparatzailearen alde azaltzen da Scriven.
5. Ebaluazio intrintsekoa eta estrintsekoa bereizten ditu.

Handik aurrera ebaluazio proposamen berriak agertu ziren. Guba eta Linkonek (1989) hirugarren ebaluazio aldia deitzen zioten bitartean, Mateok ebaluazio ereduaren eklosio aldia deitu zion. Aipatutako proposamen berrien artean daude Stufflebeam-en CIPP, Alkinen CSE eta Cronbachen UTO. Sistemaren analisiaren ereduak ere ziren. Rivlin, Rossi, Freeman dira, besteak beste, ordezkarietako batzuk (Mateo, 2000b: 30).

Ebaluazio eredu hauek oso kritikatuak izan ziren hurrengo arrazoiengatik (Mateo, 2000b: 31): botere taldeen beharrak bakarrik hartzen zituzten aintzat; erabiltzen ziren metodoak dogmatikoak ziren; adierazletzat jokaera behagarriak bakarrik hartzen zituzten eta errealitatearen ikuspegi teorikoa proposatzen zuten.

Laburbilduz Martínez Medianok dio (1996: 127) errealismo eta hedapenaren aroko ezaugarriak hauek zirela:

- Helburuetan oinarritutako ebaluazio metodoak erabiltzeak arazoak zituen.

- Esperotako lorpenak eta espero ez zirenak ebaluatu behar zirela ohartu ziren.
- Merezimenduaz eta balioaz judizioak ematearen garrantzitsua zen.
- Ebaluazio hiztegia eta literatura garatu ziren.
- Formalizatutako 40 ebaluazio eredu baino gehiago zenbatu ziren.

1.2.6. Profesionalizazioaren aroa (1973-gaur arte)

“Aurreko aroetan erabilitako ebaluazioek porrot egin zuten hiru arrazoiengatik: batetik, ez zegoelako ebaluatzaileen arteko trukerako bitartekorik, bestetik, ez zegoelako gaiari buruzko literaturarik eta, hirugarrenik ez zegoelako ebaluazioan prestakuntza egokia jasotzeko aukerarik” (Lukas eta Santiago, 2016: 74).

Profesionalizazioaren aroako ebaluazioaren ezaugarriak, berriz, honako hauek ziren Alvira Martín-ek (1991: 9-10) dakarrenez:

- Programen ebaluazioa mendebaldeko herrialdetara hedatu ze.
- Ikuspegi, eredu eta metodo ezberdinak agertu ziren.
- Ebaluazioak baliagarriak izan zitezen interesa handitzen joan zen.
- Emaitzen ebaluazioaz gain gai gehiagori erantzuten saiatzen ziren.

Noelia Alcarazek (1989: 16) jasotzen duenez, 1973tik gaur arteko garaia Guba eta Lincolnek (1982,1989) “laugarren belaunaldia: sentsiblea” bezala sailkatzen dute eta Stufflebeam eta Shinkfield-ek (1987) berriz “profesionalizazio garaia” deitzen diote.

Hirurogeita hamarreko hamarkadaren bigarren erdian ebaluazio eredu alternatiboak azaltzen dira: Stakeren ebaluazio erantzulea Guba eta Lincolnen laguntzarekin, MacDonald-en ebaluazio demokratikoa, Parlett eta Hamilton-en ebaluazio argitzailea eta Eisnerren ebaluazioa, kritika artistiko gisa. Ebaluazioaren eredu ugaritze honek bi talde handi sortzen ditu: kuantitatiboak eta kualitatiboak (Guba eta Lincoln, 1982).

Eredu berriek ohiko eredu positibistatik alde egin nahi dute eta eredu naturalista baten oinarriak txertatu nahi dituzte. Irakaskuntza-ikaskuntza prozesua ulertzeko era berri baten, konstruktibismoaren printzipioek apendizaien ebaluazioan eragingo dute.

Paradigma naturalista, paradigma positibistarekiko erreakzio bat baino gehiago da Aldaketa ontologiko bat da, errealitatea ulertzeko modu berri bat. Paradigma naturalistak ulertzen du aurrez ezarritako kausazko legeek zuzentzen ez dituzten errealitate anitzak daudela eta horietaz jabetzeko ikuspuntu ezberdinak ezagutu behar direla. Aldaketa epistemologikoa da, paradigma berriak ebaluatzailearen eta errealitatearen arteko harreman-modu desberdina eskaintzen duelako, paradigma positibistaren aldean, non entitate independenteak diren. Eta aldaketa metodologikoa ere bada, teknika hermeneutiko eta hartu-eman dialektikoaren aldeko apustua egiten delako, aurrez egindako eraikuntzak berreraikitze helburuarekin (Vélez Mendez, 2007: 155).

Laburtuz paradigma naturalista ikerketa fenomenologikoan oinarritzen da, hurbilketa kualitatiboak erabiliz giza portaera modu induktibo eta holistikoan ezagutu ahal izateko, kontestu zehatz batean.

Kuantifikazioan jarritako enfasiak hezkuntza ebaluazioaren aldeko erreakzioa sortu zuen hirurogeita hamarreko hamarkadan. Laurogeiko hamarkadak hezkuntza ebaluaziorako hurbilketa ugari ikusi zituen loratzen (Santambrosio, 2001: 26). Eritzi berekoak dira Lukas eta Santiago (2016: 74) esaten dutenean ebaluazioak bultzada handia jasan zuela maila ugarian. 1975etik aurrera ebaluazioa hezkuntza ikerkuntzatik bereizitako lanbide gisa agertu zen, honako faktoreek lagunduta (Pérez Carbonell, 2000): aldizkari espezializatuak agertu ziren eta gaiaren inguruko testuak ugaritu ziren; ebaluazioa, ikerkuntzako arloen artean sendotu zen ebaluazio eredu berriak agertu ziren neurrian;

ebaluazioa, erabakiak hartzeraz bideratutako ebaluaziora hurbildu zen eta ebaluazioaren inguruko elkarte profesionalak sortu ziren: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, International Association for Educational Assessment, Evaluation Research Society, American Evaluation Association adibidez, Estatu Batuetako unibertsitate handiak ebaluazio ikastaroak ematen hasi (Illinois, UCLA, Minnesota...) ziren bezala.

Garai honetako ebaluazioari dagokionez, Stufflebeam eta Shinkfield-ek (1987: 42) aipatutako ebaluazioaren arriskuak laburtzen dituzte:

- Ebaluatzaileen arteko komunikazioa handitu da baina berriketa ere bai.
- Profesionaltasunaren ondorioz, ebaluatzaileek aparteko talde gisa funtzionatzeko arriskua dago.
- Hezkuntza ebaluazioan ari diren erakundeen arteko lankidetzak ahula da.
- Ikuspegi positibistaren eta interpretaziokoaren arteko polarizazioa.

Orain artekoari buruz Noelia Alcarazek argigarri suertatu daitezkeen koadro bat egiten du. Esan beharra dago bere lehenengo belaunaldian orain arte deskribatu ditugun Aintzinako aurrekariak (K.A. 2000-1900) eta Efizientziaren eta testen aroa (1901-1929) biltzen dituela eta bere bigarren belaunaldian, berriz, Tylerren aroa (1930-1945) eta Xalotasunaren aroa (1946-1957):

Taula 3. Ebaluazioaren lau belaunaldien ezaugarri nagusiak

Ebaluazioaren lau belaunaldien ezaugarri nagusiak (Alcaraz Salarirche, 2015: 20)

LEHENENGO BELAUNALDIA (1930arte)	BIGARREN BELAUNALDIA (1930- 1957)	HIRUGARREN BELAUNALDIA (1957-1972)	LAUGARREN BELAUNALDIA (1973tik aurrera)
Zientzia fisiko-naturaletatik datorren positibismoa onartzen da.	Tylerrek hezkuntza ebaluazio terminoa sortzen du.	Ebaluazioa erabakiak hartzearekin lotzen da.	Ebaluazio eredu eklosioa gertatzen da.
Giza jardueren neurketa zientifikoarekiko interesa.	Ebaluazio psikologikoaz haratago joaten da.	Kontu ematearekiko interesa (accountability). Ikaslea ebaluazio subjektu da baina baita irakasleak, bitartekoak, edukiak, apendizaiak, esperientziak, antolaketa...ere	Eredu kualitatiboak azaltzen dira, konstruktibismoaren logikaren eraginez. Interesa hezkuntza gertaeren ulermen eta berreraikitzean.
Tresnen erabilpen teknikoak (intelligentzia eta nortasun testak)	Bloom-en proposamenetik aurrera curriculumak jokoaren arabera definitzen da (oso helburu zehatzak). Testen erabilera nagusitzen da.	Cronbach-ek galdetegiak, elkarrizketak eta behaketa erabiltzen dira ebaluazio teknika bezala.	Beharrezkoa da programa bateko partaideen arteko iritzi, balore eta esperientzia trukaketa bultzatzea metodo parte-hartzaileak erabiliz.
Ikasleengan hezkuntza programek duten eraginaren balorazioa testen aplikazioa, inkestak, akreditazio eta alderaketa esperimentalen bidez	Ebaluazioa proposatutako helburuen lorpena baieztatzeaz arduratzen da programen eraginkortasuna baloratzeko. Hala ere ebaluazioak hezkuntzaren hobekuntzari egiten dion ekarpena urria da.	Ebaluazioak kontu emateko balio du. Eta hauek eragin zuzena izan beharko lukete programa, proiektu edo erakundetan. Erabakiek hezkuntza hobetu beharko lukete.	Ebaluazioa ahalduntzea, eta gizabanakoaren emantzipazioa errazten duen tresna da
Neurketa eta ebaluazioa sinonimoak dira, neurketa lehenetsiz	Ebaluazioa lehenesten da neurketaren aurretik. Ebaluazioaz eta neurketaz hitz egiten da.	Judizio kontzeptua sartzen da. Programen meritu edo balorea balioetsi nahi da. Ebaluatzailea judizioak ematen dituen epaile bat da.	Neurketaz hitz egiteari uzten zaio hezkuntza ebaluazio kontzeptuan sakontzeko.
Arauzko ebaluazioak, taldearenarekin alderatuz, gizabanakoaren errendimendua informatzen du.	Irizpidezko ebaluazioa. Gizabanakoaren errendimendua neurtzen du estandar batekin alderatua.	Irizpidezko ebaluazioa gailentzen da. Scriven-ek ebaluazio formatibo eta sumatiboa edo barne ebaluazioa eta kanpo ebaluazioa terminoa sartzen ditu.	Modelo berriak: Stake, Mcdonald, Parlett eta Hamilton Eisner besteak beste.

Gaur egun bostgarren belaunaldiaz hitz egiten dute aditu batzuk. Aro berri honetan kalitateari lotutako ikuspegiak biltzen dira.

Ebaluazioaren bosgarren belaunaldiak garrantzi handiko uneak planteatzen ditu, eta ezin dira alde batera utzi: ebaluazio diagnostikoa, ebaluazio formatibo eta sumatiboa, autoebaluazioa (ni), koebaluazioa (zu eta ni) eta kanpo ebaluazioa (zu) oinarri hartuta. Uneak perspektibekin konbinatuak, egiaztatze eta areagotzeko aukera emango dute.

Hezkuntzan, bai eta edozein erakundetan ere, ebaluazioa barrutik egingo da, nahi den kalitatea bilatzeko egiten den prozesuaz jabetuta. Haren ezaugarri nabarmenena da aktore bakoitzak badakiela zergatik egiten den, eta horrek bidea egitea ez ezik eraikitzea ere ahalbidetuko du (Muñoz, 2007: 191).

Muñozek (2007: 192) paradigma berri baten beharraz hitz egiten du goiko aipuan eta benetako ebaluazioa kontsideratzen du kalitateari lotzen zaiona. Bere iritziz, beharrezkoa da ebaluazioa giza prozesu eran planteatzea, nagusiki subjektiboa den prozesu gisa, zeinean objektibotasunaren predikua aldatu egiten den eta "zintzotasuna" jartzen den, ebaluatzearen eta neurtzearen arteko aldea, funtsean, jarrera-arazo bat dela uste baita. Prozesuko parte-hartzaileek ebaluatu, neurtu, haztatu, egiaztatu, baloratu eta handiagotzen dutenean egiten da kalitaterako ebaluazioa. Parte-hartzaileak gai izango dira beren indarguneak ezagutzeko, baina baita ahuleziak ere, eta hazteko aukera bilatuko dute. Hemen ebaluazioa zu edo ni bat baino haratago doa, "Gu" bat da.

Muñozek berak belaunaldi berri honen eta besteen arteko ezberdintasuna jasotzen du:

Formalki esan dezakegu, laugarren belaunaldian ikuspegi konstruktibista batean oinarrituta agertzen bada ere, balioz inguratutako gertakari sozial gisa, proposatzen dugun belaunaldia AUTOEBALUAZIOAN zentratuta dagoela, erabaki pertsonal gisa hartuz eta ebaluatzea esan nahi duen BOTEREA baztertuz, ebaluatzailearen eta ebaluatuaren artean banatuz. Aurrekoa, berez, eragina da erakundeetan, curriculumean eta ikasgelan (Muñoz, 2007: 195).

Ebaluazio aro edo belaunaldiez aipatu duguna laburbilduz esan genezake gizakiok, gizaki izateagatik, objektu eta ebaluazio- subjektu izatera kondenatuta gaudela. Etengabe ari gara guztiak baloratzen eta baita gure inguruneko gertakizun eta zirkunstantziak ere,

eta, era berean, ingurukoek gu baloratzen gaituzte. Esan dezakegu balorazio informala beti egon dela eta egongo dela esparru askotan baita hezkuntza arloan ere. Ebaluazio formala pixkanaka garatu da, egoera, behar, kontestu eta diziplina zientifikoaren garapenaren baitan. Ebaluazioaren kontzeptua ere kontestu fisiko, psikologiko, sozial eta kulturalari lotuta egon da.

Ikusi ahal izan dugu, Historian zehar, ebaluazioarekiko interesa oso aspaldikoa dela. Autore batzuek K.a. 2000. urtean kokatu zuten. Ordutik gaur egunera arte, ebaluazioaren kontzeptua aldatu egin da eta etapa ezberdinetan sailkatzen da bilakaera.

Ebaluazioaren gaia indarra hartzen hasi zen XIX. mendearen bukaeran eta hurrengo mendean jo zuen goia. Neurketatik, deskribapenera eta judiziora garatu da, ondoren ikuspegi konstruktibistari tokia egiteko. Gaur egun kalitatearekin lotutako planteamenduek bostgarren generazio bati hasiera eman diotela jasotzen dute hainbat adituk.

Ikerketa honi dagokion ebaluazioa esparrua, irakasleen ebaluazioa, Errealismoaren garaian kokatzen da eta hasieran kontu emateari lotua (accountability) jaiotzen zen. Irakasleen ebaluazioak izandako proposamen eta aldaketak ondorengo ataletan garatuko dira.

1.3. EBALUAZIO KONTZERTUARI HURBILKETA

1.3.1. Ebaluazioaren kontzeptua

Lehenik eta behin, ebaluazio kontzeptuaz ariko gara. Ebaluazioa terminoa ezaguna den arren, aditu askoren iritzian ez da berdina izaten hitz bera erabilia ere, bakoitzak ezartzen dion esanahia. Gure ikerketan kontzeptu batzuekin gertatuko zaigun errealitatea da, kalitatea eta ebaluazioa bera besteak beste.

Hizkuntza komunikaziora eta askapenera igotzeko eskailera bat bezalakoa da, eta hortik nahasmenera eta menderatzera jaisten gara. Hizkuntzaren arazoa da elkar ulertzen dugula sinestea, gauza ezberdinak eta kontraesankorrak esaten ari garenean.

Eztabaida politiko, sozial, ekonomiko eta hezitzaile asko daude, uste dugulako partekatzen ez ditugun kodeak partekatzen ari garela. Ebaluazioaren kasua paradigmaticoa da. Ebaluazioaz ari garenean, litekeena da bakoitzak terminoari buruzko ikuskera desberdin bat izatea buruan. Batzuek ebaluazioa erabiltzen dute kalifikazio soilak aipatzeko. Zenbaitek kontrol-, konparazio- edo hautaketa-prozesuak hartzen dute. Eta zenbaiten ustez, hobekuntza lortzera bideratutako fenomeno da (Santos Guerra, 2016: 16).

Iritzi berekoa da Careaga ere,

Ebaluazioa nonahikoa da, gauza arrunt bihurtzen da, baina gutxi ezagutzen da, gaizki ulertzen da eta gaizki interpretatzen da. Ebaluazioa termino polisemiko bat da, hainbat galderaz osatutako eremu batean kokatzen den "muin semantiko" moduko bat. Premia eztabaidaezina bada ere, sortzen dituen erreakzioak honako hauek dira: gaitzespenari atxikitzea, eta galdera nagusia honako hau izango litzateke: zeri buruz ari gara ebaluazioaz ari garenean? (Careaga, 2001: 345).

ELGAK ere, hezkuntza sistemaren hobekuntzaz eta kalitateaz hitz egiten du baina sarritan kalitate kontzeptua ez da hain argia edo ahobatezkoa. Hona ekarriko dugu ELGAREN esaldi labur bat, non azken asmoa, hezkuntzaren erdigunean ikaslea kokatuta, zein den irakurri daitekeen: "Guraso adimendunek beren seme-alabentzat bilatzen dutena gobernuek haur guztientzat bilatu beharko luketena da" (OCDE, 2018: 1).

Azken urteetan hezkuntza ebaluazioa kontzeptua aldatu egin da nagusi izan diren joera filosofiko, epistemologiko eta metodologikoen arabera Álvarez Méndez-en iritziz

ebaluazioari egozten zaizkion funtzioak nahasi egiten dira eta aldi berean kontzeptuaren inguruko nahastea sortzen da funtzio hauetako batzuk kontraesanean daudelako: formazioa, selekzioa, egiaztatzea, autoritatea egikaritzea, hezkuntza praktikaren hobetzea, motibatzea, orientazioa, funtzio administratiboak, promozio edo berreskuratzekoak, informatzaileak, feedback-a, kontrola. Hainbeste, ugaritasunean irabazten duen haina gardentasunean galtzen duela (Álvarez Méndez, 2001: 11).

Ez bakarrik terminoaren erabilera, ebaluazioaren praktika ere zabaldu egin da azken urteetan eta horrek nahasmena erraztu du.

Guba eta Lincolek (1982, 1989) jasotzen duten neurketa, deskripzio, judizio eta belaunaldi sensibileen ondoren, zeintzuk garai bat eta ebaluazio ulertzeko modu bat definitzen duten, gaur egunerarte ailegatzeko gara non hainbestekoa den praktika aniztasuna eta nahasketa zaila egiten dela gure garaiko ebaluazioa karakterizatuko duen elementu komunik aurkitzea eklektizismo eta nahasmendutik haratago (Alcaraz Salarirche, 2015: 22).

Nevok (1983; 1989) ebaluazioaren kontzeptualizazioa egin nahi zuen unean, literatura espezializatuaren berrikuspenetik abiatuta, Zer da ebaluazioa? Zer funtzio ditu? Zein da ebaluazioaren xedea?... galderari erantzuteko, ez zuen erantzun bakarrik aurkitzen. Erraz ulertzen da alde batetik programak ebaluatzeak eta bestetik gizabanakoei buruzko erabakiak hartzeko ebaluazioak planteatzen dituzten eskakizunek, irakasleek, zuzendariak, ikuskariek eta administratzaile publikoek erabiltzen dituzten benetako ebaluazio-eskema ugari eragiten dituztela. Baina egia da, halaber, aniztasun horren azpian hainbat kontzepzio teoriko eta metodologiko daudela; ebaluazioari buruzko hainbat kontzepzio, hainbat zentzutan ebaluazioaren esparruan irekitasuna eta aniztasun kontzeptuala eragin dutenak (Escudero, 2003: 22). Jarraian, aditu beraren iritzia jarraituz kontzeptu-aniztasun horren puntu nabarmenenak nabarmenduko ditugu.

- a) Ebaluazio-kontzeptu desberdinak. Batzuentzat, ebaluatzea aldez aurretik ezarritako helburuen eta gauzatzeen arteko kongruentzia-maila zehaztea da, beste batzuentzat, ebaluazioa: erabaki alternatiboak epaitzeko informazio garrantzitsua zehazteko, lortzeko eta emateko prozesua den bitartean, adibidez
- b) Irizpide ezberdinak. Hautatzen den ebaluazio kontzeptuaren arabera, informazioa baloratzeko erabili beharreko irizpidea ere aldatu egiten da.
- c) Ebaluazio-prozesuen aniztasuna. Ebaluazioa gidatzeko hainbat proposamen aurkitu daitezke, ebaluazioari buruz dagoen pertzepzio teorikoaren arabera eta horrekin batera sortzen da aniztasun metodologikoa.
- d) Ebaluatze objektuen aniztasuna. Edozer gauza ebaluatu daiteke, eta ebaluazioa ez litzateke ikasle eta irakasleetara mugatu behar; eta, ebaluazioaren xedea argi eta garbi identifikatzea garrantzitsua da edozein ebaluazio-diseinutan.
- e) Irekitasuna. Ebaluazio-prozesu batean behar den informazioa jasotzeko unean, ikusmira irekitzea, lortu nahi diren emaitzak ez ezik, lortu nahi edo ez, hezkuntza-programa batek izan ditzakeen ondorioak ere aintzat hartzeko. Eta irekitasuna, irismen labur eta luzeko emaitza desberdinak kontuan hartzeko. Azkenik, irekitasuna da emaitza kognitiboak ez ezik emaitza afektiboak ere kontuan hartzea.
- f) Ebaluazioari aitortutako funtzioen aniztasuna.
- g) Ebaluatzaileak jokatutako rolean izandako ezberdintasunak, barne-ebaluazioa edo kanpo-ebaluazioa, ebaluatzaile eta ebaluazio-audientzien harremanaren zehaztapena.
- h) Ebaluazioaren audientzia-aniztasuna eta, ondorioz, ebaluazio-txostenen aniztasuna.

Azaldu dugun eta behin eta berriz aipatzen den definizio aniztasun hori ordenatu nahian, ebaluazio hitzaz aurkitu daitezkeen definizioak sailkatuko ditugu:

1. Ikasleek irakaskuntza-prozesu baten ondoren lortutakoei buruzko zehaztapenak jasotzen dituzten definizioak. Tylerren kontzeptualizazioari dagozkio, ebaluazio sumatiboari eta ikasleen lorpenak baizik ez ditu hartzen kontuan, hezkuntza-eremuak alde batera utzita. Talde honetan sartzen dira Tyler beraren, Bloom, Provus, Mager edo Grounlund-en definizioak. Horietako batzuk aipatzearren:

- “Ebidentzien bilketa sistematikoa da, zehazteko ea benetan gertatzen diren aldaketa jakin batzuk ikasleengan eta zenbateraino eraldatu den” (Bloom, Hastings, eta Madaus, 1975: 23).
- “Hezkuntza-prozesuko etapa bat, honako asmo hau duena: modu sistematikoan neurtzea zenbateraino lortu diren aurrez zehaztutako helburuetan esperotako emaitzak” (Lafourcade, 1977: 21).
- “Esan daiteke ebaluazioa, ezarritako politiken helburuak lortu diren edo lortu ez diren emaitzen bidez azaltzeko modu bat dela” (Santambrosio, 2001: 25).

2. Merezimendua edo balioa zehaztea aipatzen duten definizioak. Ebaluazio-objektuaren merezimenduari eta baliozkotasunari buruzko balorazioa adierazten da. Orobat , ebaluagaia ez da soilik ikasleen lorpena, esparrua zabaltzen da. Talde honetan kokatu daitezke: Suchman, Scriven, edo Mateoren definizioa ere.

- Stufflebeam eta Shinkfield: “azterketa sistematikoa eta planifikatua, bezero-talde bati objekturen baten balioa eta/edo meritua epaitzen eta/edo hobetzen laguntzeko zuzendua eta egina” (1987: 67). Definizio horrek balio kontzeptua du ardatz, eta berekin dakar ebaluazioak judizio bat dakarrela beti.

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation-en arabera, "Ebaluazioa objektu baten baliozkotasunaren edo merezimenduaren epaiketa sistematikoa da" (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 19) Horrela, azterlan batean garrantzitsua da ebaluatutako egoeraren alderdi ona eta txarra azaltzea; bestela, ez da ebaluazioa. Ondorioz, Stufflebeam eta Shinkfieldek uste dute ebaluazioa prozesu konplexua baina saihestezina dela.

- "Informazio esanguratsua biltzeko eta analizatzeko prozesu bat da, hezkuntzan den subjektu, objektu edo esku-hartze baten balioa adierazteko helburua duena"(Mateo, 2000b: 21-22).

3.-Erabakiak hartzeko informazioa jasotzeko helburua duten ebaluazio kontzeptuaren definizioak. Cronbach-en ideietatik sortutako kontzeptualizazioa da. Hala ere bere jatorria enpresa iparramerikarren munduan bilatu daiteke non helburu komertzialetarako erabiltzen zen. Ezagutzari ematen zaio garrantzia.

- "Aurrez zehaztutako irizpide eta erreferentzietan oinarrituta, hezkuntza prozesuak osatzen dituzten faktore esanguratsu guztiei buruz, teknikoki diseinatu eta sistematikoki bildu eta antolatutako informazioa balioestea da, hobekuntza-erabakiak hartzea errazteko" (Pérez Juste, 2000: 269).

- "Azken batean, ebaluazioak errealitate bat definitzeko termino zehatzak ezagutarazten ditu, kasu bakoitzean hartu beharreko erabakian segurtasuna izateko behar den egia ematen duela esatea hainakoa da" (Castillo Arredondo, 2004: 441).

- "Ebaluazioa prozesu dinamiko, sistemiko eta integratutzat hartzen dugu, pertsoneri, esparruei, egoerei eta hezkuntza-gertaerei buruzko datuak identifikatu, bildu eta tratatzeko, datuak aztertu, baloratu eta, egindako

balorazioan oinarrituta, dagozkion hobekuntza-erabakiak hartzea errazteko Ebaluazioaren ekarpena informazioa ematean datza, edozein hezkuntza-prozesu identifikatu, orientatu, arautu eta hobetzeko. Lehenik eta behin, prestakuntzaren jarraipena egin nahi du, hainbat egoeratan laguntza emateko ekintza pedagogiko oro barne hartzen duena, emaitzen kontrola eta kalifikazioa baino lehen” (Castillo Arredondo, 2004: 443).

4. Metodologiaren garrantzia azpimarratzen duten definizioak. Horietako bat aipatzekotan Santiago Castillorena aurkeztuko dugu:

Lehenik eta behin, ebaluazioa prozesu dinamiko, ireki eta testuinguratu gisa onartu behar da, denbora-tarte jakin batean eta gizarte-esparru jakin batean gauzatzen dena. Bigarrenik, prozesu horretan ondoz ondoko hainbat urrats egin behar dira, ebaluazio ororen hiru ezaugarri funtsezko eta ukaezinak gerta ahal izateko (Castillo Arredondo, 2002: 6):

1. Informazioa lortzea. Datu eta informazio sistematiko, zorrotz, garrantzitsu eta egokia lortzeko prozedura baliozkoak eta fidagarriak aplikatzea, ebaluazioaren azken emaitzen sendotasuna eta segurtasuna funtsatzeko.

2. Balio-judizioak egitea. Lortutako datuek ebaluatu nahi diren gertaeren azterketa eta balorazioa oinarritzeko aukera ematen dute, balio-judizio ahalik eta doiena formulatu ahal izateko.

3. Erabakiak hartzea: hartutako informazio garrantzitsuari buruz emandako balorazioen arabera, kasu bakoitzean egoki diren erabakiak hartu ahal izango dira.

Badira, hala ere, aurreko sailkapenetan azaldutakoa sintetizatzen eta jasotzen saiatzen diren definizioak. Definizio osatuagoak dira eta alderdi gehienak jasotzen ahalegintzen

dira. Horietako batzuk ekarriko ditugu. Batzuetan informazioa biltzea, balioestea eta erabakiak hartzea definizio berean aurkituko dugu, eta beste batzuetan berriz definizioa ebaluazioaren helburuekin lotzen da. Ezin ahaztu ebaluazioek paradigma bati erantzuten diotela eta aukeratutako ikuspegiaren arabera azken helburuak batzuk edo besteak izango direla:

- “Informazio zehatza eta sistematikoa biltzea egoera bati buruzko datu baliozkoak eta fidagarriak lortzeko, eta egoera horretaz balio-judizio bat eratu eta emateko. Balioespen horiei esker, dagozkion erabakiak hartuko dira ebaluaturiko egoera zuzentze eta hobetze aldera” (Casanova, 1995: 55).
- “Kontzeptu honetan lau osagai nabarmentzen dira: lehenik eta behin, ebaluazioaren objektu bat, pertsona bat, ideia bat, gauza bat izan daitekeena. Bigarrenik, estandar, irizpide edo arau bat identifikatzen da, eta horren aurka objektua konparatu egingo da. Hirugarrenik, objektua nolabait ikusten da, hartutako estandarri dagokionez; horrek esan nahi du objektuaren alderdi hautatu batean zentratzen dela. (...), objektuaren edo pertsonaren ezaugarriak irizpidearekin edo irizpide multzoarekin alderatzean, iritzi bat egiten da intereseko objektua estandarrekin nola lotzen den jakiteko” (Macchi Céspedes, 2011: 51).
- “Ebaluazioa hainbat modutan uler daiteke, hezkuntza-erakundearen beharren, asmoen edo helburuen arabera: kontrola eta neurketa, helburuaren baliozkotasuna epaitzea, kontuak ematea, zenbait helburu aipatzearen. Ikuspegi horretatik, balorazioa, neurketa edo bi ikusmoldeen konbinazioa zein hezkuntza-egoeratan egin behar den zehaztu daiteke” (Mora Vargas, 2004: 2).

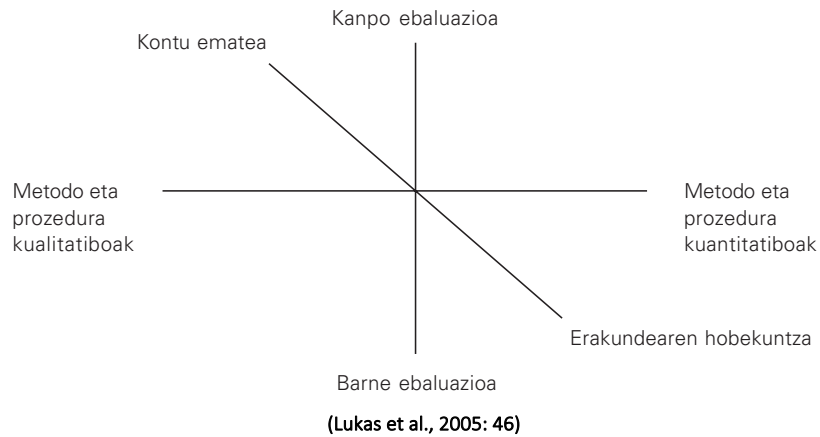
Álvarez Méndez-ek dionez (2011: 31) ebaluazioa paradigma tradizionaletik edo paradigma alternatibo edo kritikotik azter daiteke, hezkuntzaren zentzua mugatu dezaketen ezaugarriak identifikatzeko, hala nola, gizakiaren prestakuntza eta garapenean laguntzea. Ebaluazioak, paradigma horietako bakoitzetik: "Eremu semantiko bat partekatzen du, baina erabiltzen dituen baliabideengatik, erabilerengatik eta zerbitzatzen dituen helburuengatik bereizten da".

Ikuspegi tradizionaletik, ebaluazioa bertikalki egiten da, beharrak eta errealitateak kontuan hartu gabe; ebaluatutako subjektuek ez dute plangintza parte hartzen; aitzitik, erakunde pasibo bihurtzen dira, eta galdetzen zaienari erantzuna ematera mugatu behar dira. Ebaluazio mota hori ez da ikasleengana soilik bideratu, eta gaur egun beste eragile eta testuinguru batzuk hartzen dira kontuan, hala nola irakasleak, programak eta erakundeak. Begirada horren azpian, ebaluazioak bere funtzio pedagogikoa kendu du, gaur egun beste helburu batzuei erantzuteko.

Lukas, Jiménez eta Santiagok (2005: 45) diotenaren harira ebaluazio eredu aztertzeke hiru elementutan erreparatu behar dugu: ebaluazioaren asmoak, erabiliko diren metodoak eta prozedurak eta azkenik aukeratutako ikuspegia.

Autore horiek jasotzen dutenaren arabera. Tiana Ferrer-ek (1999) hiru dimentsiotako espazio batean adierazten ditu hiru elementu horiek:

Irudia 9. Ebaluazio ereduaren elementuak



Lehenengo ardatzean ebaluazioaren asmoa dugu: kontu ematea alde batean (accountability) eta erakundearen hobekuntza bestean. Ebaluazio ereduak ez dira normalean muturrean kokatzen baizik eta tarteko aukeratan.

Bigarren ardatzean ebaluazio metodoak edo prozedurak daude, prozedura kuantitatiboak edo kualitatiboak eta hauek ere batera azalduko dira proposamen batzuetan.

Eta hirugarren ardatzean ebaluazioaren eragilea ikus daiteke. Barne ebaluazioa eta kanpo ebaluazioa muturrak azaltzen dira eta autore ugarik ebaluazio anitza proposatuko digute.

Badira ikuspegi hauek aberasten ahaleginduko diren adituak ere eta konkretuki Pérez Justek testuinguruaren garrantzia azpimarratuko du: Nahiz eta ebaluazio orok, bere izaera dela eta, balorazio-prozesua, eta horren ondoriozko emaitza izan behar duen, arrazoizkoa dirudi onartzea testuinguru bakoitzak bere eskakizunak dituela, hain zuzen ere bere ezaugarrietatik eratorriak. Ebaluazioaren izaera instrumentala dela eta,

hezkuntza-testuinguruetan beharrezko informazio egokia bilatu beharko da, baldintza mesedegarrietan hobekuntza hori ahalbidetuko duten erabakiak errazteko.

Argi dago, beraz, ebaluazioaren izaera baloratzean datzala, eta testuinguruak oinarri eta euskarri izan behar duela dagozkion erabakietarako. Horrenbestez, funtzio bat betetzen du ikasleek ezagutzarekin duten harremanean, irakasleek ikasleekin, ikasleek beren artean, irakasleek eta familiak, Hezkuntza Erakundeak eta gizarteak duten harremanean. Nahiz eta ebaluazioak beste funtzio edo helburu garrantzitsu batzuk izan ditzakeen, eta badituen ere, hezkuntza-testuinguruetan ezin da formatiboa gisa ezagutzen dena baino izan, hau da, ebaluatutako errealitatea defendatzeko eta hobetzeko asmoz egiten dena (Pérez Juste, 2007: 3-4).

Aldiz beste definizio batzuek produktua kontrolatzeko eta neurtzeko orientazio kuantitatiboa baino ez dute; Mora Vargasek (2004: 2) Duqueren definizioa jasotzen du:

Definizio batzuek produktuaren kontrolari eta neurketari buruzko orientazio kuantitatiboa baino ez dute erakusten, eta kontrol-fase gisa har daiteke. Fase horren xedea ez da soilik egindakoa berrikustea, baizik eta emaitza jakin batzuen kausak eta arrazoiak aztertzea, eta plan berri bat egitea, diagnostikorako aurrekariak ematen dituen heinean (Duque, 1993,: 167).

1.3.2. Ebaluazioaren ezaugarriak

Edozein ebaluazio planteatzen dela ere, ezaugarri batzuk azaldu behar ditu. Lehenik eta behin, teknikoki akats gabea izan behar du. Erabiltzen ari garen ebaluazio-esparrua, -gaia edo -ikuspegia edozein dela ere, oso garrantzitsua da baliozkoa, fidagarria, erabilgarria eta sinesgarria izateko baldintzak betetzea.

Kalitate-ebaluazio batek zuzena eta bidezkoa ere izan behar du eta nabarmendu nahi den azken ezaugarria behar bezala komunikatua izatea da (Murillo eta Román, 2008: 2).

Lehen aipatu bezala, ebaluazioak kontzeptu bati erantzun eta baldintza batzuk betetzeaz gain arau batzuk ere errespetatu behar ditu. Bi arau-multzo argitaratu dira

ebaluazioetarako. Horietako bat Joint Committee on Standards for Educational Evaluation delakoak egindako ebaluazioetarako hogeita hamar arauko talde bat da. Bestea Joint Committee eta Evaluation Research Society erakundeak formulatutako berrogeita hamabost arau dira. Lana oinarritzko bi premisek gidatu dute; lehenengoak adierazten du ebaluazioa giza jarduera funtsezko eta saihestezina dela. Bigarrenaren oinarria da ebaluazio kaudimendunak ulermen zabalagoa eta hezkuntzaren hobekuntza eskaintzen dituela.

Oro har, Joint Committee-ren arauak ebaluatzaileek eta prozesuan parte hartzen duten pertsonak elkarrekin lan egitea gomendatzen dute, ebaluazioek lau baldintza nagusi bete ditzaten (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 26-27): baliagarria, egingarria, etikoa eta zehatza izatea. Baliagarria izatea bertuteei, akatsei eta hobetzeko irtenbideei buruzko informazioa ematerakoan. Egingarria izatea arazo handirik gabe erabil daitezkeen ebaluazio-prozedurak erabiltzean. Etikoa izatea, lankidetzarako beharrezkoa den konpromiso esplizituetan oinarritzen delako, inplikaturako aldean eskubideen babesa eta emaitzen zintzotasuna bermatzen dituelako. Zehatza izatea, objektua bilakaeran eta testuinguruan deskribatzean, eta ondorioak modu askean azaltzean.

Arau horiek ebaluazio-prozesuaren edozein etapatan aplikatu daitezke, hau da, ebaluazioa egin behar den erabakitzean, planifikatzean eta gauzatzean, emaitzak aurkeztean eta ondorioak aplikatzean. Ebaluazioko parte-hartzaitza prozesuak definitzerakoan egilea egingarritasun- eta etika-funtzioak aztertuz abiatzen da. Erabilgarritasun-funtzioa oso lotuta dago zehaztasun-funtzioarekin, eta hori, neurri handi batean, ebaluazioa garatzeko konpromiso- eta erantzukizun-mailaren araberakoa da.

Bestalde, gure ikergaiari dagokionez, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation delakoak 2009ko dokumentu batean jasotzen du, irakasleak ebaluatzeko

estandarren azken eguneratzea. Lehen aipatu dugun bezala, estandarrak lau ataletan sailkatzen ditu: Egokitasun-estandarrak (P = Propriety), Erabilgarritasun-estandarrak (U = Utility), Bideragarritasun-estandarrak (F = Feasibility) eta Doitasun-estandarrak (A = Accuracy)

P. Egokitasun-estandarrak (P = Propriety)

Egokitasun-irizpideen helburua da langileen ebaluazioa legez, etikoki eta ebaluatuaren eta ebaluazioan parte hartzen duten pertsonen ongizatea errespetatuz egiten dela bermatzea.

P1. Zerbitzurako orientazioa

Langileen ebaluazioek hezkuntza sendoa, misio instituzionalak betetzea eta lan-erantzukizunak benetan betetzea sustatu behar dute, ikasleen, komunitatearen eta gizartearen hezkuntza-beharrak asetzeko.

P2. Politika eta prozedura egokiak

Langileak ebaluatzeko jarraibideak politika-adierazpenetan, akordio negoziatuetan eta/edo langileak ebaluatzeko eskuliburuetan erregistratu eta ebaluatuari eman behar zaizkio, ebaluazioak koherenteak eta bidezkoak izan daitezen.

P3. Ebaluazioaren informazioa eskuratzea

Ebaluazioaren informaziorako sarbidea informazioa berrikusteko eta erabiltzeko baimen legitimoa duten pertsonetara mugatu behar da, konfidentzialtasuna mantentzeko eta pribatutasuna babesteko.

P4. Ebaluatuekiko elkarrekintza

Ebaluatzaileak giza duintasuna errespetatu behar du, eta profesionalki, begirunez eta adeitasunez jokatu behar du, ebaluatuak langileen ebaluazioarekiko duen

autoestimua, motibazioa, ospe profesionala, jarduna eta jarrera hobetu daitezen edo, gutxienez, behar ez den moduan kaltetu ez daitezen.

P5. Ebaluazio orekatua

Langileen ebaluazioek indarguneak eta ahuleziak identifikatzen dituen informazioa eman behar dute, indarguneak aprobetxatu eta ahuleziei heldu ahal izateko.

P6. Interes-gatazka

Dauden eta egon daitezkeen interes-gatazkek modu irekian eta zintzoan identifikatu eta tratatu behar dira, ebaluazioaren prozesua eta emaitzak arriskuan ez jartzeko moduan.

P7. Lege Bideragarritasuna

Langileen ebaluazioek lege guztien betekizunak bete behar dituzte, bai eta jurisprudentzia, kontratuak, hitzarmen kolektiboak, baiezko ekintzarako politikak, tokiko zuzendaritza-batzordearen politikak eta erregelamenduak edo erakundeen estatutuak edo erregelamenduak ere, ebaluatzaileek langileen ebaluazio bidezkoak, eraginkorrak eta arduratsuak egin ahal izan ditzaten.

U. Erabilgarritasun-estandarrek (U = Utility)

Erabilgarritasun-estandarrek ebaluazioak gidatzeko asmoa dute, informatiboak, egokiak eta eragin handikoak izan daitezen.

U1. Orientazio konstruktiboa

Langileen ebaluazioek konstruktiboak izan behar dute, erakundeei giza baliabideak garatzen laguntzeaz gain, ebaluatuei zerbitzu bikainak ematen laguntzeko, erakundearen misio-adierazpenen eta helburuen arabera.

U2. Erabilera definituak

Bai erabiltzaileak bai langileen ebaluaziorako aurreikusitako erabilerak identifikatu

egin behar dira ebaluazioaren hasieran, ebaluazioak galdera eta gai egokiei erantzun ahal izan diezaien.

U3. Ebaluatzailearen kualifikazioak

Ebaluazio-sistema, behar diren kualifikazioak, trebetasunak, gaikuntza eta autoritatea dituzten pertsonak garatu, inplementatu eta administratu behar dute, ebaluazio-txostenak behar bezala bideratu, errespetatu eta erabil daitezten.

U4. Irizpide esplizituak

Ebaluatzaileek jarduera interpretatzeko eta epaitzeko erabilitako irizpideak identifikatu eta justifikatu behar dituzte, emaitzak argi eta garbi justifikatzeko eta defendatzeko moduan.

U5. Txosten funtzionalak

Txostenek argiak, egokiak eta zehatzak izan behar dute, ebaluatuentzat eta bestelako audientziarentzat balio praktikoa izan dezaten.

U6. Garapen profesionala

Langileen ebaluazioek erabiltzaileei informazioa eman behar diete eta garapen profesionala behar duten arloak ebaluatu behar dituzte, hezitzaile guztiek erakundearen misioak eta xedeak hobeto bete ditzaten, beren funtzioak eta erantzukizunak bete ditzaten eta ikasleen beharrak ase ditzaten.

F. Bideragarritasun-estandarrak (F = Feasibility)

Bideragarritasun-arauen helburua da langileak ebaluatzeko sistemak orientatzea, ezartzen ahalik eta errazena, denboraren eta baliabideen erabilera eraginkorrek, behar bezala finantzatuak eta ikuspuntu politikotik bideragarriak izan daitezten.

F1. Prozedura praktikoa

Langileak ebaluatzeko prozedurek praktikoa izan behar dute, beharrezko

informazioa eraginkortasunez eta etenik gabe eman dezaten.

F2. Bideragarritasun politikoa

Langileen ebaluazioak ebaluatuen eta jakiteko eskubide legitimoa duten beste pertsona batzuen galderei aurrea hartuta planifikatu eta gauzatu behar dira, haien galderei heldu ahal izateko eta haien lankidetzaz lortzeko.

F3. Bideragarritasun fiskala

Langileak ebaluatzeko jardueretarako denbora eta baliabide egokiak eskaini behar dira, ebaluazioa modu eraginkorrean inplementatu ahal izateko, emaitzak oso-osorik jakinarazteko eta jarraipen-jarduera egokiak identifikatzeko.

A. Doitasun-estandarrak (A = Accuracy)

Doitasun-estandarrek zehazten dute ebaluazio batek informazio sendorik sortu duen. Langileen ebaluazioek teknikoki egokiak eta ahal bezain osoak izan behar dute, erabaki eta iritzi sendoak har daitezzen ahalbidetzeko. Ebaluazio-metodologiak egokia izan behar du ebaluazioaren helbururako, ebaluatzen ari diren ebaluatzaileentzako eta lan egiten duten testuingururako.

A1. Baliozkotasunaren orientazioa

Langileen ebaluazioak hautatu, garatu eta ezartzeak ziurtatu behar du ebaluatuaren jardunari buruz egindako interpretazioak baliozkoak direla eta ez direla okerreko interpretazioak egiten.

A2. Zehaztutako espektatibak

Ebaluatuaren kalifikazioak, zeregina eta jarduteko itzaropenak argi eta garbi definitu behar dira, ebaluatzaileak ebaluazioaren datuak eta informazioa zehaztu ahal izan ditzan, baliozkoak direla ziurtatzeko.

A3. Testuingurua aztertzea

Ekitaldian eragina duten testuinguru-aldagaiak identifikatu, deskribatu eta erregistratu egin behar dira, ebaluatutako ariketa interpretatzean kontuan hartu ahal izateko.

A4. Helburuak eta prozedura dokumentatuak

Ebaluazioaren helburuek eta prozedurek, planifikatuek zein errealek, dokumentatuta egon behar dute, argi eta garbi azaldu eta justifikatu ahal izateko.

A5. Defenda daitekeen informazioa

Langileen ebaluazioetarako jasotako informazioa defendagarria izango da, informazioa modu fidagarrian eta baliozkoan interpretatu ahal izateko.

A6. Informazio fidagarria

Langileak ebaluatzeko prozedurak hautatu, garatu eta inplementatu egin behar dira, fidagarritasuna ziurtatzeko, lortutako informazioak ebaluatuaren jardunari buruzko argibide sendoak eman ditzan.

A7. Datuen kontrol sistematikoa

Ebaluatuei buruz bildu, prozesatu eta emandako informazioa sistematikoki berrikusi, dagokion moduan zuzendu eta seguru mantendu behar da, ebaluatuaren jardunari buruzko iritzi zehatzak eman ahal izateko eta konfidentzialtasun-maila egokiak mantentzeko.

A8. Alborapenak identifikatzea eta kudeatzea

Langileen ebaluazioek alborapenik gabe egon behar dute, kalifikazioen interpretazioak edo ebaluatuaren ariketak baliozkoak izan daitezen.

A9. Informazioaren analisia

Langileen ebaluazioetarako bildutako informazioa modu sistematiko eta zehatzean aztertu behar da, ebaluazioaren helburuak modu eraginkorrean lor daitezten.

A10. Ondorio justifikatuak

Ebaluatuaren jardunari buruzko ebaluazioaren ondorioek esplizituki justifikatuta egon behar dute, ebaluatzaileek eta jakiteko eskubide legitimoa duten beste pertsona batzuek konfiantza izan dezaten.

A11. Metaebaluazioa

Langileak ebaluatzeko sistemak aldizka aztertu behar dira, estandar horiek eta beste estandar egoki batzuk erabiliz, akatsak prebenitzeko edo detektatzeko eta azkar zuzentzeko, eta langileak ebaluatzeko praktika sendoak garatu eta mantentzeko denboran zehar.

1.3.3. Ebaluazio ereduak

Atal honetan ebaluazio ereduaren deskribapena egingo dugu. Aritu ezberdinen (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987; Mora Vargas, 2004) sailkapenak eta ezaugarriak azalduz. Eredu horiek hezkuntza-ebaluazioan, batez ere, baina baita osasun- eta ongizate-programetan ere, erabiltzen diren ikuspuntu eta praktika guztiak irudikatuko dituzte. Lau kategoriatan multzokatzen dituzte eredu ezberdinak: sasi-ebaluazioa, kuasi-ebaluazioa, benetako ebaluazioa eta ebaluazio holistikoa.

1.3.3.1. Sasi-ebaluazioa

Sasi-ebaluazioa edo politikoki bideratutako ebaluazioak, ebaluazio baten bidez ondorio jakin batzuk atera nahi direnean erabiltzen direnak dira. Bi mota bereizten dira:

1.3.3.1.1. Ezkutuko ikerketa

Lehenengo motari "ezkutuko ikerketa" deitu izan zaio, nahiz eta politikoki kontrolatutako ebaluazioa ere dei zitekeen.

“Bezeroaren asmoa ezkutuko ikerketa bat enkargatzean laguntza lortzea da, eragin-, botere- edo diru-eremu bat lortzeko, mantentzeko edo handitzeko (...). Ezkutuko ebaluazioak egiteko erabiltzen diren metodo tipikoen artean sartzen dira dokumentuen analisia, inplikatuaren zaintza, azterketa simulatuak, ikerketa pribatuak eta espediente sekretuak. Oro har, lortutako informazioa teknikoki ahalik eta sendoena izatea nahi du bezeroak, baina baita informazioaren jakinarazpena kontrolatzeko aukera bermatzea ere” (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 68).

1.3.3.1.2. Harreman publikoetan oinarritutako azterlanak

Harreman publikoetan oinarritutako azterlanen helburua bezeroari ebaluatutako objektuaren, erakundearen, programaren, sistemaren edo antzekoaren irudi positiboa sortzen laguntzea da. Harreman publikoetan oinarritutako azterlanek onarpen publikoa bermatzeko lagungarria izan daitezkeen informazioa bilatzen dute. Horrelako azterlanetan gehien erabiltzen diren metodoak ikuskapenak, probak eta aholkulari adituen erabilera dira (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 68-69).

1.3.3.2. “Kuasiebaluazioa” edo ia ebaluazioa

Gai interesgarri batzuei erantzun nahi dien kuasiebaluazioa edo ia ebaluazioan, zerbaiten balioa zehaztu beharrean, zenbait gai interesgarri aztertu nahi izaten dira. Garrantzitsuena da ikasketa horiek arazo jakin batekin hasten direla eta gero arazo hori konpontzeko metodologia egokia bilatzen dutela. Lortutako informazioa zerbaiten balioari buruzko iritzi bat bermatzeko nahikoa den edo ez, bigarren mailako gaia bilakatzen da.

Hainbat kuasiebaluazio mota daude, hala nola programak egiaztatzea, administrazio-informazioko sistemak, erantzukizun-azterlanak, helburuetan oinarritutako azterlanak

eta esperimentazioan oinarritutako azterlanak. Azken bi motak nabarmentzen dira (Mora Vargas, 2004: 9-11).

1.3.3.2.1. Helburuetan oinarritutako azterketak

Ebaluazio eredu hau, interesdunek edo prozesuan parte hartzen duten guztiek finkatutako helburuetatik abiatzen da. Helbururik ohikoena helburuak lortu diren zehaztea da, eta, horren arabera, baloratu den lanak arrakastarik izan ote duen ondorioztatzea. Azterketa horietako audientziarik ohikoenak programen sortzaileak, babesleak, administrariak eta zerbitzu-hornitzaileak dira. Metodo horri egiten zaizkion kritiken artean, nabarmendu behar da informazioa beranduegi iristen dela zerbitzuak hobetzeko erabiltzeko, eta informazio hori, askotan, oso helmen txikikoa dela, zerbitzu baten balioa epaitzeko oinarri sendoa izateko (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 71). Beraz, egoera batzuetan beharrezkoa da kontrolera eta neurketara bideratutako ebaluazioa, eta, beste batzuetan, kontuak ematera bideratutakoa.

Ralph Tyler gisa horretako azterketen aitzindaritzat jotzen dute egileek. Ebaluazioak "lanaren eta helburuen arteko kongruentzia" zehaztu behar duela uste du. Egile horrentzat, programa bat ebaluatzeko prozedura honakoa da (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 93):

- Xedeak edo helburuak ezartzea. Tylerrek ez zituen bereizten; hala ere, ondoriozta daiteke xedeak idealak zirela eta helburuak, berriz, azpisailak; xedeak sailkapen zabaletan ordenatzen dira eta helburuak jokabidearen arabera definitzen dira.
- Helburuak lortu direla frogatzeko egoerak eta baldintzak ezartzea.
- Estrategiaren helburuak langile garrantzitsuenei azaltzea.
- Ebaluazio-teknika egokiak aukeratu edo garatzea.

- Lan- datuak biltzea eta datuak jokabide-helburuekin alderatzea.

Metodo horrek eragin handia izan du hezkuntzan; izan ere, hezkuntza-ebaluazioa ikaslearengan zentratzen zen ia eksklusiboki, Tyler-en metodoak, teorian, programaren beste alderdi batzuetara ere eraman zezakeen bere arreta, ikasleaz gain. Bere ikuspegitik, zehazki, oso kontuan hartu behar dira programaren asmoak, xedeak eta portaera-helburuak, bai eta programa arrakastaz gauzatzeko beharrezko prozedurak ere. Horri dagokionez, feedback-erako bitarteko praktikoak ematen zituen Haren arabera, ebaluazioak informazio erabilgarria eman behar du, helburuak birformulatzeko edo birdefinitzeko aukera emango duena. Helburuak aldatzen badira, ebaluazio-planak berrikusi behar dira.

Metodo horren mugak ere zehaztu ziren, hala nola:

- Ebaluazioa ia soilik azken lorpena baloratzeko erabili da; hau da, ebaluazio-prozesuan programa hobetzeko aukerarik ematen ez duen amaierako prozesu gisa. Hori, teorikoki feedback-aren printzipioa eta hezkuntzaren hobekuntzan duen erabilera nabarmentzen dituen arren.
- Ereduan ez da zehazten nola hautatu eta argitu behar diren helburuak.
- Nahiz eta eredu tyleriarrek arreta berezia jartzen dien errendimenduarekin lotutako helburuei, eta teorikoki adierazten duen hezkuntza-prozedurak nahiz ikasleak artatu behar dituela; ikasleen errendimenduan jartzen du arreta bereziki.

1.3.3.2.2. Esperimentazioan oinarritutako azterketak

Esperimentazioan oinarritutako azterketak. Eredu hori kuasiebaluazioen artean sailkatu da, batzuetan baloreen judizioarekin lotuta dauden gaiak eta metodologiak biltzen dituelako, baina beste batzuetan ez (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 71). Arazoen azalpena, hipotesiak eta gaien azterketa nabarmentzen dira. Arazoak, oro har, ikertzaileek edo arduradunek planteatzen dituzte, eta ez prozesuan parte hartzen dutenek (Mora Vargas, 2004: 11). Bere helburu nagusia zenbait aldagairen arteko kausazko loturak zehaztea edo frogatzea da. Programak ebaluatzeko esperimentazioaren erabileran aitzindarien artean Suchman eta Cronbach eta Snow, daude (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 72). Ebaluazio mota honen abantaila nagusia zera da:

"... programaren eta emaitzen arteko erlazio kausalak zehazteko metodo sendoak, zalantzarik gabekoak" eskaintzen dituela. Hala ere, metodoarekin lotutako arazo batzuk maiz aipatzen dira, adibidez, adierazten da hezkuntza-arloko programak ebaluatzeko behar dena baino askoz informazio murriztagoa ematen duela eta "... garapen-prozesurako gida gisa erabilgarria ez den azken informazioa" ematen duela (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 72).

Kuasiebaluazioen artean kalifikatutako beste azterlan motak programak egiaztatzea, administrazio-informazioko sistemak eta erantzukizun-azterlanak dira.

1.3.3.3. Benetako ebaluazioa

Benetako ebaluazioak, balioa edo merezimendua epaitzeko edo hobetzeko xedea du.

Hainbat mota bereizten dira, eta garrantzitsuenak jarraian azaltzen dira:

1.3.3.3.1. Erabakiak hartzeko azterlanak

Erabakiak hartzeko azterlanak, erabakiak hartzeko beharretik abiatzen dira, eta erabakiak hartzeko eta justifikatzeko ezagutzak eta balioespen-oinarriak ematea da haien oinarritzko asmoa. Horrelako azterketak egiteko metodo egokien artean daude ikuskapenak, beharren balorazioa, kasuen azterketak, gomendio-serieak, behaketa

egituratuak eta plangintza kuasiesperimental eta esperimentalak. Ebaluazio horrek erabakiak hartzen eta justifikatzen lagundu behar duela uste duten ebaluatzaileen artean daude Cronbach eta Stufflebeam. Erabakiak hartzeko ebaluazioan, ezaugarri nagusia da "ebaluazio jarraitua eta sistematikoa erabiltzea bezeroaren beharrak asetzen dituzten zerbitzuak planifikatzeko eta gauzatzeko". Halaber, esan daiteke muga nagusia ebaluatzailearen eta erabakiak hartzen dituenaren arteko lankidetzak emaitzak desitxuratzea ekar dezakeela dela. Balizko desbideratze horiei aurre egiteko, kanpoko metaebaluaziora jo daiteke, hau da, ebaluazioaren ebaluaziora (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 73).

1.3.3.3.2. Bezeroa ardatz duten azterlanak

Bezeroa ardatz duten azterlanen ardatza eguneroko zerbitzua ematen dutenei beren ekarpenak baloratzen eta hobetzen laguntzea da. Bezeroan oinarritzen den metodoa ekintza dagoen guneaz arduratzen da.

Planteatutako arazoak komunitatetik, tokiko taldeetatik eta kasutik kanpoko adituetatik datoz. Alde horretatik, ikerketa aktiboa da, programak egiten dituztenei beren ebaluazioak zuzentzen laguntzen diena. Adierazten zaion desabantaila nagusia da "kanpoko sinesgarritasunik eza eta hurbileko elementu batzuk ebaluazioa manipulatzeko duten aukera, ebaluazioan kontrol handia egiten baitute" (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 74). Metodo erabilienak kasuen azterketa, txosten kontrajarriak eta ebaluazio arduratsua dira. Horrelako azterlanetan Stake (1967) da aitzindaria; ebaluazio-arduratsuen proposamenarekin, alternatiba bat aurkezten du hainbat ebaluazio-metodoren aurrean (Mora Vargas, 2004;12).

Ebaluazio honen helburua pertsona espezifikoei zuzendutako zerbitzua ematea da; zentzu horretan, ebaluatzaileak bere entzuleen hizkuntza eta interesak ezagutu behar

ditu. Ikuspegi horretatik, ebaluazioa "behaketatik eratorritako balio bat da, arauren batekin alderatuta", eta helburu nagusiak programa baten deskribapena eta judizioa dira. Ebaluatzailearen oinarrizko zeregina da txosten zehatz bat aurkeztea, "Programari buruz eta programarako behar bezala hautatutako pertsona-talde batek sentitzen duen gogobetetzeari buruz" (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 252).

1.3.3.3.3. Azterketa politikoa

Azterketa politikoek gizarte batean edo segmentu sozial batean lehiatzen diren hainbat politikatako merezimenduak identifikatzeko eta baloratzeko balio dute. Joseph Rice (1900) jotzen da ikuspegi horren aitzindaritzat. Erabilitako metodoen artean Delphi teknika, plangintza esperimentalak eta ia esperimentalak, gidoiak, pronostikoak eta prozedura judizialak daude. Azterketa politikoen abantaila nagusia eta mugak dira "funtsezkoak direla erakundeen eta gizartearen gidari gisa. Eragozpen nagusia da, berriz ere, haiek garatzen diren giro politikoak usteltzen edo ordezkatzen dituela" (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 75).

Ikuspegi horretan lagundu dute, besteak beste, Owensek eta Wolfek (1972), ebaluazio-metodo kontrajarria aurkezten baitute, programa baten aldekoak eta kontrakoak ikertzen dituzte beren arazo nagusiak argitzeko. (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 293). Legezko testuinguruan, aurkakotza-prozedurek administrazio-entzunaldi baten bidez epaitzen dituzte kontrako bi alderdi inplikaturik dauden kasu baten merezimenduak. Prozedura horiek hezkuntzan erabakiak hartzeko aplikatu daitezke. Ereduaren erabilera nagusien artean, honako hauek aipa daitezke (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 297): curriculum berri baten balioak aztertzea; testuliburu berriak hautatzea; hezkuntza-berrikuntzaren eta lehendik dagoen sistemaren arteko kongruentzia balioestea; hainbat ordezkarik datu berei buruz egindako interpretazioak ezagutaraztea; ebaluazio-

prozeduraren berri ematea, batez ere hezkuntza-agintariei eta irakasle, ikasle eta administrazioko arduradunei; lan-kontratuei buruzko eztabaidak ebaztea eta erabakiak hartzea hobekuntza-estrategiak praktikan jartzeko.

1.3.3.3.4. Kontsumitzailearengan oinarritutako azterlanak

Ebaluazio eredu honetan ebaluatzaileak kontsumitzailea ordezkaten du. Ikuspegi horren asmoa da, "ondasun eta zerbitzuen balio erlatiboak epaitzea, eta, horren ondorioz, zergadunei eta bezeroei laguntzea ondasun eta zerbitzu horiek aukeratu eta eskuratzeko irizpideak izaten" (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 75). Abantailen artean nabarmentzen da kontsumitzaileak babesteko pentsatutako balorazio sendo eta independentea dela eta sinesgarritasun handia duen metodoa da. Bere desabantaila nagusia da hori egiten dutenengatik independizatzera irits daitekeela, agian ezin diela lagundu kontsumitzaileei, gainera, kontsumitzailea artatzen duen baliabide-motari buruzko aditu bat behar du. (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 75-76).

Hezkuntzan aplikatzen lehena Scriven (1967) da, ebaluazioa "objektuen baten balioaren edo merezimenduaren determinazio sistematiko eta objektiboa" bezala ulertzen duena, eta azpimarratzen du helburua beti "balioa epaitzea" dela, modu objektiboan. Bere ustez, ebaluazio-prozesua objektuek dituzten kostu eta efektuen analisi konparatiboan oinarritu behar da, lehiakide kritikoekin alderatuz eta bereziki alternatiba ekonomikoenekin. Ildo horretan, adierazten du ebaluazioak kontuan hartu behar dituela bai xedearen kostuak eta ondorioak, bai kontsumitzaileen beharrak asetzea (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 241-247).

1.3.3.4. Ebaluazioaren metodo holistikoa

Atal honetan, ebaluazioa, bere printzipio teorikoetan, aztergaiaren egoera osoa baloratzeko prozesu gisa ulertzen duten ereduak sartu dira. Stufflebeam eta Shinkfieldek (1995), proposamen horiek benetako ebaluaziotzat hartzen dituzte kanpoko sinesgarritasunik eza aitortzen duten arren. Garrantzitsuenak aipatuko dira ondoren (Mora Vargas, 2004: 15):

1.3.3.4.1. Hobekuntzara bideratutako ebaluazioa

Hobekuntzara bideratutako ebaluazioak Stufflebeam-ek hezkuntza-ebaluatzaile gisa Ipar Amerikako Estatu Batuetan egindako lanekin dute harremana (1960-70). Ebaluazioaren kontzeptua "erabakiak hartzeko informazio erabilgarria emateko prozesua" bezala birdefinitzea proposatzen du eta CIPP ereduak planteatzen du (testuingurua, sarrera, prozesua, produktua) (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987).

Horri dagokionez, Stufflebeam eta Shinkfielden ebaluazio-ereduaren lau faseetako alderdi garrantzitsu batzuk aipatuko ditugu (Mora Vargas, 2004: 15-17) :

- Testuinguruaren ebaluazioa. Ebaluazio mota horretan, helburu nagusia xedearen egoera orokorra balioestea da, garatzen den esparruaren gabeziei, bertuteei, arazoei eta ezaugarriei dagokienez. Era berean, dauden helburuak eta lehentasunak objektuak ase behar dituen beharrekin bat datozen azter daiteke. Ebaluazioaren emaitzek, ebaluatutako proiektuaren helburuetan eta lehentasunetan beharrezko aldaketak egiteko edo doitzeko lerroak eman behar dituzte. Metodologiak helburuaren balioespen ugari eta analisi mota desberdinak barne har ditzake. Oro har, azterketa eskatzen duten pertsonak elkarriketatzea izaten da abiapuntua, zer iritzi duten jakiteko. Horrek beharrezko aldaketei buruzko hipotesiak planteatzea

ahalbidetzen du. Azterketa-tresnak inkestak, txostenen analisia, test diagnostikoa, adostasunera iristeko teknika eta analisi- eta hausnarketa-tailerrak dira, besteak beste.

- Sarrera-ebaluazioa (input). Helburu nagusia programa bat preskribatzen laguntzea da, beharrezkoak diren aldaketak egiteko. Erabiltzen den metodologiak praktikaren egoera berrikustea eskatzen du. Hasiera batean, literatura aztertu, programa eredarriekin harremanetan jarri eta adituei kontsultatzeko aukera dago. Ondoren, talde berezi batek informazio hori ordenatu eta aztertu behar du, irtenbideak proposatzeko, berritze baterako irizpideak zehazteko eta aldaketarako aukeretan eragina duten baliabideak eta oztopoak balioesteko.

- Prozesuaren ebaluazioa. Ebaluazio mota hori plan edo proiektu bat egin dela etengabe egiaztatzean datza. Ebaluazio-prozesuaren arduraduna ebaluazioaren ardatz nagusia da, eta pertsona bati edo gehiagori esleitu behar zaizkie ibilbideari buruzko berrikuspenak egiteko eta etengabeko dokumentazioa eta informazioa bilatzeko zereginak, programa planifikatu den bezala egiten lagundu ahal izateko. Horretarako, teknika hauek erabiltzen dira: programako jarduerak behatzea, informazio-bilera erregularrak, txostenak, beste estrategia batzuen artean.

- Produktuaren ebaluazioa. Programaren lorpenak edo beharrianak balioestea, interpretatzea eta epaitzea da helburua, baita lortu nahi diren eta nahi ez diren efektuak ere. Lana alde zuzenetik hautatutako arau batzuen arabera balora daiteke eta hainbat teknika erabil daitezke: entzunaldiak edo talde-elkarrizketak emaitzen inguruko hipotesiak sortzeko; hipotesiak baieztatzeko edo baztertzeko ikerketa klinikoak; ondorioen ikuspegi sakona lortzeko kasu zehatzen azterketak; parte-hartzaile-lagin bati galdetzea; parte-hartzaileei adibide zehatzak aurkezteko eskatzea,

besteak beste.

- Prozesuen ebaluazioaren diseinuan, garrantzitsua da honako irizpide hauek nabarmentzea: ataza aztertzeko, beharrezkoa da ebaluatua eta ebaluatzailea lankidetzan aritzea; informazioa lortzeko plana ebaluazioaz arduratzen den pertsonak garatu behar du; emaitzen txostenean ebaluazio-prozesuan parte hartu dutenen esku-hartzea adierazi behar da. Era berean, oso garrantzitsua da metaebaluazioa egitea (Mora Vargas, 2004: 15-17).

1.3.3.4.2. Ebaluazio argiztatzailea

1972an, ebaluazio-praktiketan esperientzia zuten 14 ikertzaile-talde bat bildu zen konferentzia batean, Tylerren ebaluazio-ereduari alternatibak bilatzeko. Horien artean aipagarrienak dira Robert Stake Estatu Batuetan, David Hamilton, Marcoln Parlett eta Barry MacDonald Britainia Handian. Uste zuten hezkuntza-produktuak baloratzeko ahaleginek bide eman behar ziotela programaren azterketa intentsibo bati. Argiztapen-metodologiak osotasun gisa hartzen du programa, fenomenoaren deskribapen kualitatiboa azpimarratuz eta deskribapen kuantitatiboa kenduta (Mora Vargas, 2004: 17).

Ebaluazio argiztatzailea izeneko eredua Parlettek eta Hamiltonek (1977) proposatu zuten; helburu nagusia deskribapena eta interpretazioa da, balorazioa eta aurreikuspena baino gehiago. Egile horien ustez, ebaluazio-proposamen berriak metodologiak aldatzea ez ezik, suposizio eta kontzeptu berriak ere eskatzen ditu, bi alderditatik ulertzeko: irakaskuntza-sistematik eta ikaskuntza esparrutik. Ebaluazio mota hori ikerketa orokorreko estrategia bat da, ikerketa arazo batean oinarritzen dena; beraz, ebaluatzailea errealitatearekin ohitu behar da. Curriculum-ikerketa batean,

adibidez, ikasgeletako behaketa azpimarratzen da, bai eta irakasle, ikasle eta parte-hartzaileekiko elkarrizketak ere. Hala ere, beste batzuetan beste teknika batzuk erabiltzen dira datuak biltzeko, hala nola galdetegiak, testak eta dokumentu-iturrien edukiaren azterketa. Parlett eta Hamiltonen ebaluazio argigarrian hiru etapa bereizten dira: behaketa fasea, ikerketa-fasea, eta azalpen-fasea. Helburu nagusia erabakiak hartzen laguntzea da. eta ondorioz sortzen den txostena horiek hartzeko ardura duten hiru talderi zuzenduta dago: parte hartzen dutenei, babesleei edo administratzaileei, interesa duten kanpoko taldeei eta ikertzaileei eta eskola-batzordeei. Txostenaren formatua, ebaluazio argitzailean, ez da garrantzitsua, betiere irakurgarria, laburra eta interesgarria bada (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 327- 328).

Lehen aipatu dugun bezala, MacDonald izan zen 1972ko konferentziak parte hartu zuen adituetakoa bat. MacDonaldekin metodo holistikoa azaldutako jarrera hau izan zen: ebaluatzaileak potentzialki garrantzitsutzat hartu behar ditu programari eta haren testuinguruei buruzko datu guztiak. Honela jasotzen du:

Giza ekintza hezkuntza-erakundeetan oso desberdina dela dio, bertan eragiten duten aldagaien kopuruagatik (...) Horrela, ekintza bakar bat testuinguru oso batean egon daiteke funtzionalki kokatuta. MacDonald-ek baieztatzen du, curriculumetako esku-hartzeek uste baino ustekabeko ondorio gehiago dituztela. Gainera, programa bat esparru desberdinetan garatzen bada, desberdintasun historikoek eta ebolutiboek garrantzi handiko aldagai bihurtzen dute berrikuntza, ondoren erabakiak hartzeko. Azkenik, metodo holistikoak esan nahi du programa garatzen dutenen helburuak eta asmoak ez direla nahitaez partekatu behar erabiltzaileekin. (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 319).

MacDonalden jarreraren eta Stakeren jarreraren artean antzekotasun argiak zeuden.

1.3.3.4.3. Ebaluazio konstruktibista

Beste ikuspegi bat ebaluazio konstruktibistak jasotzen du. Ez dago bete betean ebaluazio-eredu sistematizaturik; hala ere, konstruktibismoak, ebaluazio-joera gisa, gorakada izan du azken urteotan, bereziki gizarte-proiektuen ebaluazioan.

Ebaluazioa ez da mugatzen erabakiak hartzeko emaitzak erregistratzera edo neurtzera, baizik eta esku-hartzea oinarritzen duen ezagutzari laguntzen dio. Ikaskuntza horrek aukera ematen du ikuspegiak zabaltzeko eta aberasteko, eta aukera ematen du ekintzak modu hobean fokalizatzeko emaitzetan edo aldagai eta faktoretan. Horrela ulertuta, ebaluazioak kontrol hutsa gainditzen du eta funtsezko aurrekari bihurtzen da honako erabaki hauetan: proiektu baten jarraitutasuna, hedapena, erreplikagarritasuna, egokitasuna edo garrantzia, lortutako emaitzak eta aldaketak ikuspegi globalago eta integratzaileago batetik hobeto ulertzea ahalbidetzen baitu (Román, 1999: 2).

Hezkuntzaren eta curriculumaren esparruan, ebaluazio konstruktibistak prozesuetan oinarritutako ikasketa-plan edo -programa batetik abiatu behar du. Ildo horretan, aipatu behar da ebaluazio-mota hori praktikan jartzean badirela mugak. Ia ezinezkoa da pentsatzea irakasle guztiek ikuspegi konstruktibistatik garatzen dutela hezkuntza-jarduera. Beraz, hezkuntza-prozesuaren ebaluazio konstruktibista konplexuagoa da, ebaluatzaileak, oro har, ez baitu tresna eta estrategia argirik ebaluazioari ekiteko. Kontuan hartuta hezkuntza-arazoek ez dutela inoiz kausa bakar bat, eta ez direla alderdi bakar batean bakarrik oinarritzen, zaila da ebaluazio-metodo edo -teknika bat aukeratzea. Gomendagarria litzateke ikuspegi sistemikoa izatea, horrek aukera ematen baitu hezkuntza-erakundea sistema batean kokatzeko, beste sistema batzuekin elkarreaginean, elementu batean egindako edozein aldaketak sisteman aldaketak

egitea eskatzen baitu. Ikuspegi horretatik, autoebaluazioa areagotu egiten da, hezkuntza-zereginari buruzko azterketa eta hausnarketa introspektibo eta prospektiboa egitean datzana. Autoebaluazioan hezkuntza-komunitateko kide guztiek hartu beharko lukete parte, proiekturako interesgarriak diren beste partaidetza batzuen artean (Mora Vargas, 2004: 18-20).

1.3.3.4.4. Konpetentzietan oinarritutako ebaluazioa

Azpimarragarria da konpetentzietan oinarritutako ebaluazioa ere. Ikuspegi horrek garrantzia berreskuratu du; izan ere, prozesuen eta produktuen kalitatea da une aldakor honetako erronketetako bat; hezkuntzak ere irizpideak ezarri behar ditu konpetentziak garatzeko, hala nola gaitasun eta trebetasun berritzaileak, profesionalari errealitate berriak ezartzen dituen erronkei aurre egin ahal izateko.

Ikuspegi horrek eboluzionatu egin du bere planteamendu teorikoetan, ikuspegi konstruktibistari toki eginez; beraz, curriculum-plangintzaren eremutik arreta jartzen dio ez bakarrik prestakuntza akademikoari, baizik eta giza garapenari ere. Esangura berezia hartzen du gizakiari buruzko ikuspegia zalantzan jartzen den une honetan, hainbat faktorek bat egiten baitute deshumanizazioan, hala nola globalizazioak, aurrerapen zientifikoek eta teknologikoek, kontsumismoak, pobrezia ekonomiko, sozial eta kulturalak, besteak beste.

Gaitasunaren araberako ebaluazioak gaitasunen araberako ikasketa-plana diseinatzeko planteamendua eskatzen du. Gaitasunak, testuinguru horretan, zeregin jakin bat betetzeko behar diren ezagutza, jarrerak eta trebetasunak dira.

Gure ikergaiari dagokionez, irakasleen ebaluazioan konpetentziak ebaluazioak

lehentasunezko lekua du une honetan. Honela jasotzen dute Bedolla eta beste aditu batzuk:

Gaitasunek irakaslearen eta ikaslearen arteko harreman berria suposatzen dute, irakasteko baino gehiago, ikasteko modu berriak, pedagogia berezitua, metodo berriak, elkarlaneko lana, diziplina artekoa eta diziplina anitzekoa, irakaskuntza-zereginen behin betiko aldaketa eskatzen dute. Horretarako, gaitasun berriak garatu behar dira, lanbide honetan jarraitzea erabakitzen dutenentzat. Irakaskuntza-konpetentziek profesionalizazioa, hausnarketa-praktika, talde-lana eta proiektukako lana, autonomia eta erantzukizun zabalduak, aniztasunaren tratamendua, aparatuetan eta ikaskuntza-egoeretan enfasia, ezagutzarekiko sentsibilitatea, prozesuekiko zuhurtzia eskatzen dute. Irakaslearen funtziorako agertoki berrien aurrean gaude, eta horrek maisu-ikaslearen rol tradizionalak aldatzea dakar, eta hori prestatzen ari den agertoki bat da (Bedolla et al., 2016: 64).

1.3.3.4.5. Ebaluazio formatiboa eta sumatiboa

Hezkuntzan hain ohikoak diren ebaluazio formatiboa eta sumatiboa ere definitu nahi genituzke. Bestalde gure ikergaia aztertzean oinarritzko kontzeptuak izango dira:

Scrivenek (1967) "ebaluazio formatiboa" eta "ebaluazio sumatiboa" terminoak erabiltzean funtzioak bereizteko eta banatzeko saiakerak egin arren, oraindik ere nahasmen handia dago. Stakek (2006) bi funtzioak argitu nahi izan ditu, eta argi eta garbi azaldu du bien arteko dikotomia: sukaldari batek zopa probatzen duenean, ebaluazioa formatiboa egiten du, eta gonbidatua denean, proba ebaluazio sumatiboa da. Lehenengo kasuan, ebaluazioa aldaketa-prozesu baten parte dela ulertu behar da, zeinak ebaluatzen dena aldatzen laguntzen duen informazioa ematen baitu, oraindik garapen-prozesuan dagoena. Bigarrenean, berriz, ebaluaketaren ondorioak neurtzera bideratzen ditu bere ahaleginak. Stakek (2006) gaineratzen duenez, biak aldi berean gerta daitezkeen arren, komeni da aurrerantz jarrera formatiboarekin begiratzea eta atzerantz jarrera sumatiboarekin begiratzea. Ebaluazioaz ari gara alde batetik, kalifikazioaz bestetik. Desberdintasuna planteatuta dago, eta agerian geratzen da batak

eta besteak gauza desberdinak bilatzen dituztela; bi kontzeptualizazio horiek guztiz aurkakoak dira, bien xedeari dagokionez. (Alcaraz Salarirche, 2015: 21).

Zentzu berean, Pellicer-en azalpena jasoko dugu: Hauxe da bere metafora gogokoena ikaskuntzaren ebaluazioak zer esan nahi duen ulertzeko. Arbitro edo entrenatzaile gisa ikus daiteke ikasgela. Lehenengo kasuan, asmo onez, uste dugu ebaluatzea lorpenak neurtzea eta ikasleek egiten dituzten akatsak zigortzea dela, ikasleen esperientzia pertsonaletik kanpoko maila eta arau estandarizatuei dagokienez(...). Hala ere, ikasgeletan kirol-entrenatzailearen espirituarekin kokatzen bagara, zeinak laguntzen duen, bereizten duen, jokalaria oso ondo ezagutzen dituen, bere zailtasunei aurrea hartzen dien, gehien kostatzen zaiena bereziki entrenatzen duen, jokaldiak diseinatzen dituen, egoerarik onenean jartzen dituen, jokalariekin praktikatzen duen eta jokalaria bakoitzaren jardunari buruz dituen balio-judizioekin etengabe aldatzen dituen bere erabakiak, orduan ulertuko dugu ikasleen ikaskuntzaren ebaluazioa funtsezkoa dela garapen horretara iristeko (Pellicer, 2019: 3).

Hurrengo atalari sarrera emateko, zerbait ebaluatzean kontuan hartu behar diren balorazio oinarriak aipatuko ditugu:

Zerbait baloratzean kontuan hartu behar diren balorazio-oinarriak honakoak dira: erabiltzaileen itxaropenak, zerbitzuaren merezimendua eta zenbat arte den beharrezkoa. Horrez gain, ebaluazioaren beste alderdi batzuk ere kontuan hartu behar dira: bideragarritasuna eta ekitatea, esaterako, eta konparatu behar bada, produktu edo zerbitzu batean zentratu behar da. Erabilera nagusiak ere argi izan behar dira, hala nola: hobetzea, laburbiltzea eta adibideak ematea, baita ebaluatzaileek kualifikazio bereziak behar dituzten ere (Mora Vargas, 2004: 3).

1.3.4. Ebaluazioaren gauzatze prozesua

1.3.4.1. Ebaluazioaren zertarakoa

Ebaluazioa martxan jartzeak, batez ere, bere funtzioa zein den argitzea eskatzen du; zertarako ebaluatu nahi dugun eta lortutako informazioarekin zer egingo den adieraztea.

Gaur egun ebaluazioa helburu ezberdinekin diseinatzen da. TALISEk 2013ko txostenean irakasleen ebaluazioaz diona jasoko dugu gaiari hasiera emateko:

“Ebaluazioaren helburu nagusia irakasleari informazioa ematea da, irakasle-lana hobeto ulertu ahal izateko hobetzeko. Informazio hori irakasleei lanbide-trebakuntzarako aukerak emateko ere erabil daitezke” (MEC, 2014: 69).

Ebaluazioaren zertarakoak, ebaluazioaren ekarpenak aurkezten saiatuko gara ondoren. Funtzioak definitzerakoan ebaluagaiaren eremuak ezarri daitezkeen helburuetan eragin zuzena izango du. Hezkuntza sistema osoa izan daiteke ebaluagai. Aurrez jaso dugun legetan ikusi dugu ebaluazioa hezkuntza sistema osora zabaltzen dela eta irakaskuntzaren kalitatea hobetzea izango dela azken helburua. Azken urteotan ebaluazioaren protagonismoa ez da eremu akademikoetan bakarrik ikusten. Hezkuntza Administrazioak, zeinu politiko batetik edo bestetik, kalitatea hobetzeko funtsezko betekizuntzat jotzen du. Honela jasotzen da legeetan: "Irakaskuntzaren kalitatea hobetzeko, ebaluazioaren mugak zabaldu behar dira, hezkuntza-sistema osoari eraginkortasunez aplikatu ahal izateko" (9/95 Lege Organikoa, BOE 278, 33652).

Aditu askorentzat ebaluazioa gizartearen aurrean kontu emateko tresna bat izango da eta horien ustetan tresna horren bidez lortuko da hezkuntza sistemaren kalitatea hobetzea. Castillo Arredondoren (2004: 441- 449) iritziz orain kontzientzia handiagoa

dugu hezkuntza-kalitatearen maila handiagoak lortzeko beharraz, bai eta hezkuntzaren munduak, lehiakortasun-dinamika batean murgilduta dagoen gizarte batean, eskuragarri dauden baliabideak ahalik eta gehien aprobetxatzeaz ere.

Hezkuntza-kalitatea lortzeko ebaluazioa herri-administrazioen baliabide iraunkorra izan da. Argi dago oso zaila dela hezkuntzaren kalitatea hobetu ahal izatea, baldin eta aurretik ez badugu ebaluazio zorrotz baten bidez identifikatzen herrialde baten hezkuntzaren errealitatea eta haren egoeratik abiatu. Hau da, gertatzen ari diren igartzeak eta akatsak identifikatu behar ditugu, jakin behar dugu hezkuntza-sistemaren zer alderditan edo esparrutan komeni den aldaketak egitea, edo zergatik aldatu behar diren orain arte indarrean zeuden politika- eta hezkuntza-gidalerroak.

Aditu berak dio: “Esan nahi dut ebaluazioaren erabilera sustatu behar dugula, jarduketan garapenari buruzko ikuspegi aurrerakoi eta zuhurrarekin, alde batetik inprobisazioak eta balizko akatsak saihesteko, eta, bestetik, helburuen lorpena ziurtatzeko” (Castillo Arredondo, 2004: 447).

Castilloren iritziz, hezkuntza sistemaren kalitateaz gain, makro ikuspegiaz gain, ikastetxe mailako ebaluazioa ere sustatu behar da. Horrenbestez, ikastetxeek ezaugarri bereizgarriengatik identifikatuak izan behar dute; eta, horretarako, behartuta daude herritarren aurrean beste zentro batzuen identitatea ez den beste identitate bat erakustera. Testuinguru horretan, ikastetxe baten hezkuntza-kalitatea identitate-zeinu bihur daiteke, eta herritarren aurrean gizarte-erreklamo gisa balio diezaioke. Familiei interesatzen zaie ikastetxearen irakaskuntza-ereduarekin eta ikastetxean beren seme-alaben onurarako garatzen diren jarduera pedagogikoekin identifikatzea. Izan ere, hezkuntzaren ebaluazioak zentzua du soilik aplikatzen dena hobetzeko bada.

Gogora ditzagun, sistemaren ebaluazioari dagokionez, azken urteotako Espainiaren

ondorengo erakunde ofizial hauek egindako saiakerak (VIEC-INCE, 1998: 14-27):

- La educación en España: bases de una política educativa (1969)". Liburu Zuria izan zen, Hezkuntzari buruzko Lege Orokorra (1970) baino lehenagokoa. Liburu Zuria, zalantzarik gabe, Espainian hezkuntza-sistemari buruz egin zen txosten kritikoa da".
- Ebaluazio-txostena (1979). Titulu ofiziala honako hau zen: Hezkuntzari buruzko Lege Orokorren Ebaluazio Batzordeak otsailaren 6ko 186/76 Dekretua betez aurkeztutako txostena. Aipatutako legearen aplikazioa ebaluatzea zen helburua, eta, laburbilduz, "Franco hil ondoren egoera politikoa aldaketa sakoneko trantzean zegoen une batean, izandako lorpenen eta gabezien balantzea egitea".
- Irakaskuntza Ertainak Espainian (1981). Batxilergoaren eta Lanbide Heziketaren ebaluazioa da, 1970eko Hezkuntzaren Lege Orokorretik hamar urte baino gehiago igaro ondoren egin zen. Txostenean, akats larriak aipatzen dira, "Bai eta premiazko zuzenketa behar duten anomaliak ere".
- Espainiako hezkuntza-politikaren azterketa (OCDE, 1986). Txosten honen hasieran, Espainiako hezkuntzak 1970eko Hezkuntzari buruzko Lege Orokorretik jaso zuen bultzada handia nabarmentzen da, "ELGAko beste ezein herrialdetan baino ikusgarriagoa" izan zela dio, eta puntu kritiko batzuk azpimarratzen ditu, batez ere Lanbide Heziketaren planteamendu akastunei buruzkoak.
- Hezkuntza Sistema Erreformatzeko Liburu Zuria (1989). Dokumentu horrek Hezkuntza Sistemaren Lege Organiko Orokorra (LOGSE, 1990) prestatzeko balio izan zuen. 1970eko Legearen ondorioz izan ziren "lorpenak eta gabeziak" aztertu ondoren ezarri nahi zen lege berriaren gidalerroak aurkeztu zituen, Espainiako

hezkuntza-sistema unean uneko egoera berrien arabera berrantolatzeko.

- Ikastetxeak eta irakaskuntzaren kalitatea: jarduera-proposamena deituriko txostena (MEC, 1994). Uneko egoera aztertu ondoren, Hezkuntza-sistemaren kalitatea hobetzeko 77 neurri proposatu zituzten.
- Espainiako hezkuntza-sistema ebaluatzea Estatuko Eskola Kontseiluaren arduetako bat da berriazko urteko txostenen arabera. Txosten horiek informazio-iturri pribilegiatua dira Estatu Espainoleko hezkuntza-sistemaren joerei, helburuei eta akatsei dagokienez, eta, ondorioz, sistema ebaluatzeko etengabeko ahalegina dakarte.
- EAERI dagokionez Euskadiko Eskola Kontseilua arautzen da 13/1988 Legearen testu birmoldatuan, urriaren 28ko Euskadiko Eskola-Kontseiluei buruzkoan. Eta bertan, 16. atalean jasotzen da: "16. atala.- Euskadiko Eskola-Kontseiluak, urteoro, bere ekintzei buruzko altzinak emanezko txostena eta irakaskuntzaren Euskadiko Autonomi Elkartereko egoeraren argipide-txostena egin beharko du" (E.H.A.A. 220 zenbakia, 1988.eko azaroak 23).
- LOPEG-ean, 30. artikuluan, Hezkuntza Ikuskaritzari agintzen zaio "hezkuntza-sistemaren ebaluazioan parte hartzea, bereziki ikastetxeei, zuzendaritza-eginkizunari eta irakaskuntza-eginkizunari dagokienez, horien antolaketa, funtzionamendua eta emaitzak aztertuz". Hezkuntza Ikuskaritzak ikastetxeen egoeraren ebaluazio nazional garrantzitsua egin zuen 1993-1996 urteen artean, Ikastetxeen Ebaluazio Planaren bidez (Eva Plana).
- Hezkuntza-sistemaren diagnostikoa eta ebaluazioa egiteko ikerketak. Azken hamarkadetan, Estatu Espainolean ahalegin handiak egin dira hezkuntza-sistemaren hainbat alderdiri buruzko ebaluazio-ikerketak garatzeko, Estatu

mailako ebaluazio institutuak izan dira 1970ean hasita gaur egunerarte nahiz eta hezkuntza legeen arabera izen ezberdinak hartu.

- EAEko Hezkuntza sistemaren ebaluazioari dagokionez, 14/2001 Dekretuan, otsailaren 6koan, unibertsitateaz kanpoko Irakas-sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundearen (ISEI) sorkuntza arautzen da eta aurrez aipatu dugun bezala bere funtzioen artean aurkitzen dira EAEko ebaluazio-proiektuak diseinatu eta garatzea, euskal hezkuntza sistemaren kalitatearen berezko adierazleak gauzatzea eta txostenak egitea, egindako ebaluazioa eta hortik ondorioztatutako hobekuntza-proposamenak jasoko dituztenak. Aldi berean Kalitate eta Ebaluaziorako Institutu Nazionalarekin eta beste erakunde batzuekin lankidetzan aritzen da.

Ikusi dugu orain arte, ebaluazioaren helburuak identifikatzeko unean, aditu batzuentzat, ebaluazioa kontuak emateko tresna dela. Kontzeptu hori ez da soilik ikasketa-plan edo -programa baten edo lanbide-jardun baten asmatze eta akatsen berri ematea, baizik eta feedback-a jasotzea, irakasleen, ikasleen eta, ondorioz, hezkuntza-erakundearen hobekuntza akademiko eta pertsonalerako. Hezkuntza-ebaluazioa zeregin akademikoaz sensibilizatzeko eta berrikuntza errazteko tresnatzat har daiteke (González eta Ayarza, 1996: 3).

Ebaluazio-funtzioa da irizpen informatuak ematea, erabakiak hartzen laguntzeko. Hiru mekanismo sekuentzial biltzen ditu: eskatutako informazioa metatzea eta sistematizatzea, informazio hori aztertzea eta iritzi arrazoitua eta erabakiak hartzeko gomendioak ematea. Ebaluazio honetan parte hartu behar dute bai tartean daudenek (autoebaluazioa), bai kanpoko eragile egokiek (pareen edo espezialisten ebaluazioa), aurreiritzi gabeko ikuspegia izan dezaten eta fede publikoaren berme handiagoak eman

ditzaten. Erakundeen bizitzatik kanpoko eragileek soilik egindako ebaluazioak porrot egin ohi du, ez baitu aurreikusten hezkuntza-komunitatea osatzen duten pertsonekin partaidetza-prozesu bat garatzea, eta haien parte-hartzea mugatu egiten du, beharbada, parte hartzea datuak ematera mugatuz, ziurrenik galdera itxien tresnak eskainiz (González eta Ayarza, 1996: 33).

Funtzioen zehaztapen horretan kontu ematek abiatu eta bete aspektu batzuk ere aipatzen dira: alde batetik azken helburua hobekuntza dela jasotzen da eta, bestetik, inplikatu guztien parte hartzea ezinbestekotzat jotzen du.

Kontu emateaz haratago ebaluazioari helburu gehiago egozten dizkieten iritzi edo ekarpenak jasoko ditugu ondoren. Horien artean Stufflebeam eta Shinkfield-ena.

Hiru erabilera nagusi hartzen dituzte kontuan: hobekuntza, sintesia eta adibideak ematea. Lehen erabilera zerbitzu baten kalitatea ziurtatzeko edo hobetzeko ematen den informazioari dagokio. Arreta handia jarri behar da kontsumitzaileen izaeran eta beharretan, eta prozesuaren eta emaitzen artean dagoen harremanean. Puntu horretan, ebaluatzaileek etengabe harremanetan egon beharko lukete programako langileekin, eta erabakiak hartzeko gidari bezala jokatu beharko lukete. Ebaluazio-planak malgua eta harbera izan behar du. Helburu nagusia zerbait hobetzea denean, ebaluazioak kasu baten azterketaren antz handiagoa izan beharko luke, konparaziozko esperimentu baten antza baino. Ebaluazioaren bigarren funtzio garrantzitsua sintetizatzea edo txosten laburtuak egitea da. Dagoeneko amaituta dauden proiektuei, dagoeneko eginda dauden programei edo amaitutako produktuei buruzko atzera begirako azterketak dira. Hirugarren erabilera eredu bat eskaintzea da. Denbora-tarte jakin batean zerbitzuak ebaluatuz lortutako emaitzek teoria bat sortzeko eta probatzeko erabiliko den informazioa eman dezakete (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 23).

Ebaluazioak erabilera ugari izan ditzake eta Hein eta Tautek jasotzen dituzte. Erabileraren fenomeno oso konplexua izan daiteke, eta aldatu egin daiteke antolakuntzaren testuinguru bakoitzerako. Ildo horretan, Richek (1977) erabilera instrumentala eta erabilera kontzeptuala bereizten ditu. Erabilera instrumentalak erabilera tradizionalari egiten dio erreferentzia, non emandako informazioa zuzenean erabakiak hartzeko erabiltzen den. Weissen arabera (1998), erabilera instrumentala erraztu egiten da emaitzak eztabaidagarriak ez direnean. Bestalde, kontzeptuzko erabilera ebaluazioko informazioaren erabilerari dagokio, arazo jakin baten ulermena zabaltzeko, baina ez nahitaez ondorio zehatzak eragiteko. Weissek (1998) bereizketa hori zabaltzen du, eta, ebaluazioaren erabilera pertsuasio-tresna bezala identifikatzen du, hau da, emaitzak erabiltzen dira inplementatu behar diren aldaketei buruz dagoeneko daukagun jarrera baten alde mobilizatzeko. Azkenik, Owenek eta Rogersek (1999) legitimaziorako erabilera eta erabilera sinbolikoa bereizten dituzte. Lehenengo kasuan, ebaluazioaren emaitzak alde aurretik hartutako erabakiak babesteko edo legitimatzeko erabiltzen dira, normalean erabaki horiek zuzenak zirela frogatzeko. Bestalde, erabilera sinbolikoak erakundearen edo erabaki-hartzailearen irudia hobetzea helburu duen ekintza sinboliko gisa bidera daiteke (Hein eta Taut, 2010: 164).

OECD-ren (2013: 8) arabera ebaluazioaren helburuak garapen profesionala eta kontu ematea izan daitezke: 1) irakasleei informazioa itzultzea, garapen profesional egokiak identifikatzea, 2) irakasleei beraien karreraren aurrera egin eta ardura berriak hartzeko aukera ematea bere jardueraren ebaluazio sendo baten ondorioz, eta 3) irakasleak sostengatzea beraien geletako hezkuntza kalitatearen arduradun gisa; jarduera desegokia duten irakasleen etengabeko hobekuntza bilatzea.

Bi helburuak:, garapen funtzioak eta kontu ematea ebaluazio prozesu berean

konbinatzeak askotariko erronkak suposatzen ditu eta horretarako irakasleen ebaluaziorako marko koherenteak ezarri beharko lirateke. Ikerketek, irakasleei beraien karreran zehar etengabeko apendizaiak eskainiko dien ebaluazio sistemak garatzeak duen garrantzia azpimarratzen dute.

Azkenik, ebaluazioaren helburuei eta emaitzei dagokienez, nazioarteko ikuspegiak adierazten digu hainbat helburu izan ditzakeela. Helburuak honako lau multzo hauetan sailka daitezke:

- Errendimenduari buruzko informazioa eskaintzea
- Hobariak edo haborokinak esleitzea
- Soldata-progresioa baimentzea
- Mailaz igotzeko aukera baloratzea

Gure inguruko herrialdeetan ikusten duguna da ebaluazioaren helburu ohikoena irakasleei errendimenduari buruzko informazioa ematea dela (Manoso, 2019: 101).

Hala ere ebaluazioaren helburuak ez dira eztabaidarik gabe definitu izan diren aspektuak:

Kalitatearen kontzeptua bera da eztabaiden oinarrian dagoen gaietako bat:

Hitzaldi hauetan ez dira abiapuntuko aurrekontuak azaltzen, ezta kalitatea bera nola ulertzen den definitzen ere. Beraz, hain ekarria eta eramana den kalitatea onartzen da a priori gisa, "Zer den eta nola lortzen den"-aren inguruko adostasuna ziurtzat emanez. (...) Ebaluatzaile sutsu horien aurrean, gure ikuspuntutik, ebaluazio horiek "nola eta zertarako" egingo diren hausnartzeko hausnarketa kolektiboa falta da (ez soilik "adituena") (Fueyo Gutiérrez, 2004: 209).

Argi eta garbi azaldu behar da zer kalitaterantz egin nahi dugun aurrera, eta adierazi behar da erakundeen, unitateen eta irakasleen hobekuntzari lotutako kalitatea bilatu behar dela, ikasleen ekitatea eta aukera-berdintasuna bermatze aldera, hezkuntza integrala eta kultura-, zientzia- eta lanbide-prestakuntza jasotzeko, beren testuinguru soziokulturalari dagokionez ahalik eta baldintzarik onenetan. Kalitate-mota hori ebaluatzeko, planteamendu teorikoak eta proposamen ofizialetan aurreratzen ari diren metodologiak ez bezalakoak behar dira, (Fueyo Gutiérrez, 2004, 213).

Hausnarketarako deia ere jasotzen dute hainbat iritzik:

Bigarrenik, uste dugu ebaluazio orok, edozein motatakoak izanda ere, hobekuntzara, eraldaketara bideratu behar duela.

Horretarako, gogoetarako informazioa eman beharko du nahitaez. Aldaketa posible izango da soilik zuzenean inplikaturako pertsonak egoeraz jabetzen badira, errealitateari buruz hausnartzen badute eta hura eraldatzeko erabaki egokiak hartzen badituzte; beraz, aldaketa egongo da soilik hausnarketa batetik abiatzen badira. Izan ere, ebaluazioaren helburu nagusia hausnarketa horretarako datuak ematea da. Hortik ondoriozta daiteke ebaluazioak, kalitatezkoa izan dadin, parte-hartzailea ere izan behar duela, eta ez hierarkikoa.

Ebaluazioek ondo emandako urratsak nabarmentzeko balio badute eta itxaropen handiak jakinarazteko eta norberaren eta taldearen autokontzeptua indartzeko tresnak badira, orduan bakarrik entregatu ahal izango dituzte hausnarketarako eta erabakiak hartzeko elementu egoki eta garrantzitsuak. (Murillo eta Román, 2008: 2).

Ebaluazio kultura faltaz ohartuta, ebaluazioa nora bideratu daitekeen jasotzen du REDE-

k. Orain arte, deigarria da ikastetxeek hobekuntzari lotutako kanpo-ebaluazioaren gaineko erantzukizunaren kulturarik ez izatea, (Bolívar, 2016), autoebaluazio-prozesuekin edo ikastetxearen barne-ebaluazioko prozesuekin batera. Ebaluazioa ikaslearen, irakaslearen, ikastetxearen, irakasleen eta sistemaren hobekuntzara bideratu behar da: ebaluazioak kalitatezko informazioa eman behar die administrazioari, hezkuntza-ikuskaritzari, ikastetxeari, irakasleei eta ikasleei (Red para el dialogo educativo, 2019: 48).

Behin ebaluazioaren helburuak zehaztuta, zer ebaluatu beharko litzatekeen erabakitzen dute ebaluazio ereduak. Hurrengo atalean ebaluagaiaren inguruan arituko gara.

1.3.4.2. Zer ebaluatu

Orain arte azaldu den moduan ebaluazioa arlo edo esparru askotan erabili da eta ugariak izan dira ebaluagaiak. Literatura zientifikoan hainbat iritzi aurkitu ditzakegu:

zerbait ebaluatzerakoan kontuan hartu behar diren balorazio-oinarriei buruzko eztabaidak hiru irizpide-iturri garrantzitsu eman ditu: bezeroen itxaropenak,

zerbitzuaren merezimendua edo bikaintasuna eta zerbitzua zenbateraino den beharrezkoa edo duen balioa (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 21).

Ebaluazio-kulturaren hedapenean, ebaluazioaren praktika profesionalak adar eta alor ugari sortu ditu. Adar horietako batzuk esperientzia luzea izaten hasi dira jada ebaluazio-metodologiaren garapenean eta aplikazio praktikoan. Scrivenek (2011: 235-238) zazpi adar nabarmentzen ditu (zazpi handiak, Big Seven):

1. Produktuak ebaluatzea.
2. Errendimenduak ebaluatzea.
3. Proposamenak ebaluatzea, aukeren artean onena aukeratzeko
4. Langileak ebaluatzea, funtzio jakin batzuetarako hautagairik onenak aukeratzeko.
5. Sailak ebaluatzea.
6. Politikak ebaluatzea.
7. Programak eta proiektuak ebaluatzea, esku-hartzeen eragina, aplikazioa eta logika aztertzeko.

Adar horietako batzuetan aspaldidanik ari dira ebaluazioa lantzen, eta esperientzia handiko praktikak eta espezialistak sortu dira, gero gremioak, eta XX. mendean jada ebaluazioaren egungo eremu profesionala sortzen duten lanbideak. Era berean, sasi-ebaluazioko jarduera askok, tradizio handikoak izan arren, ez dute oinarritzko eskakizunik, hala nola estandarrak baliozkotzea. Aipatutako adar horietako bakoitza hainbat eremutan aplikatzen da. Eremu horietako bakoitzean tradizionalagoa da ebaluazio mota bat edo beste bat, eta garapenaren eta lankidetzaren eremuan sailen, politiken eta programen ebaluazioa komuna da, eta proiektuen ebaluazioaz ere hitz egiten da.

Ebaluazioaren momentuaren arabera ere, ebaluazioak gai ezberdinak ebaluatuko ditu. Ebaluazioa hasi aurretik premiak edo testuingurua aztertuko da. Ebaluazio hori errealitatea aztertu ondoren egiten da, eta proiektua formulatu aurretik. Zer testuingurutan eta errealitatetan esku hartu nahi den ebaluatzen da, eta talde hartzailearen premien diagnostikoa egiten da, ekintza zuzentzeko.

Ebaluazio horrek, batez ere, helburuak garatzen laguntzeko eta esku-hartzearen plangintzari buruzko erabakiak hartzeko balio du. Era berean, programaren emaitzak epaitzeko oinarri bat eskaintzeko funtzioa betetzen du.

Ondoren, diseinua eta plangintza bera ebaluatuko dira. Programaren diseinuaren, koherentziaren eta aplikagarritasunaren ebaluazioa da. Programa nola gauzatzen ari den epaitzeko oinarri bat lortzeko aukera ematen du.

Ebaluazio programa martxan jarrita, programaren prozesua eta garapena ebaluatu beharko litatzeke. Ebaluazio mota honek programa gauzatzeko prozesua gidatzeko balio du, programa gauzatzen ari den bitartean behar diren doikuntzak egiteko informazio erabilgarria lortzeko; bilatzeko, beraz, gertatzen denaren, akatsen eta eragiten dituen aldaketen azalpenak emateko. Hainbat kontrol-punturen bidez egin daiteke, eta feedback funtzioa du, programaren diseinua eta gauzatzea hobetzeko eta fintzeko aukera emango duen informazioa emateko. egiten da.

Azkenik, emaitzak edo produktuak ebaluatu beharko lirateke., helburuekin eta beharrek ere erlazionatuz, merezimendua eta balioa ebaluatzeko. Horrela, programen ebaluazioan programak eragin dituen ondorioak ebaluatzeko balio du, ez bakarrik lortu nahi direnak eta positiboak, baita bilatu gabeak eta negatiboak ere.

Bestalde, ebaluazio batean aspektu ugari erabiltzeaz gain, ebaluatzeak berak ere sortuko ditu hainbat ondorio. Horretaz ari dira Hein eta Taut beraien ikerketetan.

Ebaluazio bat "erabiltzeak" esan nahi du informazio horren erabiltzaile anitzentzat ondorio posibleak anitzak direla (Hein eta Taut, 2010: 164).

Hezkuntza mundura ekarrita, Jaione Apalategik dio: "hezkuntza ebaluaketa ofiziala" deituko nukeenak irakaskuntzaren efikazia, kalitatea, hedapena, errentagarritasuna, aukerak, antolakuntza, ereduak, kurrikuluma... eta etorkizuna bilatzen ditu" (Apalategi Begiristain, 1992: 119).

Hezkuntza munduan ebaluatu daitezkeen aspektuak anitzak dira: "edozein osagai ebalua daiteke: Hezkuntza sistemako edozein osagai ebalua daiteke baina sistema testuinguratuan jarri eta operatibizatu egin beharko da, alderdi esanguratsuenak identifikatuz (Mateo, 2000a). Eskuarki ebaluagaiak hauek izaten dira: ikasleak, irakasleak, programak, ikastetxea eta hezkuntza-sistema" (Lukas eta Santiago, 2016: 94).

Hezkuntza ebaluazioko prozesuen analisia azaltzen duen koadroa txertatuko dugu, Lukas eta Santiagok, (2016: 95)-en erabiltzen dutena egokituz:

Taula 4. Hezkuntza ebaluazioko prozesuen analisi-unitateak

Kategoria	Ebaluatutako unitateak	
Hezkuntzako aktoreak	Ikasleak	
	Irakasleak	
	Ikastetxetako beste langileak	
Erakundeak	Hezkuntza formala	Hezkuntza erakundeak: - Haur, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak - Unibertsitateak
	Hezkuntza sistematik kanpo (hezkuntza ez formala)	
Hezkuntzan esku-hartzea gauzatzeko elementu formalak	Curriculum-diseinuak eta hezkuntza proiektuak	
	Programak	Ikasleei zuzendutako programak
		Irakasleei zuzendutako programa eta formazioak
		Komunitate osoari zuzendutako programak
Hezkuntza-materialak		

Azken batean hezkuntza-ebaluazioaren esparruak izango dira: ikasleak, ikastetxeak, irakasleak eta hezkuntza sistema, hezkuntza sistema egitekotzat herrialde baten hezkuntza-eskaintza sistematikoa garatzen duten erakundeen multzo artikulatu gisa ulertuta. Jaione Apalategiren definizioa erabilita “Gizarte bateko hezkuntza asmo orokorrak eta ekinbideak, “Hezkuntza Sistema” (H.S.) deituriko proiektuan biltzen dira” (Apalategi Begiristain, 1992: 119).

1.3.4.3. Nola ebaluatu (faseak)

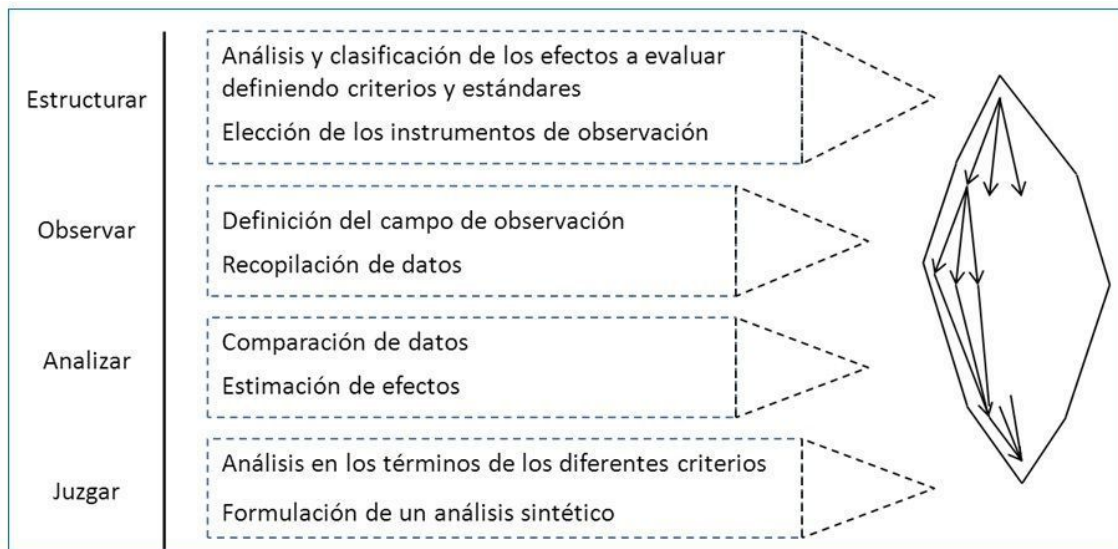
Ebaluazioaren diseinuak ebaluazio plana zehaztea eskatuko du. Ebaluazio baten denbora-planak ebaluazio-jarduerak gidatzeko balio du. Diseinuan denbora asko eman beharrik gabe, garrantzi handiko helburuetarako balio du: lehenik eta behin, ebaluazioa egiteko eta emaitzak erabiltzeko ikuspegi koherentea eskaintzen du.; baliabideak behar

bezala erabiltzen laguntzen du, eta ebaluazioaren emaitzak jatorrizko helbururako erabiltzen. Ebaluazio-jarduerak gidatzen ditu, helburuak, noiz egin behar diren, nola, eta helburu egokira eramateko arduradunak esleitzen ditu. Horretaz aparte, ebaluazioaren gardentasunari laguntzen dio, inplikaturako alderdi guztientzat ebaluazio-prozesua dokumentatzean eta ebaluazioa inplementatzeko leialtasuna bermatzen du, bere jardueretan ebaluazio-prozesua argi azaltzen baitu.

Michael Scrivenek 1990an eman zuen etapa horiek kontzeptualizatzeko lehen urratsa, programen ebaluazio ugari aztertuz. Ebaluazioaren etapa nagusiak honako hauek dira: ebaluazio-lanak nola egingo diren egituratzea; eskura dauden datuak eta programan gertatzen diren aldaketak behatzea, aurretik egindako ebaluazioaren egituraketaren arabera, bildutako datuak aztertzea, eta ebaluatutako programari buruzko iritzia ematea.

Fase horiek irudikatzen dituen eskema bat txertatuko dugu (Evaldes, 2022, <http://evaluacionydesarrollo.com/tag/fases-de-la-evaluacion/>):

Irudia 10. Ebaluazio faseak



<http://evaluacionydesarrollo.com/wp-content/uploads/2015/10/etapas-principales.jpg>

Evaluación eredu eta prozesuak zehazteko unean hainbat aldagai definitu behar dira aurretik: ebaluazio-ikerketaren xedea, helburuak, audientziak, inplikatu eta bezeroak, lehenasunezko alderdiak, balio-irizpideak, bildu beharreko informazioa, informazioa biltzeko metodoak, analisi-metodoak, prozesuko eragileak eta sekuentziarioa, emaitzen txostenak/erabilera, ebaluazioaren mugak eta metaebaluazioa (Escudero, 2003: 31).

Aditu beraren iritzian, ebaluazio prozesuak zehaztuz, ebaluazio erantzule eta konstruktibista proposatzen duten Guba eta Lincoln-entzat ebaluazioaren antolaketaren muinean inplikatuaren ahotsak kokatu behar dira, ebaluazio eredu oinarritzeko. Inplikatuaren eskaerak, kezak eta gaiak erabiltzea beharrezkoa da, Guba eta Lincolnen arabera, babestuta senti daitezkeen arrisku; ebaluazioaren ondoriozko informazioaren erabiltzaile potentzialak direlako; ebaluazioaren maila handitu eta hobetu dezaketelako; eta, interakzio positiboa sortuko lukeelako inplikatuaren artean. Guba eta Lincoln-ek aldaketa paradigmaticoa proposatzen dute arrazoi ezberdinengatik, metodologia konbentzionalak ez duelako aurreikusten inplikatuaren eskaerak, kezak eta gaiak

identifikatzeko beharrik; egiaztapen-jarrera baino gehiago aurkikuntza-jarrera behar da; testuinguru-faktoreak ez dira behar bezala kontuan hartzen; kasuz kasu balioespenak egiteko baliabiderik ez da ematen eta metodologia konbentzionalaren ustezko neutraltasuna zalantzazkoa da helburu sozial bati buruzko balio-judizioak bilatzen direnean

Bezeroen garrantzia aitortuz proposatzen dituzten urratsak honakoak dira: babesle batekin kontratua ezartzea; ikerketa berrerabiltzeko antolatzea; audientziak identifikatzea; audientzia bakoitzean kontzeptu bateratuak garatzea; eskaerak, kezkak eta ebatzitako gaiak sailkatzea eta konpondu gabeko gaietan lehentasunak ezartzea, informazioa biltzea, negoziazioa prestatzea eta garatzea; txostenak egitea eta prozesua berrikustea (Escudero, 2003: 24-25).

Gure ikergaia den pertsonen jardunaren ebaluazio prozesuan ere antzeko faseak aurkitzen dira: Jarduna ebaluatzeko prozesua planifikatzea; ebaluazio sistemaren diseinua, ebaluazio sistema ezartzea, feedback-a ematea langileari eta ebaluazio sistemari (Sánchez eta Bustamante, 2008). Atal hauetako bakoitza azalduko dugu laburki bada ere (Sánchez eta Calderón, 2012):

1. Jarduna ebaluatzeko prozesua planifikatzea. Prozesuaren lehen etapari dagokio, ebaluatuko den biztanleria, oinarrizko balorazio-irizpidea (zer neurtu) eta ebaluazio-metodologia (nola neurtu) erabaki behar diren fasea da. Ebaluazio-prozesuaren plangintzak zerikusia duten alderdi guzti-guztiak inplikatu beharko lituzke; izan ere, plangintza baten bidez ezartzen da planteatutako helburuak lortzeko planak nola, nork eta noiz gauzatuko diren. Beharrezkoa da etapa honetan erakundea gaian sartzea eta informazio garrantzitsu guztia bilatzea. Ondoren, argi eta garbi zehaztu behar du zein den sistema ezartzean lortu nahi duen helburua; izan ere, plangintza helburu espezifiko

bat lortzea ahalbidetuko duten ekintzak delineatzeko egiten da, hain zuzen ere. Halaber, identifikatu beharko du zeintzuk diren prozesuan eragina izan dezaketen arriskuak, horiek gutxitzeko. Jarraian, erakundeak zehaztu behar du ebaluazioa zein pertsona talderi dagokion. Gainera, etapa horretan, ebaluazioa zein irizpidetan oinarrituko den zehaztu behar du; hau da, pertsonak, emaitzetan, kompetentzietan, ezaugarrietan edo abarretan oinarrituta ebaluatuko dituen. Lagina mugatuta, ebaluatzaile gisa nortzuk parte hartuko duten zehaztu behar du. Azkenik, prozesuan egin nahi diren etapa guztiak definitu behar dira, bai eta horietako bakoitzaren jarduerak ere, honako hauek aipatuz: uneak, sekuentziak, arduradunak eta baliabideak.

