

Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen Lehen Hezkuntzan

Generating an educational evaluation process through research action in Primary Education

Esti Amenabarro Iraola^{1*}, Nahia Intxausti Intxausti², Justo Bereziartua Zendoia²

¹ Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

² Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Aurkezten dugun ikerketa-lanaren helburua Euskal Autonomia Erkidegoko Lehen Hezkuntzako ikastetxe publiko batean ikasleen ebaluazio-sisteman ezartzen diren praktikak berrikustea eta hobetzea da, bidenabar, hezkuntza-hobekuntzarako proposamenen inguruan gogoeta eginez. Ikerketa- eta ekintza-prozesu bat egiten da, non hamar irakaslek eta Unibertsitatearekin eta hezkuntza-administratioarekin lotutako bost kanpo-aholkularik parte hartzen duten. Emaitzek taldeko eztabaidetan landutako gairik garrantzitsuenak biltzen dituzte, ikasgeletan ebaluazio-jardunari eragiten dioten ezarpen-erabakiekina batera: ebaluazioaren helburuak, informazioa biltzearen garrantzia eta ebaluazio-ekintzaren denborak. Era berean, informazioaren bilketa errazteko prestatutako tresna berriak deskribatzen dira, ikaskuntzaren ebaluazio prestatuagoa eta jarraituagoa egiteko. Etengabeko prestakuntza-ebaluazioak berariazko tresnak behar ditu, curriculum-diseinuarekin bat datozenak eta egokituak. Ikerketa-ekintza modalitateari esker, ebaluatze tresna bateratu eta adostua garatu ahal izan da.

GAKO-HITZAK: Lehen Hezkuntza, ebaluazio hezigarria, ebaluazio teknikak, ikerketa-ekintza.

ABSTRACT: *The research work we present aims to review and improve the practices established in the evaluation system of students in a public school of Primary Education of the Autonomous Community of the Basque Country, reflecting on proposals for educational improvement. A research and action process is carried out involving ten professors and five external advisers related to the University and the educational administration. The results reflect the most relevant issues addressed in the group debates, together with the decisions that affect the practice of evaluation in the classrooms: evaluation objectives, importance of information collection and time of evaluation action. It also describes new tools designed to facilitate the collection of information in order to perform a more developed and continuous learning assessment. The evaluation of continuing education requires specific instruments adapted to the curricular design. The mode of action research has allowed the development of a joint and consensual evaluation tool.*

KEYWORDS: *Primary Education, formative evaluation, evaluation techniques, research action.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Esti Amenabarro Iraola. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Hiribidea, 70 (20018 Donostia). – estibaliz.amenabarro@ehu.eus – https://orcid.org/0000-0003-1748-4155

Nola aipatu / How to cite: Amenabarro Iraola, Esti; Intxausti Intxausti, Nahia; Bereziartua Zendoia, Justo (2022). «Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen Lehen Hezkuntzan». *Tantak*, 34(2), 29-55. (https://doi.org/10.1387/tantak.23901).

Jasotze-data: 2022/10/21; Onartze-data: 2023/03/31.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2022 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Ikasleen ebaluazioa, haien ikaskuntzan zein garapenean eragin handia duen irakaskuntza-jardunbideetako bat da. Modu berean, ebaluazioa hezkuntza-sistemen oinarri eta giltzarria ere bada (ELGA, 2020; Perrenoud, 2008). Ebaluazio prozesuek, askotarikoak diren ertzak barne biltzen dituzte eta tokian tokiko lehentasunei eta hezkuntza-agendari erantzuten dietenez bereizgarri espezifikoak agertzen dituzte; esan gabe doa, ebaluazioak, gizarte, kultura eta politika eremuetan nabarmen eragiteko gaitasuna du. Honenbestez, ebaluazioaren inguruan aritzeko beharrezkoa da berariazko hezkuntza proiektua garatzen den testuinguru-ezaugarrii erreparatzea (Brown eta Remesal, 2017).

Ebaluazioa irakasleek eta ikasleek negatiboen balioztatzen duten hezkuntza-prozesuetako bat da (Hidalgo eta Murillo, 2017; Sambel *et al.*, 1997). Alta, Monteiro *et al.*-en (2021) irudiko irakasleek ebaluazioaren inguruan duten ikusmoldeak erabat baldintzatzen du ikasleen ikaskuntza, bere ezarpena eta gelako dinamika bera ere.

Ebaluazioa curriculum-diseinuan aurreikusitako jarduera multzo baten baitan antolatzen da. Horren bidez, ikasleari eskaini beharrezko laguntza pedagogikoa haren ezaugarri eta beharretara doitu daiteke, hezkuntza-asmoak bete diren ala ez eta zenbateraino bete diren zehaztuz (Coll, 1991). Stufflebeam eta Coryn-entzat (2014) ebaluazioa helburu batzuk dituen prozesu sistematikoa da, informazio deskriptiboa eta baloratzaileria biltzen laguntzen duena. Egile hauen ustetan, ebaluazio oro definitzen duen alderdietako bat judizioak (*judgment*) egiteko gaitasuna da; horiek horrela, edozein balorazio egiteko balio defendagarrien multzo bat identifikatzea, aplikatzea eta komunikatzea beharrezkoa da. Modu berean, balio horiek eragina izango dute judizioan, eta, beraz, ebaluazio hori eraikitzeke unean aintzat hartzen diren dimentsio zein irizpideak garrantzitsuak dira.

Ebaluazioak ikasleen ikaskuntzan eragiteaz haratago, errealitatean eragiteko gaitasuna du. Gure eguneroko jardueran etengabe ematen diren balorazio aritmetikoen aurrean, ebaluazioak jarduera planifikatua eskatzen du, horretarako gutxienez, xedea aldeztu aurretik mugatzea eta erabiliko den metodologia bat barne hartu behar ditu (Gairín, 2009).

Lan honetan, kasu bat aurkezten dugu, non, irakasleekin burutu dugun prozesu parte-hartzaile baten bitartez, ebaluazio prozesuaren gaineko gogoeta sakona burutu den/baita, ikastetxean aurrez aurrera eraman diren aldaketa metodologikoei erantzuteko, hura optimizatzeke eta egokitzeko helburuz. Era berean, irakasleen ikuspegia aldatzen lagunduko duten tresna koherenteak eraiki dira, baita ikasleen ebaluazio-prozesua teknikoki erraztu ere.

2. MARKO TEORIKOA

Ebaluazioaren inguruan: sumatiboa *versus* hezigarria

Hezkuntza ebaluazioaren inguruan ikusmolde desberdinak egonik ere gehienak bat datoz ebaluazioa prozesu bat bezala ulertzean, baina desberdinak dira iritziak, ordea, sistematizazioari eta implementazioari dagokionez (Allal, 2020; Barnes *et al.*, 2015).

Alde batetik, ebaluazioaren bidez, oinarri soziala eta pedagogikoa duten erabakiak hartzen dira.

Lehenengo kasuan, izaera sozialari lotutako erabakiak diren neurrian ikasleen, haien familien eta, oro har, gizartearen aurrean ikaskuntza-unitate edo -etapa bat amaitzean lortutako maila akademikoa bermatzeko edo ziurtatzeko erabakiak izaten dira. Ebaluazio-modalitate honi sumatibo esaten/deitzen zaio, emaitzen batuketa lehenesten baitu, ikasketa bat aukeratu, bideratu eta egiaztatzea du eginkizun nagusi (Etxague, 2004; Coll, 1991; Sanmartí, 2007).

Ikuspegi honetatik, ebaluazioa, bere estrategia eta tresna guztiekin, lorpenak ziurtatu, sailkatu eta etiketatzea bideratzen da, kuantifikatu ezin diren beste aldagai batzuei jaramonik egin gabe, are gehiago, batzuetan, hezkuntza-ekintza guztiek eta bere protagonistek berekin dakarten kanpoko errealitate soziala alde batera utzita (Van Manen, 2015). Beraz, ebaluazioa ikaskuntza-prozesu bakoitzaren amaieran egiten da, helburu perfektiboa du eta kalifikatzea helburu duten balio-iritziak ezartzera bideratuta dago (Castillo, 1994).

Baina ebaluatzea eta kalifikatzea ez da gauza bera (Muskin, 2015). Ebaluazioa prozesu bat da, non lehenik tresna eta estrategia desberdinen bidez informazio bildu eta bilteragiratu behar den, ondoren hura aztertu eta balorazio edota judizio bat eman, azkenik erabakiak hartzeko. Ebaluatzea kasu honetan, hezigarria da, gertaerei, jardueri zein gauzei balio bat emateko helburua duelako, bere lorpen edota merituen inguruan baieztapen esanguratsuak egiteko (Andrade y Heritage, 2017; Castillo, 2002; Sanmartí, 2007). Kalifikatzen denean, ordea, ikasleak burutzen duen jardueraren inguruko baieztapen kuantitiboak besterik ez dira aintzat hartzen.

