

# Ebaluazio Diagnostikoari buruzko iritzia: generoaren, ikastetxe-sarearen eta esperientziaren arabera

Leire Fernandez-Atorrasagasti<sup>1</sup>, Mikel Irukieta<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ikertzailea (EHU/UPV), <sup>2</sup>Bilboko Hezkuntza Fakultateko Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila eta HiTZ zentroa (EHU/UPV)

Eskola kanpoko Ebaluazio Diagnostikoaren egokitasuna zalantzan jarri izan da eta eskola barruko ebaluazioa hobetsi izan da, irakasleek ikasgelako testuingurua sakonki ezagutzen dutelako eta ikasgelako errealitatea nahiz hezkuntza-kalitatea etengabe hobetzen dihardutelako. Artikulu honen helburua da Euskal Hezkuntzako zenbait ikastetxetako irakasleen iritzia biltzea Ebaluazio Diagnostikoari buruz. Horretarako, Ebaluazio Diagnostikoaren usteak aztertzeke lau ikerketa-galdera planteatuta, horiek erantzuteko asmoz bideratutako galdetegi misto bat sortu da; lau galdera itxirekin, eta galdera bakoitzaren jarraian zergatia justifikatzeko aukera eskaini da. Euskara eta Matematikako arloetan pasa da, guztira LH4ko eta DBH2ko 100 irakaslek parte hartu dutelarik. Ondoren, galdetegiko erantzunak aztertu dira eta emaitzei dagokieraz, aurkitu da LHko edo DBHko irakasle izateak, generoak, ikastetxe-sareak eta irakasleen lan-esperientziak eragina dutela Ebaluazio Diagnostikoaren inguruko iritzietan.

**GAKO-HITZAK:** Ebaluazio Diagnostikoa · Euskal hezkuntzaren kalitatea · Kanpo-ebaluazioa · Barne-ebaluazioa.

## Opinions on Diagnostic Evaluation: According to Gender, School Network, and Experience

The efficacy of external Diagnostic Evaluation outside schools has been questioned, contrasting with improvements in internal assessments. Teachers, deeply acquainted with the classroom context, continuously enhance educational quality. This article aims to compile teachers' opinions from various Basque Education schools on the Diagnostic Evaluation. Four research questions were formulated, leading to a mixed questionnaire addressing them. Covering Basque language and mathematics, the questionnaire involved 100 teachers from 4th-grade Primary and 2nd-grade Secondary Education. Subsequent analysis of teacher responses revealed the impact of being a Primary or Secondary teacher, gender, school networks, and work experiences on opinions of the Diagnostic Evaluation.

**KEY WORDS:** Diagnostic evaluation · Basque educational quality · External evaluation · Internal evaluation.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.5082>

**Jasotze-data:** 2024-01-29 **Onartze-data:** 2024-05-06

## 1. Sarrera

Euskal Hezkuntza Sistemaren kanpo-ebaluazioa egiten du Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeak (ISEI-IVEI), Ebaluazio Diagnostikoak eginez. Ebaluazio horren helburua da ikastetxeen neurriak ematea ikasleak zer neurritan dauden prestatuta baloratzeko, eta administrazioari informazioa eskaintzea ikastetxeen irakaslan hobetzen laguntzeko eta hezkuntza-politika bideratzeko. Baina kanpo-ebaluazioa den neurrian, jarrera ezberdinak eragiten ditu hezkuntza-komunitatean eta jarrera horiek ezagutzen saiatuko gara.

40 urtetan, Euskal Autonomia Erkidegoak (EAE hemendik aurrera) hezkuntza-sistema berria eraikitzea lortu du, zati batean EAEda gainerako hezkuntza-sistemen aldean desberdina: Espainiako testuinguru orokorrean integratua, Europara bideratua eta begi-belarriak nazioartean jarria, baina ezaugarri propioekin (Monzón eta Luna, 2020).

Gaur egun argi dago ebaluazioa beharrezkoa dela hezkuntza-kalitatea hobetzeko, baina ikastetxe bateko barne-ebaluazioa onartzen den bitartean, kanpo-ebaluazioak ikastetxeen jarrera negatiboak ekartzen ditu askotan. Egia esan, ezin dugu esan bata bestea baino hobea denik, osagarriak dira eta biek eman behar dute informazioa etengabeko hobekuntza lortzeko (López, 2021).