2. Ebaluazio sistemaren diseinua. Diseinu-etaparen helburua aplikatu nahi den sistema erabat eraikitzea da. Egin behar den lehenengo gauza enplegatuen jarduna ebaluatzeko dimentsioak identifikatzea da; hori, oro har, lanpostuen analisiaren bidez lortzen da. Ondoren, ebaluazio-metodoa hautatzeko unea da. Ebaluazio-metodo bat aukeratzean, gai taktiko bati egin behar zaio aurre eta oso garrantzitsua da nahi diren emaitzak lortzeko. Metodoa hautatu ondoren, ebaluazio-tresnak aukeratu behar dira.

3. Ebaluazio sistema ezartzea. Erakundeak diseinatutako sistema praktikan jartzen duen faseari dagokio inplementazio-etapa; hala ere, erabiltzen hasi aurretik, garrantzitsua da sistemari buruzko informazioa ematea langileei, bi aldeak bat etor daitezen. Gainera, langileek sistemak nola funtzionatzen duen, zein helburu duen eta prozesuan zer rol duen jakin beharko lukete. Prozesuko parte-hartzaile guztiek sistema ezagutzen dutenean, ebaluatzaileek sistema erabili eta ebaluazioa aplikatzeko moduan egongo dira, horretarako prestatutako tresna erabiliz. Ebaluazioa eraginkorra izan dadin, ezinbestekoa da etengabe gainbegiratzea, eta etengabeko feedback-a ematea.

4. Feedback-a ematea langileari. Ebaluazio egin ondoren, ebaluazio- eta feedback-

elkarrizketa egingo da. Elkarrizketa honen helburua enplegatuari azken ebaluazio aldian lortutako emaitzei buruzko komunikazioa eta feedback-a eskaintzea da. Jarduera honetan beharrezkoa da komunikazio argia eta arina izatea. Helburua izango da enplegatuari bere jarduna hobetzeko aukera emango dioten ekintzak proposatzea.

5. Feedback-a ematea ebaluazio sistemari. Azkenik, prozesua ebaluazio-prozesuaren feedback-arekin amaitzen da. Etapa horretan, erakundeak egiaztatu behar du prozesuarekin lortu nahi zituen helburuak lortu diren, plangintza egokia eta eraginkorra izan den, prozesua planifikatu zen moduan egin den eta, azken batean, egindako jarduera bakoitzak benetan lagundu duen ebaluazio-prozesu eraginkor bat egiten.

Aipatu dugun bezala erabaki beharreko aspektu bat ebaluatzaileei dagokiena da eta horretaz arituko gara hurrengo atalean.

1.3.4.4. Nork ebaluatu

Ebaluazio diseinuan ebaluatzaileak zehaztu beharko dira. Berez ebaluatzailea ebaluazio-prozesuaren etapa guztietan parte hartzen duen pertsona da, erreferentzia-terminoak definitzetik, datuak bildu eta aztertzetik, gomendioak formulatzeraino eta zuzenketa-edo hobekuntza-neurriak aplikatzeraino.

Guba eta Lincoln-en arabera ebaluazio konstruktibistan ebaluatzaileak honako funtzioak ditu (Escudero Escorza, 2003: 24):

1. Ebaluazioko inplikatu guztiak identifikatzea eta inplikatutako talde bakoitzarentzat ebaluatutakoari buruzko kontzeptualizazio, eskaera eta kezkek nabarmentzea.
2. Testuingurua eta metodologia hermeneutikoa ematea, ideiak, eskaerak eta kezkek kontuan hartu, ulertu eta kritikatu ahal izateko.

3. Kontzeptu, eskari eta kezka horien inguruan ahalik eta adostasun handiena lortzea.
4. Negoziaziorako agenda bat prestatzea, adostu gabeko gaiak buruz eta negoziatzeko behar den informazioa biltzea eta ematea.
5. Inplikatuak talde bakoitzarentzat txostenak garatu eta egitea norberaren eta beste taldeen interesei buruzko erabakiak eta ebazpenak buruz.
6. Ebaluazioa birziklatzea, ebazteke dauden gaiak geratzen badira.

Ebaluatzailearen ardura ebaluazio belaunaldi ezberdinetako ereduak arabera aldatuz joan dira:

(...), lehen hiru belaunaldietako ebaluatzailearen ezaugarriak atxikitzen dira, hau da, teknikariarena, analistarena eta epailearena, baina horiek zabaldu egin behar dira datu kualitatiboak bildu eta interpretatzeko trebetasunekin (Patton, 1980), historialariarena eta argiztatzailearena, epaiketabitariekariarena, bai eta ebaluatzaile gisa zeregin aktiboagoa ere, testuinguru sozio-politiko jakin batean (Escudero, 2003: 26).

Stufflebeam-ek ebaluatzailearen funtzioari erantzukizun eta balore kontuak gehitzen dizkio:

Stufflebeamek ebaluatzailearen erantzukizuna eskatzen du. Ebaluatzaileak gizarteak onartutako printzipioen eta profesionaltasun-irizpideen arabera jokatu behar du, ebaluatutako objektuaren kalitateari eta hezkuntza-balioari buruzko iritzia eman behar ditu, eta informazioa eta iritzia interpretatzen eta erabiltzen lagundu behar die inplikatuak. Hala ere, bere betebeharrak eta eskubidea da erabakiak hartzeagatik eta hartutako erabakiengatik borrokatik eta erantzukizun politikotik kanpo egotea (Escudero, 2003: 27).

Ebaluatzailearen erantzukizun eta baloreekin jarraituz, Ebaluatzaileak ezaugarri batzuk bete behar ditu, profil bati erantzun. Ebaluatzailearen lanbide-profilak zabaldu eta malgu izan behar du, eta modu integratuan jaso behar ditu ezagutzak, trebetasunak, jarrerak eta balioak, eta baliabide horiek guztiak mobilizatzen jakin behar du, lan-esparruak planteatzen dizkion arazoak eraginkortasunez eta egoki konpontzeko.

Stevahn et al.-en iritziz ebaluatzaile batek izan edo eskuratu behar dituen konpetentziak edo trebetasunak sei kategoria hauetan sailka daitezke:

1. Praktika profesionala. Praktika profesionalaren konpetentziek lan egiteko zorrotasunarekin eta seriotasunarekin dute zerikusia. Gaitasun profesional horiek ebaluazio-arauetan, horiekiko atxikimenduan edo ebaluatzeko etika egokian oinarritzen dira.
2. Ikerketa sistematikoa. Ikerketa sistematikoari buruzko gaitasunak ebaluazio-praktiken alderdi teknikoetan zentratzen dira, hala nola diseinuan, datu-bilketan, lan-metodo desberdinen ezagutzan, datuen azterketan edo txostenen aurkezpenean.
3. Egoeraren azterketa. Ebaluatzaileak gai izan behar du, behar izanez gero, ebaluazioa egokitze eta aldatzeko, ematen dioten informazioa erabiltzeko eta sor daitezkeen gatazkak konpontzeko.
4. Proiektuen kudeaketa. Ebaluazio bat egitearen alderdi praktikoei buruzko gaitasunak biltzen dira, hala nola erreferentzia-terminoen negoziazioa, aurrekontuak egitea, gastuen justifikazioa, baliabideen koordinazioa edo prozeduren ikuskapena.
5. Hausnartzeko praktika. Ebaluatzaileak bere esperientziarekin ikasteko duen gaitasunean oinarritzen dira, profesional bezala hazteko behar dena.
6. Pertsonen arteko konpetentzia. Gaitasun mota horren ardatza pertsonetikiko tratuari lotutako trebetasunak dira, hala nola komunikazioa, negoziazioa, gatazka, lankidetzak edo kulturarteko trebetasunak (Stevahn, King, Ghery, eta Minnema, 2005: 2-15).

Ebaluazio diseinuaren beste erabaki bat eboluzioaren uneei buruzkoa izango da.

1.3.4.5. Noiz ebaluatu

Zein une dituen ebaluazio prozesu batek, zein alditan banatuko den ebaluazio prozesua azalduko dugu modu laburrean. Lukas eta Santiagok jasotzen dutenez, “Ebaluagaiak eta ebaluazioaren xedeak baldintzatzen dute zein alditan egingo den ebaluazio ekintza (Mateo, 2000a). Hiru une bereizi ohi dira: hasierakoa, prozesukoa eta amaierakoa” (Lukas eta Santiago, 2016: 97).

Hezkuntza sistemen edo beraien elementuen ebaluazioak aplikazio unearen arabera definitu daitezke:

- Hasierako ebaluazioa: ikasturtearen hasieran egiten da, hezkuntza-programa bat ezartzen denean, eskola-erakunde baten funtzionamendua zehazten denean, etab. Hasierako egoeraren datuak biltzen dira. Ezinbestekoa da edozein hezkuntza-aldaketa hasteko, lor daitezkeen eta lortu behar diren helburuak erabakitzeke, eta baita prozesu baten amaieran emaitzak onak edo asegaitzak diren baloratzeko ere.
- Prozesuko ebaluazioa: datuak etengabe eta sistematikoki bilduz, ikastetxe baten funtzionamenduarenak, hezkuntza-programa batenak, ikasle baten ikaskuntza-prozesuarenak, irakasle baten eraginkortasunarenak eta abar balioestean datza, helburu edo helburu batzuk lortzeko finkatutako aldian zehar. Prozesuaren ebaluazioa oso garrantzitsua da ebaluazioaren prestakuntza-ikuskeraren barruan, martxari buruzko hobekuntza-erabakiak hartzea ahalbidetzen baitu.

Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuez aritzean, prozesuko ebaluazioa, ikaslearen ikaskuntza eta irakaslearen irakaskuntza modu jarraituan balioestea da prozesua gertatu ahala. Prozesuan zehar jasotzen diren datuak, erabakiak martxan hartzeko balio du.

- Azken ebaluazioa: ikaskuntza bat, programa bat, lan bat, ikasturte bat eta abar aurrera eramateko edo helburu batzuk lortzeko aurreikusitako denbora-tarte bat amaitzean, datu batzuk bildu eta balioestean datza.

Programen ebaluazioen kasuan, hasierako ebaluazioa, “Bestalde, programen ebaluazioaz ari garenean, hasierako ebaluazioa, edo ez ante (erabaki aurreko ebaluazioa, faktibilitatearen ebaluazioa edo harirakotasunaren ebaluazioa ere esaten zaio) programa bat martxan jartzea erabaki aurretik egiten da, hau da, programa diseinatzeko fasean (Nirenberg, Brawerman eta Ruiz, 2000; hemen aipatuta: Lukas eta Santiago, 2016: 97).

Programan prozesuko ebaluazioan, programa zenbateraino ari den betetzen hasierako proposamenen arabera kontrolatu nahi da. Prozesuan zehar jasotzen diren datu eta informazioa ezarritako helmugekin konparatzen da, eta, hartara, programaren arrakasta eta akatsak antzematen dira eta horrek erabakiak hartzen lagunduko du. Bukatzeko, programen azken ebaluazioa prozesua amaitutakoan egiten da, interpretazio bidez ondorioetara iristean. Amaierako ebaluazio honek izen ezberdinak hartzen ditu: ex post ebaluazioa, amaierako proiektua, a posteriori eta azken burukoa (Lukas eta Santiago, 2016: 98).

1.3.4.6. Metaebaluazioa

Ebaluazioa bere, bere elementu guztiekin ebaluagaia izan daiteke. Metaebaluazioa edo ebaluazioaren ebaluazioa definituko dugu hasieratik, Rosalesek (1996) jasotako ideiak ekarriz:

Metaebaluazioak, ebaluazioa ebaluatzeko praktika gisa (Scriven, 1974; Stufflebeam, 1974, 1978; Cook and Grunder, 1978), bere gain hartzen du ebaluazio-prozesu egokiek, besteak beste, alborapenak, akats teknikoak, gehiegizko kostuak eta emaitzen erabilera kontrastatzea eskatzen dutela. Kontraste horiei esker, ebaluazioa hobetu daiteke eta enpresa horietan era guztietako baliabideen inbertsioa justifikatu (Rosales, 1996: 25).

Scrivenek (1969) metaebaluazio terminoa sartu zuen formalki, hirurogeiko hamarkadaren amaieran. Metaebaluazioa ebaluazio-programei lotuta agertu zen beti (Rosales, 1996: 25).

Stufflebeamek (1987) ebaluazioak ebaluatzeko beharra jasotzen du:

Ebaluazioek gida egokia eman behar badute, ebaluazioek beraiek sinesgarriak izan behar dute, besteak beste, gai egokietan zentratu behar dute, definizioetan zehatzak izan behar dute, ez dute alderdikoiak izan behar, ulergarriak izan behar dute eta aztertzen ari garen lana egiten ari direnentzat zuzenak izan behar dute. (...) Ebaluatzaileek eta bezeroek metaebaluazioen emaitzak modu eraginkorrean erabili behar badituzte, ebaluazioak baloratzeko irizpideekin ados egon behar dute. Oraintsu arte, irizpide horien zehaztapena ebaluatzaileen eta bezeroen ikusmoldeen eta eztabaiden araberakoa zen. Duela gutxi, ordea, baliabide gehiago garatu dira printzipio partekatuagoak izateko (Stufflebeam eta Shinkfield, 1987: 208-209).

Aditu hauek Joint Committee-ren arauak-aurreko ataletan aipatu direnak- jasotzen dituzte beraien ikerketetan. Aldi berean, Stufflebeam-en iritziz gizarte moderno bateko hezkuntza ebaluatzeko, errefentziarako oinarritzko irizpide batzuk hartu behar dira kontuan, hala nola:

1. Hezkuntza-premiak. Hezkuntzak ikasleen eta haien familien beharrak betetzen dituen.
2. Ekitatea. Sistema bidezkoa eta ekitatiboa den hezkuntza-zerbitzuak emateko, zerbitzu horiek eskuratzeko, helburuak lortzeko, nahiak garatzeko eta komunitateko sektore guztiak defendatzeko.
3. Egingarritasuna. Baliabideak erabiltzeko eta banatzeko eraginkortasuna, lege eta arauen egokitasuna eta bideragarritasuna, inplikatuaren konpromisoa eta parte-hartzea, eta, hezkuntza-ahaleginak.
4. Bikaintasuna, bilaketa-helburu iraunkor gisa. Kalitatea hobetzea, ebaluazio-ikerketaren oinarrietako bat da.

Stufflebeamek zenbait gomendio gehitzen ditu ebaluazio-ikerketak onak egiteko eta hezkuntza-sistema hobetzeko. Hona hemen gomendio horiek: 1) ebaluazio-planek lau eskakizun bete behar dituzte: erabilgarritasuna, egingarritasuna, legitimitatea eta

zehaztasuna; 2) hezkuntza-erakundeak gizartean duten integrazioagatik eta ematen duten zerbitzuagatik aztertu behar dira; 3) hezkuntza-erakundeak merezimenduagatik balioagatik eta testuinguruaren duen esanahiagatik baloratu behar dira; 4) irakasleen, hezkuntza-erakundeen, programen eta abarren ebaluazioa haien betebeharrak, erantzukizun eta betebeharrak profesional edo instituzional guztiekin lotu behar da beti, 5) ebaluazioak irakasleak eta hezkuntza-erakundeak zenbateraino diren arduratsuak baloratzeko gai izan behar dute, 6) ebaluazio-azterlanek hobetzeko norabideak eman behar dituzte; 7) osagai formatiboa eta sumatiboa izan behar ditu eta autoebaluazioa bultzatu behar da, 8) sarreren, prozesuaren eta emaitzen ebaluazio erabili behar dira, 9) komunikazioan eta inplikatuaren inklusioan oinarritu behar dira eta azkenik, ebaluatu egin behar dira, metaebaluazio formatiboak nahiz sumatiboak erabiliz (Escudero, 2003: 27-29).

1.3.4.7. Informazio-txostena

Txostena ebaluazio prozesuko elementu garrantzitsu bat da, batez ere lortutako ondorioak eragina izan dezatela nahi bada. Ondorioak modu argi eta egokian komunikatu behar dira.

Txostenak bere funtzioak bete ditzan, hainbat galderei erantzun beharko lieke, De Miguelen iritziz:

Hala ere, ebaluazio-txostenen (knowledge use) erabilera maximizatzeko moduari heltzea ez da lan erraza, arazo eta faktore ugari baitaude tartean. Hala ere, problematika hori funtsezko lau galdera edo gairen inguruan multzokatu beharko litzateke: Zer erabilera mota izan ditzakete gure txostenek?, Zein dira horien erabiltzaile potentzialak?, Zer eginkizun izan dezake txostenak erabiltzaile horientzat?, Zein dira emaitzak erabiltzea oztopa dezaketen faktore politiko eta kontestualak? Lau gai horiei buruzko iruzkin batzuk egingo ditugu (De Miguel, 2000: 302).

Txostenaren erabilgarritasunaren edo erabileren gaiari heltzeak, berriz ere, ebaluazio-lan guztia sustatzen eta bideratzen duen helburura garamatza, bi gaien artean inplikazioa baitago. Bestalde, ebaluazio emaitzen jasotzaileak ere kontuan hartu

beharko lirateke txostenaren definizioan. Hain zuzen ere, programen ebaluazio guztietan helburu nagusia hartzaileei behar duten informazioa ematea da eta ebaluatzaileak, hasiera batean, bere lanaren erabiltzaile potentzialak nor diren identifikatu beharko du, horren mende baitaude bere txostenek izan ditzaketen erabilera motak. Txostena nola erabiliko den ere erabaki beharko da negoziazio fasean, erabilera instrumentala, kontzeptuala edo pertsuasiboa izan baitezake. Txostena behar bezala eginda zabaltzearen inguruko erabakiak hartu beharko dira. Prestaketari dagokionez, ebaluatzaileak arduratu beharko du entzule bakoitzari behar duen informazioa emateaz, erraz interpreta ditzakeen datuekin eta hizkuntza egokiarekin. Hedapenaren arazoak, oro har, testuinguru bakoitzean modu berezian sortzen diren faktore politikoen mende daude. Guzti honetatik ondorioztatu daitekeenez, txostenen erabilgarritasunaren eta erabileraren arazoa hainbat faktoreren araberakoa da (txostenen erabiltzaile potentzialen identifikazioa, emaitzen argitasuna, alternatiben azterketa, erabakiak hartzeko prozesuak, etab.), eta xehetasunez aztertu behar dira horiek erabiltzea eragozten duten oztopoak saihesteko.

Atal honetan zehar, “ebaluazio kontzeptuari hurbilketa”, ebaluazio beraren kontzeptu eta ezaugarriak landu ditugu eta ondorioz egon daitezkeen ebaluazio ereduak. Ebaluazio diseinu batean definitu beharko den elementu bakoitza ekarri dugu gure lanera, ondoren gure ikergaia den irakasleen ebaluazioan izango duten zehaztapenaren aurrekari teoriko gisa (De Miguel, 2000: 302-305).

1.4. IRAKASLEEN EBALUAZIOA

Behin eta berriz aipatzen dugun bezala, irakasleen ebaluazioak interes handia sustatzen du une honetan.

Zalantzarik gabe, irakasleen ebaluazioak eskolaren hobekuntzan duen zereginari buruzko interes berritua dago. Izan ere, hezkuntza-komunitateek ezin diote muzin egin kalitatearen kudeaketa-ereduak beren eremu guztietan nola sartu behar diren jakiteko gizarte-kezka gero eta handiagoari, eta argi dago uste osoa dagoela eskolako edozein hobekuntza esanguratsuren atzean irakasleen jarduera dagoela. Horregatik guztiagatik, funtsezkoa da triangeluaren erpinen arteko lotura arrazionala ezartzea (irakaskuntzaren ebaluazioa, eskolako kalitatearen hobekuntza eta garapen profesionala) edozein hezkuntza-erakundetan kalitatea kudeatzeko funtsezko ekintzak sartzeko (Mateo, 2000a: 8).

Ebaluazioaren garrantzia onartuta ere ez da erreza ebaluazio ereduak ezartzea, Mateon iritziz, “Irakasleen ebaluazioaren oinarri eta egitura ezartzea ez da lan erraza eta Mateok dionez mendebaldeko herrialde gehienek ebaluazio-eredu eta -praxi osoak homologatzeko zailtasunak dituzte. Oro har, esku-hartze partzialak eta jarraitutasun gutxikoak baino ez dira egiten” (Mateo, 2000a: 11).

Hurrengo ataletan ebaluazioaren definizio, egokitasun, arazo eta elementuak aztertuko ditugu. Guzti horien inguruan galdetuko baitiegu, iritziak jasoko baitira, EAEko Derrigorrezko Hezkuntzako ikastetxeetako komunitateko kideei.

1.4.1. Irakasleen ebaluazioaren egokitasuna

Lan honen helburua irakasleen ebaluazioaren inguruan EAEko hezkuntza komunitatean dagoen iritzia jasotzea denez, lehenengo bilatu nahi dugun erantzuna irakasleen ebaluazioari ekitea ea egokia litzatekeen da. Gaia kokatzeko literatura zientifikoan agertzen diren iritziak jasoko ditugu.

Aditu talde batek irakasleak ebaluatzeko beharra justifikatzen dute.

ELGAK azken txostenetan irakasleen ebaluazioak beraien lanean duen eragina jasotzen du:

Argitalpen berriago batek, Empowered Educators-ek (Darling-Hammond et al., 2017 (3)), eskola-prozedurak eta eskala handiagoko ikaskideen arteko harremanak azpimarratzen ditu, eta adierazten du honako arlo hauek eragin zuzena dutela irakasleengan eta haien lanean: kontratazio-prozesuak eta -erregulazioak (eta hautaketa); irakasleen prestakuntza; orientazio- eta tutoretza-programak; formazioa; feedbacka eta irakasleen ebaluazioa, eta garapen profesionala eta lidergoaren garapena (OCDE, 2018: 5).

Nieto Gilek uste du asko direla irakasleak ebaluatzeko beharra adierazten duten arrazoiak: justizia-arrazoiengatik, soil-soilik, arduragabekeria saihesteko, gaitasunik ezak urruntzeko, sarien, estimuluen eta pizgarrien bidezko sistema zuzena garatu ahal izateko, erantzukizunak eskatu ahal izateko, ordenamendu juridikoagatik, hezkuntza-sistema etengabe hobetzeko eta jarduneko maisua hobetzeko, sistema egokia izateko irakaslea delako hezkuntza sistemaren pieza nagusia (Nieto Gil, 1982: 15-17).

lido bereko iritzia daukate Abalde-, Muñoz- eta Rios-ek (2002: 103) ere. Hezkuntza ebaluazioaren barruan irakasleen ebaluazioa garrantzitsua dela uste dute, hezkuntza sisteman eragin zuzena duten elementuen artean irakasleak direlako kalitatean eraginik nabarmenena dutenak.

Nazioarteko ebaluazioetan baieztatzen da irakasleen ebaluazioak ekar ditzakeen onurak. "Pisa txostenean emaitza onak lortu dituzten herrialde guztiek irakaskuntzako balorazio- eta ebaluazio-mekanismoak dituzte, bai legezkoak, bai eskola-praktiketan sakonki errotuak, eta irakasleentzako etengabeko garapenean eta hobekuntzan arreta handia jartzen dutenak" (OCDE, 2018: 18).

Ikasleengan duten eragina jasotzen du Antonio Bolivarrek (2012) bere lanetan:

Eskola eraginkorren mugimenduan, gero eta ikerketa gehiago egin dira, eta horrek agerian utzi du irakasle onek aldea ezartzen dutela ikasleen ikaskuntzetan. (...) Baina nazioarteko txostenak izan dira (McKinsey kasu) "Perogrulloren egi bat" jendarteratu dutenak: "Eskola sistemaren kalitateak ezin du bere irakasleen kalitatea gainditu", eta hortik datorkio bere prestakuntza eta aukeraketaren garrantzia (Bolivar, 2012: 54).

Aditu berak, bere hausnarketan ebaluazioak ikasleengan izan dezakeen eraginari eskubideen gaia gehitzen dio. Bolivar-ek dio "Eztabaidagunearen funtsa da ea irakaskuntzan jarduteko asmo legitimoak, ikasleek, irakasle onenak izan eta, hezkuntza ona jasotzeko duten eskubidearen aurretik egon beharko lukeen" (Bolivar, 2012: 55).

Azken aipamen honetan irakasleen eskubide pertsonalak, eta ikasleek dituzten eskubideak kontrajarri daitezkeen jasotzen du.

Ikasleengan eragin positiboa edo negatiboa zuten faktoreak aztertu ziren 2006ko PAES (Prueba de Aptitudes y Conocimientos para Egresados de Secundaria) programan. Ikerketa horren arabera honako faktore hauek eragin positiboa izan zuten ikasleen jardunean:

gurasoen hezkuntza-maila, baina, bereziki, amarenak, genero femeninoa izatea, ikaslearen etxean dauden liburuen kopurua, azken ikasturtean izandako jarduera, ikastetxe pribatu batean edo ordena erlijioso batek administratutako eskola batean ikastea, hezkuntza-giroa ikaskuntzaren aldeko hartzea, esperientzia handia duten irakasleekin ikastea, unibertsitate bateko irakasle graduatuen proportzio handia dagoen ikastetxe batean eta kultura- eta ekonomia-kapital handiko zentro batean ikastea (amen hezkuntza-maila, ikasleen etxeetan eskuragarri dauden ikaskuntzarako baliabideak) (Carcach, 2007: 285).

Ikusi dugunez, aditu horiek irakasleek ikasleen jardunean duten eragina agerian uzten dute. Beste aditu batzuen iritziz, berriz, irakasleen lana eta hezkuntza arrakasta irakasleen ebaluazioaren menpe egon daiteke. Aditu horien artean Bolivar (2008b: 1) aurkitzen dugu. Bere iritziz, gaur egun, berriz pentsatu behar da nola ziurta daitezkeen guztiontzako "hezkuntza-arrakasta", arbitraturik ez badago inolako dispositiborik, ikastetxeek eta irakasleek guztiontzako hezkuntzarako eskubidea nola bermatzen ari diren jakinarazi diezaioten beren buruari, komunitateari edo Administrazioari.

Kontua da nola egin behar den ondo egiten dutenak motibatzeke eta, aldi berean, ikasleengan maila apalak lortzen dituzten ikastetxe eta irakasleei hobetzen laguntzeko. Funtsean, eskola-hobekuntzaren aurrean, kanpoko presioagatik (emaitzen kontrola) edo barne-konpromiso eta -inplikazioagatik (autoebaluazioa) jarduteko dilema dago. Nahiz eta jakin politika intentsifikatzaile batek irakasleen eta ikastetxearen hobekuntza-ahaleginak inhibitzen dituela, izan behar zuen sinergia-potentziala galduz, era berean, ezin da besterik gabe ikastetxe bakoitzaren eta irakasle guztien ekimen eta prozesuez soilik fidatu. Bolivarrek uste du arrazoiak badaudela pentsatzeko, testuinguru jakin batzuetan, inplikazio-logika presio-mekanismoek bultzatu behar dutela, eragileek hobekuntzaren aldeko konpromisoak har ditzaten (Bolivar, 2008a: 57).

Aurretik aipatu izan dugun bezala, Bolivarrek (2008a), beste batzuen artean, ikastetxeen autonomia kontu ematearekin erlazionatzen du. Halaber, ikastetxeei autonomia handiagoa eman ahala, hezkuntza kudeatzeko modu berrien barruan, ikastetxeek lortutako emaitzen aldizkako ebaluazioa egiteko beharra areagotu egiten da, testuinguruaren ezaugarriak kontuan hartuta.

Hala ere, emaitzen arabera irakasleen irakaskuntza-lanaren kanpo-ebaluazioak barne-hobekuntzako prozesu bat ekar ote dezakeen zalantzan jartzen da.

Bolivarrek, elkarrekikotasun printzipioa defendatzen du:

Zalantzakoa da irakasleen ebaluazioak, berez, ikasleen ikaskuntza areagotzeko ekintzak eragin ditzakeenik. Gainerakoan, "Makila eta azenarioa" gisako ebaluatzeke politika batek, Darling-Hammondek dioen bezala, ez du urrutira eramaten. Bestalde, "elkarrekikotasun-printzipioa" eskatu behar da kontu-errendimenduan; hau da, maila edo gaitasun jakin batzuk lortzeko eskakizunek, elkarrekikotasunez (quid pro quo), bat etorri behar dute horiek lortzeko gaitasunarekin (Bolivar, 2008b: 2).

Aditu honek hezkuntza politika egoki bat aldarrikatzen du. Bere ustez, irakaskuntza-jardunaren ebaluazioa eta karrera profesionala bera ez dira soilik giza baliabideen kudeaketaren kontua; aitzitik, modu kongruentean inskribatu behar dira hobetzeko hezkuntza-politika zabal batean. Hezkuntzan gauza askok bezala, berez eta modu isolatuan, ondorio urriak izaten dituzte irakasleak hobekuntzaren alde mobilizatzeko; batzuetan, gaizki planteatuta dagoenean, justu kontrako ondorioak izaten dituela uste du (Bolívar, 2008a: 58).

Eskolak, giza-komunitate gisa, talde kohesionatu bezala duen arduraz aritzen da Bolívar:

Etengabeko hobekuntzari begira, presio horiei erantzuteko, eskolek konpromisoa hartu behar dute hezkuntza-jarduera etengabe hobetzeko prozesu sistematiko batean. Sarritan uste da ebaluazio-unitatea eskola dela, uste da norbanako guztiek batera jarduten dutela, eta kontu-errendimendua argitaratzeak kolektibo osoa motibatuko duela, neurri berean. Baina eskolak, oraintxe bertan, gizabanakoen bildumak dira. (Bolívar, 2008a: 63)

Orain arte irakasleen ebaluazioaren aldeko iritziak ekarri ditugu baina ez da izaten beti horrela. Orobat, irakasleen ebaluazioaren aldeko eta kontrako arrazoiak jasotzen ditu Marcela Gajardok aldizkari bateko artikuluan (Gajardo, 2009: 4):

Taula 5. Irakasleen ebaluazioaren aldeko eta kontrako iritziak

	Argumentos a favor de la evaluación docente	Argumentos en contra de la evaluación docente
Accountability	El actual sistema no hace responsables a los maestros por sus prácticas y desempeño. Es un ejercicio burocrático sin sentido que debe cambiar.	El diseño de un sistema de evaluación justo y minucioso para la rendición de cuentas no sirve, porque el desempeño no puede ser determinado en forma objetiva y la "buena enseñanza" puede tomar variadas formas.
	Las autoridades locales y los padres tienen el derecho a instituir mecanismos que aseguren la calidad. La revisión del desempeño aumenta el apoyo político y público a los sistemas educativos.	La enseñanza necesita un ambiente seguro, lejos de las presiones políticas, sociales y de los negocios.
	Las evaluaciones permiten identificar a quienes se desempeñan bien en forma similar que en otros mercados.	Los mecanismos de mercado no tienen lugar en educación.
Mecanismos de incentivo y vínculo a los reconocimientos y premios	Las evaluaciones proveen una base para incrementos salariales que parten de un esquema de salarios único basado solamente en la experiencia. Es esencial para hacer más atractiva la profesión.	Los docentes no están motivados por premios financieros, sino por aspectos intrínsecos (como el deseo de enseñar, o trabajar con niños) y condiciones favorables de trabajo (ej., esquemas flexibles). Algunos profesores pueden desmotivarse como resultado de los procedimientos de evaluación.
	Se necesita responder a los docentes inefectivos.	Es una política que estigmatiza a los profesores.
Desarrollo profesional	Las evaluaciones permiten a los profesores identificar fortalezas y debilidades en relación a las metas escolares y evaluar las necesidades de desarrollo profesional. Es esencial mantener a los docentes motivados por su trabajo.	La elección de actividades de desarrollo profesional no debería provenir de los resultados de la evaluación, sino ser una opción unilateral del profesor. Las escuelas no proveen actividades de desarrollo profesional en áreas en las que se necesita mejorar.
Costos	El sistema actual desperdicia tiempo, energía y dinero.	Un esquema integral de evaluación docente es caro y consume tiempo.
Efectos	Las evaluaciones mejoran la práctica docente y mejoran el aprendizaje de los estudiantes.	Las evaluaciones producen un rango de efectos negativos, tales como reducir el currículo y descuidar a algunos estudiantes.
	Las evaluaciones docentes mejoran la cooperación entre docentes a través de discusiones profesionales y compartiendo su práctica, y entre docentes y líderes escolares de quienes se espera retroalimentación y orientación.	Las evaluaciones docentes reducen la cooperación entre docentes, por efecto de la competencia, y entre docentes y líderes escolares debido a relaciones jerárquicas que implican valoración.

Taula: Irakasleen ebaluazioaren aldeko eta kontrako argudioak

Maila internazionalen hezkuntza munduan, bada irakasleen inguruko kezka. Horien eragina baiezkatuta irakaslerik onenak erakarri, formatu eta mantentzeko ahalegina orokorra da eta horren barruan ebaluazioak baduen lekuri aztertuko dugu.

Nola indartu irakasle-lanbidea? "Irakasle onak erakarri, atxiki eta garatzea", 2005ean ELGAK egindako txosten baten izenburua zen. Txosten horretan gaia, irakasle eraginkorrak erakartzea, gaitzea eta kontserbatzea da. Bertan hogeita bost herrialdek hartu zuten parte: Alemania, Erresuma Batua, Australia, Austria, Belgika (komunitate flandestarra), Belgika (komunitate frankofonoa), Kanada (Quebec), Txile, Korea,

Danimarka, Estatu Espainola, Estatu Batuak, Finlandia, Frantzia, Grezia, Hungaria, Irlanda, Israel, Italia, Japonia, Mexiko, Norvegia, Herbehereak, Erresuma Batua, Esloveniako Errepublika, Suedia eta Suitza.

Partaidetza zabala duen txosten honetan ondorioztatutakoaren arabera, irakasleen kalitatearen arloko agenda politikoaren elementu nagusien artean, bestek beste, honako hauek daude: irakasleen hasierako hezkuntzarako eta irakasleen enplegurako hautaketa-irizpideei arreta handiagoa eskaintzea; irakaskuntza-karrera osoan etengabeko ebaluazioa egitea hobetzeko alderdiak identifikatzeko; irakaskuntza eraginkorra aitortu eta saritzea; eta irakasleek espektatiba handiei erantzuteko beharrezkoak diren baliabideak eta laguntza dituztela bermatzea (OCDE, 2005: 17).

Proposatutako neurrien koadroa txertatuko dugu:

Taula 6. Implicaciones políticas

Tabla 1: Implicaciones políticas

Objetivo político	Dirigido a la profesión en su conjunto	Dirigido a clases particulares de profesores o centros escolares
Convertir la docencia en una carrera atractiva	<ul style="list-style-type: none"> -- Mejorar la imagen y el estatus de la docencia -- Mejorar la competitividad de los salarios de los profesores -- Mejorar las condiciones de empleo -- Capitalizar el exceso de oferta de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> -- Ampliar la reserva de profesores potenciales -- Flexibilizar los mecanismos de recompensa -- Mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos -- Estudiar de nuevo el equilibrio entre la proporción de estudiantes por profesor y el salario medio de los profesores
Capacitar a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> -- Desarrollar perfiles del profesorado -- Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo -- Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado -- Convalidar los programas de educación del profesorado -- Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera 	<ul style="list-style-type: none"> -- Mejorar la selección en la educación del profesorado -- Mejorar las prácticas en las aulas -- Certificar a los nuevos profesores -- Reforzar los programas de integración
Seleccionar y contratar a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> -- Recurrir a formas de empleo más flexibles -- Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado -- Responder a las necesidades a corto plazo del personal -- Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> -- Ampliar los criterios para la selección de profesores -- Establecer un periodo de prueba obligatorio -- Alentar una mayor movilidad del profesorado
Conservar a los profesores eficientes en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> -- Evaluar y recompensar a los profesores eficientes -- Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera -- Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar -- Mejorar las condiciones de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -- Reaccionar ante los profesores ineficaces -- Brindar más apoyo a los profesores principiantes -- Establecer un horario y unas condiciones laborales más flexibles
Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado	<ul style="list-style-type: none"> -- Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y la aplicación de las políticas -- Establecer comunidades profesionales de aprendizaje -- Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas 	

Inplikazio politikoak (OCDE, 2005: 14)

Irakasleen ebaluazioaren ezarpena defendatu dute aditu askok, beste batzuk muga eta oztopoak adierazi dituzten bitartean. Gure ikerketan aspektu honi buruzko iritzia jasoko dugu tresna ezberdinen bidez.

1.4.2. Irakasleen ebaluazioaren kontzeptua

Orain arte ebaluazioa definitu dugu baina gure ikergaira hurbildu nahian, irakasleen ebaluazioa nola kontzeptualizatzen den azaldu nahi genuke. Irakasleen ebaluazioak definizio ezberdinak hartzen ditu eta horietako batzuk jasoko ditugu.

Ebaluazioa, hezkuntza-testuinguruko beste hitz asko bezala (kalitatea, hobekuntza), derrigorrezko eta desiratutako erreferente gisa agertzen da; hala ere, pertsona eta erakunde guztiek ez dute gauza berean pentsatzen erabiltzen dutenean (Hezkuntza Ministerioa, 2009: 2).

Definizio anitzak aurkitu daitezke. Horietako bat Leyvarena da: "hezkuntza-errealitatea ikertzeko eta ulertzeko prozesu sistematikoa, hari buruzko balio-iritzi bat ematea helburu duena, erabakiak hartzera eta hobetzera bideratua" (Jornet, 2009; hemen aipatuta: Leyva Barajas, 2010: 2).

Edo Guzmán; Marín eta González-en definizioa:

Ebaluazio-/formatibo-ereduaren proposamena oinarri filosofikoetan, epistemologikoetan, psikologikoetan, sozialetan eta pedagogikoetan oinarritzen da. Oinarri horiek jardueretan garatutako hezkuntza- eta irakaskuntza-jardunaren dimentsioak barne hartzen dituzte, hezkuntza-prozesuaren aurretik, bitartean eta ondoren, eta ekintza-teoria gisa planteatutako hiru dimentsioren bidez azaltzen dira: teoria onartuak, erabiltzen diren teoriak eta gogoeta edo berrikuspena (Guzmán Ibarra et al., 2010: 266).

Helburu eta itxaropen ugari esleitzen zaizkio ebaluazioari:

Hezkuntza-sistemen arduradunek ebaluaziotik informazioa espero dute, erabakiak hartzen lagunduko duena, batez ere hezkuntzaren egitura-arazoei dagokienez: eskolatzea, porrotaren ehunekoa, inbertsioaren eta itzuleraren ehunekoa, hainbat ratio, eta abar. Zuzendari eta irakasle askok aplikatu egiten dute, eguneroko zenbait gertakari azal ditzaketan arrazoiak sakon ezagutzeko esperantzarekin: irakasleen eta ikasleen motibazio galtzea, absentismoa, giza harremanen oldarkortasuna, prestakuntza erabiltzaileen beharretara egokitzea, prestakuntza-

programen eraginkortasuna, eta abar. Familiak haren zain daude, eta aldi berean beldur dira seme-alaben ikaskuntza-mailari dagokionez prestakuntza-prozesuan eta, hala badagokio, profesionalizazio-prozesuan izandako aurrerapenaren kalifikazioa den heinean. Gizarteak, oro har, errentagarritasun-mailari (formatiboa, soziala, profesionala, produkzio-sistemaren berrikuntzako...) buruzko informazioa ematea ahalbidetzen duen tresna gisa nahi du, ondoan duen inbertsio ekonomiko eta sozial handiari dagokionez (Hezkuntza Ministerioa, 2009: 2).

Nazioarteko definizio bat jasotzen da TALISen txostenean:

Irakasleen ebaluazio formala haien gaitasunei eta errendimenduari buruzko iritzia emateari eta/edo informazioa emateari buruzkoa da (OECD, 2013). Ebaluazio horrek forma asko har ditzake: prozedura erabat arautuak dituzten ebaluazio-sistema nazional zentralizatuak, eta ikastetxeetan modu autonomoan garatutako ikuspegiak. Ebaluazioan eta erabilitako metodoetan inplikaturako eragileak oso desberdinak dira hezkuntza-sistemen artean, ebaluazio horrek irakasleentzat dituen ondorioekin gertatzen den bezala (TALIS, 2018, vol.2: 172).

Aditu batzuk, irakasleen lanaren garrantzia azpimarratzean, lan hori estimatzea eta balioestea behar dela jasotzen dute faktore garrantzitsua dela hezkuntza prozesuetan:

Irakasleak, pedagogia-lanaren protagonistak diren aldetik, gero eta eskakizun-maila handiagoi lotuta daude. Gaur egun, geletan jarduteaz gain, lantaldeetan ere parte hartzea espero da, ikastetxearen funtzionamenduan parte hartzea, 'Lider' baten ezaugarriak garatzea, erabakiak hartzen integratzea, ezagutza pedagogikoa hobetzea eta hezkuntza-berrikuntzako eta -erreformako prozesuetan gogotsu parte hartzea (...) Giro horrek irakaskuntza-lana hezkuntza-prozesuaren garapenean faktore kritiko gisa estimatzea eta balioestea eskatzen du. Horrek esan nahi du, besteak beste, magisteritza-lana sustatzeko eta saritzeko mekanismoak diseinatu behar direla. Besteak beste, trebakuntza eta eguneratzea, garapen profesionala eta pertsonala, eta lan pedagogikoa estimatzea lagungarri izan daitezke helburu horiek lortzeko (García Horta, 2009: 2).

Beste aditu batzuk berriz, ebaluazioa hobekuntzarekin erlazionatzen dute. Careagaren (2001: 345) iritziz ebaluazioa jakintza-eremu eta -tresna gisa ulertzen da, irakaskuntza-jarduera hobetu ahal izateko. Ildo horretan, berebiziko garrantzia dute irakaskuntza-praktiken ebaluazioak, autoebaluazio-prozesuek, erakundeen ebaluazioak, ebaluazioak eraikitzeke irizpideek eta kalifikazio-sistemek.

Ebaluazioaren hobekuntza xedearekin bat dator Bolivar (2008b: 1-2) ere. Argi azaltzen du irakaskuntza-jardunaren ebaluazioa era askotara uler daitekeela. Nolanahi ere, duen zabaltasunagatik eta anbiguotasunagatik, irakaskuntza-jardunaren ebaluazioa hiru

zentsutan uler daiteke: irakasleek, banaka, bere curriculumaren garapenari buruz egiten duten ebaluazioa, ikasleen ebaluazioaren bidez; b) irakasleek, taldeka (talde, ziklo, sail edo eskola mailan), beren kideekin batera, beren irakaskuntza-jardunari buruz egiten dituzten autoebaluazioak, eta c) irakaskuntza-jardunaren kanpo-ebaluazioak, gelari edo, batez ere, ikastetxeari buruzko estandar, maila edo gaitasunen bidez. Funtsean, irakasleak ebaluatzea, irakaskuntza lanbide-jarduera ebaluatzearen baliokidea da. Hiru aldaeretakoa edozeinetan, azken helburua hezkuntzaren kalitatea bermatzea da. Gainerako baliabideak (osagarriak, pizgarriak, karrera profesionala, etab.) helburu horren arabera epaitu behar dira; beraz, ebaluazioa da, antzemandako gabezien arabera, kalitate hori areagotzen lagunduko duten neurriak hartzeko abiapuntua. Neurri horiek hartzen ez badira, ebaluazioak baztertu egin behar dira.

Ebaluazioaren beste ezaugarri batzuk dira aditu batzuen ikergai. Horien artean ebaluazioaren konplexutasuna. Contrerasen iritziz hezkuntzaren arloan, bere maila guztietan, ebaluazio terminoa tradizionalki ikuspegi teknikoegi batetik kontzeptualizatu da, eta horrek prozesu hori neurketa-tresnen aplikazio huts batera murriztu du, ustez objektiboa eta neutroa, kontrola, kalifikazioa, ziurtapena edo administrazioa helburu hartuta (Contreras eta Arbesú, 2008: 139).

Baina, ebaluazioa prozesu subjektiboa da, testuinguruan kokatuta dagoena eta, beraz, hainbat faktorek eragiten diote, hala nola, ebaluatzen denari buruzko ezagutza espezializatuak, kalitateari buruz dauden pertzepzioak eta, bereziki, ebaluazioari funtsezko hainbat eragilek ematen dioten zentzua. Ebaluazioaren zentzuak, hau da, "Zertarako ebaluatu?" galderaren erantzunak metodologiak, estrategiak eta ekintzak zehazten ditu. Ebaluazioaren konplexutasunaz dio:

Ebaluazioari buruzko egungo planteamenduek adierazten dute prozesu konplexua dela, eta modu integralean, jarraituan eta prestakuntza- eta partaidetza-zentzuarekin gauzatu behar dela. Irakaskuntzaren ebaluazio formatiboak berekin dakar norberaren zeregina modu planifikatu eta sistematikoan berrikustea, irakasleak beren sinesmen eta irakaskuntza-praktikei buruzko azterketa eta hausnarketa kritikoko prozesuetan sartzeko beharrezko baldintzak emanez (Arbesú, 2007) (Contreras Pérez eta Arbesú García, 2008: 139).

Ebaluazioaren konplexutasunari, izaera tekniko-politiko gehitzen diote Perazza eta Terigik. Hauen ustez, hezkuntza-ebaluazioarena ez da jakintza politiko-pedagogiko finkatuaren aplikazio-eremua, baizik eta ezagutza eraikitzen den eremua, eskola-sistemen neurriko ebaluazio-esperientzia zehatzak garatzen diren heinean.

Ezagutza horren eraikuntza (ebaluatzen denari buruz, emandako judizioen justiziarri buruz, audientzia desberdinek izan ditzaketen erabilerei buruz) konplexua da; izan ere, hezkuntza-ebaluazioaren prozesua motela da hezkuntza-politikako beste esku-hartze batzuei dagokienez: tresna jakin batzuk eta ez beste batzuk probatzea, prozesu eta emaitzetatik abiatuta jakintzak eraikitzea, horiek politikaren norabidean duten inpaktu eta eragina, horren konplexutasunaren adibide nabarmenak dira.

Era berean, ez da eremu tekniko hutsa, non ondorio politikoak lortutako emaitzen deribazio logiko hutsak diren; eremu politiko/tekniko bat da, non hezkuntzari eta ebaluatzen den horren gaineko kontrol publikoari buruzko ikuspegiak dauden jokoan, eta ondorio politikoak gaiaren nerbioa dira. Beraien hausnarketarekin jarraituz, Perazza eta Terigiren ustez, irakaskuntzaren ebaluazioa espezialisten arteko aztergaia izan da eta izaten jarraituko du, baita irakaskuntzaren sektorerako politika publikoen eremu zehatzean azterketa eta eztabaida egitekoa ere. Interesgarritzat jotzen dute irakasleen eginkizunen ebaluazioan aldaketak sustatzeko erronka onartzen denean tentsio orokorrak diren lau gai planteatzea: zer mobilizatzen den irakasleen ebaluazioa aldatzeko ekimenekin, esperientziaren testuinguru politiko, lan araudia eta

irakaskuntza karrera eta araudia eta kultura instituzionala irakaskuntzaren ebaluazioan (Perazza eta Terigi 2008: 24).

Definizio batzuk irakasleen ebaluazioak izan behar dituen helburuetatik abiatzen dira:

Irakasleei buruzko erabakiak hartzeko informazioa lortzeko, sortzeko eta komunikatzeko prozesua da. Irakasleen ebaluazioan galderak prestatzen dira (zehaztutako helburuetatik eratorritako hezitzailearen rol edo funtzioak), tresna desberdinen (baliagarriak eta fidagarriak) bidez informazioa biltzen da ondorioak ateratzeko, prozesu ebaluatzailean zehar (formatiboa) edo balorazioa egin ostean (sumatiboa) (Marcelo eta Villar Angulo, 1994: 314).

Ebaluazioa horrela erlazionatzen da informazioarekin, balio-judizioen jaulkipenarekin, kalifikazioarekin, prozesuen hobekuntzarekin, kontuak ematearekin, erabakiak hartzearekin, garapen profesionalarekin eta hezkuntza-munduan beti presente dauden beste hainbat kontzepturekin; hau da, behar dugu eta behar dugu gauza askotarako (Hezkuntza Ministerioa, 2009: 12).

Ebaluazioak bere helburuak bilatzeko nahian etika printzipioen inguruko hausnarketa ere egin behar du. Wilhelmek planteatzen du, Stake-n proposamenarekin bat, ebaluazioa balio-judizio bat dela, irakaskuntza-zereginari buruzko hausnarketa sistematikoa bat ahalbidetzen duena; testuinguruari erreparatzen diona, egoerak globalki kontuan hartzen dituen, bai esplizituki, bai inplizituki, eta baliozkotasun-, parte-hartze- eta etika-printzipioei jarraitzen diona. Egoera horretan, irakaskuntzaren ebaluazioa dimentsio etiko bat konprometitzen duen praktika bat da, ebaluazioak irakasleen egunerokotasunean eragina duten erabakiak baloratzea eta hartzea eskatzen baitu. Horregatik, ebaluatzen den edozein prozesuk, are gehiago ebaluatzen dena pertsonak badira, hausnarketa-esparru bat behar du, elkarrekin egiten diren ekintzen eta lortu nahi diren asmoen inguruko analisi kritikoa egiteko. Hau da, beharrezkoa da galdera hau egitea: zer lortu nahi da?, zer baliotan oinarritzen da?, nola egiten da?, zer ondorio

ditu?, zer eginkizun dute ebaluatzaileek?, besteak beste (Wilhelm et al., 2012: 3).

Helburuek garrantzi handia dute aditu horientzako eta lldo beretik jarraitzen du Joaquin Gairínek eta adierazten du ebaluazioaren galdera klasikoen berrikuspenak (zer, nola, noiz, nork informatzen duen, nork ebaluatzen duen, zergatik eta zertarako ebaluatzen den, besteak beste) ebaluazioaren konplexutasunera lehen hurbilketa egiteko aukera ematen digula.

Ebaluazioak, aurretik ezarritako eta egoera guztietan modu uniformean aplikatutako eredu baten araberrako balorazioa nabarmendu ohi du, edozein testuingurutan kokatuta daudela ere. Egiaztapena adierazleetan oinarrituta egiten da, hori baita askotariko instrumentalizazioa eraikitzeo oinarria (Gairín, 2009: 14).

Gairínekek kulturaren ikuspegitik egindako ebaluazioak errealitate jakin bat ulertzeo tresna gisa duen balioa azpimarratzen du. Erakundeak pertsonentzat esanahi zehatzak dituzten esparruak dira, eta horietan lan egiten duten pertsoneri iradokitzen dizkieten irudiek, ideiek, ikusmoldeek eta abarrek baldintzatzen dute haien funtzionamendua. Horri dagokionez, ebaluazioak, ikuspuntuak trukatzeko, irizpideak partekatzeko eta proposamenak egiten parte hartzeo bitarteko eta aitzakia gisa balio du (Gairín, 2009: 17).

Ebaluazioa hezkuntza munduan maila ezberdinetan kokatu daiteke. Horrela, ebaluazioa ikastetxeetan ezartzen diren makro, mikro eta meso esparruen zeharkako ardatza da eta izaera egituratzailea du. Ikastetxe osoaren ebaluazioa (makro maila), ikasgeletako ikasleena irakaskuntza-ikaskuntza prozesuen bidez (mikro maila), eta irakasle-taldeen irakaskuntza-jardunarena (meso maila).

Europar Batasuneko herrialde gehienetan lotura argia dago hezkuntza-ikuskaritzaren eta hezkuntza-sistemaren ikuskapenaren eta ebaluazioaren artean, baina desberdintasunak daude inplementazio eta gauzatze operatiboan. Erresuma Batuan adibidez, ikuskaritzaren arreta zentrora bideratzen da, osotasun gisa, erakundearen kalitatea bilatzera. Beste eredu batzuetan berriz, Frantzia adibide paradigmaticoa da, hezkuntzaren kalitatea bilatzen da irakaskuntza-ikaskuntza prozesuen kalitatearen eta irakasleen jardunaren bidez (Reina, 2019: 103-105).

1.4.3. Irakasleen ebaluazioaren arazoak

Ebaluazioaren gaiak gaurkotasuna eta garrantzia hartu duen bezala gai polemikoa da eta edozein diseinuk aurreikusi beharko lituzke sor daitezkeen eztabaida eta egonezinak. Garrantzia emango diogu atal honi, aditu askok emandako iritziak bultzatu baitu, beste arrazoi batzuen artean, EAEko derrigorrezko hezkuntzako ikastetxetako eskola komunitatetako kideen iritzia ezagutu nahia.

Une honetan gai garrantzitsua izanda ere, irakasleen ebaluazioa ez da irakasleek bizi duen ohiko egoera bat:

Hala ere, egoera hori ezohikoa da irakasleen kidegoarentzat; izan ere, beren ibilbide profesionalean zehar ez dira ia behatuak izan haien praktketan, eta ez dira sistematikoki egon beraien jardunaren kanpo ebaluazioen eraginpean; aitzitik, normalean isolamendu pedagogikoak ezaugarritzen du eta irakasleek beraiek bakarrik baimentzen dute norbait sartzea. (Miranda, 2005; hemen aipatuta: Blanco, 2008, Wilhelm et al., 2012: 2).

Irakasleen ebaluazioa ez da arazorik gabeko gaia. Irakasleen ebaluazioa konplexua da alderdi asko ukitzen dituelako (gaitasuna, formazioa, emaitzak...) eta eztabaidagarria da, irakasle askok ez duelako ebaluatua izan nahi.

Literatura zientifikoan irakasleen ebaluazioaren arazoei buruzko ekarpen ugari daude.

Arazo nagusiak honako hauek dira:

- Irakasleen beldurra eta mesfidantza, beren pareak eta nagusi hierarkikoak ebaluatzeko moduari dagokionez, ez baitakite zer irizpideren gainean oinarritzen diren ebaluazio horiek eta, bereziki, haien emaitzak.
- Tresnetan azpidimentsionatuta egon ohi dira alderdi afektiboei, bizikidetzari eta giza harremanei buruzko ebaluazioaren alderdirik integratzaileenak.
- Azken ebaluaziorako haztatu behar diren testuinguruko alderdiak ez daude behar bezala kontuan hartuta eta zehaztuta, hala nola ikasmailaren ezaugarriak, antolaketa-giroa, hobetzeko edo taldean hausnartzeko baldintzak, eskola txertatuta dagoen komunitatearen ezaugarriak.
- Irakasleek ez dute denbora nahikorik ebidentziak entregatzeko lana egiteko, eta, beraz, ebaluazioa, prestakuntza- eta ikaskuntza-esperientzia baino gehiago, aparteko lan-zamatzat hartzen da.
- Zailtasunak daude ziklo eta irakasgai bereko ebaluatzaile pareak izateko; eta ebaluatzaileen prestakuntza eskasa da.
- Ez da lortu ebaluazioan adierazitako alderdi ahulenak garatzen lagunduko duten garapen profesionaleko planik ezartzea.
- Irakaskuntza-jardunaren ebaluazioa ekitaldi isolatu eta gutxi artikulatu gisa mantentzen da; izan ere, aldi berean, zuzendaritza onerako esparru bat egin da, administrazio-logikatik, kudeaketatik eta kontroletik abiatuta, eta zuzendari-irakasleen jardunaren ebaluazioa ezarri da, izaera formatiboko ebaluazio-kulturaz jabetzea errazten ez duena.

- Ez da lortu irakasle-karrera bat ezartzea, irakasleek gaur egun jasotzen dituzten pizgarriak antolatzeko, logika desberdinetatik eta batzuetan seinale kontraesankorrak emanez; horrek ere ez du laguntzen garapen profesionalaren ikuspegia ebaluatzen (Assaél eta Pavez, 2008: 53).

Uste bera partekatzen dute Garrido eta Fuentes-ek (2008: 127) ere. Hauen esanetan, irakaskuntzaren ebaluazioa mehatxua da irakaslearentzat. Hori hainbat arrazoitan datza: lehenik eta behin, ezinezkoa delako, profesionala eta eginkizun horiek betetzen dituen pertsona bereiztea. Bestalde, ebaluatu nahi diren prozesuen kalitatea kalifikatzeko unibertsalki baliozkotutako konparazio-faktorarik ez dago, irakasleen jarduna kalifikatzeko eredu idealik (profilik) ez dagoen bezala. Halaber, kanpoko beste eragile ebaluatzaile batzuek (gurasoek eta ikasleek) ez dute irakaslanean jarduteko mailak bereizteko elementurik.

Irakasleen iritzi, beldur eta alde afektiboaren eragina ebaluazioa prozesuen arrakastan, behin eta berriz aurkitzen da literatura zientifikoa aztertzean. Hein eta Taut-ek deskribapen zehatza egiten dute:

Kanpo-ebaluazioko sistema bat sartzeak haren erabilera geldiaraz dezaketen erresistentziei aurre egitea suposatzen du, bereziki irakasleen kasuan. Ebaluazioarekiko erresistentziari lotutako hainbat faktore deskribatu dira, hala nola ebaluatuaren ezaugarriak: prestakuntza-urte gutxiago, adin gehiago eta kanpo-ebaluazioekin aldeztatik esperientziarik izan ez izana. Era berean, planteatzen da barne-kontrolerik duten pertsonak hobeto jasotzen dutela feedback-a, beren portaerari aplikagarriagoa iruditzen baitaie. Halaber, ebaluazioa norberaren mehatxua dela sentitu daiteke. Ikusi daiteke ebaluazioek feedback-a ematen dutela pertsonari berari

dagokionez, eta ez soilik jardunari dagokionez. Bestalde, subjektu askok kontra egiten diote, ebaluazio-emitzen ondorio negatiboak aurreikusi eta beldur direlako. Erresistentzia ebaluatzailearen portaerekin edo ebaluazioa egiten den ingurunearen ezaugarriekin ere lotzen da, hau da, egoeraren araberako faktoreekin. Besteak beste, ebaluazioaren aurkako kultura izatea, botere- eta interes-gatazkek egotea, eta tresnaren, ebaluatzailearen ezaugarrien, ebaluatzailearen estimazioen edo emaitzei buruz egingo diren interpretazioekiko mesfidantza. Erresistentziari lotutako faktoreen hirugarren multzoak ebaluazioarekin berarekin du zerikusia. Alde batetik, ebaluatzaileen eta ebaluazioa finantzatzen dutenen arteko rol-anbiguitasuna dago edo ezjakintasunari edo jarduera-mailen estandarrik ezari lotutako anbiguitasuna. Erabilitako ikuspegi, metodo eta ebaluazio-jardunbideekiko desadostasun gisa ere ager daiteke mesfidantza (Hein eta Taut, 2010: 5-6).

Wilhelm, Martín eta Mirandak (2012: 4-6) jasotzen dutenez Shulmanentzat (2005), irakasleen jarrera berrikuntza- eta hobekuntza-prozesuen aurrean oso baldintzatzaile garrantzitsua da, erabakigarria ez bada ere. Horrela, autoestimu positiboa funtsezko ekarpena izango litzateke bizi-prozesurako, garapen normal eta osasungarrirako elementuak emanaz. Kontrakoa, hau da, autoestimu-maila negatiboa edo txikia izateak subjektua desintegrazio pertsonalera eraman lezake, eta hori faktore negatiboa izango litzateke ebaluazio-prozesuan; izan ere, lortutako emaitza txarrek ez dute sustatzen irakasleek horiek gainditzea, baizik eta porrot-sentsazioa eragiten die, hobekuntza- edo hobekuntza-aldaketak garatzeko motibazioa deuseztatuz.

Horri dagokionez, nortasunaren eta motibazioaren teoriko ugari aztertu eta ikertu dute irakaskuntzako subjektuak bizitza profesionalean zehar osatzen duen balorazioa.

Interesa ez da kasualitatea; aitzitik, irakasleen prestakuntza psikosozialean, erregulazio-prozesuan, autorregulazioan eta garapen profesionalean autobalorazioak duen garrantzi handian oinarritzen da interesa, baita ikasleen errendimendu akademikoan eta balio eraketan ere (Hargreaves, 1998). Horregatik, beharrezkoa da irakasleei laguntza ematea, haien lana balioestea eta aitortzea, beren ahalegina eta jardun egokia aintzatesten dituen eta beren garapen profesionalean bultzatuko dituen sistema baten bidez, hezkuntza-aldaketetan duten protagonismoa eta erantzunkidetasuna sendotzen lagunduko duen sistema bat sortzeaz gain (Wilhelm, Martín, eta Miranda, 2012: 344-348).

Irakasleen ebaluazioak dituen arazoetako batzuk ebaluazioa eta kontu ematea erlazionatzen direnean sortzen dira. Jornet Meliaren (2009) ekarpena aipatuko dugu: Ebaluazioa errealitateari buruzko ikerketa-prozesu sistematikoa da, eta informazio garrantzitsua, egokia eta adierazgarria ematea du helburu, hezkuntza-gertaerak ulertzeko eta ebaluatzen duguna hobetzeko erabakiak hartzen laguntzeko. Ebaluazioa, irakasleak esparru formatibo batean hobetzeko erabiltzen badugu, aldaketarako eta berrikuntzarako ahalmen handia dugu. Teknikoki posible da irakasleak ebaluatzea, beren hobekuntza eta garapen profesionaleko prozesuetan laguntzeko. Arazoa sortzen da ebaluazioa kontuak emateko erabili nahi dugunean. Hala, teknikoki oso egokiak diren ebaluazio-sistemak diseinatu badira ere, ebaluazioaren ondorioek irakasleen posizioan, soldatan edo eskubide eta funtzioetan aldaketak ekar baditzakete, ebaluazioa perbertitzeko prozesu batzuk ere jarri dira abian,. Xehetasun gehiagorik gabe, irakasleak programatzen dituen plangintza eta jarduerak ebaluatu ahal izateko «irakaskuntza-portfolioak» erabili diren herrialdeetan, portfolioak saltzeko «merkatu beltza» sortu da. Beste adibide bat: beste herrialde bateko irakasleak ebaluatzeko sistema batean

ikasgela bateko behaketa sartu zen, ebaluatzaileen eta irakasleen artean grabazioa egiteko eguna adostu ondoren. Talde ebaluatzailea aurkeztu zen grabazioa egin behar zuten egunean, eta irakasleari buruz galdetu zuten. Berak jaso zituen, baina hainbeste aldatu zen irudia (makillajea, janzkera), non, nahiz eta egun batzuk lehenago berarekin egon ziren beren portfolioak aztertzen eta bisitaren data adosten ikasgela ebaluatzeko, ez zuten ezagutu. Jakina, irudia aldatuz gero, suposatzen da grabatu ahal izan zuten gela pertsona horrek eman zezakeen onena izango zela, ez ohiko klase bat (Jornet Melia, 2019: 68).

Ebaluazioa goi-mailako instantzietatik datorrenean, irakasleek "Kontuen errendimendu" gisa bizi dute.

Hobetzeko informazioa ematen duen ebaluazioan pentsatzen badugu, irakasleak bere praktikari buruz hausnartu behar du, bere gaitasun profesionalak hobetzeko. Horrek esan nahi du, Eisnerrek (1998) dioen bezala, norberak esparru jakin batzuetan ezagutzarik ez duela edo ezjakintasuna duela ohartuta, beste batzuen laguntza eta ekarpena behar dituela bere irakaskuntza-jarduera hobetzeko, eta horrek aldaketarako eta berrikuntzarako irekitasuna izatea eragiten dio (Garrido eta Fuentes, 2008: 128).

Laburbilduz irudi batean azaltzen ditu Vaillant-ek ebaluazioa errazten edo zailtzen duten faktoreak:

Taula 7. Factores que facilitan u obstaculizan la evaluación docente

Factores que facilitan u obstaculizan la evaluación docente (Vaillant, 2008;10)

Facilitadores	Obstáculos
Factores políticos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ integración de visiones macro y micro-estructurales de la tarea docente, ▪ procesos de mejora del sistema educativo y de los aprendizajes, ▪ participación e involucramiento de los actores implicados, ▪ ambiente de trabajo respetuoso de la labor profesional docente, ▪ reconocimiento de los evaluadores por los evaluados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dispositivo de control, ▪ inconsistencias entre el discurso y las prácticas, ▪ contradicciones entre la lógica contractual del docente y los criterios con que se evalúa su desempeño profesional, ▪ el evaluador es un agente externo no legitimado por los sujetos de evaluación, ▪ la evaluación atenta contra aspectos normativos que reaseguran las rutinas de trabajo docente.
Factores Conceptuales	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ visión sistémica de la realidad en estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ se explican fenómenos complejos a partir de modelos lineales de evaluación, ▪ no se toman en cuenta los referentes contextuales que ofician de escenario de las prácticas docentes, ▪ se consideran aspectos puramente cognitivos omitiendo la ética profesional, el trabajo colaborativo con otros colegas, o el manejo de los afectos.
Factores Operativos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sistema de evaluación que tiene en cuenta e incorpora aspectos sustanciales de la actividad docente, ▪ se utilizan herramientas adecuadas al fenómeno a relevar, ▪ los resultados retroalimentan el proceso de mejora de las prácticas de manera efectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ estrategias con escaso rigor metodológico, ▪ sistemas de evaluación costosos que resultan inviables, ▪ la selección y aplicación de herramientas no es adecuada.

Baldintzen arabera ebaluazio diseinuak hobekuntza prozesuak bultzatu beharrean, geldiaraztea lortu dezake.

Baldintza horietan, ebaluazio-modu jakin batzuek, paradoxikoki, hobekuntza-ekimenak geldiarazten laguntzen dute. Hezkuntzan garrantzitsua dena ezin denez preskribatu, zeren – azkenean – zentroek eta pertsonak iragazi edo modulatu baitute, politika "berriak" honako helburu hau izan behar du: "Eskatutako lana egiteko behar diren gaitasunak garatzea, bai eta lan horrekiko konpromiso irmoa eta jarraitua ere, bere gidalerroek, besterik gabe, planteatutako ideia eta praktika berriak eragingo dituztela uste izan beharrean", adierazi du Linda Darling-Hammondek, arrazoiz (Bolivar, 2008a: 69).

Irakasleen ebaluazioa inplementatzeak dituen arazoak, besteak beste, erabakien konplexutasunarekin izan dezakete zerikusia. Aditu batzuk adierazten dute erabaki konplexuak direla ebaluazioarekiko hartu behar direnak. Aguerrendoren ideiak

laburtuko ditugu. Bere iritziz, badira errealitateko beste elementu batzuk erabaki horiei konplexutasuna eranstean diotenak:

- Erabakiek ezaugarri oso desberdinak dituzten pertsona askori eragiten diete.
- Ezaugarri hori beste batekin osatzen da, konplexutasunarekin, alegia. Hezkuntza-eragile gisa batera dauden profilen kantitateak eta aniztasunak erakusten dute "desberdintasun sakonak daudela haien artean eta bakoitzaren barruan (osagaietan), bai eta irakaskuntza mailekin eta irakasgaiekin eta adina, generoa, garapen profesionaleko etapa eta antzeko aldagaiekin lotutako aldeak ere".
- Irakasleen kalitatea hobetzeko politikak eragin handia dute aurrekontuan.
- Irakasleen kalitatea hobetzeko politikak arau-aldaketak behar dituzte.
- Estrategia integralak eta koherenteak lortzea zaila da.
- Normalean, erabaki horiek mehatxutzat hartzen dira (Aguerrondo, 2002: 100-105).

Orobat, oraindik ere galdera bati erantzun behar zaio: zergatik da hain zaila irakaskuntza-jardueraren ebaluazioaren kultura sartzea? Elena Martínek, Euskadiko Eskola Kontseilurako egindako aurkezpen batean honako diapositiba erantsi zuen (Martín Ortega, 2013: 9):

Irdia 11. ¿Por qué resulta tan difícil introducir la cultura de la evaluación de la actividad docente?

¿Por qué resulta tan difícil introducir la cultura de la evaluación de la actividad docente

- La naturaleza de la actividad:
 - Privada
 - Encerrada y ensimismada
 - Libertad de cátedra
- Percepción de riesgo de subjetividad en la valoración. Una buena práctica puede tomar formas diferentes.
- No hay previstos sistemas de desarrollo profesional acordes con la función formativa de la evaluación.
- Diferencias entre el colectivo de profesorado en gran medida vinculadas a la edad.
- La investigación no ha podido establecer todavía relaciones sólidas entre la evaluación de los docentes y la mejora del aprendizaje de los alumnos.
- Muy poca tradición en el sistema educativo español

Irakasleek ebaluazioaren aurrean izan ditzaketen kezka, beldurrak aipatu dira orain arte baina nazioarte mailan kezka irakasleen egoera eta ikuspegiari buruzkoa da.

Horri dagokionez, OECDren txostenak dio (2004) aurrez finkatutako aurkikuntza nagusietako batzuek kezka planteatzen dutela irakasleen prestakuntzaren, haien garapen profesionalaren eta eskolen premien arteko lotura mugatuen aurrean, bai eta horien ondorioen aurrean ere: hezkuntza-sistemaren barruan kalitate oneko irakasleen eskaintzari eustea, irakasle taldeen osieran izandako aldaketak (gaitasun handiko irakasle gutxiago, gazte gutxiago eta gizon gutxiago), hasten ari diren irakasleen desertzio gero eta handiagoa eta kalitatezko irakasleen ekitaterik gabeko banaketa eskola mota guztien artean (Latorre Navarro, 2006: 47).

Unibertsitateak ezarri behar izan dituzte beraien irakasleen ebaluazio prozesuak baina horretan ere zailtasunak aurkitzen dira:

Unibertsitatean hautematen da irakaskuntzaren ebaluazioa beharrezkoa dela prestakuntza-prozesuak hobetzeko; oinarrizko ebaluazio-kultura bat dagoela, karrera desberdinen arabera desberdina, neurri batean horri buruzko politika instituzionalik ez dagoelako; irakaskuntzaren ebaluazioaren zentzuaren eta horren emaitzen komunikazioa eta sozializazioa eskasa dela; erabilitako tresnak, funtsean ikasleentzako galdetegiak, ez direla iristen irakaskuntzaren eraginaren berri ematera. Ikaskuntzan; beraz, lortutako informazioak nekez lagunduko lieke irakasleei beren zereginetan (Contreras, 2010: 180).

Ebaluazioak definitzeko prozesuan lagundu dezaketen irtenbide proposamenak jasoko ditugu ondoren.

Santos Guerraren iritziz irakasleen ebaluazioari ekitekoan arazo guzti hauek gainditu beharko liriateke eta hainbat adostasun lortu (Santos Guerra M. A., 1998: 11): burutu

beharreko lanaren jatorria, lortu nahi diren helburuak, erabiliko diren metodoak, beharrezkoa den parte hartzea, datuen konfidentzialtasuna, lan-egutegia, txostena emateko unea eta modua, txostenaren erabilera ikastetxetik kanpo eta lana burutuko duen taldea.

Idea berdinari jarraiki, irakasleen ebaluazioak baditu kontuan hartu eta konpondu beharreko hainbat aspektu (Jiménez Jiménez, 1999: 137-206):

- Denbora, aplikazio une egokiak aurkitu beharra
- Ebaluazio tresnen egokitasuna
- Parte hartzen duten pertsonen eta erakundeen jarrera
- Administrazioaren, pertsonen, ikastetxearen eta taldearen eskakizunak
- Ebaluaziorako jardueren eta eguneroko hezkuntza praktikaren arteko koordinazioa
- Irakasleen arteko arazoak

Nazioartean ere antzeko arazo eta aspektuak aipatzen dira. ELGaren 2013ko txostenean ebaluazioaren inplementazioan dauden erronkak jasotzen dira:

Ebaluazioaren inplementazioan erronka ezberdinak zuzendu behar dira:

- Ebaluazioarekiko kultura defentsiboa, ebaluazio ohitura urria, irakas praktiken feedback-a eta trukitzea.
- Erronka teknikoak: ebaluatzeko ardura dutenen esperientzia profesional mugatua, adibidez; ebaluatutako irakasleen injustizia sentzazioa, ebaluazio prozesuak duen gehiegizko lan karga.
- Irakasleen ebaluazio prozeduretako aspektu batzuentzako errekurtsio falta, batez ere garapen, behaketa eta itzultze lanetarako denbora (OCDE, 2013: 9).

Edo TALIS txostenean jasotzen dena:

Ikerketaren emaitzen arabera, irakasleen ebaluazio-sistemen arrakasta baldintza jakin batzuen arabera izaten da:

- Ebaluazio-prozesuan parte hartzen duten guztiek behar besteko aurrerapenaz prestatu behar dituzte ebaluazio-prozeduraren faseak (probak prestatu eta aurkeztea, bilerak, jarraipena, etab.). (Jensen eta Reichl, 2011; Isoré, 2009).
- Ebaluatzaileek beharrezko esperientzia izan behar dute, bai ezagutza pedagogikoei dagokienez, bai ebaluazio-teknikei dagokienez, eta irakasleek prest egon behar dute erreakzionatzeko eta ebaluazioaren emaitzak erabiltzeko (Darling-Hammond, 2013; OECD, 2013).
- Ebaluatzaileek eta irakasleek baliozkotzat eta fidagarritzat jo behar dituzte irakaskuntza-ebaluazioko sistemak (Lillejord eta Borte, 2019; hemen aipatuta: TALIS, 2018, Informe español, volumen II: 173).

Arazoak konpontzeko alternatibak bilatzea da ebaluazioaren funtsezko erronka, hezkuntzaren kalitatea hobetzeko prozesu gisa. Horretarako, antolaketa-giroa sortu behar da, ebaluazio-praktika laguntzeko eta errazteko. Antolaketa-giroa lantzeko interesdunek ebaluazio-prozesua nola ulertzen duten eta aurreko beste ebaluazio batzuk nola egin diren aztertzean hasi beharko litzateke; hau da, prozesu horien alderdi positiboa eta zer hobetu behar den aztertzen. Halaber, ebaluazioaren garapenaren aurrean dituzten beharrezkoak, igurikapenak eta hartzen den konpromisoa aztertu beharko lirateke. Plangintza edo aurreproiektua inplikatuekin aztertu eta dagozkion egokitzapenak egitea gomendatzen da. Proiektu parte-hartzaile batean, beharrezkoa da inplikaturako pertsonen parte-hartze mailak zehaztea eta koordinatuta lan egitea; garrantzitsua da prozesuaren eta erabakiak hartzearen parte sentitzea (Mora Vargas, 2004: 3).

Orain ekarri dugun Mora Vargasen iritzian ebaluazioaren inguruan sortu beharko litzatekeen giroaz aritu da, irakasleen hitza, interesdunen parte-hartzea bermatuz.

Irakasleen inplikazioa ezinbestekotzat jotzen dutenen artean dago Jorge Inzuza ere.

Bere proposamena laburtuko dugu:

Ebaluazio-prozesuen burokratizazioa, batez ere sistema zentralizatueta, benetako irakaskuntza-jardunaren alderdi esanguratsuetatik urruntzeko arriskuan dago.

Irakaskuntza-ebaluazioko prozesuak askotan hezkuntza-sistemaren mailaren batetik inposatu dira. Probokatzailerik da, orduan, galdetzea prozesu horiek instalatzeko beste moduren bat ote dagoen. Ikasgelako irakaslea profesionaltzat hartu nahi bada, ez dago arrazoirik hura aktiboki ez txertatzeko ebaluazio-sistemen eraikuntzan, mantentze-lanetan eta zuzenketan. Lan-jarduera bera ebaluatzeko garrantzitsuak diren irizpideetan pentsatzea ere irakasleen praktika profesionalizatzailea da. Hezkuntza-sistemek beren irakasleengan duten konfiantzaren aldeko apustua litzateke hori, hezkuntza-politika publikoen formulazioari bestelako itxura emango liokeena, demokraziaren eta profesionalismoaren arteko konbinazio bertutetsua sortuz (Inzuza, 2008: 205).

Prozesuko etapa guztietan izan dezakete parte-hartzea irakasleek. Irakasleak beren borondatez sartzen badira lan-taldeetan, sinesgarritasuna irabazi ahal izango da, eta, horrekin batera, informazio baliagarria lortu, irakaskuntza-jarduna eta proposatutako erakunde-helburuak lortzea ahalbidetuko duten beste prozesu batzuk hobetzeko. Prozesu horietakoren batean huts egitea edo adostasunik ez lortzea arriskutsua da ebaluazioaren emaitzen baliozkotasunerako eta, beraz, erabilgarritasunerako. Horregatik, prozesuaren etapa guztietan, ebaluatzaileak gai izan behar du irakaskuntza-jarduera garatzen den testuingurua ulertzeko, egon daitezkeen gatazkak aurreikusteko eta, halakorik gertatuz gero, adostasunak lortzeko negoziatio-gaitasuna izan behar du. Horrek esan nahi du ebaluatzaileak, gaitasun kontzeptual eta metodologikoez gain, testuinguru-, komunikazio-, egokitzapen- eta integrazio-gaitasunak garatu behar dituela (Leyva Barajas, 2010: 4).

Irtenbideak bilatzeko prozesu honetan kanpo ebaluazioaren eta barne ebaluazioaren arteko harreman eta loturak bilatu beharko lirateke irtenbidea eraginkorra izan dadin.

Hala ere, praktikan ez da erraza irakaskuntza-jardunaren kanpo-ebaluazioa eta autoebaluazio instituzionalaren bidezko hobekuntza-prozesua osagarriak egitea. Kontrol-elementuak edo sariak sartu bezain laster, ezinezkoa da bien arteko elkarrizketa (Nevo, 1997). Hobekuntzaren aldeko konpromiso bateratuaren testuinguruan bakarrik har ditzakete autoebaluazio-prozesuek kanpo-ebaluazioak osagarritzat. Bestela, kanpo-ebaluazioak ezin izango du eragin nabarmenik izan barne-hobekuntzan, kontrol gisa ikusten baita, eta horrek defentsa-estrategiak sortuko ditu (Bolivar, 2008a: 71).

Bolivarrek barne-hobekuntzarako autoebaluazioaren kontzepzio eta praktika lehenesten du, baina horrek ez du eragozten zailtasunak eta gabeziak erakustea, eta, beraz, eraginkortasun-adierazleen ebaluazio objektiboagoarekin uztartzea babesten du (Nevo, 2001). Dilema da kanpoko kontuak emateko sistema bat konbinatzea, ezinbestean uniformetasunerako joera duena, eskola bakoitzaren aldakortasunarekin eta berezitasunarekin, eta, beraz, testuinguruan zehaztuta egon beharko lukete. Hala ere, horrek ezin du esan, Nevo (1997) dioen bezala, autoebaluazioa, justifikaziorik gabe, aitzakia gisa erabili behar denik emaitzen kontuak emateko eskaerak saihesteko edo ebaluazio batutzailearen alternatiba gisa aurkezteko. Praktikan, ikastetxe bateko irakasleek garatutako edozein ebaluazio-prozesuk, hobetzeko tresna gisa prestakuntza-ebaluazioa edo autoebaluazioa erabiltzen duenak, ebaluazio sumatiboa ere behar du, bere gaitasuna eta balioa erakusteko (Bolivar, 2008a: 71).

Ebaluazio prozesuei, beraien inguruko kezkei eta emandako irtenbideen inguruan dagoen nazioarteko begirada jasoko dugu atala ixteko.

Ebaluazioa, ikastetxeak berak egiten duen herrialdeetan (barne-ebaluazioak), ohikoena eta lehentasunezkoena irakasleei errendimenduari buruzko informazioa ematea da, eta,

gainera, garapen profesionaleko beharrak identifikatzea. Herrialde horietan, gainera, pizgarrien erabilerari buruzko ebidentzia gutxi izaten dira, nahiz eta teorikoki posible izan. Izan ere, herrialde horietako batzuetan (gutxiengoa den arren), zuzendaritza-taldeek, enplegatzaile gisa, nolabaiteko askatasuna izan dezakete irakasleei soldata igotzeko ebaluazio positibo baten ondoren.

Ondorioz, nazioarteari begiraturaz, onar daiteke herrialde askotan nolabaiteko erresistentzia dagoela irakaskuntza-jardunaren ebaluazioa sartzeari dagokionez. Estatu espainola nabarmentzen da gai hori ia jorratu ez den herrialde horietako bat delako. Gero eta gehiago dira, ildo horretako politikak sartu ondoren, irakaskuntza-ebaluazioa irakaskuntzaren eta ikaskuntzen kalitatea handitzeko palanka bat izan daitekeela egiaztatzen dutenak. Nolanahi ere, hori ezin da edonola egin konplexutasunaz jabetu gabe. Gainera, funtsezkoa da, gutxienez, hiru gogoeta kontuan hartzea. Lehenengoa da irakaskuntzaren ebaluazioa beti lotuta egon behar dela irakaslearen garapen profesionalarekin. Bigarrenik, irakasleen taldeen ebaluazio kolegiatua ere kontuan hartu behar da, irakasleen ikuspegi indibidualista bakarra gaindituz. Eta, azkenik, irakaskuntza-jardunaren ebaluazioa hezkuntza-sistema osoaren balorazio-prozesu baten barruan kokatu behar da, eta ez bakarrik hezkuntza-sistemaren eragileetako batena: irakaslearena. Irakaslea ebaluatzen bada, gainerako eragileei ere egin behar zaie: ikastetxeetako zuzendariei, ikuskatzaileei eta ebaluatzaileei, etab. Hezkuntza-sistemako elementu guztiak ebaluatzeak sinesgarriago egiten du pentsatzea irakaslea ebaluatzeko helburua hezkuntza-sistema hobetzea dela, eta ez soilik irakaslea epaitzea, kontrolatzea edo zigortzea (Manso, 2019: 102).

Hala ere, ebaluazioa martxan jarri orduko hainbat erabaki hartu beharko lirateke: zer

ebaluatuko den (objektua), nor ebaluatuko den (subjektua), nola ebaluatuko den (metodoak eta tresnak) eta zein unetan ebaluatuko den. Steimanen (2008) arabera, hezkuntza ebaluazioari dagokionez eskema hau ezar daiteke:

- Ebaluazioaren xedea: irakaskuntzaren edo ikaskuntzen ebaluazioa
- Ebaluazioaren subjektua: irakaslea edo ikaslea
- Metodoak eta tresnak: irakaskuntza ebaluatzeko metodoak eta tresnak edo ikaskuntza ebaluatzekoak
- Ebaluazioa egiteko unea: hasierako ebaluazioa, jarraipenaren ebaluazioa edo egiaztapenerako ebaluazioa (partziala edo amaierakoa) (Lezka, 2009: 71).

1.4.4. Irakasleen ebaluazioaren xedek

Irakasleen ebaluazioaren funtzio eta xedeez hitz egitea da atal honen asmoa. Zer lortu nahi da ebaluazioa ezartzen den unean? TALIS txostenean irakasleen ebaluazioaren eginkizun garrantzitsuenen deskribapena aurkitzen dugu:

Irakasleen ebaluazioak hainbat eginkizun garrantzitsu bete ditzake. Lehenik eta behin, kalitatea bermatzeko tresna izan daiteke, baldin eta eskatzen diren arauak betetzen direla edo gomendatutako jardunbideak aplikatzen direla bermatzea badu helburu (ebaluazio sumatiboa). Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren irakasle-jardunari buruz hausnartzeko aukera ere eman diezaieke eta indarguneei eta ahulguneei buruz, hobekuntza-arloak identifikatuz (ebaluazio formatiboa). Informazio garrantzitsua ere eman dezake, ikastetxeei, irakasleei eta agintariei garapen profesionalari eta irakaskuntza-karrerari buruzko erabakiak hartzen laguntzeko (Isoré, 2009; Papay, 2012; hemen aipatuta: TALIS, 2018, Informe español, volumen II, 172).

Mateoren iritziz, irakasleak ebaluatzeko sistema bat ezartzeko aurretiazko funtsezko elementuak ezarri behar dira. Mateok (2000a: 11-15) egindako ikerketa eta hausnarketaren arabera honako aspektuak zehaztu beharko lirateke:

1. Ikastetxearen itxaropenak versus irakasleen beharrak. Irakasleak ebaluatzeko eredu bat ezartzeko alde zuzeneko urratsa bi premia-multzoen arteko harreman-sistema ebaztea da. Banakako beharrak erakundearen itxaropenekin orekatzea funtsezkoa da lan-gero produktiboak sortzeko. Ezinezkoa da kalitatea hobetzeko benetako prozesu bat planteatzea, banakako eskaerei jaramonik egiten ez diona.

Mateok, Fullan-ekin (2016) bat egiten du. Garapen indibiduala eta instituzionala uztartzeak tentsioa sortzen du, baina mezua argia da. Inork ezin du bat lortu bestea gabe. Berehala ondorioztatzen da ebaluazioaren diseinuan irakasleen parte-hartzeak duen garrantzia, irakasleak ebaluatzeko eredu orok bere diseinuan aktiboki parte hartzea planteatu beharko du lehen urrats gisa. Parte-hartzetik bakarrik ikus daitezke zehatz-mehatz irakaslearen beharrak, eta ikastetxeko beharrekin bateragarri egiten saiatu; bestela, ebaluazioa egiteko asmoa duen prozesu kulturalizatzailea ez da egongo, ebaluazioa ebaluazio-kultura eza sortzeko prozesu bihurtuko da.

Irakasleen parte-hartzeak berezko balio formatiboa du eta norberaren edo taldearen autorregulazio-prozesuak garatzeko gaitasuna erakusten du.

2. Irakasleen ebaluazio-prozesu baten oinarritzko helburuak. Ikastetxearen edo erakundearen itxaropenak argitu behar dira ondoren proposamen ebaluatzailea ezartzeko. Mateoren iritziz (2000a): Irakasleen ebaluazioaren kontzepzio bat garatu behar dugu, aldi berean irakaslearen eta erakundearen hobekuntza garatuz. Emaitzei eta hobekuntzari bideratutako irakasleen ebaluazioa.

3. Irakasleen ebaluazio-prozesua sustatzeko oinarritzko ekintzak. Mateok, Strongek (1997) jasotako ekartzen du bere lanera:

Kalitatezko irakasleen ebaluazioa lortu nahi bada honako ekintzak hartu beharko dira kontuan:

a. Elkarrekiko onuragarriak diren helburuak ezartzea. Helburuak garrantzitsutzat jo behar dituzte bai irakasleek bai erakundeak.

b. Komunikazio sistematikoa azpimarratzea. Irakasleak ebaluatzeko sistemak komunikazio-prozesu partekatu batetik abiatuta eraiki behar dira; prozesu horretan, funtsezko alderdi guztiak informazioari dagokionez zuzen tratatu behar dira.

c. Bermea ebaluazio-sistemaren aplikazio teknikoan. Teknikoki zuzena den ebaluazio-sistema batek ez du bermatzen ebaluazio eraginkorra, baina, bistan denez, sistema okerrak bermatuko du ebaluazio-sistema ez dela inoiz eraginkorra izango.

d. Datu-iturri anitzen erabilera. Irakasleak ebaluatzeko sistema modernoek ezaugarria da irakaskuntza-jarduera hainbat informazio-iturritatik abiatuta dokumentatzea.

e. Ebaluazioaren aldeko giroa sortzea. Ebaluazioa erabat eraginkorra izan daiteke, bakar-bakarrik giro egoki batetik gauzatzen bada, non inplikaturako aldean arteko konfiantza eta jarduketan zintzotasuna eta gardentasuna araua diren, eta ez salbuespena.

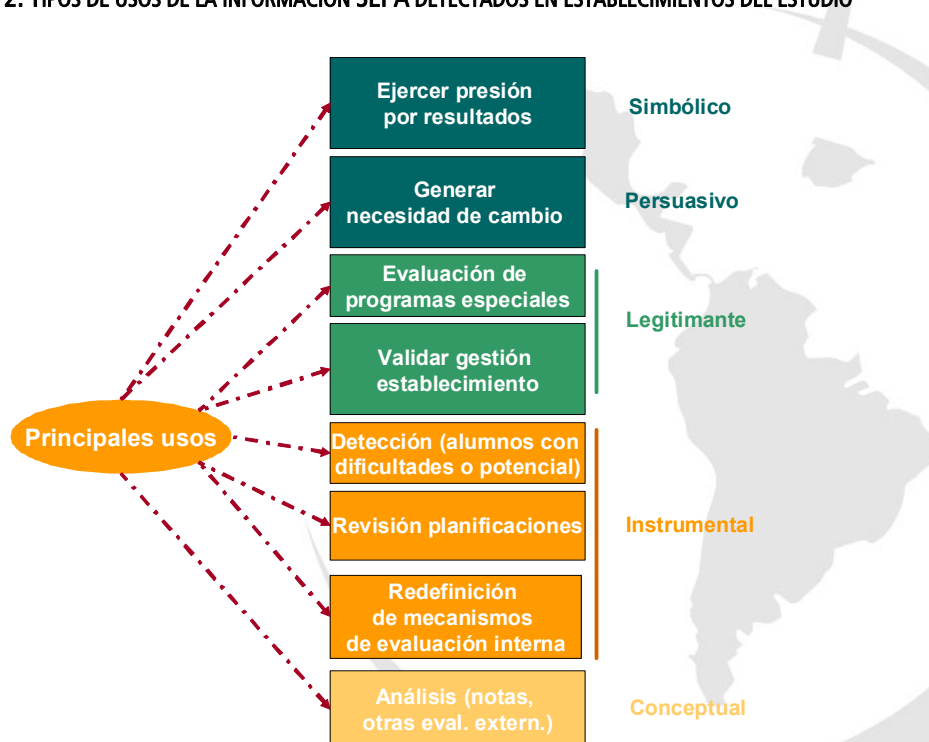
Beharrezko baldintzak aipatu ondoren zenbait adituk irakasleen ebaluazioari atxikitzen dizkioten funtzioak aipatuko ditugu. Horietako batzuentzat kontrola eta kontu ematea da xede nagusia, beste batzuentzat berriz hobekuntza eta kalitatea eta azkenik, biak konbinatzen dituzten planteamenduak aurkituko ditugu.

Kontrola eta kontu emateari garrantzia ematen diotenekin hasiko gara. Gaur egun, erakundeek beren zereginaren kontuak emateko duten premian zentratutako garai batean bizi gara (accountability). Hezkuntza-erakundeak ez daude eskakizun horretatik salbuetsita, eta kanpo-ebaluazio ugari egiten zaizkie, hezkuntza-prozesua neurtu nahi duten test estandarizatuen bidez (Hein eta Taut, 2010: 2).

Ebaluazio horren emaitzen erabilpena jasotzen dute hurrengo irudian:

Irudia 12. Tipos de usos de la información SEPA detectados en establecimientos del estudio.

FIGURA 2. TIPOS DE USOS DE LA INFORMACIÓN SEPA DETECTADOS EN ESTABLECIMIENTOS DEL ESTUDIO



(Hein eta Taut, 2010: 2)

Bestetik, ebaluazioaren xedea hobekuntza eta kalitatea direla uste duten adituak daude. Uste osoa dago eskolako edozein hobekuntza esanguratsuren atzean irakasleen jardura dagoela. Horregatik guztiagatik, funtsezkoa da triangeluaren erpinen arteko lotura arrazionala ezartzea: a) irakaslearen ebaluazioa, b) hobekuntza eta garapen profesionala eta c) eskolaren kalitatea hobetzea. Hori guztia funtsezkoa da edozein

hezkuntza-erakundetan kalitatea kudeatzeko funtsezko ekintzak sartzeko. Iritzi honen aldekoak dira hurrengo adituak.

Irakaskuntza-eraginkortasunaren balorazioak edo ebaluazioak honetarako balio du: 1) irakasleen faktoreak hezkuntza-sistemaren emaitzetan duen eragina ezagutzeko; 2) irakasleari egokitutako aholkularitza didaktikoa oinarritzeko, eta, 3) erabilitako prozedura didaktikoak kontrastatzeko, haien balioa eta ikaskuntzan eta hezkuntzan eragindako ondorioak ezagutzeko (Nieto Gil, 1982: 17).

Kasu honetan, informazioa jasotzea, prozedura didaktikoen eragindako ondorioak baliozkotzea eta aholkularitza didaktikoa azpimarratzen dira. Zentzu berean, begirada sistemaren hobekuntzan jarrita, azaltzen da Santambrosio ere:

Ebaluazioaren ekarpena beste ikuspegi bat izateko aukera da, beste begirada bat, behaketaren beste angelu batetik kokatu ahal izango baita, eta, azkenik, aktoreek beren erakundeari buruz duten ulermena hobetu ahal izango dute, egiten diren zereginen zentzuari eta esanahiari buruzko gogoeta piztuz.

Ebaluazioaren asmoa pedagogikoa izan behar da funtsean: ezagutza-tresna bat da, eta haren emaitzak aztertu behar dira, ez zigortzeko, baizik eta ebaluatutako alderdiekin lotutako prozesuak hobeto ulertzeko. Ildo horretatik, Santambrosio, Stakeren ereduarekin bat etorriko da:

Hezkuntzako ebaluazioak, lehenik eta behin, hezkuntza-ekintza optimizatzen lagundu behar du, eta, horretarako, informazioa eman behar dio erabakitzaile horri, hezitzaileari, bere ekintza hobeto doitzeko, hau da, bere jardueraren erregulazio kritikoa egiteko.

Ebaluazioak, potentzialki, subjektibotasunean oinarritutako eguneroko judizio guztien aurka jartzen ditu, iritzi esplizituagoak, gardenagoak eta hobeto oinarrituak. Ezaugarri horiek orekatzen dituzte beren akatsak (Santambrosio, 2001: 24-28).

Idea bera du Mora Vargasek, egiten duen planteamenduan baina deigarria da irakasleen autoprestakuntzari ematen dion garrantzia. Berarentzat, hezkuntza-arloan egiten den edozein ebaluazio-motak ondoren aipatzen diren funtzioak bezalako funtzioak bete behar ditu:

Diagnostiko-funtzioa: ebaluazioak hezkuntza-proiektuaren plangintza, exekuzioa eta administrazioa ezaugarritu behar ditu, eta haren asmatze eta desadostasun nagusien sintesi izan behar du.

Instrukzio-funtzioa: curriculum praktikan jartzearen adierazleen sintesia eragin behar du. Beraz, prozesuan parte hartzen duten pertsonak trebatu egiten dira, ebaluazio-estrategiak ikasten dituzte eta lan-ikaskuntzako esperientzia berri bat txertatzen dute.

Hezkuntza-funtzioa: ebaluazioaren emaitzetatik abiatuta, non irakasleek zehatz ezagutzen duten beren lana nola hautematen den, estrategia bat ezar daiteke beren lanbide-jardunean adierazi dizkieten gabeziak desagerrarazteko. Beraz, lotura handia dago emaitzen eta irakasleek lanarekiko dituzten motibazio eta jarreraren artean.

Autoprestakuntza-funtzioa: Funtzio hori, batez ere, ebaluazioak irakasleei bere zeregin akademikoa eta ezaugarri pertsonalak bideratzeko eta emaitzak hobetzeko ildoak eskaintzen dienean betetzen da. Apurka-apurka, pertsona bere burua kritikoki eta etengabe ebaluatzeko gai bihurtzen da; ez da bere akatsen beldur, baizik eta

haiengandik ikasten du. Beraz, autoprestakuntzaren beharra garatzen du, bai maila profesionalean, bai garapen pertsonalean.

Mora Vargas dituen zailtasunez kontziente da baina ebaluazioaren eta autoprestakuntzaren ekarpenak baloratzen ditu. Bere iritzian lortutako esperientziatik ondoriozta daiteke prozesu zaila dela, honako oztopo hauek baititu: aldaketarekiko erresistentzia, parte hartzeko konpromisoak hartzeko interes gutxi izatea eta erronka berriei aurre egiteko beldurra. Ebaluazioa motela da eta etengabeko azterketa- eta hausnarketa-prozesua izan behar du, ebaluatzen eta hobetzen ari diren egoera problematikoen aurrean jarrera aldatzea lortu arte. Irakaskuntza-jardunaren azterketa eta hausnarketa, adibidez; eguneroko praktika bihurtzen denean, irakaskuntzaren kalitatea hobetzen hasten da (Mora Vargas, 2004: 4).

Irakasleen ebaluazioa pertsonari zuzenduta dagoen heinean, izaera pertsonala kontuan hartzen duten definizioak badira, ikuspegi humanista txertatzen dutenak, horien artean García, Loredó, Edna eta Rueda osatu dutena. Eredu honek ere irakaskuntza-funtzioa jarduerara konplexutzat hartzen du eta ondorioz, ebaluazio eredu gidatu beharko luketen printzipio bereziak honako hauek dira:

- Orientazio formatiboa. Ereduak aukera ematen dio irakasleari irakaskuntzan egiten duen ekintzari buruz hausnartzeko eta feedback-a jasotzeko, bai eta hura hobetzeko ekintzak planteatzeko ere.
- Orientazio parte-hartzailea. Irakaskuntza-praktikaren ebaluazio formatiboa ez dute hezkuntza-erakunde bateko agintariek edo irakasleez kanpoko espezialista-talde batek egiten eta antolatzen; irakaslea da prozesuan parte hartzen duena eta diseinuan parte hartzen duena.
- Orientazio humanista. Irakaslea pertsona bat bezala hartzen du, gizaki bat bezala, kezka, interesak, beharrak, emozioak dituena; horregatik bilatzen du bere duintasuna, autoestimua eta indibidualtasuna zaintzea.
- Dimentsio anitzeko ikuspegia. Ezaugarri, ekintza, jokabide eta jarrera asko daude ikasgelako irakasle-ikasle eguneroko harremanaren inguruan (García et al., 2008: 104).

Antzeko ikuspegia azaltzen dute Garrido eta Fuentes-ek (2008: 127-129), non ebaluazioa irakasleen jarduera hobetzeko tresna kontsideratuko den eta aldi berean ebaluazioaren osagai etikoez hitz egiten den. Irakasleek eskola komunitatearen aurrean eta gizartean duten erantzukizunari aipu zehatza egiten diote. Ildo horretan, irakasleen ebaluazioa osagai etiko eta balio garrantzitsuak dituen zeregina da. Ezin da ahaztu ebaluazioaren helburua errealitatea eraldatzea eta, ondorioz, zuzentzea, hobetzea edo optimizatzea dela.

Beraz, ebaluazioa ikaskuntza-ekintza bihurtu behar da. Irakasleen ebaluazioaren helburua ekintza profesionala hobetzea da. Funtsean, irakaslearen praktika profesionalak ulertzeko eta eraldatzeko ebaluatzen da, praktika horiek hobetzeko helburu formatiboarekin, eta, horrela, ikasleen ikaskuntzen kalitatea hobetzeko.

Honako funtzioak azpimarratzen dituzte Garrido eta Fuentesek: irakaskuntza-gaitasuna garatzea eta ziurtatzea, irakaskuntza hobetzea, gurasoen, eta komunitatearen aurrean erantzukizuna hartzea eta aitortzea eskuratzea eta lan eta diruzko pizgarriak lortzea. Ikusten dugun bezala ebaluazioaren izaera etikoaz ari dira baina jadanik, kontu-ematea eta hobekuntza bateratzen dituzten adituen artean kontsideratu daitezke.

Ikuspegi humanistarekin jarraituz Gairínek (2009), iritzi berarekin pertsonen parte-hartzea eta konplizitatea behar direla gehitzen du:

Pertsonen eta erakundeen gaineko esku-hartzeak hobekuntza bilatzen duela suposatzen da; hau da, esku-hartzea antolatzen eta kudeatzen dugu errealitatean aldaketak lortzeko, eta aldaketa horiek komenigarriak eta beharrezkoak direla uste dugu: prestakuntza handiagoa duten pertsonak, prozesu eraginkorrak eta asebetetze handiagoa sortzen dutenak, kalitatezko funtzionamendu instituzionala, ulergarritasun handiagoa sistema formatiboan, etab (Gairín, 2009: 11).

Gairínen iritzian, “Halaber, ez litzateke gauza bera izango ebaluatzea lorpenak ezagutzeko edo hobekuntzaren ikuspegitik egitea, azken kasu horretan, partaidetza- eta konplizitate-prozesuak eta zergatiak eta orientabideak aztertuko dituzten tresnak eskatuko liriateke, lehen kasuan ez direnak beti beharrezkoak” (Gairín, 2009: 13).

Hezkuntza maila guztietan planteatzen dira irakasleen ebaluazioak baina unibertsitatetan hedapen orokorra izan du azken urtetan. Gloria Contreras-ek jasotzen ditu bere lanean unibertsitatean irakasleen ebaluazioari buruz planteatutako helburuak:

Ikuspegi horretatik, irakaskuntza-jarduna ebaluatzeko sistema berri honetarako proposatutako helburu orokorra honako hau izan zen: graduaurreko prestakuntzaren kalitatea hobetzen laguntzea, unibertsitateko irakaskuntzari buruzko informazioa biltzeko sistema integral baten bidez, feedback-a eta ondorengo hobekuntza ahalbidetzeko. Helburu espezifiko gisa honako hauek proposatu ziren: 1) ikasleen ikaskuntzak hobetzea; 2) irakasleen irakaskuntza-gaitasunak arian-arian garatzen laguntzea; 3) unibertsitate-irakaskuntzako hobekuntza-prozesuak ardazteko informazioa ematea; 4) unibertsitate-irakaskuntzako ikerketa babestea; eta 5) karrera profesionalen autoebaluazio- eta akreditazio-prozesuak babestea (Contreras, 2010: 181).

Araya eta Vargasek (2013), “Irakaskuntza-ebaluazioa: mekanismo ekitatibo eta fidagarria edo bere helburua betetzen ez duen prozesu akastuna?” artikuluan unibertsitatetan martxan jarritako ebaluazio prozesuei buruzko irakurketa kritikoa egiten dute. Irakaskuntzaren ebaluazioak hezitzailearen hazkunde profesionala, laborala eta lehiakorra bultzatu behar du, eta irakaskuntza egokitasun publiko, sozial, teknologiko, politiko eta kultureko prozesu bihurtu behar du. Irakasleentzako ebaluazio egoki bat izateko, aurrez honako galdera erantzun beharko litzateke: “Lanbide-jarduna ebaluatzeko sistema bat izatearen garrantzia ulertzeko, honako galdera honi erantzun behar zaio: Errendimendu baxuagoa duten irakasleak zigortzen saiatzen ari gara, errendimendu altuagoa dutenak aintzatetsi nahi ditugu, edo hezkuntzaren kalitatea hobetzen saiatzen ari gara irakasleen eta ikasleen onurarako?” (Araya eta Vargas, 2013: 3).

Unibertsitatean martxan jartzen den ebaluazioaren helburuei dagokionez:

Garrantzitsua da gogoratzea, alde batetik, gizarteak gero eta kalitate handiagoa eskatzen diela unibertsitateek ematen dituzten zerbitzuei, eta, bestetik, unibertsitateek autonomia handiagoa dutenez, gobernuak kontuak ematea eskatzen diela, beren ekarpenetatik espero denaren arabera (...). Premisa horiek oinarri hartuta, Linares, Zuñiga eta Lozanorentzat (2012), hezkuntzako ebaluazioak informazioa eman behar du hezkuntza-erakundeen eta irakasleen lorpenekin eta garapenekin lotutako egokitasunei, desegokitasunei eta hobetzeko aukerei buruz. Egile horien ustez, halaber, informazio horrek balio behar du erabakiak hartzeko, estrategiak zehazteko eta esku hartzeko ekintzak egiteko tokiko, eskualdeko, estatuko eremuetan eta, jakina, hezkuntza-erakunde bakoitzean (Araya eta Vargas, 2013: 5).

Unibertsitatea aitzindari izan daiteke irakasleen ebaluazioaren ezarpenean eta horrela jasotzen dute Úbeda eta Verásteguik (2019). Irakaskuntzaren ebaluazioa oso garrantzitsua da, eta unibertsitateko irakasleen egungo ebaluazio-eredua akastuna izan arren, eskola-etapako irakasleen ebaluaziorako abiapuntu izan daiteke. Ebaluazio hori araututa egon behar da, ebaluazioaren ondorioak argi utzi behar dira eta karrera profesionalarekin garatu behar da. Hala ere, ez dugu irakaskuntzaren ebaluazioa eredu bakar batera murriztu behar. Hainbat ebaluazio egon beharko lirateke:

- Ebaluazio formatiboa, hobekuntza-arloak hautemateko eta irakaskuntza-prestakuntzan laguntzeko, batez ere hasierako etapetan eta lanbide-aldaketetan. Ebaluazio horrek horizontala izan behar du. Prozesu horretan, irakaslearen dimentsioak eta estrategiak, ikuspegi didaktikoak, esperientzia, ikasleekiko eta familiekiko harremana eta curriculum-elementuak irizpideak, ebaluatuko lirateke.
- Ebaluazio egiaztatzailea, diseinatutako irakaskuntza-karrera profesionalaren faseetan aurrera egiteko.

- Jardunaren ebaluazioa, 360º ereduko irakaskuntza-eginkizunen betetze-maila aztertuz, hezkuntza komunitateko kide ezberdinak balioetsiz (Ubeda eta Verástegui, 2019: 68).

Unibertsitateko ebaluazio ereduetan hobekuntza helburuekin batera kontu ematea azaltzen dela ikusi dugu. Orobat, edozein irakasle ebaluazio ikuspegitan aipatzen ari garen helburuak errepikatzen dituzte.

Irakasleen ebaluazioa eremu ezberdinetan planteatu daiteke, ikastetxe, lurralde, erkidego, nazio edo nazioarte mailan. Macchi Céspedesek nazioarteko dimentsioa gehitzen dio orain artekoari:

Irakasleak ebaluatzeko sistema bati esker, izaera formatiboko balorazioak sustatu ahal izango dira, bai erakunde-dimentsioari dagokionez, bai ikasleek eta irakasleek egiten dituzten zereginen dagokienez, haien jardun akademikoaren kalitatea hobetzeko. Horretarako, ebaluazio-prozesuen nazioarteko dimentsioa hartu behar da kontuan, eta erakundeen arteko lankidetzaren beharrei eta aukerei erantzun behar zaie (Macchi Céspedes, 2011: 49).

Tradizionalki bi helburu izan ditu irakasleen ebaluazioak: beraien praktika hobetzea eta erantzukizunak eskatzea. Irakasleen ebaluazioa formatiboa edo sumatiboa den eta irakaslea, bakarka edo taldean ebaluatzen dugun aztertuta helburu ezberdinak izango lirateke. Horrela jasotzen dute Lukas eta Santiagok (2016: 161) hurrengo irudian:

Irudia 13. Irakasleriaren ebaluaziorako oinarrizko xedeak

**Irakasleriaren ebaluaziorako oinarrizko xedeak
(Villa eta Morales 1993, 32 or. hartua)**

MAILA		
	Bakarka	Erakundea
Xedeak	<i>Irakaskuntza hobetzea (ebaluazio formatiboa)</i>	Bakarkako garapena (hobekuntza)
	<i>Kontu ematea (ebaluazio sumatiboa)</i>	Erakundearen edo ikastetxearen estatusari buruzko erabakia (ziurtagiria)

Lukas eta Santiagok diote dikotomia hori ez dela nahikoa:

Hala ere, bat gatoz Materorekin (2000a): dikotomia hori ez da aski, dinamikoki batu behar dira irakaslearen interesak eta beharrak eta erakundearenak, biak batera hobetu daitezten. Eredu horrek bi xede zabaletan errotuta egon beharko dute:

- a) Irakaslearen eta ikastetxearen helburuak lortzen laguntzen duten emaitzei begira egotea. Informazioa eskaini beharko luke irakaslearen jardunagatik erantzukizunak eskatzeko, jarritako helburuen arabera.
- b) Irakasleari pertsona eta profesional gisa garatzen laguntzen dion hobekuntzari eta ikastetxearen hobekuntzari begira egotea (Lukas eta Santiago, 2016: 162).

Planteamendu dikotomiko hori gainditzearen aldeko beste ordezkarietako bat Pérez Juste da. Bere iritziz hezkuntzaren konplexutasuna dela eta, non oso funtzio desberdinetako pertsonak elkartzen diren, ez da zalantzarik egin behar ebaluazioak erakundeetan eta bertako langileengan ere eragin behar duela, hobetu edo hobetu behar izateak hezi beharreko pertsonen hobekuntza ekarriko baitu.

Aurreko planteamenduek ondorio garrantzitsu batera garamatzate: ebaluazioak beste funtzio edo helburu garrantzitsu batzuk izan baditzake ere, hezkuntza-testuinguruetakoa funtsezkoena, Scrivenen garaitik formatibotzat ezagutzen dena baino ezin da izan, hau da, ebaluatutako errealitatea hobetzeko eta hobetzeko asmoz egiten dena. Hala ere, funtzio ezberdinak integratzearen aldeko iritzia du Pérez Justek, adibidez.

Ez litzateke harrigarria izan behar, beraz, gizarteak bere gain hartzea hezkuntza-sistemaren gaineko kontrol-funtzioak; ziurtatzea arauak errespetatzen direla, langileek beren betebeharrak betetzen dituztela, inbertitutako baliabideak efizientziaz eta efikaziaz erabiltzen direla, eta, beraz, ebaluazioaren beste funtzio garrantzitsu bat izango litzateke; edo, hobeto esanda, bi funtzio garrantzitsu, Nevoitik administratibotzat eta soziopolitikotzat ezagutzen direnak (Pérez Juste, 2007: 5).

Bere iritziz hala ere, merezi luke, gutxienez zeharka, hezkuntza-testuinguru batean egiten direnez, asmo formatiboa planteatzea, baita kontrol-funtzio irmoa duten ebaluazioen kasuan ere. Kanpoko ebaluazioak, aurrez asmo formatiboa izanda, behar bezala diseinatzen direnean, emaitzak eskaintzeaz gain, ebaluatutako errealitatea hobetzeko erabaki egokiak eman ditzakete (Pérez Juste, 2007: 4-5).

Bolívarren (2008a) hitzetan, irakasleen ebaluazioak bi helburu izan ditzake kalitatea bermatzea eta kontu ematea: “azken helburua hezkuntzaren kalitatea bermatzea da. Gainerako baliabideak (osagarriak, pizgarriak, karrera profesionala, etab.) helburu horren arabera epaitu behar dira. Ebaluazioa da, beraz, detektatutako gabezien arabera kalitate hori areagotzen lagunduko duten neurriak hartzeko abiapuntua” (Bolívar, 2008a: 58); eta “Halaber, ikastetxeei autonomia handiagoa eskuordetzen zaien heinean, hezkuntzaren "governazio" modu berrien barruan, kontrapartida gisa areagotu egiten da eskolek lortutako emaitzen aldizkako ebaluazioaren beharra, testuinguruaren ezaugarriak kontuan hartu arren” (Bolívar, 2008a: 59).

Hala ere bi helburu horiek batera planteatzeak baditu bere zailtasunak. Francisco Álvarez-ek (2008: 93) jasotzen du bere lanean iritzi hori. Nola igaro zigortzat jotzen den ebaluazio batetik ebaluazio formatibo batera?

Esperientziak erakusten du hori ez dela erraza, baina posible dela lorpenean aurrera egitea urteko planetan ebaluazio-jarduera txertatzen bada eta hura ezartzeko denborak eta espazioak bideratzen badira. (...) Ebaluazioa hazkunde profesionaleko estrategia bat da, praktikari berari buruzko hausnarketa sistematikoa egiteko elementuak edo informazioa ematen baititu. Hausnarketa horri esker, begirada diagnostikoa egiteaz gain, lanbidearen berriazko prozedura

didaktikoaren ibilbideak sakontzeko edo zuzentzeko elementuak ematen dira. Hori bakarka zein taldean gertatzen da. Horrek esan nahi du establezimenduetan hobekuntza-gaiak erabaki behar direla, irakaskuntza-jardunaren ebaluazioak emandako informazioaren arabera, hobekuntza horiek behar erreal eta zehatzen erantzun bihur daitezzen (Álvarez, 2008: 104).

Arrisku horiek nabarmenagoak dira, batez ere, hezkuntza ekitatiboa bermatu beharrean merkataritzaren ikuspegitik, bezeroak aukeratzeko eskolak eta irakasleak bereiztera bideratzen bada. Hala ere, Bolívar-en ustez, zerbitzu publiko bat ebaluatu egin behar da; azkenaldian, Europan ere, Ingalaterrako kasutik abiatuta, ebaluazioa bezeroentzako kontuen errendimenduaren zerbitzura jartzen ari da, merkataritza-logika batean. Bi logika horiek (hobekuntza eta emaitzak, formatiboa eta sumatiboa) artikulatzea da ebaluazio ororen erronka handiena:

Irakaskuntza-jardunaren ebaluazioa jarduera profesional horri dagokionarekin eta berarengandik espero denarekin lotuta egin behar da, bere jarduna hobetzeko, motibazioa sustatzeko edo bere lana sozialki eta ekonomikoki aitortzeko, bere karreraren sustapen horizontaleko edo bertikaleko aukeren bidez edo pizgarri ekonomiko jakin batzuen bidez (Murillo, 2006). Espainian dimentsio horretan sartzea gatazka da funtsean, baina hori saihestekak indibidualismo eta pribatutasun menderatzaileak ontzat ematera eramango gaitu (Bolívar, 2008: 60).