Ebaluatzea, jasotako informaziotik abiatuta ondorio batzuetara iritsi eta judizioak ematea edo eskaintzea bada, honek gutxi gorabehera zehatzak diren irizpide batzuen baitan antolatu behar du. Horiek erreferentziazko arau esplizituak edo irizpide orientatzaileak dira, eta irakasleek banakatu eta zehatzuko dituzte programazio didaktikoetan (Polo, 2011). Ebaluazio-irizpideek —curriculumaren zehaztapen-maila desberdinetako ikaskuntzak ebaluatzeko adierazle gisa ulertuta— zehazten dute ikasleen helburuen lorpen-maila (Schander eta Massa, 2020). Baina, ebaluazioa hezigarria izango bada, batez ere, ikasle guztien ikaskuntza eta aurrerapenak hobetzeko in-

formazio erabilgarria eman beharko luke, bereizketarik egin gabe. Kalifikazio akademikoek ikasleak sailkatzen dituzte edo eskala jakin batzuen arabera alderatzen (Montanero, 2019).

Ebaluazio hezigarriaren indartzea psikologia kognitiboaren nabarmentzearen testuinguruan kokatu behar dugu. Ikuspegi honetan, ikasleak norbanako aktibotzat hartzen dira, informazioa bilatu, hautatu, kodetu, biltegitatu eta erabakiak hartzen dituzten norbanakotzat (Padilla, 2002). Ingurumari honetan, ebaluazioak prestakuntza eta jarraikortasun handiagoa lortzeko duen egiaztatze-funtzioa galtzen du, planteamendu mediko-psikologikoetatik aldendu eta hezkuntzaren oinarri pedagogikoetatik ebaluazioan pentsatzen hastearen ondorioz; emaitzak lortzeaz gain, hobetu beharreko prozesuak aztertu behar dira. Ebaluazioa, beraz, hezkuntza-proposamen global baten barruan ulertu behar da (García, 1994; Pérez-Juste, 1994).

Ebaluazioak, ikuspegi jarraituan, irakaskuntza-lanarekin batera doan neurrian, prestakuntza sakona eskatzen duen diseinu bat behar du. Etengabeko egiaztapen-prozesua da, proba isolatu, inprobisatu eta estandarizatuetatik haratago doa. Honek, hezkuntza-edukiak pixkanaka barnertzea ahalbidetzen du, alderdi didaktikoak eraikitzen diren heinean haiek indartzeko aukera emanez amaierako ikaskuntza-emaitzen zain egon gabe (Arribas, 2012; Moreno *et al.*, 2017; Samiullah eta Anjum, 2017).

Tradizionalki ebaluazio zeregina ia bere osotasunean irakaslearen esku geratu izan da. Baina, irakaslea eta ikaslearen arteko komunikazioa eta hortik sortzen den informazioaren elkarbanatzea edozein prozesu didaktiko ulertzeko gakoa da. Hezitzeak, elkartze didaktikoa den neurrian, elkarriketa behar du (Gárate eta Ortega, 2015); irakaslea eta ikaslearen arteko interakzioa eta akordioa eskatzen ditu adosten duten egintzaren inguruan (Castillo, 2002).

Hidalgo eta Murillo-rentzat (2017) ebaluazioa elementu zentrala eta determinantea da justizia soziala lortzeko; horretarako ebaluazioak demokratikoa izan behar du, ez hierarkikoa, ekitatiboa eta positiboa. Formatiboa izateko ikaslearen ikuspegi osoago bat behar da. Zentzu honetan aurrerapausoak eman badira ere bide handia dago egiteko (Adams *et al.*, 2007; Hackman, 2005; Zajda *et al.*, 2006).

Bidezko hezkuntzak neurriko ebaluazioa eskatzen du; determinismo sozialarekin apurtzea beharrezkoa da: batetik, emaitzak aurreikusi eta definitzeko joera eta bestetik, baliabide ekonomiko eta kapital soziokultural gehien eta handienak dituzten talde eta segmentuetako ikasle direnak gehiago ikasten eta emaitza hobeak lortzen dituztelako ustea baztertuta. Ikuspegi horretatik, hezigarria den ebaluazioa ikasle guztien ikaskuntzarako aukera bat da, datu kuantifikagarrien biltzaile hutsa izatetik ikasleen ikaskuntzaren akuilu bihurtuta, dituzten gaitasunak kuantifikatu baino sor daitezkeen gaitasun berrietan pentsatzeko aukera eskainiz (Hattie eta Timperley, 2007).

Ikasleen ebaluazioan irakasleek dituzten uste eta igurikapenek eragin handia dute (Hidalgo eta Murillo, 2017; Woolfolk-Hoy *et al.*, 2009). Igurikapenak sinesmenak, ideiak eta iritziak antolatzen dituzten edukiontzi modukoak dira, zuzenean eragiten dute irakasteko eta ikasteko prozesua ulertzeko unean, bai ikasleekiko bai eta beste irakasle batzuekiko elkarrekintzak antolatu eta moldatzeko garaian ere (Griffiths *et al.*, 2006; Prieto eta Contreras, 2008; Thompson, 1992). Kontzepzioak, beraz, ideia inplizitu personal gisa ulertzen dira, eta horien bidez interpretatzen dute irakasleek beren praktika profesionala (Philipp, 2007; Pratt, 1992).

Ebaluazio eredu tradizionaletik ebaluazio molde berritzaileagoetara jauzi egiteko prozesua ez da erraza, nahiz eta ebaluazio molde horren ahalmen didaktikoa agerikoa izan, ikasle eta irakasleek elkarrekin hezkuntza jarduera bere osotasunean dinamizatzeko eta arautzeko orduan zailtasunak nabarmenak dira.

Horiek horrela, ikerketa honen bidez ikastetxe bateko ikasleen ebaluazio sistema aztertu eta hobetzea proposatu da. Horretarako, ikerketa-ekintzaren (aurrerantzean I-E) bitartez prozesu emergenteak aktibatu eta mantentzen saiatu gara, lantaldeetan lankidetzeta eta eta partaidetzeta estrategiak bultzatuz. Azpimarratzekoa da prozesu horietan, irakasleek erabakiak hartu dituztela eta beren praktikak birformulatu, ebaluazio jarraituago eta hezigarriago bat burutzeko (Darling-Hammond, 2017; Hargreaves eta O'Connor, 2018).

3. HELBURUAK

Ikerlan honen helburu nagusia, Lehen Hezkuntzako ikastetxe batean ikasleak ebaluatzeko sistema birformulatzea da, hezigarriagoa egiteko asmotan. Helburu zehatzagoen artean berriz:

- a) Ikastetxe horretan garatzen ari den proiektu metodologiko berritzailearen testuinguruan, etengabeko ebaluazioa finkatzeko modu kolaboratiboan urratsak ematea.
- b) Etengabeko ebaluazio formatiboa abiatzeko eta kalitatezko informazio bilketa errazteko tresnak sortu eta ezartzea.
- c) Tresna horien erabilera balioetsi eta berriro, beharrezkoa balitz, egokitzea.

4. METODOLOGIA

Jarraian aurkeztuko dugun ikerketa-proiektua ekintzaren hausnarketan oinarritutako hezkuntza-jardunaren korrante epistemologikoan txertatzen da. I-E modalitate guztietan, ikastetxeetan hobekuntza-esperientziak disei-

natzeko eta ezartzeko helburuak lortzeko teknikarik egokienetako bat da (Colás *et al.*, 2009). McKernanek (1999) profesionalak praktika hobetzeko helburuarekin egiten duten hausnarketa-jarduera zientifiko gisa definitzen du. Bere helburua, beraz, hezkuntzako profesionalen egungo arazo zehatzei irtenbideak ematea da (Elliot, 1981). Hausnartzeak ikasgelako gertae-rak aztertu eta ulertzeko trebetasuna hobetzen du. Aurreikuspenak egitera eta pentsatzera bultzatzen dituen ikaste giroa sortzen die irakasleei (Ün-ver, 2003).

Clandininnek eta Connellyk (1995) beharrezkotzat jotzen dute ezagu-tza akademikoa irakasleengana ez iristea teoriarik oinarritutako ondorioen erretorika gisa; aitzitik, irakaskuntza-zereginera egokitzeko gaitasuna izan behar dute, izaera pertsonalekoa, testuingurukoa, subjektiboa, denboraz-koa, historikoa eta harremanetakoa.

4.1. **Prozedura**

Esku artean dugun proiektuan hartutako ikerketa-modalitatea elkar-laneko ikerketa-ekintzara hurbiltzen da, eta mintegien bidez dinamiza-tzen da, fase bakoitzari dagozkion ekintzak modu sistematizatuan koor-dinatzeko. Landa-lana parte hartzen duten erakundeen arteko sarrera- eta hurbilketa-bilera batekin hasten da; topaketa horretan, abian den aldaketa didaktikoaren ezaugarri nagusiak deskribatzen ditu ikastetxeko zuzendari-tza-taldeak. Era berean, ikerketa-plan orokorrari buruzko erabakiak hartzen dira: modalitatea, I-E prozesu orokorra eta lanaren antolaketa.

Ondoren, I-E taldeko talde osoak jarduera-zikloa jarri du abian, prak-tika zehatzei buruz emandako informazioak bildu, aztertu eta interpretatuz eta hobetzeko erabakiak hartuz. Parte-hartzaileek sarbide librea izan dute ikertzaileen datuetara, eta horiek ere libre izango dute gertatzen dena eta egiten dituzten interpretazioak eta kontakizunak eskuratzea. Datuen bil-keta, erabilera eta komunikazioa arautzen dituen esparru etiko onartu bate-kiko leialtasunean oinarritutako konfiantza ezartzen da (1. taula).