Ebaluazio hori hezkuntza-sistemaren elementu estrategiko bihurtu da, ikastetxeek eta familiek gehiengoz onartutakoa, EAEda Eskola Kontseiluak onetsia eta Eusko Legebiltzarrak berak berretsia. Izan ere, 2015eko ekainean Hezkuntza Sailari eskatu zitzaion ebaluazio horiek egiten jarraitzeko, 2009tik ezarritako ebaluazio-ereduari eutsiz eta egindako ibilbidea hobetuz (Luna, 2018). Edonola dela ere, kanpo-ebaluazioa izanik, erresistentzia batzuk garatu dira hezkuntza-komunitatean, batez ere irakasleen edota familien inguruan.

Ikerketa honen helburu nagusia da irakasleek Ebaluazio Diagnostikoaren inguruan zer iritzi duten jakitea. Horretarako, 4 aldagai hartu dira kontuan: i) Lehen Hezkuntzako (LH) edo Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako (DBH) irakasle izatea; ii) irakasleen generoa; iii) ikastetxe-sarea (publikoa edo itunpekoa) eta iv) irakasleen lan-esperientzia edo irakaskuntza-esperientzia. Horiek aztertu ahal izateko, hurrengo ikerketa-galdera hauek proposatu dira:

IG1) Zer ikaskuntza-etapatan baloratzen da ondoen Ebaluazio Diagnostikoa, LHn edo DBHn?

IG2) Ebaluazio Diagnostikoari buruzko iritzi bera al dago genero batean eta bestean?

IG3) Zer ikastetxe-sarek du Ebaluazio Diagnostikoari buruzko aldeotasun handiena?

IG4) Baldintzatzen al du irakaslearen esperientzia-mailak Ebaluazio Diagnostikoaren onarpenean?

Ikerketa-metodologiari dagokionez, erabaki da ikerketa ez-esperimentalak eta diseinu kuantitatiboak *ex post facto* motako metodologia erabiliz egitea. Era berean, ikerketa deskriptibo eta korrelazionalak ere bada, aldagaien arteko erlazioak aztertu direlako. Ikerketa deskriptiboak izanik, galdetegia erabili da emaitzak jasotzeko eta 100 irakasle izan dira parte-hartzaileak, zehazki Matematikako eta Euskarako irakasleak, Ebaluazio Diagnostikoan egiten diren bi azterketetako irakasleak, alegia. Horrez gain, irakasleen erantzunen arrazoiak berri izateko, hurbilpen kualitatiboak ere erabili da, galdera bakoitzaren ondoren zergatia galdetu delako, eta horrela beren iritzia arrazoitzeko aukera eman zaie.

Jarraitutako urrats horien bitartez eskuratu den informazioa antolatzean eta aztertzean, ikerketa honen zenbait emaitza esanguratsu eta konparagarri izan direla ondorioztatu da, aurretik aipatutako honako aldagai hauetan: LHko edo DBHko irakaslea izatea, generoa, ikastetxe-sarea eta irakasleen esperientzia-maila.

## 2. Ebaluazioa hezkuntzan

Hezkuntza faktore bat da gizakiaren eraldaketan eta garapenean, eragina du pertsonen aurrerabidean eta, beraz, baita gizartean ere. Hezkuntza-sistemak ebaluazioaren etapa darama berekin. Etapa horren bidez, datu esanguratsuak ikertzen, biltzen eta aztertzen dira, ikasleen ikaskuntza hobetzeko erabaki egokiak hartzeko. Ebaluazioa hezkuntza-sistemako eragile guztiak konprometitzen dituen prozesua da (Córdoba eta Lanuza, 2021).

Azken urteotan, kalitatearen, ebaluazioaren eta eskola-hobekuntzaren aldeko apustu hasiberria hezkuntza-panoramaren alderdi saihetsezina bihurtu da eta hor nabigazio-gutun berri bat dago, irakaskuntzaren bilakaera bideratzen duena. Horri dagokionez, kalitatearen kontzeptua ebaluazioari eta, beraz, etengabeko hobekuntzari lotuta dago. Horri dagokionez, aurkezten den lana eskola eraginkorren filosofiarekin eta eskola-hobekuntzako mugimendu praktikoarekin lotuta dago. Horren helburua da eskoletan aldaketa-proiektuak abiaraztea, ikaskuntza-prozesuak optimizatzeko (Arnaiz *et al.*, 2015).