Laburtuz Ikastetxeen ebaluazioak, beraz, bi helburu nagusi ditu, askotan kontrajarriak izan arren, zertan izan behar ez dutenak: Zerbitzu publiko baten funtzionamenduaren eta bertako profesionalen lanaren berri ematea, sistemaren ekitatea areagotzen dela zainduz; eta irakasle-taldeen autoebaluazioaren bidez, praktikatik bertatik ikasteko prozesua sustatzea, hezkuntza-ekintza hobetzeko. Bere ahulgunea da inplikatuaren konpromisoa eskatzen duela eta ez dela besterik gabe lortzen.

Irakasleen ebaluazioaren garrantzia azpimarratzen du Bolívarrek, eta, beste aspektu berri bat txertatzen du bere iritzian. Bere ustez ebaluazioaren baitan egon daiteke gizarteak eskatzen duen hezkuntza ekitatea:

Nolanahi ere, kanpo-ebaluazioen beharra dago ikastetxeei autonomia ematen zaien neurrian, batetik, herritarrek hezkuntzan duten ekitatea bermatzeko, eta, bestetik, behar diren baliabideak eta laguntzak emateko ahal den neurrian, gizarte-desberdintasunak konpentsatzeko. Emaitzekiko erantzukizuna, planteamendu zabalago batetik, hiru esferen arteko harremanek osatzen dute: irakasleen erantzukizun-zentzu indibiduala, eskola-komunitatearen itxaropen kolektiboak, eta kontuen errendimenduaren sistema formala edo informala. Guzti honengatik Antonio Bolivarrek (2008) ondorioztatzen du, garrantzitsuagoa dela hobetzeko barne-gaitasuna eraikitzeaz arduratzea, kontuen kanpo-errendimenduko politikak diseinatzeaz baino.

Ebaluazioari esleitzen zaizkion helburuen arabera zehaztuko dira ebaluazio diseinuaren beste elementuak. Edozein ebaluazio-prozesu orientatzen duen zentzua erabakigarria da erabili beharreko metodologiari, prozedurei, ebaluazio-irizpideei eta informazioa biltzeko tresnei, ondoren interpretatzeari eta erabakiak hartzeari dagokienez (Contreras Pérez eta Arbesú García, 2008: 138).

Irakaskuntzaren eraginkortasuna ebaluatzeko hainbat ikuspegi daude, zeregin hori bideratzen duen helburuaren arabera. Helburu nagusiak alde batetik administratiboak dira, hala nola hautaketa, sustapena, igoera, kontrola, kalifikazioa edo beste alde batetik didaktikoak, pedagogia-lanaren kalitatea hobetzea denean garrantzitsuena. Helburuaren arabera ebaluazio eredua ere aldatuko da.

- Hona hemen eredu horietako batzuk:
- Irakaslearen profilean zentratua. Irakaskuntza-jarduna ebaluatu behar da, irakasle idealtzat jotzen den horretan aurrez definitutako ezaugarri eta ezaugarriekin bat etorritz.
- Lortutako emaitzetan zentratuta.
- Irakasleak ikasgelan duen portaeran zentratua
- Praktika gogoetatsuaren eredua. Formazio-helburuak nabarmentzen ditu, hala nola irakasleen hobekuntza (Garrido eta Fuentes, 2008: 131).

1.4.5. Irakasleen ebaluazioaren edukia

Irakasleen ebaluazioan subjektua argia den arren, zer ebaluatuko den, zerren arabera baloratuko den erabakitzea garrantzitsua izango da, horren oinarrian baitago espero den irakasle profila eta kalitatezko hezkuntzari buruzko usteak.

"Irakaskuntzako profesionaltasuna" aztergaitzat har daiteke, eta bere eremutzat har daiteke honako hauei buruzko eztabaida: irakaslea zer motatako profesionala den, profesionaltasun horren betekizunak zein diren, zergatik erabakitzen duen irakasle izatea, zer baldintzek eragiten dioten irakaskuntzako lanbide-jardunari eta nola egin aurrera hobekuntzen lorpenean (Latorre Navarro, 2006: 43).

Azken urtetan bizitako egoerak, mundu mailako pandemia bat jasateak irakasleen zeregina eta ekarpena lehen mailara ekarri du. UNESCOk jasotzen duenez, "COVID-19aren krisiari emandako hezkuntza-erantzunak agerian utzi du hezitzaileek beren ezagutza profesionalak aprobetxatzeko eta elkarrekin mobilizatzeko duten gaitasuna, Autoritate publiko batek aginduak modu bertikalean ematera mugatuz, lortuko ez zukeen asmamena eta sormena" (UNESCO, 2020: 13).

Irakaskuntza ebaluatzeko eredua honela definitzen du Vaillant-ek

Irakaskuntza-jarduera ebaluatzeko ikuspegia abiapuntuko kontzepzio teorikoaren eta ebaluazioak lortu nahi duen helburuaren araberakoa da. Ildo horretan, literaturak hainbat ebaluazio-eredu posible identifikatzen ditu, irakasleen profilean, ikasleek lortutako emaitzetan, ikasgelako portaeretan eta hausnarketa-praktiketan oinarrituta. Ebaluatzaileari (Álvarez, 1997) oinarritzko prestakuntza eta irakaslearen esperientzia, ikasleekin eta jakintzarekin ezartzen dituen loturak, ikasleengan motibazioa sustatzeko erabiltzen dituen estrategiak edo lankideekin lantzen

duen lotura mota ikertzea interesatuko zaio, gairako balizko hurbilketen adibide batzuk baino ez aipatzeko (Vaillant,2008: 9).

Aipatutakoa taula batean adierazten du:

Taula 8. Modelos de evaluación posibles

Foco del modelo	Elementos a observar
Perfil del docente	Formación de base y experiencia
Resultados obtenidos por los estudiantes	Vínculos con el alumnado y con los conocimientos
Comportamientos del aula	Estrategias utilizadas para promover la motivación de los estudiantes
Prácticas reflexivas	Tipo de vínculo establecido entre colegas

(Vaillant,2008: 10).

Ebaluazio-eredu bakoitzak zenbait alderdi hautatzea dakar, eta beste batzuk azterketaren bigarren mailan uzten ditu. Beharbada, ikasleen emaitzetan zentratutako ikuspegiak eragin du eztabaida handiena (Vaillant, 2008: 10). Eztabaida horren inguruko ustea azaltzen du Mateok:

Ez dugu ahaztu behar irakaskuntzaren helburu zuzena ikaskuntza dela, eta eskolatzeak bermatu beharko lukeela ikasleek gizarteak ezartzen dituen eskaeren aurrean behar bezala moldatzeko beharrezkoak diren konpetentziak metatuko dituela. Beraz, ikasleen errendimendua irakasleen ebaluazio-prozesuetan sartzea guztiz arrazoizkoa izango litzateke. Hala ere, ez da ideia hau guztiz onartu.

Lan-ildo berriek ikuspegi ezberdina txertatzen dute. Kontua ez da irakasleen lana ikasleen errendimendu absolutuaren bidez baloratzea, irakaskuntzak ematen duen balio erantsiaren gainean egiten saiatzea baizik. Horrek esan nahi du, alde batetik, aurreko errendimenduaren abiapuntua zehaztu behar dela eta ikasleak egindako garapena

baloratu behar dela, eta hori ikaslearen gaitasunekin eta testuinguruarekin gurutzatu behar direla, lortutako irabaziek kalitatezko irakaskuntza-jarduera bati erantzuten dioten ezagutzeko (Mateo, 2000a: 23).

ELGAK ere bat egiten du iritzi horrekin. Ekoizpena edo produktua aztertzea lana administratzeko modu bat da. Duela gutxi arte, azken baliabide hori ezinezkoa zen hezkuntzan, ez baitzegoen irakasle baten produktua neurtzeko tresnarik, bereziki, eskola-aprobetxamenduaren hobekuntzak neurtzeko Datu-sistemen garapenak, batez ere, ikasleak beren irakasleekin lotzen dituzten luzetarako datu-sistemek, posible egin dute irakasle bakoitzak ikasleen ikaskuntzan dituen ondorioak aztertzea (OCDE, 2009: 224).

ELGaren 2009ko txostenean dionaren arabera, tradizionalki irakasleek, egiten dutenaren gaineko kanpoko kontrol ofizial gutxirekin egiten dute beren lana. Arrazoiak agerikoa da: erakunde baten lana administratzeko ohiko mekanismoak ez datoz bat hezkuntza-zereginarekin. Kudeaketa-tresna horiek, ez dira ondo egokitzen hezkuntzara, non irakasleek, bereziki onek, etengabe egokitzen duten beren zeregina ikasleen behar eta ezaugarri espezifikoetara, eta ikasgelako dinamikara (OCDE, 2009: 224).

Irakasleen konpetentzia da irakasleen ebaluazio batek aztertu nahi duen atala. Gaia konplexua da eta proposamenak oso ezberdinak dira. Hala ere irakasleen izan behar dituzten konpetentziak sailkatzeko unean sistema gehienek lau konpetentzia-maila ezartzen dituzte.

Ebaluatzen diren dimentsioek Danielson's Framework for Teaching jatorrizko ereduari erantzuten diote normalean (<https://danielsongroup.org/the-framework-for-teaching/>)

1. Plangintza eta prestakuntza: a) edukiaren ezagutzaren eta pedagogiaren aplikazioa, b) ikasleak ezagutzea eta balioestea, c) instrukzio-emaitzak ezartzea, d) baliabideen erabilera eraginkorra, e) Instrukzio koherentearen plangintza, eta f) ebaluazioak diseinatzea eta aztertzea.
2. Ikaskuntza inguruneak: a) errespetuzko eta ongizatezko inguruneak lantzea, b) ikaskuntzarako kultura ezartzea, c) helburudun inguruneak mantentzea, d) ikasleen portaera positiboa babestea eta e) espazioak ikaskuntzarako antolatzea
3. Ikaskuntza esperientziak: a) helburuari eta edukiari buruzko komunikazioa, b) galdera- eta eztabaida-teknikak erabiltzea, c) ikasleak ikaskuntzan inplikatzeko, d) ebaluazioa ikaskuntzarako erabiltzea eta e) ikasleen beharrei malgutasunez erantzutea
4. Printzipioetan oinarritutako irakaskuntza: a) praktika erreflexiboan parte hartzea, b) ikaslearen aurrerapenaren dokumentazioa, c) familiak eta komunitateak tartean sartzea, d) eskola-komunitateari eta -kulturari laguntzea, e) profesionalki haztea eta garatzea eta f) ikasleen Zerbitzura jardutea.

Aditu askok aurkezten dituzte lau kategoriatan egindako sailkapenak, horien artean Garrido eta Fuentes-ek (2008: 126). Aditu hauek Txilen erabiltzen den markoa azaltzen dute. Txile aitzindari izan da irakasle ebaluazioa ezartzeko unean.

Horri dagokionez, Txilen irakaskuntzako lanbide-jarduna Irakaskuntza Onerako Esparrua (Mineduc, 2003) izenekoaren bidez araututa dago. Esparru horrek irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuen konplexutasuna aitortzen du, baita prozesu horiek gertatzen

diren kultura-testuinguru askotarikoak ere. Testuinguru horretan, markoak irakasle batek bere eguneroko lanean dituen erantzukizun guztiak irudikatu nahi ditu, bai ikasgelan, bai ikasgelatik kanpo hartzen dituenak, eta hezitzaile gisa egiten duen lanak arrakasta izaten laguntzen dutenak.

Horrela, lau eremu egituratzen dira, eta horietako bakoitza irakaskuntzaren alderdi desberdin bati dagokio:

- Irakaskuntza prestatzea
- Ikasteko giro egokia sortzea
- Ikasle guztien ikaskuntzarako irakaskuntza
- Lanbide-erantzukizunak: irakaslanaren dimentsioak ikasgelako lanetik harago doaz, eta, lehenik eta behin, beren lanbidearekin duten harremana bera sartzen dute, bai eta beren parekoekin, hezkuntza-erakundearekin, komunitatearekin eta hezkuntza-sistemearekin duten harremana ere. Hori bost irizpidetan deskribatzen da arlo horretarako.

Laburbilduz, Irakaskuntza Onerako Esparruan eremu hauen garapena hogeitaz irizpidetan eta horien deskriptoretan egiten da.

Irakasleen jarduera profesionala bi ikuspegitatik ebaluatu daiteke: alde batetik, ezaugarri eta kualitate pertsonalak oinarri hartuta, eta bestetik, bere lanaren emaitzak eta eragina. Ahal dela, ebaluazio-ekintzan bi faktore horiek konbinatzen dira, eta ebaluazio-sistemetan bi norabideetako itemak dituen irakurketa bat txertatzen da. Ikerketen arabera, irakasleek kontrol handiagoa dute beren gaitasun eta jokabide profesionalekin zerikusi zuzena duten trebetasunen garapenean, baina ez ikasleen

errendimenduarekin zerikusia dutenekin; izan ere, errendimendu hori, kasurik onenean, irakaslearen eraginkortasunaren zeharkako neurria baino ez da. Ildo horretan, ikastetxe batek irakasle bikainak izateak ez du ziurtatzen ikasle bikainak lortuko direnik (Garrido eta Fuentes, 2008: 129).

Irakaskuntza jarduna ebaluatzeko Txileko Valparaisoko Unibertsitate Katolikoaren esperientzian adibidez irakaskuntzaren dimentsioak honakoak izan ziren:

- Diziiplina-domeinuaren dimentsioa
- Irakaskuntzaren plangintzaren dimentsioa: dimentsio honetan, irakasleek curriculumeko elementuak prestatzeko erabiltzen duten prozesua hartzen da kontuan, curriculumak erreferentzia baita irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuak zuzentzeko. Horrela, giroak, materialak, denbora, jarduerak eta metodologiak prestatzen dira ikasleentzat hautatutako helburu orokor eta espezifikoaren arabera.
- Ikaskuntzarako irakaskuntzaren dimentsioa: irakaskuntza onaren oinarria irakasten den diziiplina menderatzea da, baina ez da nahikoa, irakasleak diziplina-erakunde irakasgarri bihurtzeko aukera izan behar baitu.
- Ikaskuntzarako ebaluazio-dimentsioa: dimentsio horrek kontuan hartzen du irakasleek, ikasleek beren ikaskuntzez kontziente egiteko erabiltzen dituzten prozesuak eta informazioa nola erabiltzen duten bai ikaskuntza eta irakaskuntza hobetzeko, bai kalifikazioak emateko.
- Ikaskuntzarako giro-dimentsioa: ikasteko giroa ikasgelako kideen arteko elkarrekin emaitza gisa uler daiteke; izan ere, ikasketa- eta irakaskuntza-

prozesuen garapenean eragina duten emozioak eta sentimenduak sortzen dituzte.

- Erantzukizun formalaren dimentsioa: irakaskuntzaren kalitateari zeharkako laguntza ematen dioten elementu batzuk dira, besteak beste, puntualtasuna, bertaratzea, probak entregatzea edo ebaluazio-lanak epe zuhurretan egitea eta beste batzuk (Contreras, 2010: 181-185).

Lukas eta Santiagok (2016: 164) taula batean adierazten dituzte irakaslearen betekizunaren edukiak, bat datozenak Scrivenek egindako sailkapenarekin:

Taula 9. Irakaslearen betekizunaren edukiak

Irakaslearen betekizunaren edukiak

Irakasgaiaren ezagutza	<ul style="list-style-type: none">- Gaitasun arloetan- Curriculumeko zeharkako irakasgaietan
Irakaskuntza gaitasunak	<ul style="list-style-type: none">- Komunikazioko trebetasunak- Kudeaketa trebetasunak:<ul style="list-style-type: none">• Prozesuaren kudeaketa• Aurrerapenaren kudeaketa• Ustekabekoen kudeaketa- Programazio eta garapen-trebetasunak<ul style="list-style-type: none">• Ikasturtearen plangintza• Materiala hautatzen eta sortzea• Eskura dauden baliabideak erabiltzea• Ikasturtearen, irakaskuntzaren, materialaren eta curriculumaren ebaluazioa
Ebaluazio gaitasunak	<ul style="list-style-type: none">- Ikasleen ebaluazioari buruzko ezagutzak- Probak prestatzeko eta pasarazteko trebetasunak- Saillkapena, puntuazioa eta kalifikazioa<ul style="list-style-type: none">• Prozesua• Produktua- Ikasleen errendimenduaren erregistroa eta txostena- Errendimendu-txostenei buruzko ezagutza
Profesionaltasuna	<ul style="list-style-type: none">- Etikaren aldetik- Jarrera aldetik- Hobekuntza aldetik- Zerbitzu aldetik:<ul style="list-style-type: none">• Lanbidea ezagutzea• Irakasle berriei eta lankideei laguntzea• Erakunde profesionalentzako lana• Irakaskuntzari buruzko ikerkuntza• Eginbeharrak ezagutzea• Eskola eta eskolaren eginbeharrak ezagutzea

Lukas eta Santiago (2016: 164)

Ebaluazioa zehazte aldera, konpetentziak definitu ondoren, ebaluazio irizpideak, adierazleak edo errubrikak definitzen dira. Bestalde ikuspegi nazional edo internazionala duten estandarrak ere erabiltzen dira.

Ingalaterran irakasleen ebaluazioa irakaskuntzarako estandar marko batean oinarritzen da (Qualified Teacher Status), Estandar horiek balore profesionalekin eta hezkuntza praktikakoenekin erlazionatzen dira; ezagutza eta ulermena, hezkuntza jarduera, balore profesionalak eta hezkuntza praktikakoenak, ikasleekiko irakasleek dituzten itxaropenak, ikasleen jatorri eta sinesmenekiko errespetua, ikasleen apendizaiaren hobekuntzarekiko konpromisua, ikasle eta gurasoekin komunikatzeko gaitasuna, lankideekin taldean lan egiteko gaitasuna adierazten dituzte. Ezagutza eta ulermena irakasle bakoitzak bere mailan irakasteko ahalmenarekin, irakasten duten gaiaren curriculumakudeatzeko ahalmenarekin eta informazio teknologia berriak erabiltzeko trebetasunekin uztartzen dira (Vaillant, 2008: 18).

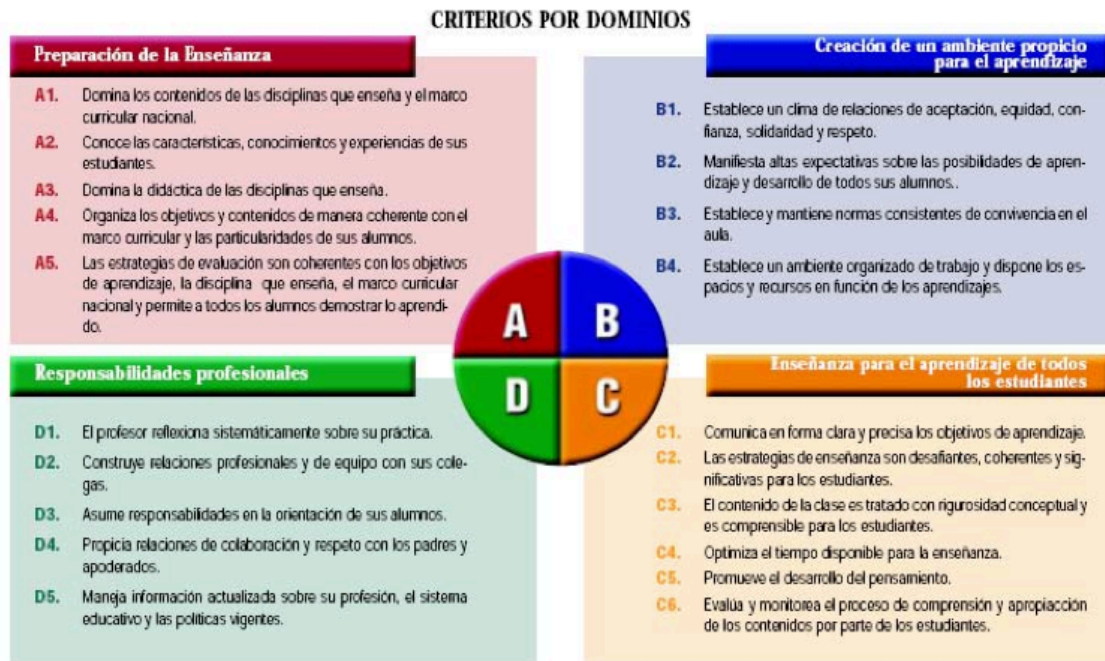
Txileko irakasleen ebaluazio diseinuan ere estandarrak definitzen dira. Sistemak irakaslearen jardun profesionala ebaluatzen du soil-soilik, haren testuingurua eta lan baldintzak kontuan hartuta. Ez da ebaluatzen funtzionario-administrazio jardunagatik, ezta ikasleen eskola-errendimenduaren emaitzengatik ere.

Ebaluaziorako irizpideak edo estandarrak Irakaskuntza Onerako Esparruan zehaztuta daude, eta lau arlotan antolatuta daude: irakaskuntzaren plangintza eta prestaketa; irakaskuntzarako giro egokiak sortzea; irakaskuntza bera eta ebaluazioa; irakaskuntza-jardunari eta zeregin eta erantzukizun profesionalei buruzko hausnarketa. Haren enuntziatuek irakaskuntza-jardunaren ikuspegi bakar eta zurruna ez ezartzen saiatzen dira (Assaél eta Pavez, 2008: 48).

Irudi bidez jasotzen dute proposamena.

Irudia 14. Dominios y criterios de evaluación en algunos países de América Latina

CUADRO 1. DOMINIOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA



(Asaél eta Pavez, 2008: 49)

Estandarrak definitzeko Bolivarrek (2000a) erabiltzen duena jasoko dugu:

Bestalde, praktikaren estandar profesionalek (Ingvarson eta Kleinhenz, 2006) zehazten dute zer baloratzen den irakaskuntza-ikaskuntzaz, eta irakasle eraginkorrek zer jakin beharko luketen eta zer egiteko gai izan beharko luketen gaitasun horiek ikasleek eskura ditzaten. (...) Horrenbestez, lanbide-estandarrak balioesten denaren deskribapenak dira, bai eta neurketa-tresnak ere, bai prestakuntza-programak egiaztatzeko, bai lanbidean sartzeko, bai irakaskuntza-jarduera ebaluatzeko (Bolivar, 2000a: 62).

Irakasleek, beraz, ikasgelan ahalegindu behar dute estatu mailan ikasleentzat finkatutako helburuak lortzen, eta horren berri eman behar dute eskola bakoitzean. Bakoitzak curriculum garatzeko autonomia du, baina ikastetxearen kontuen errendimenduaren bidez, ezarritako estandarrak lortzeaz arduratu beharko du. Politikoki presionatzeko modu berzentralizataile berria da, ikasleek zer ikasi eta zer menderatu behar duten zehaztuz, kanpo-ebaluazioaren mende. (Bolivar, 2000a: 63)

Irakasleen ebaluazioaren alderdiak zehazteko unibertsitateko ikasleen iritzia jaso nahi izan zuten Contreras Pérez eta Arbesú García. Egindako ikerketan irakasleei zein ikasleei egindako galdera ireki bat ebaluatzeke alderdi posibleekin lotzen zen, bereziki ikasleen ikuspegitik.

Bien arteko bat-etortze maila hainbestekoa izan zen, non zenbait kategoriatan taldekatzea ahalbidetu baitzuen. Horietako bati "irakaskuntzaren alderdi formalak" izena eman zitzaion, elementu administratiboekin lotuta, adibidez, eskolen hasierako puntualtasunarekin. Beste kategoria bat "irakaskuntzarako eta ikaskuntzarako giro egokia sortzea" izan zen, irakasleen eta ikasleen arteko errespetuzko elkarrekintzarekin lotuta. Hirugarren kategoriarik "ikasleek ikasteko estrategia metodologiko egokiak" deitu zitzaion, eta alderdi didaktikoak soilik hartu zituen kontuan, hala nola azalpen argiak emateko gaitasuna eta ikaskuntza lagunduko zuten ikus-entzunezko baliabide egokiak erabiltzea. Azkenik, eta aurrekoan sartuta egon zitekeen arren, ikaskuntzaren ebaluazioarekin lotutako azken kategoria bat sortu zen, gaiak berez duen garrantzia kontuan hartuta (Contreras eta Arbesú, 2008: 145).

Azpimarragarria da galdetutako ikasle eta irakasleen eta hauen eta komunitate zientifikoaren proposamenen adostasun maila.

Gaur egun pertsonen ebaluazioaren ikuspegiak edozein delarik ere subjektua, irakaslea nahiz ikaslea hezkuntza munduan, kompetentzietan jartzen da begirada. García eta beste aditu batzuren testuetan kompetentzia profesionala honela definitu da: "Komunikazioaren, ezagutzaren, trebetasun teknikoaren, arazoiketa klinikoaren, emozioen, balioen eta hausnarketaren ohiko eta zentzuzko erabilera eguneroko jardunean, zerbitzu bat eskaintzen ari zaien gizabanakoaren eta komunitatearen onurarako" (García et al., 2008: 100). Kompetentziaren nozioaren kontzeptualizazio horrek hainbat funtzio biltzen ditu: kognitiboa, teknikoa, integratzailea, erlazionala eta afektibo-morala.

Definizio ugari ditu kompetentziak, modu sinple batean adierazteko:

Subjektuak egoera bat arrakastaz konpontzeko mugiaraz ditzakeen elementu-multzoa da (xedapen kognitibo, afektibo, gogoetazko eta testuinguruzko multzo bati dagokiona barne). Xedapenaren kontzeptuaren bidez adierazten da mobilizazioa, arazo-egoerak konpontzeko.

Ekintza arduratsua, hau da, kausa-ezagutza ororekin pentsatua, administratua eta aplikatua. (Denyer et al., 2007: 36),

Hurrengo definizioan ñabardura berri bat aurkitu daiteke; Leyvak kompetentzien planteamenduarekin batera erakundeak aldatu beharko direla aipatzen baitu:

Lanbide-kompetentzien kontzeptuaren definizio batzuk berrikusiko ditugu, eta horiek nola zehazten dituzten hezkuntza-erakundeek gauzatu behar dituzten aldaketak, eta, berariaz, aldaketa horietan irakasleek duten zeregina birdimentsionatzea (...). Kompetentziak hiru faktoreren emaitzatzat har daitezke: egokiak diren baliabideak (ezagutzak, egiten jakitea, sareak) konbinatzen eta mobilizatzen jakitea dakarren jokabidea; norbanakoaren motibazioari eta inplikazio pertsonala kontuan hartuta jardun nahi izatea; testuinguru bat, lanaren antolaketa bat, norbanakoaren erantzukizuna eta arriskua hartzeko aukera eta zilegitasuna kontuan hartuta aritzea (Le Boterf, 1998) (Leyva, 2010: 236).

Lanbide-kompetentziak, identifikatzeko eta ebaluatzeko moduko gaitasun-multzo gisa defini daitezke (ezagutzak, trebetasunak eta jarrerak), eta lanbide-jardunaren benetako egoeretan behar bezala jardutea ahalbidetzen dute, indarrean dauden estandarren arabera. Bai kompetentzia profesionaletan, bai lanekoetan, generikoak bereizten dira (orokorrak edo zeharkakoak), lanbide edo lanbide guztietan komunak direnak eta, oro har, graduatu baten lanbide-profila osatzen dutenak. Bestalde, gaitasun espezifikoek edo partikularrek bereizten dituzte lanbide edo lanbide bakoitza eta gainerakoak.

Gaitasunen kontzeptuari buruzko literaturan (Villa eta Poblete, 2007), jarraian deskribatzen diren ezaugarri batzuk identifikatu dira: 1. Funtzio anitzekoak dira; 2. Konplexuak dira, goi-mailako pentsamendu-mailak garatzen laguntzen dutelako, hala nola maila kritikoa eta analitikoa, eta jarrera eta balio ahalik eta handienak garatzen laguntzen dutelako; 3) Kompetentzia generikoak dimentsio anitzekoak dira, ereduak ezagutzea eta aztertzea, egoerak hautematea, esanahiak hautatzea, gizarte-orientazioa garatzea eta norberarekiko eta besteekiko sentzibilitatea eskuratzea ahalbidetzen dutelako (García et al., 2008: 102).

Irakasleen kompetentziak zehazteko unean antolaketa taxonomiko ezberdinak erabiltzen dira: oro har, "Irakaskuntza onerako esparruak" lau eremu ezartzen ditu, irakaskuntzaren alderdi ezberdinei erreferentzia egiten diotenak, hezkuntza-prozesuaren ziklo osoari jarraituz: irakaskuntza prestatzea, ikasteko giro egokia sortzea, ikasle guztien ikaskuntzarako irakaskuntza eta lanbide-erantzukizunak. Domeinu horietako bakoitza hainbat irizpidek osatzen dute, eta irizpide horien funtzioa da zehaztea zer elementutan zentratu behar duten irakasleek beren irakaskuntza-funtzioa betetzeko. Irizpide horiek, era berean, deskribatzaile batzuetan banakatzen dira, eta deskribatzaile horiek are espezifikagoak dira irakasleek irakatsi eta ikasteko prozesuan egin beharreko ekintzei dagokienez (Medina Latorre eta Blanco Encomienda, 2009: 5).

Aipatzen ari garen irakasleen ebaluazioaren hedatzean hainbat zehaztapen eta dokumentu erabiliko dira. Besteak beste irakasleen ebaluaziorako oinarritzko erreferentzia dokumentuak honakoak dira orokorrean: irakasleen lanbide profila edo irakaskuntzaren estandarrak (irakasleen kompetentzien profil orokorra), irakasle berezientzako profil espezializatuak barne; irakasleen ardura orokor eta profesionalen bilduma, zereginen deskribapena barne; eta, ikastetxe mailan, ikastetxeko garapen plana, barne araudia eta ikasturteko jarduera plangintza (OCDE, 2013: 11).

Irakaslearen ebaluazioa sarritan irakasleari buruz, norbanako gisa, ari da soilik.

Fernández Enguitaren (2017) iritziz:

Irakaslearen ikuspegi indibidualista eta operatiboa da nagusi gaur egun. Indibidualista, hezkuntza-politikek nekez aitortzen dituztelako irakaskuntza-merezimendu partekatuak eta elkargokideak, ekoizpen indibidualak baizik. Eta eraginkorra, irakasleek curriculumaren diseinuan eta eraikuntzan ekarpena egin behar dutela aitortzeko joera ere ez duelako, baizik eta, batez ere, curriculum eraginkortasunez gauzatzeko. Laburbilduz, irakasleei buruz egiten diren balorazio ia guztiak «aula-huevera» delakoan egindako lanarekin lotzeko joera dago (Manso, 2019: 98).

Irakasleen ebaluazioa lanbidearen ezaugarri horien adibide garbia da: zaila da indibiduala eta azken produktuei buruzkoa ez den ebaluazioa aurreikustea. Eta horixe da, Estatu espainolaren testuinguruan ebaluazioa sartzeko zailtasunen faktore nagusietako bat. Ezin da hobetu ebaluatu gabe, eta, beraz, argi dago irakaslearen ebaluazioa gure ikastetxe guztietan egiten dela nolabait. Baina ez da modu sistematizatuan gertatzen, are gutxiago lagunduta eta onartuta. (Manso, 2019: 99)

Egiten den aukeraketa bakoitzaren azpian irakaskuntza egokiaren kontzeptualizazio bat dago. Perazzak eta Terigik dioten bezala irakaskuntza-jardunaren ebaluazioa birformulatzeko zailtasun handiko puntu bat irakaskuntzako jardunbide egokia zer den ebaztea da. Irakasle-lana hainbat baldintzatan egiten denez, a priori ezinezkoa da definizio bakar batek praktika instituzional guztiak barneratzea; baina, horrez gain, badira jarduera on bat mugatzen duenari eta irakasle on bat definitzen duenari buruzko kontzeptuzko desadostasunak. Irakaskuntzako jardunbide egokitzat jotzen denari buruzko definizio zehatzik eta aldi berean ulerkorrik ez izatea oztopo bat da hura ebaluatzea ahalbidetuko duten tresnak eraikitzeke.

Praxi txarreko egoera larriak erraz samar identifikatzen dira baina jardueren ebaluazioaren arazoa da jardunbide egokiak eta ez egokiak bereiztea eremu arruntagoetan.

Azken hamarkadan, Europako eta Latinoamerikako herrialde askok "irakasle ona" izateak zer esan nahi duen definitu nahi izan dute, eta, horretarako, prestakuntza eta jardun profesionalerako erreferentziak garatu dituzte: estandarrak, gaitasun-esparruak, profilak. Zailtasuna da nola lortu jardunbide egoki bat definitzen duten parametroen formulazioa, praktika txarrean begi-bistakoa dena hautematea baino zerbait gehiago

ahalbidetzen duena, praktika bikainak ezagutzea ahalbidetzen duena eta irakasle bakoitzari hobekuntza profesionalerako irizpideak eskaintzen dizkiona (Perazza eta Terigi, 2008: 27-28).

Ebaluazioan erabili behar diren iragarleak zalantzan jartzen dituztenen artean, Blanco eta Miguel daude. Badirudi irakasleak duen prestakuntza edo esperientzia bezalako iragarpenak oso mugatuak izan direla. Era berean, irakasleen hautaketa kanpoko ebaluazioetan edo pizgarri ekonomikoen sistemetan, ikasleek lortutako emaitzekin lotzeak ere ez du frogatu irakasleen jarduna hobetzeko eraginkorra denik (Blanco López eta Miguel Pérez, 2019: 10).

Orain arte gure lanera ebaluazioaren helburuak eta ebaluazioaren edukiak ekarri ditugu eta ondoren ebaluazioaren diseinuak zehaztu beharko dituen elementu ezberdinen inguruko ekarpenak landuko ditugu.

1.4.6. Irakasleen ebaluazioaren prozedura

Irakasleen ebaluazioa ezartzeak diseinu bat eskatzen du. Ebaluazio orotarako beharrezkoa den arren, are gehiago irakaskuntza eta ikaskuntzaren ebaluaziorako duen konplexutasunagatik. Beste elementu guztietan ikusi dugun bezala, eztabaidaz betetako prozesua izan ohi da, Assaél eta Pavez-en iritziz.

Dena den txikiak ez diren desadostasunak zeuden honako hauekin lotuta: (a) irakasle bakoitzaren lehen ebaluazioa borondatezkoa edo nahitaezkoa izatea, eta establezimendu bereko irakasleei aldi berean edo geroago aplikatzea; (b) ebaluatzaileak hautatzeko mekanismoak; (c) ebaluazioak gaizki ebaluatutako eta epe jakinetan hobetuko ez ziren irakasleentzat dituen ondorioak; (d) pizgarri ekonomikoak, irakasle-karrerarekin lotura izan edo ez, "nabarmendu" gisa ebaluatzen zirentzat; eta (e) sistemaren administrazioaren deszentralizazio-mailak (Assaél eta Pavez, 2008: 47).

Zalantzas betetako prozesu honen aurrean, ebaluazioa martxan jartzeko unean hainbat baldintza eta berme beharko dira, zer bezain garrantzitsua baita nola egiten den.

Irakaskuntza ebaluazio instituzionala laneko formazio estrategia bihurtu daitekeen aztertzen du Álvarez-ek (2008). Ebaluazioaren alde formatiboa ezinbestekoa da aditu horrentzat, ez baitio zentzurik aurkitzen beste modu batean planteatzeari; kalte ere egin dezakeela uste du. Prozesuak alderdi formatiboa azpimarratzea behar da, eta ez zehapen-alderdia. Hau da, egin beharreko jardueretatik sortzen den informazioa lanbidearen jardunean sakontzeko erabili behar da, praktika pedagogikoaren oztupoak eta/edo ahulguneak gainditzen laguntzeko. Garrantzitsua da prozesu osoa gardena izatea eta alderdi bakoitza aztertzea.

Azkenik, prozesuak elkarrizketarako izaera izan behar du. Horrek esan nahi du plana ezartzean egiten diren jarduerak pertsonen arteko benetako elkarrizketarako eta ikuspegi eta esparru teorikoen komunikaziorako aukera izan behar dutela. Horrela ez egitea zentzurik gabeko aktibismoa areagotzea litzateke. Elkarrizketak horizontaltasuna esan nahi du. Horregatik da garrantzitsua ebaluazio-batzordeek elkarrizketaren ardura hartzea, ikasgelako behaketa amaitzean, ikasgelari buruzko erreakzioak eta iradokizunak berehala partekatzeko behatutako irakaslearekin (Álvarez, 2008: 95).

Hala ere, tentsioetatik haratago, irakasleen ebaluazioaren proposamen konplexuaren elementu nagusiak adostu beharko lirateke. Assaél eta Pavezen proposamenez:

- a) Irakasleen jarduera ebaluatzeko sistema bat izaera formatiboa duena;
- b) Sistemak modu artikulatuan funtzionatuko luketen osagaiak izango lituzke: prozesua gidatzen duen erakunde bat, ebaluazioa egiteko entrenatutako ebaluatzaileak eta irakaskuntza-lanaren alderdi desberdinak ezagutzeko ebaluazio-prozeduren multzo bat.

c) Ebaluazio-prozesuak bere baitan hartuko lituzke autoebaluazioa eta kanpo-ebaluazioa. Kanpo ebaluazioa hainbat ebidentzia-motatan oinarrituta egingo litzateke.

d) Ebaluazio prozesuak, estandarrak edo irizpideak formulatzea eskatuko luke, eta, horri lotutako baldintza gisa, irakasle-karrera profesional baten egituratze mailakatua.

e) Halaber, gelako irakasleen ebaluazioa beste batzuen ebaluazioarekin osatzeko beharra ezarri zen, eskoletan lan egiten zuten gainerako profesionalena, hala nola irakasle teknikoak eta zuzendariak, ebaluatzen aukera emango zuen sistema batekin.

f) Mailaka ezartzea gomendatzen zen, hasieran modu esperimentalean, tresnak eta prozedurak eraikitzen eta ebaluatzen joateko eta, aldi berean, ebaluatzaileak prestatzeko.

g) Halaber, abian jartzeko honako alderdi hauek hartu behar ziren kontuan: lan-baldintza eta baldintza profesional egokiak, lehiakortasunik gabeko praktikak eta etengabeko garapen profesionaleko sistema bat (Assaél eta Pavez, 2008: 45-46).

Irakasleen ebaluazioaren faseekiko proposamen ezberdinak daude baina Mateoren (2000a: 15-30) proposamenaren laburpen bat txertatuko dugu gure lanean. Irakasleen ebaluazio sistema bat diseinatzeko lau fase zehazten ditu Mateok

1. Ideazio-fasea. Ideazio fasearen barruan:

- Beharren sistema identifikatzea: ikastetxe bakoitzak bere beharrak zehaztu behar ditu erakunde helburuak eta hezkuntza proiektua argitzeko.
- Erakundearen helburuak bideratzea
- Irakaskuntzarako kalitate-eredua definitzea. Irakasleen ebaluazioaren funtza izango da.

2. Garapen-fasea. Fase honetan hiru ekintza aurreikusten ditu:

- Irakasleen funtzioak eta erantzukizunak zehaztea

- Ebaluazio-irizpideen eta horien adierazleen garapena
- Irakaskuntza-jarduera baloratzeko estandarrak finkatzea.

Gaineratu behar da, zehaztapen honek areagotu egiten duela balorazio-iritzien gardentasuna, bai eta subjektua arbitrariotasun posibleen aurrean legez defendatu ahalizatea ere.

3. Inplementazio-fasea. Hiru une definitu daitezke:

- Irakaslearen jarduera profesionala dokumentatzea. Informazio biltzeko prozesua da eta iturri anitzak erabili daitezke, horien artean: ikasgelako behaketa, gurasoen iritzia, ikasleen iritzia, ikasleen errendimendua, autotxostena edo portfolioa.
- Irakaskuntzari buruzko balorazio-iritziak ematea.
- Informazioaren erabilera intentsiboa eta estentsiboa: hobetzeko proposamenak bideratzea.

4. Metaebaluazioa

Lukas eta Santiagok (2016: 162) taula batean laburtzen dituzte aipatutako faseak eta horren egokitzapena ekarriko dugu:

Taula 10. Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren urratsak

Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren urratsak

1. urratsa: Ideiagintza

- 1.1. Beharrak identifikatzea
- 1.2. Erakundearen helburuak deribatzea
- 1.3. Irakaskuntzaren kalitatezko ereduaren definizioa

2. urratsa: Garapena

- 2.1. Irakasleriaren funtzioen eta erantzukizunaren zehaztapena
- 2.2. Ebaluazio irizpideen eta aldagaien garapena
- 2-3- Irakasleen praktika baloratzeko estandarren finkapena

3. urratsa: Inplementazioa

- 3.1. Irakaslearen jardunaren dokumentazioa
- 3.2. Irakaskuntzari buruzko balorazioa ematea
- 3.3 Ebaluazioko informazioaren erabilera trinkoa eta hedakorra: hobetzeko proposamenaren deribazioa

4. Urratsa: Metaebaluazioa

Orain artean aipatutako adituek egindako ekarpenean ebaluazio prozesuaren aldagai ugari aipatzen dira: erakunde arduraduna, xedea, ezarpen mailakatua, irizpide eta estandarrak, ebaluatzaileak, prozedurak, tresnak, irakasleen karrera profesionala, ebaluazio prozesu osagarriak.

Zehaztapen maila bera azaltzen du Aguerrendok (2002):

Sistema horiek instalatzeko, kontuan hartu behar dira, gainera, alderdi tekniko guztiak, besteak beste, metodoak, tresnak eta informazio-iturriak, ebaluatzaileen prestakuntza eta esperientzia, eta ebaluazio-prozesuaren egiturazko ezaugarriak, hala nola nork ebaluatzen duen, noiz eta zer maiztasunekin, nola konbinatzen eta gehitzen diren datuak, zer ebaluazio-helburu dituzten, nola jakinarazten diren emaitzak. Beste aspektu garrantzitsu batzuk baliabide hauek dira: denbora, pertsonala, esperientzia ebaluazioaren arloan; negozioazio kolektiboa eta lege-eskakizunak; eta erakundearen egiturazko ezaugarriak, hala nola eskolaren funtzioen zentralizazio maila, espezializazio-maila eta zuzendaritza-eginkizunaren tamaina eta ikuspegia (Aguerrondo, 2002: 129).

Are gehiago zehazten du Martín Ortegak (2013: 11). Ebaluazio prozedura bat diseinatzeko honako erabakiak hartu behar dira Martín Ortegaren iritziz:

Irakaskuntza-jarduera ebaluatzeko sistema baten erabakiak:

- Nahitaezkoa edo borondatezkoa
- Funtzioa: formatiboa versus sumatiboa
- Gaitasun-mailak zehaztea eta irizpideak eta estandarrak ezartzea.
- Prozedurak eta tresnak: behaketa, portfolioak, galdetegiak (zentroko arduradunak, ikasleak, familiak), ikasleen emaitzak: onura indibidualak, ikastetxearentzako onurak
- Ebaluatzaileak: kanpoko adituak, zuzendaritza-taldea edo ikastetxeko koordinazio-karguak, berdinen arteko ebaluazioa.
- Ondorioak: gaitasuna hobetzea, baldintza profesionalak hobetzea, soldata-igoera

Besteak beste, adituen proposamenak kontuan hartuz, ebaluazioa zehazteko urratsak garatuko dugu atal honetan. Definitu beharreko elementuen artean ebaluazio esparrua zein den, nori zuzenduko zaion dago, derrigorrezkoa edo borondatezkoa izango den, azken batean irakaslearen ibilbidearen zein unetan egingo den ebaluazioa.

Txilen martxan jarri zen prozesuan, prozesua mailakatua izan behar erabaki zen. Ohartzen ziren, ezarpen bidez eginez gero, tentsio- eta lehiakortasun-giroa areagotu egingo litzatekeela eskola-erakundearen barruan, eta ez liekeela utziko irakasleei, ebaluazioarekin, formakuntza- eta ikaskuntza-prozesurik esperimintatzen. Bestalde, irakasleei borondatez sartzeko aukera eman zitzaien. Gradualki egitea erabaki zen, lehenik irakasle gazteekin egin behar zen ebaluaketa, epe ertain eta luzean jarduna

hobetzea erraztuko lukeelako, bai eta oinarritzko hezkuntzako irakasleekin ere, ziklo horrek ikaskuntzarako eta hezkuntza-kalitaterako oinarri gisa duen garrantzia aitortuz, eta ebaluatzaileen curriculum-ezagutza espezializatu gutxiago eskatuko lukeelako, eta horrek haien prestakuntza erraztuko lukeelako. (Ássael eta Pavez, 2008: 47)

ELGAREN 2013ko txostenean (OCDE, 2013: 95) derrigortasuna eta maiztasuna lantzen da beste aldagai batzuren artean. Irakasleen ebaluazioa derrigorrezkoa edo borondatezkoa izan daiteke, eta hau orokorrean ebaluazioaren helburuaren baitan dago. Ebaluazioaren maitasuna ere aldatu egiten da estatuen arabera. Aldian behin egin daiteke (bi urtean behin, adibidez), karrerako une berezietan (promozio edo maila-igoera lortzeko adibidez) edo proba denboraldiaren bukaeran edo kontratu berriztapena bezalako berariazko abagunetan.

TALISen informean ebaluazioaren maiztasunaz aritzean honakoa dio:

Sistema batzuk egiten dituzten irakasleen ebaluazio-prozeduren artean, honako hauek sartzen dira: irakasleak probaldia edo praktikak amaitzean ebaluatzea, irakasle kualifikatu gisa onartzea (adibidez, azterketa nazionalen bidez edo irakasleek osatutako batzordeen bidez), errendimenduaren aldizkako ebaluazioa (adibidez, ikastetxeko zuzendariaren bidez) eta errendimendu handiko irakasleak identifikatzearen bidezko haborokin-sistemak (OECD, 2013). (TALIS, 2018, vol.2: 172).

Nor eta noiz zehazteko unean inguruko herrialdetara begiratu daiteke eta egin diren azterketak kontuan hartu.

ELGAK, zuzendaritzak prozesuetan izan behar duen parte-hartze maila azpimarratzen jarraitzen du. Horrek esan nahi du, alde batetik, adostasuna bilatu behar dela, bai proposamenean, bai haren inplementazioan, bai erabiliko diren tresnei dagokienez. Hau da, irakasleek proposamenean, lankidetzan eta tresnen lanketan ezagutu, aztertu eta inplikatu behar dute. (OCDE, 2013: 95)

Ikusi dugun bezala diseinatzen den ebaluazio prozesuan ebaluatzaileak zeintzuk izan behar diren zehaztu behar da. Nieto Gilek (1982: 36) adibidez, ikuskaria, zuzendaria, lankideak, ikasleak eta irakaslea bera izan daitezkeela uste du.

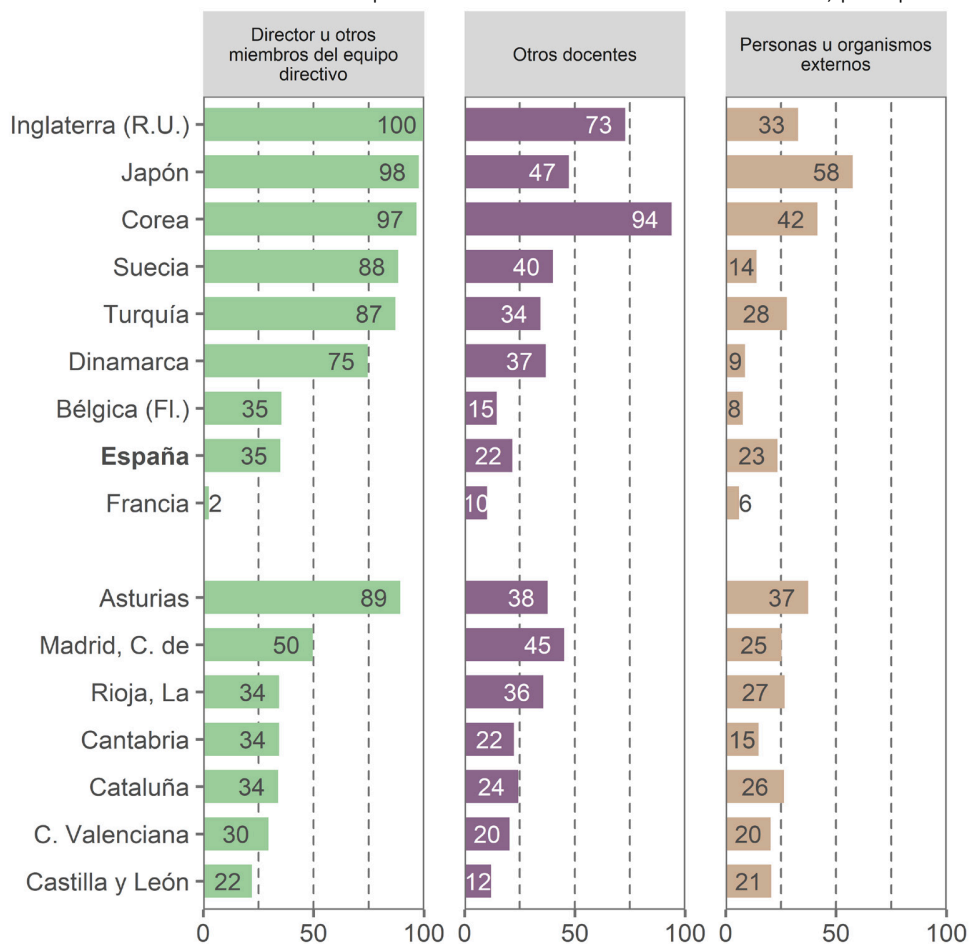
Ebaluatzaile aukeraketak ebaluazio eredu bat eta informazio mota bat erraztuko digu, besteak beste autoebaluazioa, koebalualizoa edo kanpo ebaluazioaren aurrean egon gaitzke.

Herrialde askotan ikastetxeen inplikazio maila handitu dute eta ebaluazioaren erantzukizuna zuzendaritzen esku utzi dute: “lan-karreraren oinarritutako enplegu publikoa duten herrialde batzuek ikastetxeen inplikazio-maila handitu dute irakasleak hautatzeko edo lanpostuak esleitzeko orduan, edo jardunaren ebaluazio-sistemak sartu dituzte eta beren erantzukizuna eskola-zuzendarien esku utzi dute” (OCDE, 2018: 8).

Estatu Espainoleko egoera ekarriko dugu hona, ebaluatzailearen arabera azaltzen diren datuak aztertzeko:

Irudia 15. Profesorado de educación primaria evaluado al menos una vez al año por tipo de evaluador

Figura 5.2. Profesorado de educación primaria evaluado al menos una vez al año, por tipo de evaluador

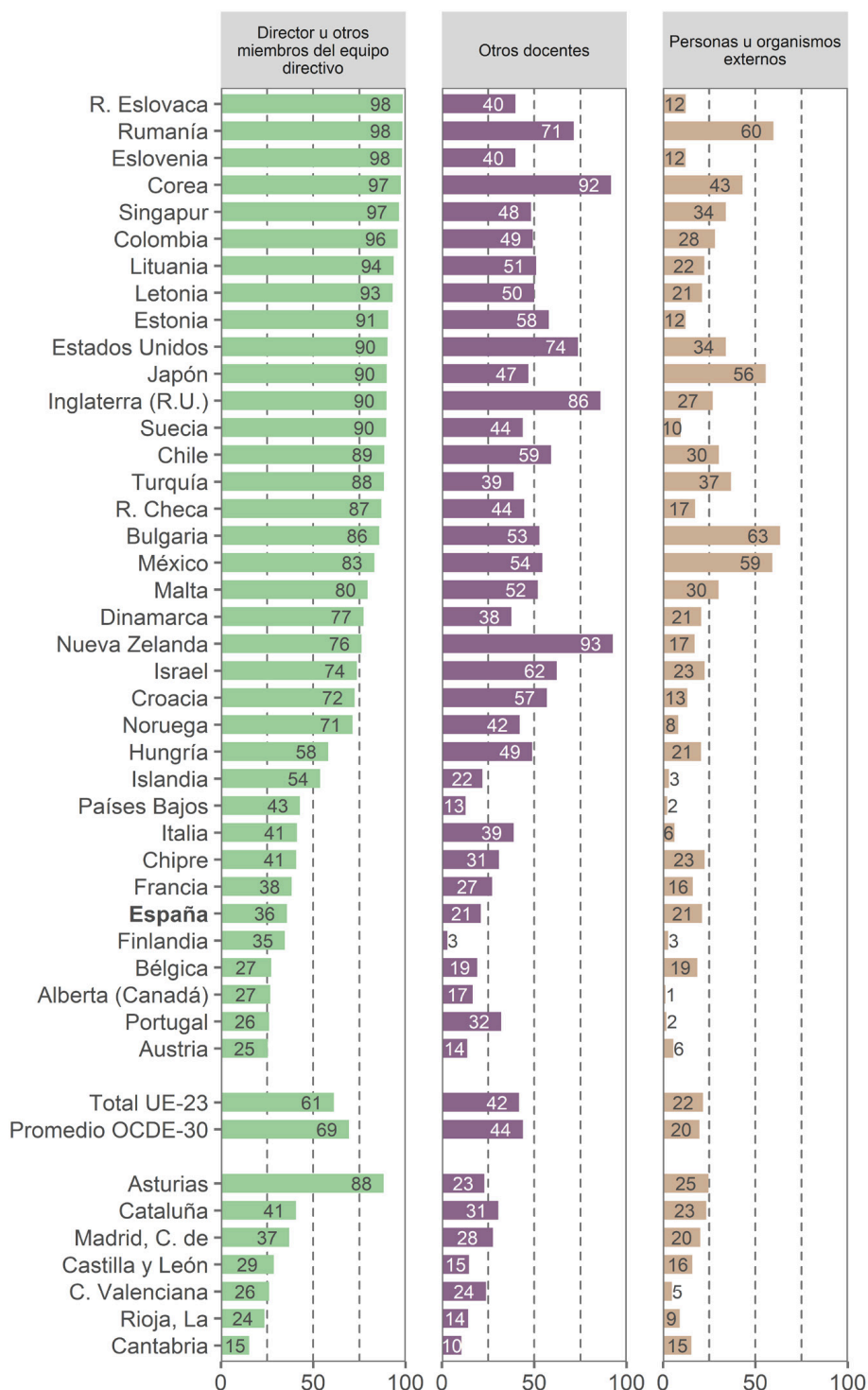


(TALIS 2018, Informe español. Volumen II: 176)

Eta bigarren hezkuntzan berriz:

Irudía 16. Profesorado de educación secundaria evaluado al menos una vez al año, por tipo de evaluador

Figura 5.4. Profesorado de educación secundaria evaluado al menos una vez al año, por tipo de evaluador



(TALIS 2018, Informe español. Volumen II: 180)

Ikusten dugunez zuzendaritza taldeak dira ohiko ebaluatzaileak Estatu espainolean nahiz eta portzentajeak txikiak izan. Azaldutako datuetan deigarria da Asturiasko Printzerriko irakaskuntza ebaluatzeko plana. TALIS 2018 inkestaren arabera, Asturiasko Printzerriko ia irakasle guztiek jasotzen dute ebaluazio formalen bat (% 100ek lehen hezkuntza eta % 95ek bigarren hezkuntza). Datu horiek ez datoz bat Espainiako batez bestekoarekin, irakasleen % 25-30ek ez baitu inolako ebaluaziorik jasotzen. Deigarria da, halaber, erkidego horretan zuzendariak edo zuzendaritza-taldeko beste kide batzuek ebaluatutako irakasleen proportzioa, estatuko batez bestekoa eta datu adierazgarriak dituzten gainerako erkidegoena baino nabarmen handiagoa izatea (5.2 irudia eta 5.4 irudia). Alde horiek, batez ere, Asturiasko Printzerrian garatzen den irakaskuntza-ebaluazioko planaren ondorio dira.

Ebaluazio-programa hori ikastetxe publikoetako irakasleei zuzenduta dago, eta hiru eremu balioesten ditu: prestakuntza, zentroarekiko dedikazioa eta Ikastetxeko Urteko Programazio Orokorrean ezarritako helburu lortzen parte hartzea. Plana borondatezkoa da. Ebaluazio-programari atxikitze beharrezkoa den baldintza bakarra irakaskuntzako karreraren gutxienez 5 urteko antzintasuna egiaztatzea da. Ebaluazio-prozesuan borondatez parte hartzeko, azken ebaluaziotik 5 urte igaro behar dira.

Ebaluazio-organoa aldatu egiten da egoeraren eta irakaskuntza-helmugaren arabera. Ebaluatutako langile gehienentzat zuzendariak edo zuzendaritza-taldeko beste kide batzuek osatzen dute ebaluazio-organoa. Bestalde, zuzendaritza-taldeetako kideak Hezkuntzako Ikuskaritza Zerbitzuak ebaluatzen ditu, eta zerbitzuetako irakasleak beraien arduradunek.

Ebaluazio positiboak pizgarri ekonomiko bat jasotzeko eskubidea ematen du, eta horri eusteko ebaluazio positiboa izan behar da hurrengo ebaluazioan. Emaitzei dagokionez

ebaluatutako langileen % 95ek baino gehiagok aldeko ebaluazioa jaso zuen 2018-2019 ikasturtean eta aurreko urteetan (TALIS 2018, Informe español. Volumen II: 177).

Hezkuntza-ebaluazioko ikuspegienginguruko beste bereizketa garrantzitsu bat haren ardura duenarekin lotuta dago, edo, bestela esanda, ebaluatzailea programaren edo ebaluatuko den ikastetxearen barruan edo kanpoan dagoen. Alde batetik, kanpoko ebaluatzaileek ez dute etengabeko harremanik ikastetxearekin, eta, beraz, ez daude ikastetxeko pertsonen mende; beraz, sinesgarriagoak dira. Hala ere, barne-ebaluazioek hainbat abantaila dituzte, besteak beste, hain mehatxagarriak ez direla eta ikastetxean dauden gaitasunak garatzen laguntzen duela ikastetxeko langileak trebatuta. Barnehausnarketa ere sustatzen dute eta testuinguruari buruzko informazio garrantzitsua barneratzea ahalbidetzen dute, Aldiz, kanpo-ebaluazioak sinesgarriagoak izan ohi diren arren, zailtasun handiagoak dituzte testuinguru-informazio garrantzitsua sartzeko Normalean, ebaluazio sumatiboak programatik kanpoko pertsonak egiten dituzte, eta ebaluazio formatiboak, berriz, barnekoak izaten dira (Hein eta Taut, 2010: 163).

Idea berean sakontzen du Macchi Céspedesek (2011: 48-55). Irakasleen ebaluazioak ikuspegi kualitatibotik eta formazio prozesu iraunkor batetik soilik izango du zentzua, heteroebaluazioarekin, autoebaluazioarekin eta koebaluazioarekin. Zuzendarien eta irakasleen arteko heteroebaluazioan, irakaslea bere kideekin batera ebaluatzeak ekoizpena eta estimulua handituko ditu.

Macchi Céspedes-en iritziz, ebaluazio instituzionalak, oinarrizko hiru estrategia proposatu behar ditu bere ekintzen artean: autoebaluazioa, koebaluazioa eta heteroebaluazioa

- Autoebaluaziorako azpisistema. Lehen estrategia horretan, bai irakasleek bai erakundeak beren hezkuntza-ekintzak ebaluatzen dituzte. Beraz, autoebaluazioa

lanbide-jardunaren diagnostikoa egiten lagun dezakeen beste elementu bat da. Irakasle baten eginkizunari buruzko informazio guztia nahitaez ebaluatzen da bere pertzepzioaren testuinguruan. Laburbilduz autoebaluazioa honela ulertu behar da: irakasleek banaka beren geletako jardueren adibideak biltzeko prozesua: egunerokoak, behaketa erregistratuak, edo, besteak beste, beste batzuen iruzkinak bere jardunaren balioespena egin ahal izateko. Autoebaluazioa gomendatzen da, prestakuntza integrala bultzatzeko, irakasleengan autoestimua areagotzeko, erantzukizun-zentzua pizteko eta autonomia sendotzeko.

- Koebaluazioko azpisistema. Koebaluazioa barne-ebaluazioa da. Hezkuntza-komunitateko kideek elkarrekin egiten duten talde-ekintza da.

Koebaluazioak eskatzen duen beste ekintza bat irakasleen gaitasunak, lorpenak eta gabeziak elkarri aitortzea da, guztien artean hobetzeko estrategiak adosteko. Era berean, lorpenak edo aurrerapenak, elkarri balioesteko praktikei ekitea eskatzen da, eta, taldeak ahalbidetzen duen neurrian, gabeziak, zailtasunak eta hutsegiteak bilatzea, horiek gainditzeko.

- Heteroebaluazio azpisistema. ikasle batek bere irakasleaz egiten duen ebaluazioa, komunitateko kideek irakasleaz egiten duten ebaluazioa edo kanpoko berdinek egiten duten ebaluazioa. Ikasleek eta zuzendaritzek irakasleei egiten dieten barne-heteroebaluazioak harreman pedagogikoa eta irakaskuntza-prozesuak hobetzea du helburu.

Berdinen arteko ebaluazioaren onurak azpimarratzen ditu Contreras-ek:

Binakako feedback-ak gure indarguneei eta ahuleziei buruz batera hausnartzeko aukera ematen du, bai eta talde-lana sustatzeko eta karrera akademiko bateko kideen artean edo, are gehiago, taldeko gogoeta-lanetik abiatuta karrera desberdinetako kideen artean elkargokidetzat lortzen laguntzeko aukera paregabea ere. Horrela, ikaskuntza-instantzia bihurtzen da bai behaketapeko irakaslearentzat, bai arbitroa eratzen denarentzat, ikasleengan ikaskuntzak sustatzen dituzten praktika pedagogikoei dagokienez (Contreras, 2010: 185).

Ebaluatzaileei dagokienez, adostasuna dago esaterakoan zuzendariek, irakasleek, adituek, gurasoek eta ikasleek ez dituztela berdin baloratzen irakaskuntzako gaitasunak eta ezagutzak, ez dutela ebidentzia-bilketa berdina, eta pertzepzio eta objektibotasun-maila desberdinak dituztela. Ondorioz, ebaluatzaile askok, edo gutxienez pertsona batek baino gehiagok, parte hartzea funtsezkoa da irakaskuntzaren kalitatea eta jarduna epaitzeko unean (Gajardo, 2009: 3).

Beste aditu batzuk ebaluatzaile egokiak izan beharko lituzkeen ezaugarriak zehazten dituzte. Horri dagokionez, adibidez, ebaluatzaileak ebaluatutako irakasleak lantzen duen maila eta arloaren izatearen garrantzia ere planteatu da (Ássael eta Pavez, 2008: 47).

Irakasleak gai dira beraien burua ebaluatzeko eta zenbaitetan eguneroko dinamikaren parte da. Hau da, ebaluazio kulturaz hitz egin genezake kasu horietan:

1.2. Profesional gogoetatsuen prestakuntzaren esanahia.

Irakasleek, profesional gogoetatsu gisa, pedagogia hezkuntzaren zientziazat hartzen dute, eta ez beste diziplina batzuetan sortutako ezagutzen aplikazio soiltzat. Irakasle gogoetatsuak profesional kritikoak dira, nahita egindako hausnarketaren praktikatzailerak iraunkorrak (Shön, 1992), jardun profesionala hobetzeko metodo gisa duten praktikari buruz (Elliot, J., 1990; Stenhouse, 1987). Hezten dira beren praktika hobetzen duten bitartean eta hezten duten bitartean beren praktika hobetzen dute. Profesional eraldatzaileak dira, eguneroko laneko arazoei irtenbide eta erantzun berriak aurkitzeko nahia elikatzen dutenak, ikasleekin, ikasteko aukerekin eta gizartearen etorkizunarekin duten konpromisoaren jakitun.

1.3. Ikerketa-irakaskuntza integrazioa. Irakaslea ikertzailea da, errutinak gainditzen ez duen heinean, estereotipoetatik urruntzen den heinean, ikaskuntza-jarduerak bideratzeko prozeduren printzipioak garatzen dituen heinean, irakaskuntzaren teoriak eta plangintza balidazio praktikoaren hipotesizat hartzen dituen heinean. Bere teoriak eta sinesmenak kontrastatzen ditu arazo praktikoak konpontzeko aplikazioaren bidez, emaitzak eta prozesuaren ebaluazioa erabiltzen ditu teoriak baztertzeko, onartzeko edo hobetzeko (Freire, 1999; hemen aipatuta: Rodríguez Trujillo, 2007: 21).

Gaur egun aski jakina denez, irakaskuntza-/ikaskuntza-prozesua nahikoa abarkatzailea da, bere konplexutasun osoan, sistema bakar batek ebaluatu ezin izateko. Ezintasun argi hori gainditzeko ahaleginean, Espainian ebaluazio zirkularra deritzona sartzen hasi zen eta zehazkiago Oviedo eta Madrileko Complutense unibertsitateetan gauzatu zen.

Ikuspegi horretatik, ezartzen da hezkuntza-testuinguru zabalean parte hartzen duten eragile guztiek elkarrekiko ebaluazioa egiteko eskubidea dutela, eta, agian, betebeharra ere bai (Fernández, 1996).

Fernández-ek eta bere kideek aldagai berri bat sartzen dute ebaluazio prozesuan: metaebaluazioa

Dena den, nahiko zuzena dirudien arren ebaluazio zirkularra deritzon hori norabide bakarreko ebaluazioa baino ñabarduretan aberatsagoa dela baieztatzea, oraindik ere falta da ondorengo prozesu bat, ebaluazioaren munduan metaebaluazio gisa ezagutzen dena (ebaluazioaren balorazioa, dela noranzko bakarrekoa, dela zirkularra), edozein ebaluazio motari dagozkion erabaki-hartze preskriptiboak ahalik eta gehien bermatzeko (Murray, 1984; Stufflebeam, The Jandational Commitation, 1978; hemen aipatuta Fernández et al., 1996: 168).

Zertarako, zer, noiz eta nork ebaluatu erabaki ondoren, zer trena erabiliko dituen ere zehaztu beharko da. Stufflebeam eta Shinkfield-en iritziz asko dira ezagutu beharreko teknikak:

Ebaluatzaile profesionalek, gure ustez, sakon ezagutu behar dituzten arlo teknikoen artean honako hauek daude: elkarriketak, aurretiazko txostenak, edukien analisia, behaketa, analisi politikoa, analisi ekonomikoa, azterketa ikertzailea, txosten teknikoak, kasuen azterketa, helbururik gabeko ebaluazioa, iritzi kontrajarriak entzutea, defentsa-elkarteak, Kontrol-zerrendak, probak egitea, analisi estatistikoa, ikerketa-diseinua, analisi sistematikoa, teorizazioa eta proiektuaren administrazioa (Stufflebeam eta Shinkfield, 1989: 25).

Atal berezia osatzen dute ebaluazio diseinu baten erabiliko diren ebaluazio tresnek.

Lukas eta Santiagok irakaslearen jarduera profesionala dokumentatzean honakoa jasotzen dute:

Mateok, dokumentazioaz ari delarik, jarduerari buruzko informazioa biltzeko prozesua esan nahi du, kontuan harturik, betiere, bilketa hori era askotako informazio-iturrietatik egin behar dela. Autoreak berak Stronge (1997) aipatuz, zazpi prozedura zerrendatzen ditu irakasleen ebaluazioaren prozesuan informazioa lortzeko: 1) behaketa gelan; 2) gurasoen iritzia; 3) ikasleen iritzia; 4) gurasoek emandako iritzitik abiatutako ebaluazioa; 5) ikasleen ikaskuntzaren errendimendua; 6) Auto-informea; 7) Portfolioa (Lukas eta Santiago, 2016: 163).

Aurrez jaso ditugu Mateok (2000a: 18) definitzen dituen ebaluazio faseak.

Ebaluazioaren implementazio fasean hiru momentu bereiz daitezke: a) Irakaslearen

lanbide-jarduerari buruzko dokumentazioa; b) Irakaskuntzari buruzko balorazio-iritzia ematea; c) Informazioaren erabilera intentsiboa eta estentsiboa: hobetzeko proposamenak bideratzea. Dokumentatzea da irakaslearen jardura profesionalari buruzko ebidentzia nahikoak biltzeko prozesua, ondorengo ebaluazioari euskarria ematen diona eta ebaluazioa oinarri duten erabaki pertsonal eta instituzionalak arrazionalki justifikatzen dituen.

Gaur egun, irakasleak ebaluatzeko gehien erabiltzen diren sistemen artean honako hauek ditugu: ikasgelako behaketa, guraso eta ikasleen iritzia, parekoek emandako balorazio-iritzia, ikasleen ikaskuntzen errendimendua, autotxostena eta portfolioak.

Mateok (2000a: 18-27), tresna horien deskribapena egiten du eta tresna bakoitzaren inguruko proposamenak ekarriko ditugu gure lanera.

- Ikasgelako behaketa. Ekinean dagoen irakaslea behatzea da bere irakaskuntza-eraginkortasunari buruzko informazioa biltzeko modurik onena. Ikasgelara egiten den bisitak beste modu batera lortzeko zailak diren ebidentzia zailak ematen ditu, hala nola ikasgelako giroa, ikasleen eta irakasleen arteko elkarreraginen izaera eta kalitatea, eta ikasgelaren irakaskuntza-prozesuak eta funtzionamendu orokorra behatzea ahalbidetzen du.

Mateok (2000a: 18) jasotzen du prozedurak fidagarritasun txikia duela, behaketa mugatua eta iraupen laburrekoa izan daitekeelako. Ezin da orokortu ebaluatzaileak arreta bere interesek gidatuta bideratu dezakeelako, eta, ondorioz, ikasgelako errealitateak baino gehiago bere ikuspuntuak islatu; ebaluatzaile gehienek beren aurrekontzeptuen eragina izaten dute; behatzailearen eta behatuaren arteko edozein

interrelaziok nahaste-faktoreak sortzen ditu; eta, bisitak berak irakaslearen eta ikasleen portaera aldatzen du, eta horrek murriztu egiten du egoera adierazgarri bat ikusteko aukera.

Hala ere, irakasle eraginkorrenen ezaugarri diren praktikaren osagaiak identifikatzea oso garrantzitsua izan daiteke hezkuntza-sistema hobetzeko. Ebidentzia empirikoak adierazten du irakasle bikainek balorazio altuagoak izaten dituztela ikasgelako behaketa-tresnetan. Behaketa eraginkor baterako beharrezkoa izango da irakaskuntza-jarduera xehatzeko eta osagai horietako bakoitza neurtzeko eta kodetzeko aukera ematen duten tresnak izatea (García et al., 2008: 103).

Martínez-ek (2019: 74-79) zabal idazten du gelako behaketei buruz. Estatu espainoleko hezkuntza-sistemaren testuinguruan, oso gutxi behatzen da ikasgelako irakaskuntza-jardunari buruz. Bigarren hezkuntzako irakasleei egindako TALIS galdeketa-aren emaitzen arabera, Espainiako irakasleen % 80k baino gehiagok adierazi du ez duela inoiz beste lankiderik ikusi klasea ematen, eta ehuneko hori azterlaneko herrialdeen barruan handiena da, ELGAko batez bestekoa (MECD, 2014) baino askoz handiagoa. Gainera, Estatu espainoleko irakasleen % 19k soilik esan du berdinen arteko ikaskuntzan eta behaketan oinarritutako prestakuntzan parte hartzen duela, aztertutako gainerako herrialdeetako batez bestekoa (OCDE, 2019) baino nabarmen txikiagoa da (MECD, 2014).

Ikasgelako behaketa-praktikak, hezkuntza-neurketaren eremuan ulertu behar dira. Hau da, behaketa horien bidez, irakasleen garapen-, laguntza- eta hobekuntza-prozesuak oinarritzeko eta eraikitzeko irakaskuntza-jardueraren neurriak sortu nahi dira.

Ikasgelako behaketen bidez informazioa biltzeko modu asko daude, erantzun irekiko formularioetatik hasi eta protokoloetaraino. Protokolo horietan, ikasgelako hainbat ataza-motatan (instrukzioa, ikasgelaren kudeaketa, etab.) eta hainbat jarraibide-eredutan (azalpena, eztabaida, praktika, etab.) erabilitako denbora jasotzen da. Hezkuntza-neurketaren testuinguruan, behaketa-tresna horien moten artean bereziki nabarmentzekoa da behaketa-errubrikak erabiltzea. Errubrikak neurketa-tresnak dira, eta irakaskuntza-jardunaren dimentsio desberdinak eta irakaskuntza-kalitatearen kontzepzio jakin baten arabera irakaskuntza-osagai horietako bakoitzean trebetasun-maila desberdinei dagozkien kategorien eskala biltzen dituzte. Oro har, dimentsio bakoitzak zenbait item ditu, eta adierazle horretako jarduera-maila bakoitzaren deskribapen kualitatiboak jasotzen dituzte.

Dimentsioen eta azpidimentsioen kopurua aldatu egiten da tresna batetik bestera, item bakoitza puntuatzen den kategorien kopurua bezalaxe. Gai jakin bati lotuta ez dauden praktika orokorreko errubrikak daude, , adibidez, TEACH, Munduko Bankuak garatutako ikasgelako behaketa-tresna (Molina et al., 2018). Badira, halaber, irakasgai jakin bateko irakaskuntza-jarduera neurtzeko berariaz diseinatutako tresnak. Adibiderik adierazgarrienetako bi Mathematical Quality of Instruction — MQI (Hill et al., 2008) eta Protocol For Language Arts Teaching Observations — PLATO (Grossman, 2009) dira, irakaspenaren kalitatea matematikan eta hizkuntzan neurtzeko, hurrenez hurren.

Dimentsio eta item ugari dituzten tresnek informazio oso zehatza lortzea eta irakaslearen diagnostiko oso pertsonalizatua sortzea ahalbidetzen du, baina tresnaren erabileran konplexutasun handiagoa eskatzen du, ebaluatu beharreko item bakoitza ulertu eta ezagutu behar baita, eta ziurrenik denbora gehiago eskaini behar zaio

neurketa osatzeari. Tresna laburrago batek administrazio-prozesu errazagoa dakar, baina bildutako informazioan sakontasuna galduz.

Behaketa tresnek badituzte gairitu beharreko erronkak. Funtsezko bi erronka daude ikasgelako behaketa-tresnak erabiltzean: irakasle jakin baten praktika behatzean, behaketa baten eta bestearen artean egon daitezkeen aldea eta behatzaileek egiten duten ebaluazio subjektiboaren osagaia.

Azken finean, ikasgaien eta behatzaileen arteko aldatasuna neurketa-erroreen iturriak dira, puntuazioen fidagarritasuna nabarmen murriztu dezaketenak. Intuizioz ikus daitezke, adibidez, irakasle bat gehiagotan behatuz eta behaketa horien batez besteko puntuazioa lortuz gero, ikasgelan duen kompetenziaren ideia errealagoa lortuko dela. Fidagarritasun-balio onak lortzeko modu desberdinak egon daitezke. Adibidez, behatzaile taldea zabaltzeak eta behaketa kopurua handitzeak, nahiz eta iraupena murriztu, fidagarritasun-balio egokiak lortzea ahalbidetzen duela egiaztatu du Kanek (2013), Martínez-ek (2019: 78) jasotzen duenez.

Ikasgelako behaketa-sistema baten diseinuak eta inplementazioak, beraz, behaketen kopurua eta luzera erabaki beharko ditu, bai eta behatzaile kopurua eta mota ere, emaitza erabilgarriak lortzeko, behar besteko fidagarritasuna duen behaketa-protokolo bat egiteko. Fidagarritasunik gabeko neurriak lortzeak ez du informazio-baliorik, baina maila optimoak lortzeak denboran eta baliabideetan kostua izatea eskatzen du, eta hori baloratu egin behar da.

Guzti horrengatik gelako behaketa tresna konplexu bihurtzen da inplementazioan, eta balantze egokia aurkitu behar da tresnaren hedaduraren, lortutako informazioaren

kalitatearen edo neurri fidagarri eta erabilgarriak lortzeko beharrezko baliabideen artean, denbora eta behatzaile kopuru moduan.

The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation-ek, (2009: 149) pertsonen ebaluazioari buruz egindako liburuan, gela behaketetan aurkitutako akatsak aipatzen dituzte. Horien artean: programatutako behaketa orok dakarren izaera artifiziala, behaketen maiztasun egokia aurkitzea, irakaslearen berezko erantzukizunen zati bat baino ezin da behatu behaketa batean, irakaslearen erantzukizun asko baitaude ikasgelatik hain kanpo.

Irakaslearen lana ikasgelan behatzea irakasleen ebaluazio-sistema ulerkor baterako ekarpen esanguratsua eta funtsezkoa izan daitekeela alde batera utzita, bistakoa da berez ez dela nahikoa.

Ikasgelako behaketez gain, beste neurri batzuk ere har daitezke: ikasleen emaitzak proba estandarizatuetan, jarduera akademikoko beste neurri batzuk, hala nola graduazio-, errepikapen-, absentismo- edo absentzia-ehunekoak, galdetegi bidez jasotako ikasleen edo familien inpresioak, zuzendarien balorazioak edo irakasleentzako gaitasun-azterketak. Ebaluazio eredu egoki batek, ziurrenik neurri horietako batzuen konbinazioa hartu beharko luke kontuan.

- Gurasoen iritzia jasotzea beste ebaluazio tresna bat da. Begien bistakoa dirudi gurasoen eta irakasleen arteko harreman onak eta etxearen eta eskolaren arteko komunikazio eraginkorrak eragina izan behar duela hezkuntzaren kalitatean. Irakasleen ebaluazio-prozesuetan gurasoen parte-hartzea sustatzeak, ikuspegi ezberdinak

aztertzeko eta beste iturri batzuen bidez lortu ezin diren ikuspuntuak eta alderdiak ezagutzeko aukera ematen du (Mateo, 2000a).

Ezin dira ezkutatu, hala ere, informazio-iturri hori erabiltzeak dakartzan zailtasunak. Gurasoak ez dira hezkuntzako profesionalak, eta haien iritziek beren aurreiritziak, seme-alabek baldintzatutako ikuspegia eta jakintza-arloari buruzko ezjakintasuna isla ditzakete. Bestalde, irakaslea jazarrita senti daiteke, eta, kolektibo profesional gisa, ez da erraza haiekin zerikusirik ez duten pertsonak ebaluatzea onartzea (Mateo, 2000a: 20).

- Ikasleen iritzia jasotzeko ahaleaginean irakasleen jarduerak eragin zuzena duenez ikasleengan hauen iritzia jaso beharko litzateke. Irakaslearekin irakaskuntzari dagokionez zuzeneko esperientzia duen beste gizabanako edo kolektiborik ez dago, hedapenari, hedadurari eta esposizio-sakontasunari dagokienez esperientzia hori gaintzen duenik.

Mateoren iritziak, ikasleen iritzia irakasle-ikasle harremanak sendotzeko erabili behar dira eta elkarrekintza eta hurbilketa probokatu behar ditu.

Irakasleak, ikasleak bere irakaskuntza-jardunari eta ikasgelan egiten duen jardura pertsonalari buruz dituen pertzepzioak ezagutzeko, balio formatiboa alde batera utzita, ikasleen eta lehen mailako irakaslearen arteko elkarrekintza- eta hurbilketa-plataforma izan daiteke (Mateo, 2000a: 20).

- Berdinen arteko ebaluazioa. Benetan irakaslearen jardueraren irudi zehatza eta osoa lortu nahi bada, haren hobekuntza kudeatzeko eta erabaki pertsonalak erakundean modu adimentsu eta doitu bideratzeko, ez dago beste erremediorik ebaluazio-sisteman parekoengandik datorren informazioa sartzea baino. Kalitatea hobetzeko prozesu modernoetan eta enpresaren esparruan, azkenaldian mundu anglosaxoian «360 graduren balioespena» kontzeptua erabiltzen da. Kontzeptu horren bidez, langile baten jardura modu positiboan berrelikatzen da, inguruan dituen pertsonak guztiek, era batean edo bestean, langile horrekin elkarrengaitzen duten pertsona guztiek duten informazioa biltzetik abiatuta.

Ez dira nahastu behar pareen bidezko feedback kontzeptua eta pareen bidezko ebaluazioaren kontzeptua. Bikoteek emandako informaziotik, ez da, inola ere, zuzeneko balorazio-iritzirik ondorioztatuko. Horregatik guztiagatik, bikoteei buruz eskatzen den informazioa ez da inoiz oinarrituko lankidearen balorazio-judizio pertsonaletan edo bere jardunari buruzko inpresioan, oinarritutako informazio subjektiboan, baizik eta bere jardueraren elementuei buruz objektiboki baloratutako informazioan.

Ikaskideek, ikaskideen irakaskuntza-jardueraren ebaluazio sistematikorako informazioa ematen parte hartzen badute, oso kontuan hartu beharko dira honako alderdi hauek: 1) gertakarietan oinarritutako informazioa erabiltzea; 2) baliozkotasuna eta fidagarritasuna. Baliozkotasuna bermatzeko galdekatutako pertsonari erantzuteko moduan dagoen galderak soilik egin beharko litzaizkioke, bestelako gogoetak saihestuz. Fidagarritasunari dagokionez, berriz, gogorarazi behar da zenbat eta handiagoa izan galdekatutako pertsonen lagina, orduan eta handiagoa izango dela fidagarritasuna. Beraz, binakako ebaluazio-prozesuetan subjektu nahikoak sartzea komeni da; 3) Konfidentzialtasuna. Konfidentzialtasuna ebaluazio-prozesu osorako bermatu behar da; bestela, nekez lortuko dugu aplikatutako informazioa inolako murrizketarik gabe ematea; eta, 4) Laginketa-prozedurak. Azterketa bat egiteko aukeratu den laginak ez badu bermatzen adierazgarritasun handia, azterketa guztiz alferrikakoa da (Mateo, 2000a: 21).

Berdinen arteko beste ebaluazioa tresna bat kontsideratu daiteke zuzendariaren eta buru pedagogikoaren txostena ere (Assaél eta Pavez, 2008: 49).

- Portfolioa. Orain arte aipatu ez diren beste bi tresna ere erabili daitezke irakasleen ebaluazioan, portfolioa eta autoebaluazioa.

Portfolioak irakaslearen lanaren zehaztasunak bil ditzake, irakaskuntza-lanetarako prestatutako produktuak (irakaskuntza-unitate baten plangintza eta ebaluazio-lan baten lagina), edo ordubeteko eskola-erregistroko bideo bat, adibidez Ebidentzia horiek ebaluatutako irakasleak berak aukeratzen ditu (Assaél eta Pavez, 2008: 49).

Ildo berari jarraituz, ikerketa-literaturaren arabera, ebaluazio integrala egitea errazten duen tresna portfolio gisa ezagutzen da, eta pertsona baten lanen multzoa da, jardueren ebidentzia eta horiek gauzatzean izandako lorpenen ebidentzia osatzen duena.

“Langile akademikoen ebaluazioaren arloan, zenbait egilek, Seldinek (1991 eta 1993), Seldinek eta Annisek (1990), Martín-Kniepek (2001) eta Bantak (2003), irakaskuntzako portfolioa irakaskuntzako ebaluazio eta hausnarketarako tresna gisa erabiltzea proposatzen dute” (Cisneros-Cohernour, 2008: 155).

Melladok, 2007an egin zuen on-line osatu zitekeen portfolio batean diseinua. Bere iritziz portfolioa gero eta indar handiagoz erabiltzen zen irakasleen prestakuntzan. Horretarako, gaitasunak ebaluatzeko tresna zehatzak aurkitu behar ziren. Ildo horretan, garrantzitsua zen metodo egokiak izatea gaitasuna modu integratuan ebaluatzeko, ebidentzien oinarri zabala erabil zedin konpetentzia ondorioztatzeko (Mellado, 2007: 71). Bere iritziz, portfolioa teoriaren eta praktikaren arteko ebaluazio-sistema integratzailea da, eta gaitasunaren garapen-maila mailaz maila erakustea ahalbidetzen du. Melladok aurkezten duen taulan portfolioan aspektu ezberdinak jasotzen dira:

Taula 11. Fases de los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes

Facetas de los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes (MINEDUC, 2001)	
Faceta A	Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.
Faceta B	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.
Faceta C	Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.
Faceta D	Profesionalismo docente.

Nota: cada faceta contiene por lo menos cinco criterios e indicadores que, por razones de espacio, no se presentan en este artículo.

(Mellado, 2007: 76)

Portfolioak irakaslearen hausnarketa bultzatzen du:

Ingvarsonek (1998) planteatzen duenez, «Oso zaila da irakasle batentzat paper-euskarriko gaiak osatzea, azterketa eta ebaluazio sakonik egin gabe» (23). Irakasleek jakin behar dute azaltzen zer egiten duten eta zergatik, norberaren praktikari buruz hausnartzen ikasteko trebetasuna baloratu. Hausnartzeko gaitasun hori portfolio bat biltzean garatzen da, argi eta zehatz agertzen diren estandar horien arabera. Gogoeta hori portfolioaren adostasun-prozesuan egin behar da, eta, beraz, irakaslea bere jardunari buruz sistematikoki pentsatzera behartzen du (Mellado, 2007: 71).

Emaitzen analisia banaka zein taldeka egin daiteke. Banaka, irakasleak beren indar eta ahulezien gainean berrelikatzea ahalbidetzen du. Taldeka aztertzen diren portfolioaren osagaien arabera emaitzek, prestakuntza edo eguneratze profesionaleko talde-beharrak identifikatu ditzakete. Emaitzek adierazten dutenez, portfolioa tresna baliagarria da ebaluatutako hezkuntza-azpisistemako irakasleen behar globalak eta garapen profesionaleko premia indibidualak detektatzeko. Portfolioa erabiltzearen abantailen artean, malgutasuna eta estaldura daude. Izan ere, hezkuntza-azpisistemaren premiak kontuan hartuta, elementu egokienak hautatzeko aukera

ematen du, bai eta irakasleen irakaskuntza-jardunaren kalitatearen alderdi ugari eskaintzeko aukera ere.

Beharrezkoa da hala ere, portfolioaren ebaluazioaren emaitzak irakasleak lan egiten duen testuinguru errealean egindako jarraipenen bidez egiaztatzea; izan ere, hori egin ezean, ezin da egiaztatu nola erabiltzen diren dossierrean jasotako material didaktikoak. Jarraipenari esker, zehaztasun handiagoz aztertu ahal izango da ebaluazioen emaitzen zergatia. Azterketa horien bidez baino ezin da zehaztu zer neurritan islatzen dituen irakaskuntza-praktikak portfolioan hautematen diren gaitasunak (Cisneros-Cohernour, 2008, 158-161).

Are gehiago, 2005ean Madrilen egindako Expolingua konferentziak Encarna Atienzak ponentzia oso bat aurkeztu zuen portfolioa eta autoikaskuntza erlazionatuz. Bere ustez, portfolioaren erabilera ikasleen idazkien bilduma egitean datza. "Idazki horietan, ikasleen prozesuei eta haien gogoetei buruzko informazioa jasotzen da, ikasleen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan izandako hobekuntzari buruzko informazioa emateko. Lagin horiekin, irakaskuntza-ikaskuntza prozesu horren azken ebaluazioa egin daiteke, lagin horietako batzuk balioetsita" (Atienza, 2009: 2).

Stanfordeko Unibertsitatea irakaslearen portfolioa irakasleak ebaluatzeko modu alternatibo gisa erabiltzen aitzindari izan dela uste da, ezagutzaren transmisio huts gisa ulertutako irakaskuntzaren ikuskera teknokrataren kontraste gisa, "Konduktistegia, genetikoegia eta testuingurutik independenteegia den ikuspuntu batetik" (Shulman 1998: 46). Portfolioa, orduan, irakaslea bere irakaskuntzari buruz hausnartzera gerturatzen den modu desberdinei lekua emateko modu gisa sortzen da, irakasle gisa duen nortasuna deskubritzeko eta, egoki iritzi gero, eraldatzeko. Eta badirudi hori dela

irakaslearen portfolioaren ezaugarri bereizgarria, gogoeta egitea irakaslearen gaitasunaz eta aldaketarako prestutasunaz jabetzeko.

Hala ere, portfolioa sostengatzen duen hausnarketa-ikuskerak ez da pasiboa, aktiboa baizik. Prozedura hori ez dela soilik iraganera bideratua (haren funtzioa ez da agortzen egindakoaren erregistro hutsean), baizik eta, etorkizunerako proiektio bat du; izan ere, hausnarketaren ondorioz, prestakuntza horrek helburu berriak lortzea proposatzen du, epe labur eta luzera irakaskuntza hobetzeko. Era berean, jomugak portfolioaren prozesuaren abiapuntu berri bihurtu daitezke, izan ere, prozesu ziklikoa da, espiral, konstante eta dinamikoa.

Portfolioak, Atienzaren ustez, haibat ekarpen egin ditzake: “1) norberaren sinesmen-sistemaz jabetzea, 2) ezagutza garbi adierazi eta partekatzea, 3) sinesmen-sistema jardueraren arabera behatzea, 4) jarduerari zentzua ematea, 5) sinesmen-sistema esperientziarekin eta gogoetekin egokitzea, eta, 6) izan nahi dugun irakasle identitate zehatz bat eraikitzea eta gure eguneroko jardueretan birsortzen saiatzea” (Atienza, 2009: 13).

Hala ere izan ditzakeen mugak eta irtenbideak aipatzen ditu Mateok:

Funtsean, irakaslearen irakaskuntza-jardunari buruzko informazio-bilduma hutsa baino ez da portfolioa. Arazoa izan daiteke, askotarikoak izan daitezkeen irakaslearen edukiak, eskolako bizitzaren argazkiak, gurasoek irakasleari zuzendutako ohar idatziak eta abar, ez egotea lotuta irakaslearen irakaskuntza-filosofia pertsonalarekin edo eskolako irakaskuntza-kalitatearen planarekin, beste hitz batzuetan, prozesua orientatzeko esangurarik ez izatea (Mateo, 2000a: 24).

Hori saihesteko, bere iritziz, portfolioak honako alderdi hauek hartu beharko lituzke kontuan: portfolioa eduki profesionalen eta ikastetxearen helburuen inguruan egituratu beharko litzateke; irakaslearen eta ikasleen lanaren adibideak jaso beharko lituzke,

arreta handiz aukeratuak; portfolioaren edukiekin batera iruzkinak egin beharko lirateke; portfolioak bizitako esperientzien bilduma bat osatu beharko luke.

- Autoebaluazioa. Irakasleak berak ere hitza hartu beharko luke bere ebaluazioan autoebaluazioaren bidez. Bere jardunari buruzko hausnarketa da, eragin positiboa edo negatiboa izan dezaketen testuinguruaren alderdiak aipatuz (Assaél eta Pavez, 2008: 49).

Zentzu horretan, autoebaluazioa, irakasleak bere sinesmenen eta irakaskuntza-praktiken gainean egiten duen hausnarketa kritikoko prozesu gisa ulertzen da. Horrela, autobehaketa-etapa bat bereiz daiteke, irakaskuntzaren alderdi garrantzitsu batzuk ardatz izan beharko lituzkeena; behatutakoa aldeztatik zehaztutako irizpide edo parametroekin alderatzea, eta, azkenik, konparazio horren emaitzari buruzko interpretazio bat egitea. Horren ondorioz, irakasleak gogoeta egin ahal izango du bere irakaskuntzari buruz (Contreras, 2010: 186).

Autoebaluazioak hainbat aukera eskaintzen ditu eta tresna garrantzitsua da.

Autoebaluazioak ezagutza mota paregabea ematen du ebaluazio ulerkorren testuinguruan.

- Erantzukizun profesionaleko ekintza bat da
- Jarduera horrek garapen profesionala eta hobekuntza ikasgelara eta ikastetxearen mailara bideratzea ahalbidetzen du.
- Erakundearen aldaketak prozesu pertsonaletan ere aldaketak eskatzen dituela uste da.
- Irakasleak bere praktikaren gaineko kontrolari eusten dio.
- Irakasleak bere jardunaren indargune eta ahuleziez jabetzea errazten du.
- Aldaketarako eta garapen profesionalerako jarrera proaktiboak eragiten ditu.
- Irakasleak autorregulatzeko gaitasuna duten profesional gisa tratatzen ditu.
- Eskola-esparruko elkarreragina eta eztabaida bultzatzen ditu, irakaskuntzaren kalitateari dagokionez jasotzen duen bezala (Mateo, 2000a: 24).

Autoebaluazioaren ondorioa izan daiteke autotxostena. Autotxostena irakasleak bere jardueraren egokitasunari eta eraginkortasunari buruzko iritziak emateko prozesua da,

hobekuntza erraztuko duten oinarriak ezartzeko. Autorreflexio-prozesu horietan irakasleak berak hautatu, bildu, interpretatu eta epaitu behar du bere jardunari buruzko informazioa (Mateo, 2000a: 23).

- Ikasleen errendimendua. Irakasleen ebaluazioan, ikasleen errendimendua kontuan hartzea, erronka den bezala, zalantza asko sortzen dituen ebaluazio tresna da. Irakaskuntza-ebaluazioaren eskemetan, eztabaidarako lehen alderdia da ea ikasleen emaitzak irakaskuntza-jardunaren neurri gisa erabili behar diren ala ez. Esan daiteke emaitza horiek irakaslearen kalitateari buruzko eztabaida, ikaslearen ikaskuntzarantz bideratzen dutela, irakaskuntzaren helburu nagusi gisa, eta, bestalde, irakaslanaren neurri kuantitatibo bat sartzen duela. Puntu honetan, balio erantsia duten ereduaren garapenak aurrerapen bat adierazten du maila jakin bat lortzen duten ikasleen proportzioan oinarritutako metodoekiko; izan ere, ikasleek aldeztatik lortutako emaitzak kontuan hartzen dituzte, eta, beraz, irakasle jakin batek ikaslearen lorpenari egiten dion ekarpena identifikatzeko ahalmena dute (Mateo, 2000a: 23).

Hala ere, zalantzan ere jarri daiteke erantsiko ereduak irakasleen eraginkortasuna neurtzeko bezain baliozkoak eta fidagarriak direnik. Eta sofistikuak izan arren, eredu horiek ezin dituzte ikasleen emaitzetan eragina duten faktore guztiak integratu, ezta ikaskuntzaren emaitza guztiak islatu ere. Beste batzuen arabera, irakaslea ikasle-ikaskuntzarako garrantzitsua izateak ez du esan nahi ikaskuntza, soilik, irakaskuntza on baten emaitza denik. Eta, azkenik, ikasleen emaitzak irakasleak ebaluatzeko erabiltzeak ekar dezake irakasleek beren irakaskuntza probek ebaluatutako arloetan zentratu edo mugatzea. Hori guztia kontuan hartuta, literaturan adostasun zabala lortu da bi gai espezifikoren inguruan: ikasleen emaitzak ez lirateke erabili behar irakaskuntzan jarduteko neurri bakartzat; eta ez dira inozoki erabili behar karrerari edo irakasleen

ordainketari buruzko erabakiak hartzeko, arrisku handia baitago irakasleak zigortzeko edo saritzeko, haien kontrolpetik kanpo dauden emaitzengatik

Ildo bereko ustea dute Darling- Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel eta Rothstein ere.

Maisuaren banakako ebaluazioari aplikatzen zaionean, balio agregatuko ereduen erabilerak (VAM) bere gain hartzen du ikaslearen errendimenduan neurtutako igoerak, maisu espezifiko batekin lotuta, maisuaren "eraginkortasuna" islatzen duela.

Hala ere, ondorio hori ateratzeak esan nahi du ikaslearen ikaskuntza ondo neurtzen duela azterketa jakin batek, maisuak soilik eragiten duela, eta independentea dela ikaskideen hazkuntzatik eta ikasgelako testuinguruaren beste alderdi batzuetatik.

Baina ikerketek agerian uzten dute ikasle baten lorpen eta irabazi neurtuetan maisu indibidualek baino aldagai gehiagok eragiten dutela. Beste faktore batzuk honako hauek dira: eskola-faktoreak, hala nola eskolen tamaina, materialak,...; etxeke eta komunitateko laguntzak edo erronkak; ikaslearen beharrian eta trebetasun indibidualak; ikaskideen kultura eta lorpenak; aurreko maisu-maistrak eta egungoak, udako ikaskuntza-galera diferentziala eta erabilitako proba espezifikoak, ikaskuntza mota batzuk nabarmentzen dituzte, eta ez beste batzuk, eta oso gutxitan neurtzen dituzte gradu-mailaren oso gainetik edo azpitik dauden lorpenak (Darling-Hammond et al., 2011: 1).

Balio erantsia erabiltzeko ereduen arazoak, berriz: 1) Irakaslearen eraginkortasunaren balio erantsiko ereduak oso ezegonkorak dira; 2) Irakasleen balio erantsiko kalifikazioei nabarmen eragiten diete irakasleei esleitutako ikasleen arteko berezko desberdintasunek; eta 3) Balio agregatuko kalifikazioek ezin dituzte ikasleen aurrerabidean dauden eragin ugariak argitu (Darling-Hammond et al., 2011: 2-4).

Ebaluaziorako iturri anitzak erabiltzea kalitatezko ebaluazioa izatea bermatu dezake

Stronge (1997) eta horrela jasotzen dute Lukas, Jiménez eta Santiagok:

Bide berean jarraituz, Stronge-k (1997) kalitate altuko ebaluazioa lortu ahal izateko zeinetan ikastetxearen eta irakasleriaren hobekuntza kontutan hartu behar dira:

1. Onuragarriak izango diren helburuak zehaztu. Bai ikastetxeak eta baita irakasleek ere helburuak garrantzitsutzat jo behar dituzte.
2. Komunikaziorako prozesu sistematikoa antolatu.
3. Ebaluaziorako aplikazio teknikoa zaindu.
4. Datuak biltzeko askotariko iturriak erabili. Ebaluatzaile askoren esanetan iturri asko eta desberdinak erabiltzea onuragarria da:
 - 4.1.1. Ebaluazio jarduna aberatsagoa eta testuinguratuagoa.
 - 4.1.2. Informazioa egoera eta agertoki naturalagoetatik lortzen da.
 - 4.1.3. Lehen eta bigarren mailako iturriak biltzen dira.
 - 4.1.4. Hezkuntza jardunaren dokumentazioa gertuagokoa da.
 - 4.1.5. Oinarri sendoagoak ebaluazio erabakiak hartzeko.Iturri desberdinak erabiltzeaz gain, ebaluatzaile desberdinak erabiltzea proposatzen da.
5. Ebaluaziorako giro egokia sortzea (Lukas et al., 2005: 51).

Ebaluazio prozesuaren zati garrantzitsua da informazio bilketa baina ondorengo urratsek bermatuko dute sarritan helburuan lorpena. Informazio bilketa prozesuaren urrats bat besterik ez dela. Berak dionez: askotan ebaluazio-jarduera informazioa biltzeko prozesuetan agortzen dugu. Ebaluazio-jarduera modu anitz eta aberastuan dokumentatzea, adierazi dugun bezala, funtsezko urratsa da, baina ez da nahikoa ebaluazioan sistematikotasuna eta ulergarritasuna lortzeko. Informazioa behar bezala jaso behar da, ebaluazioa errazteko alde zurreko baldintzak bete behar dira, ebaluazioak hobekuntza- eta lanbide-garapeneko prozesuekin harreman eta loturak egin behar ditu, etab. Eta hori guztia ez da inoiz posible izango ekintza bakoitza ebaluazio-prozeduran behar bezala integratuta ez badago (Mateo, 2000a: 26).

Ebaluazio emaitzen azterketak sakontasun egokia lortu ahal izateko, irakaskuntzaren kalitate-ereduak kontuan hartu beharko dira, eta, jakina, teknikoki aurreratuak diren prozedurak erabili beharko dira. Hala ere, emaitzek eragin zabala izatea nahi badugu,

ikastetxearen plan estrategiko bat eskatu beharko dugu, non integratuko diren ebaluazio-informazioa, jatorri desberdineko diren beste batzuekin hobekuntza proposamenak ondorioztatzeko.

Nazioarteko ikuspegia aztertu du Mansok (2019). Bistakoa denez, irakasleak ebaluatzeko eredu ugari daude eta Mossen-en (2015) egitura erabiltzen du horiek azaltzeko. Azken finean, hiru erpin hauek osatutako triangulu batean kokatzeko joera dute: balio erantsiko ereduak; berdinen arteko ebaluazio-ereduak eta kanpoko esparruetan oinarritutako ereduak. Banaketa hau logikoa da, ebaluazio batek beti eskatzen duelako konparazio-fase bat: ezin da ebaluatu alderatu gabe. Eta norbera bere buruarekin, besteekin eta/edo kanpoko irizpideekin aldera daiteke.

Irakaslearen ebaluazioaren beste aldagai bat ebaluazioaren zentzua da. Beraz, irakaslearen ebaluazioa sumatiboa (produktuetan, emaitzetan zentratua) edo formatiboa izan daiteke (ebaluatzen diren produktuen etengabeko hobekuntzan zentratua). Planteatzen den kontua da zenbat eta zeintzuk produktu aukeratzen diren ebaluazio bat egitera hurbiltzeko, etengabeko hobekuntzan lagunduko duen zentzu formatiboarekin. Irakasleen ebaluazioa burokratizatzeke arrisku izugarria dago: zenbat eta gehiago neurtu orduan eta hobeto neurtzen dela uste baita, baina berebiziko garrantzia duen printzipio batek dio ez dela fokua une oro ebaluatzean jarri behar, bidezko ebaluazioa egitean baizik (Manso, 2019: 100).

Nazioartean, Europari dagokionez, ebaluatzeko metodo ohikoenak elkarrizketa, ikasgelako behaketa eta autoebaluazioa dira. Horietako bat ere ez da nahitaezkoa Estatu espainolean, baina, hala ere, gure inguruko herrialde gehienetan, metodo horietako bat gutxienez erabiltzea derrigorrezkoa da, eta 10 herrialdetan, estatuko

araudiek hiru tresnak erabiltzea eskatzen dute. Hiru metodo nagusi horiei honako hauek gehitzen zaizkie:

- Ikasleen emaitzak: derrigorrezkoa lau herrialdetan (Irlanda, Lituania, Albania eta Mazedonia) eta hautazkoa beste hamaikatan.
- Ikasleen inkestak: derrigorrezko herrialde batean (Montenegro) eta beste hamarretan hautazkoa da.
- Familien inkestak: derrigorrezkoa herrialde batean (Montenegro) eta hautazkoa zortzi gehiagotan.
- Irakasleen azterketa: bi herrialdetan nahitaezkoa da (Kroazia eta Errumania) eta beste bitan hautazkoa da (Belgikan, Flandesko komunitatean eta Albanian).

Herrialde multzo txiki batean, beste informazio-tresna edo -iturri batzuk har daitezke kontuan, hala nola material pedagogikoa (eskolak prestatzea, etab.), portfolioak edo erregistro idatziak edo lorpen-proba gehigarriak. Ebaluazioa ikastetxean zehazten den kasuetan (eta ez administrazioaren aldetik), mekanismorik ohikoena zuzendariarekin hitz egitea da. Benetako deszentralizazioaren kasuetan, zehazki Norvegian, gertatzen dena da irakasleek, ikastetxeek eta udalerriek adierazitakoa konbinatzen dela eta ikasleen eta familien inkestekin kontrastatzen dela (Manso, 2019: 101)

Gaur egun erreferente bilakatu den Australiako eredu ere aipatuko dugu hemen. Australian 1998an, gobernuak egindako txosten batetik abiatuta, irakas funtzioaren garapenerako arauak ezarri zituzten. Hori horrela, eskoletako irakasleen garapen profesionalerako plangintzen kalitatea hobetzeko sistema anitzak jarri ziren martxan, irakasleek zer egiten zuten eta zertarako egiten zuten adierazteko gaitasuna indartu zezaten.

Erabilitako ebaluazio ereduak lau etapa ditu, normalean bi urtetan garatzen direnak: aurretiazko planifikazioa, datu bilketa, elkarrizketa eta jarraipena. Ziklo bakoitza irakasle eta ebaluatzailearen arteko berrikuste eta planifikazio bilera batekin hasten da, non ebaluazio fokua eta erabiliko diren datu iturriak zehazten diren. Jasotako ebidentzietatik abiatuta etorkizunerako garapen profesional plangintzak ezartzen dira. Bigarren urtean zehar jarraipena egiten da irakasleak jaso ahal izan duen laguntza eta ezarritako xedeekiko aurrerapena aztertzeko. Estandarren zehaztapena hezkuntza kalitateari buruzko parametroak emateko funtsezkoa da, baita epe luzerako jomugak ezartzeko ere; prozesu hau nazio mailako gorputz profesional batek egiten du (Vaillant, 2008, 14).

Australiako esperientziaren arabera, irakasleen ebaluazio eskemek hezkuntza sistemak hobetzea nahi badugu ezinbestekoa dela aldi berean irakasleen karreraren egitura aldatzea.

1.4.7. Irakasleen ebaluazioaren ondorioak

Irakasleen ebaluazioak bere balioa informazioa emateaz gain oinarritu edo bultzatuko dituen neurri eta ondorioetan datza. Izan dituen xede haina ondorio izan ditu historian zehar irakasleen ebaluazioak.

Izan ditzakeen ondorioetako bat soldata pizgarriak edo soldataren zatiren bat emaitzei lotzean datza, sustapen horizontala eta bertikala beste bat. Ebaluazio formatiboan berriz irakaslea bere profesioan garatzen joateko proposamen, laguntza, iradokizunak ... ikusiko ahalko dira.

Soldata pizgarriak ebaluazioaren emaitzekin lotzea eztabaidatua izan da komunitate zientifiko eta laboralean. Sarritan ikusmolde ekonomikoarekin bat etorri da "Irakaskuntzako soldatak horien emaitzekin lotzeko ahalegina laurogeiko hamarkadan oso zabaldua zegoen jarrera bat izan zen. Ekonomian nagusi den paradigma teknikoaren arabera, soldata guztiek merezimendu edo produktibitatearen arabera

ordainketa izan beharko dute” (Morduchowicz, 2002; hemen aipatuta: Aguerondo, 2002: 129).

Ines Aguerondok (2002: 131), bere artikuluan, Mizala eta Romaguerak (2002) proposatu eta praktikan jarri den pizgarriak azaltzeko egiten duten eskema erabiltzen du:

- Merezimenduen arabera ordaintzea: soldataren zati bat bereiztea da, jarduera-adierazle jakin batzuen arabera. Indibidualismoa sustatu dezake.
- Konpetentzien arabeko ordainketan egiaztatzen diren konpetentzien arabera ordaintzen da. Estatu Batuetan probatu da eta oraindik ez du emaitza handirik izan.
- Eskola-establezimenduentzako pizgarriak.
- Karrera eskalarrak aurreko taldeetatik bereizi dira, horietan ikuspegi pedagogiko eta ekonomiko bikoitza gurutzatzen delako. Karrera eskalarrak lanbide-kidegoaren etengabeko garapen profesionala sustatzen duten karrera-ereduak dira, eta, horiek diseinatzeko, hezkuntza antolatzen duten aldagai nagusi gehienak hartu behar dira kontuan, hau da, eskola-erakundearen eredu, irakaskuntza-rola... Gainera, kontuan hartu behar dira erakunde bateko ordainketa-erregimenei buruzko ikusmolde berriak, bat datozenak soldata-egitura egoki batek enplegatu onak erakartzeko eta atxikitze baldintzak eman behar dituela, gaitasunak eta konpetentziak sustatu behar dituela, jarduera hobetzeko motibatu behar duela, antolaketaren kulturari forma eman behar diola eta egitura instituzionala indartu eta definitu behar duela.

Irakasleei karrera eskalarraren arabera ordaintzeak esan nahi du zerbitzua garatzeko behar diren jardueren aniztasuna eta praktikan izaten eta garatzen diren ezagutzak kontuan hartzea. Karrera eskalarrak pizgarriak eta soldata-igoerak ematen dizkie beren karrera profesionalean aurrera egitea aukeratzen duten irakasleei, ikasgela edo lanbidea utzi behar izan gabe (Aguerrondo, 2002: 131).

Aditu berak dionez karrera eskalarra zehazteko elementu hauek hartzen dira kontuan: garapen profesionalean maila edo maila desberdinak egotea; maila edo maila bakoitzak dakartzan erantzukizunak deskribatzea, eta, maila batetik bestera igarotzeko egiaztatu egin behar dira igoera-irizpideak.

Irakasleen motibazioa soldataren baitan egon zitekeen aztertu zuen García Hortak (2009: 4-12). Bere ustetan, merezi du azpimarratzea ordainketari esleitutako garrantzia erlatiboa eta aldakorra dela. Adibidez, ordainketa konparazio sozialeko indize gisa erabili ohi da; horrek esan nahi du langile batek bere estatusa zehazten duela, bere soldata beste gizabanako garrantzitsu batzuenarekin alderatuz.

Bestalde, egindako jardueren kalitateari edo egindako lanaren eraginkortasunari buruzko informazioa ere ematen du ordainketak. Soldata garrantzitsua da langilearentzat, besteak beste, beharrak asetzeko edo beste helburu batzuk lortzeko baliabidetzat hartzen delako. Garrantzi instrumental hori murriztu egiten da langile batek helburu horiek betetzeko beste aukera batzuk baditu; esate baterako, lan-aitorpena, posizio hierarkiko hobea edo kide izatearen sentimendua.

Oraindik ere egoera gehienetan ordainketa sinplearen ereduak dago indarrean. Eskema honen oinarriko printzipioa orokorrean esaldi honetan laburbiltzen da: "lan berdinentzat, soldata berdina". Errealitatea da historikoki, planteamendu berria lortzeko, inertzia hautsi behar izan zela. Adibide batzuk aipatzearren: 1920ra arte ez zen lortu emakumezko irakasleek beren soldatak gizonezko irakasleekin berdintzea, emakumezko irakasle batzuek gizonezkoen ordaindutako soldataren herena ere irabazten baitzuten. Deskribatutakoak bezalako egoerek sistema orekatuago bat hartzerantz behartzen zuten, hainbat forotan gremio magisterialak behin eta berriz eskatzen zuten.

Soldata sinplea edo ordainketa sinplearen oinarri objektiboa da soldatak arau argien arabera ordaintzea, agintari, administratzaile edo zuzendarien erabaki arbitrarioak saihestuz. Ordainketa-prozesua aurrerakusi daitekeena eta gardena da, eta irakasle bati erakusten dio zein izango den bere soldata denboran zehar, eta zer egin behar duen gehiago irabazteko. Lehia arintzen du, eta hori eskola bezalako erakunde batek erregulartasunez egiten duen lan kooperatibo eta kolegiatuaren alde dago. Administrazioaren ere erraza da, soldatak ordaintzeko oinarri ulergarri eta neutrala izanik.

Antzintasuna eta esperientziaren garrantzia da beste aldagaietako bat eta horren inguruko hausnarketa egiten du García Hortak (2009: 6). Planteamendu honetan, egia da mezu inplizitu batzuk ere badakartzala. Kasu honetan, horren azpian dagoen ideia da praktika-urteen bidez irakasleek trebetasun-maila jakin bat lortzen dutela, beren arloan aditu bihurtzen dituenak; praktika-urteak, aldi berean, soldata-pertzepzioaren igoerarekin lotuta daude.

Aditu honen iritziz merezi du zenbait iruzkin egitea urteak pilatzeari buruz: "esperientzia irakaskuntza-eraginkortasunarekin lotzen den ebidentzia apala baino ez dago" (Odden eta Kelley 2002, 39): nolana ere, harreman hori irakaskuntzaren lehen urteetarako bakarrik da indartsua, hau da, irakasle berriek eskarmentu handiko irakasleek baino jarduerara txikiagoa izaten dute, baina harremana urte gutxi batzuen ondoren

desagertzen da. Implikazioak ia begi-bistakoak dira. Praktika-urteek gaitasun pedagogikoa irabazten laguntzen badute ere, horrek ez du esan nahi irakaskuntzaren eraginkortasuna hobetzea ondorio naturala denik.

Soldata sinplearen eskemak kontuan hartzen duen beste alderdi bat hezkuntza-kredentzialak edo maila akademikoak izatea da. Funtsean, prestakuntza akademikoaren eta jarduera pedagogikoaren artean lotura zuzena dagoela ulertzen da; izan ere, urte gehiago ikasteak hezkuntza-praktikak hobetzea ekar dezake. Ikerketak adierazten du etengabeko prestakuntza nolabait lotuta dagoela irakaskuntza-eraginkortasunarekin; hala ere, harreman hori ez da nahi bezain sendoa.

Irakaskuntza-jarduna hobetzeko edo meritu indibiduala indartzeko diru-pizgarriak erabiltzeari buruz dagoen ebidentzia ez da hezkuntza-politiken diseinatzaileek eta agintariek nahiko luketen bezain sendoa.

Nazioarte mailan egindako ikerketek, irakasleak hainbat faktorek motibatzen dituztela eta agian pizgarri ekonomiak bigarren maila batean kokatu behar direla adierazten dute:

Kalitatezko enplegua izatea ez da soilik soldata ona izatea eta karrera profesional bat garatzeko aukerak izatea. Halaber, langileari anbizio pertsonal jakin batzuk betetzeko aukera eman behar dio, komunitateari egiten dion ekarpena aitortu eta atzeraelikadura konstruktiboa eskaintzeaz gain, prestakuntza eta garapen profesionalerako aukerekin batera (Cazes et al., 2015; hemen aipatuta: TALIS, 2018, vol.2: 172).