1. taula

Ikerketa ekintzaren garapen operatiboa McNiff *et al.*-ek (1996) proposatutako eskemaren arabera

Praktika berrikustea	Praktikari begiratzea, hobetzeko asmoz; horrela, hezkuntza-balioak eta ekintzak zalantzan jarri eta problematizatu ahal izango dira. Prozesuaren lehengo bi urratsetan, hasierako egoera ezagutu eta hobekuntza eremu zehatza taldean hautemateko, galdetegi irekiak erabili dira, idatziz erantzutekoak. Abiapuntuko egoera ezagutzeko, lehen galdetegian, egunegun zeramaten berrikuntza didaktikoari begirata, zertan ikusten den hobetu beharra azaltzeko eskatzen zaierakasleei — zeregin, prozesu edo tresnaren bat —.
Hobetu daitekeen alderdi bat identifikatzea	Bildutako erantzunen analisia ikerketa talde osoan egin ondoren, hobekuntza eremua zein izango den erabakitzen da. Ikerketa ekintza lerroa hobeto mugatzeko bigarren galdetegi erabiltzen da, berariaz ebaluazio prozesuaren hiru atalak aztertuz: informazio esanguratsua biltzea, informazioa interpretatu eta baloratzea, eta erabakiak hartzea. Ikasleen ebaluazioa egiteko fasea hauetako bakoitzean zereginaren egileak, denborak, edukiak, irizpideak ipintzeko erreferentziak, teknika eta tresnak deskribatuz erantzutea eskatzen da galdetegi honetan.
Konponbidea imajinatzea	Ikerketa-taldeak hobetzeko edo aldatzeko proposamena islatzen duen ekintza-plan bat irudikatu eta egiten du. Aurkeztutako proposamenak aztertu eta baloratu egiten dira, ezarpenari buruzko erabaki adostuak hartzeko.
Proposamena implementatzea eta gertatzen dena erregistratzea	Ekintza-plana diseinatu ondoren, profesionalek aldaketa-plana jartzen dute abian ikasgeletan. Ikerketaren zorrotasunak hainbat teknika erabiltzea eskatzen du gertatutakoa eta aldaketek egoeran eragiten dituzten ondorioak erregistratzeko. Ekintza-planean aurreikusitako ekintzak, irakasle-ikertzaileek implementatzen dituztenak, datuak biltzeko tekniken bidez kontrolatu behar dira. Urrats honetan irakasle tutoreak egunerokoa erabiltzen hasten dira. Egunerokoa, ikasleekin ebaluazio jarraitua egiten ari dira gertatzen ari dena biltzen du, zehazki, atal hauen bitartez: 1) txantiloia betetzeko denborak eta maiztasuna; 2) ikasleen ebaluazioari dagozkion irakaslearen jardura zehatzak; 3) ebaluazio jarraiturako txantiloia erabiltzeko prozesuaren ezaugarriak; 4) tresnari eta oro har ebaluazioari buruzko iritziak eta proposamenak.
Planifikatutako ekintzen ezarpenaren prozesuak eta emaitzak aztertzea	Aldatutako ekintza ebaluatzean datza. Emaitzak ebaluatzeak eta horiei buruz hausnartzeak zer hobekuntza mota eragin duten identifikatzea ahalbidetzen du, baita horrek dakartzan abantailak eta eragozpenak ere.
Emaitzak ikusita, plana aldatu edo osatu eta ekintzarekin jarraitu	Praktikaren hobekuntza berresten duten ebidentziak lortu ondoren, praktika sendotuz joango da.

4.2. Ikastetxearen testuingurua eta parte-hartzaileak

Ikerketa egin den zentroa Euskal Autonomia Erkidegoan dagoen Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe publikoa da; Eustaten (2022) datuen arabera, 15.500 biztanle inguruko herri batekoa, biztanleria gehiena euskalduna duena (% 83,6). Itunpeko eskolen beste hezkuntza-eskaintza batzuk ere badaude. Azken urteotan, lan didaktiko berritzailea eta konprometitua egin du, 2016an hasitako proiektuak berretsita: «Mugimendu autonomia Haur Hezkuntzan» eta «Tailerrak Lehen Hezkuntzan».

Lehen Hezkuntzan ezarritako tailerren proiektua ziklo-multzokatzeetan oinarritzen da, eta horietan ondoz ondoko 2. ikasturteko ikasleek batera ikasten dute. Ikasgela-tailer bakoitzak, ikaskuntza-txokoetan banatuta, agertokiak eskaintzen ditu, eta ezagutza- edo diziplina-arlo bati lotutako egoerak eta esperientziak sortzeko aukera ematen du. Asteaz zehar, ikasle-taldeak tailer-gelen bidez mugitzen dira. Ziklo bakoitzean, ikasgela bakoitzeko irakasle espezializatuek errazten dituzte baliabideak, eta jarduera espezifikoak proposatzen dituzte, ikasleak gero eta autonomoagoak izan daitezen beren ikaskuntzan. Lehen Hezkuntzako lehen zikloa, ikerketa honetan zuzenean inplikaturik, 6 taldetan banaturik dago, bakoitza 25 ikaslekoa gutxi gorabehera. Talde bakoitzak erreferentziako irakasle tutore bat du esleituta.

Lan honetan honako hezkuntza-eragile hauek parte hartu dute: lehen zikloko 8 irakasle tutore, zuzendaritza-taldeko 2 pertsona, Berritzeguneko 2 aholkulari (Pedagogi Aholkularitzarako Zentroak) eta unibertsitateko 3 irakasle.

Ikastetxeko irakasle tutore bakoitzak ikasle-talde bat du esleituta. Talde horren ebaluazioa koordinatzen du, informazioa trukatzeko ekintzen bidez, arlo guztietako irakasleekin, laguntzako irakasleekin, kanpoko aholkulariekin eta familiekin. Bestalde, jakintza-arlo bateko irakasle gisa, ikasgela-tailerretara txandaka doazen ikasle guztiak ebaluatzen ditu.

Zuzendaritza-taldeko kideek ikerketa lan-bilerak guztietan parte hartzen dute, aldaketa-prozesua bultzatzeko eta ikastetxeko hezkuntza-proiektuaren barruan bideragarria dela zaintzeko. Kanpoko eragileen —Aholkularitza Pedagogikoko Zentroko aholkularien eta unibertsitateko irakasleen— ekarpena da eztabaidak zentratzea eta animatzea. Era berean, curriculum-esparrua eta, oro har, hezkuntza-ebaluazioko sistemak hobeto ulertzeko oinarriko kontzeptuak argitzen saiatzen dira.

Ikerketa eta ekintza prozesuaren lehen zikloak 2 urte iraun du (2019/2020 eta 2020/2021 ikasturteak), eta hileroko irakasleekin mintegi bilerak eginez eraman da aurrera.

4.3. Datuak jasotzeko teknikak

Lan saio hauetan, solasaldi moduan, talde eztabaida izan da informazioa azalarazteko erabili den teknika. Taldekide guztien arteko parte hartze ez-hierarkikoa bultzatzen da. Ikerketa eta ekintza jardueran talde eztabaida tresna egokia da hausnartzeko, bai ikasgelan gertatzen ari diren aldaketei buruz, baita irakasleen beraien garapen profesionalari buruz ere (Eilks eta Markic, 2011).

Talde-saioak audioan grabatu eta ondoren transkribatu egin dira. Aldi berean, informazio garrantzitsua, analisirako erregistro gehigarri gisa, landa-oharretan ere jaso da. Ikasgelako bere irakaskuntza praktikak balioes- teko nahiz jarduera eta prozesuak berrikusteko *hausnarketa egunerokoa (reflective diary)* (Orakci, 2021) idatzi dute irakasleek. Ekintzak ezartzeko azken fasean, galdera irekiak dituen galdetegi labur bat erabili da, ikas- leak ebaluatzeko moduan izan diren aldaketei, aurkitu diren zailtasunei eta ebaluazio-sistema berriaren aplikazioari dagokienez eguneroko prakti- kan izan daitezkeen hobekuntzei buruz, sistema berriaren abantailei buruz eta ikasleei eta prozesuen eta emaitzen ebaluazioari buruz hausnartzeko.

4.4. Datuen analisisia

Informazioaren analisisia kualitatibo deskriptiboa izan da; aztertzen eta egiaztatzen saiatzen da, diskurtsoetan eta egindako elaborazio zehatzetan zehar, nola aldatzen den aztergai den dimentsioa, hots, Lehen Hezkuntzako ikaskuntzen ebaluazio-sistema bera hezigarriago egiteko. I-E faseetan au- rrrera egin den ahala, informazio-segmentu edo kategoria esanguratsuak na- barmendu dira (2. taula).