Hala ere, hezkuntza-printzipiotzat hartzen da ebaluazioa irakaskuntzaren kalitatea hobetzeko oinarriko faktoreetako bat dela. Are gehiago, aipa daiteke irakaskuntzaren kalitatearen ebaluazioarekiko kezka hainbesteko garrantzia hartu duela eta arriskua dagoela, beste gai batzuekin gertatu den bezala, arlo horretan zerbait egiteko premia larrian erortzeko, ebaluazioaren zertarako eta nola egin behar den sakon hausnartu gabe (Martín, 2003).

Ikastetxeen ebaluazioa eta ebaluazio motak aztertzeko, maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoan hezkuntzan egin beharreko Ebaluazio Diagnostikoa eta legedia aztertu da. Ildo beretik jarraituz, Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) nola gauzatu den eta, amaitzeko, Euskal Curriculumak kontuan hartuta nola garatu den azalduko da.

## 2.1. Ikastetxeen ebaluazioa eta ebaluazio motak

De Miguelen (1997) arabera, ikastetxeen ebaluazioan hiru galdera nagusi hauek kontuan hartzen dira:

i) zer, ii) nola eta iii) zertarako.

Ikasleen ebaluazioa, ikastetxe barnekoa edo kanpokoak, hezkuntza-sistemak eta ikastetxeak etengabe hobetzeko asmotik dator. Barne-ebaluazioari dagokionez, ikastetxeek etengabe hobetu beharra dute, denborak aurrera egin ahala jendartearen beharrak, besteak beste, aldatzen direlako. Horretarako, gabeziak ezagutu eta horietan lan egin behar da, ebaluazioa eginez. Kanpo-ebaluazioari dagokionez, ordea, Lugo *et al.*en (2017) arabera, Ebaluazio Diagnostikoa ikerketa asmoko ebaluazioa da eta administrazioaren eraginpean dagoen edozein arlotan bezala, hau ere datuetan oinarrituriko erabakiak hartzeko eta oinarri sendoak lortzeko egiten da, hezkuntza etengabe hobetzeko asmoz.

Beraz, ebaluazioa garrantzitsua da ikastetxeak hobetzeko, eraginkortasuna areagotzeko eta, azkenik, kalitatezko hezkuntza lortzeko. Kalitatezko hezkuntza, Unescoren (2018) laugarren garapen iraunkorraren helburuetako bat da, zehazki hezkuntza inklusiboa, bidezkoa eta kalitatezkoa bermatzea eta bizitza osoan ikasteko aukerak sustatzea guztiontzat. Horrela, beraz, eraginkortasuna eta, bereziki, kalitatea dira ebaluazio-prozesuak justifikatzeko erabiltzen diren funtsezko arrazoiak (Sánchez, 2007). Horrez gain, Ayerbe *et al.*en (2007) ustez, ebaluazioaren kulturak honako onura eta aukera hauek ekar ditzake: i) ikastetxearen egoeraz hausnartzeko, ii) proiektu berriak proposatzeko, iii) talde-lanean aurrera egiteko, iv) hezkuntza-erakundearen prozesu garrantzitsuenak berrikusteko eta v) beste zentroekin alderatzeko.

Ikastetxeen ebaluazio-prozedurei dagokienez, Lukasek eta Santiagok (2016) lau prozeduratan oinarritu izan dela aipatzen dute eta horien sailkapena barne- (ikastetxearen ardurapekoa) eta kanpo-ebaluazio ardatzetan (ikastetxez kanpokoak) egiten dute:

- i. Eraitzen kalitatea neurtzeko prozedurak (eraginkortasuna/efizientzia), barne-ebaluazioa.
- ii. Funtzionamenduaren kalitatea bermatzeko ezarritako sistemak (hobekuntza), barne-ebaluazioa.
- iii. Kanpo-kontrola edo auditoria, ikusteko nola egokitzen den ikastetxea indarrean dauden arauetara, kanpo-ebaluazioa.
- iv. Ikastetxearen eraginkortasunaren kanpo-balioespena, eraitzen arabera, kanpo-ebaluazioa.

Bukatzeko, Tianaren (2018) arabera, ikastetxeen ebaluazioak badu arrisku bat: ebaluazio hori egitean errendimenduan gehiegizko arreta jartzea, hau da, ebaluazio-proba estandarizatuetan lortutako ikasleen emaitzetan eta ikastetxeek lortutako errendimenduan (kanpo-balioespena). Horri garrantzia ematen bazaio, bigarren

mailan geratzen dira gogoeta egitea eta hobekuntza-prozesuetan sakontzea. Beste arrisku bat da ikastetxeen ebaluazioan ikuskaritza-funtzioa (auditoria) nabarmentzea eta bigarren mailan uztea autoebaluazioa.