Baina hala ere, irakasleen ebaluazioaren ondorioak ekonomikoak izan daitezke beste batzuen artean:

Zenbait adituren iritiz ebaluazioak irakasleen jardunean ondorioak izan ditzan, ondorioak izan beharko lituzke. Lehenengoa, eta nabarmenena, ondorio ekonomikoa da: ezartzen eta neurtzen zaila den elementua, baina behar-beharrezkoa. Agian, ondorio ekonomikoak ez du soldata-osagarriekin bakarrik lotuta egon behar, baita beste pizgarri profesional batzuekin ere, hala nola

ikastetxeetan berrikuntza-proiektuak garatzeko orduak izatea, unibertsitatean irakasle gisa ordu batzuk egiteko aukera, ikerketa- eta berrikuntza-proiektuetan parte hartzeko orduak izatea, eta estatuko edo nazioarteko beste ikastetxe batzuetan egonaldiak egiteko baimenak eta laguntzak ematea.

Ebaluatzen ez dena debaluatzen dela egia bada, ez genuke arriskurik izan behar ikaskuntzak eta irakaskuntzako lanbideak balioa galtzeko ebaluazio egokia egiteko behar den denbora eta baliabideak ez eskaintzeagatik (Ubeda eta Verástegui, 2019: 68).

Beste aditu batzuk ebaluazioaren araberrako pizgarriak ezartzea eta ebaluazio formatiboaren ondorioak elkartzen dituzte: “Ebaluazioaren ondorioei dagokienez, funtsean formatiboa balitz, zailtasunak dituzten irakasleei ikaskuntza- eta hobekuntza-aukerak eman beharko litzaizkieke adierazi zuen; era berean, ebaluazioaren emaitzak irakaskuntzako karrera bati lotutako pizgarriekin erlazionatu beharko lirateke, eta ez desartikulatuekin, lehiakorrek eta aldi baterakoekin” (Assaél eta Pavez, 2008: 47).

Irakasleen jardunaren araberrako pizgarriek edo ebaluazio formatiboak, irakaslearen jarduna zein mailatan dagoen kokatzea beharko dute, bai saritzeko, bai hobekuntza urratsak planifikatzeko. Assaél eta Pavez-ek (2008) lau maila deskribatzen dituzte irakaslearen jarduna kokatzeko. Irakaslea, bildutako ebidentziaren oinarriari dagokionez, honako lau maila hauek bategan jardungo da:

- Azpimarragarria: ebaluatutako adierazlean espero denarekiko argi eta sendotasunez nabarmentzen den jarduera profesionala adierazten du.
- Gaitua: ebaluatutako adierazlean jarduera profesional egokia adierazten du.
- Oinarrizkoa: ebaluatutako adierazlean espero zena betetzen duen jarduera profesionala adierazten du, baina ez beti (noizean behin). Kategoria hori erabil daiteke, halaber, jardunean eragina duten gabezia batzuk daudenean, baina haren ondorioak ez direnean larriak, ezta iraunkorrak ere.

- Desegokia: ebaluatutako adierazlean gabezia argiak dituen jarduera bat adierazten du, eta ahulezia horiek eragin nabarmena dute irakaskuntzan (Assaél eta Pavez, 2008: 50-51).

Azken batean pizgarrien planteamenduan arduraren norbanakoarena da eta horrekin ez dator bat Antonio Bolívar, adibidez.

Pedro Ravelak (2006) dioen bezala, "Liskar-logika" hierarkizatu eta araupetu batetik, ikasleek lortutako ikaskuntzen kalitatea irakasleei eskusiboki egotziz, "lankidetzalogika" horizontalago batera igaro behar da, non ikaskuntzekiko erantzukizuna sistemako eragile eta instantzia guztiek hartzen baitute beren gain modu kolegiatuan, eta adostasunak bilatzen diren –emaitzetan erakutsitako ebidentzietatik abiatuta–, dagozkion hobekuntza-estrategiak hartzeko (Bolívar, 2008a: 63).

Karrera profesionala izan daiteke irakasleak saritzeko beste moduetako bat. Bolívarrek berak horren aldeko apustua egiten du eta Lourdes Monterok (2004: 715) diona jasotzen du: "Egoera horretan, oraingoz banakako edozein osagarri ekonomikora jo beharrean, ikastetxeak hobetzeaz gain, pizgarriak lehentasunez garapen profesionalaren zerbitzura jarri behar dira, sustapen horizontal eta bertikal batean" (Bolívar, 2008: 67).

UNESCOK ere kontuan hartzen du irakasleen karrera profesionala. UNESCOren azterlanak ebaluazioa eta irakaskuntza-karrera modu independentean aztertzen baditu ere, ebaluazio-mekanismoen eta irakasleen bilakaeraren arteko lotura gutxi gorabehera nabarmenak agertzen dira. Irakaskuntza-karreraren eta ebaluazioaren arteko lotura hori funtsezkoa da. Ez litzateke onargarria izan behar irakaskuntza-karreraren sisteman kokatzen ez diren jarduna ebaluatzeko mekanismoak egituratzea.

Hain zuzen ere, UNESCOren azterlanak irakaskuntzako karrera, sistema sekuentziatu eta multidimentsional gisa aipatzen du. Hau da, Amerikako eta Europako herrialdeen arteko

alderaketaren bidez, irakasleen lanbidean sartzeko, jarduteko, egonkortasuna lortzeko, garatzeko, mailaz igotzeko, promozionatzeko eta erretiratzeko edo irakasleen lanbidea uzteko gailuak daudela ondorioztatzen da. Berriz ere, herrialde bakoitzaren testuinguruaren ezaugarriek hezkuntza-politika horiek hedatzeko agertoki bat eratzen dute, eta garrantzitsuak dira, esaterako, hezkuntza-sistemaren deszentralizazio-maila, eremu geografiko espezifikoentzako arreta pribilegiatua, hezkuntza-premia berezien ikusgarritasuna, emakumeenganako diskriminazio positiboa eta hirugarren adinekoen jakintza profesionalaren balorazioa (INZUZA, 2008, 205-206.or).

ELGAren (2009: 220-221) txosten batek diona ekarriko dugu hona. Gero eta ohikoagoa da munduko toki guztietako herrialdeek ongizate ekonomikorako hezkuntzaren garrantzia aitortzea; gainera, hezkuntzaren produktibitatea handitzeko alternatibak bilatzen ari diren erreformatzaileen kopurua handitzen ari da. Erreformatzaileek, halaber, ikasle behartsuen eta beste ikaskideen arteko lorpen-desberdintasunak murriztu nahi dituzte. Maisuak erreformaren ahaleginen erdian daude. Ikerketa askok adierazten dute irakaslea dela, eskola mailan, ikasleen ikaskuntza aldatzeko faktorerik garrantzitsuena, eta irakasleen eraginkortasunaren arteko aldeak izugarriak direla. Gainera, irakaskuntzaren kalitatearen adierazle estandarrek, titulazioak, esperientziak... eta irakasle horien jardunaren arteko erlazioa ahula da. Eta faktore horiek garrantzi handia dute irakasleen egungo ordainketa-egituretan.

Tradizionalki, errendimenduarekin bat datozen pizgarrien eskaerak eskuineko joera politikoetatik zetozen, baina gaur egun eskuinetik, ezkerretik eta zentrotik datoz.

Jardunaren araberako ordainketan oinarritutako sistemetaranzko aldaketa politikoa, garai bateko politikekiko aldaketa suposatzen dute, batez ere, aintzinako politikak

hezkuntzari baliabide gehiago esleitzera bideratzen zirelako. Politika horiek ikasleak, familiak eta irakasleak asebetetzen zituzten, eta, gizarteari mesede egiten zioten. Politikari horiek herriaren babesa izan dute. Baina ikerketek erakusten dute gehiagok ez duela zertan hobeto esan nahi, hedapena baino gehiago behar da.

Bestalde, irakasleen lanean oinarritutako pizgarriek, lehenik eta behin, irakasleen eta haien sindikatuen oposizio gogorra izan dute parean. Kezka sortzen zuen pentsatzeak pizgarriak irakasle bakoitzari esleitzean eskoletako talde-lanak kaltetu zitezkeela. Beste kezka bat zen jardueran oinarritutako pizgarriek irakasleen lanean eragin zezaketela; izan ere, errazago neur zitezkeen jardun-alderdiak, beste emaitza baliotsu batzuk baino garrantzitsuagoak bihurtu zitezkeen, besteak neurtzea zailagoa zelako.

Defendatzaileen ohiko arrazoibide bat da jardunean oinarritutako pizgarriekin sistemaren eraginkortasuna eta produktibitatea handituko litzatekeela, bi arrazoirengatik. Lehenik eta behin, irakasleek ahalegina zentratuko lukete sistemarentzat garrantzitsua den horretan. Horretarako sistemaren helburuak guztiz argiak izan beharko lirateke. Bigarrenez, jardunean zentratzeak, irakasleak aukeratzeko prozedurak sortzea erraztuko luke.

ELGAren Ikerketa batzuek, adibidez, iradoki dute irakasle gazteen lehentasunak, karreran graduatu berrienak, ez datozela bat esperientziadunen lehentasunekin, batez ere konpentsazioarekin eta giza baliabideen kudeaketarekin, oro har. Esperientzia gehien duten maisuek joera handiagoa dutela aurka egiteko merezimenduengatik ordainketari (OCDE, 2009: 229-232).

Jardunaren araberako pizgarrien programen azterketen ebidentziak iradokitzen du, halaber, jardunean oinarritutako sistemekin esperientziak izan dituzten irakasleek programa horien alde egiten dutela.

Zalantzarik gabe, irakasleak eta haien sindikatuak kezka azaltzen dute; ezartzen diren erreformak irakasle guztientzat bidezkoak ote diren ziurtatu nahi dute. Edozein aldaketa politiko garrantzitsuk protestak eragin ditzake. Baina bai maisu-maistren sindikatuei bai gobernuei hezkuntza-sistema emankorrago egitea interesatzen zaie, eta bat egin behar dute jardunean oinarritutako sistemen bideragarritasuna diseinatzeko eta frogatzeko. Jardunean oinarritutako pizgarrien hezkuntza-politikak aldatzen ari dira, eta gauza bera gertatzen ari da irakasle, sindikatu eta funtzionarioen usteekin. Irakasleen sindikatuak, historikoki, jardunean oinarritutako pizgarri-plan guztien arerio sutsuak izan badira ere, duela gutxi hasi dira batzuk jarrera aldatzen ELGaren txostenaren arabera, inkesta askok adierazten dute irakasle berriek antzintasun handia dutenek baino gehiago babesten dituztela jardunean oinarritutako pizgarriak. Ikerketa gehiago behar da fenomeno horien etorkizuna nolakoa izango den irudikatzeko eta beharrezkoa da aztertzea kultura batean sortutako sistemak beste batzuetan egokiak diren. Ikusten da konpentsazio-egitura.

Laburbilduz, OCDEren (2009: 242-247) txostenaren arabera jardueraren arabera ordaintzea aurreikusten duen diseinu bat martxan jarri aurretik funtsezko elementu batzuk zehaztu behar dira: a) aurretiazko baldintzak zehaztu beharko dira. Aurretiazko baldintzen artean finantzaketa kokatzen da. Erakundeak erabaki beharko du pizgarri finantzarioak, ez-finantzarioak edo bi moten konbinazioa erabili nahi dituen; b) ebaluazio prozesuari begira informazioa kudeatzeko sistema sendoa izatea komeni da;

c) eskola-sistema batek bidezkoak eta zehatzak direla uste duten irakasleen jardunerako neurri baliagarriak eta fidagarriak izan behar ditu; d) diseinuari buruzko erabakiak hartzeko batzordea sortu beharko litzateke, non interesatu guztiak ordezkatuak egongo diren; eta, e) komunikazio estrategia bat garatu beharko litzateke.

Pizgarri sistema bat ezartzekotan, diseinatzaileek erantzun beharreko galderen zerrenda bat azaltzen da. Lehenengo erabakietan pizgarrien zer, nor eta nola sartzen dira. Merezimenduzko ordainketarekin bezala, irakasleek pizgarrien ordainketak zein oinarri duten eta horiek lortzeko zer egin dezaketen jakin nahi izango dute (OCDE, 2009: 248-256):

- Nork jaso beharko lukeen aitortpena. Irakasle guztientzat irekita egon behar du.

Beste aztergai bat da ea eskolako beste langile batzuk ere saritu behar diren. Zuzendariak eta zuzendaritza taldeetako kideak ez dute ikasleekin zuzenean lan egingo, baina haien lana funtsezkoa da ikasleen lorpena hobetuko duen giroa ezartzeko.

Era berean, beste eskola-langileak ere ekarpenak egiten dizkiote eskola-inguruneari, irakaskuntza eta ikaskuntza gauzatu ahal izateko. Horiek gabe, eskolak ez du arrakastarik izango. Pizgarriak eskola osorako badira, orduan langile guztiak kontuan hartu beharko dira sarietan partekatuzeko.

- Merkatuan oinarritutako pizgarriak. Sistemak zailtasunak baditu behar adina maisu eremu edo eskola espezifikotara erakartzeko, alor horietarako pizgarriak eskaintzea kontuan hartu beharko du.

- Pizgarri-unitatea. Pizgarriak banakako irakasleei, irakasle-taldeei edo eskola osoari zuzenduta dauden erabakitzea da gai garrantzitsu bat. Pizgarri indibidualek helburu bikoitza dute, bai motibazioa bai hautaketa. Irakasle eraginkorrak saritzen dituzte,

eta pertsona horiek motibatuko ditu jasotzen duten konpentsazio gehigarriak. Ondorioz, oso aintzatetsiak dauden pertsonak aukera gehiago dituzte mantentzeko. Sistemak proba estandarizatuak erabiltzea erabakitzen badu, agian zaila izango da irakasleen inpaktua bereiztea. Zaila da, halaber, irakasleek ikasleen ikaskuntzan dituzten ondorioak ikasleen ingurunean dituzten gainerako ondorio guztietatik bereiztea. Pizgarri indibidualek sortzen duten kezka da irakasleen lankidetzaren eta laguntasuna suntsituko dutela lehia bat ezartzean.

- Ordainketa-egitura. Nola ordaindu behar den zehaztu behar da, lehiatu ondoren egindako ordenaren arabera edo sistema finko bat izango den non maila lortuz gero denak sarituko diren.
- Inputen neurriak versus emaitzak. Hurrengo gai garrantzitsua pizgarrien sistemarako erabiliko diren jardunaren neurketak dira. Aukeratu beharreko bi neurri mota daude: inputen neurriak eta emaitzen neurriak.

Inputetan oinarritutako pizgarri-sistemak irakasleen ezagutzak eta trebetasunak hobetzeak praktika hobetuko duela diotenekin bat datoz. Baia interes handiagoa dago emaitzen neurriak erabiltzeko, batez ere ikasleen lorpenean izandako gorakadak.

Emaitzen neurrien sistemek hainbat neurri erabili dituzte, hala nola irakaspen ebaluazioak, ikasleen lanaren portfolioak, ikasleei eta familiako gurasoei egindako inkestak eta ikasleen lorpen-neurriak, hala nola azterketa estandarizatuak.

- Pizgarriaren ordainketaren tamaina. Pizgarri horien kopuruak irakasleak motibatuzko adinako tamaina izan behar du.
- Programaren aukerak. Bi erabaki hartu behar ditu kontuan batzordeak. Lehenengoa da pizgarrien programan parte hartzea borondatezkoa edo nahitaezkoa den. Bigarrena

erabakiak zentralizatzen diren edo gidalerroak ezarri behar diren, eta estatu/eskualde, barruti edo eskolei beren planak jarraibide horien barruan garatzen utzi behar zaien.

Ordainketa-plan berri gehienek porrot egin dute diseinuan baino gehiago inplementazioan huts egin dutelako. Diseinatzaileek diseinuan interesa dutenak inplikatu behar dituzte, eta, ondoren, planaren berri eman behar diete sistemako irakasleei eta beste hezitzaile batzuei, planaren bizitza-luzera ziurta dezaten. Zaila da pizgarri-programek motibatzaile gisa jardutea, baldin eta irakasleek ez badute ulertzen zer jokabide onartzen diren zer baldintzatan.

Azkenik, ebaluazio formatiboak izan ditzakeen beste ondorio batzuk aipatuko ditugu:

Zuzendariaren lidergoarekin, eskolak ikastunen komunitate bateratua sor dezake. Indargune handiak dituzten irakasleek, eskolak hobetu behar dituen arloetan, beste irakasle batzuen irakasle eta tutore gisa jardun dezakete. Irakasleek garapen profesionaleko jardueretan parte hartzeko aukerak jaso behar dituzte beren ahultasun-arloetan. Zuzendariaren eta irakasle tutoreen etengabeko laguntzarekin, irakasleek beren praktikak nola aldatu behar dituzten ikasiko dute, ikasleen lorpena hobetzeko. Hau motibazioaren ekuazioaren funtsezko zati bat da: maisuek beren praktika hobetu dezaketela sinetsi behar dute (Heneman, 1992). Prestakuntzarik eta laguntzarik gabe, hori ez da gertatuko.

Lehen aipatu dugun bezala pizgarriez haratago ondorio ugari izan ditzake ebaluazioak, batez ere planteamendu eta helburu formatiboa duenean (OCDE, 2009: 261).

Ikusi dugun bezala, irakasleen ebaluazioak aportatzen duen informazioak aukera eta onura ugari ekarri diezaioke eskolaren errealitateari eta ondorioz hezkuntza sistemari.

Horrela, sistema nagusiki formatibotzat jotzen zen, eta, horretarako, irakaskuntzaren etengabeko feedback-prozesuak eta irakasleek ikasleekin egiten duten lanari buruz banaka nahiz batera hausnartzeko prozesuak behar ziren.

Feedback-a, oro har, gaur egungo mailari eta erreferentziazko maila ideal bati buruzko zerbait dioen informaziotzat hartuta (Ramaprasad, 1983), halakotzat jo daiteke soilik informazio horrek bi egoerak hurbiltzeko balio badu (Sadler, 1989). Ideia horri jarraituz, irakaskuntzako jardunaren feedback-ak hainbat iturritatik datorren kalitate oneko informazioa eman behar du, hala nola irakasleengandik, bikoitiengandik eta ikasleengandik. Era berean, sistemak irakaskuntzari buruzko dimentsio eta irizpide adostu batzuk izan behar ditu, maila idealtzat joko direnak, irakasleak, karrerak eta unibertsitateak beren irakaskuntzaren egungo egoerari buruzko iritzi osatuenak eraiki eta hobetzeko zer falta den zehaztu ahal izan dezaten.

Hala ere, irakaskuntzan aldaketak egin nahi badira, feedback-prozesuarekin batera gogoeta egin behar da, eta hausnarketa hori da edozein arlotako profesionaltasun eraginkorraren oinarria (Contreras, 2010: 180).

Darling Hammond et al.-en ustez (2011), irakasleen ebaluazio formatiboa lantzen duten sistemek tresna onak baino neurri gehiago dituzte. Sistema arrakastatsuek hainbat behaketa erabiltzen dituzte ikasgelan urtean zehar, ebaluatzaile adituek eginak, adibidez. Horiek hainbat datu-iturri aztertzen dituzte, irakasle baten instrukzioa islatzen dutenak eta irakasleari feedback egoki eta esanguratsua ematen diotenak. Sistema horien funtsezko ezaugarriak dira, ebaluaziorako erabiltzen diren tresnak ez ezik, irakasle edo mentore aholkularien esperientzia erabiltzea, hau da, ikasgai eta eskola-maila beretan kalifikatutako maisuak, kide diren maisuei laguntzeko mentore gisa aritzeko denbora libre izatea, eta prozesu eta berrikuspen sistema egokiak izatea.

Ebaluazio Ikuspegi hori erabiltzen duten sistema askok irakaskuntza hobetzeaz gain, jarraipena emateko eta mantentzeko, irakasleak arrakastaz identifikatzeko ere balio dutela ikusi da, bai eta laguntza intentsiboa eta ekintza pertsonala hobetzeko ere (Darling-Hammond et al., 2011: 11).

Badira hala ere oraindik ikertu daitezkeen aspektuak irakasleen ebaluazioaren ondorio pertsonalen inguruan. Irakasleen autoestimua faktore garrantzitsua da beren garapen profesionalean. Beraz, nazioaren erronka bat da, zalantzarik gabe, bere egoerari buruz ikertzea eta bere zereginari dagozkion faktoreek nola eragin diezaioketen aztertzea, ebaluazioaren kasuan bezala.

Ebaluazioak praktika pedagogikoen sustapenean dituen inplikazioei buruz hausnarketa egin daiteke, irakasleen autoestimua faktore garrantzitsutzat hartuta (Wilhelm et al., 2012: 3).

Irakasleen ebaluazioak, onura pertsonalak ekar ditzake baina baita ikastetxe mailakoak edo sistema mailakoak ere. Unibertsitatean ibilbide luzeagoa daukate irakasleen ebaluazio sistemek .

Ebaluazio kultura sortu eta hedatzen joatea epe luzeko helburua izan daiteke baina horretarako ere baldintza batzuk zaintzea garrantzitsua izango da. Martín Ortegak (2013: 26) deskribatzen ditu baldintza horietako batzuk. Irakaskuntza-jardueraren ebaluazioaren kulturarantz aurrera egiteko baldintzak:

- Inplikaturako guztiekin kontsultatzea, eztabaidatzea eta negoziatzea (hezkuntza-politikako arduradunek eta gurasoek gehiago nabarmentzen dute kontuak emateko funtzioa, eta irakasleek eta sindikatuek prestakuntza, garapen profesionalaren bi dimentsioei lotuta).
- Irakasleak prozesu osoan inplikatzeko.
- Estandar zabalak, prozedura- eta ebaluatzaile-aniztasuna erabiltzea.
- Sistema berriak esperientzia pilotu gisa ezartzea, prozedurak hobetzeko eta irakasleen konfiantza handitzeko.

Ebaluazioa bestalde, ez da isolatua dagoen prozesu bat eta bere eragina biderkatu dezake beste prozesu batzuekin erlazionatzean. Irakaskuntzaren ebaluazioa irakasleen etengabeko prestakuntzako prozesuekin lotzen duten sistemak diseinatu behar dira. Ulertuta bi prozesuak ez direla independentetzat hartu behar, irakaskuntzaren ebaluazioak ematen dituen datuak irakaskuntzari buruzko informazio pribilegiatua baitira, prestakuntza-modalitateak diseinatzeko baliagarriak (García et al.,2008: 103).

1.4.8. Irakasleen ebaluazioaren informazioa eta txostena

Txostena hezkuntza ebaluazioaren osagai esanguratsu bat da, izan ere, lortutako ondorioak erabil daitezzen lortu nahi bada, ondo komunikatu behar dira. Ebaluazio arrakastatsu batek txosten eraginkor bat eskatzen du.

Txostenak sortu duen helburuari erantzun beharko dio:

Txosten baten helburua txosten horrek bete nahi duen betekizunetik dator. Alde horretatik, Rebollo Catalán-ek (1993: 173), Brinkerhoff et al. aipatuz (1983) bederatzi xede bereizten ditu: errentagarritasuna frogatzea, konbentzitzea, heztea, arakatzea eta ikertzea, dokumentatzea, inplikatzeko laguntza ematea, ulerbidea sustatzea eta jendarteko harremanak sustatzea. Hala ere, nahiz eta zertarakoa desberdina izan daitekeen, autore horren iritziz “ebaluazio txosten bat egiterakoan, xede nagusia hau da: audientziei komunikatzea ebaluazioaren datuak biltze, analizatzea eta interpretatzetik datozen aurkikuntzak eta ondorioak” (Lukas eta Santiago, 2016: 103).

Jasotako informazioan oinarrituko da ondoren egingo dugun txostena:

Ebaluazio-informazioa sakon aztertu behar da, eta, horretarako, adimenak eta teknologia berriek eskaintzen dituzten metodoak erabili behar dira. Emaitzak irakaskuntzaren kalitatea orokorrean hobetzeko erabil daitezkeen esparru guztietan txertatu beharko dira. Hori lortzeko, indarguneen eta ahulguneen azterketan eta hobetzeko proposamenetan orientazio bikoitzari erreparatu beharko diogu: alde batetik, sakontasun-, garrantzi- eta intentsitate-maila egokia lortzeko analisia irakaskuntzaren kalitate-ereduak bideratu beharko du, eta, jakina, teknikaren aldetik aurreratuenak eta zuzenenak diren prozedurak erabili beharko dira. Bestetik, emaitzek eragin zabala izan dezaten nahi badugu, ikastetxearen plan estrategiko bat izan beharko dugu, ebaluazio-informazioa jatorri desberdineko baina era berean garrantzitsuak diren beste batzuekin integratzeko, eta hobetzeko edozein proposamen proiektatzeko (Mateo, 2000a: 27).

Ebaluazio txostenak idazteko gida bat proposatzen dute Lukas eta Santiagok (2016: 103)

eta horren egokitzapen bat ekarriko dugu gure lanera:

1. Txosten osatua egin, honako hauek hartzen dituen: prozesuan parte hartzen duten guztiak eta lortutako emaitzen zerrenda oso eta sakona.
2. Emaitzez ematen den informazioa testuinguruan jarri (deskribatu eta azaldu)
3. Ulerbidea erraztu, hizkuntza sinplea, argia eta zehatza erabiliz.
4. Gomendioak, aholkuak eman.

5. Lortutako informazioaren sintesia egin.
6. Txosten bereziak egin audientzia bakoitzarentzat.
7. Hasieran planteatutako behar eta galderei erantzun.
8. Argi adierazi ebaluatutakoari buruzko balio-judizioak.
9. Judizioetan txosten orekatua idatzi. Indargune eta hobetu beharrak erakutsiz.
10. Txostena ezarritako epean egin.

Esperientzia honetan kontuan hartu beharreko alderdi garrantzitsu bat ebaluatutako pertsonen informazioa nola ematen zaien da. Horretan, gardentasun- eta konfidentzialtasun-irizpideetan oinarritutako praktika gomendatzen da. Pertsona bakoitzak bere ebaluazioaren emaitza orokorrari buruzko informazioa jaso beharko du baina baita erabilitako tresna bakoitzean jasotakoaren berri ere: gelako behaketa, galdetegi ezberdinak, autoebaluazio txostena, portfolioa... Bakoitzaren arabera egindako judizio balioak jaso ditzake eta nola ez, ebaluazio formatibo baten kasuan aurkitutako indarguneen berri eta ahulguneak gainditu ahal izateko hobekuntza proposamenak, aholku eta orientazioak. Une garrantzitsua bezain delikatua da:

Ebaluazio prozesuaren Akilesen orpoa da, normalean etsaitasuna sortzen dutelako eta menpekoaren eta nagusiaren arteko harremana hobetu baino gehiago kalte dezaketelako. Horregatik, arrisku hori eta sentimendu negatiboak izateko aukera murrizteko, beharrezkoa da elkarrizketa pertsonalak eta idatzizko berrikuspenak jarduera hobetzea izatea helburu, eta ez kritika (Mondy eta Noe, 2005: 259).

Hala ere, ebaluazioaren ondorioz lortutako datu eta informazioa ez da nahikoa irakaslearen jarduera hobetzeko: "Hala eta guztiz ere, adierazleak sartzeak ez du beti zuzenean laguntzen hezkuntza-praktikak hobetzen. Tradizionalki ez bezala, kanpo-

ebaluazioen emaitzak hobetzeko ekintza zehatzetara itzultzea prozesu konplexua da, ez lineala, eta hainbat inplikazio ditu” (Hein eta Taut, 2010: 161).

Literaturaren berrikuspenak iradokitzen du ebaluazio-informazioaren erabilera faktore batzuen mende dagoela, eta faktore horien artean honako hauek aipa daitezke, Heint eta Taut-en (2010: 165- 176) ekarpenekin jarraituz:

- Datu kuantitatiboan erabilerari buruzko ulermen-arazoak. Ikasleen lorpen akademikoak ezartzeko emandako informazio-mota eta -kalitatea faktore garrantzitsua izan da horiek erabiltzeko.

Ikusi da eskola-aktoreek, nahiz eta aldaketagatik oso motibatuta egon, datu kuantitatiboak interpretatzeko eta maneiatzeko gaitasun txikia erakusten dutela (Earl eta Fullan 2003; Taut, Cortés, Sebastian eta Preiss, 2009). Hori are konplexuagoa izango litzateke konplexutasun handiagoko indizeak erabiliz gero, hala nola balio agregatua (Santelices eta Taut, 2009). Ikerketa horietan informazioa argi eta garbi aurkeztu dela balioesten eta hautematen den arren, interpretazio zehatzaren unean ikusten dira ulermen-muga argiak (Hein eta Taut, 2010: 165).

- Soilik kanpoko edo barneko ebaluazio batean kokatzea foku eksklusiboa.

Fullan-ek (2006) uste du ikaskuntza lortzeko adierazleak sartze hutsa (kanpoan, hezkuntza-politikak) ez dela nahikoa hezkuntza-establezimenduetan aldaketa sustatzeko, tokiko baldintzak kontuan hartzen ez dituztelako. Era berean, horrelako adierazleak erabakiak hartzen dituztenen informazio-beharrak asetzeko diseinatuta egon ohi dira, eta ez daude eskola-gelaren mailan gertatzen denarekin lotuta, irakasleentzat informazio gutxi ematen baitute. Nevok (2001) uste du beharrezkoa dela barneko eta kanpoko ebaluazioen arteko oreka garatzea (Hein eta Taut, 2010: 165).

- Antolamendu-gaitasun txikia.
- Ebaluazioaren kultura. Eskola-eragileek informazioa erabiltzen dute zer funtzionatzen duen jakiteko eta, ezagutza hori lankideekin partekatzen dute eta ikasleen ikaskuntza-premien maila gero eta zabalago bati heltzeko gaitasunak garatzeaz arduratzen dira.

Aditu hauek gehitzen dute ebaluazioaren ondoriozko informazioaren erabilera sakonarekin lotutako ikastetxeen aurretiazko baldintzen artean honakoak daudela: irakasleen motibazio-maila, zuzendarien eta irakasleen arteko konfiantza-maila, ebaluazio formatiboaren erabilera instauratua, informazioa aztertze gaitasuna eta

denbora duten ekipoak egotea. Ikastetxean ikaskuntzaren garapena antolatzeko moduak erraztu edo mugatu egin dezake emandako informazioaren aplikazioa eta azkenik, erabilera errazten du, arreta ikaskuntzaren garapenean jartzeak.

Emandako informazioari lotutako ezaugarriei dagokienez, honako hauek identifika daitezke: informazio ulergarria, prozesatua, erabilgarria, legítimo, sinesgarria, emaitza positiboak transmititzen dituen eta egoki entregatutakoa, horretarako berriazko plataforma eta moduak eraikiz.

Hein eta Tautek (2010) beraiek egindako ebaluazio prozesu batean (SEPA) informazioa erabili edo ez erabakitzeko erabiltzaileek egindako hausnarketa azaltzeko osatu duten eskema bat jasoko dugu:

Irudia 17. Como los usuarios determinan si utilizan o no la información SEPA

5.3.3. Resumen: Como los usuarios determinan si utilizan o no la información SEPA

FIGURA 5. PREGUNTAS CRÍTICAS QUE SE FORMULAN DOCENTES AL ENFRENTARSE A LA INFORMACIÓN SEPA



(Hein eta Taut, 2010: 177)

1.4.9. Irakasleen ebaluazioaren metaebaluazioa

Ebaluazioa merezimenduaren balorazioa da; horrela, metaebaluazioak ebaluazio-ahaleginaren merezimendua baloratzea edo balioestea esan nahi du.

Díaz-en (2001) ekarpenak jasoz eta laburbilduz, metaebaluazioak barne hartzen ditu jarraian zerrendatzen diren elementuen analisia, interpretazioa, azalpena eta sistematizazio zientifikoa, bai maila teorikoan bai praktikoan.

- Ebaluazio-prozesua, diseinutik aurkezpeneraino, jarduera guztiak barne.
- Ebaluazioaren emaitzak edo produktuak: ebaluazioaren dokumentua edo txostena, bai eta dokumentu horren edukia eta aurkezpena eta eztabaida publikoa ere.
- Ebaluazioa egiten duten ebaluatzaileak edo subjektuak.
- Ebaluazioa gauzatzeko erreferentzia gisa erabiltzen diren ereduak eta kategoriak.
- Ebaluazio-ereduek elikatzen duten metodologia eta epistemologia.
- Mundu-ikuskerak eta paradigma zientifiko nagusiak; hau da, ikuspegiaren oinarrian dagoen ideologia eta filosofia.

Aspekturik orokorrenak eta ohikoenak jaso ditugu baina beste elementu batzuk ere kontsideratu daitezke:

Ebaluazioaren beste elementu edo une esanguratsu batzuk sar daitezke metaebaluazioaren xede gisa. Edo beste sailkapen bat eraiki liteke beste dimentsio batzuk erabiliz. Kontuan izan behar da, ikuspegi hori hartzean, metaebaluazioak determinatzaile gisa identifikatzen diren objektu

guztien analisisia hartzen duela barnean. Horren barruan sartzen dira aurkezpenaren alderdi formalak, estiloa, hizkuntzaren eta hizkuntza espezializatuen erabilera eta kodetzea; ebaluatzaileen, haren bezeroen eta ebaluatzaileen jarrerak eta jokabidea; jokabidearen determinatzaileak; metodologia, metodoak, teknikak eta tresnak; jokoan dauden balioak, judizioan dauden balioak, jokabide profesionala eta, oro har, etika (Díaz, 2001: 176).

Ikusi dugun bezala ebaluazioaren elementu guztien errebisioa dakar metaebaluazioak eta baita aurretik aipatu ditugun ebaluazioaren oinarritzko baldintzena ere. Irakasleen ebaluazioak bete behar zituen baldintzak errespetatu diren berrikusi beharko da Mateok (2000a: 28) dionez: 1975ean Joint Committee on Standards for Educational Evaluation sortu zenetik, hainbat gomendio sortu ditu prozesu metaebaluatzaileak gidatzeko. Aurrez aipatu ditugun jabetza, erabilgarritasun, egingarritasun eta doitasun ezaugarriak ebaluazioa prestatzeko eta metaebaluazioa egiteko oinarria izango dira.

2. MARKO METODOLOGIKOA

Ikerketa-metodologia tesi batean funtsezko osagaia da. Ikerketa egiteko jarraituko den prozesua deskribatzeaz eta azaltzeaz arduratzen da. Metodologiak datuak biltzeko eta aztertzeko erabiliko diren teknikak, tresnak eta prozedurak ezartzen ditu.

Tesian, metodologiak argia eta zehatza izan behar du, funtsezkoa baita lortutako emaitzen baliozkotasuna eta fidagarritasuna ziurtatzeko. Erabili beharreko metodoak egiten den ikerketa motaren arabera izaten dira, baina, oro har, honako hauek jaso behar dituzte: berrikuspen bibliografiko zehatza, aztertu beharreko biztanleriaren eta laginaren definizioa, datuak biltzeko tresnen hautaketa, analisi estatistikoa, eta abar. Garrantzitsua da aipatzea metodologiak objektiboa eta tesiaren helburuekin koherentea izan behar duela. Halaber, datuen bilketa eta analisiak eramango gaituzte ondorio baliozko eta fidagarrietara. Ikerketa-metodologia egoki batek tesi sendo eta fidagarria ziurta dezake.

Lehenik eta behin, ikerketa-galdera, helburuak eta jorratuko diren hipotesiak definituko ditugu. Ondoren, lagina hautatu eta datuak biltzeko teknikak ezarriko dira, hala nola inkestak, elkarrizketak eta eztabaida taldeak. Ondoren, datuak bildu eta aztertuko dira, estatistika-tresnak eta ikerketa-teknika kualitatiboak erabilia. Azkenik, emaitzak interpretatuko dira eta ondorioak eta gomendioak zehaztuko dira. Nora Mendizábalek zehazten duen bezala: “Diseinuak logikoki eta koherentziaz artikulatzen ditu ikerketaren osagai nagusiak: justifikazioa edo asmoak, teoria, ikerketa-galderak, metodoa eta azterketaren kalitatea bermatzeko erabilitako irizpideak. Gero, hori dokumentu batean komunikatuko da, idatzizko proposamen batean” (Mendizábal, 2006: 65).

Diseinua ikerketa-proposamenaren edo -proiektuaren barruan egiten den analisisa izango da, bai eta osagaiak artikulatzeko moduari buruz hausnartzeko aldez aurreko instantzia bat ere, planteatutako galderei erantzun ahal izateko; betiere, ikerketa-arazoaren, proposamenen, testuinguru kontzeptualaren, oinarri epistemologikoen eta gainerako galderen arteko koherentzia ahalik eta handiena lortzen saiatuz. Artikulazio logiko hori etorkizuneko lanari buruzko promesa bada ere, idatzizko dokumentuan ikus daiteke osagaien arteko armonia malgua (Mendizabal, 2006: 71).

Lehenik eta behin ikerlana gidatuko duten helburu eta hipotesiak zehaztuko ditugu.

2.1. IKERKETAREN HELBURUAK ETA HIPOTESIAK

Proiektu honek bi helburu nagusi izango lituzke, alde batetik hezkuntza sistemako administratzaile, irakasle, ikasle eta gurasoek, irakasleen ebaluazioaren inguruan dituzten ezagupen, behar, iritzi, jarrera eta espektatibak ezagutzea, eta, bigarrenik, EAEko, derrigorrezko hezkuntzako irakasleentzako ebaluazio proposamen batek kontuan hartu beharko lituzkeen ildoak aurkeztea (zergatik, zertarako, zer eta nola ebaluatu...), inplikatuaren iritziekin bat etortzeak ematen duen bermea izan dezan.

Proiektu honetan lehenik eta behin, iritzi bilketa zabala egin beharko litzateke. Bigarrenez iritzi eta behar horiek erkatu, eta ezagutza zientifikoak dionez aberastu ondoren, EAEn bideragarria izan litekeen ebaluazio baten ildoak zehaztea litzatekeelako azken xedea.

Ikerketa honen azken zio edo helburuak helburu orokor kontsideratuko ditugu, eta horiek lortu ahal izateko bidean lortu beharreko informazioa helburu espezifiko bezala definituko da. Azken batean helburu orokorrak ulertu nahi den gaia, erantzun nahi den galdera jasoko du. Helburu orokorrak azken helmuga direla kontsideratzen da, helburu espezifikoek, problematikaren ikuspegi zehatza eskaintzen duten, ikertu nahi dena mugatzen eta zehazten duten eta lortu nahi dena xehetasunez aurkezten duten bitartean.

2.1.1. Helburu orokorrak

1. Irakasleen ebaluazioaren kontzeptualizazio zientifikoaren errebisioa eta gaurkotzea.
2. Protagonista eta eragileek EAEko derrigorrezko hezkuntzako ikastetxeetako irakasleen ebaluazioari buruz duten iritziak jaso eta aztertzea
3. Irakasleen ebaluaziorako eredu baten ildoak proposatzea.

2.1.2. Helburu espezifikoak

1. Irakasleek balizko ebaluazio batekiko dituzten usteak jasotzea eta iritzi hori eragile, ikasle eta gurasoen ekarpenekin alderatzea. Iritzia honako alderdiei buruz jasotzea:

- egokitasuna edo beharra
- irakasleen ebaluazioarekiko jarrera
- ekarpena, onurak eta arriskuak
- helburuak
- prozedura
- ondorioak

2. Hezkuntza sistemako profesional, kudeatzaile eta eragileen behar eta iritzieta oinarrituta ebaluazio eredu batean kontuan hartu beharreko aspektuak zehaztea.

Adituen iritzi ebaluazioa ordenazioarekin eta errealitatearen garapenarekin lotutako behar bat da. Ebaluazioa informazioarekin, balorazioekin, kalifikazioarekin, prozesuekin,

hobekuntzarekin, kontu ematearekin, erabaki hartzearekin, garapen profesionalarekin eta hezkuntza munduko hainbat kontzepturekin erlazionatzen da, eta horregatik, dugu beharrezkoa.

Beharra onartuz gero, azken batean irakasleek dituzten iritzi eta beharrak, hezkuntza eragileen posizionamendua eta hezkuntza administrazioak dituen helburu eta funtzionamenduaren arteko oreka bilatu beharko litzateke Horretarako, EAEko hezkuntza sistemako protagonisten hitza, komunitate zientifikoak irakasleen ebaluazioari buruz dionarekin alderatu beharko litzateke. Ebaluazioaren kulturara hurbildu nahian baldintzak zehazten joateko aukera bat bilakatu nahi genuke ahalegina.

2.1.3. Hipotesiak

Hipotesi bat, ikerlariak azterketaren emaitza izango dela iragartzen duenaren adierazpen zehatza eta egiaztagarria da. Yuni eta Urbanoren definizioan: “Hipotesiak ustezko enuntziatu teorikoak dira, egiaztatu gabeak baina probableak, erlazio logikoren bat duten aldagai edo atributuei buruzkoak” (Yuni eta Urbano, 2020: 89).

Gure hipotesiak honakoak dira:

1. EAEko Derrigorrezko Hezkuntzako ikastetxeetako Komunitatea prest dago irakasleen ebaluazioari ekiteko.
2. Irakasleen ebaluazioa diseinatzeko unean protagonisten parte hartzea ezinbestekoa kontsideratuko dute eragile guztiek.
3. Derrigorrezko Hezkuntzako irakasleek ebaluazio formatiboa lehenesten dute.
4. Eskola komunitateak egoki ikusiko luke ebaluazio positibo baten ondorioa soldata

pizgarria izatea.

2.2. IKERKETAREN DISEINUA. AUKERA METODOLOGIKOA

Ikerketa-prozesua hainbat erabaki interkonektatu eta interaktibok osatzen dute. Ikertzaileak aukera posibleen artean hautatu behar du. Ikerketa-prozesuak ikerketa zientifikoaren osagai, dimentsio, une eta plano guztiak biltzen ditu ikerketa-idea bat hautatzetik emaitzak jakinarazteraino (Yuni eta Urbano, 2020: 40).

Ikerketak hiru fase bereiztu ditu: plangintza, landa lana eta komunikazioa eta horietako bakoitzean kontuan hartuko dira dimentsio epistemologikoa, estrategiaren dimentsioa eta datuak biltzeko eta aztertzeko tekniken dimentsioa.

Ikerketa aukeratzeko unean ikertzaileari lotutako aspektu subjektiboak eta biografikoak faktore garrantzitsuak dira eta baita bere jardura garatzen duen gune instituzionalaren orientabide eta interesak ere. Kasu honetan eta hasieratik aipatu dugun bezala interes pertsonalak eta profesionalak izan dira, besteak beste, gaia aukeratzeko arrazoi batzuk. Ikerketa-arazoak prozesu metodologikoaren funtzio egituratzailea betetzen du, eta haren formulazioak beste erabaki metodologiko batzuk aurreikusten ditu.

Esparru teorikoa edo kontzeptuala, berez, ikerketa bibliografiko bat da, eta ikerketan aztertuko diren aldagaiez hitz egiten du, edo haien arteko harremanaz, antzeko edo aurretiko azterlanetan deskribatutakoez. Ikerketa oinarritu edo indartzen duten kontzeptu, suposamendu, iguripen, sinesmen eta teorien sistema da. Diseinuaren gainontzeko osagaiak, eta, bereziki, galderak indartzen ditu testuinguru kontzeptualak. Gaiari buruz aurretik dagoen ezagupena jasotzen du ikerketarekin lotzeko. Behin hori eginda aukera metodologikoaz hitz egiten has gaitezke.

Aukera metodologikoak anitzak dira eta ikertzaileak horietako bakoitza hautatu, aukeratu eta haztatu behar du bere galderari erantzuna emateko egokiena dena aukeratzeko.

Maila metodologikoan bi talde edo aukeraz hitz egin beharko litzateke: metodo kuantitatiboak eta metodo kualitatiboak. Batzuetan esan izan da bi paradigma daudela, paradigma kuantitatiboa eta kualitatiboa baina Lukas eta Santiagorentzat (2016: 33-35) adibidez ez da planteamendu zuzena eta nahiago dute metodoaz hitz egin.

Ikerkuntza kuantitatiboa ikerkuntza berreslea, inferentziala eta hipotetiko-deduktiboa da oinarrian. Ikertzailea ikergaitik kanpo kokatzen da. Ikerkuntza esperimental, enpirikoa eta estatistikoa ere deitu zaio. (...) Biltzen diren datuei datu objektibo deritze, eta estatistikoki aztertzen dira. Askotan parte-hartzaileak ere irizpide estatistikoen arabera hautatzen dira; izan ere, lortutako emaitzak ikerketan parte hartu dutenen multzoa baino populazio zabalagoetara orokortu nahi izaten dira (Lukas eta Santiago, 2016: 33).

Aditu hauen iritziz, ikerkuntza kualitatiboak ondoren definitzen diren ezaugarriak ditu: “esploratorioa, deskribatzailea, induktiboa, datuetatik hurbila eta orokorrezina. Gehiago interesatzen zaio kalitatea kantitatea baino. Ikertzailea ikerketa-egoeretan sartzen da eta haietan parte hartzen du” (Lukas eta Santiago, 2016: 33).

Aipatu dugunez ikerkuntza kualitatiboa indukzioan oinarritzen da. Yuni eta Urbanoren iritzia kontuan hartuta:

Indukzioa fenomenoaren behaketa errepikatuarekin hasten den arrazoiketa mota bat da. Behaketan lortutako deskribapenetatik abiatuta, alderdi komun batzuk ezarri nahi dira, orokortze batera eramaten dutenak. Ondorio bat ateratzen da aztertutako kasuetan ikusitako antzekotasunen inferentziaren ondorioz. Arrazoibide mota horren muga da judizio orokorrak egitera eta joerazko azalpenak edo deskribapenak egitera baino ezin dela iritsi. (...) Muga ondorio unibertsalak aurkitzeko ditugun mugekin lotzen da (Yuni eta Urbano: 2020: 104).

Diseinua malgua da eta sinesgarritasuna bermatzeko metodo ezberdinak erabiltzera behartuko du ikertzailea, horien artean jasotako informazioaren triangulazioa, behaketa maiztasuna handitzea, etab.

Bildutako datuak normalean behaketa eta elkarrizketan oinarritzen dira. Ikertzailea bera da informazioa jasotzeko bitartekorik garrantzitsuena eta ikerketaren parte esanguratsua

bihurtzen da. Datuen analisisa prozesu induktiboan bidez egiten da, eta batez ere datu horiek gordetzen dituzten esanahiak aztertuko dira.

Mendizabalen (2006: 68) iritzian, ikerketa kualitatiboaren funtsezko ezaugarrietako bat, bere adierazpenen aniztasun handiaren barruan, nagusiki emergentea izatea da, induktiboa, oso konfiguratua baino gehiago.

Ikerketa kuantitatibo eta kualitatiboaren arteko ezberdintasun nagusia bakoitzak lortu nahi duen ezagutza motan datza Stakek-k (1998: 42) dionaren arabera. Ikertzaile kuantitatiboek azalpena eta kontrola azpimarratzen duen bitartean, kualitatiboek, pertsona eta gauza guztien artean dauden harreman konplexuen ulerkuntza nabarmentzen dute.

Ikerketa kualitatiboan, fase ezberdinak etengabeko elkarreraginean ematen dira, harreman estua egongo da, datuen bilketa, hipotesiak, lagina eta teorien lanketaren artean (Colás, 1992; hemen aipatuta: Aristizabal, 2010: 129).

Eta zentzu berean Sandín-ek pentsatzen du ikerketa kualitatiboak izaera zirkularra duela eta etengabe elementu berriak sortzen direla (Sandín, 2003: 67).

Hala ere badira metodo kualitatibo edo kuantitatiboaren artean hautatu behar diren aurka azaltzen diren adituak, horien artean Howe adibidez, bi metodoak konbinatzearen aldeko jarrera baitauka.

Lukas eta Santiagok jasotzen dutenez planteamendu horrekin ados azaltzen dira Cook eta Reichardt (1986): "helburu mailan ere ikuspegiak integratzearen alde egonik, maila metodologikoan ere plantatzen dute osagarritasun hori, eta malgutasuna eskatzen dute bi paradigmeekin lotutako metodologiak modu konbinatuan erabiltzeko" (Lukas eta Santiago, 2016: 39).

Hezkuntzaren mundura hurbilduz, eta hezkuntza errealitatearen izaera globala eta zailtasuna kontuan hartuta, Sandínen (2003: 123) definizioa jasoko dugu:

Ikerketa kualitatiboa jarduera sistematikoa da, eta hezkuntza- eta gizarte-fenomenoak sakon ulertzeraz, gizarte- eta hezkuntza-jardunbideak eta -agertokiak eraldatzeraz, erabakiak hartzeraz eta ezagutza-gorputz antolatu bat aurkitzeraz eta garatzeraz bideratuta dago (Sandín, 2003: 123).

Hezkuntza errealitatea ulertzeko parte-hartzaileen irudi, pertzepzio eta interpretazioak oso garrantzitsuak izango dira eta horregatik izango dira gure ikerketaren muina.

Azaldu dugun bezala bi metodologiak konbinatzearen aldeko iritzi ugari daude. Erabili daitezkeen tresnei dagokionez, metodologia kuantitatiboak erabiltzen dituen tresnak gehien bat: test psikologikoak, erregistroak, galdetegiak, elkarrizketa egituratuak, ...dira eta lortutako datuen azterketa estatistikoa egingo da.

Ikuspegi kualitatiboak, berriz, teknika ezberdinak erabili ditzake informazioa lortzeko: behaketa, elkarrizketak, baliabide digitalak, artxiboak, dokumentu pertsonalak eta ofizialak, etab. Teknika horietan, elkarreraginaren eta komunikazioaren bidez arazoak, sentimenduak eta bestelako ezagutza pertsonalak ulertzen saiatuko dira (Colás Bravo, 1988: 82).

Ikerlaria bera nolabait behatutakoaren parte da eta horren kontzientzia hartzea ere garrantzitsua da:

Ikerketa kualitatiboa egiten duenak guztiz jakin behar du testuinguru epistemologiko jakin batean ikertzen duela, ez dela independentea harekiko (Ceci, Houser, Limacher eta McLeod, 2002: 717), eta, bera, kokaturiko pertsona gisa, ezagutzen duena eta ezagutzen den ingurunea dela. Kontuan izan behar du bere balioek, ikuspegiak, sinesmenek, nahiek eta itzaropenek eragina dutela aztertzen duen errealitatearen pertzepzioan eta eraikuntzan, eta bizitako esperientzia korporizatua ere badela, ikertzailea bera datu-iturri izanik (...). Orduan, ikertzen duenaren identitate osoa eta konplexua da, parte-hartzaileena bezala, jokoan jartzen dena, ezagutza-prozesuan eraldatzen dena. Hortik, elkarrekintza kognitibo gisa definitzen duenaren izaera etikoa, non subjektu berdinek ezagutza elkarlanean eraikitzen duten, ezagutza-modu desberdinak inplementatzearen emaitza den ekarpen baten bidez (Vasilachis, 2006: 36).

Hezkuntza sistemako kide guztien iritzi eta irudikapenak ere entitate konplexuak dira:

Irudikapena, bereziki, gizarte-psikologiaren territorioan kokatzen da, eguneroko ezagutza eta sozialki partekatua ulertzeko modu bati erreferentzia egiteko, gizarte- eta kultura-taldeek partekatzen duten errealitatearen ikuspegi bat osatuz. Irudikapena eremu nozional batetik abiatzen da, sinesmenak, aurreiritziak eta ideologiak barne hartzen dituena, eta zenbait zentzutan ezagutza kontzeptualizatuaren desberdina da, irudikapenak ez baitira egitateen frogaren mende jartzen, esperientziak baliozkotutako ezagutzarekin gertatzen den bezala. Aitzitik, gizarte-kolektiboek egitate, arazo edo egoeren inguruan eratzen dituzten ideia edo irudien gainean eraikitzen da, indibiduala eta kolektiboa, aurrez emandakoa eta modu aktiboan eskuratutakoa gainditzea ahalbidetuz (Rodríguez Lluna, 2010: 39).

Ikerketa hau irakasleen ebaluazioaren testuinguruan kokatzen da. Hezkuntza Komunitateak irakasleen ebaluazioan inguruan dituen usteak jasotzeko asmoa dauka.

Eta Medinari jarraituz (2009), badakigu:

Maisuen irudikapen mentalak –horien artean daude sinesmenak– ezin direla zuzenean aztertu, baizik eta zeharkako analisi-tekniketarik eratorritako inferentziak sortuz, hala nola galdetegiak eta inbentarioak, non subjektuek iteiei balio-judizioak egotzi behar dizkieten, direla kualitatiboak, direla kuantitatiboak, adibidez, Likert motako eskalen bidez (Medina Latorre eta Blanco Encomienda, 2009: 156).

Inkesta bat, informazioa lortzeko modu merke eta azkarra izan daiteke. Eta anonimoa denez, aztertutako subjektuak askatasun handiagoz sentituko lirarteke beren ezagutzak, iritziak eta sinesmenak adierazteko, eta, horrela, beren zintzotasuna suspertuko lukete. Gure ikerketan, komunitatearen iritzia ezagutzeko erabiliko diren estrategiak hiru dira: bat, irakasleei eta ikasleei galdeketa pasatzea, bi Hezkuntza munduaren kudeaketan dauden pertsonekin elkarrizketak egitea eta azkenik gurasoekin eztabaida taldeak sortzea. Ondorioztatu daitekeenez gure ikerketan tresna kuantitatiboak nahiz kualitatiboak erabiliko ditugu.

2.3. IKERKETA METODOA

Mendizabalen (2006: 86) proposamena erabiliz ikerketa zehazteko honako alderdiak jorratuko dira: testuingurua, landarako sarrera eta arazo teknikoak, lagin mota eta partaideak, aztertutako unitateak, azterketan laguntzeko erabilitako tresnak eta ikerketaren mugak.

2.3.1. Testuingurua

Ikerketa Euskal Autonomi Erkidegoko Derrigorrezko Hezkuntzako eskola komunitateak osatzen dituzten kideei zuzenduta dago eta horietaz gain Hezkuntza Sailean erabakiak hartzen dituzten pertsonen iritziak jaso nahi dira.

Stakek (1998: 62) dio aztergaiaren arabera, testuinguru politikoak, sozialak edo ekonomikoak hartuko dutela garrantzi handiagoa. Ikerketa honen gaiari dagokionez nabarmena da aldagai horiek izan dezaketen eragina. Irakasleen ebaluazioa ezartzeko erabakia, azken batean, Hezkuntza Sailean dauden arduradun politikoen esku egongo da eta horregatik elkarrizketatu dira ikerketa honetan, beraien iritzia erabakitzaileria izan daitekeelako.

Hezkuntza munduko diseinu eta erabakietan baldintza politiko eta sozialak esanguratsuak dira. Horrela jasotzen dute aditu hauek, alde batetik baldintza politikoak:

Hezkuntza-politiken beste arlo batzuetan ikus daitekeen alderdi teknikoaren hipertrofia errepikatuz (hala nola ikaskuntzen ebaluazioa edo curriculum-aldaketa), zenbait administrazio jardunaren ebaluazioaren aldaketei aurre egin zieten, ikuspuntu teknikitik distiratsuak izan nahi ziren neurri sorta batekin, baina ezin izan zituzten zehaztu lortu nahi ziren aldaketak, ez baitzekiten zein ziren baldintza politikoak (Perazza eta Terigi, 2008: 27).

Beste alde batetik, irakasleen ebaluazioak testuinguru ekonomikoaz gain, testuinguru soziala hartu beharko du kontuan, inplikatu eta hezkuntza komunitatearen iritzi eta usteak.

Irakaskuntza-ebaluazioan aldaketak egiteko ekimen bat definitzeak politikaren arloari baino ez dagokion lehen instantzia bat dakar: eztabaidarako eta, baita konfrontaziorako ere, sindikatuekin eta irakasleekin beraiekin aurrez aurre jartzeko espazioak erraztea esan nahi du, ebaluaziotik gertu dagoen edozein mugimendu mehatxu gisa ikusten baitute (Perazza eta Terigi, 2008: 26).

Irakasleen ebaluazioak izango lukeen testuingurua deskribatzeko asmotan EAEko Hezkuntza Sailak duen egitura eta Hezkuntza Sistemak berak duena azalduko da ondoren.

Taula 12. Hezkuntza Sailaren egitura

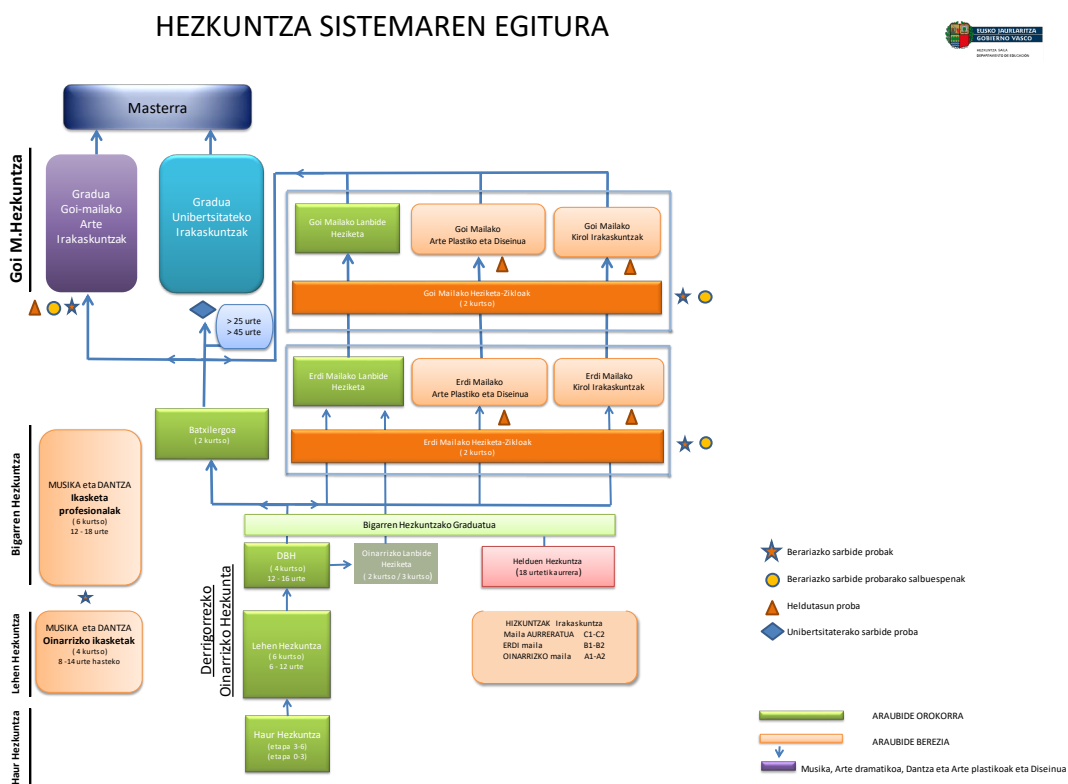
Hezkuntza Saila:
HEZKUNTZA SAILBURUA:
<ul style="list-style-type: none"> • Kabinete eta Komunikazio Zuzendaritza
<ul style="list-style-type: none"> • Administrazio eta Zerbitzuen Sailburuordetza
<ul style="list-style-type: none"> • Hezkuntza Sailburuordetza <ul style="list-style-type: none"> ○ Ikaskuntzaren eta Hezkuntza Berrikuntzaren Zuzendaritza ○ Ikastetxe eta Plangintza Zuzendaritza ○ Aniztasunerako eta Hezkuntza Inklusiorako Zuzendaritza
<ul style="list-style-type: none"> • Lanbide Heziketako Sailburuordetza <ul style="list-style-type: none"> ○ Plangintza eta antolaketa zuzendaritza ○ Teknologia eta ikaskuntza aurreratuen zuzendaritza
<ul style="list-style-type: none"> • Unibertsitate eta Ikerketa Sailburuordetza <ul style="list-style-type: none"> ○ Unibertsitate Politika eta Koordinazioko Zuzendaritza ○ Ikerketa Zuzendaritza

Aipatu beharko litzateke irakasleen ebaluazioa Hezkuntza Sailburuordetzaren menpe egongo litzatekeela bere eginbeharretan baitago: Irakaskuntza ebaluatzeko jarduerak ikuskatzea, hain justu ere irakaskuntza hobetzeko planak ezarri eta hobetzeko neurriak har eta kontrolatu daitezzen, hargatik eragotzi gabe Irakas-sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeak arlo horretan dituen eskumenak.

Hezkuntza Ikuskatzailletza ere, Hezkuntza Sailburuordearen menpe dago eta beraien funtzioen artean dauka ebaluazioa, ISEI-IVEI bestalde ebaluazioa institutua da. Sail guzti horien iritzi eta asmoak esanguratsuak izango dira irakasleen ebaluazioaz erabakitzeko unean.

EAEko Hezkuntza Sistemaren antolaketa hurrengoa da eta guk gure ikerketa bereziki derrigorrezko hezkuntza eskaintzen duten ikastetxeetan dauden ikasleei zuzendu diegu batez ere.

Irudia 18. Hezkuntza sistemaren egitura



Hezkuntza sistema, ikastetxeen bidez hedatzen da, irakasle eta ikasle bakoitzarengana iritxi arte. Ikertzen dugun gaiarekin harremana duen populazioa nolakoa den ikusteko EUSTAT-eko datuak erabili ditugu. EUSTAT-eko azken datuen arabera: EAEn derrigorrezko hezkuntzan 371.612 ikasle matrikulatu dira 2020/2021 ikasturtean. ISEI-IVEIk (2021) egindako azken txostenean esaten da, 2020-2021 ikasturtean, 1222

ikastetxe zeudela Euskadiko eskola-sisteman: % 49,91 Bizkaian,% 34,86 Gipuzkoan eta % 15,22 Araban. Zentroen % 65,87 publikoa da, eta % 34,12 pribatua.

2020-2021 ikasturtean, Hezkuntza Sailaren datuen arabera, Euskadiko eskola-sistemako irakasleen % 63,2 ikastetxe publikoetan aritu da, eta % 36,8 itunpeko ikastetxeetan. % 71,8 emakumea da, eta % 27,9 gizona.

2.3.2. Landa-lanerako sarrera

Gure ikerketan behaketa unitateak, irakasleak, ikasleak, gurasoak eta hezkuntza arduradunak izango dira. Egoera eta iritzi ezberdinak ordezkatzeko dituztela aurreikusten dugu eta aniztasun honetan iritzien arteko antzekotasunak eta ezberdintasunak aurkitzen ahaleginduko gara. Landa-lana fase ezberdinetan burutu da. Lehenengo fasean, irakasleentzako galdetegia osatu zen. Kontzeptu- eta eduki-balioa bermatzeko hezkuntzan maisutasun-maila erakusten duten ikuskari aditu talde bati kontsulta egin zitzaion. Adituen balidazioaren bidez lan egitea komenigarritzat jo zen.

Horrez gainera galdetegia digitalizatzea erabaki zen, hau da, Google Docs-en jartzea, horretarako Googlek eskaintzen duen “ Forms” baliabideak erabiliz, horrek erantzunak eta geroko informazioaren trataera erraztuko zirelakoan. Esan behar da galdetegia paperan eman zitzaiela ikastetxeei, zuzendariek partaidetza kontrolatu ahal izateko eta ondoren pasatu direla aplikaziora trataera informatikoa egin ahal izateko. Laginen baldintzak beteko zituzten adina galdetegi jasoko zirela bermatu nahi zen.

Ondoren galdetegiak ikastetxetan pasatu dira eta horien irakurketa eta hausnarketa egin da. Ikastetxetan galdetegiak pasatzeko zuzendaritza taldeko kideen laguntza izan dugu eta klaustro bileretan irakasleei galdetegia betetzeko eskatu zaie. Hasieran ez ziren galdetegi asko bete baina zuzendaritzen intsistentziari esker behar adina galdetegi lortu dira.

Aldi berean unean uneko Hezkuntza Saileko kargu ezberdinen elkarrizketak burutu dira. Ostean, ikasleentzako galdetegia osatu zen. Irakasleen galdetegiarekin antzekotasuna izan behar zuela pentsatzen genuen ondoren erantzunen arteko erlazioak landu ahal izateko. Hala ere, egokitu egin behar izan genuen, batetik galdera batzuk irakasleei bakarrik zuzentzen zitzaizkielako eta bestetik hizkuntza, ikasleen mailara egokitzea behar zelako. Egokitzeko, maila horietan ari ziren irakasle talde baten laguntza izan genuen eta haiek proposatutako moldaketak egin ziren. Ikastetxe batzuetako irakasleen kolaborazioari esker, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 4. mailako eta Batxilergoko 1. eta 2. mailetako ikasleen artean galdetegia zabaldu zen eta hainbat erantzun jaso dira, honetan ere Google-k eskaintzen duen “forms” baliabidea erabiliz. Kasu honetan link-a banatu da eta aplikazioan bertan bete dute galdetegia.

Azkenik eztabaida taldetan jaso da gurasoek gaiari buruz duten iritzia. Izaera ezberdineko 4 ikastetxetako (CEIP IG. HLHI; CEIP ZU. HLHI; CEIP OR. HLHI eta IES ORI. BHI) Guraso Elkartetako ordezkariekin egin dira eztabaida taldeak eta audioak grabatu dira, ondoren transkribatu eta aztertzeko. Partaideen konfidentzialtasuna errespetatzeko ikastetxeak kode bidez izendatuko dira, borondatez parte hartu duten gurasoen iritziak identifika ez daitezten. Guraso elkartetako ordezkariak izanik, ikastetxeak zehazki azaltzeak gurasoak identifikatzea ekar zezakeelako gorde dira ikastetxearen datuak.

Azterketa argumentatibo baten bidez aztertuko dira bai Hezkuntza Eragileen iritziak eta baita gurasoen eztabaida taldetan ateratakoak ere. Informatzaileen diskurtsoan ohikoenak diren topiko eta subtopikoak hautemanetz. Ondoren, gehien errepikatu diren gaien zerrenda bat lortu da, eta topiko horiek eraikitzeke erabili ziren argudioak identifikatu dira.

Azterketa egiteko unean, Bell-en iritziarekin bat, jarrera kritikoz aritu gara: "edozein dela ere datuak biltzeko aukeratzen den prozedura, beti aztertu beharko da kritikoki, fidagarria eta baliozkoa izan daitekeen erabakitzeko" (Bell, 2002; hemen aipatuta: Medina eta Blanco, 2009: 158).

2.3.3. Lagin mota

Gure azterketako subjektuak Hezkuntza komunitateko kideak dira, ebaluazioaren inguruan eraiki dituzten sinesmen, aurreiritzi, balio, desio, frustrazio eta mota guztietako adierazpen edo adierazpenak daramatzatenak.

Erabili den metodologian irakasleen lagin esanguratsua bilatu da, erantzunak orokortzeko asmoarekin. Esan beharra dago galdetegia egin zenean Eustatek zituen azken datu estatistikoak erabili zirela eta lagina esanguratsua izan zedin, beharrezkoak ziren kalkulu estatistikoak egiteko, Irene Ruiz Ciarretaren laguntza izan genuen: EHUko Gizarte eta Komunikazio Zientzien Fakultateko irakaslea da Soziologia eta Gizarte Langintza Sailekoa.

Lagina aukeratzeko unean hiru aldagai zehaztu ziren: Lurraldea, irakaskuntza etapa eta ikastetxe izaera (publikoa edo itunpekoa).

Egindako azterketan % 95eko kalitate-konfiantza eta % 5eko lagin-akatsarekin aritzeko lagin tamaina bilatu da.

Ikerketa bukatu denerako EUSTAT-ek dituen datuak zerbait aldatu badira ere, ez dago aldaketa esanguratsurik. EUSTAT-eko datuen arabera egindako kalkulu estatistikoak honakoak dira. "34790 biztanlerentzat eta % 5eko errore-marjinarentzat, laginak 380 pertsonakoa izan beharko zuen. Kalkulua egiteko erabilitako konfiantza-tartea % 95 da. Horrek esan nahi du % 95eko probabilitatea dagoela errore-marjina lagin-tamaina horretarako kalkulaturakoa izateko.

Ondoren Eustateko datuak txertatu ditugu:

Taula 13. EAEko irakasleen datuak

Euskal AEko irakasleak (maila guztiak), lurralde historikoaren, mailaren, sexuaren, zentroaren titulartasunaren eta aldiaren arabera				
				2015/2016
E.A.E., guztira	Haur eta Lehen Hezkuntza	Guztira	Publikoa	11876
			Pribatua	6948
	Bigarren Hezkuntza	Guztira	Publikoa	9434
			Pribatua	6532
			E.A.E., guztira	34790
Araba	Haur eta Lehen Hezkuntza	Guztira	Publikoa	2131
			Pribatua	888
	Bigarren Hezkuntza	Guztira	Publikoa	1487
			Pribatua	944
				5450
Bizkaia	Haur eta Lehen Hezkuntza	Guztira	Publikoa	5723
			Pribatua	3482
	Bigarren Hezkuntza	Guztira	Publikoa	4388
			Pribatua	3308
				16901
Gipuzkoa	Haur eta Lehen Hezkuntza	Guztira	Publikoa	4022
			Pribatua	2578
	Bigarren Hezkuntza	Guztira	Publikoa	3559
			Pribatua	2280
				12439

Lurraldea	KOPURUA	GUZTIZKOAREN %	LAGINA
Araba	5450	15,7 %	60
Bizkaia	16901	48,6 %	185
Gipuzkoa	12439	35,8 %	136
Total	34790	100,0 %	380

BIZTANLERIA GUZTIRA	LAGIN ESTIMATUA
34790	380

	Haur eta Lehen Hezkuntza	Bigarren Hezkuntza	GUZTIRA
Araba	32	27	60
Publikoa	20	17	37
Pribatua	12	11	23

	Haur eta Lehen Hezkuntza	Bigarren Hezkuntza	GUZTIRA
Bizkaia	100	85	185
Publikoa	61	52	113
Pribatua	39	33	72

	Haur eta Lehen Hezkuntza	Bigarren Hezkuntza	GUZTIRA
Gipuzkoa	74	62	136
Publikoa	45	38	83
Pribatua	28	24	53

380

	GUZTIRA	%	LAGINA
Haur eta Lehen Hezkuntza	18824	54 %	206
Bigarren Hezkuntza	15966	46 %	174
	34790	100 %	380
	GUZTIRA	%	LAGINA
Publikoa	21310	61 %	233
Pribatua	13480	39 %	147
	34790	100 %	380

Lehen aipatutako prozedura jarraituz jasotako galdetegiak ikastetxe hauetakoak dira. Ikastetxe hauetako zuzendaritza taldeen lankidetzaz ezin hobea izan dugu. Galdetegiak anonimoak izan dira eta irakasleek borondatez bete dituztenez, horiek identifikatzea ezinezkoa dela kontsideratu dugu eta ez dira ikastetxeak kodetu. Pertsonen isilpekotasuna errespetatzeko ahalegina egin delako baina ez horrela erakundeena.

Galdetegiak erantzun dituzten ikastetxeak

Taula 14. Jasotako galdetegiak ikastetxeen arabera

LURRALDEA	IKASTETXEA	ETAPA	IZAERA	KOPURUA
ARABA	CPI MENDIALDEA IPI	DBH	PUBLIKOA	17
ARABA	CEIP SANTA MARIA HLHI CEIP BARRUTIA HLHI	HH-LH	PUBLIKOA	20
ARABA	CPEIPS ASSA IKASTOLA HLBHIP	DBH	ITUNPEKOA	11
ARABA	CPEIPS OLABIDE HLBHIP	HH-LH	ITUNPEKOA	12
BIZKAIA	CEIP ZAZPILANDA	HH-LH	PUBLIKOA	14
BIZKAIA	CEIP ZORROTZA FRAY JUAN	HH-LH	PUBLIKOA	10
BIZKAIA	CEIP BASURTO	HH-LH	PUBLIKOA	17
BIZKAIA	CPI UGAO IPI	HH-LH	PUBLIKOA	5
BIZKAIA	CEIP ZURBARAN	HH-LH	PUBLIKOA	19
BIZKAIA	CPEIPS JESUS MARIA	HH-LH	ITUNPEKOA	5
BIZKAIA	CPEIPS TRUEBA	HH-LH	ITUNPEKOA	10
BIZKAIA	CPEIPS MADRE DE DIOS	HH-LH	IRUNPEKOA	8
BIZKAIA	CPEIPS NTRA SRA DE BEGOÑA	HH-LH	ITUNPEKOA	8
BIZKAIA	CPEIPS LA SALLE	HH-LH	ITUNPEKOA	6
BIZKAIA	CPEIPS BEGOÑAZPI IKASOLA HLBHI	HH-LH	ITUNPEKOA	2
BIZKAIA	CPEIPS JESUS MARÍA	DBH	ITUNPEKOA	12
BIZKAIA	CPEIPS TRUEBA	DBH	ITUNPEKOA	15
BIZKAIA	CPEIPS MADRE DE DIOS	DBH	ITUNPEKOA	6
BIZKAIA	IES ZORROZA	DBH	PUBLIKOA	12
BIZKAIA	IES IBARREKOLANDA	DBH	PUBLIKOA	27
BIZKAIA	IES BOTIKAZAR	DBH	PUBLIKOA	10
BIZKAIA	IPI SOLOARTE	DBH	PUBLIKOA	4

GIPUZKOA	CEIP HARRI BERRI-OLETA HLHI	HH-LH	PUBLIKOA	30
GIPUZKOA	CEIP TALAIA HLHI	HH-LH	PUBLIKOA	3
GIPUZKOA	CEIP HERRERA HLHI	HH-LH	PUBLIKOA	12
GIPUZKOA	IES TALAIA BHI	DBH	PUBLIKOA	29
GIPUZKOA	CPEIPS PASAIA LEZO LIZEOA HLBHIP	HH-LH	ITUNPEKOA	15
GIPUZKOA	CPEIPS PASAIA LEZO LIZEOA HLBHIP	DBH	ITUNPEKOA	25
GIPUZKOA	CPEIPS HAURTZARO IKASTOLA HLBHIP	HH-LH	ITUNPEKOA	5
GIPUZKOA	CPEIPS HAURTZARO IKASTOLA HLBHIP	DBH	ITUNPEKOA	5
GIPUZKOA	CPEIPS THE ENGLISH SCHOOL HLBHIP	LH	ITUNPEKOA	8
GIPUZKOA	IES USANDIZAGA-PEÑAFLOIDA AMARA BHI	DBH	PUBLIKOA	9
				391

2.3.4. Informazioa jasotzeko estrategiak

“Ikerketa zientifikoaren metodologiaren esparruan, informazioa biltzeko tekniken kontzeptuak datu zientifikoekin batera erabiltzeko informazio baliozko eta fidagarriak sortzeko prozedurak aipatzen ditu” (Yuni eta Urbano, 2020: 119).

Ikerketaren arloan, inkesta da subjektuek ikertzaileari zuzenean informazioa emateko prozedura. Horregatik, txosten pertsonaleko tekniken artean sartu daiteke. Inkesta ikerketa kuantitatiboan kokatzen da baina informazio kualitatiboa ere eskaini dezake. Aldiz elkarrizketa, subjektu kopuru nahiko urria ikertzeko erabiltzen den tresna da, baina sakonki aztertzen diren gai mugatuagoak (Yuni eta Urbano, 2020: 147).

Galdetegietan galdera irekiak eta itxiak txertatu ditugu. Galdera itxien artean erantzuten duen pertsona identifikatzen duten ezaugarriei buruzko galderak erabili ditugu: generoa, adina... eta ondoren ikertu nahi dugun gaiari buruzko galderak. Horietako batzuk erantzuteko Likert eskalako formatua erabili dugu, bost erantzun-aukerarekin, irakasleek inbentarioan aurkeztutako adierazpenekin duten adostasun/desadostasun

maila adieraz dezaten: 1=Erabat desados eta 5=Erabat ados. Emaitzak interpretatzeko unean azalduko dugu berriro ere baina emandako balioei dagokienez, 1=erabat desados, 2=desados, 3=ez du iritzi argirik, 4=ados eta 5=guztiz ados, kontsideratuko ditugu.

Beste galdera batzuetan aukera anitzak eskaini zaizkie eta ez dute izan erantzun kopuruan mugarik.

Azkenik galdera irekia ezarri da bakoitzari nahi zuena gehitzeko aukera emanez.

Estruktura bera jarraitu da ikasleen galdetegietan ere.

Eskala bera erabili da ikasleek duten iritzia jasotzeko eta ahal izan den neurrian adierazpen berak edo antzekoak erabili dira gero alderatu ahal izateko. Gurasoekin berriz, eztabaida taldeak osatu dira eta bilera horietarako gidoia erabili da. Hezkuntza arduradunentzat, galdetegi zehatzak prestatu ditugu. Guzti horiek eranskinetan jaso dira.

2.3.4.1. Galdetegiak

Irakasleen iritzia eta ikasleen iritzia jasotzeko erabili diren galdetegiak jasoko ditugu

hemen:

2.3.4.1.1. Irakasleen galdetegiak

Datu	Erantzun aukerak					
Lurraldea	Araba		Bizkaia		Gipuzkoa	
Generoa	Emakumea		Gizona		Ez binarioa	
Adina	20-30 urte	31-40 urte	41-50 urte	>50 urte		
Lan	1-10 ikasturte	11-20 ikasturte	21-30 ikasturte	>30 ikasturte		
Ikastetxea	Publikoa			Itunpekoa		
Hezkuntza	Haur eta Lehen Hezkuntza			Bigarren Hezkuntza		
Lan egoera	Behin betiko destinoa duen funtzionarioa	Behin behineko destinoa duen funtzionarioa	Funtzionario interinoa	Lan legepeko finkoa	Ordezkoa	Beste
Ikasketak	Diplomatura	Lizentziatura, ingeniaritza edo gradua	Gratuondoko ikasketak	Doktoregoa	Beste	

Hurrengo itemetan hainbat baieztapen baloratu behar dituzte 1etik 5era bitarteko eskalan. 1ak ez daudela batere ados adierazi nahi du eta 5ak berriz, guztiz ados daudela.

Itema	Baieztapena
1	Hezkuntza sistemako arduradunek kalitatea bermatuko duten neurgailuak ezartzeko eskubidea dute.
2	Ikastetxeei autonomia eskatu ahala kontu ematea eska dakieke.
3	Ebaluazioa, Administrazioak duen Hezkuntza ildo behartzeko modu bat da.
4	Ikasleek jasotzen duten hezkuntzari buruzko informazioa jasotzea eskubide pertsonal eta soziala da.
5	Hezkuntza sistema ebaluatzea ariketa demokratikoa da.
6	Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago.
7	Irakasleen kalitatea eta ikasleen emaitzak zuzenki erlazionatuta daude.
8	Ebaluazioa enpresa arlotik dator eta erredukzionismoa suposatu lezake hezkuntza arloan.
9	Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasle eta familien eskubideak, eta irakasleenak.
10	Irakasleen ebaluazioa administrazioak irakasleengan duen konfiantza faltan bakarrik oinarritzen da.
11	Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du.
12	Norberaren lana ebaluatzea irakasle izatearen parte bat da, lan-estilo bat da.
13	Bakardade pedagogikoa errealitate bat da ikastetxeetan.
14	Ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko nuke, eta ez, hobetzeko laguntza bezala.
15	Ebaluazioak irakasleen eguneroko arazoiei erantzun beharko lieke, eta, horregatik, ikastetxe barneko ohiko prozedura izan beharko luke.
16	Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke.
17	Irakasleen ebaluazioak irakasleen lanaren onarpen soziala indartuko luke.
18	Irakasleen ebaluazioak irakasleen arteko lehiakortasuna areagotuko luke.
19	Ebaluazioaren definizioan ikuspegi etikoa da garrantzitsua.
20	Ebaluazioaren helburuak adostasunetan oinarritu beharko lirateke.

Itema	Baieztapena
21	Ebaluazioak orientazio diagnostiko-formatiboa izan beharko luke.
22	Helburu formatiboa eta kontu ematea ebaluazio sistema berean konbinatu behar dira.
23	Ebaluazioak irakasleen gaitasun profesionala bermatzeko egin behar dira.
24	Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du.
25	Ebaluazioak irakasleei bere indargune eta ahuleziak detektatzen lagun diezaieke.
26	Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkie.
27	Ebaluazioaren bidez, lan egiteko dudan autonomia murriztuko litzateke.
28	Irakasleen ebaluazioak hezkuntza sisteman hobekuntza neurriak hartzeko informazioa eskaini behar du.
29	Ebaluazioaren ondorioz, irakasleen errekonozimendua ziurtatu behar da.
30	Irakasleen ebaluazioaren prozedura definitzeko orduan, inplikatu guztiek hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da.
31	Irakasleen ebaluazio diseinuak irakasleen arteko kooperazioa bultzatu beharko luke.
32	Barne eta kanpo ebaluazioa osagarritzat planteatu behar dira.
33	Ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzateke kontuan.
34	Irakasleen ebaluazioa bere ikastetxeen ebaluazioaren baitan kokatu behar da.
35	Berdinen arteko ebaluazioak talde hausnarketa bultzatzen du eta elkarrekin ikasteko aukera ematen du.
36	Nire autoebaluazioa egiteko prest nengoke, horretarako tresnak eskainiko balizkidate.
37	Ebaluazio prozedura edozein dela ere, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak hartu beharko luke parte.
38	Ebaluazioak izango lituzkeen ondorioek kezkatzen naute.
39	Datuen erabilpena da ebaluazioaren arazoa.
40	Ebaluazio prozedura bera etengabe baloratu eta doitu beharko litzateke.

Hurrengo galderetan nahi adina erantzun aukeratu zezaketen:

Itema	Galderak	Erantzun aukerak	
41	Nork ebaluatuko beharko lituzke irakasleak?	Zuzendariak	Ikuskariak
		Beste irakasleek	Nork bere burua
		Gurasoek	Berariazko ebaluatzaileek
		Ikasleek	Inork ez
42	Noiz ebaluatu beharko lirateke irakasleak?	Lanean hasi aurretik	Lan bizitza osoan, maiztasun batekin
		Lanean hasi eta lehenengo bi ikasturtetan	Irakasleak eskatzen duen unean
		Oposaketak gainditu ondoren	Inoiz ez
43	Irakaslearen ebaluazioan aspektu hauek hartu beharko lirateke kontuan:	Lanaren planifikazioa	Ikasleak ebaluatzeko gaitasuna
		Arlo edo ikasgaiaren ezagutza	Taldean lan egiteko edo koordinatzeko gaitasuna
		Gela barneko jarduera edo instrukzioa	Ikastetxean parte hartzea
		Gelako giroa. Ikasleekiko harremana	Gurasoekiko harremana
44	Irakaslea ebaluatzeko tresna egokiak izango lirateke:	Bere ikasleek lortutako emaitzak	Gurasoen iritziak
		Irakaslearen portfolioa	Irakaslea gelan behatzea
		Lankideen balorazioak	Irakaslearen autoebaluazioa
		Bere ikasleen iritziak	Kanpo ebaluatzaile baten balorazioak
45	Irakasleen ebaluazioaren berri jaso beharko lukete:	Irakasleak berak	Eskola komunitateak
		Ikastetxeko beste irakasleek	Gizarteak orokorrean
		Zuzendaritzak	
46	Irakasleen ebaluazioaren emaitzak azaldu beharko lirateke:	Modu kuantitatiboan	Hobekuntza proposamen eran
		Modu kualitatiboan	Orientazio zehatzak emanaz
47	Ebaluazio positibo baten ondorioak izan beharko lirateke:	Soldata pizgarriak	Formaziorako ordu kredituak
		Promozio profesionalerako merituak	Errekonozimendu publikoa
48	Ebaluazio negatiboa izanez gero, ondorioak izan beharko lirateke	Jarduera hobetzeko aukera berria	Hobekuntzarako plan pertsonalizatua
		Derrigorrezko formazioa	Soldata gutxitzea
			Lanetik kanporatzea

Bakoitzak berea iritzi eransteko aukera izan dute ondoren.

2.3.4.1.2. Ikasleen galdetegiak

Datu	Erantzun aukerak		
Generoa	Emakumea	Gizona	Ez binarioa
Ikasmaila	DBH4	BATX 1	BATX 2

Hurrengo itemetan baieztapenak baloratu behar zituzten 1etik 5era bitarteko eskalan.

1ak ez daudela batere ados adierazi nahi du eta 5ak berriz, guztiz ados daudela.

Itema	Baieztapena
1	Hezkuntza sistemako arduradunek hezkuntzaren kalitatea neurtzeko sistemak ezartzea beharrezkoa da.
2	Ikastetxeei lan egiteko autonomia eskaini behar zaie baina egiten dutenaren kontu ematea eskatu behar zaie.
3	Ikasleok jasotzen dugun hezkuntza mailari buruzko informazioa jasotzea bakoitzaren eta gizartearen eskubidea da.
4	Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago.
5	Irakasleen kalitatea eta guk, ikasleok, lortzen ditugun emaitzak zuzenki erlazionatuta daude.
6	Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasleon eta familien eskubideak, eta irakasleenak.
7	Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du.
8	Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke.
9	Ebaluazioak irakasleak irakasteko gai diren jakiteko egin behar dira.
10	Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du.
11	Ebaluazioak irakasleei ondo egiten dutena eta hobetu daitekeena detektatzen lagun diezaieke.
12	Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren lana hobetzeko proposamenak egin behar dizkie.
13	Irakasleak nola ebaluatu erabakitzeke unean, inplikatu guztiek (irakasle, guraso, ikasle...) hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da.
14	Ebaluatu ondoren, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte.

Hurrengo itemetan nahi adina aukera markatu zezaketen:

Itema	Galderak	Erantzun aukerak	
15	Nork ebaluatuko beharko lituzke irakasleak?	Zuzendariak	Ikuskariak
		Beste irakasleek	Nork bere burua
		Gurasoek	Berariazko ebaluatzaileek
		Ikasleek	Inork ez
16	Noiz ebaluatu beharko lirateke irakasleak?	Lanean hasi aurretik	Lan bizitza osoan, maiztasun batekin
		Lanean hasi eta lehenengo bi ikasturtetan	Irakasleak eskatzen duen unean
			Inoiz ez
17	Irakaslearen ebaluazioan aspektu hauek hartu beharko lirateke kontuan:	Ikasgelaz kanpoko lan prestakuntza	Ikasleak ebaluatzeko gaitasuna
		Arlo edo irakasgaiaren ezagutza	Gurasoekiko harremana
		Gela barneko lana	
		Gelako giroa. Irakasleekiko harremana	
18	Irakasleen ebaluazioaren berri nork jaso beharko luke?	Irakasleak berak	Eskola komunitateak
		Ikastetxeko beste irakasleek	Gizarteak orokorrean
		Zuzendaritzak	
19	Ebaluazio positibo baten ondorioak izan beharko lirateke:	Soldata pizgarriak	Ezer ez
		Lan eta formazio baldintzak hobetzea	Errekonozimendu publikoa
20	Ebaluazio negatiboa izanez gero, ondorioak izan beharko lirateke	Jarduera hobetzeko aukera berria	Berarentzat prestatutako hobekuntza plana
		Derrigorrezko formazioa	Soldata gutxitzea
			Lanetik kanporatzea

2.3.4.2. Elkarrizketak

Elkarrizketa datuak biltzeko beste teknika bat da, eta elkarrizketatuek ikertzaileari, komunikazio interakzioan emandako erantzun zuzenetan oinarritzen da. Elkarrizketak pertsonak errealitateari buruz dituzten esanahietan sakontzeko aukera eskaintzen dute. Gure elkarrizketen bidez elkarrizketatuek zituzten ideia, sinesmen eta kontzeptuei buruzko informazioa jaso nahi izan dugu. Gure elkarrizketak egituratuak izan dira, aurrez ezarritako gidoi batekin, galdera ireki zehatz batzuei erantzun baitiete. Aurrez aurre egindako banakako elkarrizketak izan dira.

Elkarrizketa horiek grabatzeko baimena izan dugu eta transkribatu ondoren ekarpen esanguratsuenak txertatu dira gure ikerketan.

Elkarrizketa gidoiak eranskinetan sartu dira.

2.3.4.3. Eztabaida taldeak

Eztabaida-taldeak izaera kualitatiboko datuak biltzeko beste teknika bat dira. Teknika hori asko erabili da ikerketa soziologikoaren hainbat eremutan, eta ikertzaileek hezkuntza-arloan ere baliatzen hasi dira.

Eztabaida-talde bateko partaideen arteko ikuspuntuen arteko konfrontazioak aukera ematen die parte-hartzaileei beren jarrerak prestatu eta zehazteko edo planteamenduetan eboluzionatzeko. Iritziak ez dira modu isolatuan eratzten, beste subjektu batzuekiko elkarreraginean baizik. Azken batean, ikertutako topikoaren taldeak egiten duen balorazio afektiboari buruzko informazioa, haren sinesmenak eta itxaropenak, planak, erresistentziak, haren gainean proiektatzen diren beldur kontzienteak eta inkontzienteak, bizitza errealean planteatzen direnen antzeko elkarrekintza-egoera batean lortuak, tradizio handiagoko beste teknika batzuek, hala nola galdetegiak edo elkarrizketak, eman ezin dizkiguten datuak dira (Gil Flores, 2009: 210).

Gure ikerketan gurasoen eztabaida taldeak egin ditugu eta elkarrizketa errazteko gidoi bat erabili da. Gidoia eranskinetan sartu da. Eztabaida taldeetako audioak grabatzeko aukera izan dugu eta transkribatu ondoren esaldi eta parte-hartze esanguratsuak aukeratu dira ikerketan sartzeko.

2.3.5. Datuen azterketa

Behin datuak lortu ondoren, interpretaziorako azterketa estatistikoa erabili da galdetegiaren kasuan eta horien emaitzak grafiko ezberdinen bidez azaldu dira, maiztasun grafikak, grafika alderatuak eta barra metatu dibergenteak erabili dira.

Galdetegiak zituzten galdera irekiak, elkarrizketa eta eztabaida taldetako iritziekin batera aztertu dira. Iritzi, uste eta irudikapenak modu irekiagoan jaso direnean esandakoa transkribatu, kategorizatu, alderatu eta laburtu da ondorioak atera ahal izateko. Erantzun tipologiak eta aipatutako kontzeptu ezberdinekin laburpen taula bat osatu da.

Datuak jaso eta azaltzeko erabili diren tresna informatikoak google forms, excel, power point, audio transkriptoreak eta hitz lainoa sortzeko programak izan dira.

2.3.6. Ikerketaren mugak

Ikerketa honetan aurkitu dugun zailtasunik handiena gurasoen iritzia jasotzean aurkitu dugu. Galdetegiaren bidea ez zen egokia guraso elkartearen iritziz, une honetan ailegatzeko zaien iritzi eskaera kopurua izugarria delako eta guraso guztiei zabaltzekotan ikastetxe barneko gairen bat izan behar dela erabakia dutelako.

Bestalde hezkuntza saileko arduradunen iritzia unean uneko egoeraren arabera ezberdinak izan daitezkeela argi dugu, lanpostu politikoak direlako eta hein batean programa politiko batekin lan egiten dutelako. Hala ere beraien iritzia jasotzea ezinbestekoa zela iruditu zaigu, gaiak duten ikuspuntua ezberdina eta aberatsa baita. Azken batean ikerkuntza kualitatiboan informazio garrantzitsua sortzeko gaitasunaren arabera hautatzen dira kasuak. Nahita egindako laginketaz ari gara.

3. EMAITZAK

3.1. IRAKASLEEN ERANTZUNAK

Diseinu metodologikoan aipatu den bezala, irakasleen laginari garrantzi berezia eman zaio, emaitzak orokortzeko ematen duen aukeragatik eta ikergai dugun irakasleen ebaluazioan zuzenean inplikaturako pertsonak direlako.

Lagina ezartzeko aldagaiak, lurraldeak, irakaskuntza etapa eta ikastetxe izaera izan ziren. Beste ezaugarri pertsonal batzuk ere jaso dira ondorengo irakurketan erabili ahal izateko: adina, esperientzia, ikasketak... besteak beste.

3.1.1. Erantzulearen datu pertsonalak

Galdetegian erabili den lehen galdera sorta erantzulearen datua pertsonalak jasotzeko asmotan egin da: lurraldea, generoa,

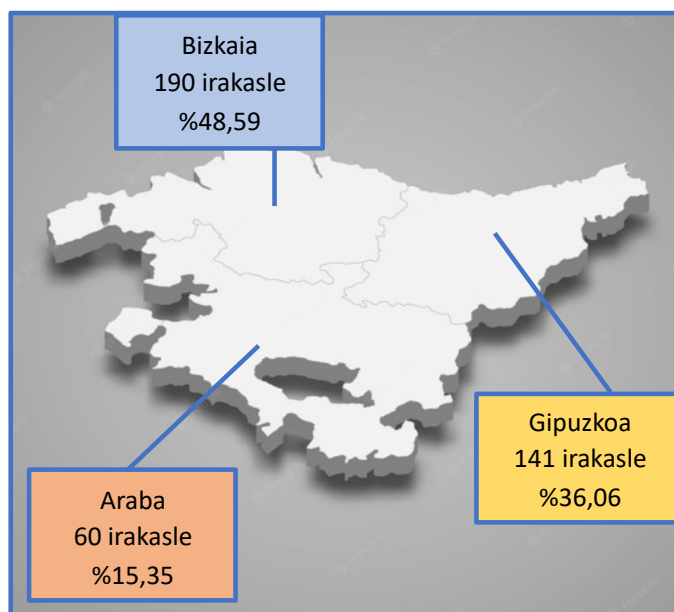
adina, esperientzia... eta horien

emaitzak azalduko ditugu lehenbiziko

3.1.1.1. Laginaren banaketa lurraldeka

EAEko hiru lurraldetako partaidetza bermatu da.

Irudia 19. Laginaren banaketa lurraldeka

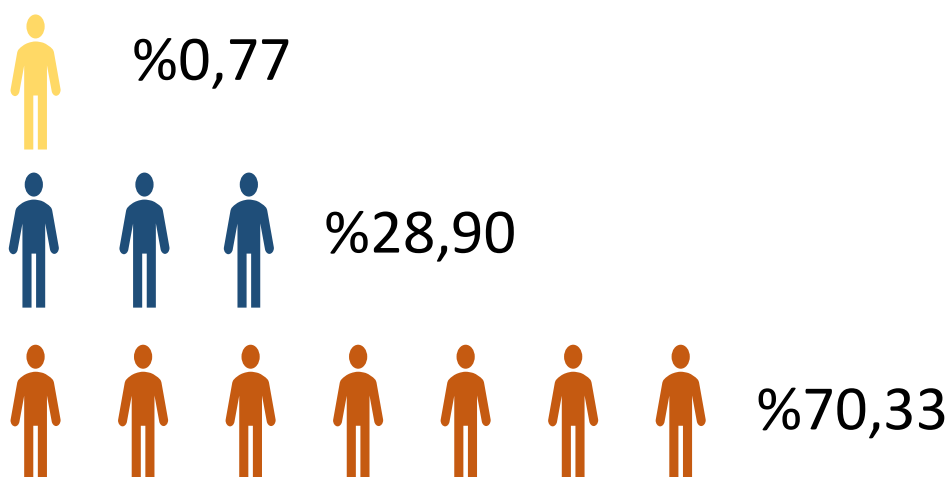


3.1.1.2. Generoa

Modu naturalean gertatu da gizon, emakume eta ez binarioen arteko banaketa Nahiz eta gero irakurketak egiteko garaian erabili daitekeen aldagaia izan. 275 emakumek (👤) eman zuten erantzuna, 113 gizonek (👤) eta 3 ez binarioek (👤).

Lagina definitzerakoan ez da generoa aldagaia kontuan hartu baina nahiz eta ez den horrela egin eta datu bezala eskatu den banaketak Eustateko portzentajeari erantzun dio, aurrez emandako datuetan ikusi dezakegun bezala. Eustaten datuen arabera irakasleen % 71,8 emakumeak dira eta % 27,9 gizonak. Gure ikerketan berriz,

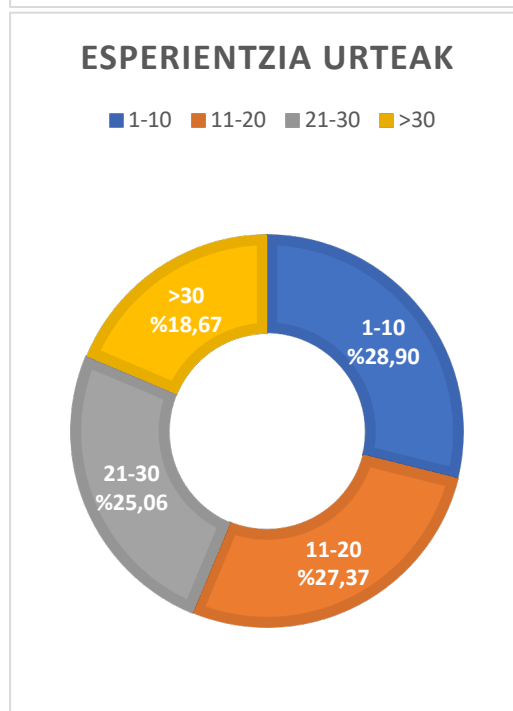
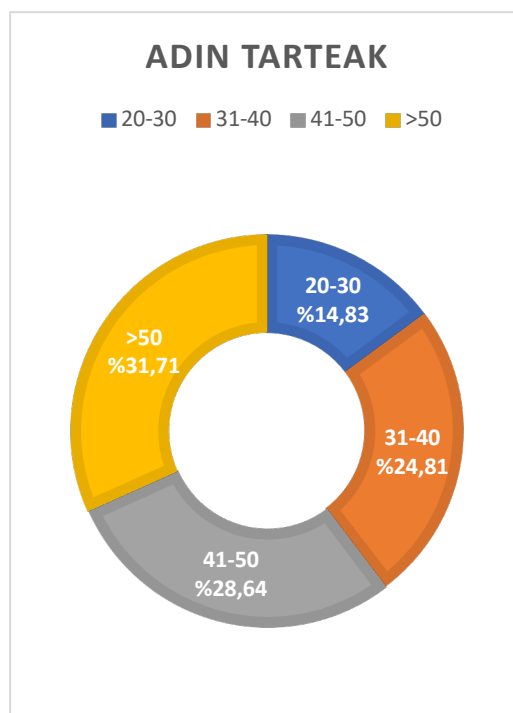
Irudia 20. Generoa



3.1.1.3. Adin tarreak. Esperientzia urteak

Irudia 21 Adin tarreak/ Esperientzia urteak

Erantzun duten irakasleei adin tarteen inguruan galdetu zaie. Erantzunak aztertuta, ikusi dezakegunez gehiago erantzuten dute adina igo ahala. Erantzutea borondatezkoa izan da eta behatu dezakegu adina duten pertsonen erantzuteko jarrera hobea azaldu dutela. Suposa genezakeen adina eta esperientzia urteak bat etorriko zirela baina ez da horrela gertatu erantzun duten portzentajeari dagokionez. Ez dago alde handirik esperientzia urteen lehenengo bi tarteen artean (1-10/11-20), ondoren erantzun dutenen portzentajeak jaisten doaz. Esan dezakegu esperientzia urteak igo ahala gutxiago erantzun dutela adinarekin gertatu denaren kontrakoa. Hau da, irakasleen adina eta esperientzia urteak ez datoz beti bat.



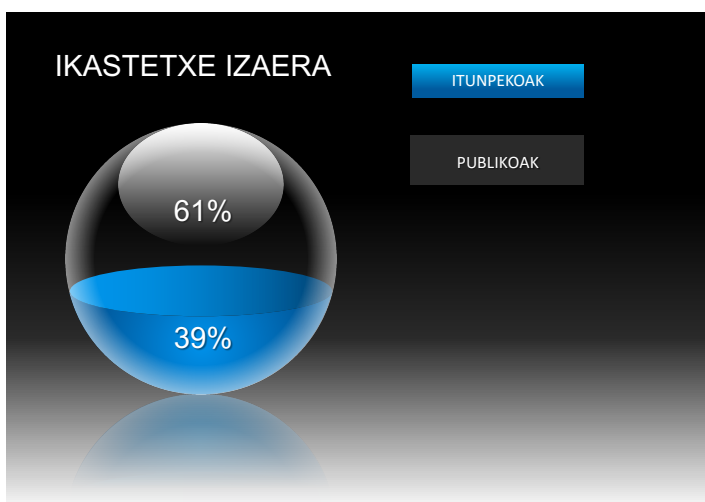
Hurrengo bi aldagaiek, lagina zehaztutako unean eskatutako baldintzei erantzuten die: bata irakasle bakoitzak Haur eta Lehen Hezkuntzan edo Bigarren Hezkuntzan lan egiten

duen eta bestea, sare publikoan edo itunpeko sarean lan egiten duen. Bi aldagai hauek populazio osoaren banaketari erantzuten diote.

3.1.1.4. Ikastetxearen izaera

Ikastetxeen izaerari dagokionez, bi sareen definizio laburrak gehituko ditugu. Honela definitzen du bere burua Eskola publikoak: hezkuntzarako eskubidea bermatzen duen hezkuntza-erakundea da eskola publikoa, giza eskubide eta gizarte- eta giza bizitzaren funtsezko elementu gisa, aukera-berdintasuna, inklusioa eta aurrerapena sustatzeko. Eskola publikoan ikasteko baldintza bakarria ikasteko borondatea da, edo, haur-

Irudia 22. Ikastetxe izaera



hezkuntzaren kasuan, gurasoek haurrari hezkuntza eskaintzeko borondatea, edozein dela ere haurraren jatorria, erlijioa, maila sozioekonomikoa edo beste edozein giza baldintza. Eskola publikoaren funtsezko beste ezaugarri bat

doakotasuna da, eskola publikoan inor ez diskriminatzeko eta pertsona guztiei aukera-berdintasuna bermatzeko baldintza gisa, Estatuak edo Erkidegoak funts publikoen bidez bermatua dago.

Helburuetan sakondu gabe, eskola publikoa eta itunpekoa bereizten dituen finantzazioa da. Hala ere aipatu behar da eskola publikoa Hezkuntza Sailak kudeatzen duela eta berak hornitzen dituela ikastetxeak pertsonen, materialez, instalakuntzez... Itunpeko ikastetxea, berriz, eskola publikoaren eta pribatuaren arteko erdibidean dagoena da. Administrazioa pribatua da, baina finantzazio publikoa du gehienbat.

Finantzazioa kontzertazio eta subentzio bidez gauzatzen da. Horietaz gain badira ikastetxe pribatuak ere, EAEn kasuan oso gutxi dira derrigorrezko hezkuntza eskaintzen duten eta izaera pribatua duten ikastetxeak, sei besterik ez une honetan. Ikastetxe horien finantzazioa ez da diru publikoarekin egiten. Guraso edo erakunde pribatuen eskutan geratzen da ikastetxe hauen sostengu ekonomikoa.

3.1.1.5. Irakaskuntza etapa

Bigarren aldagaia irakasleen jardunaren irakaskuntza etapa da. Horri dagokionez argitu nahi dugu, EAeko eskola antolaketari dagokionez, derrigorrezko hezkuntzaren inguruan ari garen arren, irakasle talde bera dela Haur Hezkuntzako bigarren zikloa eta Lehen Hezkuntza ematen duena nahiz eta espezializazio baldintza ezberdinak eskatu. Haur Hezkuntza ez den arren derrigorrezko etapa

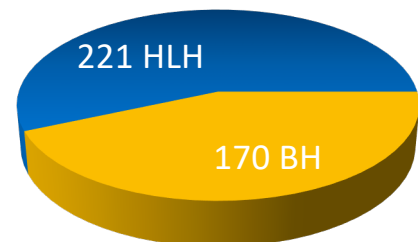
ikastetxe berdinetan dago, irakasle talde beraren eskutan, Gauza bera gertatuko zaigu Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Batxilerraren artean. Irakasle talde bera da bi mailatan aritzen dena eta ikastetxe integratu berdinetan daude bi maila horietako ikasleak ere.

Horregatik ez laginean ez datu bilketan ezin dira bereizi.

Haur Hezkuntzako lehen zikloa eta Bigarren Hezkuntzako beste aukerak, Lanbide Heziketa edo Helduen irakaskuntzako irakasle eta ikasleak ez dira ikerketaren parte izan. Guzti hau kontuan hartuta, galdetegia erantzun duten irakasleen % 57 Haur eta Lehen Hezkuntzan ari da eta % 43 Bigarren Hezkuntzan.

Irudia 23. Irakaskuntza etapak

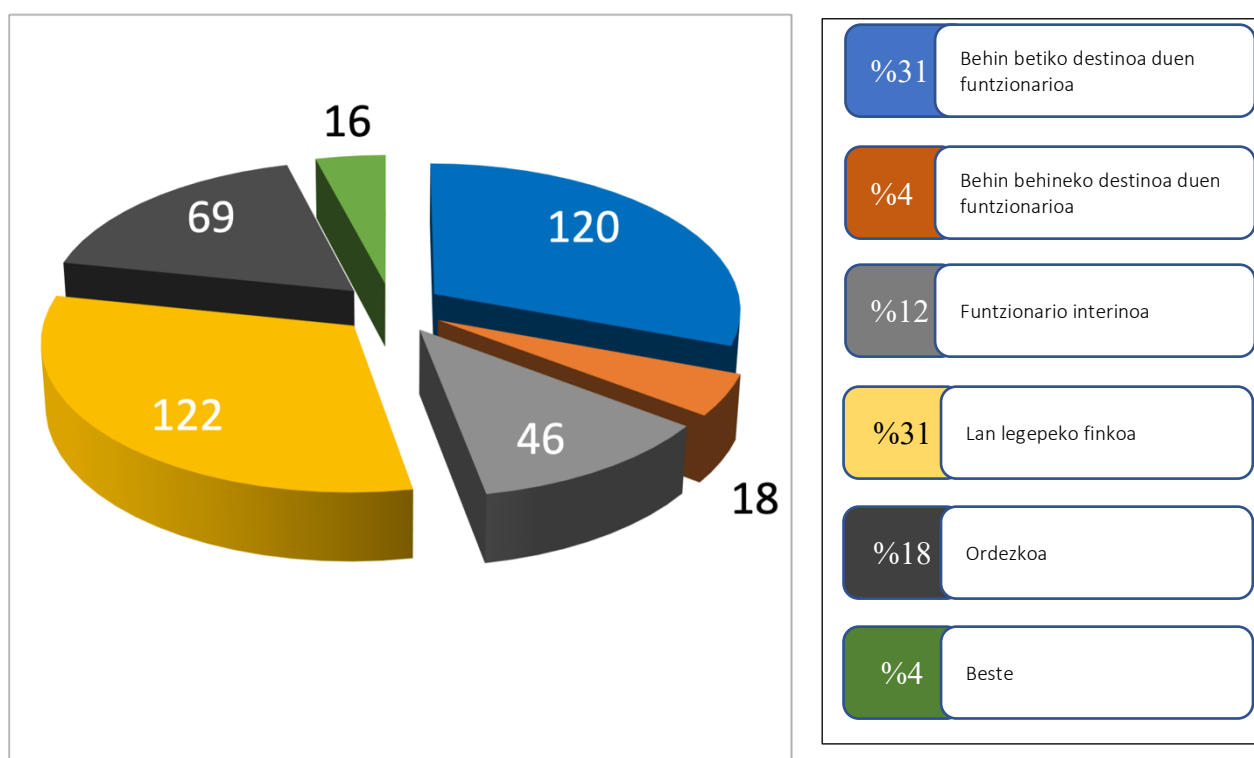
IRAKASKUNTZA ETAPA



3.1.1.6. Lan egoera

Ondoren eta irakasleen datu pertsonalak jasotzeko bakoitzaren egoera laboralaz galdetu genien, aukera ezberdinak eskainiz: behin betiko destinoa duen funtzionarioa, behin behineko destinoa duen funtzionarioa, funtzionario interinoa, lan legepeko finkoa, ordezkoa edo beste lan egoera bat.

Irudia 24. Lan egoera

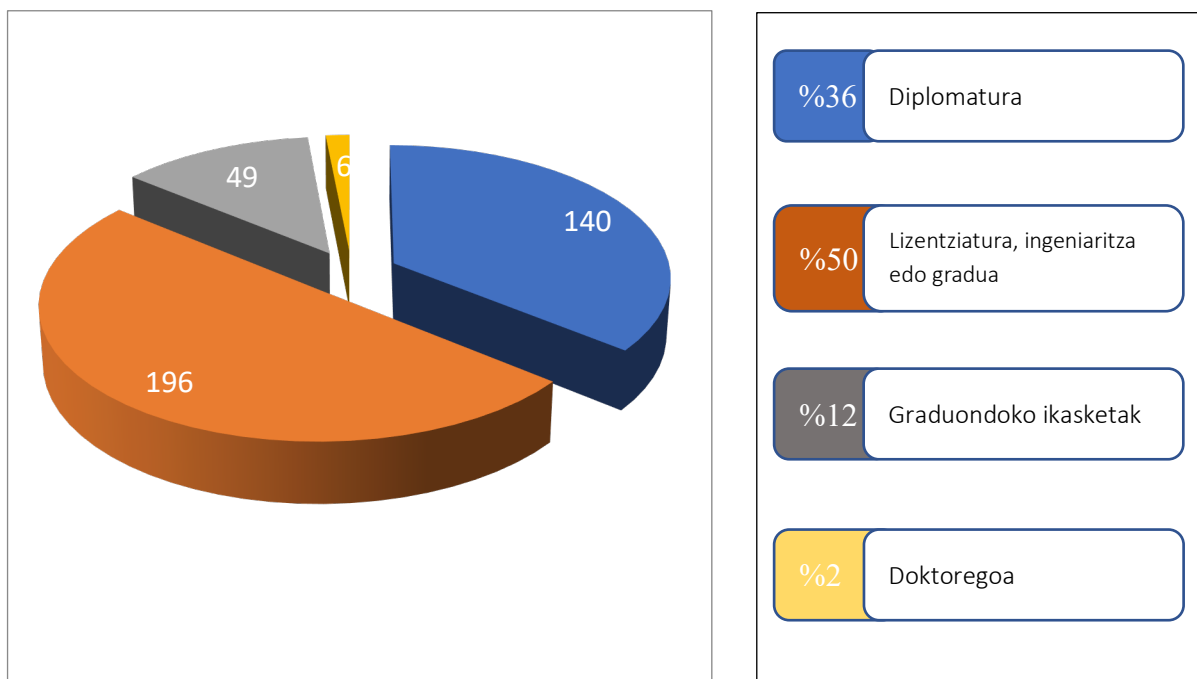


Aipatu behar dugu, erantzun dutenen gehiengo batek lan egoera finkoa dutela, % 62k, bai behin betiko destinoa duten funtzionarioak direlako edo lan legepeko finkoak direlako. Honek adierazten du lan egoera finkoa izateaz gain egonkortasuna dutela dauden ikastetxean. Horri gehitu geniezaioke behin behineko funtzionarioen datua, lan egoera iraunkorra dutelako nahiz eta ez den beti ikastetxek berean.

3.1.1.7. Ikasketa maila

Eta datu pertsonalekin bukatzeko erantzun duten irakasleek duten ikasketa maila aztertu dugu:

Irudia 25. Ikasketa maila



Orain dela gutxi arte, Haur eta Lehen Hezkuntzan irakasteko berezko titulua diplomatura izan da, nahiz eta gaur egun, 2007tik aurrera, gradua behar den. Ikusi dezakegu Haur eta Lehen Hezkuntzan ari diren irakasleen artean (% 57), maila goragoko titulazioa duten irakasleak badirela, diplomatura soilik dutenak % 36 baitira.

3.1.2. Baieztapenen balorazioak

Ondorengo galdera edo baieztapenak, eskala bat erabiliz erantzun dira, 1etik 5era bitarteko eskalan baloratuz galdera bakoitza. 1ak ez daudela batere ados adierazi nahi du eta 5ak berriz guztiz ados daudela. Egingo dugun irakurketan adostasuna, lau edo

bost jarri dutenean dagoela interpretatuko dugu eta kontrako jarrera berriz bat edo birekin baloratu dutenean. Hiruko balorea ematean neutraltasuna adierazten dutela iruditzen zaigu. Erantzunik gabeko galderen kopuruak ere jasoko ditugu, datu interesgarria direlako.

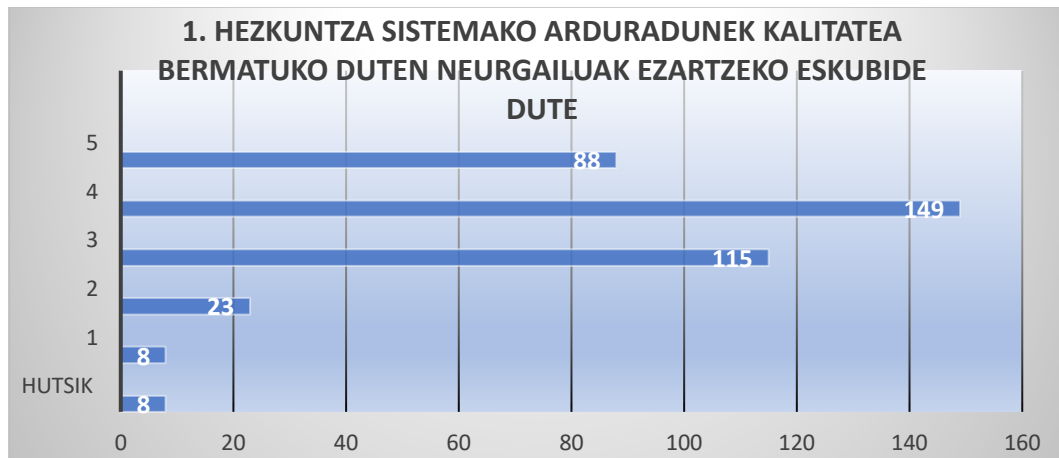
Galderak orain arte landu ditugun atalekin bat datoz eta galdetegiaren ordena aldatu dugu ukitzen diren aspektuen arabera antolatzeko gure azalpenean. Lehen item multzoa ebaluazioak duen ikuspegi sozial eta administratiboari buruz ari da; bigarrenean berriz irakaslea zuzenean aipatzen duten itemak jaso dira, ebaluazioak sortu ditzakeen kezka eta ekarpenak landuz; eta hirugarrenean, berriz, ebaluazioaren diseinuaz ari diren itemak bildu dira.