2. taula

Lehen hezkuntzako ikaskuntzen ebaluazio sistema, kategoriak eta deskriptoreak

Kategoriak	Deskriptoreak
Ebaluazioaren funtzioak	Nola ebaluatzen da orain? Eta nola ebaluatu beharko litzateke? Ebaluazio burutu behar duten pertsona desberdinek, berau ulertzeko dituzten ikuspegi eta kontzeptzio desberdinak. Dilemak.
Ebaluazioaren prozesuan inplikaturako agenteak eta eragileak	Ebaluazio burutzeko unean ikuspegi desberdin horiek bateratzea, koordinazioa, lan erritmo eta denborak. Ikasgai bakoitzaren berezko nortasuna.
Ebaluazio uneak eta denborak	Ebaluazioari dagokion garrantzia emanez plangintza didaktikoan dagokion tokia eskaintzea, denbora esanguratsua eskainiz. Ebaluazioa ikaskuntza prozesuan txertatuta.
Ebaluazioa burutzeko teknikak eta tresnak	Ebaluazio egoki baten oinarrian informazioa eta beraren kalitatea dagoela aintzat hartuta, ebaluatzeko prozedura eta estrategia egokiak, tresnak ebaluazio hezigarria egingarri egiteko.
Emergenteak	Irakasleen igurikapenak, beldurrak, gehiegizko burokrazia, familien presioa...

5. EMAITZAK

Emaitzak aurkezteko, ikastetxean izan/gertatu/jazo den aldaketa prozesuaren baitan ikasleen ebaluazio jarraituari eragiten dioten elementuak deskribatu nahi dira atal honetan. Sekuentzia narratiboak ikerketa-ekintza aztertzeke ezarritako faseen sekuentziari jarraitzen dio eta horien baitan aurkeztuko dira emaitzok (3. taula).

3. taula

Ikasleen ebaluazio jarraituari eragiten dioten elementuak fasez fase

Praktika berrikusi	<ul style="list-style-type: none">— ebaluaziorako informazio bilketa— informazioa interpretatu eta balioztatzea— erabakiak hartzea
Hobekuntza proposamenak egin	<ul style="list-style-type: none">— ebaluaziorako behaketarako eta informazioa bilitzeko denborak handitzea— ebaluazio jarraituko txantiloak berregitea— informazioaren transmisioa hobetzea
Konponbideak imajinatu eta erabaki	<ul style="list-style-type: none">— behaketa denbora handitzea— ebaluazio txantilo berriak egitea
Ikasgelako praktika berrietan saiatu eta gogoeta egitea	<ul style="list-style-type: none">— denborei eta maiztasunei buruz— teknikei buruz— hobekuntzarako proposamenak aztertuz

5.1. **Praktika berrikusi**

Ikasgelako praktiken hasierako berrikuspenean irakasle parte-hartzaileen artean argi geratu zen lehenetsuneko zela ikasleen ebaluazio-sistema hobetzea, indarrean dagoen curriculum-esparruaren baitan. Berrikuntza metodologikoa sartu aurreko ereduaren, ebaluazioa azterketetan eta proba objektiboetan oinarritzen zen; berrikuntza burutu ostean, berriz, ebaluazioa konplexuagoa da, askotariko adierazleak eta informazio-elementuak biltzen ditu. Aldi berean, hezkuntza-administrazioak hala aginduta, ikasleak kalifikatu egin behar dira nahitaez. Ondorioz, kalifikazio sistema eta berrikuntza metodologikoaren artean etena dagoela atzematen dute irakasleek.

Gure metodologiarekin ez dator bat kalifikatzea, bakoitzaren erritmoa jarraitu nahi dugulako. Burokrazia dela medio derrigortuta gaude kalifikatzea eta laguntzak lortu nahi baditugu ikasle barentzat derrigortuta gaude negatiboki kalifikatzera. (Euskara irakaslea 1, 1. zikloa)

Irakasleei eman zitzaien galdetegietatik abiatuta, ebaluazio-prozesuari lotutako hiru ekintzei buruzko informazioa deskribatzen da ondoren: a) informazio-bilketa; b) informazioaren interpretazioa eta balorazioa; c) erabakiak hartzea.

a) *Ebaluaziorako informazio-bilketa*

Orain artean ebaluaziorako informazio-bilketa hiru iturritan oinarritzen zuten irakasleek, batez ere: asteko jarraipen-bilerak, ebaluazio jarraiturako txantiloia eta jarreraren behaketa. Ikasleen jarraipena egiteko astero egiten ziren bileretan, arlo bakoitzeko irakasleak, errefortzuko irakasleak eta laguntza pedagogikoko espezialistak biltzen ziren. Parte-hartzaileen arabera, bilera horiek ez ziren oso eraginkorrak, askotan premiazko gaiei erantzuten baitzieten, eta ez hainbeste etengabeko ebaluazioarekin lotutako alderdiei.

Bigarrenik, irakasle bakoitzak ebaluazio jarraitua egiteko txantiloia bat erabiltzen zuen, eta bertan kalifikazio ebaluaziorako datuak idazten zituen. Ebaluazio-orri horrek alde aurretik programatutako jardueretatik abiatuta ezarritako adierazle multzo heterogeneo bat zuen. Hala ere, datuen bilketa nola egingo zen ez zegoen irakasleen artean adostuta. Parte-hartzaileen artean nolabaiteko nahasmena antzematen zen ebaluazio jarraiko txantiloien baliozkotasunari dagokionez, tailer desberdinetako ikaskuntza-edukiei lotuta. Alde batetik, uste zuten koherentzia zegoela ikaskuntza-jardueren eta ebaluazio-irizpideen artean, baina, bestetik, adierazi zuten datu-bilketak ez zuela behar adina informazio ematen ebaluaziorako.

Irakasleek adierazi zuten ez zutela denborarik izaten ikaskuntza prozesuak behatzeko eta behar adina informazio biltzeko. Ebaluazioak ikasleen ikaskuntza-prozesu osoari lagundu behar ziola uste zuten, baina egunero-kotasuneko lanek ez zieten uzten honi dedikatzeko astirik.

Gure zalantzak izaten dira, hau betetzen pasa denbora ume bakoitza nun dagon jakiteko edo denbora umiai egiten ari dan jarduera hori aurera eramaten pasa behar degun. (Euskara irakaslea 1, 1. zikloa)

Erabilitako beste informazio-iturri bat jarrerei buruzko banakako informazio kualitatiboa zen, gelan egindako behaketetatik eratortzen zena eta euskarri digitalean gordetzen zena. Parte hartzaileen ustez informazio hori baliagarria bazen ere, aprobetxamendua ez zen nahikoa, eta garrantzi txikia zuen erabakiak hartzerakoan.

b) *Informazioa interpretatzea eta baloratzea*

Ebaluazio-prozesuan, lehenik eta behin, irakasleek banaka egiten zituzten balorazioak. Ondoren, balorazioak hiruhileko bakoitzaren amaierako

ebaluazio-bileretan partekatzen ziren eta informazio guztiaz hitz egiteko zailtasuna gailentzen zen orduan, bileren iraupena eskasa zela medio. Askotan, irakasgaiak gainditu ez zituzten ikasleen alderdiak partekatzerara mugatzen ziren, hau da, balorazioek kalifikazioa zuten helburu.

Gutxi jarri bai ala ez, bikain jarri bai ala ez... gero ebaluaketa bileran eskatzen zaion denbora ikasle bakoitzari... ondo dijua? Aurrea. Beste batzuk zailtasun asko ditu eta ordu erdi ikasle hoietaz hitz egiten. (Gaztelaniako irakaslea 1, 1. zikloa)

Jasotako informazioa interpretatzea eta baloratzea arloko irakasleek egiten zuten, eta, batzuetan, baita irakasle espezialistek ere (irakasle laguntzaileak). Ebaluazio jarraituko orrietan jasotako informazioa modu kuantitatiboan baloratzen zen familiei jakinarazteko, eskala hau erabiliz: ez gainditua, nahikoa, ondo, oso ondo, bikain. Irakasle batzuen ustez, interpretazioa eta balorazioa egitea zaila zen ebaluazio jarraituko txantiloian jasotako informazio urria zela medio. Egoera horiek balorazioen subjektibotasuna handitzen zuten, eta horrek kalifikazio ez hain doituak esleitzeko arriskua zekarren.

Txantiloiko informazioaren balorazioa egitea are zailagoa zen ikasle iritsi berriekin; izan ere, hizkuntza-erreferentzia desberdinak zituzten kulturetatik zetozenez, hizkuntza-murgiltze prozesuek denbora behar izaten zuten. Kasu horietan, ikaslearen ikaskuntza baloratzeko prozesua kontuan hartzen bazen ere erabilitako kalifikazio-sistema ikasle guztientzako balorazio-eskala bakarrekoa izanik oso zaila izaten zen prozesu hori bertan islatzea.

Jarrerak kualitatiboki jasotzen zituzten baina familientzako boletinean ondorengo maiztasun-eskalaren bidez kuantitatibizatzen ziren: gutxitan, batzuetan eta askotan. Informazio kualitatiboa, dena dela, tutoreentzat baliotsua zen familiekin egiten ziren bileretarako, kontuan hartuta tutoreek ordu gutxi ematen zituela gelan bere taldearekin, tailerren ordutegi-banaketa dela medio.

c) *Erabakiak hartzea*

Ebaluazio-erabakiak hainbat antolamendu-egituratan hartzen ziren. Ikasgelaren kudeaketari dagokionez, erabakiak arloko irakasleek hartzen zituzten, eta egoki iritzitako aldaketak egin zitzaizketen gelako baliabide materialei eta jardueri dagokienez.