## 2.2. Ebaluazio Diagnostikoa eta araudia

Ebaluazio Diagnostikoaren oinarria ikasleek hezkuntza-prozesu berria hasi aurretik zer ezagutza mota eta maila dituzten jakitea da. Proba horiek ikastaroaren hasieran edo amaieran egiten dira, ikasleen ezaguerak konparatzeko, hau da, irakaskuntza-ikaskuntza ezagutzeko prozesuaren aurretik eta ondoren. Ikasleen ezagutzen egoera eta aurrerapena hautemandakoan, irakasleak gai dira dagozkien egokitzapenak egiteko, ikasketa-mailaren arabera (Vera, 2020).

Suarezzen (2017) arabera, azken batean, Ebaluazio Diagnostikoak hezkuntza-politikak inspiratu eta bideratu behar ditu, ekintza-plan bat mugatuz. Ekintza-plan horren ezaugarriak hauek dira: hezkuntza-kalitatea hobetzea, hezkuntza-ekitatea eta hezkuntza-konpromisoak sendotzea, gure gizartean, ezagutzaren gizartean, sortzen ari diren eskaera sozialei eta beharrei erantzuteko. Horrenbestez, hezkuntza-arloan hobekuntza sustatzeko tresna bihurtu da eta lege-mailan ere arautzen da.

ISEI-IVEIren arabera, Ebaluazio Diagnostikoa ikastetxeak eta hezkuntza-sistema hobetzeko ebaluazio-prozesua da eta ikasle bakoitzaren oinarrizko gaitasunen garapen-maila balioesten du unibertsitatez kanpoko oinarrizko irakaskuntzetan. LHko eta DBHko ikasleek oinarrizko kompetentziak noraino garatu dituzten baloratzen du honako 4 adierazle-kategoriako datuekin: i) testuinguru sozioekonomikoa, ii) baliabideak (irakasleak eta materialak), iii) hezkuntza-prozesuaren datu kualitatiboak (praktikak, giroa...) eta iv) emaitzen adierazleak (ebaluazioaren emaitzak, eskolatzetasak, oinarrizko gaitasunak eskuratzea, jarrerak eta balioak...).

Ebaluazio Diagnostikoak bi helburu ditu: batetik, eskolak bizitzarako zer mailatan prestatzen duen baloratzea eta ikasleek herritar gisa duten zeregina beren gain hartzeko behar adinako prestakuntza izatea, eta, bestetik, ikastetxeei hezkuntza-praktikak hobetzen laguntzea eta Administrazioari informazio baliotsua ematea hezkuntza-politika bideratzeko ([isei-ivei.hezkuntza.net](http://isei-ivei.hezkuntza.net)).

Emaitzen adierazleari dagokionez, bi Ebaluazio Diagnostiko mota ezberdindu daitezke: etapa erdiko Ebaluazio Diagnostikoa eta etapa amaierako Ebaluazio Diagnostikoa. Lehena, ikastetxeak eta hezkuntza-sistema hobetzeko ebaluazio-prozesua da, eta LHko 4. mailan eta DBHko 2. mailan ikasle bakoitzaren oinarrizko gaitasunen garapen-maila baloratzen du. Bigarrena, aldiz, ikastetxeak eta hezkuntza-sistema hobetzeko ebaluazio-prozesua da, eta LHko 6. mailan eta DBHko 4. mailan ikasle bakoitzaren oinarrizko gaitasunen garapen-maila balioesten du.

Hezkuntzari buruzko maiatzaren 3ko 2/2006 Lege Organikoak dioenaren arabera, ikastetxeek beren ikasle guztiak ebaluatuko dituzte LHko 4. mailan eta DBHko 2. mailan, hezkuntza-administrazioek xedatzen dutenaren arabera. Ebaluazio horren helburua diagnosis egitea izango da eta bertan egiaztatuko da hizkuntza-komunikaziorako gaitasuna eta matematikarako gaitasunaren garapena, bestek

beste. Eta ikastetxeek ebaluazio horien emaitzak hartu ditzakete kontuan, adibidez, hobekuntza-planak diseinatzerakoan.