3.1.2.1. Ebaluazioa, gizartea eta Hezkuntza Administrazioa

Lehenengo galderaren bidez, irakaslearen iritzitan, ebaluazioa eta kalitatea erlazionatzen diren ezagutu nahi dugu. Atal teorikoan sarritan azaldu da ebaluazioa eta kalitatearen arteko lotura, horien arteko bat aipatzeagatik, lehenago erabili dugun Bolívar-en aipuaren parte bat ekarriko dugu gogora:

Irakaskuntzaren kanpo-ebaluazioko lehen gaia bere helburua edo zertarako nahi dugun zehaztea da. Hori irakaskuntzaren kalitatea hobetzea baino ezin da izan, eta, ondorioz, ikasle guztien ikasteko eskubidea bermatzea eta irakasleen garapen profesionala bultzatzeko eta sustatzeko balio izatea (Bolívar, 2008: 60).

Irudia 26. Hezkuntza sistemako arduradunek kalitatea bermatuko duten neurgailuak ezartzeko eskubidea dute

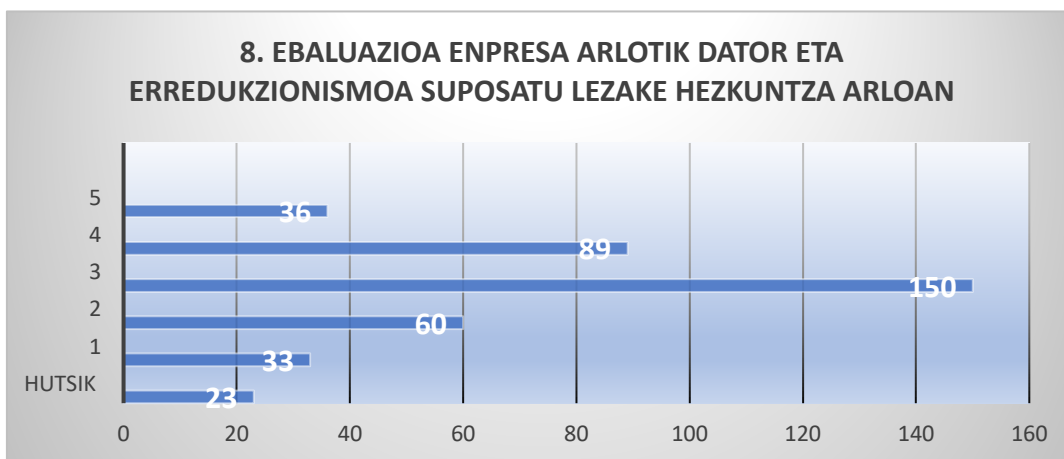


HUTSIK	8	1	% 2,1	2	% 6	3	% 30	4	% 38,9	5	% 23
--------	---	---	-------	---	-----	---	------	---	--------	---	------

Galdera honetan erantzunen balioek maiztasun aldeak erakusten dituzte baina hala ere eskalaren azken muturrean, adostasuna argi azaltzen dutenek, % 61,9 osatzen dute, kontra daudenak % 8,1 bakarrik direnean.

Aurrez azaldu dugu kalitatearen kontzeptua esanahi ezberdinekin erabili izan dela eta historikoki kalitate kontzeptua enpresa munduarekin erlazionatu denez, irakasleek ere, kalitatea arrotz, enpresa munduko atal eta hezkuntza munduan ezartzeak kalterik suposatuko lukeela uste duten jakin nahi izan dugu:

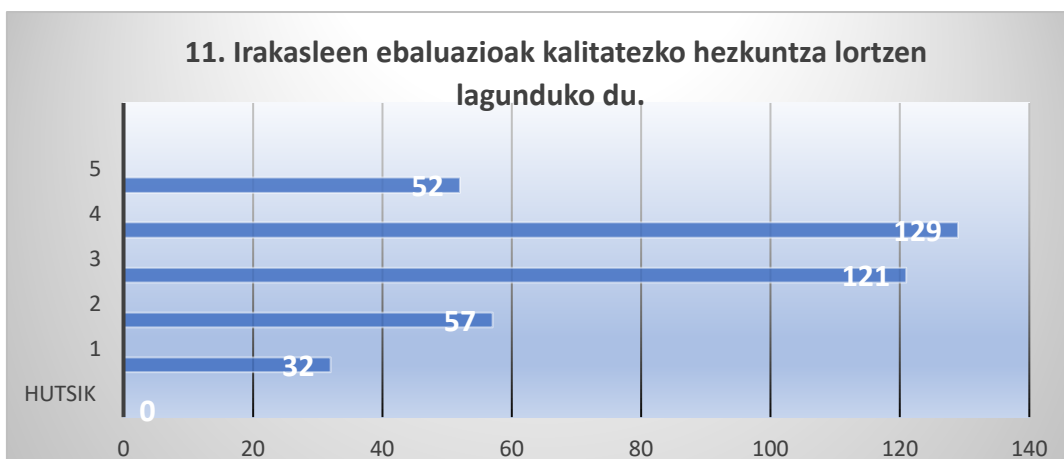
Irudia 27. Ebaluazioa enpresa arlotik dator eta erredukzionismoa suposatuz lezake hezkuntza arloan



HUTSIK 23	① % 9	② % 16,3	③ % 40,8	④ % 24,2	⑤ % 9,8
-----------	-------	----------	----------	----------	---------

Baieztape honetan galdetegiko beste galderetan baino erantzun huts gehiago aurkitzen dugu eta bestalde 150 irakasleek 3ko balorea ematen diote; ez dute iritzi argirik. Portzentaje nabarmena da bere iritzia irmotasunez ematen ez duena. Galdera honetan jasotako erantzunek ez dute iritzi argi bat erakusten.

Irudia 28. Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du



HUTSIK 0	① %8,2	② %4,6	③ %30,9	④ %33	⑤ %13,3
----------	--------	--------	---------	-------	---------

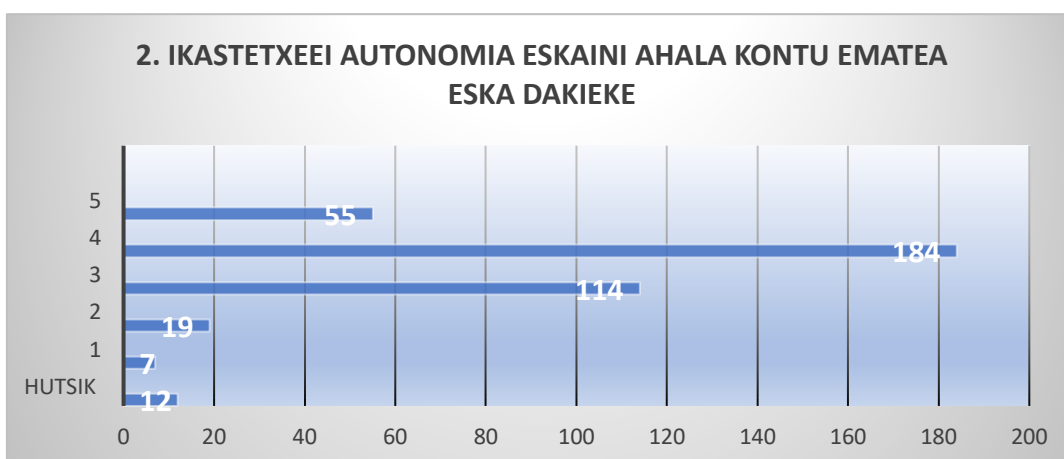
Irakasle guztiak erantzun dute kasu honetan eta % 46,6 ados dago. Irakasleen ebaluazioak kalitatea lortzen lagunduko lukeela uste dutenen kopurua handia da batez

ere kontra azaltzen direnekin alderatuta (% 12,8). Bestalde denek erantzun dute galdera hau.

Lehenago azaldu dugun bezala Hezkuntza Sistemaren hobekuntza faktore gisa ikastetxeen autonomia azaltzen da baina kontrol edo kontu emate batekin erlazionatzen dute hainbat adituk. Erabilitako aipu baten zati bat gogoratuko dugu: “Nolanahi ere, kanpo-ebaluazioen beharra dago, batetik, herritarrek hezkuntzan duten ekitatea bermatzeko, eta hori are nabarmenagoa da ikastetxeek deszentralizazio- eta autonomia-maila dutenean” (Bolivar, 2008: 61).

Horren inguruan galdetu zaie irakasleei.

Irudia 29. Ikastetxeei autonomia eskaini ahalakontu ematea eska dakieke



HUTSIK 12	① % 1,8	② % 5,20	③ % 30,1	④ % 48,5	⑤ % 14,5
--------------	---------	----------	----------	----------	----------

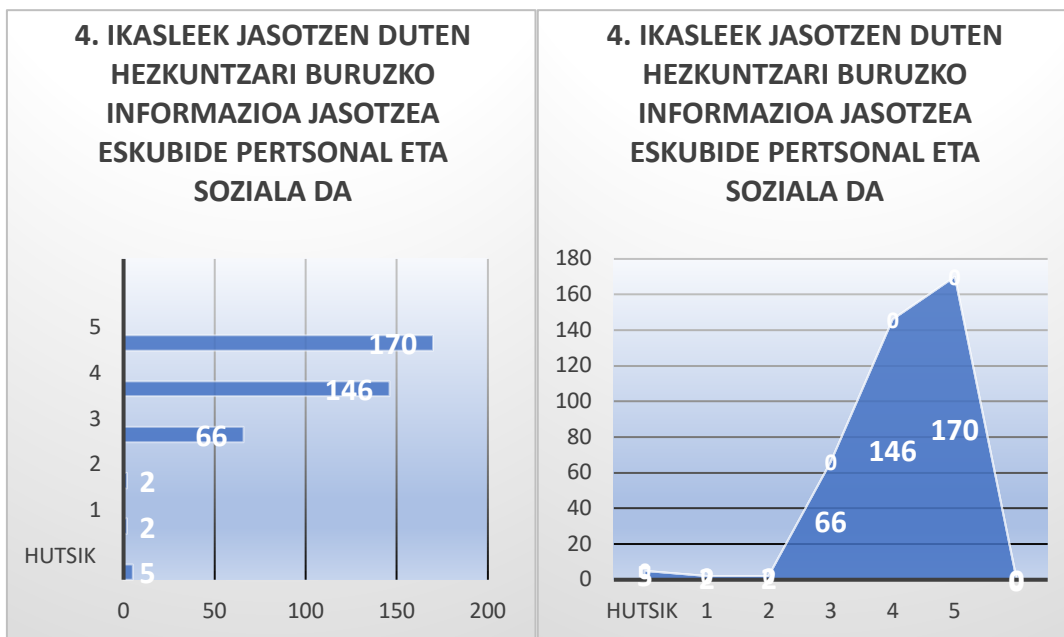
Autonomia eta kontu ematea erlazionatzen diren momentuan, adostasun maila handia mantentzen da, % 63 baita, baina guztiz ados daudenen kopurua murriztu egin da. Portzentajerik altuena ados daudenak osatzen dute (% 48,5).

Hurrengo baieztapenetan gizabanakoak pertsonalki eta gizarteak osotasunean duten eskubideen eta horren araberako dinamiken inguruan duten iritzia jaso nahi izan da.

Erabilitako iritzi bat ekarriko dugu: “Kalitatezko hezkuntza jasotzea gizakien oinarrizko eskubidea bada, ebaluatzea eta jasotzen ari den hezkuntzari buruzko informazio balioetsia jasotzea eskubide bezala ulertu daiteke” (Murillo eta Román, 2008: 2).

Hurrengo baieztapenean, informazioa izateko dugun eskubidea landu da.

Irudia 30. Ikasleek jasotzen duten hezkuntzari buruzko informazioa jasotzea eskubide pertsonal eta soziala da

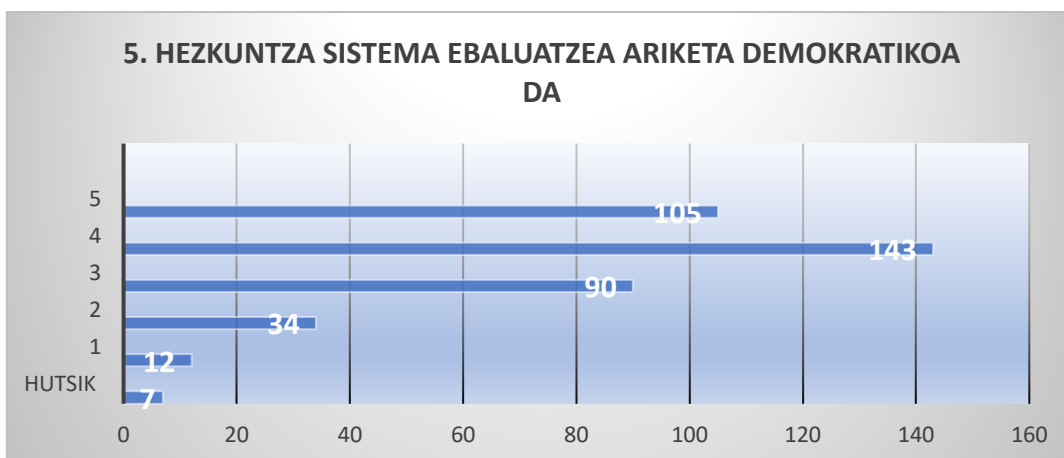


HUTSIK 5	① % 0,5	② % 0,5	③ % 17,1	④ % 37,8	⑤ % 44
----------	---------	---------	----------	----------	--------

Orain arteko baieztapenen artean adostasun handiena lortu duena da. Erantzun duten irakasleen % 81,8k uste du informatuak egotea eskubidea dela. Eskubide hori pertsonala da baina baita soziala ere. Bestalde, erantzun ez dutenen kopurua ere txikia da eta ados ez daudenena ere esanguratsuan da (% 1). Bi grafikoetan azaldu da irudiak duen transmisio gaitasunagatik. Kontuan hartu behar da item honetan ez dela ebaluazioa bera aipatu.

Hurrengo baieztapenak badu harremana honekin eta batera interpretatu daitezke.

Irudia 31. Hezkuntza sistema ebaluatzea ariketa demokratikoa da

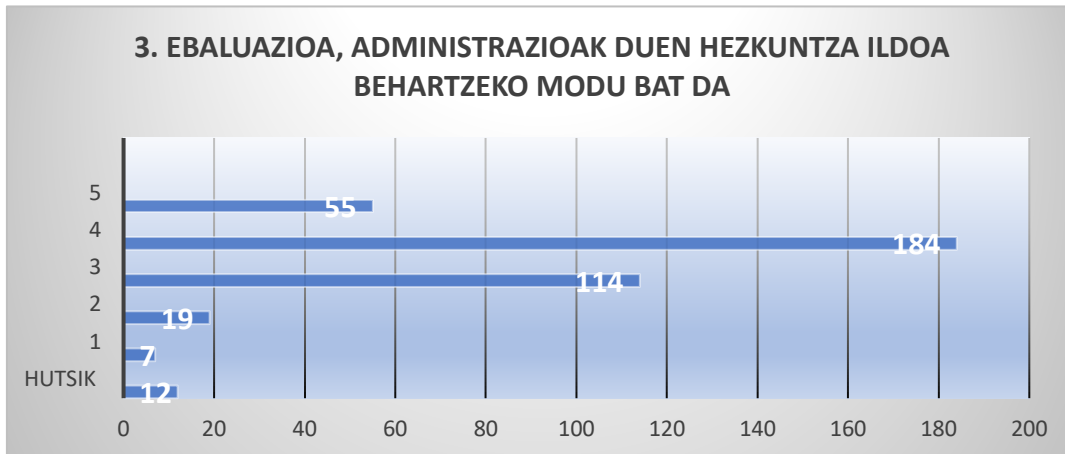


HUTSIK 7	1 % 3,1	2 % 8,9	3 % 23,4	4 % 37,2	5 % 27,3
----------	---------	---------	----------	----------	----------

Azkeneko bi baieztapenek informazio esanguratsua eskaintzen dute. Lehen ikusi dugun bezala hiritarrak informatua egoteko eskubidea duela onartzen da baina ebaluazioa bera ez da irmotasun berarekin kontsideratzen ariketa demokratikoa. Informazioa jasotzea eta ebaluazioa ez dira zuzenean lotzen.

Hurrengo baieztapenetan ebaluazioa beraren asmo edo xedeaz hitz egiten da. Administrazioak ezarria, hobekuntzatik haratago egon daitezkeen asmo ezkutuagoak badirela uste den jakin nahi du. Asmo horiek irakasleen erresistentzia piztuko bailukete, aurrez jaso dugun bezala. "Iwani: derrigorrezkoa da ebaluazioaren zergatiaren ikuspegi bateratua izatea ebaluazio prozedurak hobetzeko ahaleginak egiten hasi aurretik. Irakasle batzuk ebaluatuak izatearen kontra azaltzen duten erresistentzia ez da errendimendu-adierazleengatik edo erabiltzen diren prozedurengatik, baizik eta datu horiekin bilatzen den helburuagatik" (Martín,2013: 242).

Irudia 32. Ebaluazioa, Administrazioak duen Hezkuntza ildoa behartzeko modu bat da

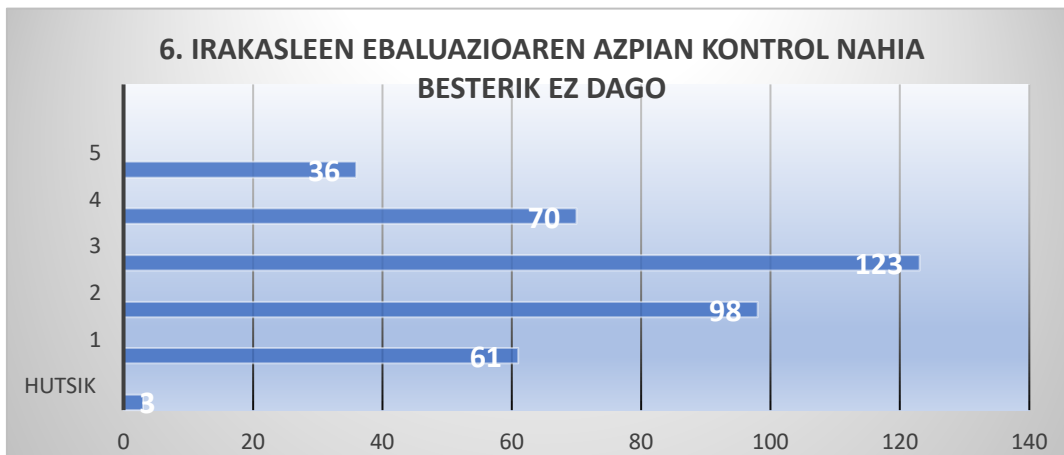


HUTSIK 12	① % 4,2	② % 11,4	③ % 34,9	④ % 37,8	⑤ % 11,6
--------------	---------	----------	----------	----------	----------

Item honetan % 49,4 da ados azaltzen dena modu argian. Berriz 3-kin baloratu dute % 34,9k, nolabaiteko neutraltasuna agertuz.

Hirugarren baieztapenaren balorazioaren ondoren seigarrenari emandako erantzuna ekarriko dugu daukan antzekotasunagatik.

Irudia 33. Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago

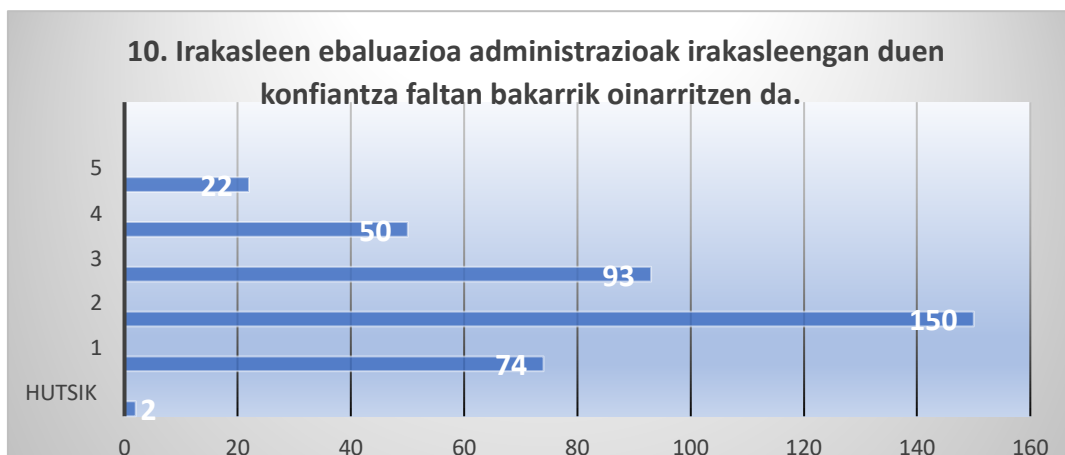


HUTSIK 3	① % 15,7	② % 25,3	③ % 31,7	④ % 18	⑤ % 9,3
----------	----------	----------	----------	--------	---------

Kasu honetan, erantzun ez dutenak hiru bakarrik izan dira eta balorazioetan adostasun falta ikusi daiteke, hau da, ez dute uste ebaluazioaren azpian kontrol nahia dagoenik. Aurreko baieztapenean adostasun gutxi eta neutraltasun gehiago aurkitu dugu eta honetan, orobat, desadostasuna ikusten da. Ados ez daudenak % 41 dira eta ados berriz, % 27,3 agertzen dira.

Hurrengo baieztapenak ere, ebaluazioaren asmoen inguruko errezeloaz galdetzen du berriro eta erantzuna aurrekoekin koherentea da.

Irudia 34. Irakasleen ebaluazioa administrazioak irakasleengan duen konfiantza faltan bakarrik oinarritzen da



HUTSIK	2	1	% 19	2	% 38,6	3	% 23,9	4	% 12,9	5	% 5,7
--------	---	---	------	---	--------	---	--------	---	--------	---	-------

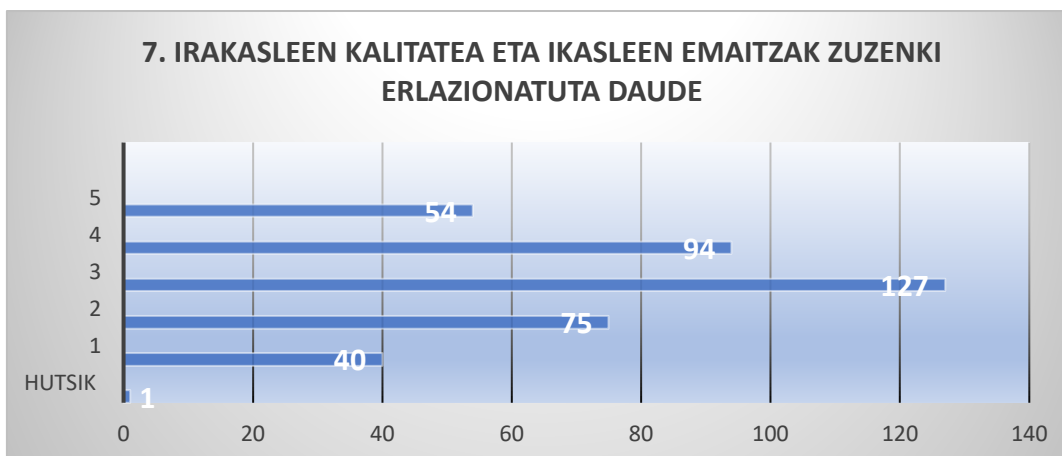
Ikusi daitekeenez ados ez daudenen kopurua esanguratsua da kasu honetan eta orain arte jaso dugun erantzunen zentzuarekin bat dator.

Azterketa honetatik ondoriozta dezakegu irakasleek ez dutela Administrazioak ezarri dezakeen ebaluazio prozedura batean kontrol nahia ikusten eta ez legokeela irakasleenganako konfiantza faltan oinarrituta.

3.1.2.2. Irakasleen ebaluazioa irakasleentzat

Jarraian multzokatuko ditugu irakaslearekin zuzenki erlazionatzen diren erantzunak: bere garrantzia hezkuntza emaitzetan, eskubideak, sentimenduak, ardurak...

Irudia 35. Irakasleen kalitatea eta ikasleen emaitzak zuzenki erlazionatuta daude

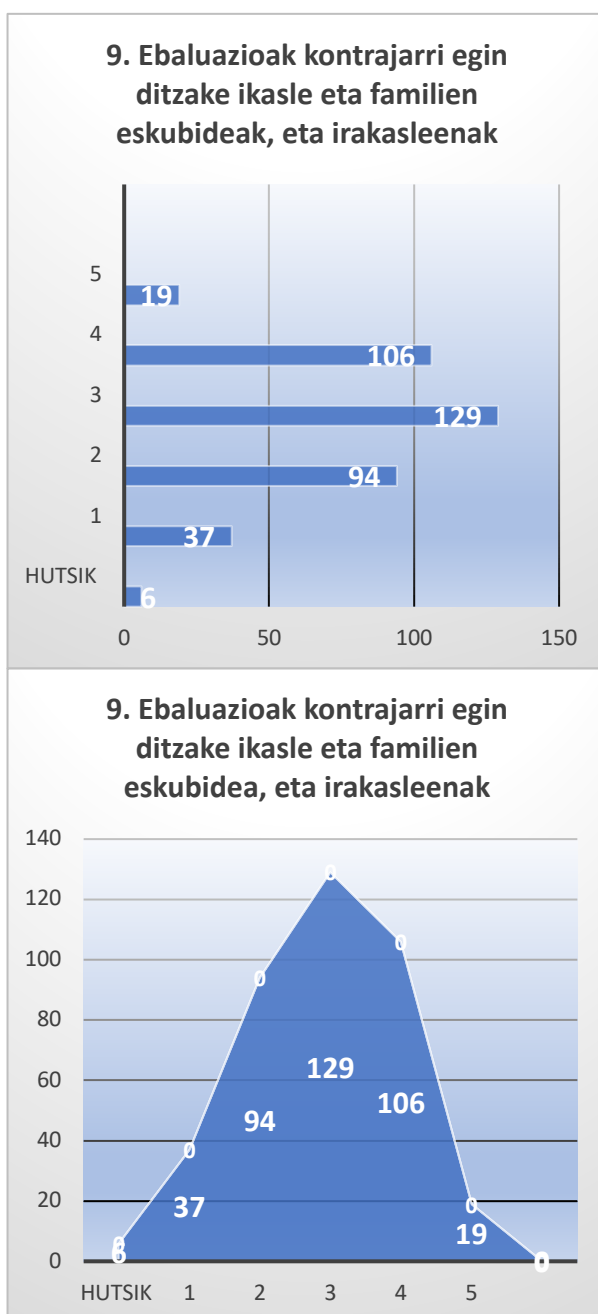


HUTSIK 1	① % 13,8	② % 24,1	③ % 32,6	④ % 19,2	⑤ % 10,3
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Irakasle bakarra da esaldi hau baloratzen ez duena. Erantzunen maiztasuna bestetan baino banatuagoa dago kasu honetan. Adostasuna azaltzen dutenak % 29,5 diren bitartean, desadostasuna adierazten dutenak % 43,9 dira eta neutraltasuna % 32,6koa dela ikusten dugu. Ezin dugu esan argi dagoenik honekiko iritzia. Ezin da ondorioztatu irakasleek beraiek ikasleen emaitzetan duten erlazioa zuzena dela uste dutenik. Nazioarteko ikerketek diotena zalantzan jartzen dute EAEko irakasleek,. Mckinsey txostenean jasotako esaldi famatua adibidez: "Eskola sistemaren kalitateak ezin du bere irakasleen kalitatea gainditu" baina ikusi dugun bezala kontrako iritzia ere badira adituen artean: "ikastetxe batek irakasle bikainak izateak ez du ziurtatzen ikasle bikainak lortuko direnik" (Garrido Fuentes, 2008: 129).

Gizabanakoaren eta gizartearen eskubideei buruz hitz egin dugu lehen baina nola kokatzen dira irakasleen, beraien eskubideen aurrean? Horren inguruan duten iritzia jasoko dugu ondoren:

Irudia 36. Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasle eta familien eskubideak, eta irakasleenak



HUTSIK 6	① % 9,7	② % 24,	③ % 33,7	④ % 27,7	⑤ % 5
----------	---------	---------	----------	----------	-------

Erantzunen maiztasuna oso banatua dago eta ezin dugu ondorio argirik atera. Eskaintzen digun irudia banaketa arruntarena baita. Banaketa normala deritzona azaltzen du. Banaketa normala (Gaussen banaketa, banaketa gaussiarra, Laplace-Gausen banaketa edo normaltasun estatistikoa) esaten zaio estatistikan eta

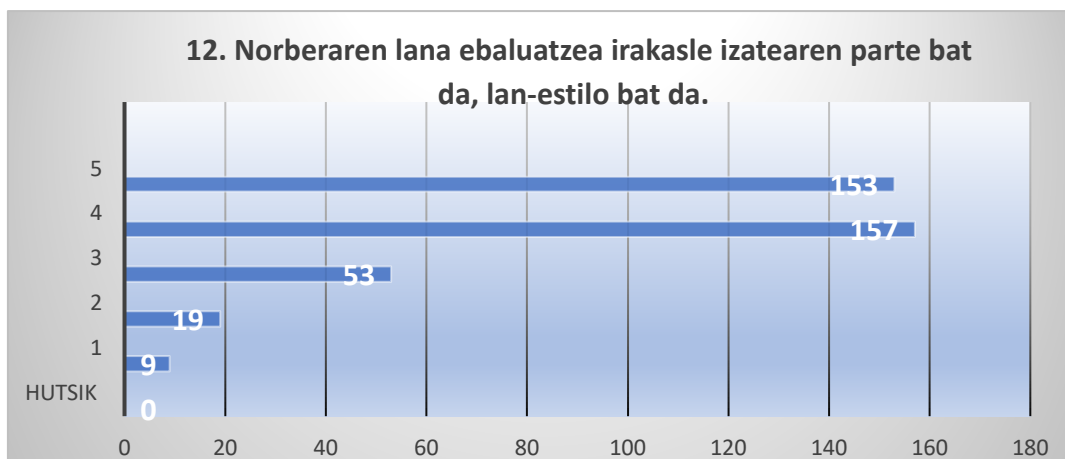
probabilitateen teoriar sarrren agertzen den aldagai jarraituko probabilitate-banaketari.

Kanpin-forma du eta simetrikoa da parametro estatistiko jakin batekiko.

Ebaluazioak irakaslearen ohiko jardueran duen errealitatea ezagutu nahi genuen

hurrengo galderan:

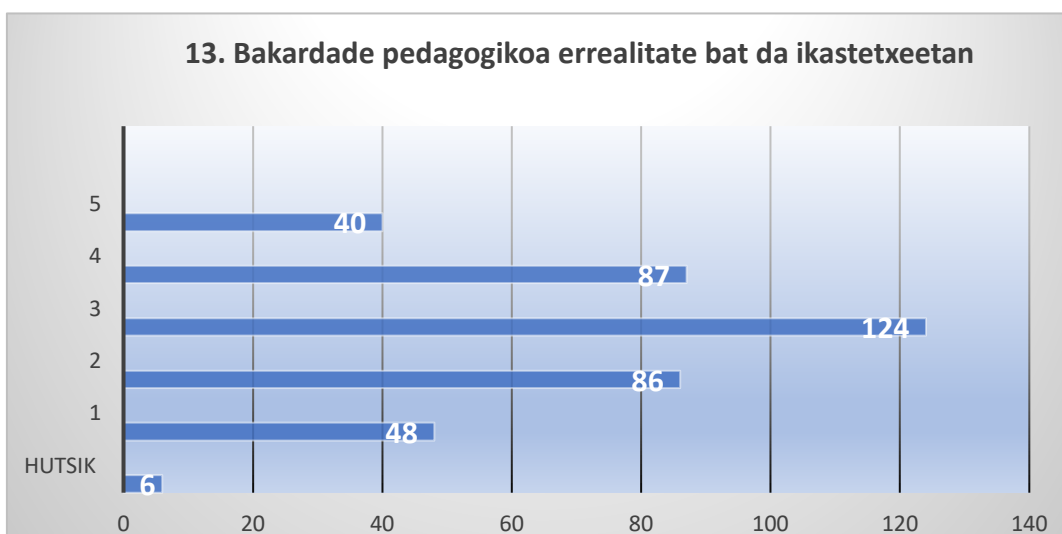
Irudia 37. Norberaren lana ebaluatzea irakasle izatearen parte bat da, lan-estilo bat da



HUTSIK 0	① % 2,3	② % 4,9	③ % 13,6	④ % 40,2	⑤ % 39,1
----------	---------	---------	----------	----------	----------

Esan genezake irakasleek bere lana ebaluatzen dutela. Irakasleek ebaluazioa bere lanaren ezaugarritzat hartzen dute. Baieztapen honek jasotzen duen adostasuna oso altua da (% 79,3) eta bestalde denek erantzuten dute. Honekin erlazionatuta ezagutu nahi izan dugu jakin irakaslearen erantzuna indibiduala den, norbanakoari dagokion edo irakaslea babestua sentitzen den bere jardunean.

Irudia 38. Bakardade pedagogikoa errealitate bat da ikastetxeetan

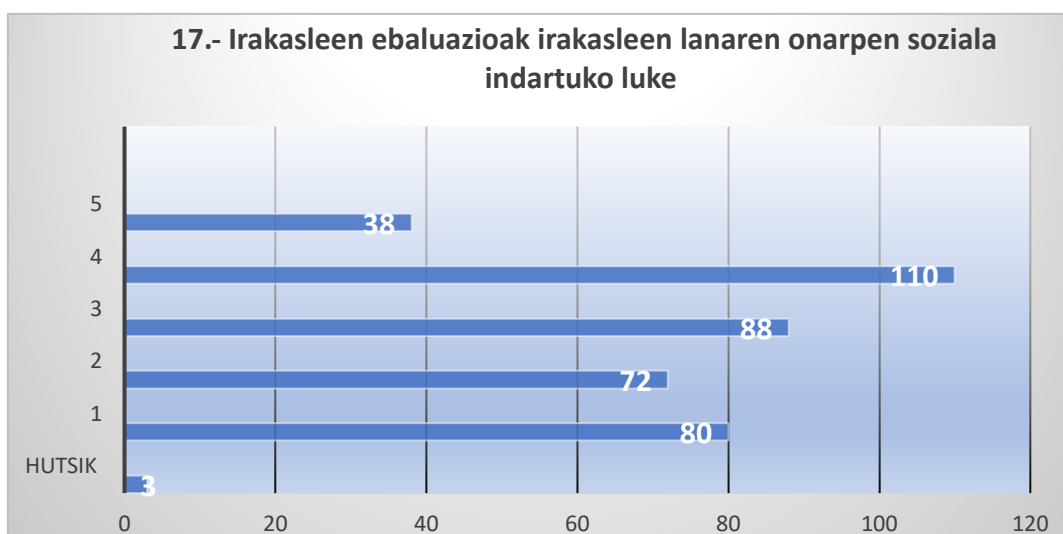


HUTSIK 6	① % 12,5	② % 22,3	③ % 32,2	④ % 22,6	⑤ % 10,4
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Datuen azterketatik ikusten dugu ez dela erantzun garbirik. Alde, kontra edo definitzen ez diren irakasleen kopuruen artean ez dago alde esanguratsurik. Suposatu dezakegu bakoitzaren errealitatea ezberdina dela eta ez dagoela orokortzerik. Ezin dugu izan bakardade pedagogikoa errealitatea bat denik.

Irakasleen uste eta aurreiritziek ebaluazioaren aurrean izango duten jarreraren eragingo dute. Ebaluazioak, aurretik aipatu dugun bezala erresistentziak areagotzen ditu sarritan eta hainbat sentimendu sortarazi inplikatuak dauden irakasleengan. Ondorio baikorrak beste, ondorio arriskutsuak izan daitezkeela aurreikusi dezakete irakasleek.

Irudia 39. Irakasleen ebaluazioak irakasleen lanaren onarpen soziala indartuko luke



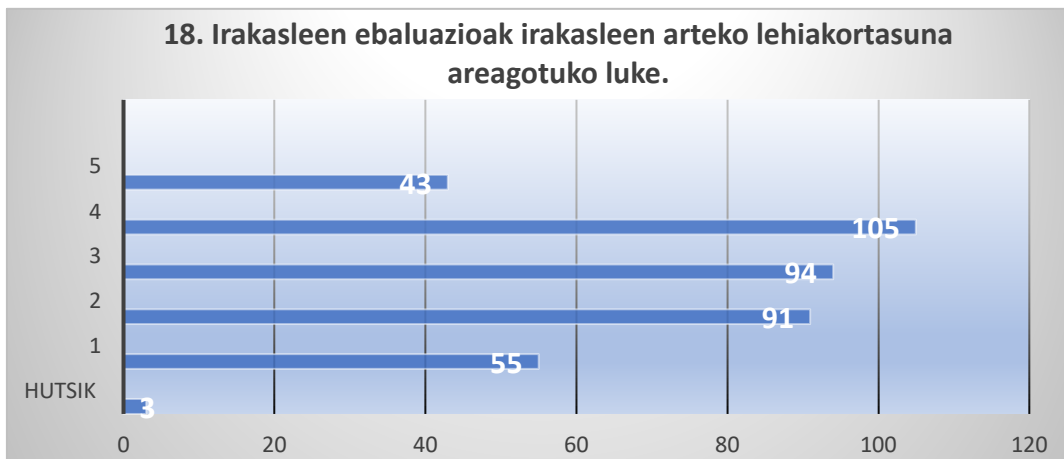
HUTSIK 3	① % 20,6	② % 18,6	③ % 22,7	④ % 28,4	⑤ % 9,8
----------	----------	----------	----------	----------	---------

Datuak aztertuta ikusi dezakegu alde daudenen eta ados ez daudenen iritziak oso hurbil daudela (% 39,2 ez ados/% 38,2 ados). Ikusitakoaren arabera ezin daiteke ondorioztatu pentsaera garbirik. Irakasleek ez dute espero ebaluazioak irakasle lanaren onarpen soziala indartuko lukeenik.

Ondoren, orobat, iritzi eta mesfidantzaren inguruan jakin nahi izan dugu. Baieztapen hauen irakurketa batera egingo dugu., ondorengo grafiketan interpretatu dezakegunez. Hasteko sortu lezakeen lehiakortasunaz galdetuta ados nahiz ez ados azaltzen direnen portzentajeak oso hurbil daude (% 38,2 ados/ % 37,7 ez ados), beraz ezin da iritzi argia dagoenik ondorioztatu.

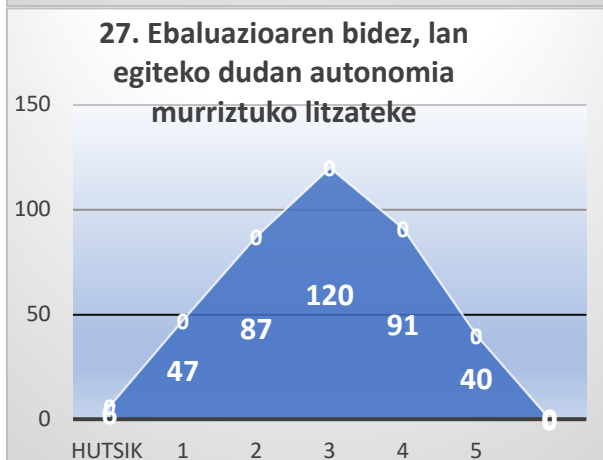
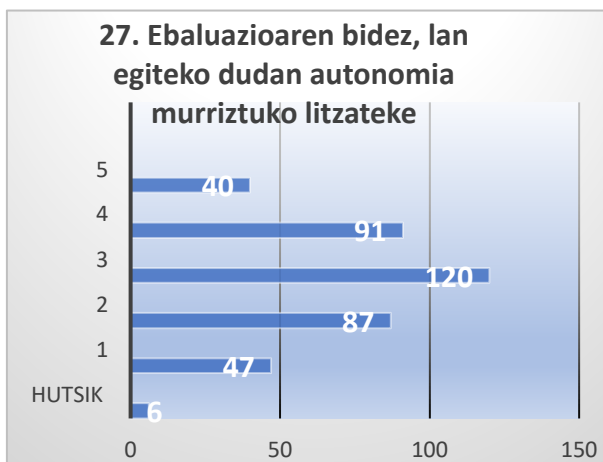
Aldi berean, ezin dugu esan irakasleek beraien lanaren autonomia gutxituko litzatekeela uste dutenik; datuen banaketa normala da eta horren arabera erantzun kopururik esanguratsuena erdian kokatzen da, neutraltasuna adieraziz.

Irudia 40. Irakasleen ebaluazioak irakasleen arteko lehiakortasuna areagotuko luke



HUTSIK 3	① % 14,2	② % 23,5	③ % 24,2	④ % 27,1	⑤ % 11,1
----------	----------	----------	----------	----------	----------

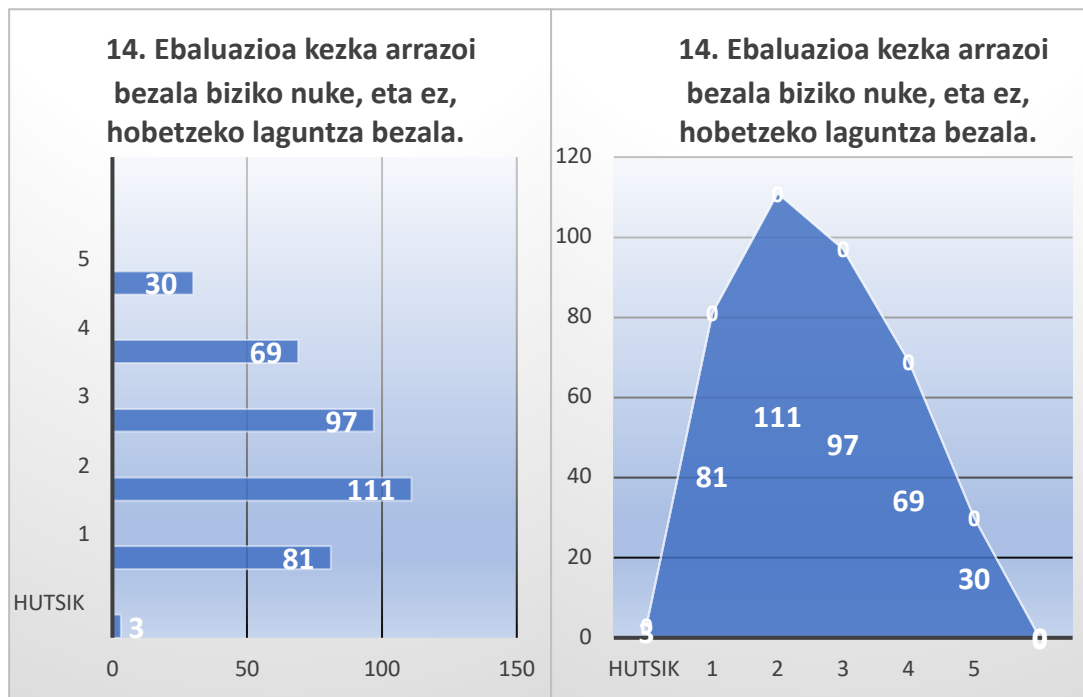
Irudia 41. Ebaluazioaren bidez, lan egiteko dudana autonomia murriztuko litzateke



HUTSIK 6	① % 12,2	② % 22,6	③ % 31,2	④ % 23,6	⑤ % 10,4
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Ondorengo baieztapenekiko iritzia askoz ere esanguratsuagoa da. Irakasleek ez lukete ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko. Grafikoan ikusi dezakegu, erantzunen gehiengoa lehenengo bi baloretan kontzentratzen dela eta gero jaisten doala; grafika ezker aldera desbideratuta ikusi dezakegu.

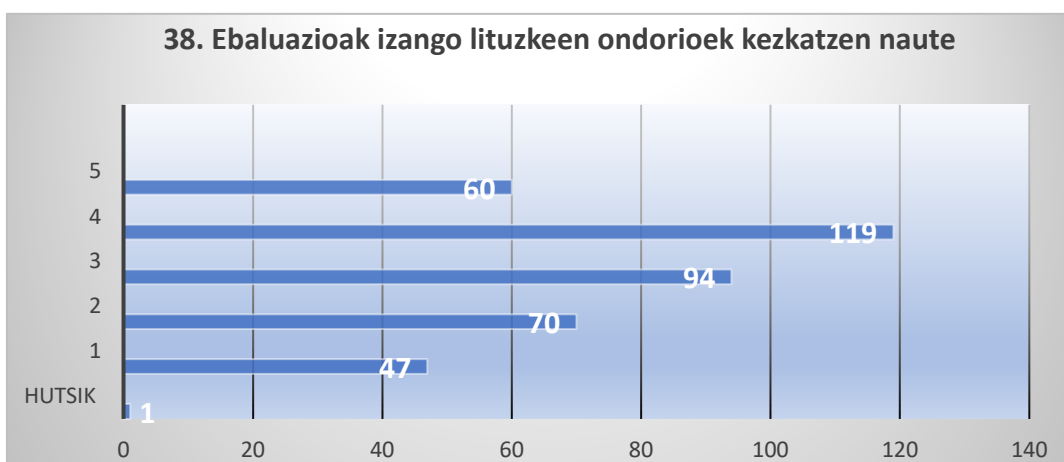
Irudia 42. Ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko nuke, eta ez, hobetzeko laguntza bezala



HUTSIK 3	① % 20,9	② % 28,6	③ % 25	④ % 17,8	⑤ % 7,7
----------	----------	----------	--------	----------	---------

Baina badira bi gai kezka sortu dezaketenak, bata ondorioak eta bestea datuen erabilpena. Kasu hauetan emandako datuek iritzi argi bat irudikatzen dute. Irakasleak ebaluazioaren ondorioek kezkatzen dituzte eta datuen erabilpenean arazo bat ikusten dute.

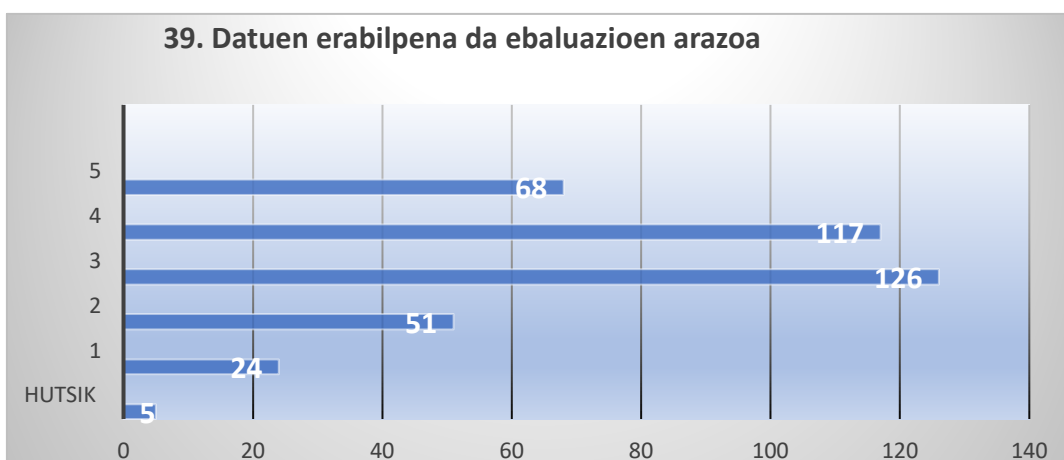
Irudia 43. Ebaluazioak izango lituzkeen ondorioek kezkatzen naute



HUTSIK 1	① % 12,1	② % 17,9	③ % 24,1	④ % 30,5	⑤ % 15,4
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Irakasleen % 45,9k kezka azaltzen dute ondorioen inguruan.

Irudia 44. Datuen erabilpena da ebaluazioaren arazoa



HUTSIK 5	① % 6,2	② % 13,2	③ % 32,6	④ % 30,3	⑤ % 17,6
----------	---------	----------	----------	----------	----------

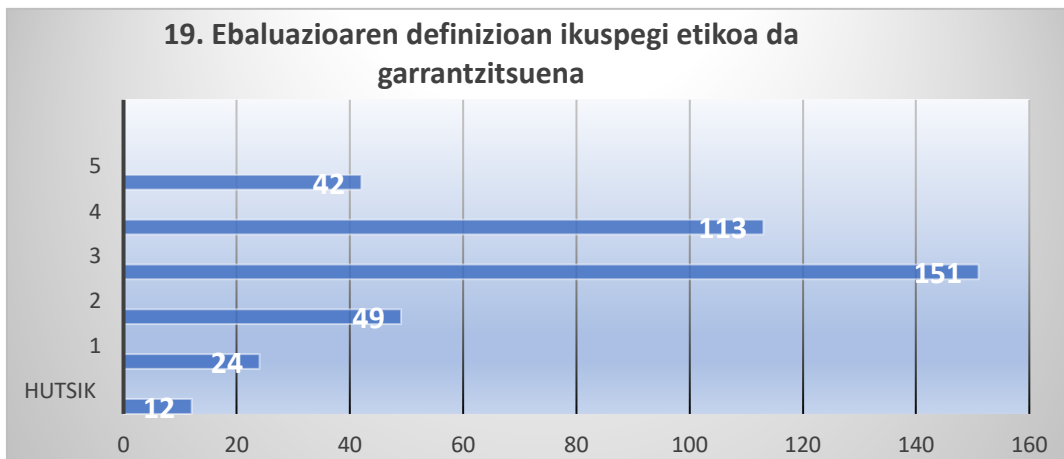
Irakasleen % 47,9k arazoa datuen erabilpenean egon daitekeela adierazten dute.

Bi azken baieztapenak kontuan hartu beharko lirateke ebaluazioaren diseinuan.

3.1.2.3. Ebaluazioaren diseinua

Hurrengo galderetan balizko ebaluazio diseinu batean kontuan hartu beharko liratekeen aspektuen ekarpenak ikusi genitzake:

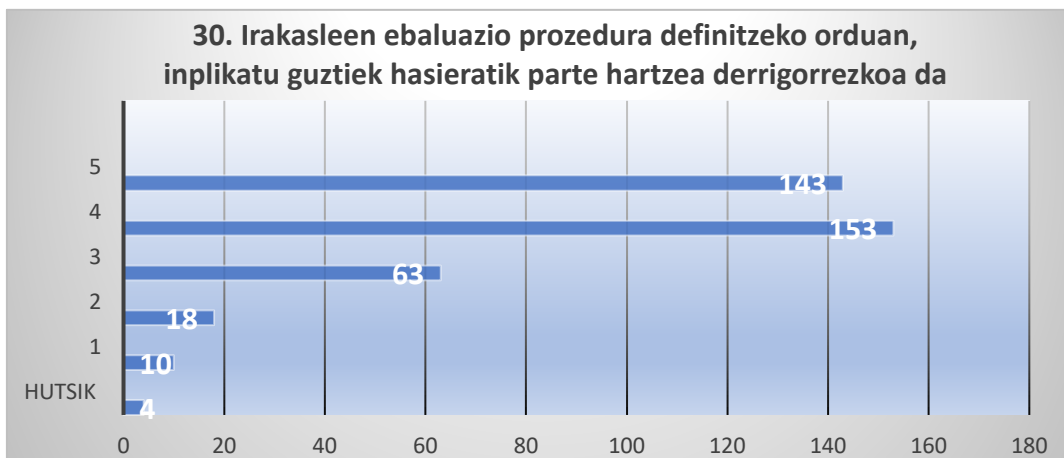
Irudia 45. Ebaluazioaren definizioan ikuspegi etikoa da garrantzitsuen



HUTSIK 12	① % 6,3	② % 12,9	③ % 39,8	④ % 28,8	⑤ % 11,1
-----------	---------	----------	----------	----------	----------

Baieztape honen balorazioan gutxi dira desadostasuna azaltzen dutenak eta gehiengo neutraltasunean edo alde azaltzen da. Kontuan hartzeko moduko aldagaia da

Irudia 46. Irakasleen ebaluazio prozedura definitzeko orduan, inplikatu guztiek hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da

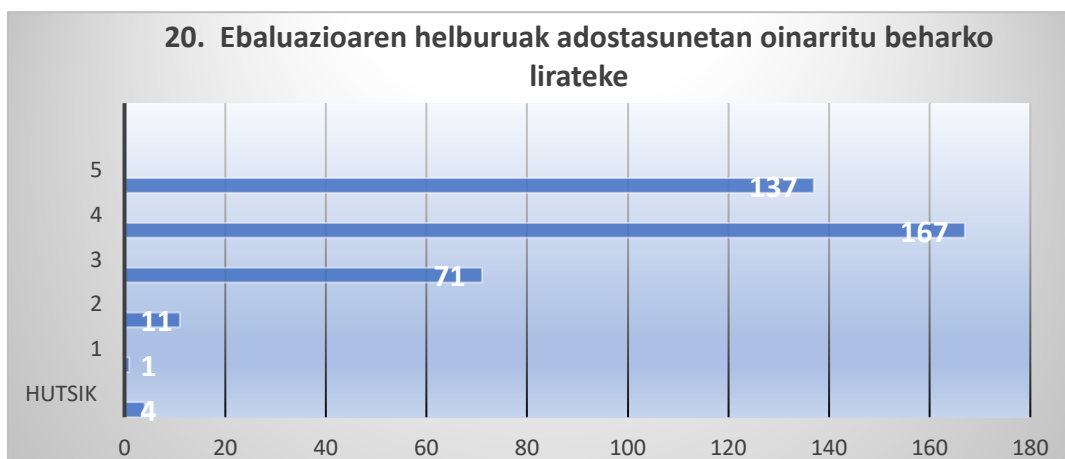


HUTSIK 4	① % 2,6	② % 4,7	③ % 16,3	④ % 39,5	⑤ % 37
----------	---------	---------	----------	----------	--------

Baieztape honek jasotzen duen adostasun maila (% 76,5) handienetakoa da eta argi ondorioztatu daiteke ebaluazio diseinuan inplikatuaren parte-hartzea ezinbestekoa kontsideratzen dela.

Ildo beretik azaltzen da hurrengo itema ere. Irakasleen iritzian helburuak adostasunetan oinarritu beharko lirateke. Parte-hartzea eta adostasuna azaldu dira jadanik.

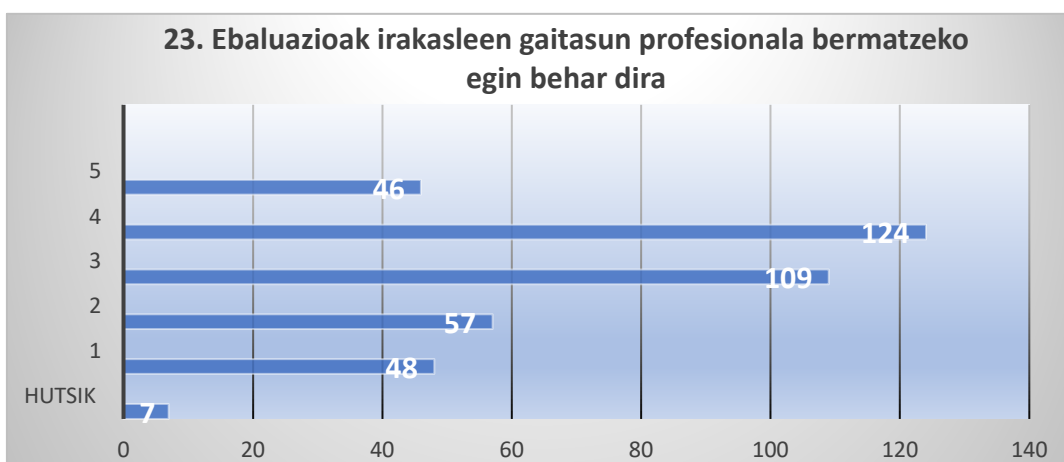
Irudia 47. Ebaluazioaren helburuak adostasunean oinarritu beharko lirateke



HUTSIK 4	① % 0,3	② % 2,8	③ % 18,3	④ % 43,2	⑤ % 35,4
----------	---------	---------	----------	----------	----------

Irakasleen iritzien arabera ebaluazio batek izan beharko lituzkeen helburu eta izaera zein den jaso nahi genuen hurrengo baieztapenetan. Hein eta Taunt-ek (2010) adierazten duten bezala: Kalitatezko irakasleen ebaluazioa lortu nahi bada elkarrekiko onuragarriak diren helburuak ezartzea. Lortu beharreko xedeak osatuko dituzten helburuak garrantzitsutzat jo behar dituzte bai irakasleek bai erakundeak.

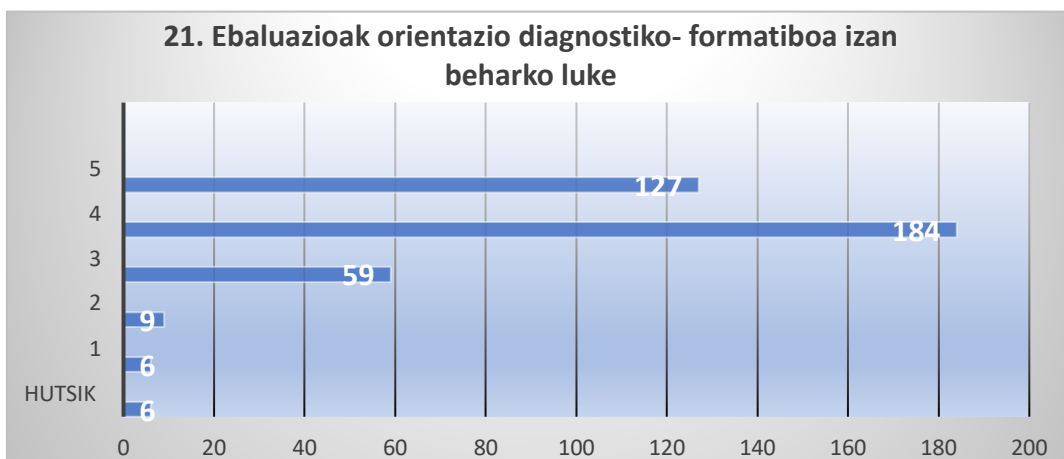
Irudia 48. Ebaluazioak irakasleen gaitasun profesionala bermatzeko egin behar dira



HUTSIK 7	① % 12,5	② % 14,8	③ % 28,4	④ % 32,3	⑤ % 12
----------	----------	----------	----------	----------	--------

Irakasleek gaitasun profesional bermatu behar dela uste dute, gehiengoa (% 44,3) alde azaltzen baita. Baina ados ez dauden kopurua ere esanguratsua da (% 27,3).

Irudia 49. Ebaluazioak orientazio diagnostiko-formatiboa izan beharko luke

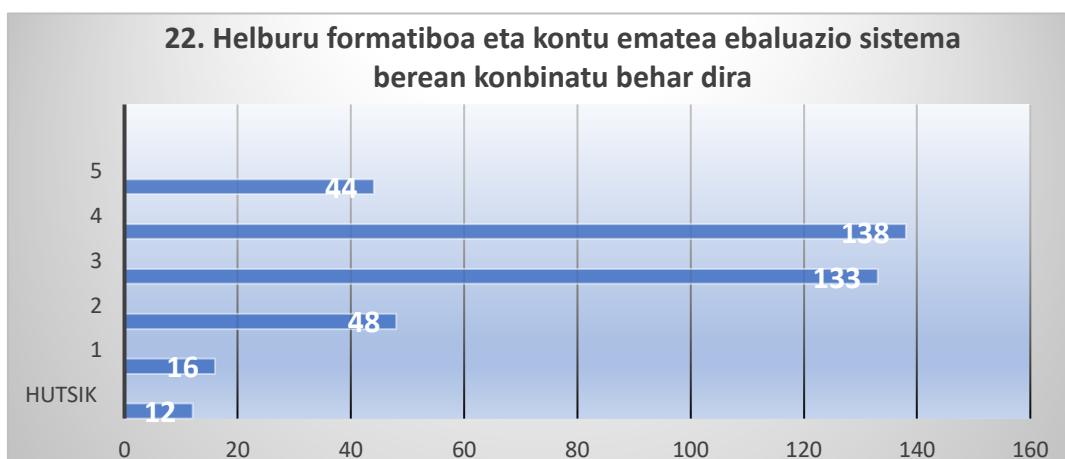


HUTSIK 6	① % 1,6	② % 2,3	③ % 15,3	④ % 47,8	⑤ % 33
----------	---------	---------	----------	----------	--------

Adostasun handienetakoa azaltzen du galdera honek. % 80ak uste du ebaluazio formatiboa baten aldeko apustua egin beharko litzatekeela.

Baina helburu formatiboa eta kontu ematea konbinatzen direnean nabarmen jaisten da adostasun maila, nahiz eta alde azaltzen direnen portzentajea (% 48) oraindik altua izan. Bestalde, % 35ek ez du iritzi argirik eta galderari erantzun ez diotenen kopurua (12 galdetegi) bestetan baino altuagoa da.

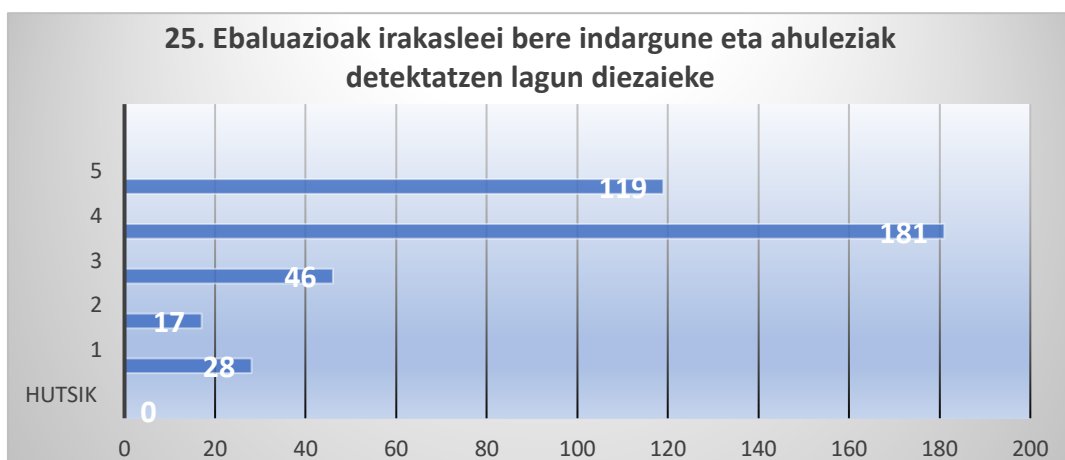
Irudia 50. Helburu formatiboa eta kontu ematea ebaluazio sistema berean konbinatu behar dira



HUTSIK 12	① % 4,2	② % 12,7	③ % 35,1	④ % 36,4	⑤ % 11,6
-----------	---------	----------	----------	----------	----------

Ebaluazioaren izaera diagnostiko-formatiboaren aldeko jarrera azaldu dute irakasleek eta koherente izanik, ebaluazioak indargune eta ahuleziak detektatzen lagundu beharko liekeela baieztatzen dute irmotasunez. Ados % 76,3 daude irudian ikusten den bezala.

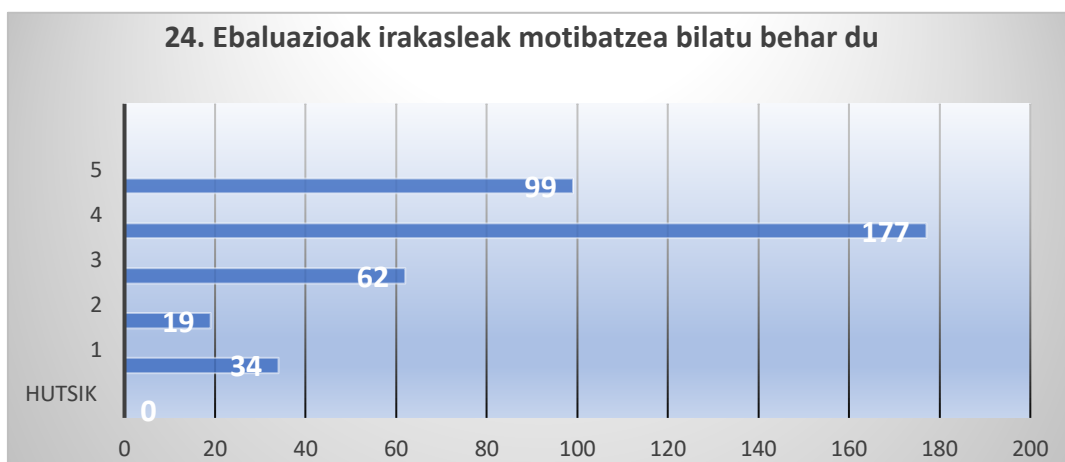
Irudia 51. Ebaluazioak irakasleei bere indargune eta ahuleziak detektatzen lagun diezaike



HUTSIK 0	① % 7,2	② % 4,3	③ % 11,8	④ % 46,3	⑤ % 30,4
----------	---------	---------	----------	----------	----------

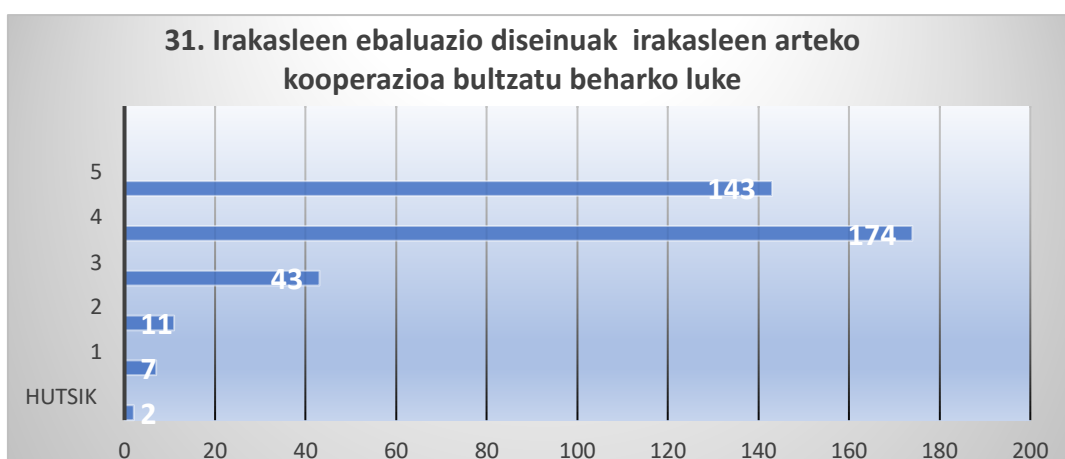
Hurrengo galderetan ebaluazioak zer bilatu beharko lukeen galdetzen zaie. Irakasleek diotenaren arabera (% 70,6 alde) ebaluazioak motibazioa bilatu behar du. Are gehiago, irakasleen % 84,5k irakasleen arteko kooperazioa; bultzatu behar duela uste du. Errekonozimendua edo aitortpena ere bilatu behar direla pentsatzen dute baina honekiko adostasuna (% 53,3) txikiagoa da beste bi ezaugarriekin alderatua. Hala ere kontuan hartzeko adinako kopurua da.

Irudia 52. Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du



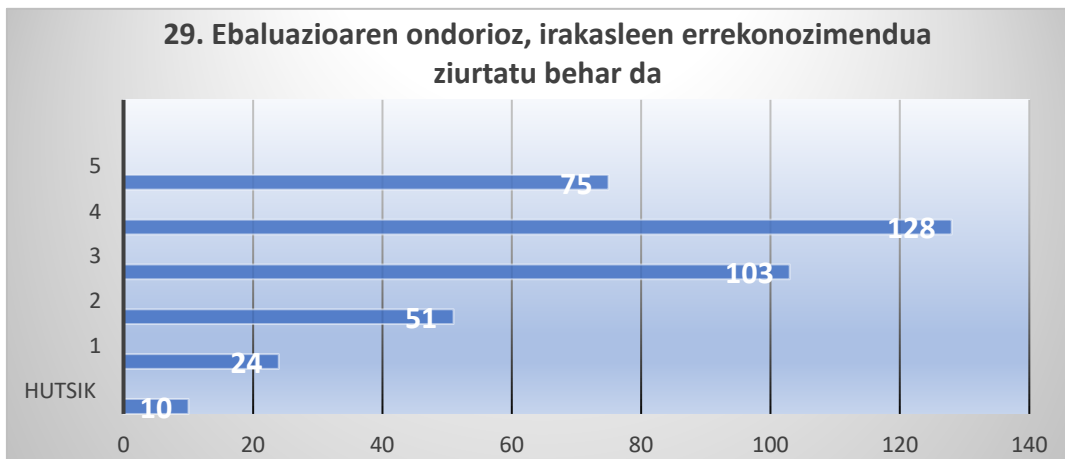
HUTSIK 0	① % 8,7	② % 4,9	③ % 15,9	④ % 45,3	⑤ % 25,3
----------	---------	---------	----------	----------	----------

Irudia 53. Irakasleen ebaluazio diseinuak irakasleen arteko kooperazioa bultzatu beharko luke



HUTSIK 2	① % 1,8	② % 2,8	③ % 11,1	④ % 44,7	⑤ % 39,8
----------	---------	---------	----------	----------	----------

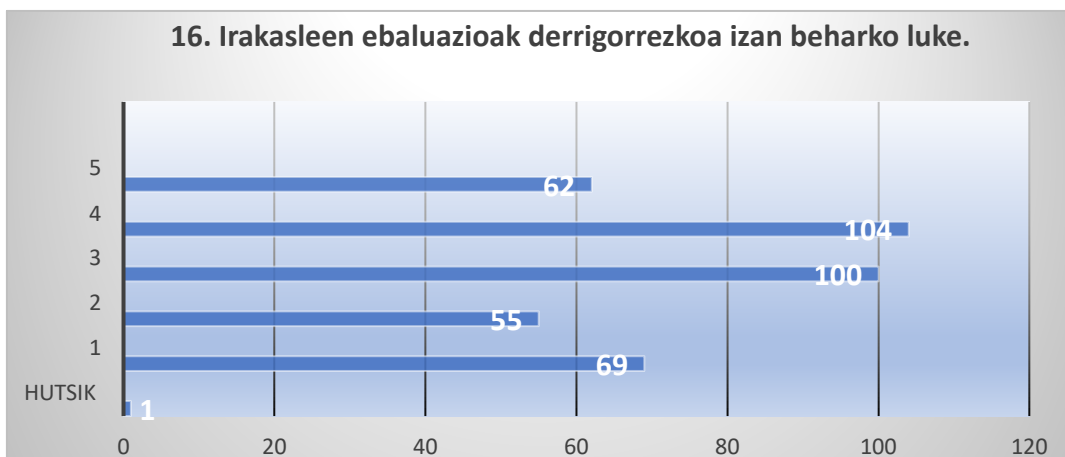
Irudia 54. Ebaluazioaren ondorioz irakasleen errekonozimendua ziurtatu behar da



HUTSIK 10	① % 6,3	② % 13,4	③ % 27	④ % 33,6	⑤ % 19,7
-----------	---------	----------	--------	----------	----------

Hurrengo baieztapenetan, behin ebaluazio sistema bat ezartzeko erabakia hartuta diseinuan definitu beharreko ezaugarri zehatzen inguruan aritu dira irakasleak.

Irudia 55. Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke



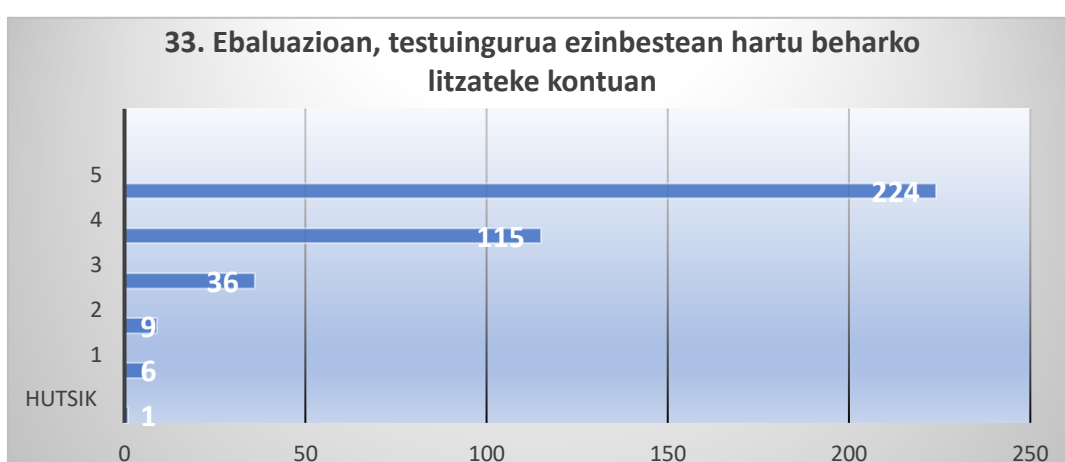
HUTSIK 1	① %,17,7	② % 14,1	③ % 25,6	④ % 27,7	⑤ % 15,9
----------	----------	----------	----------	----------	----------

Ebaluazioaren ezarpen eremua finkatzeko unean erabaki nagusienetako bat borondatezkoa edo derrigorrezkoa izango den zehaztea da. Derrigortasuna edo borondatezkoa izateak ebaluazioaren helburuekin du zerikusia. Orain arteko datuen

arabera ebaluazio diagnostiko-formatiboaren aldeko jarrera azaltzen da. Hori horrela izanik koherentea izango litzateke derrigorrezko ebaluazioa planteatzea baina soilik irakasleen % 43,6k uste du horrela izan beharko lukeela. Beste baieztapen batzuk baino adostasun maila baxuagoa biltzen du.

Hurrengo baieztapenak aldeko jarrera nabaria jasotzen du. Ebaluazioa testuinguratzea ezinbestekoa da irakasleen iritziz.

Irudia 56. Ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzateke kontuan

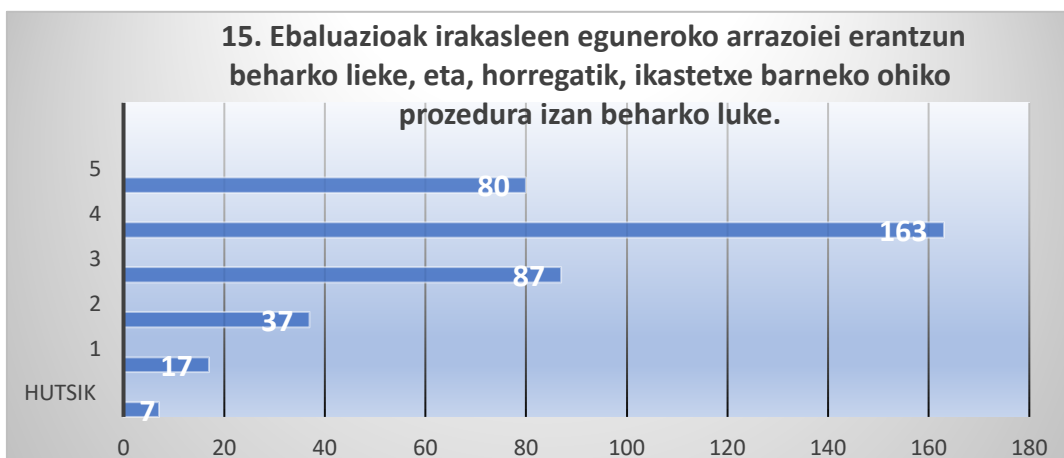


HUTSIK 1	① % 1,5	② % 2,3	③ % 9,2	④ % 29,5	⑤ % 57,4
----------	---------	---------	---------	----------	----------

Ebaluazioa planteatzerako unean testuingurua hartu beharko litzateke kontuan eta irakasleen ebaluazioaren emaitzen interpretazioan txertatu, % 86,9k horrela uste dutelako. Ebaluazioa zehazteko unean, beste erabaki bat ebaluazioaren definizioari dagokiona da, kanpo ebaluazioa, barne ebaluazioa edo bien konbinaketa izan beharko litzatekeen.

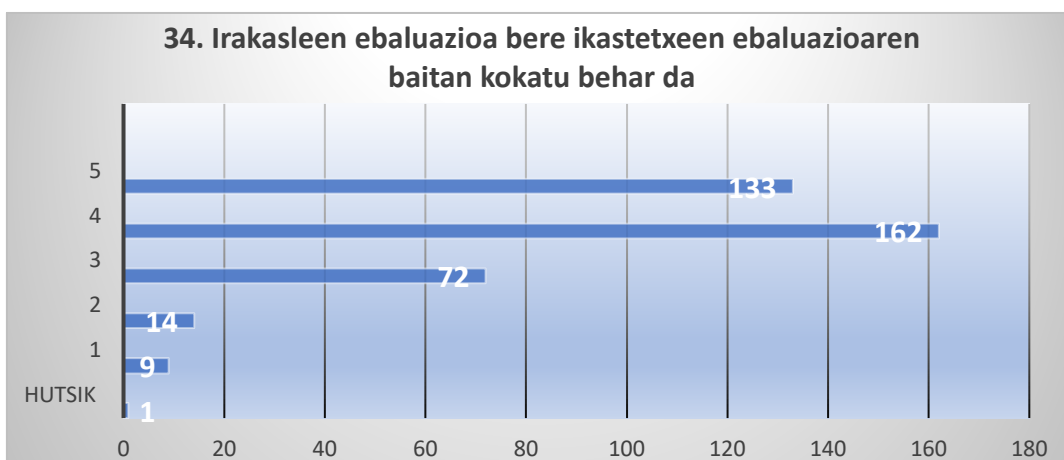
Beste aukera bat irakasleen ebaluazioa modu isolatuan planteatzea edo, ebaluazio orokorrago (ikastetxeko ebaluazioa, sistema ebaluazioa) batean kokatzea izan daiteke aukera. Edozein delarik ere aukera barne edo kanpo ebaluazioa izan daiteke eta bien osagarritasuna bilatu. Hurrengo hiru baieztapenak horren inguruan kokatzen dira.

Irudia 57. Ebaluazioak irakasleen eguneroko arrazoiei erantzun beharko lieke, eta, horregatik, ikastetxe barneko ohiko prozedura izan beharko luke



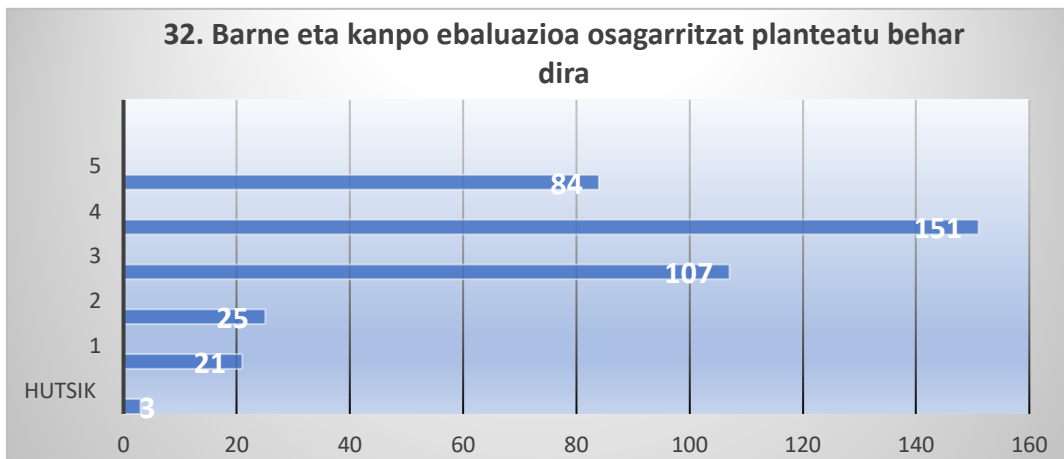
HUTSIK 7	① % 4,4	② % 9,6	③ % 22,7	④ % 42,4	⑤ % 20,8
----------	---------	---------	----------	----------	----------

Irudia 58. Irakasleen ebaluazioa bere ikastetxeen ebaluazioaren baitan kokatu behar da



HUTSIK 1	① %2,3	② %3,6	③ %18,5	④ %41,5	⑤ % 34,1
----------	--------	--------	---------	---------	----------

Irudia 59. Barne eta kanpo ebaluazioa osagarritzat planteatu behar dira



HUTSIK 3	① % 5,4	② % 6,4	③ % 27,6	④ % 38,9	⑤ % 21,6
----------	---------	---------	----------	----------	----------

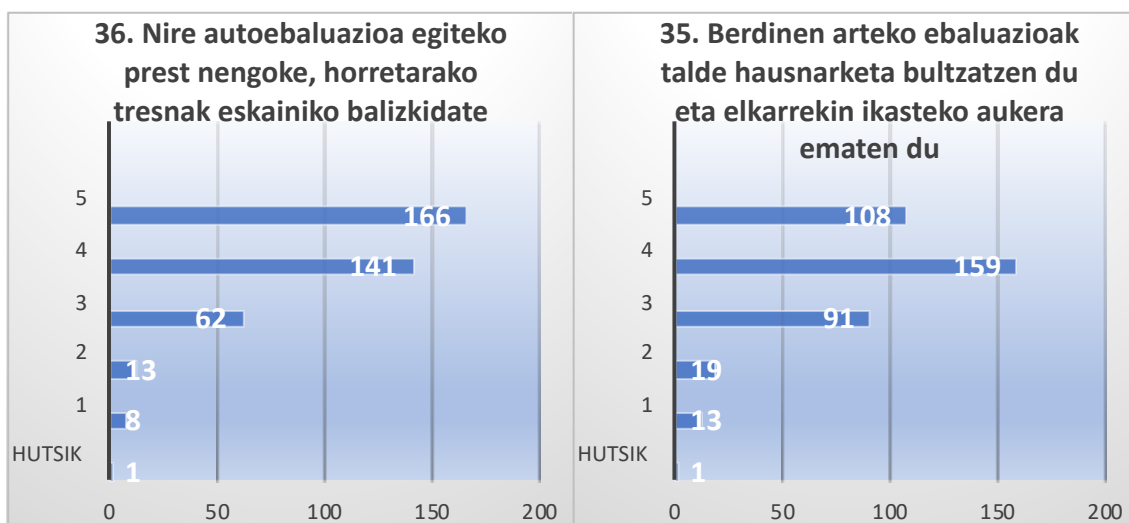
Hiru baieztapen horietatik bigarrena da adostasun gehien lortzen duena, % 75,6 eta horren arabera ebaluazioa ikastetxe ebaluazioaren baitan kokatu behar da.

Bestalde, barneko ohiko prozedura izan behar dela uste dute. Barne ebaluazioarekin ados azaltzen dira % 63,2 baina barne ebaluazio hori kanpo ebaluazioarekin osatu behar den galdetzean, azken baieztapen honekiko adostasun maila jaitsi egiten da % 60,5era.

Hurrengo baieztapenetan ebaluazio teknikiei buruzko baieztapenak aztertu dituzte irakasleek, autoebaluazioa batetik eta koebaluazioa bestetik. Irakasleak prest daude beraien burua ebaluatzeko tresnak izanez gero. % 78,8 azaltzen da autoebaluazioarekin ados.

Koebaluazioari dagokionez ere adostasun zabala (%68,5) irakurri daiteke nahiz eta ez den autoebaluazioak jasotzen duen adinakoa.

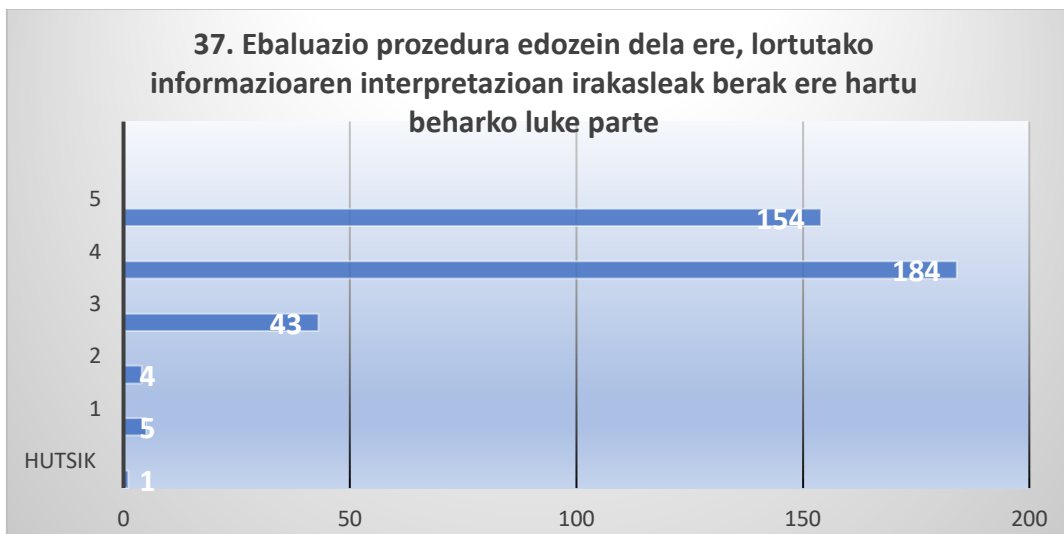
Irudia 60. Autoebaluazioa eta koebaluazioa



HUTS 1	1 % 2,1	2 % 3,3	3 % 15,9	4 % 36,2	5 % 42,6	HUTS 1	1 % 3,3	2 % 4,9	3 % 23,3	4 % 40,8	5 % 27,7
-----------	------------	------------	----------------	----------------	----------------	-----------	------------	------------	----------------	----------------	----------------

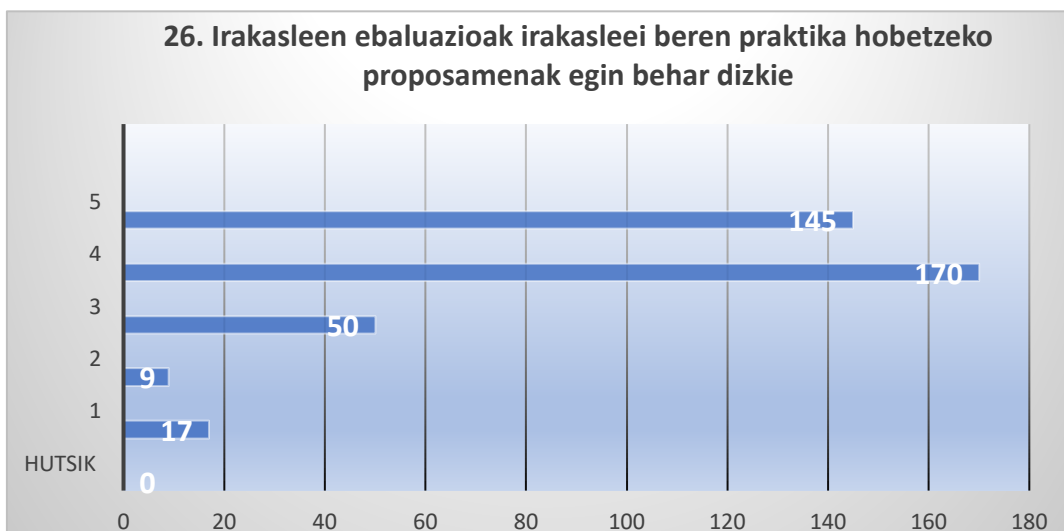
Ebaluazioaren bukaeran datuen interpretazioa jasoko duen txostena osatzen da. Irakasleek, zalantzarik gabe, uste dute irakasle inplikatuak ere datuen interpretazioan parte hartu behar dutela; praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkiela bai irakasleei, bai hezkuntza sistemaren arduradunei ere.

Irudia 61. Ebaluazioa prozedura edozein dela ere, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte



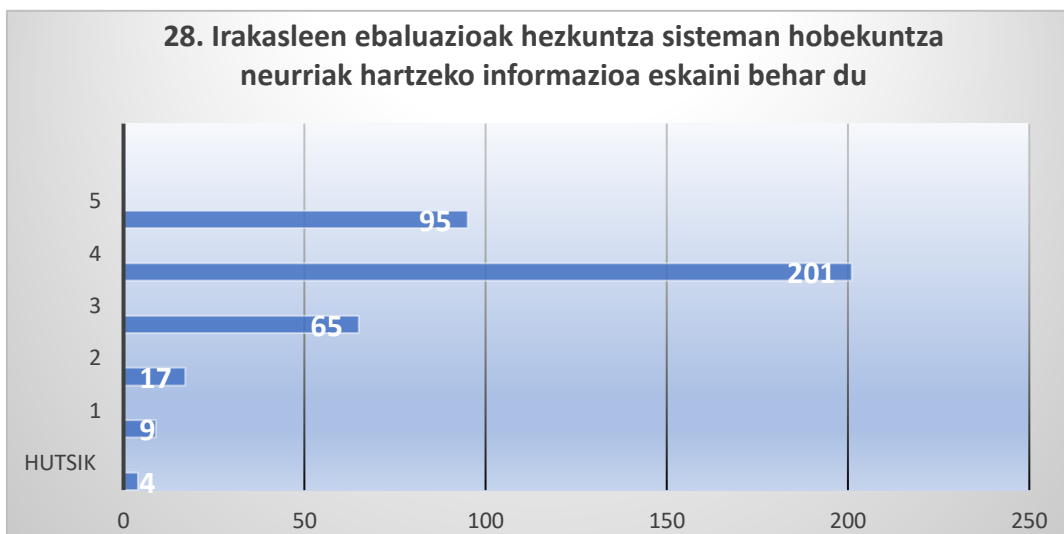
HUTSIK 1	① % 1,3	② % 1	③ % 11	④ % 47,2	⑤ % 39,5
----------	---------	-------	--------	----------	----------

Irudia 62. Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkie



HUTSIK 0	① % 4,3	② % 2,3	③ % 12,8	④ % 43,5	⑤ % 37,1
----------	---------	---------	----------	----------	----------

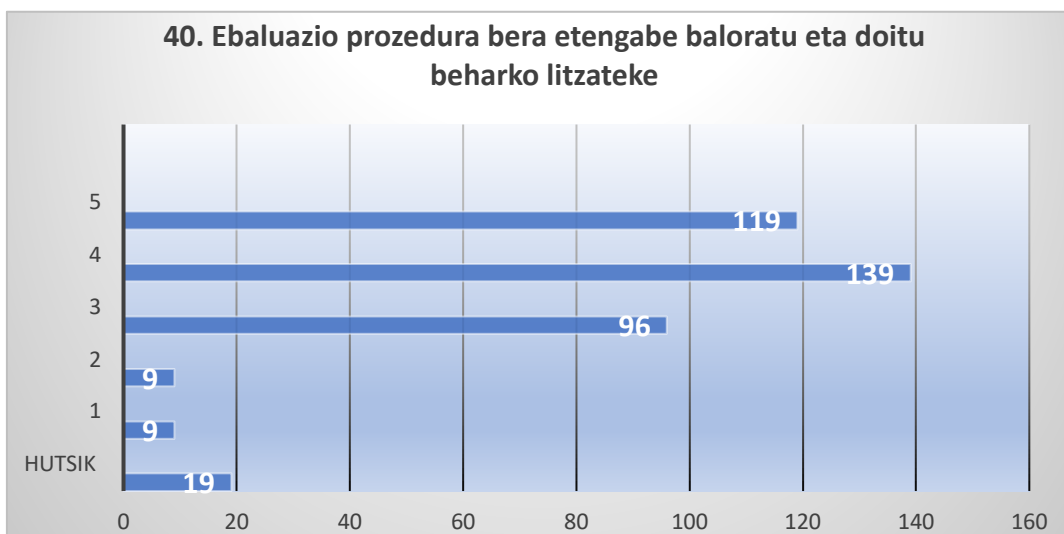
Irudia 63. Irakasleen ebaluazioak hezkuntza sisteman hobekuntza neurriak hartzeko informazioa eskaini behar du



HUTSIK 4	① % 2,3	② % 4,4	③ % 16,8	④ % 51,9	⑤ % 24,5
----------	---------	---------	----------	----------	----------

Azkenik metaebaluazioaren inguruan galdetuta ere adostasuna bilatu dezakegu.

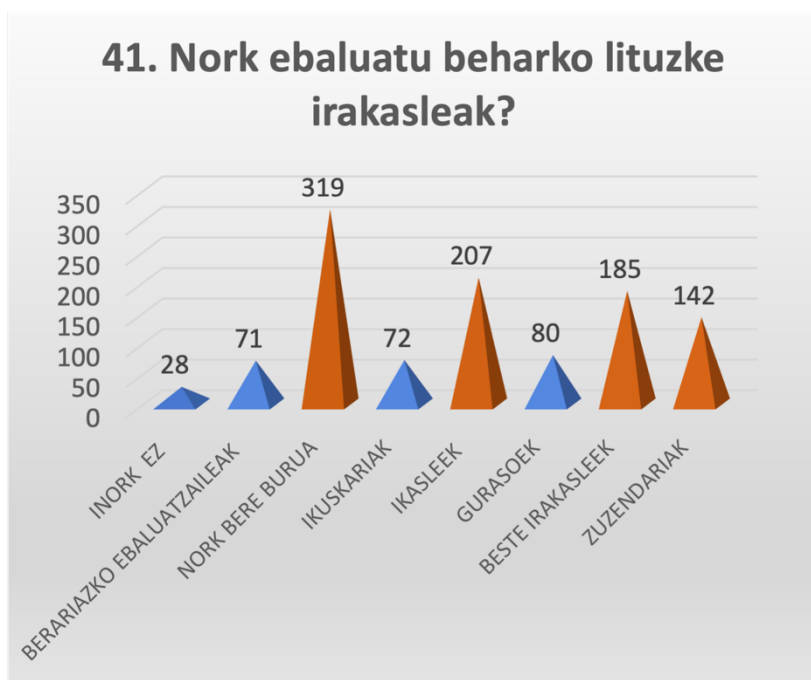
Irudia 64. Ebaluazio prozedura bera etengabe baloratu eta doitu beharko litzateke



HUTSIK 19	① % 2,4	② % 2,4	③ % 25,8	④ % 37,4	⑤ % 32
-----------	---------	---------	----------	----------	--------

3.1.3. Aukera anitzeko galderak

Irudia 65. Nork ebaluatu beharko lituzke irakasleak?



Hurrengo galderetan irakasleek nahi adina aukera seinalatu zezaketen eta ebaluazio diseinuaren zehaztapenen inguruan galdetu genien: nork, noiz, zer, nola, zeren bidez... baita ebaluazioak

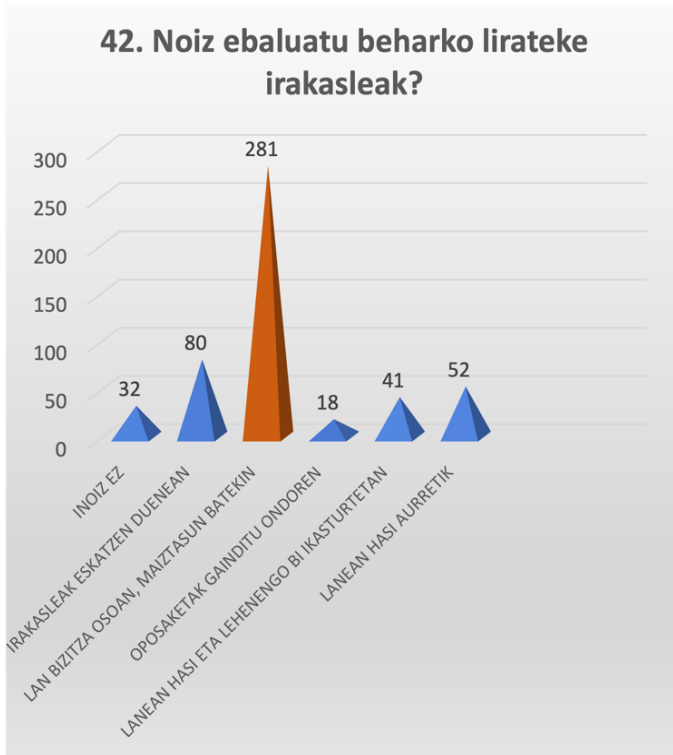
izan beharko lituzkeen ondorioez ere.

Ikusi dezakegunez gehien aukeratuak izan direnak honakoak dira hurrenez hurren:

- Nork bere burua (autoebaluazioa)
- Irakasleek
- Beste irakasleek (koebaluazioa)
- Zuzendariak

Ikusi dezakegu erantzunak orain artean jasotakoekin koherenteak direla, autoebaluazioa, koebaluazioa eta barne ebaluazioa hautatzen direla ondorioztatu dezakegulako.

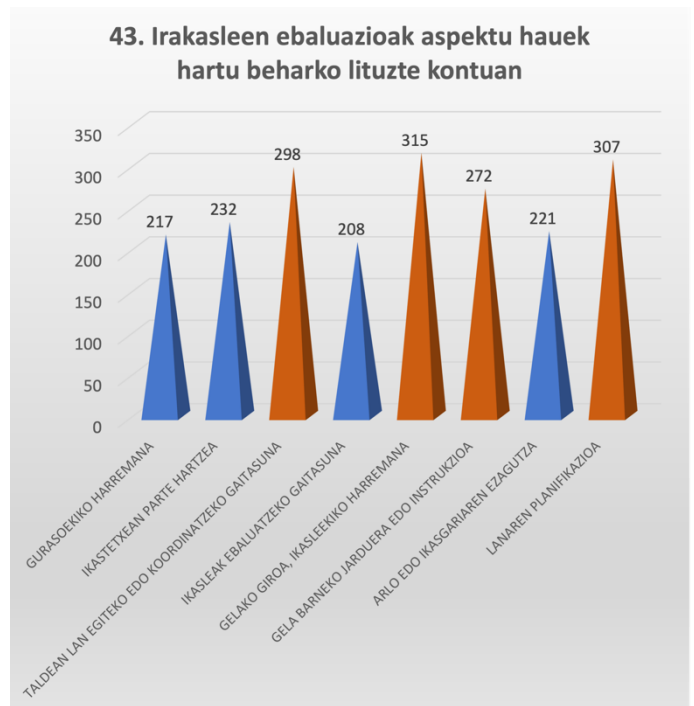
Irudia 66. Noiz ebaluatu beharko lirateke irakasleak?



Maiztasunaz galdetuta erantzuna bateratua da: lan bizi osoan maiztasun batekin.

Irudia 67. Irakasleen ebaluazioak aspektu hauek hartu beharko lituzke kontuan

Hurrengo galderan, irakasleen iritziz, zer ebaluatu beharko litzatekeen jakin nahi genuen eta aipatu beharra dago aukera gehienek jaso zutela adostasun maila zabala. Hala ere gehien aukeratutako lau aspektuak aipatuko ditugu hurrenez hurren: 1) gelako giroa, ikasleekiko harremana, 2) lanaren planifikazioa, 3) taldean lan egiteko edo koordinatzeko gaitasuna eta, 4) gela barneko jardura edo instrukzioa. Alde handia ez badago ere ikasleak ebaluatzeko gaitasuna izan zen gutxien aukeratu zena.



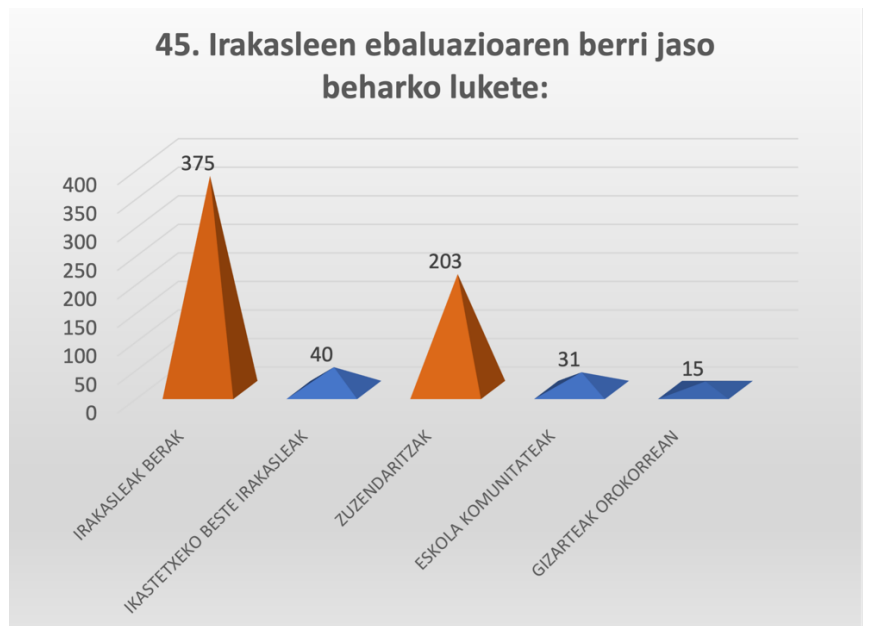
Irudia 68. Irakaslea ebaluatzeko tresna egokiak izango lirateke



Irakaslea ebaluatzeko tresnetaz galdetuta berriro ere orain arte jasotako datuekin bat datozen aukerak dira hautatuenak: autoebaluazioa, bere ikasleen iritziak eta lankideen balorazioak.

Irudia 69. Irakasleen ebaluazioaren berri jaso beharko lukete:

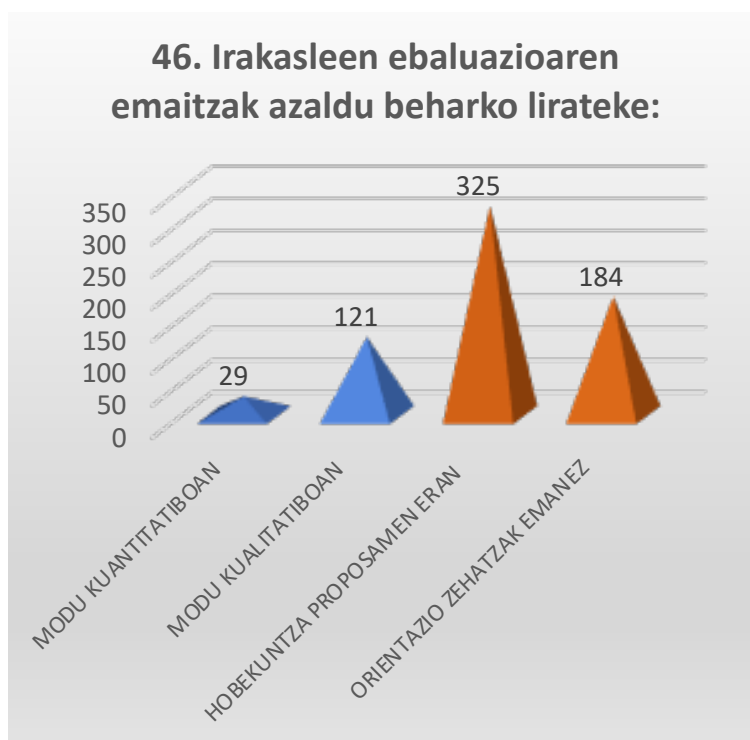
Ebaluazioaren bukaera, txosten eta ondorioetan begirada jarrita, ebaluazio emaitzen berri nork jakin beharko luken galdetuta oso erantzun adostua jasotzen da: irakasleak berak eta bigarren maila batean zuzendaritzak.



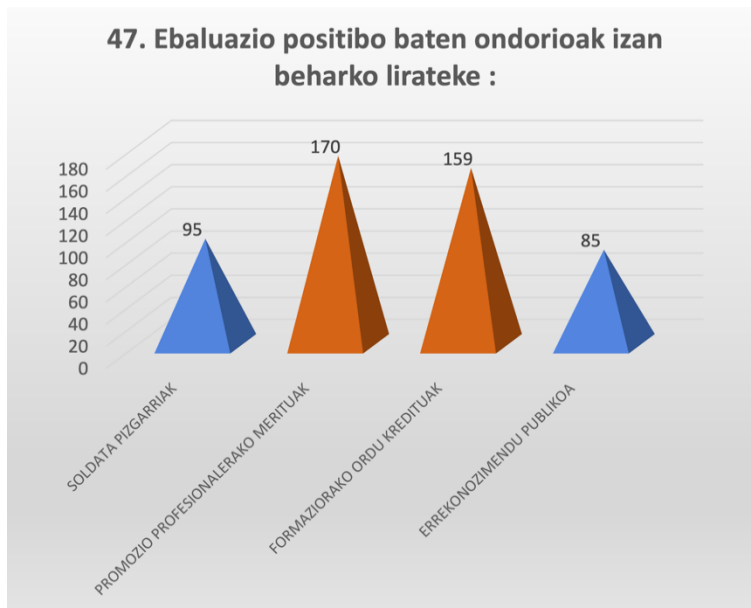
Gizarteak orokorrean ezagutu beharko lituzkela aukeratzen dutenan kopurua berriz oso txikia da.

Lehen ere galdetu dugu jaso beharko litzatekeen azken txostenaren inguruan eta bakoitzaren indargune eta ahulguneak jaso beharko lituzkeela adierazi dute irakasleek. Bestalde ebaluazioaren izaera diagnostiko-formatiboaren aldeko hautua egiten dutenez, ildo berari jarraituz, emaitzak hobekuntza proposamen eran edo orientazio zehatzak emanaz azaltzea koherentea izango litzateke. Inolaz ere ez modu kuantitatiboan. Irakasleen erantzunek iritzi hau azpimarratzen dute.

Irudia 70. Irakasleen ebaluazioaren emaitzak azaldu beharko lirateke:



Irudia 71. Ebaluazio positibo baten ondorioak izan beharko lirateke:



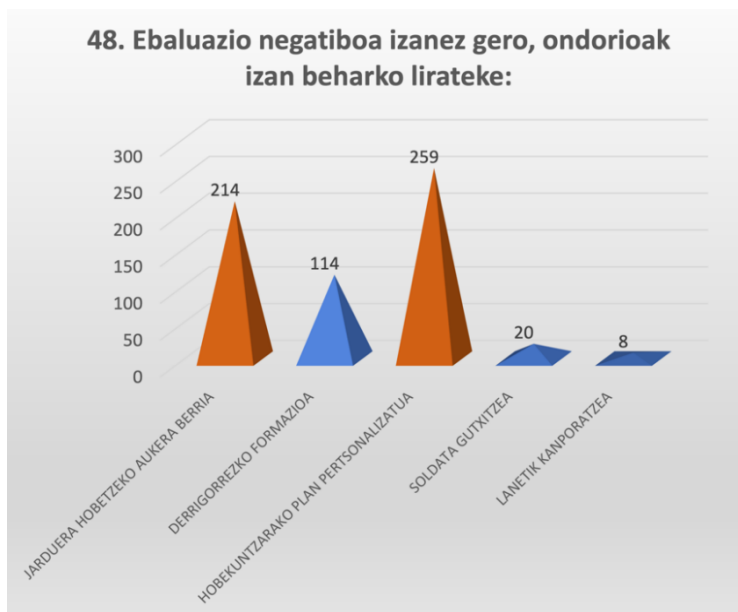
Eta azkenik ebaluazioaren ondorioen berri jakin nahi izan dugu:

Ebaluazio positibo baten ondorio hautatuenak honakoak dira:

- Promozio profesionalerako merituek
- Formaziorako kredituek

Bigarren maila baten geratzen dira soldata pizgarriak eta errekonozimendu publikoa

Irudia 72. Ebaluazioa negatiboa izanez gero, ondorioak izan beharko lirateke



Ebaluazio negatibo baten ondorioak berriz:

- Hobekuntzarako plan pertsonalizatua
- Hobetzeko aukera berria

Eta beste bi aukera ia aukeraketatik kanpo geratzen dira: soldata gutxitzea eta lanetik kanporatzea.

Ondoren bakoitzak ebaluazioaren inguruan duen iritzia modu irekian azaltzeko aukera eman zitzaien galdetegian. Ondoren jasoko dira iritziak eta aztertzean ikasle, guraso eta hezkuntza eragileen iritziarekin bat egingo da.

Hurrengo orrialdean galderen batz bestekoa, desbideraketa eta erantzun ez dutenen portzentajea laburtuko da azken ondorioak ateratzea errazteko.

Taula 15. Irakasleen galdetegia. Batez bestekoa

ITEMA	BATEZ BESTEKOA	DESBIDERAKETA	ERANTZUN GABE(%)
1.- Hezkuntza sistemako arduradunek kalitatea bermatuko duten neurgailuak ezartzeko eskubidea dute	3,74 ▲	0,94	2,30
2.- Ikastetxeei autonomia eskaini ahala kontu ematea eska dakieke.	3,68 ▲	0,84	3,06
3.- Ebaluazioa, Administrazioak duen Hezkuntza ildo behartzeko modu bat da.	3,41	0,97	3,32
4.- Ikasleek jasotzen duten hezkuntzari buruzko informazioa jasotzea eskubide pertsonal eta soziala da.	4,24 ▲	0,78	1,27
5.- Hezkuntza sistema ebaluatzea ariketa demokratikoa da.	3,76 ▲	1,04	2,04
6.- Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago.	2,79	1,18	0,76
7.- Irakasleen kalitatea eta ikasleen emaitzak zuzenki erlazionatuta daude.	2,87	1,17	0,25
8.- Ebaluazioa enpresa arlotik dator eta erredukzionismoa suposatu lezake hezkuntza arloan.	3,09	1,07	5,8
9.- Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasle eta familien eskubideak, eta irakasleenak	2,92	1,04	2,04
10.- Irakasleen ebaluazioa administrazioak irakasleengan duen konfiantza faltan bakarrik oinarritzen da.	2,47 ▼	1,10	0,51
11.- Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du.	3,28	1,12	0,00
12.- Norberaren lana ebaluatzea irakasle izatearen parte bat da, lan-estilo bat da.	4,08 ▲	0,96	0,00
13.- Bakardade pedagogikoa errealitate bat da ikastetxeetan.	2,96	1,16	1,53
14.- Ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko nuke, eta ez, hobetzeko laguntza bezala.	2,62	1,21	0,76
15.- Ebaluazioak irakasleen eguneroko arazoei erantzun beharko lieke, eta, horregatik, ikastetxe barneko ohiko prozedura izan beharko luke.	3,65 ▲	1,05	1,79
16.- Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke.	3,08	1,32	0,25
17.- Irakasleen ebaluazioak irakasleen lanaren onarpen soziala indartuko luke.	2,88	1,29	0,76
18.- Irakasleen ebaluazioak irakasleen arteko lehiakortasuna areagotuko luke.	2,97	1,23	0,76
19.- Ebaluazioaren definizioan ikuspegi etikoa da garrantzitsuena.	3,26	1,02	3,06
20.- Ebaluazioaren helburuak adostasunetan oinarritu beharko lirarteke.	4,10 ▲	0,81	1,02
21.- Ebaluazioak orientazio diagnostiko-formatiboa izan beharko luke.	4,08 ▲	0,84	1,53
22.- Helburu formatiboa eta kontu ematea ebaluazio sistema berean konbinatu behar dira.	3,38	0,98	3,06

23.- Ebaluazioak irakasleen gaitasun profesionala bermatzeko egin behar dira.	3,16	1,19	1,79
24.- Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du.	3,73 ▲	1,15	0,00
25.- Ebaluazioak irakasleei bere indargune eta ahuleziak detektatzen lagun diezaieke.	3,88 ▲	1,10	0,00
26.- Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkie.	4,06 ▲	0,99	0,00
27.- Ebaluazioaren bidez, lan egiteko dudan autonomia murriztuko litzateke.	2,97	1,17	1,53
28.- Irakasleen ebaluazioak hezkuntza sisteman hobekuntza neurriak hartzeko informazioa eskaini behar du.	3,91 ▲	0,89	1,02
29.- Ebaluazioaren ondorioz, irakasleen errekonozimendua ziurtatu behar da.	3,46	1,13	2,55
30.- Irakasleen ebaluazioaren prozedura definitzeko orduan, inplikatu guztiek hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da.	4,03 ▲	0,97	1,02
31.- Irakasleen ebaluazio diseinuak irakasleen arteko kooperazioa bultzatu beharko luke.	4,17 ▲	0,86	0,51
32.- Barne eta kanpo ebaluazioa osagarritzat planteatu behar dira.	3,64 ▲	1,05	0,76
33.- Ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzateke kontuan.	4,38 ▲	0,86	0,25
34.- Irakasleen ebaluazioa bere ikastetxeen ebaluazioaren baitan kokatu behar da.	4,01 ▲	0,93	0,25
35.- Berdinen arteko ebaluazioak talde hausnarketa bultzatzen du eta elkarrekin ikasteko aukera ematen du.	3,84 ▲	0,99	0,25
36.- Nire autoebaluazioa egiteko prest nengoke, horretarako tresnak eskainiko balizkidate.	4,13 ▲	0,94	0,25
37.- Ebaluazio prozedura edozein dela ere, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte.	4,22 ▲	0,78	0,25
38.- Ebaluazioak izango lituzkeen ondorioek kezkatzen naute.	3,19	1,24	0,25
39.- Datuen erabilpena da ebaluazioaren arazoa.	3,39	1,11	1,27
40.- Ebaluazio prozedura bera etengabe baloratu eta doitu beharko litzateke.	3,94 ▲	0,94	4,8

▲ OSO ALDEKOA ▲ ALDEKOA ▼ KONTRAKOA

Hurrengo taulan itema eta aldagai ezberdinak kontuan hartuta ateratzen diren batez bestekoak jasotzen dira. Urdinez daude azpimarratuta aldagai bakoitzean batez besteko altuena ematen duten egoerak. Taula honek azterketa estatistiko sakonagoak egiteko aukera ireki dezake, gure ikerketan egin dugunetik haratago.