Ikasleen jarraipenerako asteroko bileretan hartzen ziren ikasleen erfortzuei eta laguntzei buruzko erabakiak bai eta taldeen edo azpitaldeen aldaketei edo familiekin landu beharreko gaiei buruzko erabakiak ere. Ebaluazio-bileretan, batez ere, ikasle bakoitzaren kontzeptuzko eta prozedurazko edukiei lotutako ikaskuntzen kalifikazioa erabakitzen zen. Ikas-

turtea errepikatzea eta errefortzuak ziren gatazka gehien sortzen zituzten gaiak.

Erabakiak hartzeko prozesuari denbora gehiago eskaintzeko beharra aipatzen zuten parte hartzaileek, aurreikuspen handiagoarekin jardun ahal izateko. Behar hori sortzen zen, neurri batean, irakasleek ez zutelako informazio handirik jasotzen ikasleen ikaskuntzari buruz prozesuan zehar.

Egunero ez naizela hasten igual notak hartzen edo zerbait idazten eta igual geuri buruari jarri beharko geniola hilabete bakoitzen egin behar det ikasle gutxin jarraipena. Ba gaur zentrauko naiz honako lehenengo bost ikaslekin hurrena ez dakit zer. Pixka bat horrela eukiko bagenu nere buruai gogorrago egingo nioke eta horrela hasiko nintzake lanin. (Gaztelaniako Irakaslea 2, 1. zikloa)

Ebaluazio-saioek ikasleen jarrerazko alderdiei buruzko informazioa partekatzeko ere balio zuten, baina ez zen erabakirik hartzen. Aldaketa metodologikoak gehiago lausotzen zuen zeregin hori, tutoreak tailer batean bakarrik (eta ondorioz ordu gutxi) lan egiten baitzuen bere taldearekin. Irakasleek iradoki zuten, gainera, aurrez prestatutako informazioa ebaluaziora eramateak erabakiak hartzeko prozesua arindu zezakeela. Beste gabezia bat zen ebaluazio jarraituko txantiloietan jasotako informazio gutxia ez zitzaizela tutoreei helarazten, izan ere, arloko irakasle bakoitzak kalifikazioa zuzenean jartzen zuen familientzako boletinean.

5.2. Hobekuntza proposamenak egin

Ikerketa-prozesuaren bigarren urrats honetan, hobekuntzarako ideiak proposatzen dira. Irakasleek eta ikertzaileek adostutako erabakiak hiru atalatan banatzen dira:

a) *Ebaluaziorako behaketarako eta informazioa biltzeko denborak handitzea*

Ikasleen ebaluazio jarraiturako txantiloiak behar bezala betetzeko denbora falta nabarmena da irakasleen ustez. Gabezia horren ondorioz, plantilla ez da behar bezala betetzen, eta, kasu askotan, iritzi ez oso oinarrituak adierazten dira ondorioz.

Irizpide horiek ondo jasotzeko denboraik ez daukeu. Eta lehen asko ta asko iritzia ari geala ematen, hori dala arazua. Ez deula. Ez deu asmatzen betetzen. (Matematikako irakaslea 1, 1. zikloa)

b) *Ebaluazio jarraituko txantiloiak hobetzea*

Irakasle guztiak ebaluazio jarraiturako erabiltzen dituzten txantiloiak desberdinak dira bai formatuan bai edukian ere. Oro har, txantilo baka-rra erabiltzen da, orrialde bat, ikasgelako talde osorako. Txantilo horietan ebaluazio-irizpideak jasotzen dira baina arlo bakoitzak desberdin formula-tuak izaten ditu, ez dituzte zehazten ebaluazio-jarduerak eta oso sendoak ez diren errubriketan oinarritutako lorpen-adierazleak jasotzen dira, des-berdinu gabe garbi ikaskuntza lorpen-mailen graduazioa.

Komenigarritzat jotzen da formatuak eta informazioa biltzeko tresnak — ebaluazio jarraituko txantiloiak — erabiltzeko modua bateratzea, tuto-reek kalifikazioari ekin aurretik egiten duten ebaluazio orokorra errazteko eta sostengatzeko.

c) *Informazioaren transmisioa hobetzea*

Hiruhileko bakoitzaren amaieran, irakasle tutoreek ikasleen emaitzen berri ematen diete familiei, bi bidetatik abiatuta: kalifikazioen informazio-orria eta jarrerari buruzko informazio kualitatiboaren erregistro digitala. Tu-toreak ez duenez ebaluazio jarraituetako txantiloietan jasotako informa-ziorik, proposatzen da bere erreferentziazko taldearen ebaluazio jarraituko txantilo guztiak tutoreei helaraztea. Etorkizunari begira, ikasle bakoitza-rentzat espazio digital osoagoa sortzeko aukera aurreikusten da, ebalua-zioen prozesu eta emaitza guztiak erregistratu ahal izateko, eta tutorearen eta familien arteko bileretarako informazio nahikoa izateko.

5.3. **Zer aldatu aurreikustea eta erabakitzea**

Hirugarren urrats honetan, ikerketa-taldeak ekintza-plan bat prestatu zuen, hobekuntza proposamen batekin. Aurkeztutako proposamenak az-tertu eta baloratu egiten dira, ezarpenari buruzko erabaki adostuak har-tzeko. Bi erabaki-ardatz nagusi hartzen dira: behaketa-denbora handitzea eta ebaluazio jarraituko txantilo berriak egitea.

a) *Behaketa-denbora handitzea*

Datu-bilketaren behaketa-denbora handitzeko proposamen askotari-koak dituzte parte hartzaileek. Eskola-ordutegiaren barruan kosta egiten da ikaskuntzak ebaluatzeko prozesuen behaketa sistematikoa egiteko den-bora ateratzea. Zalantzak sortzen dira txantiloietan zein maiztasunarekin jaso beharko lirakeen datuak, izan ere, parte hartzaileek uste dute ez dela nahikoa une zehatz batzuk eskaintzearekin. Interesgarria litzateke ebalua-zioa ikasleen eta irakasleen arteko topagune didaktiko gisa ulertzea, irakas-kuntza gunea bera erabiliz ebaluazioa egiteko unea.

Premia horren aurrean, irakasleek honako estrategia hauek proposatzen dituzte: a) gaztelania arloan, hileko azken astea erabiltzea ikaskuntzaren lorpenak ebaluatzeko. Mahai txokoan burutzen diren fitxak berrikustea, ulermena identifikatzeko galdetegi bat pasatzea eta jolas-txokoetan behaketak egitea; b) euskararen kasuan, irakasleek irakurketa-saioak behatzea erabakitzen dute (astean bi saio), eta kazetaritza-txokoan 15 egunean behin ikasle bakoitzaren idazkera eta ahozko adierazpena behatzea; c) natura- eta gizarte-zientzietako irakasleek adierazten dute gauza oso zehatzak apuntatu behar dituztela eta, beraz, momentuan apuntatuko dituztela; d) matematikako irakasleek erabakitzen dute kolektibako unea erabiltzea (lehen 15 minutuak) ebaluazio jarraitua burutzeko, errepasso jarduerak burutzen dituztenean.

b) *Ebaluazio jarraituko txantiloak berriak egitea*

Jarraian, ikertzaile-taldeko aholkulari teknikoek proposatzen dituzten tresnei buruzko aldaketak deskribatzen dira, irakasleek planteatzen dituzten proposamenetatik abiatuta (1. irudia). Aldaketa nabarmenenak honako hauek dira: a) txantiloak ikasle bakoitzaren informazio indibiduala jasotzea, eta ez talde osoarena; b) arlo bakoitzak ebaluazio-aldi horretarako aurreikusita dituen eduki-blokeak, ebaluazio-irizpideak eta lorpen-adierazleak jasotzea, eta irizpide bakoitzerako berariazko oharak idazteko tarte bat izatea c) plantillaren behealdean jarreraren zerrenda bat txertatzea —Irekia—: arreta, interesa, elkartasuna, autonomia, eskuzabaltasuna, iraunkortasuna, sormena eta abar.

Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen...

Ebaluazio jarraitua Ikasturtea 2020-2021		Ebaluazio aldia 1 2 3 + azkena	
Irakaslea		Kurtsoa	
Ikaslea		Taldea	
Arloa			
Eduki blokeak	Ebaluazio irizpideak-lorpen adierazleak	Kal.	
<i>ARLOA: MATEMATIKA. Zenbakiak eta eragiketak</i>			
Zenbakiak deskonposatu batuketetan	<input type="checkbox"/> Hamarrekoa <input type="checkbox"/> Ehunekoa <input type="checkbox"/> Milako Berariazko ohar gehigarriak:		
Irakurri eta idatzi zenbaki sinpleak	<input type="checkbox"/> 100 <input type="checkbox"/> 1.000 <input type="checkbox"/> 10.000 <input type="checkbox"/> 100.000 Berariazko ohar garrantzitsuak:		
<i>ARLOA: HIZKUNTZA. Ahozko komunikazioa</i>			
Askotariko generoaren ahozko testuak adierazi	<input type="checkbox"/> Poesia <input type="checkbox"/> Antzerkia <input type="checkbox"/> Ipuinak <input type="checkbox"/> Elkarrizketa		
Modu gidatuan antolatu ahozko testuen edukia	<input type="checkbox"/> Notak hartu <input type="checkbox"/> Eskemak sortu <input type="checkbox"/> Gidoia egin Berariazko ohar gehigarriak:		
<i>ARLOA: NATUR ZIENTZIAK. Gizakia eta osasuna</i>			
Giza gorputzaren atalak kokatu eta erlazionatu	<input type="checkbox"/> Arnas aparatua <input type="checkbox"/> Zirkulazio aparatua <input type="checkbox"/> Digestio aparatua <input type="checkbox"/> Iraitz aparatua Berariazko ohar gehigarriak:		
Estrategia zehatzak aplikatu esperientzia zientifikoetan	<input type="checkbox"/> Galderak formulatu <input type="checkbox"/> Antolaketa egin <input type="checkbox"/> Esperimentatu <input type="checkbox"/> Eztabaida eta aurkezpena Berariazko ohar gehigarriak:		