ISEI-IVEIk eredu eta laguntza egokiak emango dizkie ikastetxeei, ebaluazio horiek guztiak modu egokian egin ditzaten. Ikastetxeek eta hezkuntza-administrazioak ebaluazio horietatik datorren informazioa hartuko dute kontuan, besteak beste, ikasleen arreta hobetzeko, oinarrizko gaitasunak lortzen direla bermatzeko, eta behar diren neurriak eta programak antolatzeko (175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailarena).

Ikasleen irteera-profilak modu globalean definitzen dira Derrigorrezko Oinarrizko Hezkuntza amaitzean oinarrizko jakintzak, gaitasunak eta hezkuntza-helburuak lortzeko eta bizitzan zehar dauden eremuetan eta egoera guztietan moldatzeko. Irteerako profil orokorra osatzen duten oinarrizko gaitasunen formulazio-maila modu espezifikoan eta ebaluagarrian bideratzen eta zehazten da, LHko eta DBHko arloak eta ikasgaiak zehaztuz; horiek, aldi berean, dagozkien helburuetan eta oinarrizko jakintzetan ondorioztatzen dira, ebaluazio-irizpideetara eta lorpen-adierazleetara iritsi arte (Eusko Jaurlaritza, 2015).

Monzónen eta Lunaren (2020) arabera, ebaluazio horrek informazio asko ematen die ikastetxeei eta irakasle-taldee; izan ere, emaitzez gain, ezaugarri linguistiko edo sozioekonomiko berberak dituzten ikastetxeekin alderatzen dira. Emaitza horietatik abiatuta, ikastetxeek ikus dezakete non dauden kokatuta eta zer hobetu behar duten hobekuntza-planak proposatuz eta eginez.

### 3. Metodologia

Ikerketa-metodologiari dagokionez, erabaki da ikerketa ez-esperimentalak eta diseinu kuantitatiboak mistoa *ex post facto* motako metodologia erabiliz egitea. Era berean, ikerketa deskriptiboak eta korrelazionalak ere bada, aldagaien arteko erlazioak aztertu direlako. Ikerketa deskriptiboak izanik, galdetegiak erabili da emaitzak jasotzeko eta 100 irakasle izan dira parte-hartzaileak, zehazki, Matematikako eta Euskarako irakasleak, Ebaluazio Diagnostikoan egiten diren bi azterketetako irakasleak, alegia. Horrez gain, irakasleen erantzunen arrazoen berri izateko, galdera bakoitzaren ondoren zergatia galdetu da eta iritzia arrazoitzeko aukera izan dute.

Ebaluazio Diagnostikoaren gaineko irakasleen usteak arakatzeko helburuz egin den datu-bilketa 2022ko otsailaren erdialdetik maiatzera egin da; epe horretan, irakasleekin harremanetan jarri gara aurrez aurre, telefonoa, eposta eta mezularitza-zerrendak baliatuz. Mezu bakoitzean, hasieratik informazio zehatza eman zaie galdetegiaren inguruan. Ikerketa aurrera eramateko, Ebaluazio Diagnostikoaren inguruko galdera orokorrak egingo zaizkiela aipatu da. Horrez gain, ikerketa hau Ikastetxeen Ebaluazioari buruzko usteetan oinarrituta dagoela jakinarazteaz gain, iritzi pertsonalak anonimotasunean gordeko zirela eta jasotzen diren erantzunak konfidentzialtasunez tratatuko eta bermatuko direla zin egin da. Azkenik, galdetegiak egiteko aurreikusitako denbora ere adierazi zaie, 10 minutu inguru. Bukatzeko, haien parte-hartzea asko eskertu da.

Parte-hartzaileei dagokienez, ikerketa hau aurrera eramateko Gipuzkoako eta Bizkaiko ikastetxe publiko zein itunpeko LHko eta DBHko irakasleak parte hartzera gonbidatu dira, aipatu dugun bezala, Euskarako eta Matematikako irakasleak, Ebaluazio Diagnostikoa ezagutzen dutenak, hain zuzen ere (ikus parte-hartzaileen informazioa 1. taulan).

Aipatutako lau aldagaiak aukeratzeko arrazoia ikastetxe guztietan egon daitezkeen faktoreak kontuan hartzea izan da. Izan ere, ikastetxeetan LHko eta DBHko irakasleak aurki daitezke, baita genero ezberdinetako irakasleak ere. Horrez gain, ikastetxeak publikoak edota itunpekoak izan daitezke eta, bukatzeko, lan-esperientzia ezberdina duten irakasleak aurki daitezke.