Taula 16. Itemen erantzunen batez bestekoa aldagaien arabera

ITEMA	OROKORRA		LURRALDEA			GENEROA			ADINA				ESPERIENTZIA				IKASTETXE IZAERA		ETAPA		LAN EGOERA					IKASKETAK				
	BATEZ BESTEKOA	DESBIDERAKETA	A	B	G	E	EB	G	20-30	31-40	41-50	>50	1-10	11-20	21-30	>30	PUB	ITUN	HLH	BH	BBF	BHF	INT	LLF	ORD	B	D	L	GD	DO
1	3,74	0,94	3,96	3,71	3,69	3,77	4,33	3,66	3,82	3,64	3,76	3,77	3,69	3,80	3,68	3,82	3,66	3,86	3,72	3,76	3,82	3,5	3,60	3,83	3,59	3,81	3,66	3,78	3,74	3,73
2	3,68	0,84	3,76	3,66	3,68	3,66	4,33	3,72	3,35	3,75	3,64	3,83	3,48	3,76	3,75	3,80	3,66	3,72	3,61	3,78	3,87	3,55	3,64	3,76	3,35	3,43	3,57	3,75	3,67	3,63
3	3,41	0,97	3,55	3,47	3,25	3,42	3,33	3,38	3,23	3,47	3,33	3,51	3,30	3,40	3,56	3,38	3,43	3,38	3,40	3,43	3,57	3,25	3,5	3,42	3,40	3,37	3,41	3,43	3,21	3,49
4	4,24	0,78	4,38	4,15	4,30	4,29	3	4,16	4,34	4,26	4,2	4,22	4,28	4,30	4,17	4,18	4,16	4,36	4,19	4,30	4,26	4	4,10	4,32	4,13	4,62	4,20	4,28	4,16	4,16
5	3,76	1,04	3,96	3,75	3,69	3,85	4	3,56	3,71	3,87	3,80	3,67	3,73	3,94	3,71	3,62	3,71	3,85	3,80	3,72	3,81	3,55	3,8	3,76	3,71	3,81	3,81	3,77	3,58	3,87
6	2,79	1,18	2,73	2,85	2,75	2,70	2	3,05	2,54	2,89	2,79	2,84	2,76	2,74	2,88	2,80	2,93	2,58	2,74	2,86	2,87	2,88	2,89	2,66	3,01	1,93	2,88	2,74	2,72	2,84
7	2,87	1,17	3,31	2,76	2,84	2,88	3,33	2,84	2,87	2,75	2,89	2,96	2,74	2,88	2,98	2,93	2,84	2,92	2,92	2,82	3,01	2,77	2,80	2,95	2,72	2,31	2,93	2,88	2,73	2,83
8	3,09	1,07	3,07	3,08	3,12	2,99	3	3,31	2,85	2,98	3,08	3,31	3	3,00	3,16	3,28	3,19	2,94	3	3,20	3,23	3	3,18	3,00	3	3	3,12	3,12	2,89	3,15
9	2,92	1,04	3,14	2,94	2,86	2,88	2,66	3,08	2,96	3,01	2,94	2,87	3,04	2,85	2,90	2,95	2,97	2,88	2,93	2,94	2,86	3,05	3,13	2,82	3,04	3,31	3	2,92	2,82	3,04
10	2,47	1,10	2,55	2,48	2,43	2,43	2,33	2,57	2,36	2,57	2,46	2,45	2,55	2,36	2,48	2,49	2,58	2,30	2,39	2,58	2,51	2,83	2,56	2,31	2,58	2,31	2,38	2,52	2,46	2,53

11	3,28	1,12	3,63	3,26	3,17	3,29	3	3,28	3,60	3,16	3,24	3,27	3,30	3,31	3,18	3,34	3,23	3,37	3,29	3,20	3,40	2,88	3,26	3,29	3,17	3,31	3,17	3,29	3,53	3,30
12	4,08	0,96	4,3	4,12	3,95	4,10	4,66	4,04	4,34	4,12	4,07	3,95	4,22	4,10	4,02	3,95	4,07	4,11	4,14	4,01	4,08	3,66	4,17	4,03	4,23	4,18	4,15	4,05	4,06	4,25
13	2,96	1,16	3,05	3,04	2,80	2,96	3	2,94	3,14	3,16	2,77	2,88	2,98	3,02	2,80	3,04	3,17	2,62	2,91	3,01	3,17	3,11	3,17	2,53	3,13	3,06	2,89	2,94	3,06	3,09
14	2,62	1,21	2,81	2,60	2,57	2,60	2	2,71	2,14	2,72	2,70	2,71	2,40	2,66	2,76	2,74	2,80	2,35	2,51	2,78	2,78	3,11	2,76	2,42	2,58	2,25	2,58	2,71	2,33	2,71
15	3,65	1,05	3,63	3,75	3,53	3,74	3,33	3,45	3,76	3,72	3,58	3,61	3,7	3,60	3,63	3,68	3,64	3,67	3,69	3,60	3,82	3,47	3,4	3,59	3,72	3,5	3,67	3,60	3,78	3,77
16	3,08	1,32	3,45	3,04	2,99	3,11	3	3,03	3,25	3,16	2,94	3,08	3,02	3,25	2,93	3,15	3,02	3,18	3,12	3,04	3,30	2,83	2,89	3,02	3,01	3,18	3,05	3,04	3,34	3,04
17	2,88	1,29	3,46	2,75	2,8	2,83	2,33	3	3,01	2,91	2,84	2,82	2,77	3,04	2,68	3,06	2,81	2,99	2,91	2,84	3,05	2,44	2,86	2,94	2,57	2,93	2,86	2,85	2,91	2,87
18	2,97	1,23	3,11	2,98	2,89	2,89	1,33	3,20	3,01	3,01	2,90	2,99	3,02	2,87	2,96	3,04	3,06	2,83	2,93	3,02	3,16	3,11	3	2,81	2,80	3,25	2,97	3,04	2,68	2,98
19	3,26	1,02	3,59	3,31	3,05	3,22	2,5	3,36	3,26	3,27	3,25	3,26	3,20	3,33	3,19	3,32	3,23	3,31	3,17	3,37	3,32	3,17	3,30	3,28	3,11	3,25	3,20	3,34	3,04	3,38
20	4,10	0,81	4,21	4,08	4,08	4,09	3,66	4,15	4,01	4,13	4,15	4,08	4,08	4,10	4,22	3,98	4,16	4,01	4,05	4,16	4,22	4,33	4,26	3,98	3,97	4,06	4	4,21	3,91	4,10
21	4,08	0,84	4,07	4,12	4,03	4,14	4,33	3,93	3,96	4,08	4,15	4,07	4,06	4,09	4,21	3,93	4,08	4,08	4,08	4,08	4,24	4,05	3,93	4,05	3,91	4,26	4,06	4,10	4	4,16
22	3,38	0,98	3,54	3,45	3,21	3,44	3,66	3,23	3,25	3,31	3,43	3,45	3,21	3,42	3,54	3,37	3,36	3,38	3,43	3,32	3,5	3,05	3,46	3,37	3,25	3,26	3,43	3,38	3,19	3,46
23	3,16	1,19	3,48	3,13	3,06	3,15	2,66	3,20	3,17	3,36	3,10	3,04	3,13	3,36	3,08	3,02	3,08	3,28	3,13	3,20	3,24	2,61	3,22	3,23	3,05	3	3,08	3,25	3,02	3,07
24	3,73	1,15	4	3,67	3,70	3,73	4,33	3,71	4,05	3,79	3,75	3,53	3,86	3,80	3,65	3,54	3,64	3,87	3,74	3,73	3,74	3,16	3,84	3,72	3,72	4,12	3,67	3,77	3,79	3,70
25	3,88	1,10	4	3,86	3,86	3,88	4,66	3,87	4,34	3,95	3,78	3,70	4,09	3,95	3,76	3,61	3,81	3,99	3,89	3,87	3,83	3,66	4,02	3,82	3,94	4,31	3,77	3,90	4,08	3,82
26	4,06	0,99	4,1	4	4,14	4,09	4,33	4	4,34	4,13	4,08	3,87	4,16	4,25	3,89	3,86	4,00	4,16	4,08	4,04	4,03	3,77	4,10	4,07	4,05	4,5	4,00	4,11	4,02	4,00
27	2,97	1,17	3,03	3,02	2,87	2,89	2,33	3,18	2,77	3,01	2,94	3,06	2,97	2,93	2,97	3,02	3,07	2,81	2,82	3,15	3,06	3,16	3,02	2,87	2,89	3	2,94	3,06	2,65	2,98
28	3,91	0,89	3,9	3,86	4	3,97	4	3,78	3,93	3,89	3,86	3,98	3,83	3,96	3,94	3,95	3,88	3,96	3,92	3,91	4,01	3,58	3,89	3,94	3,78	4	3,95	3,90	3,89	3,81
29	3,46	1,13	3,57	3,56	3,28	3,43	2,33	3,57	3,43	3,6	3,41	3,43	3,39	3,58	3,44	3,45	3,44	3,51	3,43	3,51	3,52	3,25	3,71	3,39	3,36	3,62	3,39	3,55	3,29	3,44

30	4,03	0,97	4,05	4,04	4,02	4,03	4	4,04	3,96	4,06	4,1	3,99	3,90	4,22	4,05	3,94	4,04	4,02	4,00	4,07	4,15	4	4,15	4,01	3,72	4,31	4,04	4,07	3,83	4,04
31	4,17	0,86	4,26	4,14	4,17	4,18	4,33	4,14	4,36	4,22	4,15	4,06	4,25	4,26	4,13	3,97	4,13	4,23	4,19	4,15	4,24	3,66	4,23	4,11	4,13	4,68	4,12	4,19	4,20	4,16
32	3,64	1,05	4	3,53	3,66	3,70	4	3,50	3,85	3,77	3,64	3,45	3,75	3,79	3,47	3,52	3,52	3,84	3,68	3,60	3,62	3	3,76	3,67	3,67	3,93	3,54	3,70	3,75	3,61
33	4,38	0,86	4,55	4,34	4,37	4,36	4,66	4,44	4,62	4,45	4,35	4,26	4,47	4,43	4,29	4,30	4,41	4,34	4,41	4,35	4,38	4,5	4,54	4,26	4,40	4,75	4,36	4,36	4,48	4,44
34	4,01	0,93	4,20	4,03	3,91	4,03	3,33	3,99	4,05	4,08	3,90	4,04	3,93	4,14	3,95	4,02	3,98	4,05	4,04	3,98	4,04	3,72	4	4,06	4	3,87	4,04	4,02	3,87	4,13
35	3,84	0,99	4,05	3,72	3,92	3,86	5	3,76	4,12	3,98	3,83	3,62	4,06	3,92	3,67	3,63	3,86	3,82	3,81	3,88	3,8	3,88	4,02	3,73	3,91	4,18	3,68	3,90	4,08	3,84
36	4,13	0,94	4,33	4,07	4,13	4,18	4,66	4	4,53	4,26	4,16	3,82	4,36	4,26	3,97	3,82	4,11	4,17	4,2	4,05	4,06	3,94	4,28	4,02	4,30	4,62	4,03	4,15	4,32	4,17
37	4,22	0,78	4,11	4,20	4,29	4,18	4,33	4,30	4,34	4,27	4,18	4,16	4,22	4,28	4,26	4,09	4,24	4,19	4,25	4,18	4,30	4,05	4,23	4,13	4,20	4,56	4,18	4,25	4,20	4,19
38	3,19	1,24	3,51	3,18	3,06	3,14	3,33	3,30	3,13	3,20	3,20	3,19	3,28	3,14	3,17	3,13	3,24	3,11	3,18	3,20	3,2	3,22	3,19	3,15	3,30	2,87	3,34	3,15	2,83	3,28
39	3,39	1,11	3,67	3,34	3,35	3,34	4	3,50	3,08	3,29	3,46	3,56	3,16	3,40	3,45	3,68	3,43	3,34	3,37	3,47	3,5	3,33	3,35	3,50	3,18	2,93	3,46	3,38	3,18	3,42
40	3,94	0,94	4,26	3,79	4,01	3,94	3,66	3,93	4,19	3,92	4,00	3,76	4,06	3,94	3,95	3,72	3,86	4,05	3,97	3,89	3,92	3,70	3,95	3,92	3,92	4,46	3,97	3,90	3,97	3,88

3.2. IKASLEEN ERANTZUNAK

Ondoren ikasleen galdetegietatik ateratako datuak aztertuko ditugu. Lehen aipatu dugun bezala ikastetxe batzutako irakasleen laguntzarekin galdetegia egokitu da alde batetik, irakasleen galdetegitik hainbat galdera kenduta, oso zuzenduak zeudelako irakaslearen langintza eta bizipenari edo hezkuntza munduko ezagupen zehatza eskatzen zutelako eta, bestalde, kontzeptua mantenduta esaldietan aldaketa txikiak egin dira ulermena errazteko.

Bigarren Hezkuntzako 578 ikaslek erantzun dute galdetegia.

Datuak aztertzeko unean, beti ere irakasleen erantzunekin alderatuko da. Laginen tamainak ezberdinak direnez eta ikasle gehiagoren datuak jaso direnez alderaketa erantzunen portzentajea erabiliz egingo da.

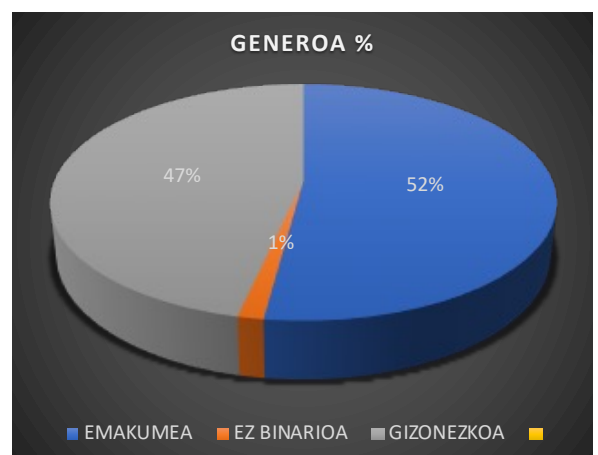
Ezaugarri pertsonalei dagokionez, Bigarren Hezkuntzako ikasleak direla ziurtatu da baina ondoren generoaz bakarrik galdetu zaie:

Ikasleen generoa:

3.2.1. Baieztapenen balorazioak

Ikasleek ere 5 baloreko eskala erabiliz erantzun diete galdera hauei, 1ak ez daudela batere ados esan nahi du eta 5ak berriz guztiz ados daudela. Interpretatzeko unean irakasleen kasuan bezala 4 eta 5 jarri dutenean ados daudela baloratuko dugu, 1 eta 2ko kasuan ez daudela ados eta 3an neutraltasun maila bat dagoela interpretatuko dugu.

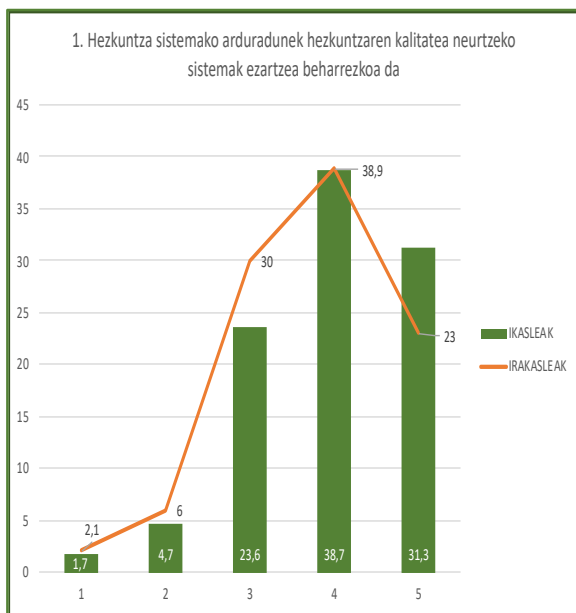
Irudia 73. Ikasleen generoa



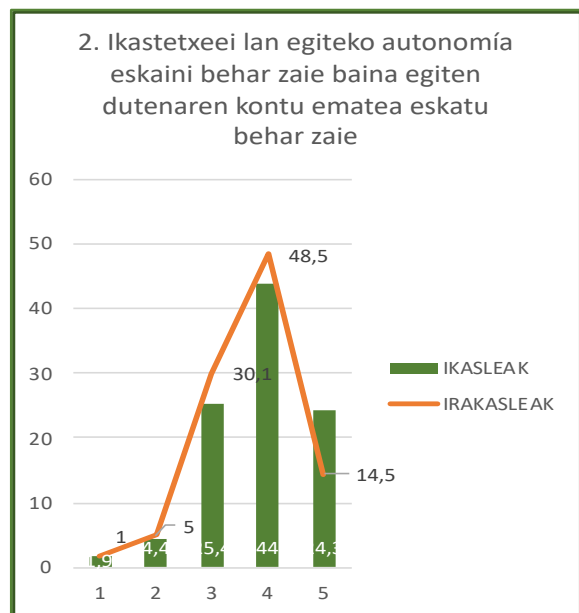
Aipatu dugun bezala, portzentajeak erabiliko ditugu grafikoetan eta grafika berean ahal izango ditugu irakasle eta ikasleen erantzunak.

Lehenengo baieztapenari dagokionez, ikasleek ere kalitatea neurtzeko sistemak ezartzea aukera bat dela uste dute, berez, alde daudenen portzentajea (% 70) irakasleena baino altuagoa da eta deigarria da guztiz ados daudenen kopurua.

Irudia 74. Hezkuntza sistemako arduradunek hezkuntzaren kalitatea neurtzeko sistemak ezartzea beharrezkoa da



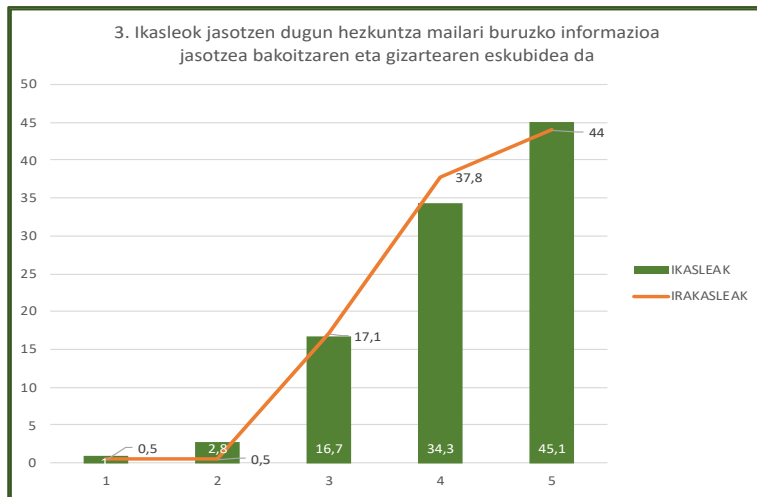
Irudia 75. Ikastetxeei lan egiteko autonomia eskaini behar zaie baina egiten dutenaren kontu ematea eskatu behar zaie



Berdina gertatu zaigu ikasleen autonomia eta kontu ematea erlazionatzen ditugun unean. Ikasleak ados azaltzen dira.

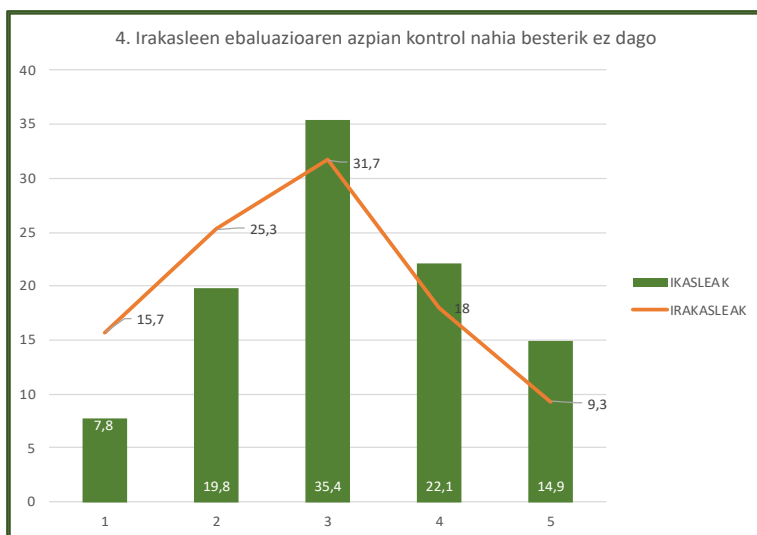
Ikasleek iritzi argia erakusten dute informatuak egoteko duten eskubidearen inguruan eta honetan bat datoz irakasleen iritziarekin.

Irudia 76. Ikasleok jasotzen dugun hezkuntza mailari buruzko informazioa jasotzea bakoitzaren eta gizartearen eskubidea da



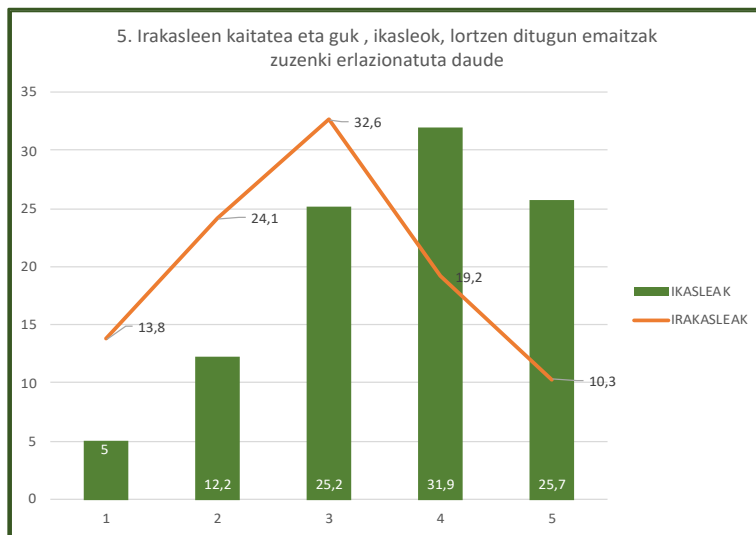
Ikuspegi neutralagoa ikusten da ebaluazioaren asmoetan egon daitekeen kontrol nahiaren inguruan. Antzeko banaketa ikusten da ikasle eta irakasleen erantzunetan baieztapen honi dagokionez.

Irudia 77. Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago



Hurrengo baieztapenean berriz bi taldeen arteko aldea nabaria da, irakasleen datuak aztertuta aipatu dugu irakasleek ez dutela modu esanguratsuan uste ikasleen emaitzak zuzenki erlazionatzen direnik irakaslearen kalitatearekin, ikasleak berriz bai.

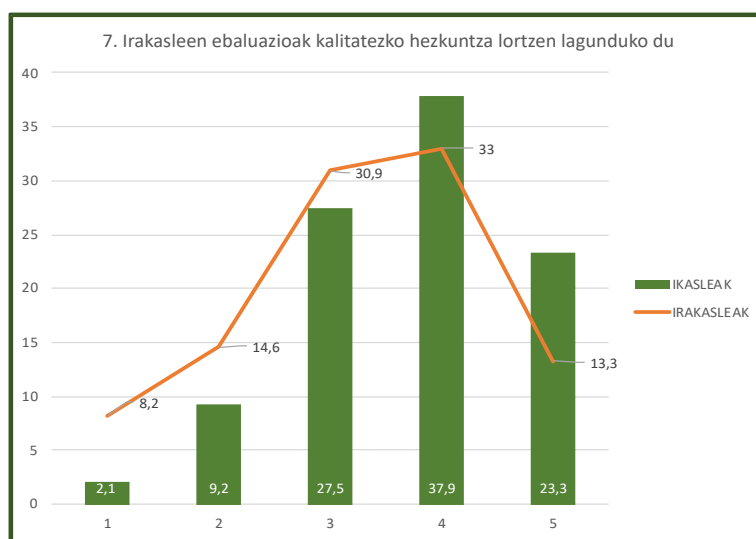
Irudia 78. Irakasleen kalitatea eta guk, ikasleok, lortzen ditugun emaitzak zuzenki erlazionatuta daude



Ikasleek beraien emaitzetan irakasleak eragin nabarmena duela uste dute (% 57,6) eta oso talde txikia da horrekin ados ez dagoena (% 17,2). Irakasleen kasuan berriz, % 29,5 azaltzen zen ados eta % 37,9 beste muturrean.

Aldea berriro esanguratsua da ebaluazioa eta kalitatea erlazionatzen den nean.

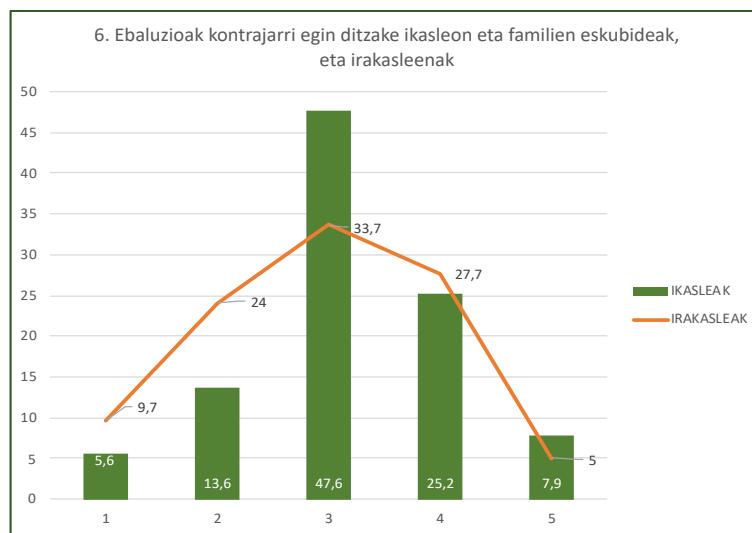
Irudia 79. Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du



Ikasleen % 61,2k ebaluazioa eta kalitatezko hezkuntza erlazionatzen du, Irakasleen kasuan % 46,3a zen ados azaltzen zena

Eskubideen alorra ukituta ikasleek ez dute iritzi argirik. Gehiengoa erdi puntuan biltzen da eta gauza bera gertatzen zen irakasleen kasuan. Bi grafikek hartzen duten formek itxura antzekoa dute.

Irudia 80. Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasleon eta familien eskubideak, eta irakasleenak

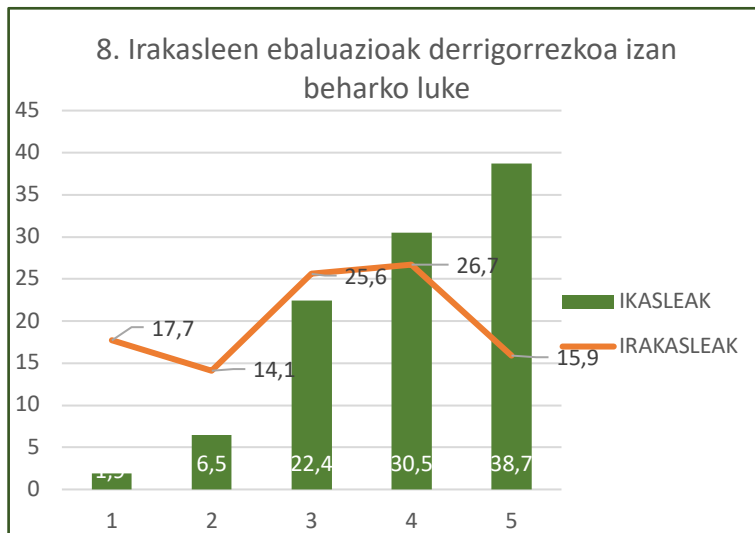


Orain arte egin dugun interpretazioan azaltzen doa ikasleek irakasleen ebaluazioarekiko jarrera baikorragoa azaltzen dutela haiek baino eta hori argiago baieztatzen da hurrengo galderetan.

Lehen ikusi ahal izan dugun bezala, irakasleen ebaluazioa kalitate faktore bilakatu daitekeen jakin nahi izan dugunean ikasleak ados azaltzen dira % 61,2an eta portzentaje hau irakasleena (% 46,3) baino handiagoa da.

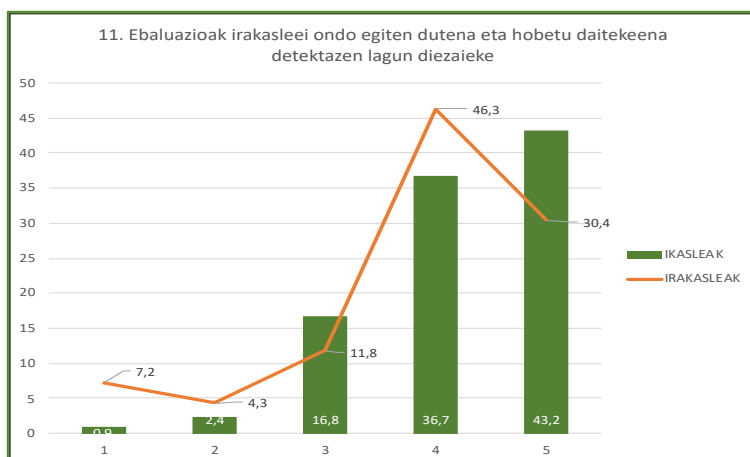
Ildo beretik eta ebaluazioaren derrigortasunari buruz galdetzean, oso iritzi bateratua azaltzen dute. % 69,2k uste du ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko lukeela. Irakasleek emandako erantzunetan baino argiago azaltzen da adostasuna.

Irudia 81. Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke



Ebaluazioaren helburuen inguruan galdetu zaie eta eman duten erantzunen arabera, lehenengo eta behin, ebaluazioak irakasleei ondo egiten dutena eta hobetu daitekeenari buruzko informazioa eman behar die eta hobetzeko proposamenak egin behar dizkie. Bi item hauetan bat datoz irakasleen iritziekin.

Irudia 82. Ebaluazioak irakasleei ondo egiten dutena eta hobetu daitekeena detektatzen lagun diezaieke

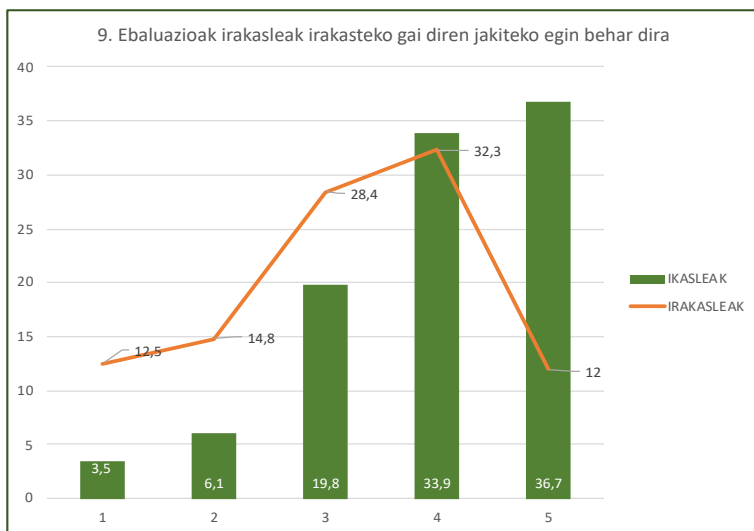


Irudia 83. Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren lana hobetzeko proposamenak egin behar dizkie



Bestalde, ikasleek uste dute ebaluazioak irakasleak irakasteko gai diren jakiteko egin behar direla eta irakasleak motibatu behar dituela. Ikasleek irakasleak irakasteko gai diren jakin behar dela uste dute baina irakasleek ez diote hainbesteko garrantzirik ematen, lehen ikusi dugun bezala.

Irudia 84. Ebaluazioak irakasleak irakasteko gai diren jakiteko egin behar dira



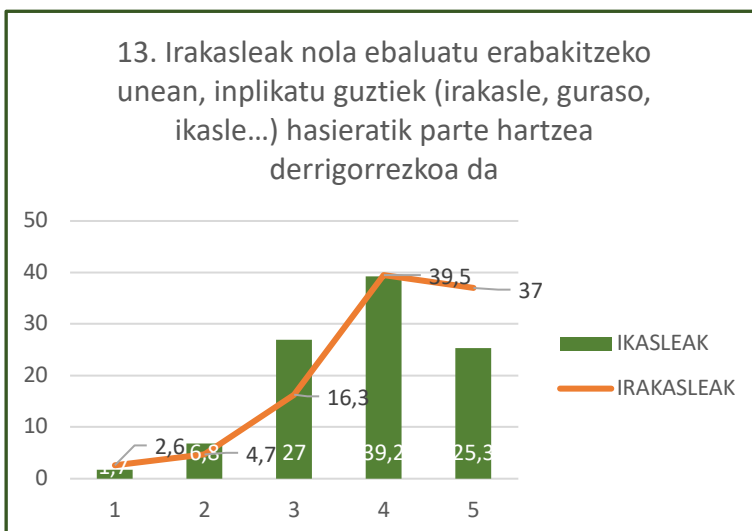
Azkenik ikasleek irakasleak motibatze behar direla uste dute baina ez diote irakasleek ematen dioten garrantzirik ematen.

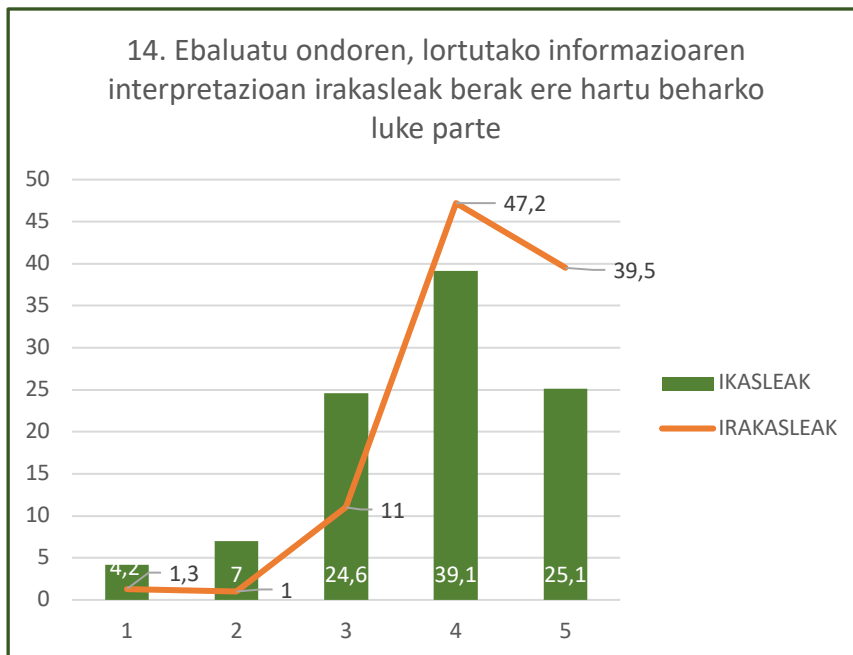
Irudia 85. Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du



Ebaluazioaren diseinua da hurrengo baieztapenetan lantzen dena. Irakasleek inplikatuena parte hartzeari garrantzi handia eman diotela ikusi dugu eta ikasleak iritzi berekoak diren arren ez dira irimotasun berarekin azaltzen. Ez da azalpen handirik behar, bakoitzak ebaluazio horretan izango lukeen rola guztiz ezberdina izango litzatekeela jakinda. Batzuk ebaluagai diren bitartean, besteak ebaluatzaile bilakatu daitezke.

Irudia 86. Irakasleak nola ebaluatu erabakitzeke unean, inplikatu guztiek (irakasle, guraso, ikasle...) hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da





Ikasleek uste dute irakasleek beraien ebaluazioko informazioaren interpretazioan parte hartu beharko luketela baina beraien iritzia ez da irakasleena bezain argia.

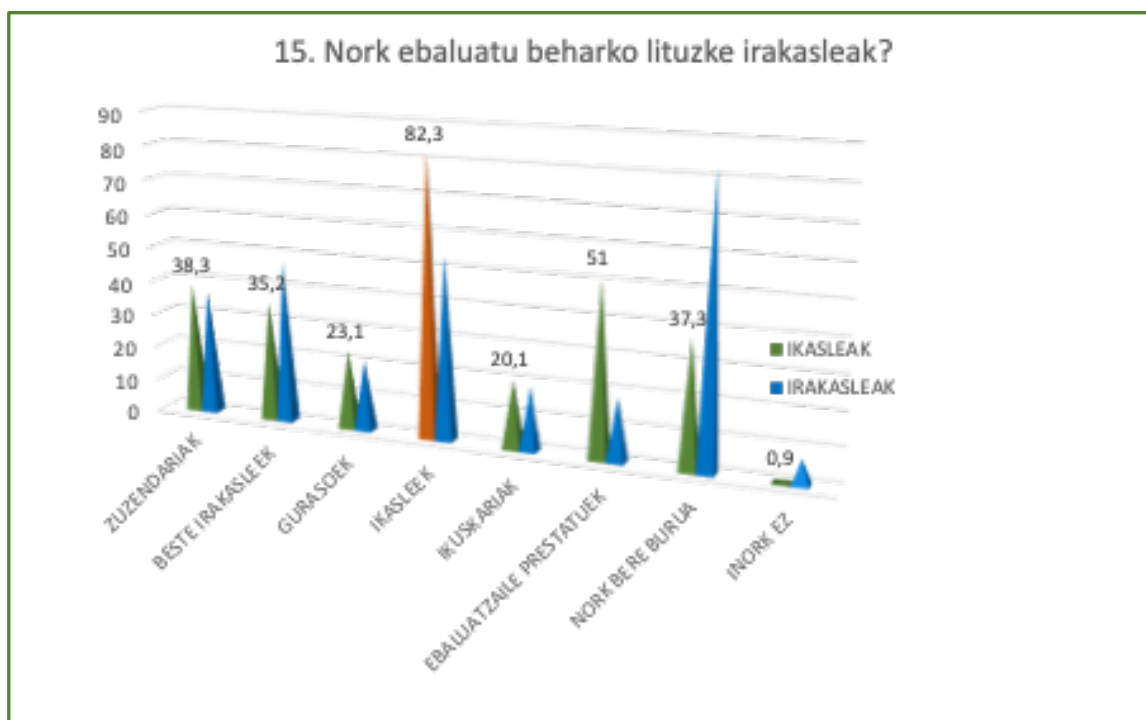
3.2.2. Aukera anitzeko galderak

Ebaluazio diseinu batean zehaztu beharreko aspektuen inguruan galdetu zaie ondoren, nork ebaluatu, zer, nola....

Grafika bakoitzean bi taldeen aukerak adierazi ditugu eta maiztasun handienarekin aukeratutakoak gorritz margotu ditugun errazago irakur dadin.

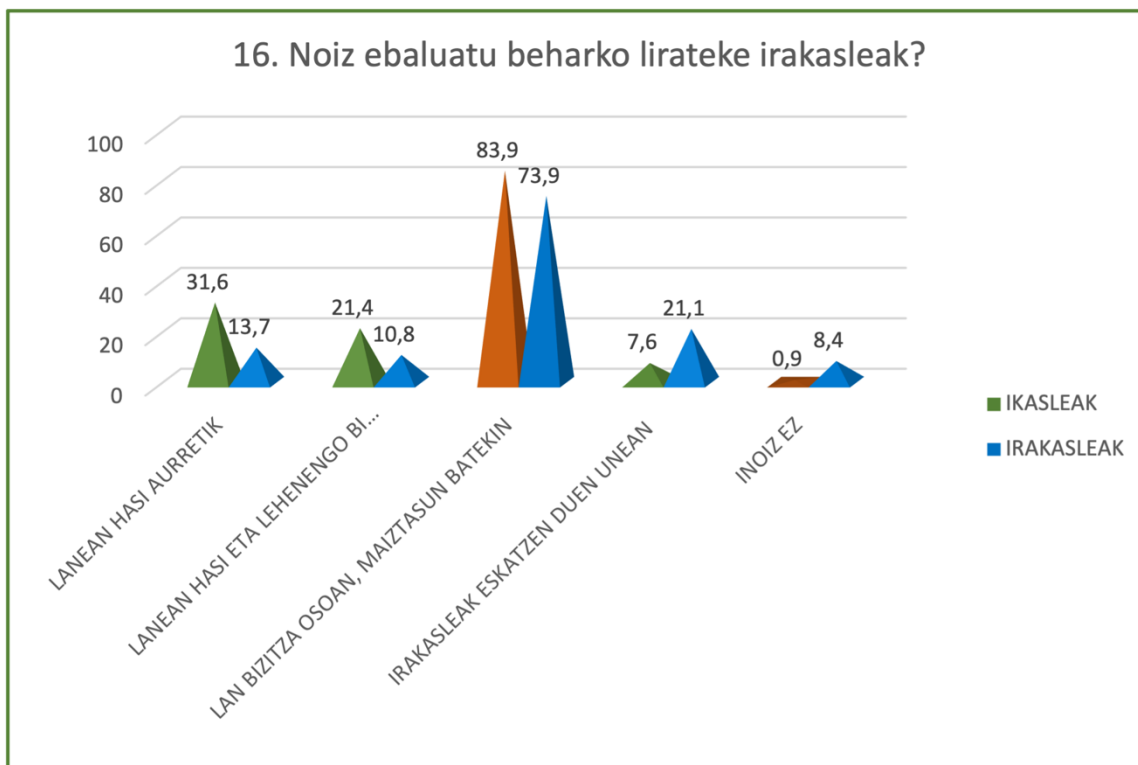
Ebaluatzaileari buruz galdetuta, ikasleek oso argi adierazten dute beraien ebaluatu behar dituztela irakasleak eta baita ebaluatzaile prestatuek ere. Beste aukeren artean ez dago alde handirik, batean ezik, irakasleek autoebaluazioa lehenesten duten bezala, ikasleen kasuan ez du hainbeste adostasun jasotzen.

Irudia 88. Nork ebaluatu beharko litzuke irakasleak?



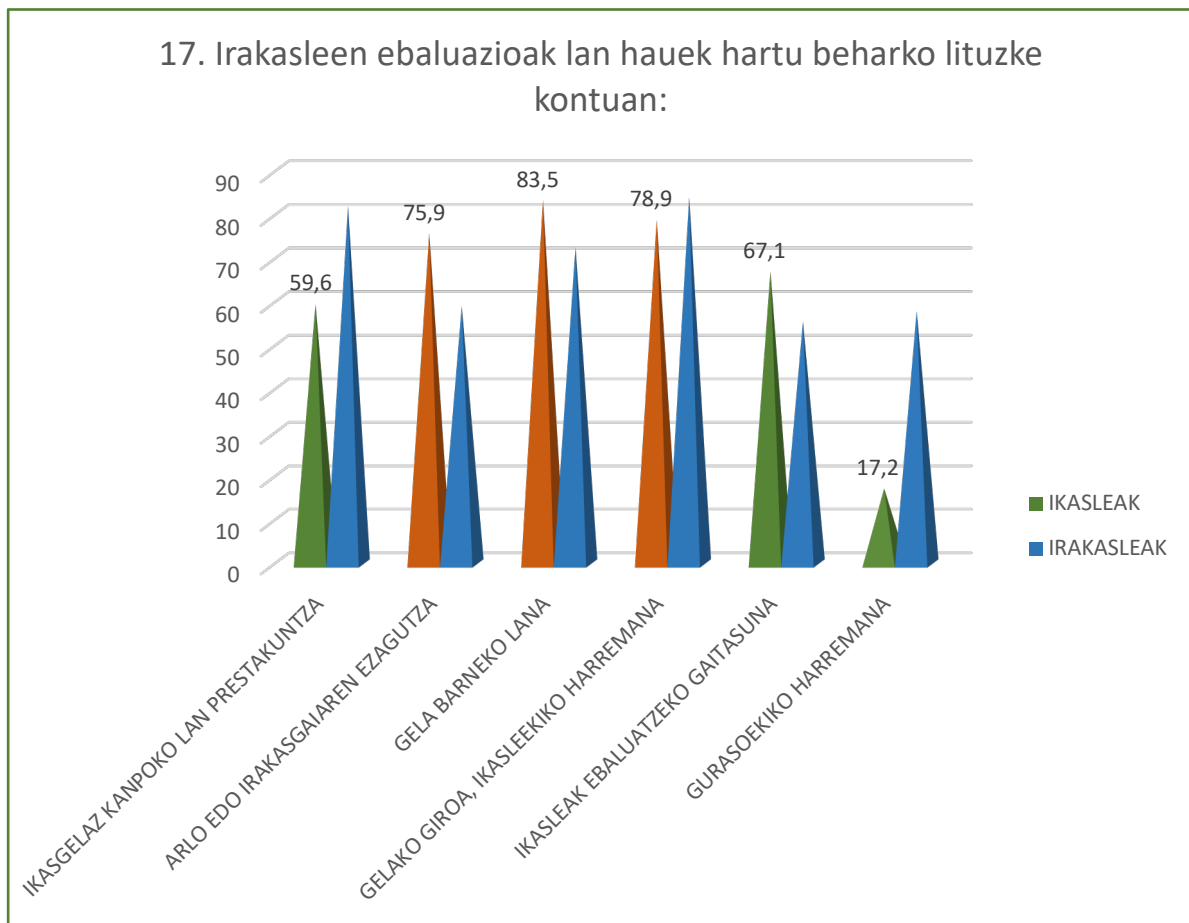
Ebaluazioaren une eta maiztasunari buruz galdetuta, bat datoz irakasleen iritziekin. Irakasleak lan bizitza osoan ebaluatu behar dira, zehaztuko litzakeen maiztasunarekin.

Irudia 89. Noiz ebaluatu beharko lirateke irakasleak?



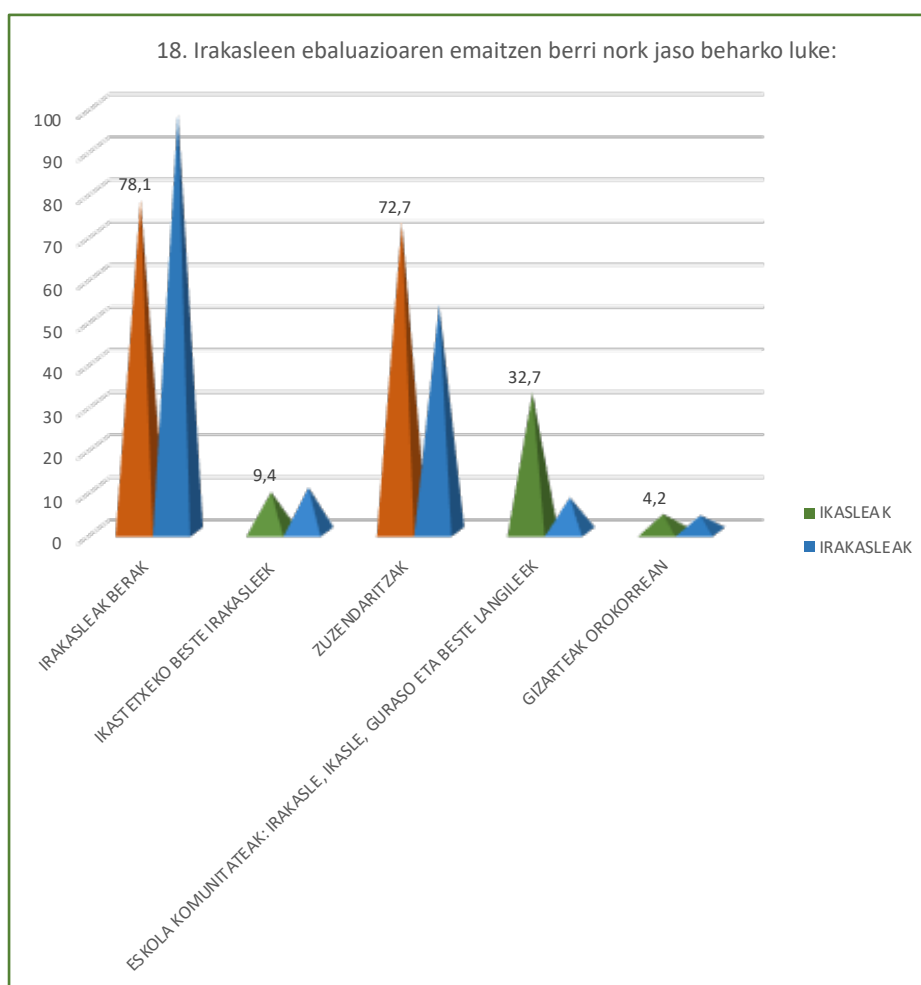
Ebaluatzeko aspektuei dagokionez, aukera gehienetan, ez dago bi taldeen arteko alde handirik baina deigarria da arlo edo irakasgaiaren ezagutzarena. Ikasleek, irakasleek ematen ez dioten garrantzia esleitzen diote. Baina hala ere, gela barneko lana eta gelako giroa eta ikasleekiko harremana lehenesten dituzte.

Irudia 90. Irakasleen ebaluazioak lan hauen hartu beharko litzuzke kontuan:



Ebaluazioak sortzen duen informazioa nori azaldu aztertzean ikusi daiteke bi aukeratuenak irakasleen kasuan bezala, irakaslea bera eta zuzendaritza direla. Hala ere eskola komunitateak horren berri izan dezakeela uste dute ikasleek. Kopuru handia ez bada ere, irakasleen aukeraketarekin alderatzen badugu, aldea esanguratsua da.

Irudia 91. Irakasleen ebaluazioaren emaitzen berri nork jaso beharko luke:

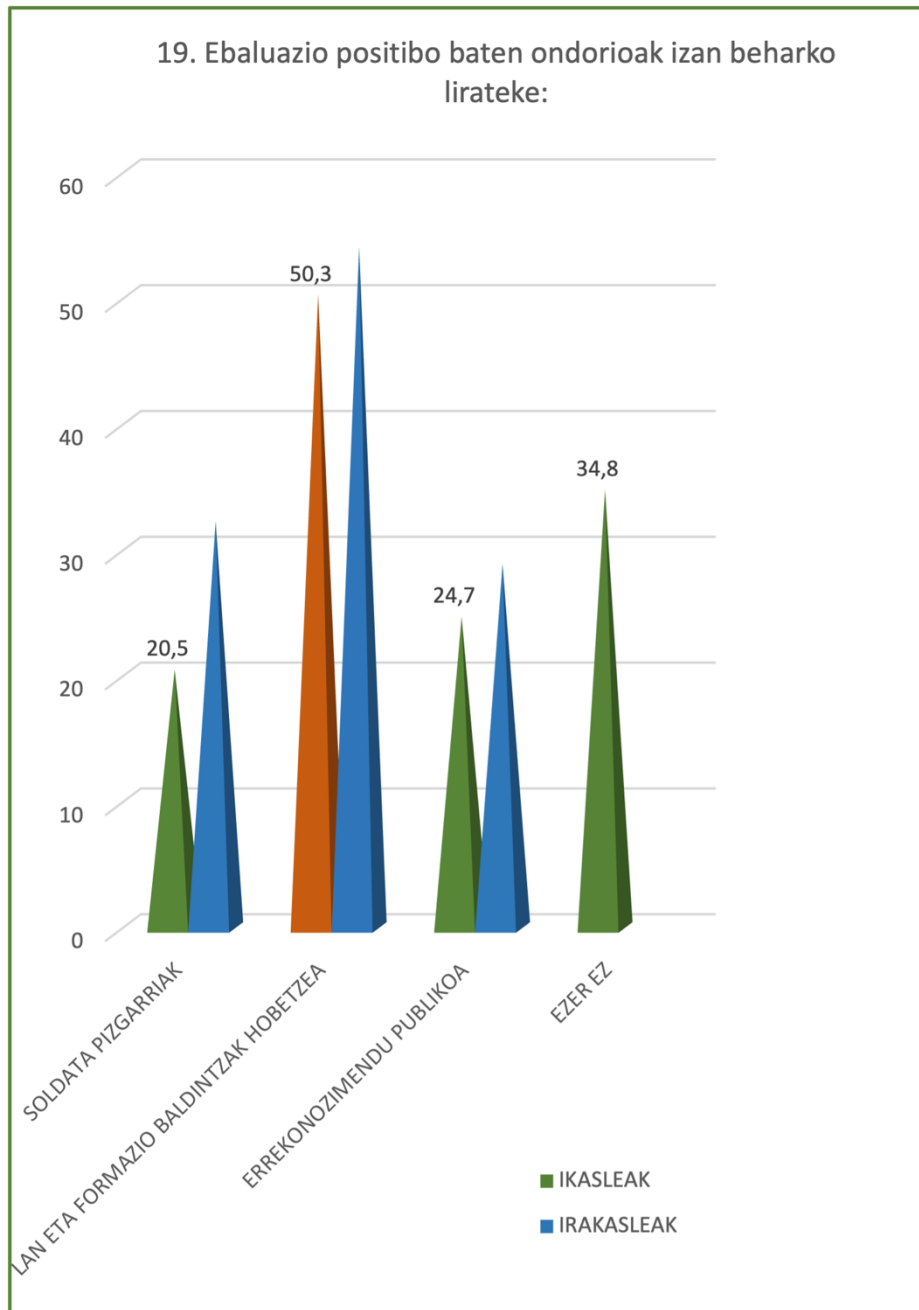


Eta azkenik ebaluazioaren ondorioen berri galdetuta:

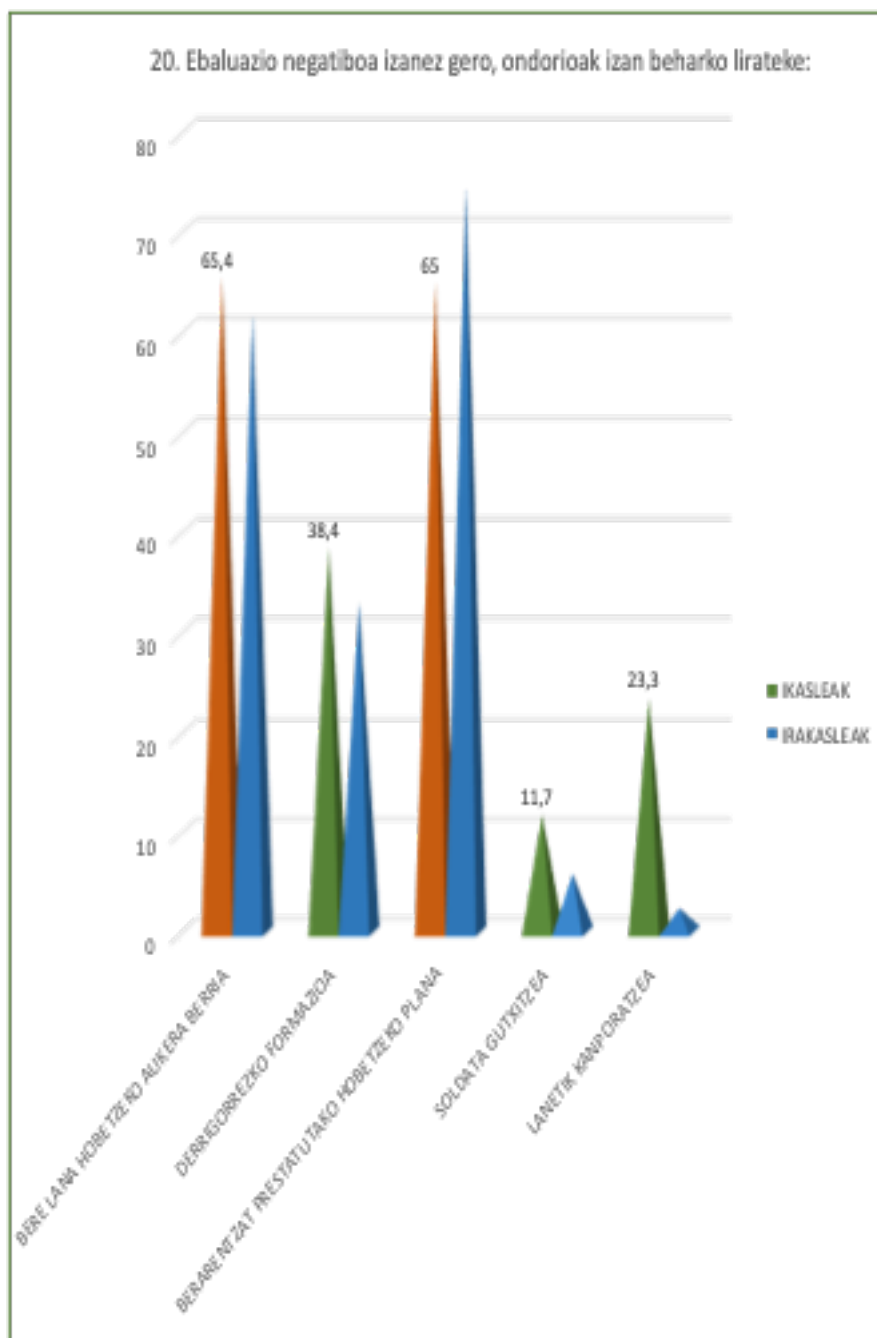
Irakasleen erantzunekin bat datoz ondorio positiboetarako dagokienez: “lan eta formazio baldintzak hobetzea” baina ikasleei, galdetegian, “ezer ez” aukera ere gehitu zitzaien eta % 34,8k, ez lukeela ondoriorik izan behar uste du.

Ebaluazio negatibo baten ondorioei dagokienez, lana hobetzeko aukerak gailentzen dira baina irakasleen kasuan gertatzen ez den bezala, “soldata gutxitzea” eta “lanetik kanporatzea” aukerak ere badute presentzia, % 11,7 eta % 23,3 hurrenez hurren.

Irudia 92. Ebaluazio positibo baten ondorioak izan beharko lirateke:



Irudia 93. Ebaluazio negatiboa izanez gero, ondorioak izan beharko lirateke:



Ondoren irakasleen kasuan egin dugun bezala item bakoitzaren batez bestekoa, desbideraketa eta erantzun gabeko galderen portzentajea azalduko dugu.

Taula 17. Ikasleen erantzunak, batez bestekoa, desbideraketa eta erantzun gabekoak

ITEMA	BATEZ BESTEKOA	DESBIDERAKETA	ERANTZUN GABE(%)
1.- Hezkuntza sistemako arduradunek hezkuntzaren kalitatea neurtzeko sistemak ezartzea beharrezkoa da.	3,93	0,94	0,35
2.- Ikastetxeei lan egiteko autonomia eskaini behar zaie baina egiten dutenaren kontu ematea eskatu behar zaie.	3,84	0,91	1,03
3.- Ikasleok jasotzen dugun hezkuntza mailari buruzko informazioa jasotzea bakoitzaren eta gizartearen eskubidea da.	4,20	0,70	0,69
4.- Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago.	3,16	0,71	2,24
5.- Irakasleen kalitatea eta guk, ikasleok, lortzen ditugun emaitzak zuzenki erlazionatuta daude.	3,61	1,88	0,35
6.- Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasleon eta familien eskubideak, eta irakasleenak.	3,16	0,95	1,90
7.- Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du.	3,71	0,99	0,51
8.- Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke.	3,98	1,02	1,21
9.- Ebaluazioak irakasleak irakasteko gai diren jakiteko egin behar dira.	3,94	1,06	1,03
10.- Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du.	3,67	1,12	0,69
11.- Ebaluazioak irakasleei ondo egiten dutena eta hobetu daitekeena detektatzen lagun diezaieke.	4,19	0,86	0,86
12.- Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren lana hobetzeko proposamenak egin behar dizkie	4,16	0,83	0,35
13.- Irakasleak nola ebaluatu erabakitzeo unean, inplikatu guztiek (irakasle, guraso, ikasle...) hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da.	3,79	0,95	0,69
14.- Ebaluatu ondoren, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte.	3,74	1,04	0,86

Itemetan lortutako batez bestekoak genero aldagaiarekin alderatuko ditugu, datu esanguratsurik badagoen ezagutzeko:

Taula 18. Itemen batez bestekoak aldagaien arabera

Generoa/ITEMAK	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
OROKORRA BATEZ BESTEKOA	3,93	3,84	4,20	3,16	3,61	3,16	3,71	3,98	3,94	3,67	4,19	4,16	3,79	3,74
EMAKUMEA	4,06	3,88	4,28	3,13	3,66	3,15	3,73	4,01	3,96	3,70	4,28	4,23	3,81	3,83
EZ BINARIOA	3,75	3,5	4,25	4	3,5	3,62	3,87	4,25	3,62	3,5	3,62	3,75	4	3,37
GIZONEZKOA	3,79	3,81	4,09	3,17	3,55	3,16	3,68	3,92	3,93	3,63	4,10	4,09	3,76	3,65

3.3. ESKOLA KOMUNITATEKO KIDEEN ADIERAZPENAK

Komunitateko kideen iritziak irakurtzeko unean, irakasleen ebaluazioaren alde teorikoan erabili ditugun kontzeptuak ekarriko ditugu. Kategorizatu eta elkarrizketetan jasotakoa horren inguruan kokatuko da. Galdetegi-tako galdera ireki, eztabaida talde eta elkarrizketetan ateratako ideiak hurrengo taulan azaldutakoari erantzuten diote:

Taula 19. Irakasle ebaluazioaren kategoria kontzeptualak

Irakasleen ebaluazioa			
Metakategoria	Kategoria	Azpikategoria	
Irakasleen ebaluazioaren egokitasuna	Kalitatea	Kalitate kontzeptua	
	Eskubide demokratiko eta pertsonala		
	Kontrola	Kontu ematea	
		Jarraipena	
	Hobekuntza		
Hezkuntzaren garrantzia	Ardura		
Irakasle ebaluazioaren kontzeptua	Ezberdintasuna		
	Definizioa		

Irakasle ebaluazioaren arazoak	Sistemaren ebaluazio eza	Arduradunen ebaluazio beharra	
		Hasierako formazioaren ahultasuna	
	Helburu desegokiak	Kontrol soila	
		Itxurakeria	
	Ebaluazioaren zailtasuna		
	Sentimenduak	Beldurra	
		Kezka	
		Estresa	
	Errespetu falta	Profesionaltasunari	
		Mesfidantzaz	
		Autonomiari	
	Ondorio txarrak	Daturen erabilpena	
		Elkarbizitza kaltetzea	
		Lehiakortasuna	
Eztabaida publikoa			

Irakasle helburuak	ebaluazioaren	Hobekuntza	Pertsona	
			Sistema	
	Formatibo-diagnostikoa	Ahuleziak, gabeziak	antzeman	
	Autoestimua			
		Errekonozimendu publikoa	Onarpen soziala	

Irakasle ebaluazioaren edukia	Ikasleen ezagutza	Gertutasuna	
		Izaera eta beharrak	
	Irakasteko gaitasuna	Motibazioa	
	Ikasleen emaitzak		
	Gaiaren ezagutza		
	Talde lana		
	Familiekiko harremana		
	Ahalegina		
	Aldagai etiko-morala		

Irakasle prozedura	ebaluazioaren	Nork	Ikasleak		
			Beste irakasleak		
			Ikuskariak		
	Nor	Irakasle batzuk	Arazoen arabera		
			Irakasle guztiak		
	Noiz	Lanean hasi aurretik			
		Hiruhilero			
		Ebaluazio bakoitzean			
		Ikasturte hasieran eta bukaeran			
		Ibilbide osoan	Maiztasun batekin		
	Nola	Borondatezkoa/ derrigorrezkoa			
			Kontestualizatua	Irakaslearen egoera osoa Faktore anitzak Behar berezitako ikasleak	
		Prozedura	Autoebaluazioa Koebaluazioa		
		Kanpo ebaluazioa/barne ebaluazioa			
		Tresnak	Gelako behaketa		
			Familien iritzia		
			Elkarrizketa		
		Inplikatuaren iritzia jaso			
Daturen erabilpena zaindu					
Ebaluazioa eta formazio plana lotu					
Irakasle ebaluazioaren	Ebaluazio positiboa/	Ondorio beharra	Ebaluazio positiboak		

ondorioak	Ebaluazio negatiboa		ondoriorik ez
		Lanetik kanporatzea	Muturreko egoeretan
		Laguntza pertsonalizatua	
		Formazioa	
		Sarien kalteak	Konpetitibitatea

3.3.1. Irakasleen iritzia

Irakasleen iritzia galdetegi bidez jaso diren arren, galdetegiaren bukaeran bakoitzak iruditzen zitzaiona gehitzeko tarte bat utzi da eta 75 galdetegietan (% 19) aurkitu dugu adierazpenen bat. Erantzun guztiak eranskinetan txertatuko ditugu baina atal honetara, galdetutakoari zerbait gehitu edo argibideak eman dituzten ekarpenak ekarriko ditugu:

- Batzuk ebaluazioa kontestualizatu beharra gehitzen dute:

IR4): *"Irakasleek izaten dituzten laguntzak, beharrak (logopeda, ikasle bereziek behar dituzten laguntzak, auxiliarra...) eta kasu bereziak kontuan izan behar dituzte".*

- Beste batzuk, sistema osoaren ebaluazioa eta batez ere Hezkuntza Administrazioarena gehitu behar dela uste dute. Orobat, baliabide handitzea eskatzen dute eta aldi berean irakasleen lanarekiko konfiantza.

IR20): *"Irakaskuntzaren egoera hobetu behar da talde txikiagoak egiten. Irakasleen ebaluazioa ez dut uste beharrezkoa denik".*

IR24): *"Denok gara ezberdinak, irakasleok ere bai. Dena den, guztiok onartu beharko genuke gure lana ebaluatzeke garrantzia Hezkuntza sistema hobetzeko asmotan- Hau egiteko moduak, berriz, adostu beharko genituzke Hezkuntza sistemaren profesionalen artean, Arazoa, beraz, ez da hau... nire ustez. Gaur egungo ebaluaketek zalantzan jartzen dute beti gure lana. Eta hau gizartean islatzen da. Honez gain, legearen aurrean ez gara babesturik sentitzen. Nire proposamena, zera da... hainbeste ebaluaketetan gastatzen den dirua BALIABIDEAK gehitu eta LAN-BALDINTZAK hobetzeko erabiltzea. Ziur nago gure Hezkuntza sistema asko hobetuko litzatekeela".*

IK53): *"Irakasle gehienak onak dira, salbuespenak salbuespen. Baina arazo nagusia heziketa sistema da. Naiz eta aldaketa ugari egon mende batetik bestera, estrukturalki berdina da aurreko mendekoarekin konparatuta. Gainera bizitzan erabiliko ez diren gauza asko ikastearazten die ikasleei inungo zentzurik gabe. Testualki entzuten da unibertsitateetan esaldi hau: "El noventa por ciento del bachillerato no sirve para nada, como mucho algo de matemáticas y química".*

IR53): *"Administrazioak irakasleak ebaluatzeaz ari zarete. Baina nork ebaluatzen ditu administrazioan daudenak? Mutur handia edukitzea iruditzen zait. Hezkuntza ez da irakasleak "ebalatu" eta hauek presiopean hobetzen. Hezkuntza, baliabideak/errekurtsoak areagotuz eta ondo kudeatuz (ez administrazioan dagoenaren irudi ona mantentzeko "partxeak" ipiniz) hobetzen da".*

IR55): "LA EVALUACIÓN ES LA CLAVE PARA UNA MEJORA CONTINUA. VEO LÓGICO QUE SE QUIERA EVALUAR AL PROFESORADO COMO AGENTE DIRECTO DEL SISTEMA AL QUE PERTENECE. ¿PERO QUIÉN EVALUA EL SISTEMA, QUIÉN EVALUA A LA ADMINISTRACIÓN? ¿LA ADMINISTRACIÓN PUEDE SER OPACA? ¿TIENE DERECHO A NO ESPLICAR A SUS TRABAJADORES EL POR QUÉ DE SUS ACCIONES-DECISIONES? ESTO, AHORA MISMO ESTÁ SUCEDIENDO Y MIENTRAS TODOS LOS AGENTES IMPLICADOS EN LA EDUCACIÓN NO JUEGUEN CON LAS MISMAS CARTAS ES DIFÍCIL CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD. UN EJEMPLO SENCILLO ES EL SISTEMA DE OPOSICIÓN. LA ADMINISTRACIÓN ES LA QUE TIENEN GRAN PARTE DEL PROBLEMA Y AFECTA, PERJUDICA, QUEMA A SUS TRABAJADORES, ES DECIR, EL PROFESORADO". (Testu hau maiuskulan jaso da horrela idatzi zelako galdetegian)

IR57): "Irakasleen ebaluazioa hobekuntzarako aukera izan zitekeen benetan kontuan hartuko balira gure lana garatzeko ditugun baliabideak, baldintza materialak. Kalitatezko hezkuntzari buruzko diskurtsoak hutsak dira profesionalei ez bazaizkie kalitatezko dotazioak eskaintzen. Edozelan ere, irakasleen ebaluazioa eztabaida publikoa langileen kontra bideratzeko, lan baldintzak okertzeko marko egokia sortzeko eta enpresa zein IKASTETXE PRIBATUEN interesak defendatzeko amarrua baino ez dirudi".

- Hasierako formazioa jartzen du ez baitan beste irakasle batek

IR43): "Nik ez dut uste horrelako ebaluaketarik behar denik, ondorio txarrak ekarriko lituzke bai elkarbizitzarako (eskolan) bai praktika pedagogikoan. Benetan irakasle izateko prestakuntza ezin bestekoa da eta betidanik zerbaitetan akatsa egon bada, horretan izan da. Gaur egun batez ere. Kalitatezko hezkuntza, kalitatezko irakasleak behar ditu, unibertsitatean ezin hobeto prestatzea beharrezkoa da, hori bermatu ezker ez da ebaluaziorik behar. Behar horrek (ebaluaketa egitearena) ez du ezer onik esan nahi, nahiz eta "mozorrotu" beste izenekin.

- Irakasle batek kontrol beharra gehitzen du eta batez ere ikastetxeko proiektu edo helburuekikoa. Iritzi hau beste erantzunetatik aldentzen da, une hortararte kontrolaren balorazioa ezkorra izan delako.

IR56): "Lana ebaluatu egin behar da, helburu batzuk lortu eta bete behar baititugu. Ez dago inongo kontrolik ikastetxe barruan, ez hezkuntza proiektua aurrera eramateko lan ildo batzuk jarraitu behar ditugu denok, eta bete! Ebaluazioa zelakoa izango den eta izango dituen ondorioak eztabaidatu egin behar ditugu. Langileak garen heinean eskubideak ditugu, baina ikastetxeko proiektuak eta ikasleek ere bai, eta hori ezin ahaztu!"

Ondorioen inguruan irakasle batek ondoriorik ez lukeela izan behar gehitzen du.

IR11): "Niretzako ebaluazioa publikoa ez den momentutik ondorio positiboak edo negatiboak ez ditut ikusten. Norberak eta ikasleek egindako ebaluazioa da niretzako garrantzitsua".

3.3.2. Ikasleen iritziak

Ikasleen galdetegietan ere beraien iritziak jartzeko tartea utzi zitzaien eta 59 (% 10,2) galdetegietan aurkitu da ekarpenen bat, beste batzuetan ez dutela ezer gehitu nahi adierazi dute eta horiek ez dira kontabilizatu.

Irakasleen kasuan bezala, galdetutakoari zerbait ezberdina edo esanguratsua gehitu diotenean azalduko ditugu hemen. Eranskinetan erantzun guztiak txertatuko dira.

- Hezkuntzak beraien etorkizunean duen garrantzia aipatzen dutenak:

IK1): *“Irakasle izateko, irakasteko hoberen den jendea egon beharko lukeela uste dut, eta ez gai horretan hoberenak direnak, izan ere, gure etorkizuna lantzen dutenak dira”.*

IK37): *“Irakasleak ebaluatzea oso garrantzitsua iruditzen zait gure ikaskuntza eta notak jokoan daudelako”.*

IK38): *“Irakasleak maiztasunez ebaluatzeke aukera eduki behar genuke eta horren arabera zuzendaritzak erabakiak hartu beharko lituzke, gure ikasketa maila jokoan dagoelako”.*

- Sistema ez baita jartzen dutenak:

IK16): *“Batzuetan ez da irakaslearen errua, ikasketa sistema txarra baizik. Beharrezkoak ez diren gauzak ikasten ditugu eta aldiz etorkizunean benetan beharko ditugun gauzak ez”.*

- Irakasleen hasierako formazioa aipatzen da:

IK22): *“Irakasle askok ez dute formazio egokia eta klaseak emateko ez dira gai”.*

- Irakasleekiko kritika ere azaltzen da hainbat adierazpenetan:

IK25): *“Nire ustez, badira irakasle batzuk ez daudela irakasteko prest. Esango nuke, motibazioarengatik dela, irakasleek, urtero lan berdina dutenez, momentu batetik aurrera, irakasteko motibazioa gutxitzen zaie, eta gero hori klaseko dinamikan ikusten da”.*

IK26): *“Irakasle asko adin batera iristean nabaritzen da klaseak emateko gogoak galdu dituztela”.*

IK46): *“Irakasleak ebaluatzea beharrezkoa ikusten dut, gehienetan ikasleoi bakarrik baloratzen zaigulako eta bakarrik kontrolen arabera. Askotan klasean nota txarrak egoteak irakasleen errua ere izan daiteke, baina guri botatzen zaigu errua”.*

IK52): *“Irakasleak ebaluatu beharrak daude, izan ere, gaur egun ikasleen kexak badaude irakasleengan eta ez dut inoiz ikusi norbait zeozer egiten duenik eta irakasle hori nahi duen egiten segitu egin du, ikasleak ikasteko gai izan gabe bere erruz”.*

- Irakasleen esfortzua kontuan hartu beharko litzatekeela gehitzen du ikasle batek

IK29): *“Esfortzua kontuan izan beharko zen, ez bakarrik ikasleek egiten dutena nota ona ateratzeko baizik irakasleen esfortzua ere lana ondo egiteko”.*

- Ikasle batek alde etikoa eta morala aipatzen du baina iritzi honen desberdintasunagatik jasoko dugu hemen:

IK54): *“Gehiago prestatu behar dira irakasle batzuk etiko eta moralki”.*

- Gaiaren ezagutzak, irakasleen iritzietan ez zuen garrantzia du ikasleentzat:

IK31): *“Irakasle batzuk ez dakite gaiarekiko ezer eta hori gai batzuetan oso negatiboa da”.*

- Ikasleek irakasteko gaitasuna bermatu beharra behin eta berriz aipatzen dute:

IK30): *“Irakasle batzuk ez dakite ongi irakasten”.*

IK35): *“Ikastolan irakasle batzuk daude ez direnak kompetenteak”.*

- Beraiekiko gertutasunari garrantzia ematen diote ikasleek:

IK44): *“Aipamen berezia egin nahiko nuke irakasleek ikasleenganako izan beharko luketen gertutasunari buruz. Oso garrantzitsua iruditzen zait irakasle bat irakasteaz gain euren ikasleekin kontaktu zuzena edukitzea, ikasle bakoitzaren (badakit asko garela eta zaila dela) prozesua eta garapena ikusteko eta beste motatako feedback bat emateko (pertsonalagoa, ez hain orokorra)”.*

- Ikasleek beraien iritzia eman behar dutela argi adierazten dutenak:

IK5): *“15. galderari dagokionez, iritzi garrantzitsuena ikasleena da, beraiek bizi behar baitute irakaslearen gelako jarrera. Hauek, beraiek emandako iritziak irakaslearengan izango dituen ondorioak larriak izan daitezkeela jakinda, benetan pentsatzen dutena adieraziko dute”.*

- Ondorioen inguruan:

IK2): *“Ondo egongo litzateke beraiek gu ebaluatzen gaituzten bezala, guk haiei ebaluatzea ze ez zait ondo iruditzen beren lana ondo egiten duten irakasleek, lana gaizki egiten dutenak bezala irabaztea. Gehiago merezi dute lana ondo egiten dutenek (ondo azaldu, materiari buruzko interesa dutela ikustea, batzuk ez dutelako interesik ematen duten materiari buruz, ikasleek preokupatzea, hots, norbait gaizki ikusten badute laguntzea...)”.*

IK10): *“Lanetik kanporatzekotan, ebaluazio negatibo bat baino gehiago egon beharko luke betiere ez badago hobekuntza progresiorik”.*

3.3.3. Gurasoen iritziak

Gurasoen iritzia lau eztabaida taldetan jaso da. Lau ikastetxetako Guraso Elkarteko ordezkariekin egin den bileretan. Elkarrizketa errazteko galdera irekiez osatutako gidoi bat erabili da eta gurasoek beraien borondatez eta egoki ikusten zuten unean hartu dute parte. Gidoia eranskinetan txertatu da.

Lehen aipatu den bezala gurasoen iritziak, irakasle, ikasle eta hezkuntza arduradunekin batera aztertuko dira, egin den kategorizazioaren arabera. Eztabaida talde bakoitzaren transkripzio literaletatik ateratako parte-hartze esanguratsuenak landuko dira. Eztabaidetarako erabilitako gidoia eranskinetan jasoko da.

Hala ere hemen jasoko dira gurasoen eztabaida taldetan zeharka ateratako gai ezberdinak eta etorkizunari begira interesa izan dezaketenak.

3.3.3.1. Gurasoek elkarrizketetan aipatutako gaiak

Gurasoen iritzia eztabaida taldetan izandako elkarrizketa bidez jaso dugu. Adierazi nahi genuke gehien kostatu zaigun informazio jasotzea izan dela, beste tresna batzuk erabiltzeko bideak itxita aurkitu ditugulako hainbat ikastetxetan. Kontsultatutako guraso elkarteek adierazi digutenez, une honetan saturatuak sentitzen dira ailegatzeko zaizkien parte-hartze eta iritzi eskatze kopuru eta aniztasunagatik. Galdetegiak erabiltzea baztertu ondoren, eztabaida taldeak osatzea lortu dugu.

Elkarrizketa horietan, hainbatetan, zeharkako gai ezberdinak aipatu dira eta horiek jasoko ditugu, gurasoen iritzian sakontzen jarraitzeko aukera berriak izan daitezkeelako. Aipatutako gaien artean ditugu:

Hezkuntza kalitatea zehaztu beharra. Hezkuntzaz hitz egiten denean kalitate kontzeptua unibokoa balitz bezala aritzen garela iruditzen zaie, pertsona adina irudikapen eta iritzi egon

daitezkeenean. Guraso gehienek iritzian ikasleen ezagutza, haiekin duten harremana eta transmititzeko gaitasuna aspektu garrantzitsuak dira hezkuntza kalitatea definitzeko unean.

Ezbaian jartzen da bigarren hezkuntzako irakasleek duten formazio didaktikoa. Ikasgaiaren ezagutza bermatuta dagoela uste dute lizentziatuen kasuan baina ez irakasteko gaitasuna eta ezinbestekoa dela uste dute. Bigarren hezkuntzako irakasleen masterra berrikusi beharra azaltzen da.

Irakaslearen irudi soziala ere azaltzen da elkarrizketetan. Gurasoen ustez ez da oso baikorra irakasle taldearen, kolektiboaren inguruan dagoen iritzia. Irakasle onak badirela onartzen dute baina langile talde bezala kritikatu eta gutxietsia da, are gehiago funtzionarioak badira. Ebaluazioak irakasleen errekonozimendua indartuko lukeela uste dute. Kritika, irakasleen jarduna, dituzten eskakizunak zeintzuk diren eta benetako baldintza laboralen (eskola ordutegia /ordutegi laborala) ezagutza faltatik etorri daitekeen iritzia da. Irakasleak urteekin batera eta beraien egoera laborala finkatzen den neurrian ez dutela beraien formazioa gaurkotzen uste dute.

Irakasleek aldaketen aurrean azaltzen duten erresistentzia eta horien aurka jotzeko dinamikak. Bereizi egiten dute gizartearen erresistentzia eta eztabaida eta irakasleen artean sortu litekeena.

Ikastetxetako aginte pertsonak duten eskumen falta. Ebaluazioaren ondorioak hobekuntza bilakatzeko zuzendaritza taldeek izan beharko lituzkeen erabaki esparru eta eskumenak azaltzen dira. Zuzendaritza funtzioaren mugak azalarazten dituzte.

3.3.4. Hezkuntza eragileen iritziak

Irakasleen ebaluazioaren arduraduna izan dezakeen sailetan dauden pertsonak elkarrizketatu dira: Berrikuntza Saileko kide bat, Ikuskaritza Nagusiko kide bat eta Hezkuntza

Sailburuordetzako kide bat elkarrizketatu dira eta beste kideen ekarpenekin batera aztertuko dira beraien elkarrizketak. Elkarrizketen transkripzio literaletatik ateratako esaldi esanguratsuak erabiliko ditugu emaitzak interpretatzerakoan. Eranskinetan jasotzen da, erabilitako elkarrizketa gidoia.

4. INTERPRETAZIO TXOSTENA

Atal honetan, inkestetan, eztabaida-taldeetan eta elkarrizketetan lortutako emaitzak interpretatuko ditugu eta ondorioak bilatu. Hasteko, talde bakoitzaren emaitzak irakurriko ditugu: irakasleak, ikasleak, gurasoak eta hezkuntza-arduradunak, bakoitza bere aldetik. Adierazi behar dugu erreferentzia-taldea irakasleena dela, eta gainerako taldeen iritziak irakasleen iritziarekin alderatuz irakurriko direla. Hautu hori egin dugu irakasleak izango liratekeelako ebaluazioaren subjektu zuzenak eta beraien iritzi eta jarrerak ebaluazio-prozesuaren arrakasta muga dezaketela ikusi dugulako. Baina, aldi berean, irakasleen hezkuntza-zeregina ebaluatzeak edo ez ebaluatzeak ikasleengan ondorio zuzenak izan ditzake, eta zeharka bada ere, familiei eta gizarte osoari eragiten die. Bestalde, irakasleak ebaluatzeko sistema bat ezartzea dagokion hezkuntza-sailaren iritzien eta erabakien araberakoa izango da. Irakasleak erdigunean kokatuta beste guztien iritzia jasotzean, komunitate osoaren ikusmira bateratzea eskaintzen digula uste izan dugu.

Emaitzak bereizita aztertu ondoren, iritzirik partekatuenak eta adostasun-puntuak bilatuko ditugu, hala ere, ez ditugu ideia desberdinak baztertuko, baldin eta bere taldearen babes argia badute.

4.1. IRAKASLEEN GALDETEGIEN ERANTZUNEN AZTERKETA

Irakasleen inkesten emaitzak interpretatzerakoan, laginak eskaintzen dizkigun datuak jasoko ditugu. Datu horiek lagina aukeratzeko aldagai jakin batzuei erantzuten diete, bai eta ausaz sortu diren aldagaiei ere, hala nola generoari edo esperientzia-mailari. Irakasleen erantzunak interpretatzeko, adostasun-maila, desadostasun-maila, emaitzen batez bestekoa eta itemen edukia -inplikaturako kontzeptua- hartuko dira kontuan.

4.1.1. Laginaren irakurketa

Galdetegiak, laginak izan behar zituen lurralde, ikastetxe izaera eta hezkuntza maila aldagaiak errespetatuz ikastetxe ezberdinetara zuzendu dira. Ikastetxe horietako zuzendaritzei kolaborazioa eskatu zaie eta beraiek bideratu eta jaso dituzte galdetegiak. Ez da link-a modu askean banatu lagina definitu dituzten aldagaiak betetzen zituzten irakasleen erantzunak bildu ahal izateko. Link-a orokorrean zabalduz gero, aldagaiak beteko zituzten galdetegi lagina jasotzea zorian esku geratzen zen eta horregatik banaketa lurralde, ikastetxe izaera eta hezkuntza maila bermatzeko moduan egin da.

Ikastetxe bakoitzean jasotako galdetegi guztiak hartu dira kontuan eta ez da inolako baldintzarik jarri irakasleek bete zitzaten. Irakasleek beraien borondatez hartu dute parte ikerketa honetan. Jasotako erantzunek hiru aldagaietan ezarritako kopurua errespetatu dute.

Ezaugarri pertsonal gehiago jaso dira galdetegietan eta horiei dagokienez:

- Erantzun duten emakumeen kopurua gizonezkoen kopuruaren bikoitza baino gehiago da. Gizonen erantzunak osotasunaren % 28,9 diren bitartean, emakumeen erantzunek % 70,33 osatzen dute eta ez binarioek % 0,77. Banaketa hau ikerketan

bilatu ez bada ere, asko hurbiltzen da Eustaten datuetara. Eustaten arabera erregimen orokorreko irakasleen % 30,5 gizonetakoak baitira eta % 69,5 emakumeak.

- Parte-hartzaile gehienak 50 urtetik gorakoak dira (% 31,71). Erantzun duten irakasleen kopurua lagineko taldearen adina jaitsi ahala gutxitzen da.
- Lan esperientziari dagokionez banaketa orekatua da eta erantzun gutxien 30 urtetik gorako esperientzia dutenen taldean jasotzen da, % 18,67.
- Nabarmen geratu da erantzun gehienek Lan Legepeko finkoenak eta Behin betiko destinoa duten funtzionarioenak direla. Horren arabera erantzun dutenen % 62 lan egonkortasuna duten irakasleak dira. Ikastetxeetiko eta beraien komunitateetiko ezagutza eta atxikimendua duten irakasleak dira.
- Ikasketa mailari dagokionez erantzun dutenen % 50ek lizentziatura, ingeniari-tza edo gradua du. Honek adierazten digu Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleen artean lizentziatura, ingeniari-tza edo gradua dutenak badirela (azpitalde horretako % 41ak), nahiz eta titulazio hori ez izan beharrezkoa maila horietan aritzeko.

4.1.2. Galdetegiko erantzunen irakurketa:

4.1.2.1. Adostasuna erakusten duten itemak

Adostasuna azaltzen duten irakasleek, itemak, 4 (ados) edo 5 (guztiz ados) erantzunekin baloratu dituztela kontsideratuko dugu. Adostasun handiena lortu duten itemak jasoko ditugu lehenengo, guztiz ados daudela diotenak, 5 erantzun dutenak:

Taula 20. Adostasun maila gorena jasotzen duten itemak

Item zenb		Gutziz ados (5) %
33	<i>Ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzateke kontuan.</i>	% 57,4
36	<i>Nire autoebaluazioa egiteko prest nengoke, horretarako tresnak eskainiko balizkidate</i>	% 42,6
39	<i>Irakasleen ebaluazio diseinuak irakasleen arteko kooperazioa bultzatu beharko luke</i>	% 39,8
37	<i>Ebaluazio prozedura edozein dela ere, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte</i>	% 39,5
12	<i>Norberaren lana ebaluatzea irakasle izatearen parte bat da, lan-estilo bat da</i>	% 39,1

Lehenengo hurbilketa honetan guztiz ados azaltzen dira hurrengo kontzeptuekin: ebaluazioaren testuinguratzea, autoebaluazioa, irakasleen arteko kooperazioa, informazioaren interpretazioa eta irakasleen lan estiloa.

Bestalde, “gutziz ados” (5) ez badaude ere, adostasun argia azaltzen dute ados (4) erantzun dutenek ere, eta horregatik, kontuan hartuko dugu bi portzentajeen batura. Horietako batzuk errepikatzen direnez, errepikapen horiek belztuz azpimarratuko ditugu, 21. Taulan.

Taula 21. Adostasuna jasotzen duten itemak

Item zenb		Gutziz ados (5) + ados (4) %
33	<i>Ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzateke kontuan</i>	% 86,9
37	<i>Ebaluazio prozedura edozein dela ere, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte.</i>	% 86,7
39	<i>Irakasleen ebaluazio diseinuak irakasleen arteko kooperazioa bultzatu beharko luke.</i>	% 84,5
12	<i>Ikasleek jasotzen duten hezkuntzari buruzko informazioa jasotzea eskubide pertsonal eta soziala da.</i>	% 81,8
21	<i>Ebaluazioak orientazio diagnostiko-formatiboa izan beharko luke.</i>	% 80,8
26	<i>Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkie.</i>	% 80,6
36	<i>Nire autoebaluazioa egiteko prest nengoke, horretarako tresnak eskainiko balizkidate.</i>	% 78,8

Adostasunik altuena biltzen duen itemak ebaluazioaren testuinguratzea jasotzen du. Irakasleen iritziz ebaluazioa testuinguratu egin behar da. Irakasleek ez dute uste ebaluatzerako unean ikastetxe eta egoera denak berdinak direnik. Ikastetxe bakoitzaren ikasle kopurua, zaugarritasun maila, errekursoak, ibilbideak... ikastetxearen testuingurua osatzen dute eta ebaluazio emaitzetan izan dezaketen eraginagatik kontuan hartzeko aldagaiak lirateke. Horrekin batera ebaluazioko datuen interpretazioan parte hartu nahi dutela eta beraien arteko kooperazioa bultzatu beharko litzatekeela adierazten dute.

Aldi berean, hiritarrek nahiz gizarteak ikasleen jasotzen duten hezkuntzari buruzko informazioa jasotzeko eskubidea dutela azpimarratzen dute eta beraien autoebaluaziorako prest azaltzen dira, azken batean, ebaluatzea irakasle izatearen parte delako.

Ikusten dugun bezala lehenengo sailkapenean jasotzen direnez gain bi item berri azaltzen zaizkigu, 21.a eta 26.a, *“Ebaluazioak orientazio diagnostiko-formatiboa izan beharko luke” eta “Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkie”*. Ebaluazio formatiboaren helburua irakasleari bere jardunari buruzko informazioa ematea da, indarguneak sendotzeko, ahultasun edo zailtasunen aurrean lagunduko dioten hezkuntza-estrategia berriak bilatzeko eta ezartzeko edo dituenak doitzeko. Bi item hauek guztiz koherenteak dira maila honetan.

Lehenengo irakurketa honetan irakasleen ebaluazioarekiko aldeko jarrera azaltzen duten esaldien nagusitasuna aipatu daiteke. Irakasleek eskubide indibidual eta sozialen eremuan kokatzen dute ebaluazioa. Garrantzitsua iruditzen zaie ebaluazioa testuinguruan kokatzea, eta iritzia ematen digute ebaluazioaren diseinuaren eta prozesuaren alderdi zehatzei buruz, hala nola emaitzen interpretazio partekatuari buruz. Ebaluazio diagnostikoa-formatiboa

aukeratzen dute, irakasleen lankidetzaz bilatuko duena eta haiei praktika hobetzen lagunduko diena. Eta, aldi berean, autoebaluazio-prozesuak abian jartzeko prest agertu dira.

Hurrengo taulan adostasunik txikiena lortu duten itemak azalduko ditugu, hots, batere ados (1) erantzuna eman dutenen portzentaje altuena jaso dutenak.

Taula 22. Adostasun falta handiena jasotzen duten itemak

Item zenb		1
		Batere ados %
14	<i>Ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko nuke, eta ez, hobetzeko laguntza bezala .</i>	% 20,9
17	<i>Irakasleen ebaluazioak irakasleen lanaren onarpen soziala indartuko luke.</i>	% 20,6

Emaitzek erakusten dutenez, ebaluazioa ez da kezkarria irakasleentzako; era berean ez dute uste euren onarpen soziala indartuko lukeenik ebaluazioak.

Ikusi dezakegu adostasun eza askoz ere portzentaje txikiagoetan azaltzen dela eta ikuspegia zabaltzeko adostasun ezaren esparrua gehiago zabalduko dugu. Horretarako 1 (batere ados) eta 2 (ez ados) erantzuna eman dutenen portzentajeak batuko ditugu 23. taulan.

Adostasun faltarekin jarraituta, baditugu beste bi item kontuan hartzekoak eta aurreko taulan jasotakoa aberasten dutenak.

Taula 23. Adostasun falta jasotzen duten itemak

Item zenb		1+2
		Batere ados +Ez ados %
14	<i>Ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko nuke, eta ez, hobetzeko laguntza bezala</i>	% 49,5
17	<i>Irakasleen ebaluazioak irakasleen lanaren onarpen soziala indartuko luke.</i>	% 39,2
8	<i>Ebaluazioa enpresa arlotik dator eta erredukzionismoa suposatu lezake hezkuntza arloan</i>	% 37,9
18	<i>Irakasleen ebaluazioak irakasleen arteko lehiakortasuna areagotuko luke</i>	% 37,7

Adostasun faltak, bestalde, ebaluazioaren aldeko jarrera adierazten digu, egon zitezkeen kezka edo beldurrak ez dutelako adostasunik lortzen. Ebaluazioa ez da kanpotik datorren eta hezkuntzan erredukzionismoa eragin dezakeen prozesu bezala kontsideratzen.

Diogunez, irakasleek ez dute ikusten ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko luketenik, aldi berean, ez dute uste irakaslanaren aitortpen soziala indartu dezakeenik. Horrez gain, ez dute pentsatzen ebaluazioak irakasleen arteko lehia ekarriko lukeenik.

4.1.2.2. Itemen batez bestekoa: balioen arteko konparaketa

Itemen batez bestekoak ekarriko ditugu orain, kontziente izanik batez bestekoaren interpretazioan distribuzioa garrantzitsua dela, distribuzio ezberdinek emaitza beretara eramanez bait gaitzakete. Batez besteko bera lor daiteke 1 eta 5 balioekin eta 3ko bi balioekin, adostasunari edo desadostasunari buruzko interpretazioa ez denean bera inolaz ere. Lehenengo kasuan, batere ados ez dagoen pertsona eta guztiz ados dagoena ditugu. Bigarren kasuan, berriz, iritzi argirik ez duten bi pertsonen iritzia jaso da. Beraz, batez besteko altuena lortu duten itemak jasoko ditugu orain, ondoren, esaldiz esaldi distribuzioa beste maila batean aztertzeko.

Horrela, batez bestekoei begiratuta, honakoak dira adostasun handiena lortzen duten itemak.

4tik gorako batez bestekoak aukeratu ditugu adostasun argia azaltzen dutelako:

Taula 24. Batez besteko altuena jasotzen duten itemak

Item zenb		Batez bestekoa
33	<i>Ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzateke kontuan.</i>	4,38
4	<i>Ikasleek jasotzen duten hezkuntzari buruzko informazioa jasotzea eskubide pertsonal eta soziala da.</i>	4,24
37	<i>Ebaluazio prozedura edozein dela ere, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte.</i>	4,22
31	<i>Irakasleen ebaluazio diseinuak irakasleen arteko kooperazioa bultzatu beharko luke.</i>	4,17
36	<i>Nire autoebaluazioa egiteko prest nengoke, horretarako tresnak eskainiko balizkidate.</i>	4,13
20	<i>Ebaluazioaren helburuak adostasunetan oinarritu beharko lirateke.</i>	4,10
12	<i>Norberaren lana ebaluatzea irakasle izatearen parte bat da, lan-estilo bat da.</i>	4,08
21	<i>Ebaluazioak orientazio diagnostiko-formatiboa izan beharko luke.</i>	4,08
26	<i>Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkie.</i>	4,06
30	<i>Irakasleen ebaluazioaren prozedura definitzeko orduan, inplikatu guztiek hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da.</i>	4,03
34	<i>Irakasleen ebaluazioa bere ikastetxeen ebaluazioaren baitan kokatu behar da.</i>	4,01

Item horien interpretaziotik lehenengo ondorioak atera ditzakegu, esate baterako, ebaluazioaren testuinguratzea da hemen ere balio altuena lortzen duten itema. Era berean, ondorioztatzen da, ikasleen hezkuntzari buruzko informazioa lortzea eskubide indibidual eta soziala dela eta ebaluazioa partaidetza-prozesu bat izan beharko litzatekeela hasieratik, helburuak definitzeko unetik emaitzak interpretatzeraino. Argi azaltzen dute ebaluazioa prozesu naturala dela irakaslearen zereginen eta prest azaltzen dira autoebaluaziorako baina aipatzen dute, bidenabar, irakasleen ebaluazioa ikastetxearen ebaluazioan kokatu beharko

litzatekeela. Aldi berean, aukeratzen den ebaluazio-diseinuaren ezaugarriak zehazten hasten dira: ebaluazio diagnostiko-formatiboa lehenesten da, irakasleen kooperazioa bilatzen duena, eta horregatik irakasleei praktika hobetzeko tresnak eskaini behar dizkiena.

Behin batez besteko altuenak aztertuta, batez besteko baxuenak aztertuko ditugu eta 25. taulan jasotzen dira:

Taula 25. Batez besteko baxuena jasotzen duten itemak

Item zenb		Batez bestekoa
10	<i>Irakasleen ebaluazioa administrazioak irakasleengan duen konfiantza faltan bakarrik oinarritzen da</i>	2,47
14	<i>Ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko nuke, eta ez, hobetzeko laguntza bezala.</i>	2,62
6	<i>Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago.</i>	2,79
7	<i>Irakasleen kalitatea eta ikasleen emaitzak zuzenki erlazionatuta daude.</i>	2,87
17	<i>Irakasleen ebaluazioak irakasleen lanaren onarpen soziala indartuko luke.</i>	2,88
9	<i>Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasle eta familien eskubideak, eta irakasleenak</i>	2,92
13	<i>Bakardade pedagogikoa errealitate bat da ikastetxeetan</i>	2,96
18	<i>Irakasleen ebaluazioak irakasleen arteko lehiakortasuna areagotuko luke.</i>	2,97
27	<i>Ebaluazioaren bidez, lan egiteko dudan autonomia murriztuko litzateke</i>	2,97

Erantzun-aukeren batez besteko altuenak eta baxuenak azaldu ondoren, akordioen eta desadostasunen irakurketa bateratua egin dezakegu; batetik, irakasleen ebaluazioarekiko adostasuna azaltzen duten item-en balorazioa bateratuagoa azaltzen da eta horrela adierazten dute ehunekoek; bestetik, desadostasuna azaltzen denean ez dira hain ehuneko garbiak azaltzen, eta horietako batzuk kontrako zentzuan ulertu behar dira. Ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko luketela esaten denean adibidez, desadostasuna azaltzeak, irakurketa baikorra du ebaluazioarekiko.

Era berean, balorazio handiena biltzen duten itemetan aspektu ezberdinak jasotzen dira. Alde batetik, irakasleen ebaluazioa planteatzearen egokitasunari dagozkionak eta beste batetik, ebaluazio horrek izan beharko lituzkeen ezaugarrien ingurukoak.

Beraz, ebaluazioaren egokitasunari buruzko adostasuna aurkitu dugu, era berean, ebaluazioak eragin ditzakeen alderdi negatiboak buruzko desadostasuna azaldu da, eta, halaber, ebaluazioaren diseinuak izan beharko lituzkeen ezaugarriak buruzko iritziek ebaluazioaren aldeko jarrera zabala erakusten digute.

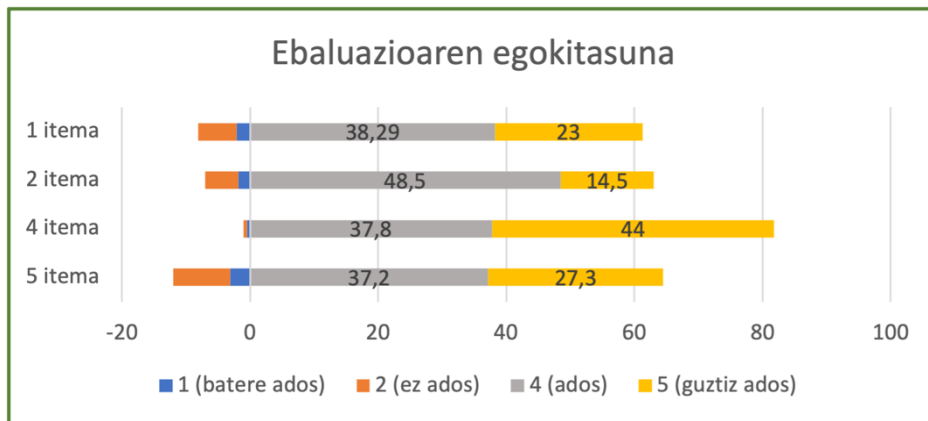
4.1.2.3. Itemen azterketa jasotzen duten edukien arabera antolatuta

Lehen aipatu dugu, batez bestekoarekin batera erantzunen distribuzioa azaldu beharko litzatekeela, eta horretarako datuak barra grafikotan azalduko dira, barra metatu dibergenteen bidez, hain zuzen ere. Grafikoki irakurketa argia izan dadin adostasun eza azaltzen duten baloreen portzentajeei balio negatiboa eman zaie eta positiboa berriz, adostasuna azaltzen duten baloreen portzentajeei. Neutraltasuna eta iritzi argia azaltzen ez duten portzentajeak kendu egin dira ondorengo grafikotatik, adostasuna eta adostasun eza alderatu ahal izateko.

4.1.2.3.1. Ebaluazioaren egokitasuna.

Badira item batzuk (1, 2, 4 eta 5. itemak) irakasleen ebaluazioa planteatzea egokia den edo ez iruditzen zaien aztertu nahi dutenak eta item hauetan jasotako erantzunak 94. Irudian islatzen dira:

Irudia 94. Ebaluazioaren egokitasuna irakasleen iritzian



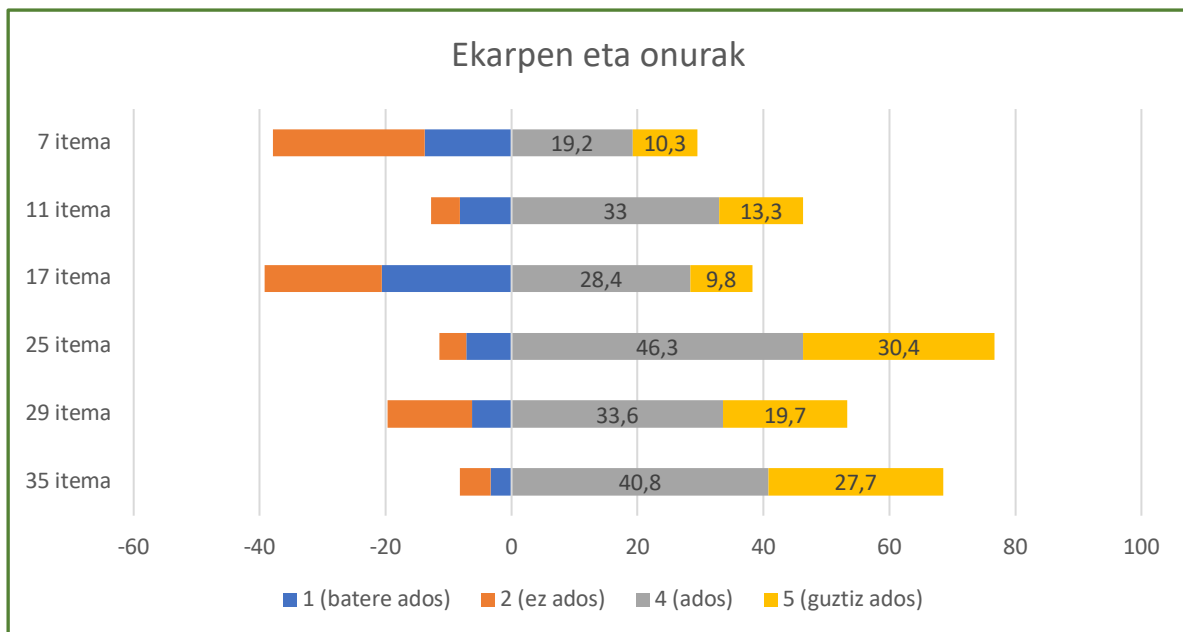
- 1. itema: Hezkuntza sistemako arduradunek kalitatea bermatuko duten neurgailuak ezartzeko eskubidea dute. Baieztapenarekin bat datozenen % askoz handiagoa da zalantzak dituztenena baino (% 61 > % 8,1).
- 2. itema: Ikastetxeei autonomia eskaini ahala kontu ematea eska dakieke. Itemarekin bat datozenen % askoz handiagoa da zalantzak dituztenena baino (% 63 > % 7).
- 4. itema: Ikasleek jasotzen duten hezkuntzari buruzko informazioa jasotzea eskubide pertsonal eta soziala da. Baieztapen honek ea erabateko adostasuna jasotzen du, % 81,8a ados azaltzen da item honekin, eta hain argi ikusten ez dutenak % 1 bakarrik dira.
- 5. itema: Hezkuntza sistema ebaluatzea ariketa demokratikoa da. Kasu honetan ere aldeko azaltzen diren irakasleen ehunekoa esanguratsua da (% 64,5) eta adostasun txikia adierazten dutenak berriz % 12.

Beraz, esan genezake irakasleen ebaluazioarekiko aldeko jarrera ondorioztatu daitekeela. Gehiago batek hezkuntzari buruzko informazio izatea irakasleen eskubide sozial eta pertsonala dela uste du; ebaluatzea ariketa demokratikoa dela pentsatzen du.

4.1.2.3.2. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak

Ebaluazioak ekar ditzakeen onurak azertu nahi izan dira beste item batzuetan (7, 11, 17, 25, 29 eta 35. Itemak). Ebaluazioarekin erlazionatzen diren eta hobekuntza ekar lezaketen aspektuei buruzko iritzia jasotzean lortutako emaitzak, ondorengo 95. irudian jasotzen dira.

Irudia 95. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak irakasleen iritzian



- 7. itema: Irakasleen kalitatea eta ikasleen emaitzak zuzenki erlazionatuta daude. Item honekiko adostasuna ez da hain argia, % 29,5k izango luke argi, % 37,9k ez luke bat egingo, eta, % 32,6k ez du iritzia garbia azaltzen edo erdibidean kokatzen da.
- 11. itema: Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du. Erantzuleen % 46,3 alde azaltzen diren bitartean, % 12,8 bakarrik dira ados azaltzen ez direnak.
- 17. itema: Irakasleen ebaluazioak irakasleen lanaren onarpen soziala indartuko luke. Erantzuna banatua azaltzen da: ados daudenak % 38,2 dira eta ados ez daudenak % 39,2. Baina adostasun falta hori, itemen balorazioetan aurkitu dezakegun handienetakoa da.

- 25. itema: *Ebaluazioak irakasleei bere indargune eta ahuleziak detektatzen lagun diezaieke.* Baieztapen honek adostasun maila garbia biltzen du: % 76,7 ados azaltzen da
- 29. itema: *Ebaluazioaren ondorioz, irakasleen errekonozimendua ziurtatu behar da.* Erantzunen erdia baino gehiagok (% 53,3) item honekiko adostasuna azaltzen du.
- 35. itema: *Berdinen arteko ebaluazioak talde hausnarketa bultzatzen du eta elkarrekin ikasteko aukera ematen du.* Baieztapen honek adostasun handia jasotzen du. % 68,5 ados azaltzen da, eta honek berdinen arteko ebaluazioarekiko aldeko jarrera azpimarratzen du.

Emaizta hauen bidez egiaztatu dezakegu irakasleek ez dutela uste irakasleen kalitatea eta ikasleen emaitzak zuzenki erlazionatzen direnik; ostera, irakasleen ebaluazioak hezkuntza kalitatea ekar lezakeela uste dute.

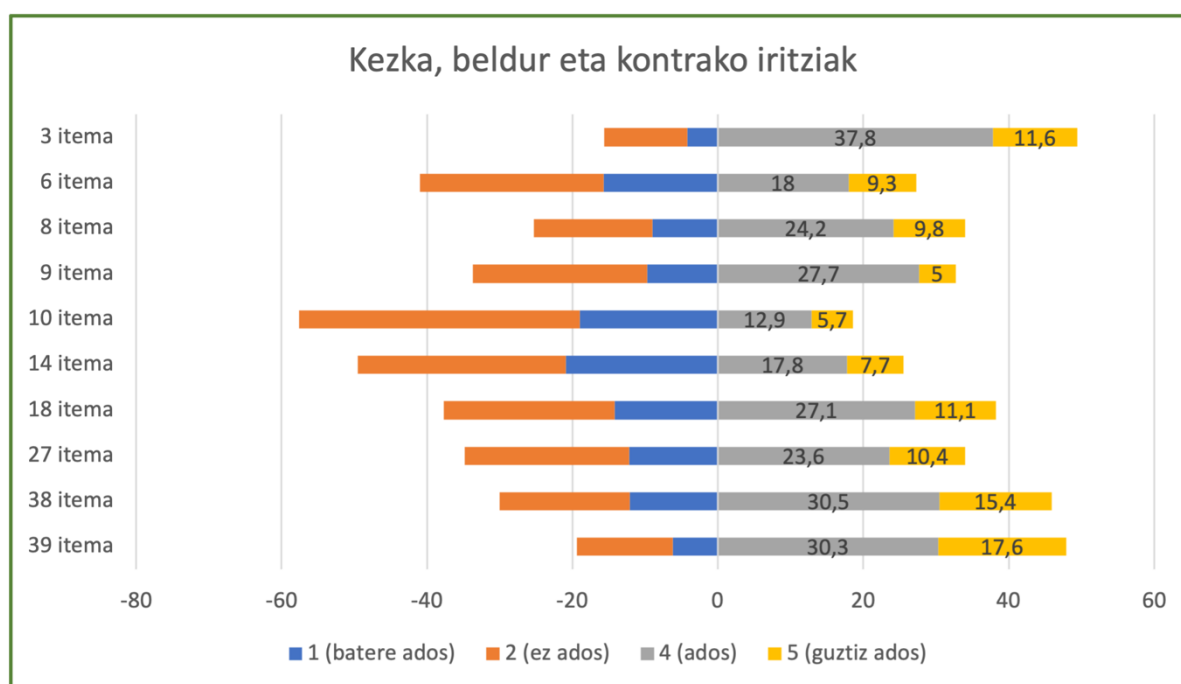
Ebaluazioak indargune eta ahuleziak detektatzen lagun dezakeela pentsatu eta berdinen arteko ebaluazioaren aldeko jarrera azaltzen dute.

Bestalde, irakasleek ez dute uste irakaskuntza-ebaluazioak irakasle-lanbidearen aintzatespena areagotzen lagunduko lukeenik.

4.1.2.3.3. *Irakasleen ebaluazioaren inguruko kezka, beldur eta kontrako iritziak*

Beste hamar itemetan (3, 6, 8, 9, 10, 14, 18, 27, 38 eta 39. itemetan) ebaluazioaren inguruan dauden kezka, beldur eta kontrako iritziek duten babesa aztertu nahi izan dugu eta item hauetan josotako erantzunak 96. irudian islatzen dira:

Irudia 96. Irakasleen ebaluazioaren inguruko kezka, beldur eta kontrako iritzia irakasleen ikuspegitik



- *3. itema: Ebaluazioa, Administrazioak duen Hezkuntza ildo behartzeko modu bat da.* Item honekiko iritzia banatuago dagoela esan daiteke. Asko direlako neutraltasuna azaltzen dutenak, % 34,9.
- *6. itema: Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago.* Irakasleek ez dute hau ongi baloratzen. % 27,3k egingo lukete bat baieztapen honekin eta % 41ek berriz ez. Honetan ere ebaluazioaren inguruko kezka edo kritika honek ez du adostasunik handirik lortu.
- *8. itema: Ebaluazioa enpresa arlotik dator eta erredukzionismoa suposatu lezake hezkuntza arloan.* Erantzunen banaketan % 40,8k, 3 balorea ematen dio baieztapen honi, ez du aldeko edo kontrako iritzirik azaltzen eta horregatik esan genezake iritzia ez dela oso garbia. Alde eta kontra azaltzen direnen kopurua ere antzekoa da.
- *9. itema: Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasle eta familien eskubideak, eta irakasleenak.* Honekin ados azaltzen diren pertsonak % 32,7 izango lirateke, ados ez daudenak % 33,7 eta erdian kokatzen direnak % 33,7. Erantzuna oso banatua dago.

- *10. itema: Irakasleen ebaluazioa administrazioak irakasleengan duen konfiantza faltan bakarrik oinarritzen da.* Baieztapen honekiko desadostasuna argi azaltzen da, % 57,6k, 1 edo 2 jarri du bere erantzunean. Alde daudenak berriz, % 18,6 dira.
- *14. itema: Ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko nuke, eta ez, hobetzeko laguntza bezala.* Item honek ez du adostasunik biltzen. Hau da irakasleek ez lukete ebaluazioa kezka arrazoi bezala biziko.
- *18. itema: Irakasleen ebaluazioak irakasleen arteko lehiakortasuna areagotuko luke.* Irakasleen % 38,2 ados dagoen bitartean % 37,7 ez da ados azaltzen. Eraitza ez da erabakigarria, eztabaidagarria izan daiteke.
- *27. itema Ebaluazioaren bidez, lan egiteko dudan autonomia murriztuko litzateke.* Item honekiko adostasuna ere modu orekatuan banatzen da: % 34,8 ez daude ados, % 31,2k ez du iritzi garbirik eta %34 alde azaltzen da. Ezin dira ondorio argiak atera, iritzia anitza baita.
- *38. itema: Ebaluazioak izango lituzkeen ondorioek kezkatzen naute.* Ebaluazioak izan ditzakeen ondorioek erantzun dutenen % 45,9a kezkatzen dute. Kontuan hartzeko gai bat litzateke irakasleen ebaluazioa planteatuko balitz.
- *39. itema: Datuen erabilpena da ebaluazioaren arazoa.* Baieztapen honekin ados dago erantzuleen % 47,9a eta ados azaltzen ez direnak % 19,4 dira. Horrenbestez, datuen trataera eta erabilpena kontuan hartu beharko lirateke.