1. irudia

Ebaluazio jarraitua burutzeko txantiloia formatua, aholkulari teknikoek proposatutako hainbat tailerretako adibideekin

Txantiloiak formatu berrian lehen aldiz egin ondoren, zeregin horretan sortzen diren zalantzak aztertzeko gune irekia sortu zen. Oro har, eduki-multzoen formulazioa egokia da arlo guztietako txantiloietan, eta curriculum-esparru ofiziala hartzen dute erreferentziatzat. Hala ere, zenbait desberdintasun agertzen dira, esaterako ebaluazio-irizpideen formulazioan. Adibidez, batzuetan, ebaluazio-irizpidetzat kontsideratzen dituzte honako hauek: «Kontzeptuak barneratzea», «ondo eta behar bezala idaztea idatzi beharrekoa» edo «pentagrama».

Zailtasunik handiena lorpen adierazleen edukien identifikazioan sortzen da, hau da, ikasleen ezagutzak eta ikaskuntzak graduatzeko beharrezkoak diren ikaskuntza-osagaiak zehazterako orduan. Zentzu honetan, parte-hartzaile batzuek ikaskuntzaren osagaiak —kontzeptuak, prozedurak, jarrerak— ikaskuntza hori eraikitzeke egiten dituzten jarduera zehatzekin (puzzle edo poster bat egitea) nahasten dituzte. Beste batzuetan, jarduera zuzenean aipatzeko joera dago; gero, jarduera egitean zailtasunak izan dituzten ala ez idazteko, eta, horren arabera, kalifikazio bat zehazteko. Ebaluazio-irizpide gisa jarduera gutxi eta oso zehatz batzuk erabiltzeak zaildu egiten du ikasle-talde osoaren lorpen-maila ebaluatzeko informazio nahikoa lortzea.

Beste kasu batzuetan, jarduera horiek non egiten diren adierazten da (taldean, jolas-txokotan, 2. txokotan), lorpen-adierazleak ezarri ordez (2. irudia). Irakasle baten eta aholkulari tekniko baten arteko elkarrizketa hau da lekuko:

Euskara irakaslea, 1. zikloa: Hizkuntzaren alderdi soziala...adibidez, inguruko hizkuntza hoiek ezagutzen al ditu, erabiltzen al ditu? Ez genekin jarri bai ala ez. Edo jarri adibidez talde lanien erabiltzen al dituzte, jolas txokotan, kolektibatan...holako zalantzak izan genitun.

Unibertsitateko (UPV/EHU) ikerlaria 1: Nik uste dut 'kolektiba' dela umeak biltzen ditugula denak alkarrekin hitz egiteko, entzuteko... kolektiba hori bada, plantilla hizkuntzarako bada, askoz hobea da baldin baditu adierazleak egoera horrek umeari hizkuntzako ekarpena zertan egiten dion adierazten badugu, eta ez egoera bera. Zeren kolektibak lagundu behar digu ikusten kolektibak ume honi zertan laguntzen dion hizkuntzari dagokionez. Zeren kolektiba egin dezake natur zientzietako batek. Baina beste asmo batekin egingo du ezta? Adierazleetan hobea da ikustea ze ekarpen egiten dion eremu horri eta hartara badakigu... bestela ari gara ebaluatzen ikaskuntza egoera bat ez ikaskuntza emaitza bat.

Ikerketa-ekintzaren bitartez ebaluazio hezigarria egiteko prozesu bat sortzen...

Eduki blokeak	Ebaluazio irizpideak-lorpen adierazleak	Kal.
<i>ARLOA: GIZARTE ZIENTZIAK. Gizartean bizi</i>		
Bereizi elaboratutako produktuen eta lehengaien artean	<input type="checkbox"/> Produktu naturalen panela Berariazko ohar gehigarriak:	
<i>ARLOA:HIZKUNTZA. Hizkuntzaren alderdi soziala</i>		
Aniztasun linguistiko eta kulturekiko jarrera baikorrak	<input type="checkbox"/> Taldean <input type="checkbox"/> Jolasen txokoa <input type="checkbox"/> Elkarrizketa kolektiboa Berariazko ohar garrantzitsuak:	

2. irudia

Nahasteak lorpen-adierazleak identifikatzeko orduan

Irakasleek ez dute argi ebaluazioak nolabaiteko sendotasuna edo baliokotasuna izateko zenbat jarduera ebaluatu beharko liratekeen, zein jarduera diren lehentasunezkoak, edo jarduera bat nahikoa den informazio hori erregistratzeko. Nolanahi ere, badirudi beharrezkoa dela ebaluatzen erabiltzen diren jarduerak identifikatuak izatea, elkarrizketa honetan ikus daitekeen bezala.

Irakasle 1 Natur eta Gizarte zientziak, 1. zikloa: gertatzea 6 ariketa badaude plantillak ez dizu ematen jasotzen juteko aukera. Aurrerapena.

Unibertsitateko (UPV/EHU) ikerlaria 1: ez, ez, plantila horrek emango al dizu sei aldiz gauza bakoitza begiratzeko? Zuretzako ariketa denak al dira ebaluatzen ariketak? Kontua da zure aukera horietan... ia ariketa bakarra den hori jasoko duena, hori jakin behar du. Bakarra bada, hori zaindu beharko duzu.

Halaber, adierazi den beste zalantza bat zera da; zaila dela ikasle bakoitzak talde jarduera batean egin duen ekarpen indibiduala zein izan den ziurtatzea. Txantiloietako informazio-bilketaren maiztasunari buruzko auzia ere ez da konpondu. Ikasleen aniztasuna dela eta, ikaskuntza ziurtatzeko behar den denbora desberdina da ikasle bakoitzarengan, eta horrek konplexutasuna gehitzen dio behaketa jarraituari.

Jarrerren ebaluazioari dagokionez, curriculum-esparruan eta hezkuntza-administrazioaren hainbat erakundetan jasotzen diren definizioek eta gai horren inguruan ikastetxean aldez aurretik hartutako akordioek desadostasuna sortzen dute ikerketa-taldean.

Ikerketa-taldeak konpromisoa adierazten du etorkizunean jarrerren inguruko definizio bat adosteko, ebaluatuko diren jarrerak zeintzuk izango diren zehazte aldera. Behin-behinean, aholkulari teknikoek jarrerren zerrenda ireki bat proposatzen dute, eta tailerreko irakasle/tutore bakoitzak erabakitzen du zein izango diren bere tailerrean ebaluatuko diren jarre-
rak.

5.4. Ikasgelako praktika berrietan eta gogoeta egitea

Ebaluazio jarraituko txantiloia bi hilabetez jarri da martxan, eta, aldi berean, irakasleak «irakaslearen egunerokoa» izeneko tresna erabiltzen hasi da. Tresna honek lana deskribatzeko eta erregistratzeko informazioa biltzen du. Proposamena ezartzeko fase honetan, honako dimentsio hauek azaldu dira analisisan jarraitzeko: etengabeko ebaluaziora bideratutako denborak eta maiztasunak, erabilitako teknikak, prozesuan identifikatutako zailtasunak eta hobekuntza beharrak.

a) *Denborak eta maiztasunak*

Irakasleek, berriz ere, denbora falta adierazi dute ikasgeletan ordutegiaren barruan oharrak hartzeko. Dena dela, ikasgelako unea da lan hori egiteko unerik egokiena; nekezagoa da egunkaria eskolak amaitu ondoren betetzea. Eskola orduetan informazio gehien erregistratzen duten tailerrak matematika arlokoak eta euskara arlokoak dira.

Saio guztietan hartzen dut denbora tartea, ikasleak martxan jarritakoan. (...) Txantiloiak betetzerako orduan, oraingoan momentuan izan da eta informazioa, zuzena, freskoa izan da. Beste kasuren batean, behatu eta ondoren hasi naizenean txantiloia betetzen gehiago kostatzen. (Euskara irakaslea 1. zikloa. Egunerokoa)

Oharrak hartzeko maiztasuna aldakorra da; irakasle batzuek ia saio guztietan egiten dute, eta, beste kasu batzuetan, behaketa gehiago luzatzen da denboran, eta astero edo bi astez behin aplikatzen dute.

b) *Teknikak*

Ikaskuntzaren planteamendu didaktikoan, saioak taldeko elkarriketa-ekintza baten bidez hasi ohi dira. Ikasleen ikaskuntzaren lorpen-maila ikusteko gune egokia da, beren ekoizpenak baloratzeko aukera ematen baitu, adibidez, saioaren lehen 20 minutuetan banaka jarduten dutenean errebaso jarduerak burutuz.