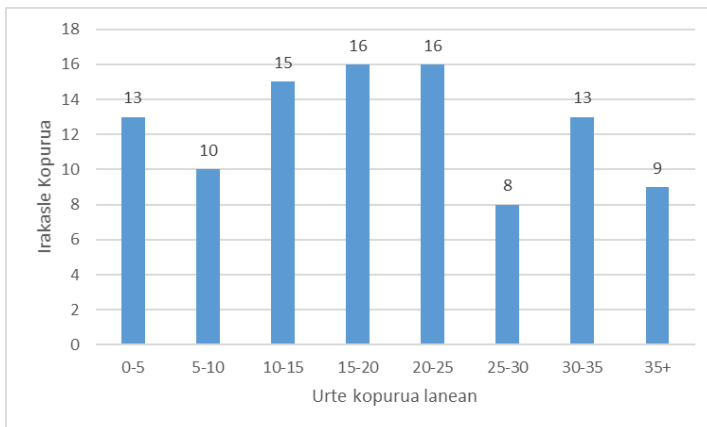
**1. taula. LHko eta DBHko parte-hartzaileak**

<b>ETAPA</b>	LH	58
	DBH	42
<b>GENEROA</b>	Emakumea	67
	Gizona	28
	Genero ez-bitarra	4
	Beste bat	1
<b>IKASTETXE-SAREA</b>	Publikoa	28
	Itunpekoa	72
<b>LAN-ESPERIENTZIA</b>	0-5	13
	5-10	10
	10-15	15
	15-20	16
	20-25	16
	25-30	8
	30-35	13
	35+	9

Elaborazio propioa.

Ikus daitekeenez, LHko sare publikoko 14 emakumek eta 3 gizonen bete dute inkesta. Horrez gain, generoari dagokionez, inkestatu batek «beste bat» aukera hautatu du. Itunpeko sarean zentratuz, LHko irakasleak 29 emakume, 10 gizonetako eta genero ez-bitarreko 4 izan dira. Ondorioz, guztira LHko irakasleen parte-hartzea 43 emakumek, 13 gizonen, genero ez-bitarra aukeratu duten 4k eta beste bat adierazi duen beste 1ek osatzen dute.

DBHri dagokionez, parte-hartzaileek eskola publikoko irakasleek honako generoa dutela aipatu dute: 6 emakume, 2 gizon eta genero ez-bitarreko 2. Itunpeko sarean zentratuz, DBHko 18 emakumek, 13 gizonek eta genero ez-bitar 1ek parte hartu dute. Ondorioz, guztira DBHko irakasleen parte-hartzea, 24 emakumek, 15 gizonek eta genero ez-bitarreko 3 irakaslek osatu dute. Irakasleen lan-esperientziari dagokionez, inkestan esperientzia profesional ezberdineko hainbat irakaslek parte hartu dute. Oro har, 20 irakaslek baino gehiagok erantzun dute esperientzia 10 urteka banatuz gero, esaterako, esperientzia gutxien duten irakasleek, 10 urte baino gutxiagoko 23 irakaslek, 10 urtetik 20 urtera bitarteko esperientzia duten 31 irakaslek, 20tik 30era 24 irakaslek eta 30etik gorakoak 22 irakaslek (ikus 1. irudian 5 urteko tarteetan).



### 1. irudia. Inkestan parte hartu duten irakasleen lan-esperientzia. Elaborazio propioa.

ISEI/IVEIko web orrialdeko Ebaluazio Diagnostikoaren helburuen informazioa eta etapa erdiko Ebaluazio Diagnostikoaren barnean dauden txostenak erabili dira galdetegia diseinatzeko, hau da, Ebaluazio Diagnostikoaren helburu orokorrak kontuan izanik egin dira. Galdetegia bi atal ezberdinetan banatzen da: a) Metadatuak. Identifikazio-datuak eta Ebaluazio Diagnostikoari buruzko galdera orokorrak. Lehenengoan, ikastetxearen izena galdetu da, baita generoaren inguruan ere (emakumea, gizona, genero ez-bitarra eta beste bat). Jarraian haien adina eskatu da eta, bukatzeko, zenbat urteko lan-esperientzia adierazteko galdegin da. b) Datuak. Ebaluazio Diagnostikoaren iritzia adierazi ahal izateko, batetik bostera baloratzeko Likert eskala erabili da. ISEI/IVEIk adierazitako helburuei buruzko galderak egin dira, zehazki lau helburu nagusien eta erantzunen zergatia adierazteko aukera eskaini zaie. Galdetegian honako 4 galderak erabili dira:

IG1) Zer ikaskuntza-etapatan baloratzen da ondoen Ebaluazio Diagnostikoa, LHn edo DBHn?