Ondorioz esan daiteke irakasleen ebaluazioak sor ditzakeen kezka, beldur edo kontrako iritzien inguruko erantzunak oso banatuak daudela. Iritzia anitza da eta maila horretan eztabaidagarria.

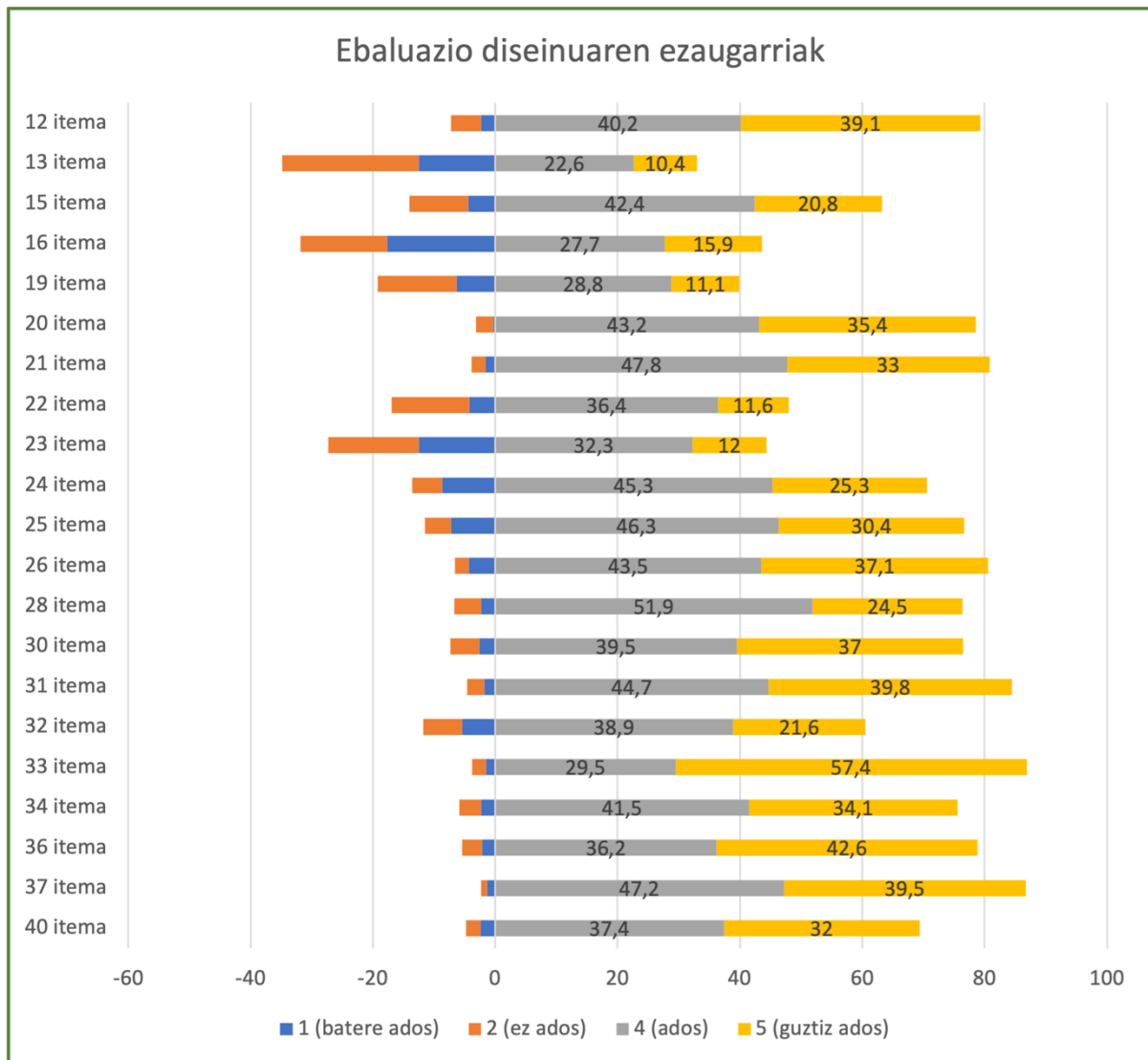
Badira hala ere argi azaltzen diren iritziak ere; irakasleek ez dute uste ebaluazioa administrazioak irakasleengan duen konfiantza faltan bakarrik oinarritzen denik.

Irakasleak, oro har, ez ditu ebaluazioak kezkatzen baina bai ebaluazioaren datuen erabilpenak eta ondorioek.

4.1.2.3.4. Ebaluazioaren diseinuaren ezaugarriak.

Beste item batzuk, 21 item guztira, irakaslearen gaur egungo egoera eta irakasleen bizipenak aipatzen dituzte eta balizko ebaluazio baten baldintza zehatzez informazioa ematen dute.

Irudia 97. Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren ezaugarriak irakasleen iritziz



- 12. itema: Norberaren lana ebaluatzea irakasle izatearen parte bat da, lan-estilo bat da. Baieztapen honekin ados dago erantzuleen % 79,3. Adostasun zabala azaltzen du eta honekin batera irakasleek beraien lana ebaluatzea berezko jarduera dela adierazten digute.
- 13. itema:- Bakardade pedagogikoa errealitate bat da ikastetxeetan. Baieztapen honekiko adostasuna oso banatua dago eta erantzun anitzak bezain orekatuak jaso dituela esan genezake. Bakardade pedagogikoa norberaren esperientziaren baitan egon daitekeela ondorioztatu daiteke eta maila horretan ez dela orokortua dagoen errealitate bat.

- 15. *itema: Ebaluazioak irakasleen eguneroko arazoei erantzun beharko lieke, eta, horregatik, ikastetxe barneko ohiko prozedura izan beharko luke.* Erantzunen % 63,2n baieztapen honekiko adostasuna azaltzen da, eta % 14 da ados ez daudenen kopurua. Baieztapen honetan irakasleen ebaluazioarekiko aldeko jarrera aurkitu dezakegu.
- 16. *itema: Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke.* Ebaluazioaren derrigortasunarekin ados daudenak % 42,6 diren bitartean zalantzan jartzen dutenak % 31,8 dira. Erantzuna ez da erabakiorra eta edozein ebaluazio planteamenduan derrigortasuna eztabaidagarria dela adierazten digute.
- 19. *itema: Ebaluazioaren definizioan ikuspegi etikoa da garrantzitsuena.* Jasotako datuek ez dute erantzun argi bat irudikatzen. Erantzunen % 39,8 ez da argi alde edo kontra agertzen eta horrek ez digu iritzirik ematen. Hala ere 4 (ados) edo 5 (guztiz ados) erantzun dutenen kopurua 1 (batere ados) eta 2 (ez ados) erantzun dutenena baino handiagoa da (39,9 ados >19,2 ez ados)
- 20. *itema: Ebaluazioaren helburuak adostasunetan oinarritu beharko lirateke.* 20. Itema adostasunik handienetakoa lortzen duen itemetako bat da (% 78,6), eta horrekin batera, ondorioztatu daiteke edozein ebaluazio prozedurak adostasunak bilatu behar dituela horretarako behar diren prozedurak martxan jarritz.
- 21. *itema: Ebaluazioak orientazio diagnostiko-formatiboa izan beharko luke.* Erantzuten dutenen % 80,8 ados dago baieztapen honekin. Planteatu daitekeen irakasleen ebaluazioak izan beharko lukeen orientazioa eta helburua garbi adierazten dute.
- 22. *itema: Helburu formatiboa eta kontu ematea ebaluazio sistema berean konbinatu behar dira.* Izaera formatiboari kontu ematea gehitu zaion unean adostasuna asko jaisten da. Ebaluazio diagnostiko-formatiboarekin ados % 80,8 azaldu da eta orain % 48k bakarrik

baloratzen du 4 edo 5 batekin. Ikusi genezake kontu emateak ez duela hainbesteko adostasunik biltzen.

- *23. itema: Ebaluazioak irakasleen gaitasun profesionala bermatzeko egin behar dira.* Irakasleen ebaluazioak izan dezakeen beste helburu bat izanda ere ez du adostasun handirik biltzen. % 44,3 da argi duena irakasleen ebaluazioaren zergatien artean egon daitekeela.
- *24. itema: Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du.* Honekin azaltzen da balizko ebaluazio batean planteatu beharreko beste helburu bat: irakasleak motibatzea (% 70,6).
- *25. itema: Ebaluazioak irakasleei bere indargune eta ahuleziak detektatzen lagun diezaieke (item hau berriro ekartzen da, onura bezala aipatu den bezala ebaluazioaren helburu ere izan daitekeelako).* Irakasleen bilatu beharko lukeen helburu bat azpimarratzen da erantzunetan (% 76,7).
- *26. itema: Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkie.* Item honen inguruko adostasuna zabala da. % 80,6k 4 (ados) edo 5(guuztiz ados) erantzuten du. Argi geratzen da irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkiela erantzun duten irakasleen iritziz.
- *28. itema: Irakasleen ebaluazioak hezkuntza sisteman hobekuntza neurriak hartzeko informazioa eskaini behar du.* Irakasleen ebaluazioak izan dezakeen beste helburuetako bat aipatzen da baieztapen honetan eta honek ere adostasun zabala erakusten du (% 76,4).
- *30. itema: Irakasleen ebaluazioaren prozedura definitzeko orduan, inplikatu guztiek hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da.* Irakasleen gehiengoaren iritziz (% 76,5) hasieratik inplikatuak parte hartzea ezinbestekoa da. Balizko irakasle ebaluazio sistema definitzeko unean kontuan hartu beharreko aspektua litzateke.
- *31. itema: Irakasleen ebaluazio diseinuak irakasleen arteko kooperazioa bultzatu beharko luke.* Adostasunik handienetakoa lortzen duen itemetako bat da (% 84,5). Ebaluazio diseinu

baten egoeran norbanako, taldeko edo ikastetxeko ebaluazioaren inguruan hausnartu beharko litzateke.

- 32. *itema: Barne eta kanpo ebaluazioa osagarritzat planteatu behar dira.* Erantzunen % 60,5 alde azaltzen bada ere, ez du erakusten beste item batzuk lortzen duten adostasun maila.

- 33. *itema: Ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzateke kontuan.* Erantzuleen %86,9k esaten du ebaluazioa kontestualizatu egin beharko litzatekeela. Kontestuko aldagaiak definitu eta erabili beharko lirateke balizko ebaluazio diseinuan irakasleen iritziz.

- 34. *itema: Irakasleen ebaluazioa bere ikastetxeen ebaluazioaren baitan kokatu behar da.* Norbanakoaren eta ikastetxearen ebaluazioa erlazionatzen dituen item honek % 75,6ren adostasuna jasotzen du.

- 36. *itema: Nire autoebaluazioa egiteko prest nengoke, horretarako tresnak eskainiko balizkidate.* Irakasleen % 78,8 prest legoke autoebaluazioa egiteko. Kopuru esanguratsua da eta neurri horretan kontuan hartzekoa edozein ebaluazio diseinutan.

- 37. *itema: Ebaluazio prozedura edozein dela ere, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte.* Adostasunik handienetakoa lortzen duen baieztapenetakoa da (% 86,7). Irakasleen beraien inguruko informazio interpretazioan parte hartu nahi dute. Indar gutxiagorekin azaldu bada ere, datuen interpretazioak kezkatzen dituen irakasleak badira eta, hori horrela, garrantzi berezia hartzen du interpretazio garden eta parte-hartzaileak.

- 40. *itema: Ebaluazio prozedura bera etengabe baloratu eta doitu beharko litzateke.* Ebaluazio prozedura beraren metaebaluazioa eta doikuntzaren alde azaltzen da irakasleen % 69,4.

Ondorioztatzen duguna da irakasleen ustez ebaluazioa irakasle izanarekin bat datorrela eta ikastetxetan ohiko prozedura izan beharko lukeela. Aldi berean, ez dute hain argi ikusten derrigorrezkoa izan beharko lukeenik.

Bestalde, argi uzten dute balizko ebaluazio baten helburuak adostu egin beharko liratekeela eta hasieratik bultzatu inplikatuena parte-hartzea.

Izaera diagnostiko-formatiboa izan beharko lukeela pentsatzen dute eta irakasleak motibatzea bilatu beharko lukeela. Ebaluazioaren inguruko helburuak azaltzen doaz: irakasleak motibatu, irakasleei beraien indargune eta ahuleziak detektatzen lagundu, praktika hobetzeko proposamenak egin, irakasleen errekonozimendua ziurtatu, hezkuntza sisteman hobekuntza neurriak hartzeko informazioa eskaini.

Ebaluazioa gauzatzeko erari dagokionez baikor azaltzen dira berdinen arteko ebaluazioari dagokionez eta beraien arteko kooperazioa bultzatu beharko lukeela uste dute. Irakasleen gehiengo zabala prest dago autoebaluazioa egiteko tresnak emanez gero.

Testuingurua kontuan hartzea ezinbestekoa dela diote eta egokia litzatekeela irakasleen ebaluazioa ikastetxeko ebaluazioaren baitan kokatzea.

Aurrez aipatu dugu irakasleen kezka direla datuen erabilpena eta ondorioak eta argi azaltzen dute lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak parte hartu beharko lukeela. Bigarren aukera honek azaldutako kezkak gutxitzen nabarmen lagun dezake.

Ez dute hala ere, irakasleen ebaluazioak lanaren onarpen soziala indartuko lukeenik uste.

Azkenik ebaluazioa bera doitzen joan beharko litzatekeela azpimarratzen dute.

4.1.2.3.5. Nork, noiz, nola ebaluatu irakasleen iritziz

Ondoren, ebaluazioaren diseinu zehatzari buruz galdetu dugu. Horien artean, nork, noiz eta nola ebaluatu erabakitze aukera anitzeko galderak egin dira. Irakasleen erantzunak jasotako aukeren maiztasunaren arabera ordenatuak aurkeztuko ditugu:

Taula 26. Ebaluazioaren diseinua irakasleen iritziz

Galderak	Erantzunak (maiztasunaren arabera ordenatuak)
Nork ebaluatu beharko lituzke irakasleak?	Nork bere burua
	Ikasleek
	Beste irakasleek
Noiz ebaluatu beharko lirateke irakasleak?	Lan bizitza osoan maiztasun batekin
Irakasleen ebaluazioan aspektu hauek hartu beharko lirateke kontuan	Gelako giroa, ikasleekiko harremana
	Lanaren planifikazioa
	Taldean lan egiteko edo koordinatzeko gaitasuna
	Gela barneko jarduera edo instrukzioa
	Ikastetxean parte hartzea
	Arlo edo irakasgaiaren ezagutza
	Gurasoekiko harremana
	Ikasleak ebaluatzeko gaitasuna
Irakaslea ebaluatzeko tresna egokiak izango lirateke:	Irakaslearen autoebaluazioa
	Bere ikasleen iritziak
	Lankideen balorazioak
Irakasleen ebaluazioaren berri jaso beharko lukete	Irakasleak berak
	zuzendaritzak
Irakasleen ebaluazioaren emaitzak azaldu beharko lirateke	Hobekuntza proposamen eran
	Orientazio zehatzak emanez
Ebaluazio positibo baten ondorioak izan beharko lirateke:	Promozio profesionalerako merituenak
	Formaziorako ordu kredituenak
Ebaluazio negatiboa izanez gero, ondorioak izan beharko lirateke	Hobekuntzarako plan pertsonalizatua
	Jarduera hobetzeko aukera berria

Labur esanda, irakasleek diotena da:

- Egoki ikusten dute irakasleen ebaluazioa planteatzea, hezkuntzari buruko informazioa izatea eskubide sozial eta pertsonala delako.
- Ebaluazioak hezkuntzaren kalitatea ekar lezake.
- Ebaluazioaren diseinuak prozesuaren hasieratik eta bukaerako emaitzen txostenaren interpretaziora arte izan behar du parte hartzailea.
- Ebaluazioak izaera diagnostiko-formatiboa izan beharko luke irakasleei beraien ahulezia eta indarguneen berri emateko eta aldi berean motibatzeko. Orobat, hezkuntza sistema osotasunean hobetzeko informazio eskaini beharko luke.
- Ebaluazioak ikastetxe barneko ohiko prozedura izan behar du irakasle izatearekin bat datorrelako eta edozein ebaluaziotan testuinguratzea ezinbestekoa da.
- Autoebaluazioa eta koebaluazioa lehenesten dituzte.

Orohar diotena da ebaluatzea eskubidea dela, parte-hartzailea izan behar duela hasieratik amaierara, kalitatea lortzea eta hezkuntza sistema hobetzea ekar lezakeela eta ikastetxe barneko ohiko prozedura bilakatu behar dela.

4.2. IKASLEEN GALDETEGIEN ERANTZUNEN AZTERKETA

Ikasleak hezkuntza prozesuetan alderdi interesdun garrantzitsuenetako bat dira, eta, beraz, haien iritzia ezinbestekoa da irakasleen ebaluazioan. Izan ere, ikasleak dira hezkuntza-sistemaren erabiltzaile nagusiak, eta, beraz, berariazko ikuspegia dute jasotzen duten irakaskuntzaren kalitateari buruz. Azken batean, ikasleak hezkuntza-komunitatearen partaide garrantzitsuak diren heinean, irakasleen ebaluazioari buruz euren iritzia emateko lekua aurkitu beharko lukete, informazio hori baliagarria izan daitekeelako ebaluazio-prozesua hobetzeko.

4.2.1. Laginaren irakurketa:

Galdetegiak, laginak izan behar zituen irakaskuntza maila aldagaia errespetatuz ikastetxe ezberdinetara zuzendu dira. Galdetegia forms bidez egiten denez, ikastetxe batzuetako ikasleen artean banatu da link-a irakasleen kolaborazioari esker. Bigarren Hezkuntzako ikasleek borondatez bete dituzte galdetegiak eta lortu den lagina 578 ikasleena izan da. Eskatu zaien datu pertsonal bakarra generoarena izan da. Nahiz eta ez den parte-hartzea horren arabera mugatu ondorengo datuen interpretazioan erabiliko da.

Erantzun duten emakumeen kopurua gizonezkoen kopurua baino altuagoa izan da. Gizonen erantzunak osotasunaren % 46,5 diren bitartean, emakumeen erantzunek % 52,1 osatzen dute eta ez binarioek % 1,4.

Esan beharra dago item ia guztietan emakumeen batez bestekoa altuagoa dela gizonezko edo ez binarioena baino. Alde honen arrazoieta sakontzea alde batera utziko dugu oraingo honetan.

4.2.2. Galdetegiko erantzunen irakurketa

Ikasleen emaitzak irakasleenarekin alderatzeko asmotan jaso direnez, itemek jasotako batez bestekotik abiatuta egingo dugu azterketa. Jakitun gara ezin ditugula balio absolutuak erabili, laginen tamainak ez direlako berdinak eta are gutxiago ordezkutzen dituzten populazioen tamainak.

4.2.2.1. Itemen batez bestekoa: balioen arteko konparaketa

Batez bestekoei begiratuta, honakoak dira adostasun handiena lortzen duten baieztapenak. Era berean, hurrengo 27. taulan, irakasleen galdera-sortetako itemekin bat datozen itemak nabarmenduko ditugu, bi kasuetan batez besteko handia izan badute. Berriro azpimarratu nahi dugu ikerketaren asmoa, beste taldeen iritziak irakasleen iritziekin alderatzea dela.

Taula 27. Batez besteko altuena jasotzen duten itemak ikasleen iritzi

Item zenb		Batez bestekoa	Irakaslearekin bat dator
33	<i>Ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzateke kontuan.</i>	4,38	X
3	<i>Ikasleok jasotzen dugun hezkuntza mailari buruzko informazioa jasotzea bakoitzaren eta gizartearen eskubidea da.</i>	4,20	X
11	<i>Ebaluazioak irakasleei ondo egiten dutena eta hobetu daitekeena detektatzen lagun diezaieke.</i>	4,19	
12	<i>Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren lana hobetzeko proposamenak egin behar dizkie.</i>	4,16	X
8	<i>Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke.</i>	3,98	
9	<i>Ebaluazioak irakasleak irakasteko gai diren jakiteko egin behar dira.</i>	3,94	
1	<i>Hezkuntza sistemako arduradunek hezkuntzaren kalitatea neurtzeko sistemak ezartzea beharrezkoa da.</i>	3,93	

27. taulan, ikusi daitekeenez, irakasleen erantzunetan hainbesteko adostasuna ez zuten baieztapenak agertu dira ikasleek hobesten dituzten itemen artean. Horietako bat, “Ebaluazioak irakasleei ondo egiten dutena eta hobetu daitekeena detektatzen lagun

diezaieke.” ebaluazio diagnostiko-formatiboaren aldeko hautuarekin bat dator irakasleei eman dakielen feedback-az ari delako. Lehen ere aipatu dugu ebaluazio diagnostiko-formatiboak etengabeko hobekuntza bilatzen duela eta horretarako etengabe ebaluatzen duela, errealitatearen ahulezia eta indarguneen berri emanez beharrezkoak diren doikuntzak egiteko. Beste hiru item ere ez dira irakasleek lehenesten zituztenen artean azaldu: “ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke”; horretaz gain, “Irakasleak irakasteko gai diren jakin behar da” eta, “Kalitatea neurtzeko sistemak ezarri beharko lirateke”.

Ondorioz esan genezake ebaluazioaren aldeko iritzia berresten dutela ikasleek. Irakasleak eta ikasleak bat datoz informazioa jasotzeko eskubideari dagokionez, ebaluazioa testuinguratzeak duen garrantziaz eta ebaluazioak irakasleei eskaini behar dien feedback-ari dagokionez.

Ikasleen emaitzen azterketa aberasteko batez besteko baxuena bildu duten baieztapenak jasoko ditugu 28. taulan.

Taula 28. Batez besteko baxuena jasotzen duten itemak ikasleen iritziz

Item zenb		Batez bestekoa	Irakaslearekin bat dator
4	<i>Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago.</i>	3,16	X
6	<i>Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasleon eta familien eskubideak eta irakasleenak.</i>	3,16	X

Bi item hauek (4. eta 6. Itemak), irakasleen kasuan ere batez besteko txikiena dutenen artean daude. Bi item hauek ebaluazioak izan ditzakeen arazoak aipatzen dituzte: kontrolatzeko desio soila izatea eta irakasleen eskubideak komunitateko beste kide batzuenekin kontrajartzea. Ez dute adostasunik lortzen eta horren arabera ez da uste errealitateari erantzuten diotenik. Ondorioz desadostasun maila honek ebaluazioaren aldeko jarrera adierazten du oinarrian.

Lehenengo atala amaitzeko ikasleen iritzien irakurketa egingo dugu. Emaizen irudikapen grafiko eta estatistikoaren bidez, parte-hartzaileen erantzunetatik sortzen diren joerak eta ereduak ulertzen saiatuko gara. Aldi berean, emaitzak aztertu, beste audientzien emaitzekin alderatu, eta ondorioak eta gomendio erabilgarriak aterako ditugu etorkizuneko irakasleen ebaluazioetarako.

Orain arte aurkeztutakoa aztertua adierazi dezakegu:

Batez bestekoak irakurrita emakumeak dira item gehienetan batez besteko altuenak ematen dituztenak eta ondoren ez binarioak. Gizonezkoek berriz batez besteko baxuagoak azaltzen dituzte.

Orokorrean, ikasleek, irakasleen ebaluazioarekiko adostasuna azaltzen duten baieztapenetan adostasun zabala azaltzen dute.

Desadostasuna azaltzen duten baieztapenetan lortutako ehunekoak kontrako zentzuan ulertu behar dira. Ebaluazioa zalantzan jartzen duten itemak dira desadostasun handiena lortzen dutenak.

Eta azkenik, balorazio handiena biltzen duten itemetan, ebaluazioaren ondorio formatiboan aldeko jarrera azaltzen da.

Guzti hau kontuan hartuta, ondorioztatu dezakegu orokorrean ebaluazioaren aldeko jarrera agertzen dela. Ikasleen eta irakasleen hautuak badatoz orokorrean baina badira ikasleen emaitzetan iritzi berri batzuk: ikasleen iritziz ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke; ebaluazioak irakasleak irakasteko gai diren jakiteko egin behar dira eta kalitatea neurtzeko sistemak ezarri behar dira. Ondorioz esan dezakegu ebaluazioaren aldeko iritzia oso partekatua dela baina ikasleak emandako informazioak baditu irakasleekin alderatuta berriak diren ideiak.

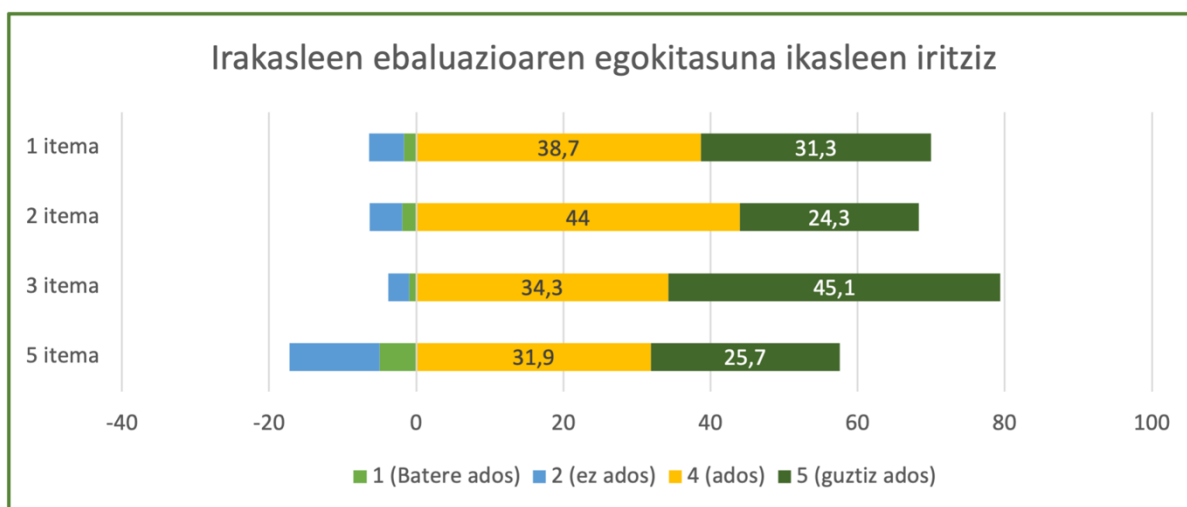
4.2.2.2. Ikasleen galdetegietako litemen azterketa jasotzen duten edukien arabera antolatuta:

Lehen aipatu den bezala ikasleentzako galdetegia egokitu egin da erabili aurretik. Horretarako, irakasleen galdetegia abiapuntu hartuta, hainbat galdera kendu dira, eta, era berean, hizkuntza maila erraztu. Egokitzapena adin horretako ikasleen irakasle talde baten aholkularitza jarraituz egin da eta kontuan hartu dira haiek egindako proposamenak, batez ere, bi aspektutan: itemen zailtasuna eta ulergarritasuna.

4.2.2.2.1. Irakasleen ebaluazioaren egokitasuna

Badira item batzuk irakasleen ebaluazioa planteatzea egokia den edo ez iruditzen zaien aztertu nahi dutenak. Irakasleen kasuan bezala, iritzi garbia azaltzen ez duten portzentajeak kendu eta aldeko edo kontrako iritziak barra metatu dibergenteen grafikotan azalduko dira irakurketa errazteko.

Irudia 98. Irakasleen ebaluazioaren egokitasuna ikasleen iritziz



- 1 itema: Hezkuntza sistemako arduradunek hezkuntzaren kalitatea neurtzeko sistemak ezartzea beharrezkoa da. Itemarekin bat datozenen % askoz handiagoa da zalantzak dituztenena baino (% 70 > % 6,4). Aipatu beharra dago aldekoen ehunekoa irakasleena baino altuagoa dela, beraz guztiz argi dago hezkuntza sistemaren kalitateaz arduratuta daudela.
- 2. itema: Ikastetxeei autonomia eskaini ahala kontu ematea eska dakieke. Baieztapenarekin bat datozenen % askoz handiagoa da zalantzak dituztenena baino (% 68,3> % 6,3)
- 3. itema: Ikasleok jasotzen duten hezkuntzari buruzko informazioa jasotzea bakoitzaren eta gizartearen eskubidea da. Item honek adostasun zabala jasotzen du, % 79,4 ados azaltzen da item honekin eta hain argi ikusten ez dutenak % 3,8 bakarrik dira.
- 5. itema: Irakasleen kalitatea eta guk, lortzen ditugun emaitzak zuzenki erlazionatuta daude. Item honetan % 57,6 dago ados eta beste item batzuk adina konformitate biltzen ez

baditu ere, irakasleek ematen diotena baino altuagoa da. Irakasleen kasuan bakarrik % 29,5ek baieztatzen du irakasleen kalitatearen eta ikasleen emaitzen arteko harremana.

Emaitzak irakurrita esan genezake irakasleen ebaluazioarekiko aldeko jarrera ondorioztatu daitekeela. Ikasleen gehiengo batek hezkuntzari buruzko informazio izatea beraien eskubidea dela uste du.

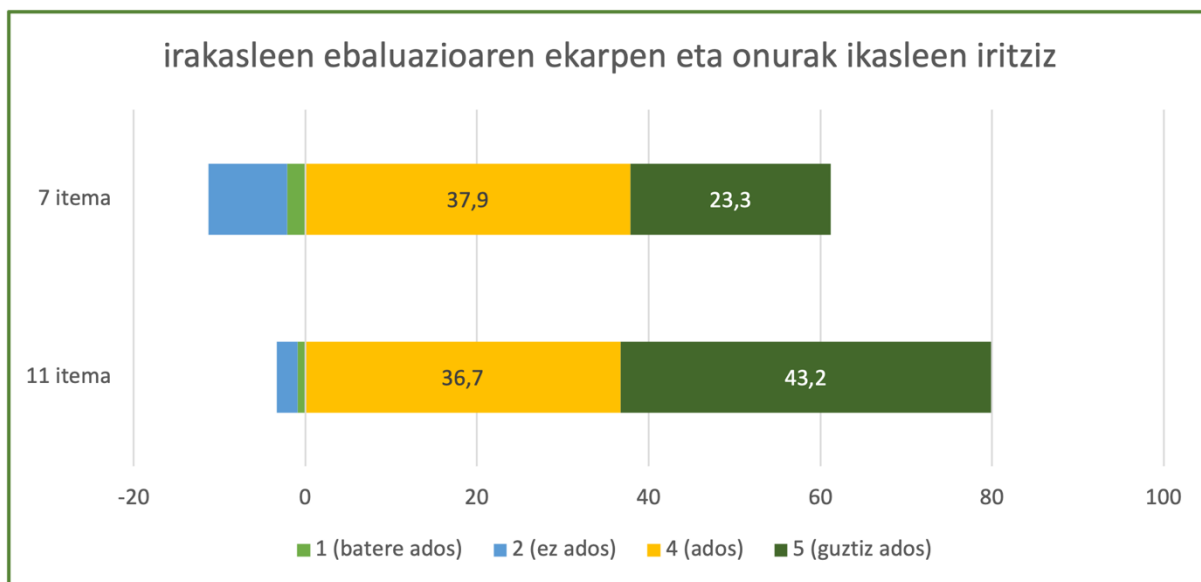
Ikasleek argi ikusten dute hezkuntza kalitatea neurtu behar dela. Bestalde, irakasleei autonomia emanaz gero kontu ematea ezarri behar dela uste dute.

Irakasleen kalitate eta ikasleen emaitzen arteko harremana badela uste dutela ere ondorioztatu daiteke, nahiz eta ez den beste esaldietan agertzen den iritzi batasuna azaltzen.

4.2.2.2.2. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak

Ebaluazioak ekar ditzakeen onurak aztertu nahi dira, 7. eta 11. Itemetan, hain zuzen ere:

Irudia 99. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak ikasleen iritziz



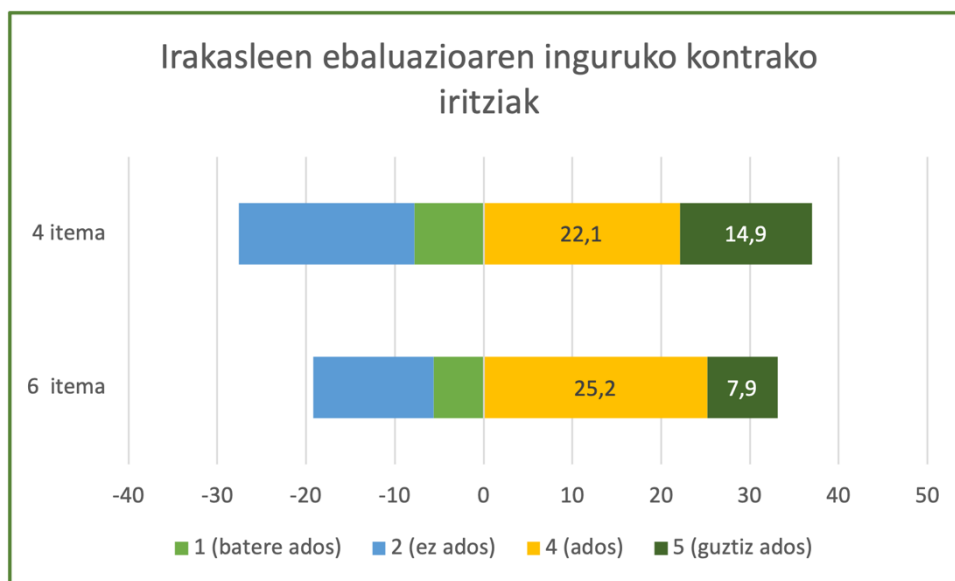
- 7. itema: Irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko du. Oso iritzi garbia azaltzen dute ikasleek baieztapen honen aurrean. Erantzuleen % 61,2a alde azaltzen den bitartean, % 11,3 bakarrik da ados azaltzen ez denak.
- 11. itema: Ebaluazioak irakasleei ondo egiten dutena eta hobetu daitekeena detektatzen lagun diezaieke. Item honek adostasun maila handienetakoa biltzen du. % 79,9 ados azaltzen da

Ondorioz erantzun hauetan ikusi dezakegu ikasleek onurak ikusten dizkiotela ebaluazioari, eta lehen azaldu dugu beraien erantzunetan kalteen inguruko adostasunik ez dela. Ebaluazioa kalitatezko hezkuntza lortzeko tresna dela uste dute, eta, aldi berean, irakasleei indargune eta ahuleziak ezagutzen lagun diezaiekeela.

4.2.2.2.3. Irakasleen ebaluazioaren inguruko kontrako iritziak

Beste item batzuetan (4. eta 6. Itemetan) ebaluazioaren inguruan dauden kontrako iritziek duten babesa ikusi nahi da. Kontuan hartu behar da ikasleak direla erantzuten dutenak, eta ez direla ebaluazioaren subjektu zuzenak, nahiz eta irakasleen praktikak eragin zuzena izango duen ikasleengan eta haien ikaskuntzan.

Irudia 100. Irakasleen ebaluazioaren inguruko kontrako iritziak



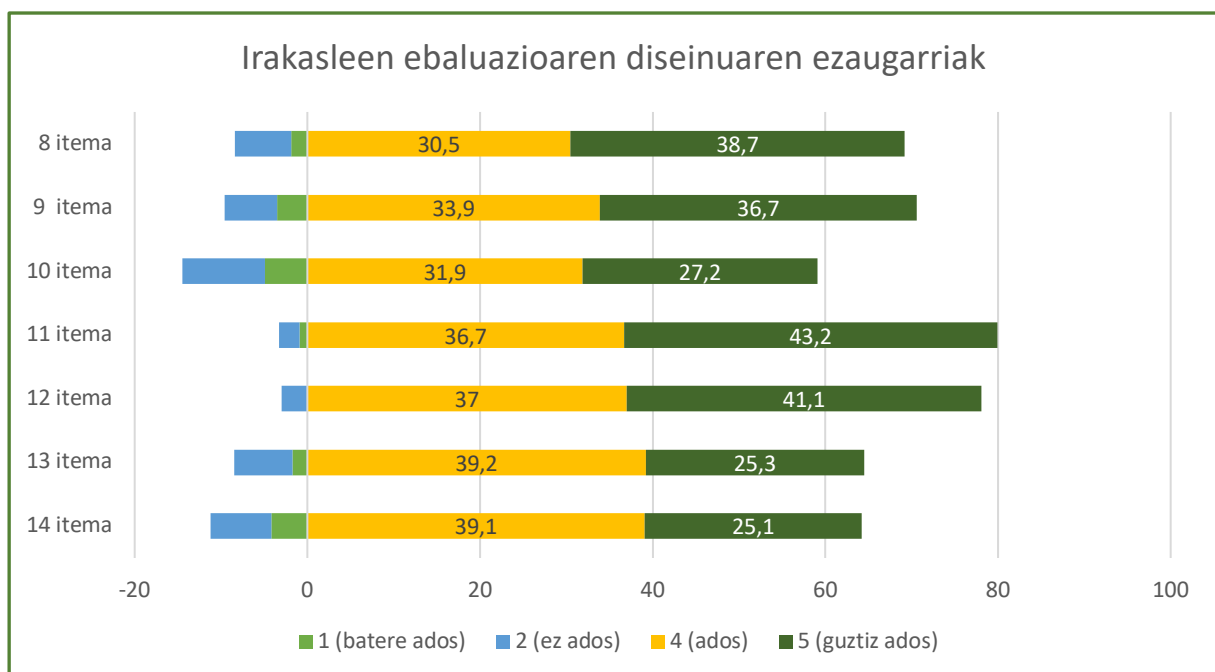
- 4. itema: Irakasleen ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago. Ikasleek ez dute ongi baloratzen baieztapen hau. % 37k adierazten duten adostasuna baina % 27,6k alderantzizkoa. Ezin genezake esan ebaluazioarekiko errezelo edo uste negatibo honek nahiko adostasun biltzen duenik.
- 6. itema: Ebaluazioak kontrajarri egin ditzake ikasle eta familien eskubideak, eta irakasleenak. Erantzunen gehiengoa (% 47,6) erdigunean kokatzen da. Ezin da iritzi garbirik atera jasotako erantzunetatik.

Ikus daiteke irakasleen ebaluazioak sor ditzakeen kontrako iritzien inguruko erantzunak ez direla esanguratsuak. Ez dago iritzi argirik eta kasu honetan kontrako irakurketa eskatzen dutenez, ebaluazioaren aldeko jarrera indartzen dutela esan daiteke.

4.2.2.2.4. Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren ezaugarriak

Beste item batzuk (8, 9, 10, 11, 12, 13 eta 14. itemak) balizko ebaluazio baten baldintza zehatzez hitz egiten dute.

Irudia 101. Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren ezaugarriak



Item hauetako lehenengoak ebaluazioak borondatezko versus derrigorrezkoa izan behar duen jakin nahi du.

- 8. itema: *Irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko luke.* Ebaluazioaren derrigortasunarekin ados daudenak % 69,2 diren bitartean zalantzan jartzen dutenak % 8,4 besterik ez dira. Erantzuna esanguratsua da irakasle taldeen iritzian ebaluazio planteamenduan derrigortasuna eztabaidagarria delako baina ez horrela ikasleentzat.

Ikusi dugu ikasleek ere ebaluazioaren onurak aztertzean irakasleei egin diezaieken ekarpenaren alde azaldu direla baina zer bermatu dezakeen ebaluazioak galdetu diegunean erantzuna argia izan da, ondorengo 9. itemaren erantzunek islatzen duenez.

- *9. itema: Ebaluazioak irakasleak irakasteko gai diren jakiteko egin behar dira.* Irakasleen ebaluazioak izan dezakeen beste helburu bat da eta adostasun zabala lortzen du. % 70,6ren iritzian gaitasun profesionala bermatu behar da. Item honetan ere irakasleen erantzunekiko aldea esanguratsua da.

- *10. itema: Ebaluazioak irakasleak motibatzea bilatu behar du.* Balizko ebaluazio batean planteatu beharreko beste helburu bat agertzen da: irakasleak motibatzea. Ikasleek (% 59,1) helburu garrantzitsua dela kontsideratzen dute, nahiz eta ez duten irakasleek adina baloratzen (% 70,6). Agian ikasleentzat motibazioa lanarekiko eta ikasleen hezkuntzarekiko konpromisotik etorri behar du eta ez da ebaluazioak eragin behar duen jarrera.

- *11. itema: Ebaluazioak irakasleei bere indargune eta ahuleziak detektatzen lagun diezaieke.* (item hau berriro ekartzen da, onura bezala aipatu den bezala ebaluazioaren helburu ere izan daitekeelako). Lehen aipatu dugun bezala, adostasun handienetakoa jasotzen du (% 79,9).

- *12. itema: Irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkie.* Item honen inguruko adostasuna zabala da. % 78,1ak 4 (ados) edo 5 (guztiz ados) erantzuten du. Argi geratzen da irakasleen ebaluazioak irakasleei beren praktika hobetzeko proposamenak egin behar dizkiela, batez ere kontuan hartzen badugu desadostasuna azaltzen dutenak % 3 besterik ez direla.

- *13. itema: Irakasleen ebaluazioaren prozedura definitzeko orduan, inplikatu guztiek hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa da.* Ikasleak ados daude (% 64,5) baina irakasleek

azaltzen zuten adostasun maila erakutsi gabe. Erraz uler daiteke bakoitzaren inplikazio maila aztertuta.

- 14. itema: *Ebaluazio prozedura edozein dela ere, lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere hartu beharko luke parte.* Lehen adierazi bezala, adostasunik handienetakoa lortzen zuen baieztapenetakoa da irakasleen kasuan, baina jaitsi egiten da, orain, ikasleen kasuan. Ikasleei galdetuta % 64,2k uste du interpretatzeko unean irakasleen parte-hartzea bermatu behar dela.

Kontzeptu esanguratsuak atera irakasleen iritzietan: gaitasun profesionala, kalitatea, praktika hobetzea, prozesuan parte hartzea, inplikazioa...

Emaitzek erakusten dutenez, ikasleek argi ikusten dute irakasleen ebaluazioak derrigorrezkoa izan beharko lukeela, adostasuna % 70era heldu baita. Ebaluazioaren helburuen inguruan ikasleek ustez, ebaluazioak bereziki irakasleei beraien indargune eta ahuleziak detektatzen lagundu behar die eta praktika hobetzeko proposamenak egin beharko lizkieke irakasleak motibatzen dituen bitartean.

Aurrez aipatu dugu irakasleengan kezka sortzen dutela datuen erabilpenak eta ebaluazioaren ondorioak eta ikasleak ere bat datoz irakasleen iritziarekin, baloratzen baitute lortutako informazioaren interpretazioan irakasleak berak parte hartu beharko lukeela. Hala ere, adostasun maila ez da irakasleena adinakoa.

Azkenik, badira irakasleen iritzietan hain argi azaldu ez diren ideiak baina irakasleen erantzunetan esanguratsuak direnak: ikasleek ebaluazioak derrigorrezkoa izan behar duela uste dute eta irakasleen gaitasun profesionala bermatzeko egin behar dela azpimarratzen dute.

4.2.2.2.5. Nork, noiz, nola ebaluatu ikasleen iritziz

Galdera bakoitzaren erantzunak jaso duten babes kopuruaren arabera ordenatuko dira.

Ikasleen erantzunak adierazten digutenez:

Taula 29. Ebaluazioaren diseinua ikasleen iritziz

Galderak	Erantzunak (maiztasunaren arabera ordenatuak)
Nork ebaluatu beharko lituzke irakasleak?	Ikasleak
	Ebaluatzaile prestatuek
	Zuzendariak
Noiz ebaluatu beharko lirateke irakasleak?	Lan bizi osoan maiztasun batekin
Irakasleen ebaluazioan aspektu hauek hartu beharko lirateke kontuan	Gela barneko lana
	Gelako giroa, ikasleekiko harremana
	Arlo edo irakasgaiaren ezagutza
	Ikasleak ebaluatzeko gaitasuna
	Ikasgelaz kanpoko lan prestakuntza
	Gurasoekiko harremana
Irakasleen ebaluazioaren berri jaso beharko lukete	Irakasleak berak
	Zuzendaritzak
	Eskola komunitateak
Ebaluazio positibo baten ondorioak izan beharko lirateke:	Lan eta formazio baldintzak hobetzea
	Ezer ez
Ebaluazio negatiboa izanez gero, ondorioak izan beharko lirateke	Berarentzat prestatutako hobetzeko plana
	Bere lana hobetzeko aukera berria

Erantzun hauetan nabarmena da, nork ebaluatu beharko lituzkeen galdetzean “ikasleak” aukeratzen dutenen kopurua (% 82,3). Ikasleek beraien ardura jaso nahi dute irakasleen

ebaluazioan. Ikasleak beraien parte-hartzea bermatu nahi dute, beraien jasotzen duten hezkuntza mailaren inguruko erantzukizuna eragin nahian.

Indarra hartzen dute ebaluatzaile prestatuek ere, tokia egiten diote erantzun honetan barne eta kanpo ebaluazioari.

Ados daude irakasleekin, lan bizi osoan, maiztasun batekin ebaluatu behar direla esaten dutenean.

Ebaluatu beharreko aspektuei buruzko iritzia ematean, lehenengo aukeratuak gela barnean gertatzen denarekin dute harremana. Irakasleen aukeraketarekin alderatuta, arlo edo irakasgaiaren ezagutzak, lehen ez zuen garrantzia hartzen du.

Irakasleen ebaluazioaren emaitzen zabalkundeari dagokionez, lehenengo bi aukeratuak (irakasleak berak eta zuzendaritzak) bat datoz irakasleek egindako hautuarekin. Ikasleen erantzunetan azpimarragarria da honako hau: emaitzak, eskola komunitateak ere ezagutu beharko lituzkeela aukeratzeko dutenak gehiago dira irakasleen kasuan baino.

Ikasleen artean % 34,8k uste du ebaluazio positibo batek ez lukeela inolako ondoriorik izan behar, eta, hori ekarpen berria da.

Azpimarragarria da, irakasleen iritziekin guztik bat ez datozelako, ikasleak derrigorrezko ebaluazioaren alde azaltzen direla, beraiek ebaluazio horretan ebaluatzaile gisa parte hartu nahi dutela eta ebaluazioa irakasleen gaitasun profesionala bermatzeko egin behar dela uste dutela, besteak beste, arlo edo irakasgaiaren ezagutza ere behatuz. Edonola ere gela barneko jarduera eta beraiekiko harremana lehenesten dituzte.

4.3. GURASOEN EZTABAIDA TALDEAKO ERANTZUNEN AZTERKETA

Lehen aipatu dugun bezala gurasoen iritziak jasotzeko unean hasieratik erabili dugun kontzeptuen antolaketa erabiliko dugu. Atal bakoitzean gurasoen elkarrizketen transkripzioetatik esaldi esanguratsuak jasoko ditugu. Gurasoen parte-hartzeak kode bidez adierazi dira konfidentzialtasuna errespetatzeagatik. Informazio konfidentziala zabaltzeko arriskuak minimizatzen, identifikazio pertsonaleko informaziorik gabe tratatuko dira jasotako iritziak.

4.3.1. Ebaluazioaren egokitasuna gurasoen iritziak

Ebaluazioa planteatuko beharko litzatekeen edo ez galdetzerakoan, beste aspektu batzuk ere ukitu dira. Horietako batzuk hezkuntza kalitatea eta irakasleak ikasleen emaitzetan duten eragina dira. Zalantza handirik gabe esan dezakegu gurasoek egoki ikusten dutela irakasleen ebaluazioa planteatzea. Honelako iritziak jaso ditugu:

IG3E: *“Nik bai. Beraiek oposaketak egiten dituzte, plaza ateratzen dute eta ja está. Beste edozein lanetan daukazu demostratu beharra, formakuntzak...”*

OR1G: *“Nik argi ikusten dut. Zaila da azaltzea zer den maila, zer den hobea edo txarragoa zure seme-alabentzako baina ebaluatzen ez dena ez duzu kontrolatzen eta ez baduzu kontrolatzen ez dakizu zer emaitzak lortzen dituzun. Irakasleak ebaluatzen dira eta nire ustez ikasleak ebaluatzen diren moduan ere irakasleak ebaluatu beharko liriateke irakasleen lanari laguntzeko zeren nik piezak egiten ditut nire lanean, normalean ondo joaten dira baino neurtzen ez baditut ez dakit ondo dauden ala ez. Ba gauza bera irakasleen lanarekin, ez?”*

OR2G: *“Ez daukat inolako zalantzarik horretan”.*

ZU1G: *“Nik uste dut ebaluazioa, ebaluazioak egitea eta kontrol bat egitea ez dela txarra. Komoditate batean sartzen bazara horrek laguntzen dizu piska bat atento egoteko eta piska bat pilak jartzeko. Eskoletan badaude ja inspektoreak, ikasketaburuak... Ez dakit horiek zer puntutaraino efektibitate izango duten”.*

Elkarrizketa honetan ere, aldeko jarrera ikusi dezakegu:

ZU2G: *“Guraso bezala poztuko nintzateke erabaki hori hartuko balitz. Zer uste dut beharrezkoa dela”.*

ZU4E: *“Zeba poztuko zinateke?”*

ZU2G: *“Edozein gauzatan bezala ebaluaketa bat egotea, gauzak hobetzeko oinarrizko pauso bat iruditzen zait. Gauzak hobetzen joateko ebaluatzen joan behar duzu. Beste gauza bat ebaluaketa hori nola gauzatu, zeinek egin eta zertan oinarritu eta... Baina ebaluaketa bat egotea edozein prozesuan bezala. Zu ikasle bezala hainbat ebaluaketa pasa dituzu formakuntzan zehar. Edozein lantokian ebaluaketa bat egoten da edo helburu batzuk bete beharra eta abar. Hori enpresa pribatuan oinarrizkoa da baina sektore publikoan ez dago”.*

Eztabaida talde batean, eskola txikia izanik, ordezkariak, beraien egoera ezberdina dela aipatu zuten. Ikastetxearen errealitatea eta irakasleen jardura oso agerian dagoelako. Horregatik ebaluazio beharra ez da hain nabarmena. Hala ere kontuan hartu behar da iritzi honen arabera ebaluazio beharra gutxitzen dela, eguneroko ebaluazioa badagoelako.

ZU1G: *“(…) gu eskola honetan gaude eta eskola honetan komunikazio oso zuzena da. Elkarlan handia dago. Guk “prácticamente” ... Gutako bakoitza ikuskaria gea. Hona etortzen gea eta dena ikusten dugu. Ez da eskola handi bat bezala, honeraino daukazu sartzea eta puntu”.*

Hezkuntza ebaluazioa eta kalitatea erlazionatzeko unean, ados azaltzen dira gurasoak baina kalitate kontzeptua bera zehaztu behar dela aipatzen da. Gurasoak beraien kalitate kontzeptua azaltzen ahalegintzen dira:

OR4E: *“Nik uste dut kalitatea esaten dugunean ez dela, irakasleak dituen ikasketa, ezagutza. Horietatik abiatuta ere, daukaten motibazioa”.*

ORI4G: *“Zer da kalitatea? Kalitatea ez da erakustea asko eta oso inteligenteak izatea. Gustura egotea, hori da zaila, gestionatzea talde bat asko direnak, oso ezberdinak direnak eta saiatzea denak ahal den hobetuena eramatea bakoitzak daukan arazo eta mailaren arabera, oso zaila da...”*

Hezkuntza kalitatea sistemaren egitura eta egoerarekin erlazionatzen dutenak badira:

ORI3E: *“Nik uste dut kalitate eta ebaluazioaren arteko erlazioa egon daitekeela baina ebaluatu behar direla gauza asko. Kalitatea ezin da mugatu, kalitatean gauza asko sartzen dira: ratioa, orduak, gero koordinatzeko daukazu ordu guzti horiek ... eta hori askotan ez da ebaluatzen. Ebaluatzen da lana, ebaluatzen dira emaitzak... eta gero interinitate maila.... Guzti hori kontuan hartu behar da eta kalitatea hitz egiten badugu kalitatea gauza asko dira”.*

Iritzi batzuetan hezkuntza sistemaren kalitatea irakasleekin erlazionatzen da, gero azalduko duten garrantziaren seinale:

ORI1E: *“Azkenean kalitatea nik erlazionatzen dut irakasle eta tutorearekin askotan. (...) Implikazioa, ez da bakarrik zer perfila daukazu. Implikazio aldetik, nola tratatzen duzun ikaslea, familiarekiko erlazio zuzena edo ez... Iguar materiarekiko lotura baino nolabaiteko, gainontzeko gutzia. Niretzako bai”.*

ORI2E: *“Nire ustez kalitatea irakasle onek eta motibatuek eskaintzen dute”.*

Gurasoen ordezkariak oso argi dute irakaslea hezkuntza sisteman eta ikasleen emaitzetan faktore erabakiorra dela.

IG3E: *“Ez dira faktore bakarrak baina garrantzitsuak dira”.*

OR2G: *“Irakasleak klabeak dira gero haurren hezkuntzan eta ez bakarrik zer ikasten duten baizik eta nola. Nik uste dut ordu asko pasatze dituztela eskolan eta nolako taldea, nolako harremanak ... Irakasleak eredu dira eta nik uste dut gaur egun behintzat eskola publikoan dagon sistemak berak ez dituela balioan jartzen irakasle onak”.*

ZU2G: *“Zenbait irakasle jakinmina sorrarazten dute baina beste batzuk aldiz asperdura edo pasotismoa baina irakasle onek badakite jakinmina sorrarazten edo bultzatzen umeengan. Horrek ere emaitzetan edo ikasketa prozesuetan duzun emaitza eta kalitatean eragina dauka”.*

Gurasoen ustez, irakaslea aktore garrantzitsua da baina are gehiago ikasleak zailtasunak dituenak. Iritzi hori bat dator hezkuntza sistemetan irakaslerik onenak zailtasun handieneko ikastetxetara erakartzeko egiten den ahaleginarekin.

ORI2E: *“Edozein irakasle, on edo txar, ikasle onek emaitza onak emango dituzte, (...). Niretzako ikasle ez hain onak, emaitza ez hain onak dituztenengan, hor daukate eragina irakasle onek, irakasle motibatuek. Horretarako bai baloratu beharko litzatekeela eta ebaluatu beharko litzatekeela irakasleen lana. Gero zalantza daukat nola, zeinek eta noiz baina ebaluatu beharko litzateke? Bai”.*

Bestalde irakasle batzuren gaitasuna zalantzan jartzen dute, bereziki Bigarren Hezkuntzan dauden irakasleen gaitasuna:

ORI2E: *“Bada irakasleen gorputz bat, batzuetan edozein dagoela klasea ematen. Niretzako DBHko irakasleekin. Niretzako DBHko irakasle asko ez dira irakasle. Dira adituak beraien...”.*

ORI4G: *“Dira oso onak beraien gaian. Atera dute oposaketa bat eta ahal duzu izan irakasle onena eta igual klaseak ematen ez zara oso abila edo ez duzu ikasi hori eta ez dakizu nola eman behar den. Egin duzu ikastaro bat edo...”.*

ORI3E: *“Egiten duzu urtebeteko CAP bat eta sartzen zaituzte gela batean...”.*

Adituen iritziz ikastetxeei emandako autonomia, kontu ematearekin batera joan behar da.

Kontu ematea, kontzeptua bera ez zaie eroso egiten guraso askori.

IG1E: *“Es que, kontu emateak ematen du zoazela kontra, exijitu”.*

IG1E: *“Neri hitz horiek, “pedir cuentas”, ez dakit. Hori ere ez da. Ez da kontu emate bat. Galdetu bai, “rendición de cuentas “ ez. Hor dago muga”.*

ZU3G: *“Ez dakit oso ondo kontu emate hori zer den”.*

Idea berarekin jarraituta, kontu ematea eskatu behar den eta irakasleen ebaluazioa planteatzeak eskubide sozial edo pertsonalari erantzuten dion aipatuta, gurasoek baietz uste dute:

ORI13E: *“Nire ustez bai. Gizarte bezala eskatu dezake edozein administraziori ..”*

ORI2E: *“Bereziki langile publikoari”.*

ORI1E: *“Ezinbestean, beste arloetan egiten den bezala...”*

ZU2G: *“Zer azkenean gizaritari zerbitzu bat ematen ari zaio Administrazioa. Orduan azkenean bezeroa, esan dezagun komatxo artean, gizartea dela. Eta bai badauka kontu eskatzea”.*

Kontu emateak onurak ekar ditzakeela ere aipatzen dute:

ORI2E: *“Nik uste dut gizarteak ikusten dituela irakasleak alfer poltsa bat bezala eta dela lan mundu bat baloratzen ez den (...) Da prestigioa galdu duen gorputz bat. Nik aldrebes, nik uste dut gizarteak kontu eskatu behar dizkiola, justu prestigio hori berreskuratzeko. Gizarteak ikusiko balu benetako lana zein den, eta ari naiz esaten ez kontu emate emaitzez, eh! Beste arlo batzuetan ere, zaintza. Zer da zaintza?. Zaintza da pertsona baten zaintza, bere autonomian, bere gestioan eta horrek erakutsiko lukeela eta baloratu berriz gorputz hori”.*

Beraz, gurasoen ustez, garrantzitsua da irakasleen ebaluazioa abian jartzea, ebaluatzen ez dena ez delako kontrolatzen eta ezin delako hobetu. Edozein lanbidetan ebaluatzen dela, azpimarratzen dute. Ebaluazioak kontrola dakar eta irakasleak eguneratuta egotea eskatzen du. Eskola txikietako gurasoek ez dute hainbesteko presarik sentitzen, uste baitute eskola horietan jarduera oso agerian dagoela eta aita edo ama bakoitza ebaluatzailetzat har daitekeela. Ez da ebaluaziorik behar, jadanik existitzen delako.

Gurasoek ebaluazioa kalitatearekin erlazionatzen dute, baina badakite irakaskuntzan kalitatetzat jotzen dena adostu behar dela. Kalitatea irakasleen jardueraz aritu beharko litzateke baina baita hezkuntzaren antolaketa eta egituraren kalitateaz ere. Hezkuntzaren kalitatea irakasleekin lotzen dute, irakasleek beren seme-alaben garapen integralean duten eraginaz jabetuta. Adierazi dute irakaslearen lanak are eragin handiagoa duela ikasleek zailtasunak dituztenean.

Azkenik, gurasoek zalantzan jartzen dute bigarren hezkuntzako irakasleen prestakuntza didaktikoa.

4.3.2. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak, arazo eta zailtasunak

Irakasle ebaluazioaren ondorioz sor daitezkeen ekarpen, onura edo arazo eta zailtasunez hitz egitean honakoak azaltzen dira: irakasleengan tentsioa, presioa sortaraztea eta horren ondorioz beldurra, liskarra eta desanimoa. Irakasleen lana mugatu eta helburu bakarra ebaluazioa gainditzea bihurtu daitekeela aipatzen dute.

ORI4G: *“Arriskua, irakasleak bere burua bijilatua sentitzea, presionatua sentitzea. Inori ez zaio gustatzen egotea bat begira, nahiz eta ondo egin zure lana”.*

OR4E: *“Arriskua erresistentzia bere horretan eta haurrek... Sortu dezakeen liskarra edo kutsatzea, desanimoa.”.*

ZU3E: *“Arriskua beti ebaluaketan pentsatzen egotea eta beldurrez. (...) Ez dakit libertate guztiz jokatzen duten irakasleek, (...) eta ez dakit zer puntutaraino bihurtuko lirakekeen denak igualak”.*

ZU2G: *“Zurruntasuna, flexibilitate eza”.*

ZU2G: *“Azken finean, azterketa gainditzeko ikasten duten ikasleak bezala, irakasleak ere aritzea ebaluaketa on bat gainditzeko. Horretarako lan egitea”.*

Beste batzuk ez dute arriskurik ikusten baina bai zailtasuna. Ebaluazio prozesu on bat diseinatzeak daukan zailtasuna.

ORI1E: *Nik arriskurik ez dut ikusten. Ebaluazio bat beti positiboa izan daiteke.*

ORI2E: *Ebaluazio on bati ez diot kalterik ikusten, ona bada. Baina iruditzen zait oso zaila ebaluazio on bat egitea....*

Kalteak onurekin erlazionatzen dituzte.

IG3E: *“On bezala, autoestimua igotzea”.*

ZU2G: *“Hobekuntzak proposatzeko bide bat izan daitekeela. Etengabeko hobekuntza”.*

Bestalde irakasleen ebaluazioa planteatzeak sor ditzakeen erresistentzia edo erantzun sozialari buruz eztabaidatzean, ados azaltzen dira gizarte mailan ez litzatekeela arazorik izango baina irakasleen artean bai.

OR3G: *“Baina ez dakit izango litzatekeen eztabaida sozial bat edo irakasleek ez dutela nahiko. Nik uste bi gauza ezberdin dala”.*

OR4E: *“Egoera desberdin horren aurrean erresistentzia alde batetik egongo dela, fijo. Eta baldintzei begiratzuz, sindikatuak ere hor egongo lirakeela pentsatzen dut, badaukatela indar bat. Eztabaida ziur egongo litzatekeela”.*

ORI4G: *“Gizartean ez dakit sortuko lukeen erresistentziarik, irakasleengan bai. Ez denak igual baina beti sortuko da talderen bat kontra dagoena”.*

ORI2E: *“Erresistentziak beti azaltzen dira aldaketetan”.*

Irakasleen erresistentzia ulertuko ez lukeenik ere badago:

ORI1E: *“Neri, beste lanetan bezala, gustatuko litzaidake ni ebaluatzea. Zuk uste baduzu zure lana ondo egiten duzula, ez daukazu erresistentziarik ebaluatua izateko. Segun modua, zertarako, helburuak, zeinek eta zertarako igual bai baina ondo esplikatzen bada, hau horretarako... Ez luke izan behar eta gizartean gutxiago”.*

Guraso batzuentzat eztabaida ez dago ebaluazioan bertan, baizik eta ebaluazioaren helburu eta ebaluazioa oinarritzen duen hezkuntza kontzeptuan. Zer da egokitzat jotzen duguna ebaluazio horretan?

ORI1G: *“Eztabaida soziala izango litzateke irizpideen arabera. Irizpideak jartzen badira produktibista bat. Zure ikasleak dira matematika gehien ikasten dutenak eta ez da beste irizpiderik begiratzeko, jendeak esango luke nik hau nahi dut edo ez dut nahi. Beste batzuk esango dute EBAU-ean nota hoberenak lortzen dituen irakasleak, hori bultzatuko dugu. Eta beste batek esango du bai baina azkenean ari dira beste gauza pila bat ez garatzen eta guk ez dugu hori gure umeentzako nahi edo nahi dugu. Beste batek esango luke ahalik eta nota onenak ateratzea nahi dut nire semeak gero medikua izan nahi duelako eta berdin zait zer gertatzen zaion bidean. Hor bai egongo litzateke eztabaida bat. Ebaluatu behar diren ala ez...Nik uste ezetz.”.*

ORI1G: *“Beste arrisku bat da ere, zertarako ebaluatzen den. ... Azkenean ebaluaketa sistema horrekin asko gidatzen dugu. (...) Horrekin gehiago zuzendu dezakegu baina zuzendu dezakegu bide onetik edo...Piska bat arriskutsua izan daiteke”.*

Hala ere, beraien jarrera zehazteko eskatzen zaienean, arriskuak eta onurak ikusita irakasleen ebaluazioa planteatu beharko litzatekeen galdetuta erantzuna bateratua da: Bai, egin beharra dago.

ORI1E: *“Ez ezer txarra daukadalako. Irakasle onak ateratzeko, kompetenteak eta kompetentziak ez daukatenak bidean jartzeko. Motibatzailea izateko... Egin behar da irakasle kompetenteak ateratzeko eta hor ezkutuan dauden horiek bideratzeko kalitatea batera”.*

ORI4G: *“Niretzako bai. Lan guztietan, enpresa guztietan baloratzen da edo ebaluatzen da. Zein den profesional ona, zein den hobea. ... Hezkuntzan berdina izan beharko litzateke. Ikasleak ere ebaluatzen dira”.*

Beraz, gurasoen iritzia da ebaluazioak irakasleengan tentsioa, presioa eta beldurra sor dezakeela, irakasleek duten lan autonomia mugatuz eta beraien ahalegina batez ere ebaluazioa gainditzera bideratuz. Baina beste batzuren iritziz ez dago inolako arriskurik ondo

diseinatutako ebaluazio batean. Hezkuntza egokiari buruzko iritzia bateratu eta ebaluazioa oinarrituko lukeen ebaluazio kontzeptua adostu beharra azpimarratzen dute, liskarra desadostasun horiengatik azal daitekeela uste baitute. Erresistentzia irakasle mailan sortu daitekeela aurreikusten dute baina ez gizarte mailan.

Hala ere ondorio on eta txarrak aztertuta ebaluazioa martxan jarri beharko litzatekeen galdetuta baiezko erantzuna jaso dugu.

4.3.3. Irakasleen ebaluazioaren diseinua

Gurasoen iritzia jaso da irakasleen ebaluazioaren diseinuak zehaztu beharko lituzkeen aspektu ezberdinei buruz, zertarako, nork, zer, noiz eta nola, besteak beste. Gurasoak ez diren arren hezkuntza mundukoak, ebaluazioari buruzko ezagutza badute eta bakoitzak duen lan esperientzia eta arlotik berariazko interpretazioa egiten du, ikuspegi orokorra aberastuz.

4.3.3.1. Ebaluazioaren helburuak

Ebaluazioa zertarako ezarri galdetzen zaienean emandako erantzun gehienak ildo berari jarraitzen diote. Hobekuntza da gehien azaltzen den helburua bai maila pertsonalean, eta baita hezkuntza sistema mailan ere. Diagnostik abiatzen den hobekuntza prozesuko parte ikusten dute ebaluazioa, kalitatea lortzen lagunduko duena. Ebaluazioak irakasleak motibatu beharko lituzke, irakasleen motibazioa funtsezkoa baita ikasleen arrakastarako, eta eragin nabarmena izan dezake haien errendimendu akademikoan eta, oro har, garapenean. Gurasoentzat irakasleak motibatuak egotea ezinbestekoa da beraien seme-alaben arrakasta ziurtatzeko eta motibazioa ondo egiten dutena aitortzetik etorri daitekeela uste dute.

IG2E: *“Bakoitza konturatzeko ondo egiten duten, ez duten hain ondo egiten edo zertan sartzen duten hanka”.*

ZU2G: *“Niretzako helburua hobekuntza, etengabeko hobekuntza. Hori izango litzateke helburu nagusia. Hezkuntzaren etengabeko hobekuntza. Hainbat helburu jarri liteke baina bigarren mailako beste helburuak, detektatzea gaizki egindako gauzak edo jarduerak edo irakasleren bat baldin badago gaizki jarduten... Detektatzeko gai den ebaluazio prozesu bat”.*

Hala ere diagnosi horretan ikuspegiak duen garrantziaz oso kontziente dira eta hori definitu beharra sentitzen dute:

OR3E: *“Irakasleari zer falta zaion zehaztu behar duzu. Zer da irakasle ona izatea?”*

OR12E: *“Argazkia, baina zeri begirako argazkia? Kalitatea bai baina zer da kalitatea. Emaitza onak dira kalitatea? Norbanakoaren zaintza da kalitatea? Sartzen dituen ordu kopurua da kalitatea? Argazkia ateratzea modu objektiboan...Argazkiak oso bideratuak egon daitezke. Argazki bat behar da ? Bai. Hobetzeko? Ere bai. Hori nola egiten da?”*

Bestalde sistemaren hobekuntzari dagokionez.

OR3G: *“Nik uste dut Euskal Eskola Publikoak badituela helburu batzuk bere ikaslegoarekin, umeekin eta gazteekin, eta irakasleak helburu horiek betetzeko direla tresna bat ezinbestekoa, oinarrietako bat, nagusia agian. Orduan irakasle horiek lagundu behar dute helburu horiek betetzen eta hau dela ebaluaketa bat ikusteko non hobetu daitekeen eta non ez helburu horietara iristeko. Zertarako? Helburu horiek betetzeko eta azkenean horrek eragingo du gure seme alaben formakuntza hobeto baten”.*

OR1E: *“Alde batetik ikusteko zer mailan dauden; zer kompetentziak dauzkagun, zer ezagutzak... Azkenean jarrerak, hori nola dagoen eta gero ez dakit zer helburu jarriko diren.... Jakiteko zer mailatan gauden eta zer lortu nahi dugun hezkuntzan. Ez egurra emateko, kalitate bat emateko”.*

Ikusten denez, detekzio lanak ere azaldu dira. Arazo larriak aurkezten dituzten irakasleen detekzioa bigarren mailako helburu bezala azaltzen da.

Gurasoentzat ebaluazioaren helburu garrantzitsuena hobekuntza da, ikasle, irakasle nahiz sistema mailan. Ikasleen emaitzak, irakasleen jarduna eta sistemaren kalitatea hobetu daitekeela sinesten dute.

4.3.3.2. Irakasleen ebaluazioaren prozeduraz

Eztabaida taldetan ebaluazio prozesu bat diseinatzeko hartu beharreko erabakiak jarri genituen eztabaidatzeko gai bezala. Nor ebaluatuko dugu, noiz, nork, nola...

4.3.3.2.1. Nor ebaluatu beharko litzateke.

Lehenengo urratsean nor ebaluatu behar dela uste duten adierazi zuten:

IG4E: *“Denak, azken finean denak dira puzzle baten parte. Azkenean hezkuntza prozesu horretan denak daude, gurasoak gaude... Ikastolako irakasle bakoitzak egiten du bere aportazioa. Orduan aportatzen duen heinean baloratu beharko litzateke”.*

ZU2G: *“Denak. Nik uste baietz eta periodikoki. Bestela daukazu dinosauro batzuk orain hogeitau urte oposaketa pasatu zutenak eta hor daudenak”.*

ORI1E: *“Denak eta jarraipen batekin”.*

Norbait salbuestekotan irakasle gazteak edo ibilbidearen bukaeran daudenak azaltzen dira.

Hala ere hau ez dator bat pertsona berdinek egindako beste aipamen batzuekin, non sistemarako sarbidearen inguruko zalantzak azaltzen dituzten, edozein hasten delako klaseak ematen titulua duelako bakarrik.

ZU4E: *“Nik uste dut ez dela justua ebaluatzea gazte, oraintxe karrera in duna eta praktikak in dituen edo emakume bat jubilatzeke dagoen momentuan”.*

ORI2E: *“Agian gutxiena sartu berriak. Gazteak eta unibertsitatetik atera berriak, bereziki karrera bat egin dutenak irakaskuntza begira datozela oso ondo prestatuak... Praktikan jartzeko falta zaie denbora. Denbora utzi behar zaie”.*

Irakasleaz haratago ikastetxea ebaluatu behar dela uste dute beste batzuk, eta horren baitan

irakaslea:

IG3G: *“Nik uste eskolan gure seme-alabek, eskola publikoan daukaten helburuetan, ez daudela irakasleak bakarrik. Dagoela zuzendaritza talde bat, zuzendaritzakoak irakasle dira ordu batzuetan baina horrek ere eskolan markatzen dizu bizikidetzara arau batzuk, eskola bakoitzak bereak izan ditzakeenak. (...). Uste dut ere agian irakasle konfrontazio hori arindu daitekeela ebaluazio hori egingo balitz eskola osoarena. Eta hor noski, igual ebaluazioaren % 80 bat irakasleak izango lirakeke baina jangela zerbitzua ere ebaluatuko nuke. (...). Nik planteatu beharko banu zer aztertu, ez nuke bakarrik fokoa irakasleengan jarriko. Goazen aztertzea eskolan, goazen ebaluatzea dena eta irakaslearen arazoa lotuko duzu, evidentemente, parte handiena klaseak izango direlako baina nik dena aztertuko nuke. Guztiz sartuko nuke irakasleen ebaluazioa, ikastetxearen ebaluazioaren barruan. Horrela ikusten dut beraien retizentziak... Ez zaude beraiek ebaluatzen, zaude ebaluatzen harrera, irteerak, atezaina, jangelako... inkluso ereduak, estraeskolarrak, guraso elkarten figura, kuotak, ... Enfokea askoz aberatsagoa izango litzakeela. Irakasleen helburua beteko litzake eta uste dut beraien retizentziak asko gutxituko lirakekeela”.*

Beraz, ondorioa da irakasle guztiak ebaluatu beharra sentitzen dutela gurasoek. Irakasleen ebaluazioa ikastetxe ebaluazioan kokatzea egokia iruditzen zaie, irakasleak sistemaren parte bat direlako eta ez osotasuna eta planteamendu horrek irakasleen erresistentzia gutxituko lukeelako.

4.3.3.2.2. Noiz ebaluatu beharko litzateke

Ebaluazioaren une eta maiztasunaz galdetuta, ideiarik onartuena, maiztasun batekin, ibilbide osoan ebaluatzea da. Batzuk urtero egitearen alde dauden arren, gehiengo epe bat jartzearen alde azaltzen da. Epea ezarrita ere, arazoak daudenean beharizanen arabera ebaluatu behar dela iruditzen zaie.

IG2E: *“Igal ikasturtero gehiegi izango zen. Igal hiru urtean behin edo bi urtean behin”.*

OR2G: *“Nik uste maiztasun batekin, urtero edo bi urtero edo hiru urtero baina behintzat zerbait gaizki baldin badao ba gehiago begiratu daiteke eta ez denbora utzi zerbait egiteko”.*

OR1E: *“Jarraipen bat eman. Bere eboluzioa ikusi, bere onerako. Bere profila egokitzen joateko”.*

4.3.3.2.3. Nork ebaluatu beharko litzateke

Ebaluatzailearen inguruko iritzia zabala da. Batzuk ondokoek ebaluatu behar dituztela uste duten bitartean, beste batzuk kanpoko norbait behar dela uste dute eta beste batzuk, berriz, inplikatu guztien iritzia jaso behar dela.

IG1E: *“Kanpoko batek ez. Egunerokotasunean dabilen pertsonak. Barneko pertsona batek. Noizbehinka etortzen den pertsona batek ebaluatzea hotzegia iruditzen zait eta igal egun horretan pertsona horrek egun txarragoa dauka edo onagoa. Kanpoko ez”.*

IG2E: *“Beste irakasleek eta ikasleek”.*

OR14G: *“Beti hobeto ebaluatuko dute ondoan daudenek. Ikasleak, gero nola ebaluatu behar duen ikasleak ez dakit baina zuzenenak horiek dira. ...Gurasoek galdetegi baten bitartez eta lankideek”.*

Gurasoak eskola komunitateko kide diren arren, kanpo ebaluatzaile gisa kontsideratzen dute euren burua eta ez dira ebaluatzaile nagusi azaltzen beraien iritzietan:

OR3G: *“Eta gurasoak konfidentziasunez eta guk dugun iritzinari daukan garrantzia emanaz. Puntu. Gara guraso batzuk daukagunak informazio bat gure seme-alaben bidez eta guk bizi izan dugun, zer pertzepzio eduki dugun eduki ditugun hartu-harremanetan”.*

OR3G: *“Gurasoen iritzia eta umeena”.*

OR12E: *“Ikasleei ere, txiki-txikitatik galdetu behar zaie...”.*

OR3G: *“ ... eskolako ez den pertsona batek. Beste leku batekoa etorri galdetegi horiek bideratzea (...). Nik uste dut beti dela hobeto kanpoko norbaitek”.*

ZU2G: *“Ebaluaketa anitza, ez oinarrituta gauza bakar baten. Hezkuntzak hartzen dituen arlo guztiek parte hartu beharko lukete”.*

ORI1E: *“Ebaluaketa ezberdinak daude. Nire enpresan erabiltzen da “evaluación 360º”. Denek bere pisuarekin. Iritzi guztiak kontuan hartu behar dira, batzuk pisu gehiago izango dute besteak baino baina ebaluazioa bai. Nik ebaluatuko dut ikuspuntu batetik guraso bezala, zuzendariak beste ikuspuntu batetik, lankideek beste batetik, baina beharrezkoa da, bestela motz geratzen gera”.*

Orohar, gurasoen iritziz irakasleak ondokoek ebaluatu behar dituzte ebaluazio jarraia egiteko baina ebaluazio hori, ikasle, guraso, kanpo ebaluatzaile..., azken batean, inplikatu guztien iritziekin osatu behar da. Edonola ere ez dute baztertzen beharrizanen araberrako ebaluazioa.

4.3.3.2.4. Zer ebaluatu beharko litzateke

Hurrengo urratsean irakasleen ebaluazioan zer ebaluatu galdetu zaie, zeri eman garrantzia. Batzuk dena ebaluatu behar dela aipatzen dute baina beste batzuk zehazten dituzte beraien lehentasunak. Hainbati galdera zaila iruditu zaien arren, beraientzat gustuko irakasle batek dituen ezaugarriak zeintzuk diren aipatzen ahalegindu dira:

ZU3E: *“Nik hor guraso bezala esango nuke. Oso gustura gauden irakasle horrekin, zertan da ona eta aldiz beti kexaka gaudenean... Begiratuko nuke zerk egiten duen bat bikaina eta ez bestea”.*

ZU2G: *“Erakartzen gaituen irakasle hori, seguraski bera pertsonalki ondo egongo da. Irradiatuko du energia positiboa. Erakarri egiten zaitu. Aldiz erdi depre dagoen pertsonak ... Alde emozionala. Jende hori nola dagoen da oinarrizko gauza bat. Hortik hasita . Pertsona nola dagoen emozionalki”.*

ZU1G: *“Metodologia. Inportantea da nola erakutsi”.*

ZU2G: *“Ikasleen emaitzak”.*

ORI4G: *“Niretzako gelako gestioa oso inportantea da. Giroa, ikasleak gustura joate (...). Ez asko jakitea”.*

ORI1E: *“Nola motibatzen dituzten”.*

ORI2E: *“Gaur egun jakinduria ez da ezer... Talde humanoaren kudeaketa hori edo norbanakoa ondo sentiarazte hori. Irakasle on batek hori egin beharko luke”.*

ORI3E: *“Transmititzea”.*

ORI2E: *“Pertsonak ikusi behar ditu irakasleak eta ez ikasleak.... Eskola emaitza batzuk ere hor daude”.*

IG1E: *“Aspektu guztiak, denak piska bat. Azkenean dena orokorra da”.*

Ondorioz, ebaluazioaren edukietan jaso beharko lirateke: irakaslearen egoera emozionala, darabilen metodologia, ikasleen emaitzak, gelaren eta taldearen kudeaketa, motibatze eta transmititzeko gaitasuna...

Hala eta guztiz ere, iritzi batzuren arabera irakasle horrek duen ikasleen adina kontuan hartu beharko litzateke.

OR3G: *“Adinaren arabera, oso ezberdina da. Ezin duzu berdina eskatu irakasle izateko, alor batzuetan. Ikuspegi bokazionalak garrantzi gehiago dauka adin batean eta gero aurrerago beste atributu batzuk kontutan eduki ditzakezu”.*

4.3.3.2.5. Nola ebaluatu beharko litzateke

Ebaluazio teknika eta tresnak zehazteko ahalegina egin dute ondoren. Azaltzen diren tekniken artean bitarteko digitalak, gelako behaketa zuzena, elkarrizketa, ikasleen emaitzak... aipatzen dira

ZU2G: *“Gaur egungo tresnak asko errazten dizute. Digitalak esan nahi dut hasteko. Ez du zertan inork gelan sartu behar. Gaur egun kamerak daude”.*

IG2E: *“Behaketa baten bidez. Baina behaketa ez bakarrik egun batekoa baizik hiru edo lau edo igual 10 egunekoa. Pertsona bat ikusten duzu egun batean eta igual gutxi da. Behin baino gehiagotan. Behaketa zuzena. Sartu gelan eta ikusi dena, nola egiten duen besteak lana. Dena ikusten da giroa, nola egiten duen, nola dagoen irakaslea...”*

OR4E: *“Ni klasean sartzea ez dut gaizki ikusten. Bestela, berriro iruditzen zait askotan bueltatzen garela test formatura. Zu izan zaitezke abilagoa testak gainditzen eta horrela zaude zerrendatan puntu batzuekin baina gero klasea eman behar duzu, haurrekin egon behar duzu. Orduan, intanjibildade hori iruditzen zait zailagoa dela test batean. Horregatik metodologia ezberdinak uste dut klabe izan daitezkeela”.*

OR1G: *“Nik entrebista erabiliko nuke. Eseri norbait irakaslearekin eta esan... Muestra ezberdinak. Lan honetan zer egin zenuen ? Nola atera zitzaizun? Zer zailtasun izan zenituen? Nola jokatu zenuen arazo honen aurrean?”*

OR12E: *“Egin daiteke. Irakasle baten ibilbidea ikuste hutsarekin ere, paper batean, ikusten da.... Bere ibilbideak, zenbat formakuntza saio egiten dituen ere esaten du... Satisfazio maila ere galdetu daitekeen zerbait izan daiteke baina bere pisuarekin”.*

ZU3E: *“Emaitzak, EBAU-a. Nik ez nieke lan gehigarririk jarriko. Bilatu behar da modu bat irakaslea bera ez kargatzeko, ez lanez...”*

OR2E: *“Nik uste dut eskola emaitzak izan behar dutela ebaluatzeko ttantta bat. Eskola bat da eta egin behar da transmisio lan bat... Gizartean bizitzeko tresnak eman behar dizkiegu eta hori ebaluatzen da gaur egun eskola emaitzetan. ... Galdetegiak egin behar direla, galdetu behar dela zuzendaritzan, ikusi behar dela zenbat formakuntza dituen ...*

Gela behaketa ere bai. Klasea emateko erritmoa oso inportantea da irakasleak motibatzeke, edukitzeke engantxatuta... Planifikatzea baino garrantzitsuagoa iruditzen zait”.

OR14E: *“Metodologia ezberdinak erabiliko nituzke eta triangulatu”.*

OR11E: *“Galdetegiak, elkarrizketak, behaketak, ... Ondorio batzuk aterako dituzu. Batek igual ez dizu ematen informazio guztia baina denen artean”.*

Beraz, ebaluatzeko erabiliko lituzketen tresnak izango lirateke: tresna digitalak, behaketa, lan ibilbidearen azterketa, ikasleen emaitzak, galdetegiak... nahiz eta batzuk elkarrizketa ere proposatzen duten.

Adierazgarria da, gurasoen iritziz, ikasleen emaitzak irakaslearen ebaluazioan kontuan hartu behar direla. Iritzi hori ez dugu ikusi irakasleek eta ikasleek emandako emaitzetan

4.3.3.2.6. Ebaluazio emaitzen komunikazioa

Behin ebaluazioa gauzatuta nori eman beharko litzaiokeen horren berri jakin nahi izan dugu eta zalantzarik ez dago lehenengo jakin behar duena ebaluatu den irakaslea dela eta ondoren komunitateko beste kide batzuk, zuzendaritzak batez ere. Ez dute uste gurasoek horren berri izan behar dutenik:

OR1E: *“Informazioak, beti hobekuntzarako helburu bat izan behar du. Nik uste dut berak jakin behar duela eta zuzendaritzak ere bai”.*

OR1G: *“Berak lehenengo, zuzendariak ere bai bere eskuan dituen baliabideak kudeatzeko”.*

IG2E: *“Zuzendariak bai eta ikuskariak ere bai”.*

OR1G: *“Gurasoek ez, ezertarako”.*

Emaitzak ebaluatu den esparruaren arabekoak izan daitezkeela ere jaso da eta kasu horretan gurasoek ere izan ditzakete datu orokorrak.

ZU2G: *“Maila ezberdinetan. Ebaluazioa pertsonala denean pertsona horri lehena eta gero ebaluaketa bada eskola mailakoa edo eskualde mailakoa edo beste maila batekoa, dagokionari”.*

OR14G: *“Gurasoei beste modu batera azaldu behar diezu, orokorrean, grafiko bidez, estatistikak edo ez dakit nola. Ikusten bada irakasle bati eman behar diozula “un toque de atención” esaten diozu berari baina hori ez diozu esan behar gurasoei”.*

Bi aspektu berri ere jasotzen dira: alde batetik uste da informazioa jasotze eskumenekin lotuta egon behar dela zuzendaritza edo ikuskariaren kasuan. Informazioak zerbait egiteko balio behar duela. Zuzendariari informazioa ematen bazaio erabakiak hartzeko aukera izan behar duela uste dute. Bestalde, azken txostenean indargune eta ahulguneak jaso behar direla iruditzen zaie. Gurasoek hain argi duten ebaluazioaren hobekuntza helburuarekin bat

dator indargune eta ahulezien informazioa ematea. Ezagutzen dena bakarrik hobetu daitekeela aipatu baitute lehen ere.

OR2E: *“Baina zer eskumena emango zaio gero zuzendaritzari edo ikuskariari? Datuen ondoren kudeatzeko eskumena behar du bestela ez du ezertako balio”.*

OR13E: *“Indargunek eta eman. Nota ez da behar. Indarguneak eta ahulguneak”.*

Laburtuz, informazioa irakasleak berak, zuzendaritzak, ikuskaritzak eta ebaluazio esparrua orokortzen bada interes talde ezberdinek jaso beharko lukete. Informazioa beti ere, feedback gisa jaso beharko lukete.

4.3.3.2.7. Irakasleen ebaluazioaren ondorioak

Gurasoek aipatu dute ebaluazioak ondorioak izan behar dituela balioa izan behar badu eta irakasle eta ikasleei bezala, galdetu zaie zeintzuk izan beharko liratekeen ebaluazio positibo edo negatibo baten ondorioak.

OR11E: *Zertarako ebaluatzen duzu? Ondorio batzuk izan behar ditu.*

Ebaluazioa positibo baten ondorioen inguruko iritziz ezberdinak jaso dira. Batzuentzat ez da ondoriorik ezarri behar, kaltegarria izango litzatekeelako eta beste batzuentzat, berriz, ebaluazioak ez du zentzurik ondoriorik gabe. Ondorioak izan beharko lituzkeela uste dutenek ere proposamen ezberdinak egiten dituzte.

ZU1E: *“Ondoriorik ez, kompetentzia bat sartzen ari zara”.*

ZU2E: *“Ondoriorik ez, zerbitzu publiko bat betetzen ari zara eta ezin zaituzte saritu. Sendagile ona zarela ezin zaituzte saritu”.*

ZU3E: *“Saritu ez baina errekonozitu bai”.*

IG1E: *“Nik uste dut, oso ondo egin duzu, ondo ari zara, horrela jarraitu...”*

Guraso batzuentzat ebaluazio positibo batek errekonozimendua ekarri behar du gutxienez.

OR11E: *“Irakasle horiek ahaldundu”.*

Ebaluazio positibo baten ondorioen artean:

IG3E: *“Ez, ez, ez, una palmadita en la espalda eta... bakarrik ez”.*

OR3G: *“Puntuak adibidez. Bai egon beharko luketela. Publiko egin eta negatiboekin landuko nuke bakarka beraiekin. Rankinik ez nuke egingo”.*

ORI3E: *“Formakuntzak ematea. Transmisorako denbora librea, beti ere eskaini”.*

ORI4G: *“Soldata gehigarria ere izan daiteke”.*

ORI1E: *“Gainera nik uste dut irakasle guztiek ez luketela berdin kobratu behar. Da beste esparru bat,” pan para todos”. Berdina emango didate, nahi dudana egingo dut... Ni enpresaren mundutik nator eta hori ikusten dut asko. Irakasleengan ere hori eman daiteke”.*

Baina beste batzuk zalantza asko azaltzen dituzte soldata pizgarrien inguruan baina lan merituetan eragina izan behar duela denek onartzen dute.

Hurrengo egoera ebaluazio negatibo baten aurrean gertatzen dena da. Gai honen inguruan iritziak bateratuago daude.

ZU3E: *“Formulak asmatu behar dira prozesu hori bideratzeko”.*

ZU2G: *“Nik jarriko nuke akonpainamendu bat. Ondo ebaluatzeko zer gertatzen ari den pertsona horrekin. Helburua izan beharko litzateke bere jarduna egokia egitea eta horretan bidelagun bat beharko litzateke, eskaini beharko litzateke”.*

Gaur eguneko sistemarekiko kritika ere jasotzen da:

ZU3E: *“Hoy por hoy, holako kasu bat badago hola geratzen da”.*

Hala ere egoera gogorrean ere kokatzen dira eta aukera ezberdinen ondoren, hobetzen ez duen irakaslea irudikatzen dute:

ZU1G: *“Saiatzen zea bera bideratzen eta denborarekin ikusten baduzu “que no hay tu tía” espedientea”.*

ORI3E: *“Formakuntza eskaini baina tope batekin. Aukerak bukatu egiten dira”.*

ORI4G: *“Iristen da puntu bat, oso desastrea baldin bazara ba “dedícate a otra cosa”. Hau ez da zuria”.*

ORI1G: *“... eskatzen zaion zerbait betetzen ez badu, guztioi bezala zigorra jarri beharko litzaioke”.*

IG3E: *“Oso desastrosoa bada kanporatu. Gauzak errepikatzen bada kanporatu behar da”.*

Gurasoek ez dute iritzi bateratua ebaluazio positibo baten ondorioei dagokionez baina bai, gero ikusiko dugun bezala, ebaluazio negatiboen ondorioei dagokionez. Batzuk ebaluazio positibo izateak ondorioak izan beharko lituzkeela uste duten bezala, beste batzuk kaltegarria izango litzatekeela uste dute. Maila desberdinetako ondorioak planteatzen dituzte. Ondorio

posibleen artean: errekonozimendua, ahalduntzea, merituak, denbora libre, soldata gehigarriak aipatzen dira.

Ondorioen negatiboen inguruan adostasun gehiago dago eta neurri hauek aipatzen dira: formakuntza, akonpainamendua eta kasurik larrienean lanpostutik kanporatzea. Gurasoek ondorio negatiboen aurrean berariazko neurri eta laguntzak izan behar direla uste dute baina epe mugatu batean. Neurriek ez badute funtzionatzen irakasleak kanporatu behar direla uste dute.

4.3.3.2.8 Gurasoen parte-hartzea irakasleen ebaluazioan

Gurasoek argi dute parte-hartu behar dutela eta beraien ahotsa entzun behar dela.

IG1E: *“Neurri batean bai, zein neurritan ez dakit”.*

IG2E: *“Nik ez dut uste. Erabaki teknikoa da. Gehiegizkoa izango litzateke. Baina gurasoen hitza egon beharko litzateke”.*

ORI1E: *“Guraso bezala niretzat zer den garrantzitsua ikusiko dute. Gero horrekin egingo dute nahi dutena baina nire ustez niretzat zer da inportantea, umea motibatua egon dadin, transmititu dezan.... Guraso bezala ari naiz. Niretzat hori hor egotea eta gero informazio horrekin diseinatuko dute edo. Informazioa inportantea da. Prozesua parte-hartzailea denean inplikazio gehiago duzu ere. Gero neurtu beharko da zer pisurekin”.*

ZU3E: *“Gurasoek ere parte hartu behar dute ebaluazioa planteatzerakoan, iritziak egon behar du eta eztabaidak ere bai. Irakasleak, gurasoak eta ikasleak ere bai”.*

ORI4G: *“Nik uste dut denok hartu beharko genukeela parte. Zenbat eta gehiago hobe”.*

Zalantzak ere azaltzen dira:

ORI2E: *“Generikoan, zer eskatu beharko litzaiokeen irakasle on bati. Generikoan, gurasoen ahotsa egon liteke orain baloratu behar badugu irakasle konkretu bat, gurasoen ahotsa...”*

Laburbilduz gurasoen iritzitan:

- Ebaluazioa martxan jarri behar da kalitatea lortzeko tresna delako, kalitate kontzeptuari eta kalitatezko hezkuntzari buruzko adostasuna bilatu behar den arren.
- Ebaluazio batek ez luke gizarte mailako eztabaidarik sortuko, bai agian irakasle mailakoa.

- Irakaslearen eragina beraien seme-alaben garapen integralean ukaezina da eta ebaluazioak hobekuntza helburua izan beharko luke, irakasle, ikasleen emaitzen eta sistema mailan.
- Irakasle guztiak ebaluatu beharko lirateke lan ibilbide osoan zehar maiztasun batekin.
- Ebaluatzaileak beste irakasleak, ikasleak eta kanpo ebaluatzaileak izan beharko lukete. Ebaluazioa inplikatu guztien iritzia jasota aberastu daiteke.
- Irakaslearen jardueraren aspektu guztiak ebaluatu beharko lirateke, nahiz eta gelaren eta taldearen kudeaketa azpimarratzen den.
- Ebaluatzeko unean tresna ezberdinak erabiliko lituzkete: bitarteko digitalak, behaketa, ikasleen emaitzak, galdetegiak, lan ibilbidearen azterketa, elkarrizketak...
- Ebaluazioaren emaitzen berri irakasleak berak, zuzendariak eta ikuskariak jaso beharko lukete.
- Gurasoak ez daude ados ondorio positiboaren inguruan baina bai ondorio negatiboari dagokionez: formazioa, akonpainamendua eta lanetik kanporatzea kasu larrienenetan.

Laburtuz, gurasoen iritzia hitz-laino baten azalduko ditugu. Hitz-lainoak testuan maizen erabiltzen diren hitzen irudikapen bisuala dira. Testuen zati interesgarrienak nabarmentzen laguntzen du, hainbat tamainatan irudikatutako hitz multzo baten bidez. Hitzak kolore eta tamaina ezberdinetan agertzen dira irudi bat osatuz. Etiketa handienak eta kolore indartsuenak sarrien agertzen diren hitz edo kontzeptuentzat dira, eta maiztasun txikiagoarekin agertzen direnak irudi txikienetan eta kolore itzalienetan agertuko dira.

Hitz-lainoa gurasoak pentsatzen dutena bistaratzeko modu bat izan da. Elkarrizketetako testuetan ohikoenak diren ehun hitzen azterketa ezarri da hitz-lainoan. Gure gaiarekin lotutako topikoak eta ikuspegi nagusiak nabarmentzen dira hodeian. Azken baten hitz-lainoek

profila, konpetentzia... Irakasleen ebaluazioaren diseinuaren ezaugarriak ere azaltzen dira: helburuak, prozesua, bidea, behaketa, detekzioa, galdetegia, metodologia, ondorioak... Irakasleen ebaluazioan bere lekua izan dezaketen zuzendaritza taldea eta ikuskaritza ere azaltzen dira eta azkenik orain arte aipatu ditugun ebaluazioaren albo ondorio ezkorak, erresistentzia eta eztabaida.

4.4. HEZKUNTZA ARDURADUNEN ERANTZUNEN AZTERKETA

Hezkuntza sistemari dagokion edozein erabakitan duten arduragatik eta irakasleen ebaluazioa planteatzekotan kargu horietan leudekeen adostasuna beharko delako Hezkuntza saileko hiru pertsona elkarrizketatu ditugu, sail ezberdinetakoak: Hezkuntza Berrikuntza (BS), Hezkuntza Ikuskaritza (IN) eta Hezkuntza Sailburuordetza (SO).

Haien aportaziotako batzuk ekarriko ditugu orain arte erabili ditugun kategoriak erabiliz eta testu transkribatuetatik esaldi esanguratsuenak hautatuz.

4.4.1. Irakasleen ebaluazioaren egokitasuna

Irakasle ebaluazioa planteatzearen egokitasunaz galdetu zaie. Lehenengo eta behin ebaluazio eta kalitatearen arteko harremanaz hitz egin dugu. Lotura aurkituta ere kalitate kontzeptua zehaztu beharra sentitu dute.

BS: *“Ebaluazioa, nire ustez, tresna bat izango litzateke kalitate hori lortzeko. Baina kalitatea ikusita, ez bakarrik diziplinen emaitzekin lotuta, baizik eta, ikustea diziplinetatik aparte, eta horrek bai beharrezkoak dira baina horretatik aparte, beste gaitasun batzuk lortu behar direla”.*

IN: *“Depende de lo que entendamos por calidad pero en ese contexto de mejora y de un querer hacer las cosas con calidad, entendiendo por calidad las cosas bien hechas, lógicamente para saber si estamos haciéndolo bien, siempre es necesario evaluar”.*

SO: *“Kalitatean eragiten duten faktore asko dago. (...). Agian ez da kontzeptu bat irakaskuntzan sortua, nik dakidala. Gehiago kanpotik, beste esparru batzuetatik esan nahi dut. Beste esparruetan sortu den kontzeptu bat da baina apurka apurka hezkuntzara ere etorri dena azken urtetan. Eta kanpoan funtzionatzen duenak zergatik ez irakaskuntzarako ere? (...). Baina lotura egon badago. Jakiteko nola gauden, hobetu beharra daukagun, zenbateraino ari garen hobetzen, neurketa behar da eta ebaluazioa behar da ezagutzeko eta jakiteko eta kontziente izateko egiten ari garen lan horretan”.*

Bestalde kalitatea, ebaluazioa eta autonomia erlazionatzen du SO-k:

SO: *“Kalitatea, ebaluazioa eta kontrola... eta nire ustez ebaluazioa da ezinbesteko tresna autonomia sustatzeko. Oso tresna baliagarria autonomia sustatzeko. Autonomia sustatu bai baina aldi berean jakin nola goazen. (...). Orduan nire ustez, kalitatea eta ebaluazioa lotuta daude baina baita autonomia. Urrunduko nuke kontrolaren mamu hori”.*

Ebaluazioa ezartzea eskubide sozial edo pertsonala galdetuta eta horren arabera gizarteak kontu ematea eskatu dezakeen jakin nahian iritzi argiak azaldu dituzte:

BS: *“Hori oso inportantea da, batez ere “la ética profesional y la responsabilidad “gizarte baten kokatuta gaudelako eta nik uste dut ezinbestekoa dela gure zerbitzua, “liderazgo de servicio”.*

IN: *“De una forma u otra yo creo que sí”.*

Beraiek ebaluazioari buruz dituzten usteak kontuan hartuta EAEn martxan jarri beharko litzatekeen galdetu zitzaizen eta erantzuna irmoa da:

BS: *“Ebaluazioa ezin bestekoa da baina ebaluazio hori oso ondo bideratuta egon behar da. Ostentzean kaltegarria izan daiteke eta min handia egin dezake. Ebaluazioa tresna izanda baina ebaluazioa jakinda zer ebaluatu behar dugun zer lortzeko eta horrek beti ekarri behar du atzetik plan bat, hobekuntza plana”.*

IN: *“Yo creo que es un tema que es necesario acometerlo. El objetivo de la evaluación es la mejora. No es que no haya mejora sin evaluación, pero el objetivo de la evaluación es la mejora y si queremos saber y orientar un sistema hacia esa mejora, hacia que consiga mejores resultados y que realmente consiga el fin perseguido, en algún momento tenemos que hacer una reflexión, esa evaluación, incidiendo en esa evaluación como elemento de mejora formativo, de ayuda al sistema a conseguir en términos de eficacia y eficiencia, en términos de mejora sus objetivos o logros. (...) Pero yo creo que cada vez tiene más peso, tenemos que dedicarle más al tema de evaluación de personas”.*

Bestalde beraien baiezkotan irakasleek hezkuntza sisteman duten garrantzia txertatzen dute:

BS: *“Eta bai gidaria lortzeko eta baita bikaintasunerantz jotzeko nik uste dut irakasleak itzalezko papera daukala. Irakaslea da motorra, irakaslearekin beste eragile batzuk ere, familia, irakasleak ez diren langileak baina irakasleak niretzat oso paper handia dauka”.*

SO: *“Hasiera hasieratik planteatu genuen, ikaslea ardatz izanik, irakaslearen garrantzia ikaslearen etorkizunean eta ikasleak lortu beharreko helburuetan. (...) Argi eta garbi dekretuek lotu egiten dute irakasleen profila ikasleentzako jarri ditugun helburuekin. (...) Aurreikusten da ere irakasleen ebaluazio bat. Esaten ez dena da nola egingo den ebaluazioa”.*

SO: *“Denak dute, igual denak, arrazoi desberdinetatik, berria, berria delako, proiektuan sartu behar delako, urte asko daramana proiektuan igual aspertuta dagoelako eta behar duelako bueltatxo bat egitea, piska bat berritzea”.*

Eta batez ere ikastetxe zail edo ikasle zaugarriekin:

SO: *“Sarritan esaten da irakaslerik onena behar dela edo beharko liratekeela etorkizunean ikastetxe zail edo testuinguru konplexuenetan”.*

Irakasleen ebaluazioaren egokitasunaz galdetuta alde desberdinak azpimarratzen dituzte Hezkuntza arduradunek. Ebaluazioa eta kalitatearen arteko harremanari dagokionez kalitatea zer den zehaztu beharra planteatzen dute; beraien iritziz kalitatean faktore askok eragiten dutela, eta, azken batean, kontua da gauzak ondo egitea. Kalitatea, ebaluazioa, kontrola eta autonomia erlazionatzen dituzte. Ebaluazioa planteatu behar dela aipatzen dute baina ondo

bideratutako ebaluazioa, kalterik egin ez dezan. Horretaz gain, irakasleek hezkuntza sisteman duten garrantzia aitortzen dute.

4.4.2. Irakasleen ebaluazioaren ekarpen eta onurak, arazo eta zailtasunak

Gurasoekin, ebaluazioa planteatzeak zein abantaila ekarri edo ekarpen egingo lituzkeen baloratu genuen eztabaida taldetan eta ebaluazio batek ekar ditzakeen onurak argi dituzte:

IN: *“Yo lo veo, le atribuyo muchas ventajas y muchas posibilidades de mejora al sistema y que eliminaría uno de los elementos que está chirriando algunas veces en el sistema. Yo creo que sería positivo y que de alguna forma yo no es un elemento que yo plantearía a medio o largo plazo. Yo intentaría abordarlo ya. (...) El que se evalúe a los profesores va a suponer que la labor docente va a tener una vía de mejora, va a tener una vía de superación, se van a establecer mecanismos como fruto de la evaluación de buenas prácticas, el profesorado se va a sentir más seguro, va a poder autoformarse en función del resultado de esas prácticas. Todo esto va a redundar en que la función docente va a tener una vía de mejora importante que va a poder superar y eso va a contribuir de una forma muy eficaz a los logros o los resultados objetivos del propio sistema educativo y en su momento los propios resultados de los alumnos en claves de formación, competencias, etc”.*

Irakasle ebaluazioak sor ditzakeen arazoak eta dituen zailtasunez hitz egiterakoan irakasleengan sortu ditzakeen sentimenduak aipatzen dira:

IN: *“Que siempre se dice que puede tener ese aspecto de clasificación o de eliminación, que pueda interpretarse por alguna de las partes que pueda tener, que tengan esos recelos de cara a la evaluación”.*

Iritzi batean irakurri dezakegu ebaluazioaren arrisku nagusia datuetan geratzea dela. Urrats bakarria ematea izan litekeela arriskutsuena:

BS: *“Nik beti hori ikusten dut, ebaluazioak ekarri behar du zeozter atzetik, ezta bakarrik egitearren, ekarri behar du hor mugimendu bat sortzean eta hurrengo pausuak zelan bideratzen diren. Ekarri dezake betiko ebaluazioa, datuetan gelditzea. Datuak oso inportanteak dira, inportanteak dira baina ez da bakarria, hortik gero zer? Hurrengo pausua zer den... Hor dago asuntoa”.*

Ebaluazioaren ezarpenak sor ditzakeen ondorio sozialez galdetu diegu ondoren, jakinda hezkuntza eragile hauek, kargu politikoak diren heinean hurbiletik jarraitzen dituztela gizartearen iritzi eta jarrerak.

IN: *“La sociedad no tendría por qué, como en cualquier otro ámbito, en el cual se implican, la propia sociedad en sí misma y buscando unos fines beneficiosos para la misma, no debería haber debate en el sentido de evaluación”.*

BS: *“Nik uste dut erresistentzia sortzen duela ebaluazioa txarto planteatuta dagoenean, baina ebaluazioa ondo planteatuta dagoenean, ikusten denean adibidez hoberako dela edo laguntzekoa dela eta prozesuan ez daukagula, zelan da... astiro goazela, ez daukagula presarik ta batez ere enfokatuta”.*

dagoela esan dudan moduan ikasleen garapenean, (...) baina beste era batera planteatuz gero, klaro erresistentzia handiak egon daitezke eta uste dut egon behar direla gainera”.

SO: *“Hor, sarritan, pertsonen lana ebaluatzen denean ohiko izaten da erreakzio mota hori, zergatik eta zertara dator, kontrolatzeko baina gero egoten da ondorengo beste erreakzio bat eta da “ ja que” baloratu nauzun hori bihurtu dadila hobari edo igarri dadila. Ondo egiten dugunoi abantailan bat”.*

Ebaluazioaren ekarpenak sistemaren hobekuntzan ikusten dituzte; irakaslearen lana hobetzeaz gain, seguritatea eskainiko bailieke, norbere burua formatzeko aukera... Kalteak berriz datuen erabilpenetik etorri daitezkeela pentsatzen dute. Ondorioak edo urrats berriak probokatzen ez dituen ebaluazioa kritikatzeko dute.

4.4.3. Irakasleen ebaluazioaren diseinua

Gurasoen eztabaida taldetan irakasleen ebaluazioaren diseinu zehatzaren aurrean, beraien buruak, kokatzen ahalegindu ziren eta urratsez urrats aztertu zituzten aspektu guztiak.

4.4.3.1. Ebaluazioaren helburuak

Ebaluazioaren helburuak zehaztu beharra azaltzen du SO-k

SO: *“Helburuak esaten duenean ebaluazio sistema propioa eraikitzea ez da hainbeste esatea zein mailatan, betiko debatetan sartzeko. Da zer-nolako ebaluazioa egin. Nola ebaluatu nork zer egin, zer egingo duen ikastetxeak, guk. Administrazioetik zer egingo dugun eta osagarritasun bat lantzea. Batez ere nola ebaluatuko dugun eta nork zer egingo duen?”*

BS: *“Formatiboa luzeagoa da, kontrol gehiago behar da baina ni horretan geldituko nintzateke”.*

IN: *“Ese sería un objetivo para cualquier sistema que evaluase personas. Si se dedica a evaluar una de las finalidades, como estaba repitiendo es la mejora y en la mejora tener un resultado de evaluación te sirve para a quien tiene un resultado excelente poder trasladar esas prácticas a otras personas o a otros escenarios donde puedan ser útiles para otras personas y si como resultado de esa evaluación no es del todo satisfactoria detectar unas o aquellas áreas que tienen que ser objeto de por una parte de reforzar con formación o complementar formación en esos aspectos menos valorados y tener a disposición las prácticas”.*

SO: *“Lehenengo, lehenengo da hobetzeko, halaber, jarraipena egiteko eta nor bere lanaren, ez dakit, norberaren jardunaz kontziente izateko. Eta, bueno, ba, azkenean, proiektu baten zatia zarelako”.*

SO: *“Orduan erabakiak hartzeko izan da, interbentziorako parte izan behar du, esku-hartzeko izan behar du ebaluazioak argi eta garbi”.*

Laburbilduz helburuak zehaztu behar direla diote, eta ebaluazioa formatiboaren aldeko hautua egingo lukete. Praktika onak hedatu eta zailtasunei ekiteko ebaluazioa irudikatzen

dute, hobekuntzara bideratua. Ebaluazioaren ondorioz erabakiak hartu behar direla uste dute.

4.4.3.2. Irakasle ebaluazioaren prozedura

Ebaluazio prozeduraren aurrean hainbat erabaki hartu behar dira. Nor, nork, noiz eta nola ebaluatu beharko litzatekeen jakin nahi izan dugu.

4.4.3.2.1. Nor ebaluatu beharko litzateke

Elkarrizketetan ebaluazioa norengana zuzendu beharko litzatekeen jakin nahi izan dugunean iritzi bera partekatzen dute, ados daude maila desberdineko ebaluazioa egin beharko litzatekeela, alde batetik maila pertsonalean bakarkako balorazioa eta beste alde batetik sistemaren ebaluaketa. Ez lukete maila bereko ebaluazioa planteatuko irakasle guztientzat nahiz eta denak ebaluatu. Sistemari sartzen diren irakasle berriek behar gehiago izan dezaketela eta laguntza tresna bat izan daitekeela aipatzen dute.

BS: *“Nik ebaluatuko nuke... denak jakinik zertarako ebaluatzen dugun. Ebaluatu egiten badugu prozesua hobetzeko, nik uste dut baietz (...). Norberaren profesional mailan prozesu hori ebaluatzeko eta horren ostean hobekuntza izateko. Orduan bakarkako balorazioa izan beharko litzake. Beste gauza bat da hezkuntza sistemak adibidez gura balu esatea zer irakasle perfila daukagu eta datu orokorrak izateko. Lagin batekin niretzat nahiko izango litzateke baina niretzat ebaluazioa bada norberaren lanaren gaineko hausnarketa eta ikerketa prozesuan sartzeko, denok egin beharko genuke”.*

IN: *“Sin duda habría que evaluar con diferentes niveles y grados de intervención a todo el profesorado. Donde más quizá se necesita para incidir y tener más resultados, lógicamente son los noveles. A todos nos ocurre cuando desarrollamos nuestra profesión, al principio teníamos menos instrumentos, menos competencias adquiridas y teníamos más dudas. Ahí es donde la evaluación puede hacer un elemento de apoyo, de ayuda, soporte para consolidar, adquirir esas competencias y esas formas de trabajar que conducen al desarrollo, al buen desarrollo del profesional docente”.*

SO: *“Denak dute, igual denak, arrazoi desberdinetatik, berria, berria delako, proiektuan sartu behar delako, urte asko daramana proiektuan igual aspertuta dagoelako eta behar duelako bueltatxo bat egitea, piska bat berritzea”.*

4.4.3.2.2. Noiz ebaluatu beharko litzateke

Beraien iritzi ebaluazioaren maiztasuna eta garairik egokiena zein den jakin nahi izan dugu:

BS: *“Hobekuntza prozesuarekin lotuta daudenez nik urtero ez nuke egingo, hobekuntza prozesua luzea da,(...) ebaluazio bat formatiboa bada denbora behar da eta gainera hezkuntzan aldaketak ez dira egun batetik besterakoak”.*

IN: *“No se me ocurre, pero habría que hacer al principio pues una evaluación más corta en el tiempo, cuando son noveles. No voy a decir cada curso, pero cada ciclo que pasen unos alumnos por... un ciclo, dos o tres años... habría que hacer con distintos tipos de graduación. No sé si se ha hablado de tres años de seis años, pero sí que habría que plantear ciclos mínimos de tres o de seis años para que ese profesorado se someta a una evaluación externa por lo menos. Podría estar complementada por la evaluación interna, la autoevaluación”.*

Laburbilduz, noiz ebaluatu galderari erantzun diote maiztasun bat ezarri beharko litzatekeela batez ere hobekuntzak bere denbora behar duela kontuan hartuta.

4.4.3.2.3. Nork ebaluatu beharko lituzke

Beste zehaztapen bat ebaluatzailearen ingurukoa da. Nork ebaluatu beharko lituzke irakasleak?

BS: *“Orduan administrazioak uste dut holako prozesuetan lideratu bai baina lidergo horretan zelan bideratu edukia edo barruko mamia... nik uste dut hori izan beharko litzakeela parte-hartzearekin, erakunde edo instituzio desberdinetako bai unibertsitate, hezkuntza mailako diot eskola, institutu, gurasoak ere, ikasleak ere... Ze ikasleak argi ta garbi dakie heurentzako zein den irakasle onena, argi eta garbi esaten dizue”.*

BS: *“Eta ikasleak esan al digute zer perfil, eta zer eskatu behar zaion irakasleari eta zer ebaluazio mota eduki beharko lukeen irakasleak. (...) Hainbat eragileren arteko prozesu da. Nik uste dut ikasleekin dauden edo parte hartzen duten eragile guztiak parte hartu beharko luketela prozesu honetan, ebaluazioko prozesu horretan zer azken baten esan duguna helburua ez da irakaslea, helburua da irakasle onenak izatea ikasle onenak izateko”.*

IN: *“Yo vería que es la propia administración. Debería marcar y le quedaría establecer de alguna forma la planificación con la colaboración de los propios evaluadores externos. Marcar orientando o propiciando en base a esos plazos o tiempos o beneficios o consecuencias de”.*

SO: *“Bueno, lehenengo ebaluatzeko orduan, ebaluatzen dakiten pertsonak egon behar dira hor, adituak direnak. Ebaluazioa ez da, lehen esan dugun moduan, ez da lan bat edonork menderatzen duena. (...) Orduan, ebaluazio-sistema hori ondo-ondo pentsatutako sistema izan behar du, eta horretan dakiten pertsonak izan behar dira, eta kontraste-lanak eginda”.*

IN: *“Siempre hay algún agente externo o que tiene cierta distancia con el docente y las instituciones que tienen que respaldar aquello de quien dependen los docentes. Todos ellos tendrían que tener su parte en este juego, facilitando o posibilitando de alguna forma en este proceso de evaluación. (...) En este caso la inspección de la educación, hoy por hoy entiendo que es la única organización o colectivo que está capacitado, está facultado para abordar esa tarea”.*

BS: *“Ikusten dut prozesu honetan denon arteko laguntza ezinbestekoa dela, bakoitza bere esparrutik ezta? Orduan segun zer kasutan izan daiteke egokiagoa irakasle bat edo ikasle bat edo unibertsitatekoak baina nik ez nuke bakarrik mugatuko unibertsitateko adituetera, edo berritzeguneko aholkularia edo kasu batzuetan ikuskaria”.*

IN: *“Deberían participar todos los agentes que de una u otra manera están implicados en la labor docente, desde los propios formadores o responsables de la formación inicial, ahí tienen también que decir, el propio profesorado”.*

Hezkuntza arduradunek, ebaluatzaileengatik galdetuta adierazi digute hezkuntza administrazioak lideratu beharko lukeela ebaluazio prozesua. Ebaluazioan erakunde edo instituzio ezberdinak parte hartu beharko luketela uste dute: unibertsitateak, eskolak eta baita eskola komunitateko kide ezberdinek ere: gurasoak, ikasleak... Kanpo ebaluatzaileen parte-hartzeari onurak ikusten dizkiote, ebaluazioak daukan zailtasuna aipatuz eta ikuskaritzaren eskumena eta formazioa aukera bezala azaltzen dira.