Beste teknika bat ikasgelako txokoak behatzea da, ikasleek egiten dituzten lanak oinarri hartuta. Ildo horretan, informazioa biltzeko hainbat modu bereiz daitezke. Kasu batzuetan, irakaslea talde batean zentratzen da eta koadernoko jarduerak aztertzen ditu, une bakoitzean adierazle zehatz bat behatuz (adibidez, idazketa-kodearen arauak). Beste batzuetan, behaketa ikasleak taldean zein banaka lanean ari diren bitartean egiten da. Jarduera motaren arabera, teknika bat edo bestea hauta daiteke.

Kazetaritzaren arloan, adibidez, saiakeraren unea da testuen adierazpena eta lanketa behatzeko une egokiena. Hala ere, ikasleen koadernoek beste lorpen mota batzuei buruzko informazioa lortzeko balio dute, hala nola ortografia edo idazketaren orientazioa. Ikasleen koadernoak informazio asko ematen duela azpimarratzen dute parte-hartzaileek.

Informazioa erregistratzeko, honako hauek ere hartzen dira kontuan: egiten diren galdera eta hipotesietatik abiatuta egindako jarduerak, ikasleek ematen dituzten ahozko erantzunak, eta ikaskuntzen adierazpen-faseari banaka edo taldeetan nola heldu dioten marrazkien, esaldien, taulen, panelen eta abarren bidez. Txoko guztietan, ezagutzez gain, jarreraren garapenari buruzko informazioa ere erregistratzen da.

c) *Aurkitutako zailtasunak*

Tailer bakoitzean zailtasun zehatzak ikusi dira. Irakasleek adierazi dute matematikako ebaluazio jarraitua beste arlo batzuetakoa baino egingarriagoa dela, lorpen-adierazleak espezifikoagoak direlako eta hobeto bereizteko aukera ematen dutelako. Beste ikaskuntza-arlo batzuetan, irakasleek zailtasunak dituzte lortzen duten ikaskuntzari buruzko ondorio argiak ateratzeko, batez ere kalifikazioari begira. Proposatutako ebaluazio-adierazle batzuk, formulatu diren bezala, ez dira esanguratsuak, ezta behar bezain zehatzak ere, ez baitute ikaskuntzaren lorpenak bereizten laguntzen.

Bestalde, zalantzan jartzen da datuak biltzeko txantiloien luzera eta bildu beharko litzatekeen informazio kopurua. Irakasleak kezkatzen ditu txoko guztietako informazioa ez biltzeak. Natura- eta gizarte-zientziak bezalako arlo batzuen ordu-kopuru mugatuak zailtasunak sortzen ditu programatutako curriculum-helburuak lortzeko, eta nahi besteko ebaluazio-irizpideak jasoko litzatekeen txantiloia bat sortzeko.

Jarduera mota batzuei dagokienez, hala nola ikasleen ahozko aurkezpenei dagozkionak, zaila suertatzen da ikaskuntza-prozesuen bilakaera behatzea. Ondorioz, behaketak egin behar dira aldian-aldian, adierazle horiei buruzko informazioa jasotze aldera.

Tailerren antolaketa didaktikoak hainbat irakasleren arteko koordinazio-lana eskatzen du. Kasu batzuetan, tailer bera irakasle batzuen artean partekatzen da. Beste batzuetan, ezagutza-arlo berean tailer bat baino

gehiago konbinatzen dira, eta horrek eskatzen du irakasleek txantiloia bera erabiltzea informazioa biltzeko.

Ebaluazio jarraiko txantiloia irakurketa (euskara) ematen duten irakasleek ere bete behar dute (ebaluazio irizpide batzuk), beraiei ez zaie lan erreza egin edo erabilgarria, txantiloia kazetaritzarako zegoelako egina. (Euskara irakaslea 1, 1. zikloa)

Era berean, ikasgelako klimak plantilla aplikatzeko orduan duen eragina ikusarazten da; ikasleek irakasleak asko galdegiten dituzten txokotan zaila da etengabe behatzeko denbora tarte hartzea. Beste profesional batzuen lankidetzak (praktiketako langileak edo irakasle laguntzaileak) nabarmen errazten du lan hori egitea.

Adostasun zabala dago ikasleen informazioa paperezko euskarrian erregistratzeko beharrari buruz. Hala ere, ohar horiek euskarri digital batera eraman ahal izateko erabili behar den denborak kezkatzen ditu irakasleak. Banakako txantiloiak erabiltzeaz gain, alde aurretik beren koadernoetan landa oharren bidez informazioa jasotzea oso lagungarria dela diote irakasleek.

d) *Hobekuntzarako proposamenak*

Irakasleek adierazi dute komeni dela ikasleek egiten dituzten lanak berrikusteko maiztasuna handitzea. Era berean, baliagarria izango litzateke behaketak egitea ikasleak txoko guztietatik igaro direnean.

Curriculum osoa aplikatu beharrak larritasuna sortzen du irakasleengan, eta hori plantillaren erabileran atzematen da, eta presioa sortzen du ebaluatu beharreko alderdi guztiak txantiloian jaso behar direla uste delako. Badirudi, ordea, posible dela erabakitzea txantiloian soilik alderdirik garrantzitsuenak jasotzea. Era berean, ebaluazio-irizpideak eta -adierazleak formulatzeko modu egokiak ikasten jarraitzeko beharra identifikatu da.

Era berean, ikasgeletan informazioa zuzenean erregistratzeari garrantzi handiagoa ematea proposatzen da, gela barruko saioetatik kanpo oharrrak hartzea baino. Erregistroek tarte ireki bat dute ebaluazio irizpide bakoitzean, ikaskuntza-prozesuari buruzko informazioa gehitu ahal izateko. Espazio honen egokitasuna balioan jartzen dute, jarduerak nola egin dituzten deskribatzeko aukera ematen baitu, batez ere premia handienak dituzten ikasleekin.

Zenbait arlotan, irakasleek komenigarritzat jotzen dute ikasturte osorako plantilla bakarra sortzea, eta ez hiruhileko ebaluazio-aldi bakoitzeko; horrela, atal desberdinak erabili ahal izango dituzte dagokion ebaluazio-aldiaren arabera.

5.5. Emaitzak aztertzea

Ezarpenaren ebaluazioa, gutxi gorabehera, hasi eta urtebetera egin da irakasle parte-hartzaileekin. Identifikatutako hobekuntzak irakaskuntza-eta ikaskuntza-prozesuarekin lotzen dira batez ere. Irakasleek uste dute ebaluazio jarraitua ohikoagoa dela eguneroko antolamenduan; denbora gehiago ematen dute ikasgelan, irakasleak ohitu dira gelan lan egiten duten unean oharrak hartzera, eta ohartu dira behaketa beste zeregin bat gehiago dela irakasleen eguneroko zereginetan.

Ebaluazio-prozesuan informazioa biltzeari dagokionez, bi hobekuntza-ildo identifikatu dira orain: alde batetik, irakasleek uste dute argiago dituztela ikasleak ebaluatzeko ebaluazio-irizpideak eta lorpen-adierazleak zer diren. Era berean, informazio askoz ere zehatzagoa eta aberatsagoa jasotzen dute, ikaskuntza ezaugarriak zein diren hobeto identifikatuz; horri esker, ebaluazio-aldian zehar zailtasunak identifikatu daitezke (ez soilik amaieran), eta, horrela, horiek indartzeko aldaketak egitea ahalbidetzen da. Bestalde, adierazi dute orain argiago dituztela ikasgaien edukiak eta tailetan lortu nahi diren helburuak. Zailtasunei dagokienez, ikusten da zailtasun horietako batzuek badirautea, hala nola denbora falta, eta horrek zaildu egiten duela klasean oharrak hartzea eta oharren informazio guztia kudeatzea.

Lehen zikloko ikasleek, parte-hartzaileen arabera, ez dute zereginak egiteko behar besteko autonomiarik, eta laguntza eskatzen dute behin eta berriz; hala, batzuetan, zaila egiten zaie gelan oharrak hartzea, eta, ondorioz, informazioa ordutegitik kanpo pasatu behar dute ebaluazio jarraituko txantiloietara. Gainera, ebaluazio bakoitzaren amaieran ikasleak kalifikatu behar izateak kezkatzen ditu. Horregatik, berrikuntza-proposamen berriak planteatzen dituzte, hala nola familiei ikasleen ebaluazio kualitatibo bat eskaintzea lehenengo bi ebaluazioetan, eta kuantitatibo bat (kalifikazioa) soilik ikasturtearen amaieran. Era berean, txosten idatzien itemak berrikustea proposatzen dute, familiei helarazten zaien informazioaren kalitatea hobetzeko.