IG2) Ebaluazio Diagnostikoari buruzko iritzi bera al dago genero batean eta bestean?



IG3) Zer ikastetxe-sarek du Ebaluazio Diagnostikoari buruzko aldeketasun handiena?

IG4) Baldintzatzen al du irakaslearen esperientzia-mailak Ebaluazio Diagnostikoaren onarpenean?

Datuen analisia egiteko, lehenengo hiru ikerketa-galderei erantzuteko, banaketa normaleko proba parametrikoa erabili da, zehazki esanda, T-test (t-Student) proba estatistikoa, planteatutako aldagaien artean korrelaziorik dagoen ebazteko. Esanguratasun-maila T-testean 0,05eko langa ezarri da. Azkenengo ikerketa-galderari erantzuteko, Pearsonen korrelazio-koefizientea erabili da, 5. taulan ikus daitekeenez, korrelazioa esanguratsua  $**0,01$  mailan (aldebikoa) izan da eta korrelazioa esanguratsua  $*0,05$  mailan (aldebikoa) izan da. Emaitzak erauzteko, SPSS programa erabili da.

Lehen aipatu den moduan, galdera bakoitzaren jarraian zergatia galdetu da eta, ondorioz, 44 emaitza jaso dira lehenengo galderarekin lotuz, bigarren galderan 29 erantzun, hirugarrenean 35 eta, azkenik, azken galderari lotuta, 31 erantzun. Erantzun irekiko galderetan erabilitako terminoen joera positiboa edo negatiboa izan den baloratzeko, galdetegiko galderen edukiaren azterketa ere egin da. Hiru (+1, 0, -1) eskalatan ebaluatu da inkestaturen erantzunek ematen duten balorazio-sentimendua, kuantifikatu eta kodifikatu ahal izateko, hots, aspektu positiboa ala aspektu negatiboa den jakiteko. Horiek kodifikatzeko, aspektu positiboetan eta aspektu negatiboetan ezberdindu dira.

Jasotako datuetatik abiatuta, honako estatistika-analisi hauek aplikatu dira:

1. Erabilitako probak aztertzea: fidagarritasuna aztertzea.
2. Galdetegiaren bidez jasotako erantzunak aztertzea.

Egindako azterketek Lizasoainek eta Joaristik (2000) adierazitako etapei jarraitzen diete eta honako hauek dira: i) Datuen esplorazio-analisia. ii) Analisi deskriptibo unibariatuak. iii) Aldagai biko analisi deskribatzaileak.

#### 4. Emaitzak

Lehenengo ikerketa-galderari (IG1) dagokionez, irakaskuntza-etaparen arabera, 2. taulan ikus daiteke DBHko irakasleek hobeto baloratzen dutela Ebaluazio Diagnostikoa LHko irakasleek baino. Horrez gain, aipatzekoa da lehenengo itemean (G1) ezberdintasun esanguratsua dagoela ( $p = 0,005$ ).

DBHko irakasleek Ebaluazio Diagnostikoak eskolak bizitzarako zer mailatan prestatzen duen baloratzen duela gehiago pentsatzen dute LHko irakasleek baino. Horrez gain, 44 zergatien erantzunetatik 7 aspektu positibokoak izan dira, beste gainontzeko erantzunek aspektu negatiboa adierazi dute.

Aspektu positiboetako dagokienez, irakasle gutxi batzuek adierazi dute gela barruan egiten dutenarekin alderatzeko lagungarria dela, Ebaluazio Diagnostikoa bizitza

errealako egoeretan oinarritzen delako eta baita ikus daitekeela ikasleak egoera horietan nola moldatzen diren ere.

Aldiz, aspektu negatiboetan zentratuta, irakasle batzuen ustean, Ebaluazio Diagnostikoa edukietan oinarritzen da eta ez funtsezko diren beste hainbat arlotan. Bada, funtsezko arlo horiek ez dira lantzen, hala nola ikasleen emozioak eta autoezagutza, besteak beste. Horrekin lotuta, irakasleek argumentatzen dute Ebaluazio Diagnostikoa ez dela egoera errealetara hurbiltzen, hots, ikaslearen egunerokotasunarekin ez duela bat egiten, arlo teorikoan geratzen delako eta ikaslearen errealitatearen zati txiki bat soilik jasotzen duelako, egun bakarrean egindakoa, alegia.