Orain arte ez da hainbestetan atera kanpo ebaluazio eragileen parte-hartzea. Alde batetik Hezkuntza administrazioaren lidergoa aipatzen da, ikuskaritzaren berezko funtzioa eta azkenik ebaluatzaileek beharko luketen berariazko prestakuntza. Aldi berean ebaluatzaileen aniztasuna eta lankidetzari garrantzia ematen zaio.

4.4.3.2.4. Zer ebaluatu beharko litzateke

Ebaluazioak begirada non finkatu, non behatu zehaztu nahian, honako erantzunak jaso dira:

BS: *“Hori bai, jakin behar dugu zer lortu behar dugun, zer perfil daukagun karrera hori amaitzerakoan, zer perfil lortu beharko leukienez irakasleak eta horren arabera zelan perfilatu behar den hasieratik. Hori bai jakin behar da nora gura dugun joan eta hori, helmuga horra heltzeko zer bide eraman behar dugun”.*

BS: *“Ikaslearen lorpenak. Irakaslearen ebaluazioaren funtzioa, helburua ez da irakaslea. Irakaslearen ebaluazioa izan beharko litzake zer lortzen duen ikasleekin”.*

IN: *“Primero hay que definir lo que debe ser el docente y dotarle de la formación inicial correspondiente. Hay que dotarle en la carrera profesional. Definir el perfil profesional y luego establecer la carrera profesional. Entiendo que no tendríamos los mismos resultados si no tuviésemos una formación inicial perfectamente meditada, trabajada pensando en lo que debe ser el perfil, qué eso sería evaluable también y que luego a lo largo del tiempo tendría que tener sus modificaciones”.*

SO: *“Emaitzak eskuratu behar dira baina ez dira egun batetik bestera lortzen diren emaitzak. Beraz prozesua ere inportantea da. Egiten den lana eta nola egiten den lan hori emaitzak emaitz ere inportantea da. Igual beste arlo batzuetan egin beharrekoa, produktu bat sortzea bada ba igual nola hori ez da hainbestekoa baizik eta emaitza baina kasu honetan pertsonak daude hartzaile edo ikasleak dira hartzaileak, beraz ez da bakarrik emaitzak lortzea baizik eta bide horretan zer egiten den, nola egiten den”.*

Beraz, ebaluatzeko irakasleen profila definitu behar dela pentsatzen dute; ikasleak emaitza egokiak lortzeko behar den irakasle profila. Irakasleen hasierako formazioari garrantzi handia

ematen diote eta ondoren karrera profesionala definitu beharko litzatekeela uste dute. Emaitzak zein prozesuak ebaluatu behar direla adierazten dute.

4.4.3.2.5. Nola ebaluatu beharko litzateke

Ebaluazioaren prozesuan zehaztu beharreko aspektuak jaso nahi izaten ditugu, nola egin ebaluazio zehatza.

BS: *“Nik uste dot kanpotik datorrena izan daitekeela aberatsa baina aberatsena da guk gure eskolan egiten dugunaren gaineko hausnarketa, hori da aberatsena”.*

SO: *“Ebaluatzerakoan testuinguruko faktoreak eduki behar dira kontutan eta ikastetxetan edukitzen dira kontutan.”.*

BS: *“Eta kasu horretan lagungarria izan daiteke adibidez albokoari galdetzea, zure emaitzak oso onak dira zer egiten ari zara? Lortzen ari zara nik neuk ez dudana lortzen. Orduan zabaldu ditzagun gelak, ikusi dezagun zer egiten ari garen, momentu batzuetan zeu nire gelara etorri edo... Hori horrela ulertu behar da eta ez nire kontrako egiten den gauza bat”.*

BS: *“Biak nik uste dut biak (kanpo ebaluazioa eta barne ebaluazioa). Biak konplementario, osagarriak dira eta biak behar dira”.*

BS: *“Portfolioa oso inportantea da. irakasleak portfolioa eduki beharko luke adieraziz bere narrativa de vida, adieraziz zergatik egin duen, zergatik ordu horiek horretan sartu dituen... Hori da oso inportantea zer hor dago bere autoebaluazioa. Hortikan abiatu beharko litzake bere autoebaluaziotik. Eta gero uste dut hartu behar ditugula egoera errealak, grabazioak ikasleekin, testu errealak, kontestu errealak”.*

IN: *“Yo no descartaría ninguno. Lo que habitualmente se pone en la evaluación desde la observación directa, correctamente sistematizada y bien organizada. Luego observación directa y luego lógicamente consensuar con él, intercambiar con la persona, con el profesor evaluado. Podríamos basarnos también en evaluación entre iguales, que yo en algún momento no descartaría”.*

Beraz, barne hausnarketa, barne ebaluazioa garrantzitsua dela diote, eta kanpo ebaluazioarekin osatu beharko litzatekeela. Koebaluazioa eta autoebaluazioa aipatzen dituzte eta tresna gisa: portfolioa, behaketa... Hezkuntza arduradunen iritzietan ez dugu aurkitu kontestuari lotutako ebaluazio proposamenik, emandako ideiak ebaluazioaren planteamendu teoriko orokor batetik hurbilago daudelako.

4.4.3.2.6. Ebaluazio emaitzen komunikazioa

Behin ebaluazioa egin ondoren emaitzen berri nork eta nola jaso behar duen galdetuta

ekarpen gutxi jaso genituen:

BS: *“Pertsonak gara eta denoi esfortzu handi bat egiten dugunean be gustatzen zaigu eta behar da alde onak aipatzea, las fortalezas. Hortik eraikin genezake, aipatzea begiratu oso profesional ona zara baina denok hobetu genezake eta zer gauzetan hobetu”.*

4.4.3.2.7. Irakasleen ebaluazioaren ondorioak

Hezkuntza eragileen esku egongo litzateke edozein ebaluazioren ondorioak ezartzea eta

horregatik garrantzi berezia du beraien iritziak.

ZB: *“Ez da bakarrik esatea zuk hau hobetu beharko zenuke baina horri zer laguntasuna ematen diegun, adibidez lortu behar duen hori lortzeko. Orduan prozesuan egon beharko gara laguntzen, coaching lanak egiten eta hori bai ikusten dot inportantea. Baina bai, ezinbestekoa da”.*

ZB: *“Adibidez ondo lan egiten duenak % 10 gehiago? Oso tristea da”.*

IN: *“A parte del reconocimiento que también está bien y es necesario, podría tener algún tipo de consecuencia administrativa, en cuanto a ventajas o beneficios que podrían ser de tipo económico o de tipo de carrera docente, de superar y poder pasar a otro estatus dentro de la carrera docente”.*

IN: *“Y en sentido negativo pues en principio determinar las áreas de mejora de ese profesor y evidentemente tendría que tomarse medidas para reconducir esas situaciones. Habrá algunas de algún tipo que tengan solución con autoformación u otro tipo de formación preparada. A continuación, otra evaluación para ver si se ha conseguido reconducir, pero si la situación sigue siendo grave y no se reconduce podría llegar a tener que abandonar esa profesión”.*

IN: *“Habláramos de medidas y consecuencias a nivel individual pero también habría otras a nivel de sistema. Si se ve que el profesorado de alguna otra forma, en función del perfil del docente que nos hemos dotado o que creemos que nos hemos dotado vemos que no se está consiguiendo esto, el sistema tendría que tomar medidas. Por una parte, habría que pensar en la formación inicial que no está consiguiendo resultados y con los que están en el sistema tomar medidas de tipo correctivo en la formación, o en la adquisición de otro tipo de competencias que se esté viendo que están fallando. Luego tenéis las dos vertientes a nivel individual y a nivel sistema”.*

SO: *“Baina bai, ari gara pentsatzen karrera dozente (...) Orduan, formazioa etengabekoa egon behar du lotuta proiektuarekin baina baita ere praktikan irakasleak dituen beharrezanekin. Lotuta ikasleen beharrezanekin”.*

SO: *“Baina egia da ebaluazioaren ondorioz, maila desberdinak, lana desberdin egiteagatik, ondo edo txarto egiteagatik hor gora edo behera joatea... Hori zaila da. Zergatik? abiapuntua delako lana ondo egin behar dela. Guk ezin. Ezin izango litzateke aitortu batzuk ondo ari direla, eta horregatik saria eta denak egin behar dute ondo. Beste bat da, lehen aipatu duzun karrerarekin lotuta, batzuetan ondo egiteko ibilbide horretan egon daitekeela ardua maila ezberdinak. (...) Orduan, ebaluazioaren ostean etor daiteke albo-ondorio batzuk hartzea, esatea badaudela hemen beste maila bateko, beste erantzukizun batzuk hartu dezaketen irakasleak”.*

Hezkuntza arduradunen iritziz ebaluazioaren ondorioak bi mailatan kokatu beharko lirateke: norbanako mailan eta sistema mailan. Norbanako mailan ibilbide osoan laguntza eta formazioa eskaini behar dela uste dute eta ebaluazio positibo baten ondorio gisa karrera profesionala eta hobari ekonomikoak aipatzen dituzte, adostasun handirik gabe.

4.4.3.2.8. Administrazioaren parte hartzea irakasleen ebaluazioan

Jakin nahi izan genuen sail bakoitza nola ikusten zen irakasleen ebaluazioaren aurrean. Sail bakoitzak izan behar duen ikuspuntu eta arduraz galdetuta. Berrikuntza sailean:

BS: *“Uste dut hor badaudela goi mailako operazioak direnak eta ez dela bakarrik informazioa jasotzea. Hori egiteko, hori gauzatzeko eta bideratzeko nik neuk uste dot ez dela bakarrik magisteritzan dauden edo unibertsitatean dauden irakasleekin egiten den gauza bat, konpartitu egin behar da bai erakunde, instituzio eta irakasleekin ere. Nik uste dut horrela izan beharko litzatekeela”.*

Ikuskaritzaren ikuspuntutik:

IN: *“La evaluación en sí es una de las funciones de la inspección”.*

IN: *“Debería ser uno de los principales agentes de la evaluación, con los agentes encargados de la evaluación inicial. La inspección yo creo que tendría ahí un papel muy importante. Hoy por hoy es quien tiene la autoridad y quien tiene la facultad de intervenir en los centros en todos los ámbitos.*

Tendríamos que hacerlo compatible con otro tipo de funciones o dotar de más recursos a la inspección si tiene que dedicarse, de repente hacerse cargo

De alguna forma aumentar los recursos o especializarse una parte de la inspección en ese campo y dedicarse sólo a eso

No se va a poder acometer todo y se tendrá que contar con la colaboración de otras figuras que participan también en la docencia en otros departamentos, cargos directivos... Como hemos comentado antes entre iguales, pero suponiendo que esos iguales tienen un recorrido y pueden ayudar a los noveles.”

Laburbilduz hezkuntza arduradunek diotenez,

- Irakasleen ebaluazioa ezarri behar da baina aurrez kalitate kontzeptua zehaztuta. Ebaluazioa, kalitatea eta autonomia erlazionatuta daude.
- Ebaluazioak hezkuntza sistema hobetu lezake, baina kalteak datuen erabilpen okerretik etorri daitezke.
- Maila desberdineko ebaluazioa egin beharko litzateke: irakaslearena eta sistemarena. Irakasle guztiak ebaluatu behar dira baina irakasle berriek izan dezakete behar gehiago, eta formazio aukera bat gehiago izango litzateke.

- Ebaluazio prozesuak hezkuntza administrazioak lideratu behar ditu. Kanpo ebaluatzaileek egokiak izan daitezke berriazko formazioa dutelako, baita ikuskariak ere. Ebaluazio anitzak erabiltzea aberatsa da: unibertsitatea, ikastetxeak, gurasoak, ikasleak...
- Irakasleen profila definitu behar da. Irakasleen hasierako formazioa egokitu beharko litzateke, eta, aldi berean, karrera profesionala definitu.
- Barne eta kanpo ebaluazioa osagarriak dira, eta biak jarri behar dira martxan.
- Ebaluazioaren ondorioek maila pertsonalean eta sistema mailan eragin beharko lukete.

Sail bakoitzaren parte hartzeaz galdetu genien, eta, alde batetik, prozesu parte hartzailea izan beharko litzatekeela adierazi zuten, erakunde eta eragile ugariaren artean partekatu behar den ardura. Bestetik, ebaluazioa ikuskaritzaren eskumena dela adierazi zuten, eta horregatik, prozesuaren ardura har dezakeela sail horrek.

5. ONDORIOAK

5.1. Ikerketaren helburuak eta ondorio nagusiak

Ikerketa lan hau planteatu genuen unean hiru helburu nagusiak gidatzen gintuzten: 1) Irakasleen ebaluazioaren kontzeptualizazio zientifikoaren errebisioa eta gaurkotzea; 2) Protagonista eta eragileek EAEko derrigorrezko hezkuntzako ikastetxeetako irakasleen ebaluazioari buruz duten iritzia jaso eta aztertzea, eta 3) Irakasleen ebaluaziorako eredu baten ildoak proposatzea.

Helburu hauei erantzunez egin dugu ikerketa eta jasotako iritzien argitan idatziko dira ondorioak eta proposatuko dira ildoak.

Helburu espezifikoak berriz, bi ziren. Bata, irakasleek balizko ebaluazio batekiko dituzten usteak jasotzea eta iritzi hori eragile, ikasle eta gurasoen ekarpenekin alderatzea. Iritzia honako alderdiei buruz jaso nahi zen: egokitasuna edo beharra, ekarpena, onurak eta arriskuak, helburuak, prozedura, ondorioak eta irakasleen ebaluazioarekiko jarrera. Bestea, berriz, hezkuntza sistemako profesional, kudeatzaile eta eragileen behar eta iritzietan oinarrituta ebaluazio eredu batean kontuan hartu beharreko aspektuak zehaztea.

Bi helburu hauen inguruan jasotako emaitzak azaldu dira orain arte eta laburbilduko da azken ondorio eta ildoetan.

Irakasleen ebaluazioa agerpen handiko gaia da hezkuntza munduan, eta, batez ere, azken urtetan nazioarteko erakundeen txosten eta agendetan azaltzen dena. UNESCOren 2030 hezkuntza agendaren arabera hezkuntzaren bidez bizitzak eralda daitezke, hezkuntza garapenaren eragile nagusia delako, eta, proposatutako gainerako Garapen Jasangarriko Helburuak (GJH) lortzeko zeregin garrantzitsua duelako. Berez, laugarren GJHa Kalitatezko hezkuntza inklusiboa eta ekitatiboa bermatzea eta guztiontzako etengabeko ikaskuntzarako

aukerak sustatzea da. Agenda horretan, herrialdeak kalitatezko hezkuntzarekin eta ikaskuntzaren emaitzak hobetzearekin konprometitzen dira. 2015eko maiatzaren 21ean, Incheonen (Korear Errepublika) elkartutako ehun eta hirurogei herrialdetako ordezkariak (erredakzio taldean zeuden Saudi Arabia, Armenia, Brasil, Errusia, Frantzia, Japonia, Uganda... beste batzuen artean) erronka berrien aurrean, hezkuntzaren agendan eta ekintza esparruan egin gabe zeuden erronkak aztertu eta horiek lortzeko etorkizuneko lehentasun eta estrategiei buruzko adierazpen bat onartu zuten. Helburuak lortzeko ezinbestekotzat jotzen zuten input, prozesu eta emaitzen ebaluazioa eta aurrerapenak neurtzeko mekanismoak indartzea. Irakasleak eta hezitzaileak ahaldunduta, behar bezala kontratatuta, prestakuntza ona jasota, profesionalki kualifikatuta, motibatuta eta behar adina baliabide dituzten, efiziente diren eta modu eraginkorrean zuzendutako sistemen barruan babesteko konpromisua jaso zuten. Herrialde horiek hartu zituzten konpromisuen artean daude jarraipeneko eta ebaluazioko sistema nazional integralak garatzea, datu sendoak sortzeko politikak formulatzeko eta hezkuntza-sistemak kudeatzeko, bai eta kontuak ematen direla zaintzeko ere. Helburu horiek lortzeko estrategia kontsideratzen da feedback sistema eraginkorrak asmatzea eta abian jartzea, irakasleen irakaskuntza ona eta garapen profesionala babesteko (UNESCO, 2015: 33).

Kontestu honetan, eta hezkuntza lege babes guztiarekin ere, ez da gure Erkidegoan irakasleen ebaluaziorik ezarri. Une honetan martxan dauden ebaluazio prozesuak oposaketa ondorengo praktikei dagokiena eta proiektudun zuzendaritza taldetako kideei dagokienak dira, ez besterik.

Ebaluazioa ezartzeko oztopo edo mugen artean honakoak aurki genitzake: baliabiderik eza (Schleicher, 2016) edo adostasunik eza (Coloma, 2016). Adostasun puntuak bilatu nahian, EAEko derrigorrezko hezkuntzako ikastetxeetako komunitatetan dagoen iritzia jaso dugu.

Honakoak dira gure ondorioak, azken batean, hauek baitira eskola komunitatetako kideek adostasunez adierazten digutena.

1. Hezkuntzari buruzko informazioa jasotzea eskubide sozial eta pertsonala da.

Guztien iritzia da hezkuntza sistemako arduradunek kalitatea bermatzeko neurgailuak ezarri ditzaketela, ebaluazioa azken batean ariketa demokratiko baita.

Kontu emateak iritzi ezberdin gehiago sortzen ditu. Denen iritziz ardurak eskatu daitezke eta eskatu behar dira baina gurasoengan kontu emate hitza berak mesfidantza sortzen du kontrol hutsarekin erlazionatzen delako.

Galdetutako irakasle, ikasle, guraso eta hezkuntza arduradunek, denek, uste dute irakasleen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko lukeela.

Irakasleek, ordea, ez dute pentsatzen ebaluazioak irakasleen onarpen soziala indartzen lagunduko lukeenik. Irakasle-lanbideak gutxietsita eta debalutatuta jarraitzen du, baina gurasoek, berriz, irakasleen ebaluazioak haien lanbideari prestigioa eman diezaiekeela adierazten dute.

2. “Ebaluazioaren azpian kontrol nahia besterik ez dago” ustea ez da onartzen, ezta ebaluazioa, administrazioak irakasleengan izan ditzakeen konfiantza faltan bakarrik oinarrituko litzatekeenik ere.

Ebaluazioarekiko ikuspegi ezkorrek ez dute adostasunik lortzen, ez irakasle, ez ikasle, ez guraso eta ezta eragileen iritzitan ere.

3. Irakasleek ez lukete kezka bezala biziko ebaluazioa.

Baina irakasleek badituzte bi aspektu ardura sortzen dietenak: ebaluazioaren ondorioak eta datuen erabilpena. Ez dira kezka hauek azaltzen guraso eta ikasleen iritzietan.

4. Ebaluazioaren helburu eta prozeduretan adostasuna bilatzea ezinbestekoa da.

Prozedura definitzeko orduan inplikatu guztiek hasieratik parte hartzea derrigorrezkoa dela pentsatzen dute irakasle, ikasle, guraso eta hezkuntza arduradunek. Benetako elkarrizketan oinarritutako diseinu eta erabakiak eskatzen dituzte irakasleek eta, maila ezberdinean bada ere, prozesuko parte kontsideratzen dira guraso eta ikasleak. Bestalde, hezkuntza arduradunek ebaluazio baten lidergoa beraien esku egon beharko litzatekeela azpimarratzen dute, nahiz eta parte-hartze zabala arrakastaren bermea izango litzatekeela uste duten.

5. Ebaluazioak orientazio diagnostiko-formatiboa izan beharko luke.

Ebaluazioak irakasleei mesede egin diezaieke beraien indargune eta ahuleziak detektatzen lagunduz, eta horri esker, laguntza eta gaikuntza eman dakieke hobetu behar duten arlo espezifikoetan.

Irakasleei egin diezaiekeen ekarpenaz haratago, hezkuntza sistemari berari ere eskainiko dio errealitatearen diagnostikoa bere erabakiak har ditzan sistemaren etengabeko hobekuntzaren bidean.

Bi ekarpen hauek helburu bilakatu eta planifikatu egin behar dira, kasualitatez gertatzen utzi beharrean.

Sistemaren inguruko informazioa izan eta emateak gardentasuna areagotzen du.

Irakasleei eskaintzen dien informazioak, irakasleak motibatzea bilatu beharko luke indargune eta ahuleziak detektatzen laguntzen dien bitartean, hobetzeko proposamenak eginez eta aldi berean, errekonozimendua eskainiz.

6. Ebaluazioa irakasle izaerarekin bat dator.

Irakasleak beti egin behar baitu bere lanaren inguruko hausnarketa. Irakasleek ikastetxe barneko ohiko prozedura izan beharko lukeela esaten digute. Bi aspektu

azpimarratzen dituzte: batetik, ohiko prozedura izan behar duela, eta, bestetik, ikastetxe barnean kokatu behar dela. Barneko ebaluazioak, ikastetxearen izaera, maila, behar eta egoerara egokitzea ahalbideratuko luke, nahiz eta sistemaren ikuspegia galdu daitekeen. Bestalde, denentzat egokia den ebaluazioa diseinatzeari ikusten dioten zailtasuna gaindituko litzateke. Ideia berarekin jarraituz, ebaluazioan, testuingurua ezinbestean hartu beharko litzatekeela kontuan diote irakasleek. Eta orobat, irakasleen ebaluazioa ikastetxeko ebaluazioaren baitan kokatu daitekeela esaten dute irakasleek. Ildo beretik, gurasoek uste dute ikastetxeko ebaluazioaren barnean kokatzeak irakasleen errezeloak gutxitu ditzakeela.

7. Ebaluazioaren derrigortasuna eztabaidarako gai bat da.

Ez dute bat egiten irizpide honen inguruko iritzian irakasleek. Irakasleen iritzia banatua dago derrigortasunari dagokionez. Ikasle eta gurasoek, berriz, derrigorrezko izan beharko lukeela uste dute. Hala ere, irakasle guztiak, maiztasun batekin, lan bizi osoan ebaluatu behar direla esatean adostasun handia dago irakasle, ikasle, guraso eta hezkuntza arduradunen artean.

Eztabaia sortzen duen beste aspektu bat da, ia ebaluazioa, irakasleen gaitasuna bermatzeko planteatu behar ote den da. Irakasleek ez dute helburu hori lehenesten baina ikasleentzat, aldiz, irakasleen ebaluazioak irakasleek irakasteko duten gaitasuna bermatzeko egin behar dira. duten bitartean ikasleek garrantzi handia ematen diote. Ikasleen iritziz, irakasleen irakasteko gaitasunean gutxieneko bat bermatzea ebaluazioaren helburua izan beharko litzateke.

8. Irakasleak prest daude autoebaluazioa egiteko, tresnak izanez gero.

Berdinen arteko ebaluazioa aukera aberatsa izan daitekeela ikusten da irakasleen arteko kooperazioa bultzatuko lukeelako eta kooperazio hori bilatu egin beharko litzatekeela uste dute galdetutakoek.

Ebaluatzailea definitzeko unean nor bere burua, beste irakasleak eta ikasleak aipatzen dituzte eta, autoebaluazioa eta berdinen arteko ebaluazioa iruditzen zaizkie prozesurik egokienak, beti ere ikasleen iritzia kontuan hartuta.

Ikasleek, beraiek ebaluatzaile izan behar dutela uste dute; gurasoek, berriz, parte-hartze xumeagoa eskatzen dute. Ikasleek irakasleek beraien etorkizunean duten eraginaz kontziente direlako eta kalitatezko hezkuntza jaso behar dutela uste dutelako beraien lekua, parte-hartzea eta hitza aldarrikatzen dute.

Proposatzen dituzten tresnak bat datoz ebaluatzaileen galderan egindako aukeraketarekin: irakaslearen autoebaluazioa, bere ikasleen iritzia eta lankideen balorazioak.

9. Informazioaren interpretazioan irakasleak berak ere parte hartu beharko luke.

Ebaluazioaren emaitzen berri irakasleak berak eta zuzendaritzak jakin beharko lukete.

Ezin dugu ahaztu irakasleen kezka datuen erabilpenean eta ondorioetan kokatzen dela. Bukaerako txostenak eta informazioa zuhurtziaz tratatu beharko lirateke.

Gurasoek oso argi dute ez direla irakasle zehatzen ebaluazio emaitzen jakitun izan behar baina ikastetxe, herri, lurralde edo sistema mailako emaitzen berri izan beharko luketela uste dute.

10. Ebaluazio aspektu hauek hartu beharko lirateke kontuan (irakasleen galdetegietan jaso duten aukeraketa kopuruen arabera daude antolatuta):

- a. Gelako giroa, ikasleekiko harremana
- b. Lanaren planifikazioa

- c. Taldean lan egiteko edo koordinatzeko gaitasuna
- d. Gela barneko jarduera edo instrukzioa
- e. Ikastetxean parte hartzea
- f. Arlo edo irakasgaiaren ezagutza
- g. Gurasoekiko harremana
- h. Ikasleak ebaluatzeko gaitasuna

Baina azpimarratu beharra dago ikasleentzat arlo edo irakasgaiaren ezagutzak ere garrantzia hartzen duela, irakasteko gaitasunarekin batera. Irakasleek beraiekin duten harremanari garrantzi handia ematen diote: enpatia, hurbiltasuna...

Gurasoek, beste aspektu batzuekin batera, ikasleek lortzen dituzten emaitzak kontuan hartu beharko liratekeela azpimarratzen dute.

11. Ebaluazio positiboaren ondorioak lan promozioa eta formazio aukera.

Ebaluazio positiboaren ondorioz lan baldintzak hobetzea eta formaziorako aukera lehenesten dira. Irakasleak ebaluazioa negatiboa izanez gero, jarduera hobetzeko aukera berria izan beharko luke hobekuntzarako plan pertsonalizatua jasoz. Gurasoen eta ikasleen iritziz, ebaluazio negatibo baten ondorioz irakasleei emango litzaizkieken aukerak muga bat izan beharko lukete. Gurasoek, batez ere, lanetik kanporatzea ere aukera bat dela uste dute.

12. Ebaluazioaren emaitzak: hobekuntza proposamen eta orientazio zehatzak.

Emaitzak hobekuntza proposamenak eta orientazio zehatzak emanez adierazi beharko lirateke eta ebaluazio sistema beraren errebisioa eta doikuntza diseinatu beharko lirateke.

Talde ezberdinen artean, eta talde bakoitzean barnean, iritzi ezberdinak sortu dituzte honako gaiek: irakasleen onarpen soziala, ebaluazioaren derrigortasuna, ebaluazioa irakasleen irakasteko gaitasuna bermatzeko egin behar ote den eta ebaluazioaren ondorioek.

Hala ere, talde guztiak entzunda, eta, beraien iritziak aztertuta, azaltzen den ondorio nagusia honakoa da: Derrigorrezko irakasleen ebaluazioari ekiteko prest dago hezkuntza komunitatea, baldintza batzuk kontuan hartuz gero.

Ebaluazioaren oztopo bezala ikusi zitekeen “adostasun falta” ez da gure ikerketaren arabera errealitatean oinarritzen.

5.2. Helburu eta hipotesien berrikuspena

Ikerketa hasi aurretik, gure ibilbideak ematen zigun ezagutzatik planteatu genituen baieztatu nahi genituen hipotesiak. Orain parte hartzaileengandik jaso ditugun iritzi eta hausnarketaren argitan berrikusiko ditugu.

Gure ikerketaren hasieran planteatu genituen hipotesiak honakoak ziren:

1. *EAEko Derrigorrezko Hezkuntzako ikastetxeetako komunitatea prest dago irakasleen ebaluazioari ekiteko.* Une honetan irakasleen ebaluazioa ezartzearen garrantzia, ekarpen eta aukerak baloratzen dituztela esan genezake, eta prest azaltzen direla irakasleen ebaluazioari ekiteko baldintza batzuetan.
2. *Irakasleen ebaluazioa diseinatzeko unean protagonisten parte hartzea ezinbestekoa kontsideratuko dute eragile guztiek.* Irakasleen ebaluazioan inplikaturako irakasleak, gurasoak eta ikasleak parte hartu nahi dute, eta, ezinbestekotzat jotzen dute bai helburuak eta baita prozesua ere adostasunetan oinarritzea.
3. *Derrigorrezko Hezkuntzako irakasleek ebaluazio formatiboa lehenesten dute.* Esan dezakegu ez direla bakarrik irakasleak hori lehenesten dutenak, ikasle, guraso eta hezkuntza arduradunak ere ados agertzen dira. Ebaluazioaren helburu nagusia etengabeko hobekuntza dela uste dute, eta, horrekin koherente izanik, ebaluazioak diagnostiko-formatiboa izan behar duela.
4. *Eskola komunitateak egoki ikusiko luke ebaluazio positibo baten ondorioa soldata pizgarria izatea.* Ez da, lehenesten ebaluazio positibo batek izan beharko lituzkeen ondorioen artean, eta, gurasoek kontrako eragina ikusten diote.

5.3. Balizko irakasle ebaluazio baterako ildo orokorrak

Ondorioetan ikusi dugun bezala, adostasuna lortuko lukeen irakasle ebaluazio eredu bat irudikatzen da EAEko derrigorrezko hezkuntzako ikastetxeetan:

Irakasle ebaluazio bat diseinatzeko unean hasieratik hartu beharko lukete parte hezkuntza komunitateko kideen ordezkariak.

Ebaluazio diagnostiko formatiboa irudikatzen da, etengabeko hobekuntza bilatuko duena, irakasleei beraien indargune eta ahulezien berri eman eta aldi berean hobekuntza proposamenak eskainiko dituen. Ebaluatzaile, tresna eta prozedura anitzak erabiliko dituen ebaluazioa hobesten da, jasotako informazioa alderatzeko. Autoebaluazioa, koebaluazioa eta ikasleen iritzia ezinbestean txertatu beharko lirateke.

Ikastetxeko ebaluazioaren barne egin daitekeen irakasle ebaluazioak edo gutxienez testuingurua kontuan hartzen duenak adostasuna bilduko luke. Ondorio positiboak nahiz negatiboak izango lituzkeen ebaluazioa onartuko litzateke, bereziki onura laboralak edo merituak ekarriko lituzkeena kasu batean eta hobetzeko aukera berri baina mugatuak bestean.

Parte-hartzeak, gardentasunak eta adostasunak ekidingo lituzkete ebaluazioaren datuen erabilpenak eta ondorioek irakasleengan sortzen duten kezka .

5.4. Etorkizuneko erronka eta proposamenak

Ondorioztatu dugu une honetan prest dagoela hezkuntza komunitatea irakaslearen ebaluazioari ekiteko, begi onez ikusiko lukeela. Hala ere, badira hainbat aspektu sakontasunez lantzea eskatzen dutenak eta beste ikerketa baterako gai izan daitezkeenak:

- a) Irakasle ebaluazioaren edukiari dagokionez, irakaslearen profilean, EAEko hezkuntza sistemarekin bat etorriko litzatekeen irakasle profilean sakondu eta zehaztea, edozein ebaluazio prozedurarako oinarritzkoa dela esango genuke: ebaluazioaren dimentsioak, irakaslearen kompetentziak eta horiek ebaluatzeko irizpide, adierazle eta deskriptoreak.
- b) EAEko gurasoen iritzian eta beharretan sakondu daiteke. Irakasle profila ezartzerako unean dituzten lehentasunak identifikatzea erronka bat izan daiteke.
- c) Ikasleen parte-hartzerako mekanismo berritzaileen diseinua, gure ikasleen usteak jasoko dituen, lan esparru zabala da.
- d) Erantzunetan lurralde edo generoaren arabera azaldu diren aldeak txikiak izanda ere, ikertzeko esparru baten ateak irekitzen dituzte.

5.5. Amaitzeko

Tesi hau ezagutza behar eta jakin-nahi pertsonal eta profesional batetik abiatu zen. Irakasle, zuzendari edo ikuskari batek izan zezaketen beharrek motibatu zuten, besteak beste. Aipatu dezakegu lehen beharra zena une honetan konbentzimenduzko aukera bilakatu dela. Irakasleen ebaluazioa martxan jarri beharko litzateke, batez ere, hezkuntza komunitateak hobesten duelako eta egoki ikusten duelako.

Bizi dugun errealitatea abiadura bizian aldatzen ari da eta hezkuntza sistemak mundu horretan arrakastaz biziko diren ikasleak prestatu behar ditu, ikaslea baita, hezkuntza sistemaren gunea, azken helburua. Egoera berriek irakasle berriak eskatzen dituzte eta irakaslearen identitate berria definitzen joan beharra dago, irakaslea intelektual gisa, ezagutza sortuko duen, bere praktikan eta praktikatik ikertuko duen, taldean lan egin eta ikasiko duen eta etengabeko hobekuntzarako jarrera erakusten duen pertsona bezala eraikiz. Unea da eskolaz ikertu beharrean eskolan ikertzeko eta aldaketa hauetan irakasleen bide lagun izateko garaia da. Une honetan Australia, Quebec edo Catalunyaren aitzindari dira irakaslearen profila definitzeko unean ikuspegi berria txertatzen dutelako.

Irakasleen garapen profesionalaz ari gara. Garapen profesionala ez dadila izan lehen hezkuntzako irakasle onak bigarren hezkuntzara bideratzea eta hauek unibertsitatera. Garapen profesionalak bi helburu izan behar ditu. Bata, hezkuntza emaitza orokorren hobetzea, eta, bestea, irakasleen asebetetzea eta ongizatea hobetzea, bestea. Irakaslearen garapen profesionalak identitate berri horrekin bat etorri behar du.

Garapen horretan ezinbestekoa da ebaluazioa, ebaluazioa garapen profesionalean laguntzeko estrategia bat delako, aurrerapena agerian utziz. Irakasleak eskubidea dauka ondo egiten duena ondo egiten ari dela jakiteko eta hori agerian jartzea hezkuntza sistemaren ardura da.

Irakasleengan bere garapena autorregulatzeko gaitasuna sustatzen joan behar da eta garatzeko abaguneak eskaini ikasleen onerako.

Irakaslearen garapena hezkuntza ikasketekin hasten duen unetik abiatzen da eta horregatik da hain garrantzitsua hasierako formazioarekin izan behar den lotura eta koordinazioa. Unibertsitatea elkarrizketa orokor horretako hiztun esanguratsua da, hasierako formazioan zein etengabekoan. Norbere lana ebaluatzeko gaitasuna denborarekin lortzen da, hasierako eta etengabeko formazioaren lotura horretan.

Norantz abiatu ere zehaztu beharko da, ikaslea baita hezkuntza sistema oso baten azken helburua. EAEko hezkuntza dekretuetan zehaztu den ikasleen irteera profila ikaslea hezkuntza sistemako etapa bakoitzetik ateratzean izan behar duen ezaugarri multzoa izango da; herri gisa irudikatzen dugun eta egungo beharren erantzungo dien ikaslearen ezaugarriak. Ikasleen irteera profila lortzea ahalbidetzeko irakasle profil zehatza zehaztu beharko da, irakasleek garatu behar dituzten konpetentzien markoa. Mundu berri horretan eraldatzaile eta sustatzaile izango den hezitzailearen rola betetzea ahalbidetuko diotenak. Ikasle profilak irakasle profila xedatzen du.

Ibilbide horretan hausnarketa uneak, erabakiak, doitzeak eta ekintzari berrekiteak ezinbestean eskatuko du egoeraren diagnostia, ebaluazioak, irakasle, ikastetxe eta hezkuntza sistemari eskaini diezaiekeena. Hobetzen jarraitzea irakaslearen beharra da, ikastetxearena ondoren, eta, hezkuntza sistemarena, azkenik. Ikastetxeetan ebaluaziorako kultura sustatu beharko litzateke eta konfiantzazko giroa sortu irakasleen “kapital profesionalean” eragin dezan. Ikastetxeak ikasten duten komunitateak bilakatu beharko lirateke, aldaketei egokitze gaitasuna izango dutelako, lankidetzak kultura eta lidergo pedagogikoa sustatuz. Helburu guzti hauek lorgarri bilakatu daitezten, ikasleei ahal den eta hezkuntza aberatsena eskaintzeko

konpromisoan, ebaluazioak eskaini dezake egoeraren ezagutza eta hartu beharreko erabakien oinarria.

Hezkuntza politika iraunkorrak behar dira, gorabehera politikoen menpe ez daudenak. Hezkuntzatik egiten da herria. Hezkuntza politikaren formulazioan, aplikazioan, jarraipenean eta ebaluazioan ezinbestekoa da irakasleekin eta beste eragileekin elkarrizketa soziala sortzea eta indartzea.

6. BIBLIOGRAFIA

-
- Abalde, E., Muñoz Cantero, J., eta Rios de Deus, M. (2002). *Evaluación docente vs. Evaluación de la Calidad*. (UV, Ed.) Eskuratze-eguna: 2017.eko abuztuak 20. Iturria: Relieve: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In, Askoren Artean: *El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades* (97-141). Brasil: Brasilia.
- <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2004-Maestros-en-America-Latina-Nuevas-Perspectivas-sobre-su-Formación-y-Desempeño.pdf>
- Ahumada, P. (1999). Intentos de la evaluación de la calidad de la educación. *Perspectiva educacional* (15), 43-47.
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Aldecoa, J. (2015). *Historia de una maestra*. Sant Andreu de la Barca, Barcelona: Penguin Random House.
- Aliaga, E. (2000). *Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeducativa*. Valencia: CSV.
- Álvarez López, G. (2019). La evaluación externa a nivel autonómico: hacia un modelo de evaluación sistémica de la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 85-90.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, F. (2008). ¿Puede la evaluación de docentes institucional convertirse en estrategias de aprendizaje profesional? *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(2), 92-105.
- Alvira Martín, F. R. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de psicología*, 3(11), 34-36.
- Alvira Martín, F. R. (1983). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista española de investigaciones sociológicas* (33), 53-76.

- Alvira Martín, F. R. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Apalategi Begiristain, J. (1992). Hezkuntzaren ebaluaketarako aurrebaldintzak. *Uztaro* (6), 117-124.
- Araya Alpizar, C. eta Vargas Barrantes, E. (2013). Evaluación docente, ¿Mecanismo equitativo confiable o proceso viciado que no cumple con su objetivo? *Actualidades investigativas en educación*, 13(1), 1-31.
- Arbesú García, M. I., Gutierrez Vidrio, S. eta Piña Osorio, J. M. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (53), 85-96.
- Arias, S. A., Labrador, N., eta Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322.
- Aristizabal Llorente, P. (2010). *Emakume eta gizonen berdintasuna irakasleen formazioan Gasteizko Irakasle Eskolaren kasua*. [Doktorego Tesia]. UPV-EHU.
- Arnal, J., Del Rincón, D. eta Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Assaél, J. eta Pavez, J. (2008). La construcción e implementación de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(2), 43-55.
- Atienza Cerezo, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 1-19.
- Bedolla Solano, R., Miranda Esteban, A., Bedolla Solano, D., Sánchez Adame, O., Castillo Elías, B., Gervacio Jiménez, H. eta Bedolla Solano, J. (2016). Evaluación de competencias docentes. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(1), 63-78.
- Bernaola Lejarza, I. (2015eko abenduak 11). Irakasleen ebaluazioa, uste baino gai korapilatsuagoa. *BERRIA*.
- Blanco López, J. eta Miguel Pérez, V. (2019). Inspección y evaluación: la inspección de educación como factor de calidad. *Cuadernos de Pedagogía* (504), 9-13.
- Blanco Prieto, F. (1994). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.

- Bloom, B. S., Hastings, J. T., eta Madaus, G. F. (1974). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bolívar Botía, A. (2008a). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(2), 57-74.
- Bolívar Botía, A. (2008b). Evaluación de la práctica docente y carrera profesional. *Cuadernos Fies*, (10), 1-3.
- Bolívar Botía, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. *Aula de innovación educativa*, (216), 54-59.
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE frente a la LGE de 1970. *Revista de Historia y Sociología de la Educación* (10), 147-181.
- Calonghi, L., Gianola, P., Groppo, M., Perucci, G. eta Reguzzoni, N. (1971). *El problema de la evaluación*. Madrid: Iter Ediciones S.A.
- Carcach, C. (2007). Índice de desempeño escolar: una herramienta para la clasificación de centros. *Reice*, 5(5), 283-290.
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-452.
- Carrizo, W. (2009). La responsabilidad del docente frente a la evaluación. *Pecunia* (9), 63-83.
- Casanova Rodríguez, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castán, Y. (2022). *Introducción al método científico y sus etapas*. Instituto aragonés de ciencias de la salud, 2022ko azaroan 7an berreskuratua. <https://claustrouniversitariodeorienteeu.mx/pedagogia-linea/introduccionalmetodocientificoysetapas.pdf>.
- Castillo Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo Arredondo, S. (2004). Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación. La responsabilidad del profesor. *Enseñanza&Teaching. Revista universitaria de didáctica* (22), 439-466.
- Cisneros-Cohernour, E. (2008). El portafolio como instrumento de evaluación docente. Una experiencia del sur este de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 154-162.

- Cohen, L. eta Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P. (1988). La metodología cualitativa en el estudio de cuestiones educativas. *Cuestiones pedagógicas* (4-5), 79-97.
- Colás Bravo, M. P. eta Buendía Eisman, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás Bravo, M.P. eta Buendía Eisman, L. (1995). *Hezkuntzaren ikerkuntza*. Leioa, Bizkaia: EHU argitalpen zerbitzua.
- Coloma Manrique, C. R. (2016). Estudio comprensivo sobre la evaluación docente. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 3(1e), 61-76.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Congreso de los Diputados. *Constitucion Política de la monarquía española*. (1812). 2017ko maiatzaren 1ean berreskuratua.
www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf.
- Contreras Pérez, G. (2010). Diseño y operación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines formativos: la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaiso, Chile. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 3(1), 180-191.
- Contreras Pérez, G. eta Arbesú García, M. I. (2008). Evaluación de la docencia como práctica reflexiva. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(3(e)), 137-153.
- Cortes, J. (1999). *Evaluación de docentes y directivos en ejercicio*. Bogotá: Felón.
- Cronbach, L., Ambron, S., Dornbusch, S., Hess, R., Hornik, R., Phillips, D. eta Weiner, S. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. H. eta Rothstein, J. (2011). *Getting Teacher Evaluation Right: A Background Paper for Policy Makers*. Academia Edu. https://www.academia.edu/24536006/Getting_Teacher_Evaluation_Right_A_Background_Paper_for_Policy_Makers.
- De la Orden Hoz, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 381-389.

- De Miguel Díaz, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.
- Decreto 664/1973, de 22 de marzo, sobre funciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación. (1973). *BOE n°86, de 10 de abril de 1973* www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A_1973_523 helbidean berreskuratua.
- Dendaluce Seguro, I. (1988). Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa. I. In Dendaluce Seguro, I., *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, 13-45.
- Dendaluce Seguro, I. (1997). La validez teórica de las investigaciones empíricas en Ciencias Sociales. *Revista internacional de los estudios vascos*, 42(1), 77-101.
- Dendaluce Seguro, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de investigación educativa*, 16(1), 7-24.
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., eta Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- Díaz, L. F. (2001). La metaevaluación y su método. *Ciencias Sociales*, 2(93), 171-192.
- Digon Regueiro, P. (2003). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(1). <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-digon.htm>.
- Errandonea, A. (1985). ¿Metodología cualitativa versus metodología cuantitativa? *Cuadernos de ClaEH*, 10(35), 53-66.
- Escudero Escorza, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista universitaria de formación del profesorado* (34), 69-86.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual, un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. RELIEVE*, 9(1), 11-43. <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv911.htm>.
- Espinosa Fernández, C. (2011). La investigación y la evaluación educativa. *Investigación Educativa*, 15(27), 139-151.

- Evaldes (2022). *Fases de la evaluación*. Evaluación y desarrollo. 2022ko abuztuaren 16an berreskuratua. <http://evaluacionydesarrollo.com/tag/fases-de-la-evaluacion/>
- Fernández Soria, J. M. eta Sevilla Merino, D. (2021). La Ley General de Educación de 1970, ¿Una ley para la modernización de España? *Historia y Memoria de la Educación* (14), 23-68.
- Fernández, J., Mateo, M. A. eta Muñiz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8(1),167-172.
- Follman, J. (1992). Secondary school students ratings of teacher effectiveness. *High School Journal* (75), 168-178.
- Fueyo Gutiérrez, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de convergencia europea: ¿De qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 207-219.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York: NY: Teachers College Press.
- Gairín Sallan, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. La evaluación como autorregulación. In MEC, *Nuevas funciones de la evaluación* (11-43). Madrid: Secretaría general técnica.
- Gajardo, M. (2009). Dimensiones y prácticas de la evaluación docente. *Formas&Reformas de la educación. Serie políticas* (33), 1-4.
- García Horta, J. (2009). ¿Pueden utilizarse los incentivos monetarios para mejorar el desempeño docente? El caso del esquema de salario simple. *Investigación Educativa Duranguense* (10), 1-13.
- García Llamas, J. L. (1995). Evaluación de programas educativos. In R. Pérez Juste, J. L. García Llamas, eta C. Martínez Mediano, *Evaluación de programas y centros educativos* (45-60). Madrid: UNED.
- García, B., Loredó, J., Edna, L., eta Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(3(e)), 96-108.

- Garrido, O. eta Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(2), 126-135.
- Gil Flores, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza&Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica* (10), 199-212.
- González, L. E. eta Ayarza, H. (1998). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. In *La educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe*, 1, 313-363. París: UNESCO.
- Guba, E. G. eta Lincoln, Y. S. (1982). *Effectivite Evaluation*. San Francisco: CA; Jossey Bass Publishers.
- Guba, E. G. eta Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, Chicago: Sage.
- Gullickson, A. R. eta Howard, B. B. (2009). *Los estándares de evaluación del personal: cómo evaluar los sistemas para evaluar a los educadores*. Kalamazoo, Michigan, Estados Unidos: Corwin Press.
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R. eta González Ortiz, A. M. (2010). Evaluación de competencias docentes; una experiencia en tres posgrados en educación. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 3(1e), 265-286.
- Hanushek, E. (1992). The Trade-off Between Child Quantity end Quality. *Journal of Political Economy*, 100(1), 84-117.
- Hein, A. eta Taut, S. (2010). El uso de información evaluativa externa con fines formativos: el caso de establecimientos educativos chilenos participantes de SEPA. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 3(2), 160-181.
- Hernández Pina, F., Fuentes, R., Iglesias, E. eta Serrano, F. J. (1995). *Introducción al proceso de investigación en educación*. Murcia: DM.
- Hernández Rojas, G. eta Guzmán , J. (1991). *Historia de la evaluación curricular*. 2021eko uztailaren 1ean berreskuratua. <http://es.scribd.com/doc/6571177/Historia-de-La-Evaluacion-Curricular>.

- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F.: Interamericana Editores.
- Herrera Clavero, F. (2019). *Epistemología y metodología de la ciencia: la investigación científica*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Heziberri, 2. (d.g.). *Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila*.
www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/eu/contenidos/información/heziberri_2020/eu_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_e.pdf [kontsulta eguna: 2017/3/18].
- Hutmacher, W. (1999). L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees. *Avaluació i Educació*, 15-34, Vic; Consell Escolar de Catalunya.
- Inzuza, J. (2008). Evaluación, carrera y vocación docente. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(2), 204-207.
- ISEI-IVEI. (2021). *Euskal Hezkuntza-Sistemaren Diagnostikoa*. Gasteiz: ISEI-IVEI, Hezkuntza Saila.
- Jiménez Jiménez, B. (1999). Evaluación de la docencia. In Jiménez Jiménez, B., *Evaluación de programas, centros y profesores* (173-206). Madrid: Síntesis.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2010). *The Program Evaluation Standards*. Los Angeles: Sage.
- Jornet Melia, J. (2019). Encrucijadas para la evaluación del profesorado pre-universitario. *Cuadernos de Pedagogía* (504), 80-84.
- Lafourcade, P. D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Latorre Navarro, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo* (10), 41-63.
- Latorre, A., Del Rincón, D. eta Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lemus Alvarado, M. (2012). *La evaluación educativa tiene una historia*. 2019ko urtarrilaren 4an berreskuratua. <https://es.scrib.com/doc/80501271/La-educacion-educativa-tiene-historia>.

- Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). *BOE n° 187 de 6 de agosto de 1970*. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852 helbidean berreskuratua.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1> helbidean berreskuratua.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002). *Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> helbidean berreskuratua.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006). *BOE, n° 106, de 4 de mayo de 2006*. www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf helbidean berreskuratua.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *BOE n° 295, de 10 de diciembre de 2013*. www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf helbidean berreskuratua.
- Leyva Barajas, Y. E. (2010). La evaluación como registro estratégico para la mejora de la práctica docente ante los retos de una educación basada en competencias. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa I(14)*, 232-245.
- López Ruiz, M. Y. (2011). *Wiener Escuela de postgrado*. 2018ko urriaren 31an berreskuratua. <http://es.slideshare.net/margaysabel/paradigmas-de-la-evaluacin-educativa>.
- Lukas, J., Jiménez, O. eta Santiago, K. (2005). Hezkuntza ebaluazioaren esparruak. *Tantak (33)*, 37-70.
- Lukas, J. eta Santiago, K. (2016). *Hezkuntza Ebaluazioa*. (I. Iñurrieta, Itzul.) Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Luna Arcos, F. (2019). Aprendizajes y retos de la evaluación de diagnóstico externas. *Cuadernos de Pedagogía (504)*, 91-97.
- Macchi Céspedes, P. eta Erico, J. (2011). La apuesta por una evaluación cada vez más integral. *Magistro, 5(9)*, 45-64.
- Macho Aguillo, P. J. (2010). Inspección educativa: un modelo para el siglo XXI. *Organización y gestión educativa (LXXXI)*, 8-11.

- Manso, J. (2019). Una mirada a la evaluación del profesorado en perspectiva internacional. *Cuadernos de Pedagogía* (504), 98-102.
- Marcelo, C. eta Villar Angulo, L. (1994). Sistemas y métodos de evaluación de profesores. In Villar Angulo, L.(coord.), *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas* (313-343). Barcelona: PPU.
- Marin, J. D. (2007). Del concepto de paradigma en Thomas S.Khun, a los paradimas de las Ciencias de la Cultura. *Magistro*, 1, 73-88.
- Martín Ortega, E. (2013). *Consejo Escolar de Euskadi*. www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net helbidetik eskuratua helbidean berreskuratua.
- Martínez Mediano, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación ecucativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martínez Pulido, F. (2010). El sistema educativo español desde 1970 hasta nuestros días. *Temas para la educación* (11), 1-12.
- Martínez, E. F. (2019). Observación de la práctica docente: usos, instrumentos y consideraciones. *Cuadernos de Pedagogía* (504), 74-79.
- Mateo, J. (2000a). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-34.
- Mateo, J. (2000b). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MEC. (2014). TALIS 2013. Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Medina Latorre, M. J., eta Blanco Encomienda, F. J. (2009). La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta. *XXI, Revista de Educación* (11), 155-168.
- Mellado Hernández, M. E. (2007). Portafolio en línea: una herramienta de desarrollo y evaluación de competencias en la formación docente. *Educar*, 40, 69-89.

- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In Vasilachis de Gialdino, I., *Estrategias de investigación cualitativa* (65-105). Barcelona: Gedisa.
- Mendoza Lira, M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario: “Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente. *Docencia e investigación* (21), 51-70.
- Ministerio de Educación. (2009). *Nuevas funciones de la educación*. Madrid: V.A. IMPRESORES, S.A.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *TALIS 2018. Estudio Internacional de La Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español. Volumen II*. Madrid.
- Mondy, W. eta Noe, R. (2005). *Administración de recursos humanos*. México: Pearson Education.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-28.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf> -helbidetik eskuratua [kontsulta eguna: 2013/512]
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los test*. Madrid, España: Pirámide.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los items. *Papeles de psicología*, 3, 57-66.
- Muñoz Cuenca, G. A. (2007). Un nuevo paradigma."la quinta generación de evaluación". *Laurus*, 13(23), 158-198.
- Murillo, F. J. eta Román, M. (2008). Editorial: La evaluación educativa como derecho humano. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(1), 1-6.
- Navareño, P. (2012). La fase práctica del acceso a la función docente. Una reflexión desde Extremadura. *Monográfico Escuela* (1), 19-20.
- Nieto Gil, J. M. (1982). *Valoración de la eficacia docente. Problemas y Técnicas*. Madrid: Escuela Española S.A.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*. OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603> helbidean berreskuratua.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE.
<https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm> helbidean berreskuratua
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales*. OCDE.
<https://www.oecd.org/education/school/evaluacionyreconocimientodelacalidaddelosdocentespracticasinternacionales.htm> helbidean berreskuratua.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009b). *TALIS. Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:12358d45-c213-4702-ae53-035c0bc6ff08/xxieccce04taliss2009-pdf.pdf> helbidean berreskuratua.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Revisión de la OCDE de marcos y políticas de evaluación educativa para mejorar los resultados de aprendizaje*.
www.oecd.org/edu/evaluationpolicy helbidean eskuratua
- Pellicer, C. (2019). Entrenar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía* (504), 3-5.
- Perazza R., eta Terigi, F. (2008). Decisiones políticas acerca de la Evaluación Docente. Consideraciones sobre la experiencia y la reformulación de la evaluación de desempeños en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(2), 23-40.
- Pérez Juste, R. (1994). Investigación evaluativa. In V., García Hoz, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (405-418). Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2007). La evaluación externa y sus implicaciones, aspectos técnicos, prácticos y éticos. *Avances en supervisión educativa*(6), 1-23.

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PISA (2018). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo económicos*. OCDE: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603> helbidean berreskuratua
- Ramírez Montoya, M. S. (1998). *Modelo sistémico de evaluación para la autoformación del docente universitario* [Tesis doctoral]. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Red para el Diálogo Educativo. (2019). Hacia un nuevo modelo de evaluación, responsabilidad y mejora educativa. *Cuadernos de Pedagogía* (504), 44-54.
- Reina, J. (2019). La evaluación de los centros educativos y la inspección educativa. *Cuadernos de Pedagogía* (504), 103-108.
- Rodríguez Lluna, M. E. (2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre evaluación. *Enunciación*, 18(1), 8-17.
- Rodríguez Trujillo, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela . *REICE*, 5(5e), 21-26.
- Román C, M. (1999). *Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales*. Revista Mad: <https://doi.org/10.5354/rmad.v0i1.14866> helbidean berreskuratua.
- Romero Farfán, L. J. (2007). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (10), 137-148. <http://dialnet.rioja.es/descarga/articulo/3324262.pdf> helbidean berreskuratua.
- Rosales Estrada, G. (1996). La metaevaluación educativa. *Ciencias Sociales*, 3(1), 25-28.
- Saez Brezmes, M. J. eta Carretero, A. J. (1995). Un modelo posible: La evaluación en la España actual. In M. J. Saez Brezmes, *Conceptualizando la evaluación en España* (131-141). Madrid: Publicaciones de la Universidad de Alcala.
- Sánchez , J. eta Bustamante, K. (2008). Auditoria al proceso de evaluación del desempeño. *Contabilidad y Auditoría* (198), 105-133.
- Sánchez Henríquez, J. eta Alvear Vega, S. (2018). Planificación del sistema de evaluación del desempeño de recursos humanos: el caso de empresas chilenas. *ENIAC*, 7(2),161-181.
- Sánchez Henríquez, J. eta Calderón Calderón, V. (2012). Diseño del proceso de evaluación de desempeño del personal y las principales tendencias que afectan a su auditoria. *Pensamiento y gestión* (32), 54-82.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santambrosio, E. (2001). Una propuesta de evaluación del desempeño docente. *Invenio. Revista de investigación académica* (7), 23-39.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1993b). Los (ab)usos de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía* (215), 70-73.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la escuela* (30), 3-13.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Santos Guerra, M. A. (2016). Los peligros de la evaluación. *OGE*, 24(2),15-19.
- Schleicher, A. (2016). *Los sistemas educativos iberoamericanos no invierten lo suficiente en la calidad de los profesores*. Notimérica:
<https://www.notimerica.com/cultura/noticia-andreas-schleicher-sistemas-educativos-iberoamericanos-no-invierten-suficiente-calidad-profesores-20161219093601.html>
helbidean berreskuratua.
- Scriven, M. (2011). Logic of Evaluation. *Encyclopedia of Evaluation*. London: SAGE publications.
- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, eta M. S. Scriven, *Perspectives in curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Shulman, L. (1998). Portafolios del docente: una actividad teórica. In N. Lyons, *El uso del portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente* (44-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stevahn, L., King, J. A., Ghore, G. eta Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 43-59.
- Stufflebeam, D. eta Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Sundberg, N. D. (1977). *Assessment of persons*. New York: Prentice Hall.
- Tejada Fernández, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. In B. Jiménez Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores (25-56)*. Madrid: Síntesis.
- Tenbrink, T. D. (1984). *Evaluación. Guía práctica para el docente*. Madrid: Narcea.
- The Danielson Group. (2022). *El marco para la enseñanza*. The Danielson group. 2022ko abenduaren 5ean berreskuratua:
<https://danielsongroup.org/the-framework-for-teaching/> helbidean berreskura
- Tiana Ferrer, A. (1999). Ikastetxeen kanpo-ebaluazioa. Aukerak eta mugak. *Tantak* (21), 7-32.
- Tiana Ferrer, A. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo de España. *Revista de evaluación de programas y políticas públicas*(2), 1-21.
- Tiana-Ferrer, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XXI*, 21(2) ,17-36.
- Torres Gómez, F. eta Castillo Pulido, L. E. (2011). Evaluación del desempeño docente en lo oficial y lo privado: cinco componentes desde la educación básica. *Magistro*, 5(10), 115-126.
- Ubeda, J. eta Verastegui, M. (2019). Evaluación educativa y profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía* (504), 64-68.
- UNESCO. (2015). Educación 2030. Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. In *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción* (1-83). París: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(22), 8-22.
- Vasilachis de Graldino, I. (2006). La investigación cualitativa. In I. Vasilachis de Graldino, *Estrategias de investigación cualitativa (23-65)*. Barcelona: Gedisa.

- Vélez Mendez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*(3), 145-170.
- Villa Sánchez, A. eta Morales Vallejo, P. (1993). *La evaluación del profesor: Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria- Gasteiz: Eusko Jaurlaritzia.
- Wallace, W. (1974). *La lógica de la ciencia y la sociología*. Madrid: Alianza.
- Wilhelm, K., Martín, G. eta Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 10(1), 339-350.
- Yuni, J. eta Urbano, C. (2020). *Metodología y Técnicas para investigar. Recursos para la elaboración de proyectos, análisis de datos y redacción científica*. Córdoba: Brujas.

7. ERANSKINAK

1. eranskina: Eustateko datuak

Taula 30. Eustateko datuak

Personal docente en la C.A. de Euskadi por sexo, nivel, territorio histórico y titularidad. 2015/16

	C.A. de Euskadi			Araba/Alava			Bizkaia			Gipuzkoa		
	Todos	Públicos	Privados	Todos	Públicos	Privados	Todos	Públicos	Privados	Todos	Públicos	Privados
Total	42.772	28.154	14.618	6.664	4.856	1.808	21.109	13.826	7.283	14.999	9.472	5.527
Enseñanzas de régimen general	36.934	23.469	13.465	5.784	3.976	1.808	17.950	11.175	6.775	13.200	8.318	4.882
Niveles no universitarios (1)	18.824	11.876	6.948	3.019	2.131	888	9.205	5.723	3.482	6.600	4.022	2.578
Educación infantil-primaria	9.734	6.568	3.166	1.576	1.179	397	4.847	3.244	1.603	3.311	2.145	1.166
Educación infantil	11.772	7.449	4.323	1.862	1.303	559	5.871	3.716	2.155	4.039	2.430	1.609
Educación primaria	532	342	190	149	123	26	255	167	88	128	52	76
Educación especial (2)	15.966	9.434	6.532	2.431	1.487	944	7.696	4.388	3.308	5.839	3.559	2.280
Educación secundaria	10.317	5.799	4.518	1.596	902	694	5.129	2.878	2.251	3.592	2.019	1.573
Educación secundaria obligatoria (ESO)	703	201	502	126	65	61	396	98	298	181	38	143
Programas de cualificación profesional inicial (PCPI)	5.202	2.914	2.288	715	396	319	2.656	1.517	1.139	1.831	1.001	830
Bachillerato (3)	3.984	2.643	1.341	652	450	202	1.781	1.092	689	1.551	1.101	450
Formación profesional (FP)	676	641	35	95	95	-	374	345	29	207	201	6
Educación de personas adultas (EPA)	5.838	4.685	1.153	880	880	-	3.159	2.651	508	1.799	1.154	645
Estudios universitarios	1.230	829	401	194	173	21	599	421	178	437	235	205
Enseñanzas de régimen especial	5	5	-	-	-	-	5	5	-	-	-	-
Enseñanzas artísticas de arte dramático	88	67	21	39	39	-	8	4	4	41	24	17
Enseñanzas artísticas de artes plásticas y diseño(4)	368	368	-	50	50	-	208	208	-	110	110	-
Enseñanzas de idiomas	654	342	312	77	72	5	308	169	139	269	101	168
Enseñanzas artísticas de música	18	18	-	12	12	-	6	6	-	-	-	-
Enseñanzas artísticas de danza	98	30	68	16	-	16	65	30	35	17	-	17
Enseñanzas deportivas												
Hombres	13.123	8.682	4.441	2.153	1.584	569	6.432	4.249	2.183	4.538	2.849	1.689
Enseñanzas de régimen general	9.854	6.072	3.782	1.687	1.118	569	4.659	2.746	1.913	3.508	2.208	1.300
Niveles no universitarios (1)	2.772	1.659	1.113	535	376	159	1.337	765	572	900	518	382
Educación infantil-primaria	791	608	183	176	143	33	388	301	87	227	164	63
Educación infantil	2.408	1.404	1.004	440	301	139	1.188	667	521	780	436	344
Educación primaria	108	80	28	32	28	4	53	35	18	23	17	6
Educación especial (2)	6.444	3.744	2.700	1.040	619	421	3.046	1.687	1.359	2.358	1.438	920
Educación secundaria	3.543	1.849	1.694	586	305	281	1.773	904	869	1.184	640	544
Educación secundaria obligatoria (ESO)	348	100	248	73	34	39	175	40	135	100	26	74
Programas de cualificación profesional inicial (PCPI)	2.009	1.023	986	317	165	152	1.018	513	505	674	345	329
Bachillerato (3)	2.210	1.505	705	366	249	117	955	626	329	889	630	259
Formación profesional (FP)	217	201	16	37	37	-	111	98	13	69	66	3
Educación de personas adultas (EPA)	3.269	2.610	659	466	466	-	1.773	1.503	270	1.030	641	389
Estudios universitarios	546	302	244	83	67	16	232	141	91	231	94	137
Enseñanzas de régimen especial	2	2	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-
Enseñanzas artísticas de arte dramático	50	35	15	18	18	-	4	1	3	28	16	12
Enseñanzas artísticas de artes plásticas y diseño(4)	75	75	-	11	11	-	40	40	-	24	24	-
Enseñanzas de idiomas	323	159	164	37	36	1	123	69	54	163	54	109
Enseñanzas artísticas de música	4	4	-	2	2	-	2	2	-	-	-	-
Enseñanzas artísticas de danza	92	27	65	15	-	15	61	27	34	16	-	16
Enseñanzas deportivas												
Mujeres	29.649	19.472	10.177	4.511	3.272	1.239	14.677	9.577	5.100	10.461	6.623	3.838
Enseñanzas de régimen general	27.080	17.397	9.683	4.097	2.858	1.239	13.291	8.429	4.862	9.692	6.110	3.582
Niveles no universitarios (1)	16.052	10.217	5.835	2.484	1.755	729	7.868	4.958	2.910	5.700	3.504	2.196
Educación infantil-primaria	8.943	5.960	2.983	1.400	1.036	364	4.459	2.943	1.516	3.084	1.981	1.103
Educación infantil	9.364	6.045	3.319	1.422	1.002	420	4.683	3.049	1.634	3.259	1.994	1.265
Educación primaria	424	262	162	117	95	22	202	132	70	105	35	70
Educación especial (2)	9.522	5.690	3.832	1.391	868	523	4.650	2.701	1.949	3.481	2.121	1.360
Educación secundaria	6.774	3.950	2.824	1.010	597	413	3.356	1.974	1.382	2.408	1.379	1.029
Educación secundaria obligatoria (ESO)	355	101	254	53	31	22	221	58	163	81	12	69
Programas de cualificación profesional inicial (PCPI)	3.193	1.891	1.302	398	231	167	1.638	1.004	634	1.157	656	501
Bachillerato (3)	1.774	1.138	636	286	201	85	826	466	360	662	471	191
Formación profesional (FP)	459	440	19	58	58	-	263	247	16	138	135	3
Educación de personas adultas (EPA)	2.569	2.075	494	414	414	-	1.386	1.148	238	769	513	256
Estudios universitarios	684	527	157	111	106	5	367	280	87	206	141	65
Enseñanzas de régimen especial	3	3	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-
Enseñanzas artísticas de arte dramático	38	32	6	21	21	-	4	3	1	13	8	5
Enseñanzas artísticas de artes plásticas y diseño(4)	293	293	-	39	39	-	168	168	-	86	86	-
Enseñanzas de idiomas	331	183	148	40	36	4	185	100	85	106	47	59
Enseñanzas artísticas de música	14	14	-	10	10	-	4	4	-	-	-	-
Enseñanzas artísticas de danza	6	3	3	1	-	1	4	3	1	1	-	1
Enseñanzas deportivas												

(1) Cada docente aparece contabilizado tantas veces como niveles imparte, pero sólo una vez en los totales correspondientes

(2) Docente que imparte en aulas específicas de educación especial

(3) Docente que imparte Bachillerato presencial y/o a distancia

(4) Incluye al personal docente que imparte enseñanzas artísticas superiores de diseño

Fuente: Eustat. Estadística de la actividad escolar

2. eranskina: Irakasleen galdetegietako iritziak

- IR1) Irakasleak ebaluatzearen alde nago, baldin eta ikastetxean norbaitek beharra ikusiko balu. Lankide, zuzendaritza, guraso...kasu konkretu horietan beharrezkoa ikusten dut. Bestela, irakaslearen lanarekiko konfiantza beharrezkoa iruditzen zait.
- IR2) Ebaluazioa pertsona bakoitzari egokitu behar zaio eta beti ere hobekuntzarako tresna izan behar du, ez oztopoa.
- IR3) Uste dut gaur egun ez dela saiakera handirik egiten.
- IR4) Irakasleek izaten dituzten laguntzak, beharrak (logopeda, ikasle bereziek behar dituzten laguntzak, auxiliarra...) eta kasu bereziak kontuan izan behar dituzte.
- IR5) Bere ikasleen emaitzak positiboak badira (ikasle-mota kontuan izanda emaitza onak baldin badituzte, jarrera egokia badute, etab beste irakasleekin ongi moldatzen bada, eskolako ardurak hartzen baditu...) irakasle hori ez nuke ebaluatuko; bai ordea "arazoak" ematen dituen hori.
- IR6) Irakasleen ebaluazioaren helburu nagusia gure lanaren hobekuntza bultzatzea litzateke (bai ikasleekiko eta baita gure autoestimua indartzeko ere).
- IR7) Ondoriorik ez. Beharrezkoa da ebaluazioa. Ahuleziak identifikatu eta indargune bihurtu formazioaren bidez.
- IR8) Gaizki sentitu naiz inkesta betetzen. Kontrola baino ez dut ikusten honen guztiaren azpian. Irakaskuntza errotik aldatu beharko litzateke. Sartu nintzenean bezalaxe (30 urtetik gora) ikasle kopuru bera daukagu. Sistema ebaluatu beharko litzateke, eta ez bertan lanean ari garen heroiak.

- IR9)Irakasleen ebaluazioa oso gai interesgarria da bilan oso zaila benetan hobetzeko erabilgarria izatea. Beldur pixka bat ematen du gero horri emango zaion erabilerak.
- IR10)Inkesta hau erantzuterakoan nahasketa handia sumatu dut niretzat zer izan beharko luken ebaluazioak eta gizartean zer den. Ebaluazioa egokia izateko oso bide luzea, bitarteko askorekin egin beharko litzateke; ez itxurakeria egiteko eta ondorio txarrak lortzeko.
- IR11)Niretzako ebaluazioa publikoa ez den momentutik ondorio positiboak edo negatiboak ez ditut ikusten. Norberak eta ikasleek egindako ebaluazioa da niretzako garrantzitsua.
- IR12)Ikastetxeetan irakasle bakarra beharrea klasean bertan bi irakasle sartu eta baten eta bestearen teknikak ikasi eta baliatu, jarduna hobetzeko asmotan. "Irakaslearen ebaluazioa" zehaztea edota argibide batzuk ematea eskertuko nuke.
- IR13)Ebaluazioa egitekotan ondorioa ez nuke 47 galderako aukerarik aukeratuko; emaitzak irakaslearentzako izango lirateke berak hala eskatu duelako eta zerbait hobetu behar/nahiko balu hortik hasteko aukera izango luke. Ez nuke inolaz ere sari/kastigurik erabakiko. Akaso, formazioa aukeran, edota laguntza pertsonalizatua, behar izanez gero.
- IR14)Ez nago alde.
- IR15)Ez luke irakaslearen jarduna era indibidualean epaitzeko jarduera izan behar, faktore askok izan baitezakete eragina. Ez luke derrigorrezkoa izan beharko. Eskuartean ditugun baliabideak kontutan hartu beharko lituzke. Eskolako irakasleriak kudeatu beharko luke.
- IR16)Gaia zaila da. Ebaluazioa beharrezkoa da, baina gelan norbait behaketa egitera

sartzen denean ere egoera "artifiziala" da, egoera berak baldintzatzen duelako behaketa. Ebaluazioa laguntzarako tresna bat bezala biziko bagenu oso ona litzateke.

- IR17) Ondo iruditzen zait irakasleen ebaluazioa egitea. Ez da helburu finko batekin baizik eta laguntza eta gehiago ikasteko. Oso garrantzitsua da egunez egun hobetzea eta ikastea, akatsak zuzentzea eta ditugun ahuleziak hobetzea.
- IR18) Ebaluazioa nork bere burua hobetzeko tresna izan beharko litzateke, alderdi positibo eta hobetzekoetan indarra eginez.
- IR19) Ebaluazio prozedura edozein dela eta, lortutako datuen erabilpen desegokiak eta ateratzen diren interpretazioak irakaslegoan izan ditzakeen ondorioak arduratzen naute. Eta beti ere ateratako emaitzak hobekuntza proposamen moduan izan beharko litzateke.
- IR20) Irakaskuntzaren egoera hobetu behar da talde txikiagoak egiten. Irakasleen ebaluazioa ez dut uste beharrezkoa denik.
- IR21) Irakasleen jarduera hobetzeko asmoarekin egiten bada, interesgarria eta komenigarria iruditzen zait.
- IR22) Hezkuntza beharrezkoa dela eta, onarpen soziala eta errekonozimendu publikoa izan behar du. Irakaslearen ebaluazioa ez da beste traba bat izan behar gaurko gizarte honetan, baizik eta laguntza, gure belaunaldi berrien ikasketak eta motibazioa bermatzeko.
- IR23) Gero eta lan administratibo gehiago egiten dugu. Nire ustez gehiegi da. Irakasleen autonomia eta profesionaltasuna defendatu behar dugu.
- IR24) Denok gara ezberdinak, irakasleok ere bai. Dena den, guztiok onartu beharko genuke gure lana ebaluatzeko garrantzia Hezkuntza sistema hobetzeko asmotan-

Hau egiteko moduak, berriz, adostu beharko genituzke Hezkuntza sistemaren profesionalen artean, Arazoa, beraz, ez da hau... nire ustez. Gaur egungo ebaluaketek zalantzan jartzen dute beti gure lana. Eta hau gizartean islatzen da. Honez gain, legearen aurrean ez gara babesturik sentitzen. Nire proposamena, zera da... hainbeste ebaluaketetan gastatzen den dirua BALIABIDEAK gehitu eta LAN-BALDINTZAK hobetzeko erabiltzea. Ziur nago gure Hezkuntza sistema asko hobetuko litzatekeela.

IR25) Nolako egurra, halako ezpala

IR26) Irakasleen ebaluazioari dagokionez ezinbesteko aspektua autoebaluazio etengabea dela uste dut. Norberaren buruarekin kritikoak izatea, alegia, eta horretan gehien lagundu ahal digutenak ikasleak dira dudarik gabe. Nire esperientzian gehien lagundu didatenak beraiek izan dira. Hori bai! Entzun nahi ez duguna entzuteko prest egon behar gara.

IR27) EBALUAZIOA, EBOLUZIOA bezala ulertzen dut, ez kalifikazio prozesu bat gisa. Horregatik ezin dut ulertu saria/zigorra egotea ezta zenbaki kalifikazioa egotea ere. Horrek irakasleen Konpetitibitatea sustatuko luke. Horretarako irakasle profila ondo definituta egon behar luke, ezagutza, trebetasunak eta izate zehatza zehaztuta egonik.

IR28) Galdera batzuk ez ditut oso ondo ulertu.

IR29) Ebaluazio positiboak ez lituzke ondoriok izan behar. Ebaluazio negatiboa izanez gero irakasleari hobekuntza plana eskatzea. Oso zaila egin zait erantzun batzuk ematea. Ikusten dut irakasleen ebaluazioa oso garrantzitsua dela, baina ezartzea prozesu luzea izan behar da, AUTOEBALUAZIOTIK hasita.

- IR30) Ebaluazioaren helburuak zeintzuk diren baldintzatzen dute ebaluazioari buruzko erantzunak ematean. Nire ustez ebaluazioa hobekuntzarako tresna beharko luke izan. Planteatutako galderak ez dira ulertzeko errazak izan.
- IR31) Gure lanaren betebeharrak bat, ikasleen jarraipena egitea da. Horretarako, ikasleen behaketa eta ezagupena ezinbestekoa da eta horren baitan irakaslearen ebaluazioa izan behar da. Bestalde, taldean lan egitea ere funtsezkoa da hezkuntza proiektua aurrera ateratzeko. Beraz, bakoitzak zertan hobetu behar duen jakitea ezinbestekoa da eta horretarako ebaluazioa behar da.
- IR32) EBALUAZIOA, - IKASLEEKIN LAN EGITEKO KONPETENTZIA MAILA (ESTRATEGIAK, LAN KOOPERATIBOA,...) - BESTE IRAKASLEEKIN, TALDEAN LAN EGITEKO KONPETENTZIA - FAMILIEKIN, HARREMANETARAKO ETA ELKARLANA BIDERATZEKO ABILEZIAK * AURRETIK IRAKASLEEN FORMAZIOARI BURUZKO HAUSNARKETA SAKONA EGIN BEHARKO GENUKE (FORMAZIO HORRETAN ZER IRAKASTEN ZAIEN, NOLA FORMATZEN DITUGUN, ETENGABEKO FORMAZIOA... GERO NEURTU AHAL IZATEKO)
- IR33) Ebaluazioa ondo dago, hobekuntzarako egiten bada. Hau da, norberaren lanean dituen ahuleziak eta gabeziak antzemateko eta zuzentzeko edo birbideratzeko. Ikuspuntu positibo batetik ikas-komunitatearen onurarako.
- IR34) Gure ebaluazioa egitearekin ados nago. Baina, Delegaritza eta "jefe" guztien ebaluazioa era egin beharko litzateke. Haien guri exijitza ondo badago ere, haien gure iritzia kontuan hartu beharko lukete. Erabakiak hartzen dituzte gu zenbakia soilik izango bagina. Eta haien artean hezkuntza zer den ez dakiten bat baino gehiago dago. Guri ebaluazioa bai, eta haiei?

- IR35) Irakaslearen ebaluazioak kalitatezko hezkuntza lortzen lagunduko zuenik, pentsaera okerra deritzot. Irakasleen lan paregabea, ez dago baloraturik.
- IR36) Lan izugarri eta paregabea egiten dute-dugu irakasleok eta oso gutxi baloraturik, orokorrean. Irakasleen ebaluazioak ez zuen kalitatezko hezkuntza lortuko. Nork bere burua aztertu behar ditu eguneroko lanak eta emaitzak.
- IR37) Inkesta hau erantzuterakoan ebaluazio diagnostikoa izan dut buruan askotan, eta ebaluazio horri buruz daukadan iritzia ez da oso ona. Kanpoko ebaluazioa delako eta eskola batzuk besteen gainetik jartzeko tresna bihurtzen delako. Irakasleen ebaluazioa egiteko, ikasleei eta familiei galdetu behar zaie, eta noizean behin geletan sartzea ikuskaria.
- IR38) OSO ONDO DISEINATUA EGON BEHAR DA BALIOGARRIA IZATEKO. KONTUAN HARTU BEHAR DA INPLIKATUEN IRITZIA. DATUEN ERABILPENAREKIN KONTU HANDIZ IBILI BEHAR DA.
- IR39) Irakasleok ebaluazio asko jasotzen ditugu unibertsitatean eta oposizioa egiterako orduan. Baina ondo legoke beste ebaluazio bat egitea dena ondo segitzen duela ziurtatzeko eta erabilitako metodoak indartzeko.
- IR40) Jakin gabe zer-nolako ebaluazioa den (zehatzago) galdera batzuetako erantzunak ez dira guztiz bete-betekoak izan. Nire ustez, ebaluazioa planteatzea guztion artean egin beharreko zerbait da.
- IR41) Ebaluazioa formazio plan baten barruan kokatuta egon beharko litzateke.
- IR42) EZ ZAIGU GUSTATZEN BAINA BEHARREZKOA IZANGO DA, BETI HOBETZEKO GURE LANPOSTUAN.
- IR43) Nik ez dut uste horrelako ebaluaketarik behar denik, ondorio txarrak ekarriko

lituzke bai elkarbizitzarako (eskolan) bai praktika pedagogikoan. Benetan irakasle izateko prestakuntza ezin bestekoa da eta betidanik zerbaitetan akatsa egon bada, horretan izan da. Gaur egun batez ere. Kalitatezko hezkuntza, kalitatezko irakasleak behar ditu, unibertsitatean ezin hobeto prestatzea beharrezkoa da, hori bermatu ezkerok ez da ebaluaziorik behar. Behar horrek (ebaluaketa egitearena) ez du ezer onik esan nahi, nahiz eta "mozorro" beste izenekin.

IR44) Nire ustetan, irakasleok geure burua ebaluatzea ezinbestekoa da, baina hau egiteko era asko zaindu behar da. Hau da, atzetik politika dugula ez dugu sentitu behar, zainduak eta baloratuak sentitu behar gara eta hori lortzea oso zaila da. Geure lana eta profesionaltasuna ez dela zalantzan jartzen sentitu behar dugu eta hobetzen motibatu behar gaituzte.

IR45) 1.- Asuntua da benetan bermatuko duen kalitatea edo ezagutzen ditudan batzuk, estatistika bat osatzeko bakarrik. 4.- Nire ustez jasotzen dute: ebaluazioak, autoebaluazioak, gurasoek bilerak eta elkarrizketak... 5.- Noski, sistema osoa ebaluatzea, ere ikasleen banaketa, gaur egungo giza arazoak... 6.- Hori da arriskua. 10.- Espero dut ezetz. 15.- Bai ikastetxe batean balio duena, agian beste batean ez... 16.- Baina nolakoa den araberakoa. 27.- Gerta daiteke.

IR46) Ez nago batere ados. Nork ebaluatzen ditu, medikuak, politikoak eta abar? Zergatik guri bai? Gurasoen aurrean ondo geratzeko. Laguntza gehiago jaso beharko genuke lana hobeto egiteko.

IR47) Irakasleen ebaluazioa ezinbestekoa da. Urtero irakasleok gure burua ebaluatzen dugu, formakuntzak betetzen ditugu, koordinazioetan ibiltzen gara, lege berrietara, metodologia berrietara eta aldaketetara moldatzen gara. Gure lana

ebaluatzea askotan gizarte sektore batzuen eskakizuna betetzea dela ematen du, ez dut uste gure lana justifikatu behar dugunik. Baina egia da, bestalde ebaluazioa beharrezkoa dela.

IR48) Galdetegia oso zaila da, oso anbigua. Deskonfiantza handia sortu zait. Azalpen gehiago behar dira.

IR49) Ez daukat ezer eransteko.

IR50) Ebaluazioa egitea ondo iruditzen zait. Hobekuntzaren alde eta modu konstruktiboa oinarritzat hartuta. Hau da, irakaslearen hobekuntza aurrera eramateko.

IR51) Irakasleen ebaluazioa, hobetzeko prozesu bat izan behar du. Egiten den lana, egoki baloratzeko sistema ezarri beharko luke.

IR52) Administrazioak irakasleak ebaluatzeaz ari zarete. Baina nork ebaluatzen ditu administrazioan daudenak? Mutur handia edukitzea iruditzen zait. Hezkuntza ez da irakasleak "ebalatu" eta hauek presiopean hobetzen. Hezkuntza, baliabideak/errekurtsoak areagotuz eta ondo kudeatuz (ez administrazioan dagoenaren irudi ona mantentzeko "partxeak" ipiniz) hobetzen da.

IR53) Kanpotik egindako ebaluazio orok kontuan hartu beharko luke irakaslearen egoera osoa. Eta ez dut uste baliagarria izango denik. Ebaluazioa epe luzerako programatutako kontua izan behar du, denbora eskaini behar zaio, eta baliabide egokiak lortu/sortu behar dira.

IR54) Nire ustez ebaluazioak estres puntu bat suposatzen du eta benetan baliagarria izango litzatekeena nor bere buruaren autoebaluazioa da.

IR55) LA EVALUACIÓN ES LA CLAVE PARA UNA MEJORA CONTINUA. VEO LÓGICO QUE SE QUIERA EVALUAR AL PROFESORADO COMO AGENTE DIRECTO DEL SISTEMA AL

QUE PERTENECE. ¿PERO QUIÉN EVALUA EL SISTEMA, QUIÉN EVALUA A LA ADMINISTRACIÓN? ¿LA ADMINISTRACIÓN PUEDE SER OPACA? ¿TIENE DERECHO A NO ESPLICAR A SUS TRABAJADORES EL POR QUÉ DE SUS ACCIONES-DECISIONES? ESTO, AHORA MISMO ESTÁ SUCEDIENDO Y MIENTRAS TODOS LOS AGENTES IMPLICADOS EN LA EDUCACIÓN NO JUEGUEN CON LAS MISMAS CARTAS ES DIFÍCIL CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN PÚBLICA DE CALIDAD. UN EJEMPLO SENCILLO ES EL SISTEMA DE OPOSICIÓN. LA ADMINISTRACIÓN ES LA QUE TIENEN GRAN PARTE DEL PROBLEMA Y AFECTA, PERJUDICA, QUEMA A SUS TRABAJADORES, ES DECIR, EL PROFESORADO.

- IR56) Lana ebaluatu egin behar da, helburu batzuk lortu eta bete behar baititugu. Ez dago inongo kontrolik ikastetxe barruan, ez hezkuntza proiektua aurrera eramateko lan ildo batzuk jarraitu behar ditugu denok, eta bete! Ebaluazioa zelakoa izango den eta izango dituen ondorioak eztabaidatu egin behar ditugu. Langileak garen heinean eskubideak ditugu, baina ikastetxeko proiektuak eta ikasleek ere bai, eta hori ezin ahaztu!
- IR57) Irakasleen ebaluazioa hobekuntzarako aukera izan zitekeen benetan kontuan hartuko balira gure lana garatzeko ditugun baliabideak, baldintza materialak. Kalitatezko hezkuntzari buruzko diskurtsoak hutsak dira profesionaleri ez bazaizkie kalitatezko dotazioak eskaintzen. Edozelan ere, irakasleen ebaluazioa eztabaida publikoa langileen kontra bideratzeko, lan baldintzak okertzeko marko egokia sortzeko eta enpresa zein IKASTETXE PRIBATUEN interesak defendatzeko amarrua baino ez dirudit.
- IR58) Nire ustez, hau burokrazia hutsa da. Irakasleok lan gehiegi dugu eta gelan arazo

desberdinen aurrean bakarrik gaude.

- IR59) Zertarako ebaluatu?? Honen atzean ba ote dagoen benetako "hobekuntza asmoa" ikasleei begira ala estatistika eta Administrazioarako antzerkia perfektua burokrazia/standar altuagoak jazartzeko eta buru batzuen justifikazioa lortzeko nahian??? Zertarako ebaluatu goitik behera sentsurik ez duen sistema bati? Petrifikatzeko sistema???
- IR60) Irakaslea ebaluatzen da baina nire ustez arazoa ikasleengan dago.
- IR61) Irakasleen ebaluazioa modu honetan planteatzea iraingarria da egiten dugun lana eta esfortzua zalantzan jartzen duelako. Jada ebaluatua izan naiz Ingalaterran Offsted bidez eta antzerki hutsa da. Irakasleen lehiakortasun negatiboa baino ez du bultzatzen. Irakasle on hobekuntza beste modu batean planteatzea askoz onuragarria izango litzateke. Burokrazia gehiegi dago eta hezkuntzaren arazo guztien errudunak beti irakasleak direla dirudi.
- IR62) Irakasleak daukagun burokrazia guztiarekin, askotan, benetan garrantzitsua dena, ikaslea, alde batera uztera behartzen gaitu. Irakasleen ebaluazioa modu honetan planteatzea, iraingarria da, egiten dugun lana eta esfortzua zalantzan jartzen duelako.
- IR63) Burokrazia gehiegi dago eta badirudi hezkuntzan arazo gehienek errudunak beti irakasleak direla. Irakasleen ebaluazioa modu honetan planteatzea iraingarria da, egiten dugun lana eta esfortzua zalantzan jartzen duelako.
- IR64) KONTROLATZEKO ETA PAPERAK GEHIAGO BETETZEKO BESTERIK EZ DA IZANGO.
- IR65) NORK EBALUATUKO DITU IRAKASLEAK EBALUATZEN DITUZTENAK?
- IR66) Nire ustez gaur egungo irakasle gehienak ez daukate bere lana ebaluatzeko

ohitura. Klaseak funtzionatzen ez duenean ez dute zalantzan jartzen beraien jarduerak baizik eta ikasleen jarrera. Kontuan hartu behar dira ikasleen ezaugarriak, noski, baina gure metodoak hobetzeko. Edozer gauza ez da erabilgarria edozein egoeran. Batzuetan egokitu behar gara klaseko girora.

- IR67) Lehenik: irakaslearen ebaluazioa planteatu baino lehenago sistemaren ebaluazioa egin beharko litzateke. Bigarrenik: irakasleari galdetu beharko litzaioke ea ados dagoen sistema berarekin. Eta azkenik: sistema eraginkorra beharrezkoa dugu gaur ez bezala, eta sistema hori lortzeko irakaslearen parte hartzea beharrezkoa da, ez gaur bezala, irakaskuntzarekin zerikusirik ez duten jendearen eskuetan utzi.
- IR68) Azkeneko galderan, kanporatzearena muturreko egoeratan bakarrik. Baina aukera posible bezala ikusten dut.
- IR69) Ikastetxean egin beharko litzatekeela uste dut, zuzendaritzak dituen mekanismoen bidez. Ikuskaria egun baten etorriaz ebaluatzea ez da fidagarria. Irakasleen jarduera hobetzeko eta laguntza behar den ataletan formakuntza emateko balioko luke. Irakasleen bere lana utzikerian erortzen ez uzteko balio beharko lukeela uste dut.
- IR70) Definizioak falta dira, zer da kalitatea irakaskuntzan, notak, zenbaki hutsak? Ebaluatzeke tresnak zeintzuk izango dira? Nire ustez gero eta paper gehiago eta gehiago bete behar dugula eta gelako lana lasaitasunarekin hartu behar da.
- IR71) Irakasleen ebaluazioarekin ez nago batere ados.
- IR72) Ebaluazio hori zehaztu beharko litzateke. Zein dira irizpideak? Nola baloratu?
- IR73) Zer nolako ebaluazioaz ari garen jakin gabe oso zaila da inkesta hau erantzutea fundamentuarekin.

- IR74) Irakasleen ebaluazioa gai korapilatsua da. Nork, noiz, zer ebaluatu, ondorioak... ondo zehaztu arte ez litzateke praktikan jarri behar. Irakasleek gaiarekiko duten ezagutza jakina da. Beste kontu bat da ikasleria mota aintzari aurre egiteko duten gaitasuna. Anitza bai jarrera kontuan bai emaitza akademiko kontuan ere. Irakasleak akademikoki ez ezik emozionalki eta pertsona bezala ere hezi behar baititu irakasleak. Hori guztia ikaslearen ingurura ere moldatuz.
- IR75) Ordezkoen kasuan egonkortasun ezak eragiten dituen kalteak kontuan hartu beharrekoak direla iruditzen zait, irakaslea bere lanaren kalitatean zentratu beharrean, beste hainbat zereginetan inbertitu behar baitu bere denbora: zentroaren funtzionamendua ezagutu, erabiltzen diren metodologiak ezagutu eta barneratu, ikasleak ezagutu...
- IR76) Gizartea aldatzen doan heinean, hezkuntza ere aldatu egiten da eta metodologiak zer ikusi handia du. Irakasleak gai izan behar gara, ikasgelan funtzionatzen duena zer den jakiteko, eta bide horri ekiteko, eta funtzionatzen ez duena berritzeko eta autoebaluazioa tresna baliagarria da. Irakasle guztiok egin dezagun bermatu behar dugu.
- IR77) Gaur egun ez dago irakasleen lana ebaluatzen duen prozedurarik. Kanpo ebaluaziotatik zenbait gauza deduzitu daitezke. Ikasleen emaitzak, gaur egun agian dagoen aldagai bakarria, ez dira nire ustez, irakasleen jarduna ebaluatzeko baliagarriak (bakarrik bada). Irakaskuntzan erabiltzen diren prozesuak ebaluatzeko ezinbestekoa da, hobekuntza, aurrerapenak aldaketak izan daitezen.

3. eranskina: Ikasleen galdetegiako iritziak

- IK1) Irakasle izateko, irakasteko hoberen den jendea egon beharko lukeela uste dut, eta ez gai horretan hoberenak direnak, izan ere, gure etorkizuna lantzen dutenak dira.
- IK2) Ondo egongo litzateke beraiek gu ebaluatzen gaituzten bezala, guk haiei ebaluatzea ze ez zait ondo iruditzen beren lana ondo egiten duten irakasleek, lana gaizki egiten dutenak bezala irabaztea. Gehiago merezi dute lana ondo egiten dutenek (ondo azaldu, materiari buruzko interesa dutela ikustea, batzuk ez dutelako interesik ematen duten materiari buruz, ikasleez preokupatzea, hots, norbait gaizki ikusten badute laguntzea...)
- IK3) 20. galderan, lanetik kanporatzearena soilik muturreko kasuetan
- IK4) 20. galderari dagokionez, lanetik kanporatzea soilik muturreko kasuetan eman beharko litzateke. Honekin batera, lana hobetzeko aukera berria ere hau egokia ikusten bada eskaini behar da.
- IK5) 15. galderari dagokionez, iritzi garrantzitsuena ikasleena da, beraiek bizi behar baitute irakaslearen gelako jarrera. Hauek, beraiek emandako iritziak irakaslearengan izango dituen ondorioak larriak izan daitezkeela jakinda, benetan pentsatzen dutena adieraziko dute.
- IK6) 18. galderari dagokionez, irakaslearen ebaluazioak irakasleari ez dio eragin behar. Irakasleen ebaluazioa ikasleei ahalik eta ikasketa prozesu hobereana eskaini ahal izateko egin beharko litzateke.
- IK7) Ikasleek beraien kontrola eskatzeko eskubidea
- IK8) euskarako irakaslea batxi1B hobereana

- IK9) Ikasleok irakasleen ebaluazioa egin beharko genuke anonimoki eta irakasle horrek eskaera eta iritzi hauek zuzenean irakurri, beraz dagoen iritzia jakin ahal izateko eta hobetzeko.
- IK10) Lanetik kanporatzekotan, ebaluazio negatibo bat baino gehiago egon beharko luke betiere ez badago hobekuntza progresiorik.
- IK11) Irakasleen ebaluazioa anonimoa izan beharko litzateke, irakasle horrek bere ebaluazioan jarritako ebaluaketak ikaslearengan eraginik ez izateko. Irakaslearen ebaluaketa kontuan hartu beharko litzateke, ikasleok beregan eta irakasteko digun moduan egindako planak ebaluatzeko.
- IK12) Irakasleek autonomia eduki beharko lukete beren irakasgaiak pertsonalizatzeko, eta ez lukete eduki behar "hau irakatsi behar dut" bezalako aitzakiarik.
- IK13) Garrantzitsua iruditzen zait irakasleei "notak" edo gure haiekiko sententzioak azaltzea; azken finean, nire ustez irakasle batzuk ez dakite irakasten edo beraien lana ez dute gustura egiten beraz hori gure lanean ere erreflexatzen da.
- IK14) Irakasle baten ebaluazio positiboa izateko nire ustez, ez lukete egin behar, irakasle on batek berez nire iritzi, berak erakusten duenaz pasioa izan behar du eta hor ikasleak hobeto edo gogo gehiagorekin joaten gar.
- IK15) Gure irakasleak oso gaiztoak dira
- IK16) Batzuetan ez da irakaslearen errua, ikasketa sistema txarra baizik. Beharrezkoak ez diren gauzak ikasten ditugu eta aldiz etorkizunean benetan beharko ditugun gauzak ez.
- IK17) Irakaslea izateko, pedagogia ikastea derrigorrezkoa izan beharko luke. Aldaketa honekin hezkuntza orokorrean hobetuko zen. Bestalde, irakasleak ebaluatu behar dira, bestela nahi dutena egingo luketelako. Adibidez, ba daude irakasle

batzuk klaseak gogorik gabe ematen dutenak eta klaseak edozein modutan ematen dutenak.

- IK18) Ebaluazio bakoitzean irakasleen ebaluazioa egin
- IK19) Ondo etorriko litzateke, hezkuntza asko hobetuko bailuke
- IK20) Beharrezkoa da irakasle guztiak berdin zuzentzea
- IK21) Irakasleen ebaluazio ikasturte hasieran eta bukaeran egin beharko litzateke, irakasleek hobetuz gero erantzukizun positiboa izan beharko lukete, kurtso hasieran esandakoa hobetuko ez balute berriz neurriak hartu beharko lirateke.
- IK22) Irakasle askok ez dute formazio egokia eta klaseak emateko ez dira gai
- IK23) Ezin dira irakasle guztiak parametro zehatz batzuekin ebaluatu, egoera guztiak desberdinak baitira. Bestalde, irakaskuntza ona beharrezkoa da, baina ikasleen lana ere bai.
- IK24) Jarrerak ez dira berdin baloratzen ikasle batzuetan.
- IK25) Nire ustez, badira irakasle batzuk ez daudela irakasteko prest. Esango nuke, motibazioarengatik dela, irakasleek, urtero lan berdina dutenez, momentu batetik aurrera, irakasteko motibazioa gutxitzen zaie, eta gero hori klaseko dinamikan ikusten da.
- IK26) Irakasle asko adin batera iristean nabaritzen da klaseak emateko gogoak galdu dituztela
- IK27) Irakasleak ez zuten kontuan eduki beharko zein den zein azterketa bat zuzentzeko orduan, hau da, azterketa bat ondo edo gaizki badago, zeinek egin duen ez luke eragin behar.
- IK28) Guregan baita ere pentsatzea.

- IK29) Esfortzua kontuan izan beharko zen, ez bakarrik ikasleek egiten dutena nota ona ateratzeko baizik irakasleen esfortzua ere lana ondo egiteko.
- IK30) Irakasle batzuk ez dakite ongi irakasten
- IK31) Irakasle batzuk ez dakite gaiarekiko ezer eta hori gai batzuetan oso negatiboa da
- IK32) Beraiek eskatzen duten lanaren kalitatea eta beraiek egiten dutenaren lanaren kalitatea berdintsuak izatea
- IK33) Azken finean, irakasleak kontrolatuta egotea ikusteko gai diren edo ez klase emateko.
- IK34) Irakasle bakoitza bere buruaren balorazioa egin beharko luke.
- IK35) Ikastolan irakasle batzuk daude ez direnak konpetenteak.
- IK36) Esaldiak ez dira ulertzen argiagoak izan beharko lirateke.
- IK37) Irakasleak ebaluatzea oso garrantzitsua iruditzen zait gure ikaskuntza eta notak jokoan daudelako.
- IK38) Irakasleak maiztasunez ebaluatzeko aukera eduki behar genuke eta horren arabera zuzendaritzak erabakiak hartu beharko lituzke, gure ikasketa maila jokoan dagoelako.
- IK39) Irakasle batzuk inongo dudarik gabe beste batzuk baino hobeak dira lizeoan.
- IK40) Galderak ez dira batere ulertzen; adibidez, "irakasle" hitza erabili ordez "hezkuntza sistemako arduradunak" definizioa erabiltzen da. Inkestaren erantzutea asko zailtzen du eta ikasleon erantzunak ez dira batere baliodunak izango.
- IK41) Bai, ikasleok irakasleak independenteki baloratzeko aukera izatea eta zuzendaritzara iristea beraiek egiten duten bezala.

- IK42) Galderan ebaluazioa lanean hasi aurretik egitea garrantzitsua iruditzen zait, horrela ekidin ditzakegu ikasleengan kalteak (klaseak modu desaprobosean ematea, adibidez). Horretaz gain, noizbehinka ebaluazio txiki bat egitea ere gomendagarria litzateke.
- IK43) Galderan, ebaluazioa negatiboa bada bakarrik aspektu batzuetan, lana hobetzea litzateke egokiena, baina aspektu askotan bada negatiboa, nire ustez lanetik kanporatu edo beste formazio bat jaso beharko luke, ez baitago prest klaseak emateko.
- IK44) Aipamen berezia egin nahiko nuke irakasleek ikasleenganako izan beharko luketen gertutasunari buruz. Oso garrantzitsua iruditzen zait irakasle bat irakasteaz gain euren ikasleekin kontaktu zuzena edukitzea, ikasle bakoitzaren (badakit asko garela eta zaila dela) prozesua eta garapena ikusteko eta beste motatako feedback bat emateko (pertsonalagoa, ez hain orokorra).
- IK45) Tutorearen garrantzia ere azpimarratuko nuke. ikasturte osoan zehar, ikasleen ongizatea ziurtatzeaz arduratu beharko litzateke, baita haien arteko bizikidetzaren egokiaz ere.
- IK46) Irakasleak ebaluatzea beharrezkoa ikusten dut, gehienetan ikasleoi bakarrik baloratzen zaigulako eta bakarrik kontrolen arabera. Askotan klasean nota txarrak egoteak irakasleen errua ere izan daiteke, baina guri botatzen zaigu errua.
- IK47) Irakasleak nahiz eta formakuntza jaso ez hobetuz gero lanetik kanporatua izan beharko litzateke
- IK48) Beharrezkoa da irakasleei ebaluazio hauek egitea
- IK49) Galderan ebaluazio hori bai irakasleek eta bai irakasleak berak izan beharko luke.

- IK50) Irakasleen inguruko galdetegiak hiru hilabetero egitea
- IK51) Irakasleak ebaluatuk izan beharko lukete ikasleak bezala gai diren materia irakasteko ikusteko.
- IK52) Irakasleak ebaluatu beharrak daude, izan ere, gaur egun ikasleen kexak badaude irakasleengan eta ez dut inoiz ikusi norbait zeozer egiten duenik eta irakasle hori nahi duen egiten segitu egin du, ikasleak ikasteko gai izan gabe bere erruz.
- IK53) Irakasle gehienak onak dira, salbuespenak salbuespen. Baina arazo nagusia heziketa sistema da. Naiz eta aldaketa ugari egon mende batetik bestera, estrukturalki berdina da aurreko mendekoarekin konparatuta. Gainera bizitzan erabiliko ez diren gauza asko ikastearazten die ikasleei inungo zentzurik gabe. Testualki entzuten da unibertsitateetan esaldi hau: "El noventa por ciento del bachillerato no sirve para nada, como mucho algo de matemáticas y química"
- IK54) Gehiago prestatu behar dira irakasle batzuk etiko eta moralki
- IK55) Ikasleek eskubidea edukiko beharko genuke irakasle on bat edukitzeko. Ez da bidezkoa gure hezkuntzan oinarri diren pertsonak prestakuntza gutxikoak izatea.
- IK56) Derrigorrezko kontrol sorpresa hilabetero
- IK57) Irakasleen zeregina ere izan beharko litzake ez bakarrik irakastea baizik eta bakoitzaren ahaleginak kontuan hartuta zerbait motibatzea.
- IK58) Irakasleen ebaluazioaz gain, oso garrantzitsua iruditzen zait ere tutoreen inplikazioa. Izan ere, ezinbestekoa iruditzen zait tutoreak ikasle ugarik irakasle baten irakaskuntza-moduaren edo -mailaren inguruan egindako kexak kontuan hartzea. Horrelako kasu batean, informazio hori zuzendariaren eskuetatik pasa eta, irakasle horri bere heziketa modu edo dinamika inguruan hausnarketa bat egiteko aukera eman beharko litzaiokeela pentsatzen dut. Baina, ikasleek

esanda, egoera berdin jarraituko balu, ebaluatzaile prestatuek eskua sartzea egokiena eta bidezkoena izango litzateke.

- IK59) Plantilla errenobatu. Gazteak hobeto ematen dute klasea “zaharrak” baino, nire ustez hobeto egokitzen direlako gaur egungo teknologia, gizarte eta harremanetan. Gatazka generazionalak egon daitezke eta hobe haiek saihestea. Gehiago entzutea ikasleen iritziei eta ez izatea hain buru gogorrak. Eta bukatzeko, errespetua zuek ere zuen garaietan eskertzen zenuten bezala.

4. eranskina: Gurasoen eztabaida taldearako gidoia

GURASOENTZAKO GALDETEGIA:

- 1.- Sarritan hezkuntzan kalitatea eta irakasleen ebaluazioa zuzenki erlazionatzen dira. Zer iritzi duzu honetaz? Ikasleek lortuko dituzten emaitzak eta irakasleen maila zuzenean erlazionatzen direla uste duzu?
- 2.- Zuk uste duzu momentu honetan gizarteak eskatu behar diela hezkuntzako langileei kontu emate bat? Eta Hezkuntza Administrazioari?
- 3.- Gaur egun irakasleen ebaluazioa ezarri nahi izateak uste duzu eztabaida soziala sortuko lukeela, erresistentzia sortuko lukeela?
- 4.- Zuk beharrezkoa ikusiko zenuke irakasleen ebaluazioa martxan jartzea hemen Erkidegoan?
- 5.- Zuretzat zein helburu izan beharko luke irakasleen ebaluazioak? Zertarako antolatu beharko litzateke?
- 6.- Zeintzuk dira irakasleen ebaluazioak ekarriko lituzken onurak? Eta arriskuak?
- 7.- Zein irakasle ebaluatuko zenituzke, denak? Gazteenak, sarreran, esperientziadun jendea... denak ebaluatuko beharko genituzke?
- 8.- Noiz ebaluatuko zenituzke irakasleak?
- 9.- Nork ebaluatu beharko lituzke?
- 10.- Zer begiratu beharko genuke ebaluatzeko unean? Zerri eman garrantzia?
- 11.- Nola iruditzen zaizu ebaluatu daitezkeela irakasleak?
- 12.- Zeinek izan beharko luke ebaluazio horren emaitzen berri?
- 13.- Zeintzuk izan behar dira ebaluazio baten ondorioak? Emaitza ona denean? Txarra denean?
- 14.- Zein parte hartze izan beharko lukete gurasoek ebaluazio batean?

5. eranskina: Berriztapen sailerako elkarrizketa gidoia.

BS erabiliko dugu Berrikuntza Sailaz aritzean.

Gaur egun asko hitz egin eta idazten da irakasleen ebaluazioaren inguruan. Europako nazio askotan garatu da eta gehienetan jasotzen da bere beharra hezkuntza legeetan. Hala ere, gure Erkidegoan arautu gabe dago. Nire asmoa hezkuntza komunitateak gaiaz duen iritzia ezagutzea da, diseinatu daitekeen ebaluazio sistemaren oinarrian jaso dadin.

Zu, Berriztapen Saileko zuzendaria zaren heinean ikuspegi zabal eta interesgarria izango duzu gai honen inguruan, irakasleekin lan egiten bait duzue eta formazioaren ardura ere baduzue.

Aurrez eskertzen dizut jasotako erantzuna eta eskainiko didazun arreta.

- 1.- Sarritan kalitatea eta ebaluazioa zuzenki erlazionatzen dira, zein iritzi duzu horretaz?
- 2.- Gizarteak Hezkuntza eragileei ere kontu ematea eskatu behar diela uste duzu?
- 3.- Gaur egun irakasleen ebaluazioa ezarri nahi izateak eztabaida soziala sortuko al luke? Erresistentzia?
- 4.- Zuen iritziz ebaluazio ohitura edo kulturarik ba al dago gure ikastetxetan?
- 5.- Beharrezkoa ikusten al duzu irakasleen ebaluazioa martxan jartzea orain gure Erkidegoan?
- 6.- Karrera dozentea definitu behar dela uste duzue? Posible al da ebaluazioa planteatzea garapena arautu aurretik?
- 7.- Zein helburu izan beharko luke zure iritziz ebaluazioak?
- 8.- Berriztapen sailarentzat helbururen bat lehenetsiko beharko litzateke?
- 9.- Zeintzuk dira irakasleen ebaluazioak ekar ditzakeen onurak?
- 10.- Zein kalte edo arrisku izan ditzake irakasleen ebaluazioa martxan jartzeak?
- 11.- Nork definitu beharko luke ebaluazio sistema?

12.-Ebaluazio sistemari buruz, barneko ebaluazioa, kanpokoa edo biak bultzatu behar direla uste duzu? Nola?

13.- Zein irakasle ebaluatuko zenituzkete?

14.- Noiz ebaluatuko zenituzke?

15.- Nork ebaluatu beharko lituzke irakasleak?

16.- Planifikazio lanetan nork egon beharko lukeela uste duzue?

17.- Zein tresna erabiliko zenituzke irakasleak ebaluatzeko?

18.- Zeintzuk izan daitezke ebaluazioaren ondorioak irakasleentzat? Hezkuntza Sailarentzat?

19.- Zein izango litzateke berrikuntza sailaren ardura eta ekarpena irakasleen ebaluazioan?

20.- Zer lotura izan beharko luke ebaluazioak formazioarekin? Eta berriztapen ildo edo egitasmoekin?

Erantsi nahi zenuke zerbait gehiago?

6. eranskina: Hezkuntza Ikuskaritzarako elkarrizketa gidoia

IN erabiliko dugu Ikuskaritzaz aritzean.

Gaur egun asko hitz egin eta idazten da irakasleen ebaluazioaren inguruan. Europako nazio askotan garatu da eta gehienetan jasotzen da bere beharra hezkuntza legeetan. Hala ere, gure Erkidegoan arautu gabe dago. Nire asmoa hezkuntza komunitateak gaiaz duen iritzia ezagutzea da, diseinatu daitekeen ebaluazio sistemaren oinarrian jaso dadin.

Zu, Hezkuntza Ikuskari Nagusia zaren heinean ikuspegi zabal eta interesgarria izango duzu gai honen inguruan, irakasleekin harreman zuzena duzue eta ebaluazioaren ardura ere baduzue. Aurrez eskertzen dizut jasotako erantzuna eta eskainiko didazun arreta.

- 1.- A menudo se relaciona directamente la calidad con la evaluación. ¿Esta relación es directa a tu parecer?
- 2.- ¿Crees que la sociedad tiene derecho a pedir la rendición de cuentas al sistema educativo?
- 3.- ¿El querer implantar la evaluación de profesores provocaría un debate social? ¿Nos encontraríamos con resistencias en este momento?
- 4.- ¿Podrías afirmar que en nuestros centros se está estableciendo un hábito o una cultura de evaluación?
- 5.- ¿Te parece imprescindible poner en marcha la evaluación de profesorado a corto plazo?
- 6.- ¿Crees necesario definir la carrera docente? ¿es posible plantear la evaluación sin definir la carrera profesional?

- 7.- ¿A tu parecer con qué objetivo se debería plantear la evaluación?
- 8.- ¿Desde el punto de vista de la inspección hay algún objetivo que se debería priorizar en la evaluación?
- 9.- En muchos de los sistemas educativos uno de los objetivos es detectar los profesores de buenas prácticas y detectar aquellos profesores que no sean capaces o necesiten de alguna ayuda específica, ¿este sería un objetivo para la inspección?
- 10.- ¿Cuáles son las ventajas, los beneficios que una evaluación de profesores le daría al sistema educativo?
- 11.- ¿Qué riesgos puede suponer poner en marcha una evaluación de profesores?
- 12.- ¿Quién debería participar a la hora de definir este sistema de evaluación?
- 13.- ¿Qué profesores evaluarías todos? ¿Los noveles, a quién dirigirías la evaluación?
¿Priorizarías el tema de los noveles?
- 14.- ¿Cuándo y con qué frecuencia evaluarías a los profesores?
- 15.- ¿Quién debería evaluar a los profesores?
- 16.- ¿Qué departamento, personas, agentes deberían estar en la planificación de la evaluación?
- 17.- ¿Qué instrumentos te parecerían adecuados en la evaluación de profesores?
- 18.- ¿Qué consecuencias debería tener para cada profesor una evaluación positiva y qué consecuencias una evaluación negativa?
- 19.- ¿Debería tener consecuencias también para el propio departamento?
- 20.- ¿Cuál sería la responsabilidad y la aportación de la inspección en esta tarea?
- 21.- ¿Qué consecuencias prácticas tendría para la inspección hacerse cargo de este reto?

Si quisieras añadir algo más

7. eranskina: Hezkuntza Sailburuordetzarako elkarrizketa gidioa

SO erabiliko dugu Sailburuordetzaz aritzean.

Gaur egun asko hitz egin eta idazten da irakasleen ebaluazioaren inguruan. Europako nazio askotan garatu da eta gehienetan jasotzen da bere beharra hezkuntza legeetan. Hala ere, gure Erkidegoan arautu gabe dago. Nire asmoa hezkuntza komunitateak gaiaz duen iritzia ezagutzea da, diseinatu daitekeen ebaluazio sistemaren oinarrian jaso dadin.

Zu, sailburuordetzan zauden heinean ikuspegi zabal eta interesgarria izango duzu gai honen inguruan eta Hezkuntza Sailak duen iritzi eta asmoez. Aurrez eskertzen dizut jasotako erantzuna eta eskainiko didazun arreta.

1. Sarritan kalitatea eta ebaluazioa zuzenki erlazionatzen dira. Zein iritzi duzu horretaz?
2. Gizarteak hezkuntza eragileei kontu emate bat eskatu behar diela uste duzu? Eta kontu ematea eman behar bazaio gizarteari, zeren arabera eman behar zaio, emaitzen arabera ala egindako lanaren arabera?
3. Gaur egun irakasleen ebaluazioa ezarri nahi izateak, eztabaida soziala sortuko luke? Erresistentzia sortuko luke planteatuko bagenu ezarri egingo dugula ebaluazio bat?
4. Beharrezkoa ikusten duzu hala ere martxan jartzea? Zuek legealdi honetan izan duzu asmorik jartzeko edo aurrera begira baduzue?
5. Zuek alderdi politiko bezala aurreko programan bazenuten barneko eta kanpoko ebaluazioari ireki hezkuntza sistema? Legealdi berrirako programan ere jasotzen duzue ebaluazioaren gaia hezkuntza munduan?
6. Zure iritzi, ebaluazio ohitura edo kulturarik badago ikastetxeetan?
7. Lehen aipatu duzu irakasleak eduki dezakeen erreakzio horietan, lehenengo erresistentzia bat eta gero etekin bat. Zuk uste duzu karrera dozentea definitu egin

beharko litzatekeela?. Hau da, irakasleak eskatuko digula honek ondorio batzuk izan behar ditu?

8. Irakasleen ebaluazioa planteatuz gero zer helbururekin planteatu beharko genuke?
9. Zein onura ekarriko luke ebaluazioak eta zein arrisku ekarriko luke?
10. Irakasleen ebaluazio sistema bat, nork definitu beharko luke? Nork egin beharko luke diseinua?
11. Irakasleen ebaluazio sistema bat, nork definitu beharko luke? Nork egin beharko luke diseinua?
12. Irakasleen ebaluazioan, barneko ebaluazioa, kanpoko edo biak?
13. Zuk zein irakasle ebaluatuko zenituzke?
14. Noiz ebaluatuko zenituzke?
15. Ebaluazio praktikoan nork ebaluatu beharko litzuzke?
16. Tresna bezala, ebaluatzeko tresna bezala zeintzuk erabiliko zenituzke? Zeintzuk proposatuko zenituzke? Zein tresna bidez ebaluatu?
17. Azken galdera. Zer ondorio izan beharko litzuzke ebaluazioaren emaitzak? Irakasle batentzat? Eta zer ondorio izan beharko litzuzke administrazioarentzat.
18. Eta Hezkuntza Sailari? Zein ondorio izango litzuzke horren emaitzak?
19. Zerbait gehiago nahi zenuke azpimarratu?