6. EZTABAIDA ETA ONDORIO NAGUSIAK

Ikerketa lan honen emaitzek erakusten dute ebaluazioarena, irakasle zein hezkuntza eremuko profesionalen artean, askotariko iritziak sortzen dituen eremua dela. Adostasuna nabarmena izanik ere: ebaluazioak irakaskuntza-ikaskuntza-prozesuaren osagarri eta lagungarri izan behar du, praktikan lan honen emaitzek adierazten duten moduan, hezigarria izango den ebaluazio prozesu bat abian jartzea prozesu konplexua da. Are gehiago, tradizio eta egiteko modu oso ezarrietan burutu denean ebaluazioa (Sanmartí, 2007). Egiteko modu ezarriekin apurtzeko eta ikaskuntza-horizon-

teak zabaltzeko helburuarekin, ikasleak ebaluatzeko sistema eraldatzeko prozesua ezinbestean inplikaturako aktoreen parte hartzearekin soilik egin daiteke, kasu honetan, I-E metodoaren bidez, Lehen Hezkuntzako irakasleentzako partaidetza zabalaren bidez, praktika bat (sumatiboa) errotik aldatzeko modua egin da, irakasleak izan dira aldaketa hori egiteko prozedurak sortu eta abiatu dituztenak (tresnak sortu eta esperimendu, haien inpaktua baloratuz) eta haien begiekin ikusi ahal izan dituzte emaitzak. Jasotako ebidentziak berresten dute ebaluazio-praktika hobetu dela eta hezkuntza-taldearen barruan sendotu dela, batez ere ikasleak ebaluatzeko kalitatezko informazio egokiagoa eskuratzeko modua dutelako. Honenbestez esan dezakegu ikerketa lan honek ebaluazio-funtzioari buruzko ikuspegi pedagogikoa aldatzen lagundu duela. Emaitzek adierazten dute migrazioa dagoela kalifikazio-ebaluazioaren ikuspegi hutsetik, ebidentzietan eta emaitzetan oinarritutako ebaluazio jarraituago baterantz, eta laguntza pedagogikoa erregulatzeko eta hobetzeko joera handiagoa dela.

Ikerketa-prozesuan sortu den ebaluazio-tresnen multzoak, ikaskuntza emaitzei buruz informazio gehiago emateaz gain, berresten digu ebaluazioa ez dela emaitzen baitan bakarrik, edo nagusiki horretan, egin behar, baizik eta prozesuan zehar ere egin behar dela, testuinguruko elementuak barne hartuta (Allal, 2020).

Proiektu honetan egindako aurrerapenak etengabeko ebaluaziorako tresna multzoa sortu dute, curriculum-esparru ofiziala erreferentziatzen duten tailer guztietarako egitura komun batekin. Landutako txantiloiek ikasle bakoitzaren ikaskuntza-prozesura egokitutako informazioa biltzen dute; lorpen-adierazleentzako formulazioen zehaztasun eta argitasun handiagoz egin da aurrera. Ebaluazio-elementuak argiago identifikatzeak irizpideak hobeto ulertzea ekarri du, eta irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuen curriculum-diseinuari buruzko ikuspegi zehatzagoa izatea, adierazle horien eta gelako jardueren arteko loturak ikusaraziz.

Irakasleentzako artean oraindik dauden zailtasunei dagokienez, ebaluatzeko informazioa biltzeko prozesuak eskatzen duen denboraren kudeaketa agertzen zaigu, behin eta berriz. Ebaluazio jarraituko eta prestakuntzako sistema bat aplikatzeak etengabeko dedikazioa eskatzen du ebaluazio-ekintzak irakatsi eta ikasteko prozesuan integratzeko (Brown eta Remesal, 2017). Horrek kostu handia dakar irakasleentzat; prestakuntza-ebaluazioa egitea oso lan zaila da. Egoera horren aurrean, ikasleek autonomia handiagoz lan egiteko eta, aldi berean, autoebaluazioa errazteko aukera izango duten tailer, material eta ikaskuntza-sekuentzietan eskaintzeko beharra planteatzen da. Zenbait irakasgaitan, tailerrean emandako denbora, portzioan, txikia da, eta horrek zailtasuna dakar behar adina informazio lortzeko, zehaztasunez eta jarraitutasunez kalifikatu eta ebaluatu ahal izateko.

Etengabeko ebaluazioaren ezarpena oso baldintzatuta dago oraindik, ikasleak kalifikatu ere egin behar direlako. Informazioa biltzeko egitura

instrumentala abian jartzeak ez du berez bermatzen ebaluazioa prestakuntzakoa denik. Irakasleek, maiz, ebaluazio jarraituan jasotako informazioari egokitutako azken kalifikazio zehatza ziurtatzeko joera dute. Hiru hilero kalifikatu beharrak sortzen duen presioak ikasleen kalifikazio-uneen maiztasuna murrizteko beharra planteatzea iradokitzen du.

I-E ikerketa-mekanismo gisa erabiltzeak ekarpen interesgarria dakar, irakasleek berek hausnartu, eztabaidatu eta diseinatu baitituzte ikasgelan ezartzen diren praktika eta metodologiekin bat datozen tresna berriak (Castillo, 2002; Darling-Hammond, 2017). Prozesu horrek eta aldi berean prozesu horretan irakaskuntzan aritzeak, indartzeko eta prestatzeko faktore gisa, ikaskuntza profesionalari laguntzen dio. Lan honetan irakasleek eta ikastetxeko zuzendaritzak ebaluazio-sistema ikertzeko eta hobetzeko motibazio nabarmena sumatu dute.

Zuzendaritza-taldearen bultzada eta parte-hartzea funtsezko elementua izan da; eta ikastetxeko antolaketa-egiturak erraztu eta egokitu ditu, I-E prozesu jarraitua egin ahal izateko (ordutegiak, ordezkapenak eta abar). Eskola-eraldaketako prozesuek erabaki estrategikoak, lidergo sendoak eta aldaketa erradikal eta integralak eskatzen dituzte, denboran iraungo dutenak, eta hezkuntza-eragile guztiek parte hartu behar dute (Hargreaves eta O'Connor, 2018; Harris, 2020).

Mugei dagokienez, SARS-COVID19tik eratorritako munduko egoera pandemikoak taldeko lan-saioen maiztasuna eta erritmoa baldintzatu ditu. Horrek irakasleen agendan doikuntzak egitea ekarri du. Bestalde, ikastetxearen hezkuntza-proiektuaren garapenari dagokionez, arlo batzuk ez dira oraindik ikerketa-taldean sartu, bere arloetan ordu gutxi eskaintzen dituztelako.

ERREFERENTZIAK

- Adams, M. E., Bell, L. A. E., eta Griffin, P. E. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Routledge/Taylor eta Francis Group.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2019.1609411>
- Andrade, H. L., eta Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge.
- Barnes, N., Fives, H. eta Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives eta M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). Routledge.
- Black, P.J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. eta Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Bonner, S. M. (2016). Teachers' perceptions about assessment: Competing narratives. In G. Brown, L. Harris (Eds.) *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 37-55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749136>

- Brown, G. T. L., eta Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68-74. <https://doi:10.1016/j.stueduc.2017.07.003>
- Cantón, I. eta Pino-Juste, M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza.
- Castillo, S. (1994). Diagnóstico-evaluación: cooperación y complementariedad. *Revista de investigación educativa*, 23 640-642.
- Castillo, S. (coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Prentice Hall.
- Colás Buendía, M. P. eta Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Davinci.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Eilks, I., eta Markic, S. (2011). Effects of a Long-Term Participatory Action Research Project on Science Teachers' Professional Development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75196>
- Elliot, J. (1981). *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge Institute of Education.
- Elliot, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Gairín, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación como autorregulación. En J. Gairín y P. Díez (Eds.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp.11-44). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones
- Gárate A., Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad: la otra educación posible*. Ápeiron.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity eta Excellence in Education*, 38(2), 103-109. <http://doi.org/10.1080/10665680590935034>
- Hargreaves, A., eta O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A. (2020). *System Leaders and System Leadership: Reviewing the Evidence*. National Academy for Educational Leadership Wales. Swansea University School of Education. <https://nael.cymru/wp-content/uploads/2021/04/System-Leaders-and-System-Leadership.pdf>
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77 (1), 81-112. <http://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidalgo, N., Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- McNiff, J., Lomax, P., eta Whitehead, J. (1996). *You and your action research Project*. Hyde Publications.
- Montanero, M. (2019). *Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria*. Universidad de Extremadura.

- Monteiro, V., Mata, L., eta Santos, N. N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. In *Frontiers in Education* (6), pp. 1-15. Frontiers. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>
- Moreno, B., Ramos, C., eta Salomé, A. (2017). Efectos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje universitarias en el rendimiento académico. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 39-53. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/viewFile/RIDU2017.9.4/20378>
- Muskin, J. A. (2015). *Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice. Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 1. OIE-UNESCO.
- OECD. (2020). *Global Teaching InSights*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b>
- Orakci, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-149. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.88>
- Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.
- Pérez-Juste, R. (1994). ¿Por qué diferenciar los términos evaluación y diagnóstico? *Revista de investigación educativa*, 23, 588-591.
- Perrenaud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Philipp, R. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Information Age Publishing.
- Polo, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en supervisión educativa*, 14, 1-11. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/482>
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1177/074171369204200401>
- Prieto, M., Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Samiullah, M. I., Anjum, A. (2017). Effect of Continuous Assessment Techniques on Students' Performance at Elementary level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 91-100. http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/7_39_1_17.pdf
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Graó.
- Schander, C., Massa, A.A. (2020). Criterios de evaluación: construyendo fiabilidad y objetividad. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 2, 329-341.
- Stufflebeam, D. L., Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. John Wiley eta Sons.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422855>
- Woolfolk Hoy, Hoy, K., eta Davis, H. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wenzel eta A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 627-653). Routledge/Taylor eta Francis Group.