## 2. taula. Ebaluazio Diagnostikoaren iritzia irakaskuntza-etaparen arabera (IG1).

ETAPA								
ITEMAK	G1		G2		G3		G4	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
LH	2,24	,795	2,42	,792	2,64	1,047	2,42	,969
DBH	2,73	,923	2,41	,894	3,00	,894	2,76	1,044
<i>p</i>	,005		,957		,079		,105	

Elaborazio propioa.

Bigarren ikerketa-galderan (IG2) oinarrituz gero, hots, generoari dagokionez, 3. taulako emaitzei begiraturaz gero, ikus daiteke gizonezkoek emakumezkoek baino hobeto baloratzen dutela Ebaluazio Diagnostikoa. Hori gutxi ez eta azken itemean (G4) ezberdintasun esanguratsua dagoela azpimarra daiteke, zehazki esanda, gizonezkoek iritzi positiboagoa dute emakumezkoek baino administrazioari hezkuntza-politika bideratzeko informazio baliagarria eskaintzeko balio duela galdetzeko orduan. Ildo beretik jarraituz, zergatien 31 erantzunetatik 4 alderdi positibo eta 27 alderdi negatibo adierazi dira.

Aspektu positiboetan oinarrituta, irakasle gutxi batzuek diotenaren arabera, datu interesgarriak eta ugariak atera daitezke, esaterako, ikastetxe ezberdinetako emaitzak konparatzea interesgarria izan daitekeela gizarteko balorazio orokorra egiteko.

Aldiz, alderdi negatiboei dagokienez, irakasle askoren ustez Ebaluazio Diagnostikoaren emaitzak ez dira errealak, informazio gehiago eta garrantzitsuagoa falta dela adierazten dutelako. Horren harira, Ebaluazio Diagnostikoak askoz ere osatuagoa izan beharko lukeela pentsatzen dute, adibidez, egun batean baino gehiagotan hartu beharko lirakeke laginak, eta ez aurretik adierazi den moduan egun bakar bateko lagina.

### 3. taula. Ebaluazio Diagnostikoaren iritzia generoaren arabera (IG2).

GENEROA								
ITEMAK	G1		G2		G3		G4	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
<b>EMAK.</b>	2,42	,855	2,40	,818	2,75	1,035	2,40	1,001
<b>GIZ.</b>	2,54	,922	2,54	,881	3,00	,861	2,93	,979
<b>p</b>	,551		,483		,256		,021	

Elaborazio propioa.

Hirugarren ikerketa-galderari (IG3) loturik, ikastetxeen sarean oinarrituta, ikus daiteke itunpeko irakasleek ikastetxe publikoko irakasleek baino gehiago edota hobeto baloratzen dutela Ebaluazio Diagnostikoa, hots, batezbesteko altuagoa dute itunpeko irakasleek (ikus 4. taula).

Horrez gain, aipatu beharra dago bien artean ezberdintasun esanguratsua ( $p = 0,032$ ) azken itemean (G4) aurki daitekeela, zehazki administrazioari hezkuntza-politika bideratzeko informazio baliagarria eskaintzeko balio duela gehiagotan pentsatzen dute itunpekoek publikoek baino. Zergatien 31 erantzunetatik 4 alderdi positibo eta 27 alderdi negatibo aipatu dira.

Alderdi positiboek dagokienez, indarguneak eta ahuleziak ikusteko eta horietatik ikasteko baliagarria badela pentsatzen dute zenbait irakaslek.

Beste batzuek, ordea, tokian tokiko faktore ezberdinak kontuan hartzen ez direla adierazi dute, ikasle motaren arabera eta ikastetxe bakoitzaren arabera faktoreak aldatzen baitira. Gainera, uste dute arriskua egon daitekeela administrazioarentzat ikastetxe guztiak modu berdinean hartzeko. Administrazioak zenbakiak behar dituenek, beharizan horrek ikastetxeen arteko mailaketa bat egitea ekar dezakeela pentsatzen dute, horren ondorioz ikastetxe-sare motaren arabera posizio jakin batean kokatzeak ekar dezakeen guztiarekin.

### 4. taula. Ebaluazio Diagnostikoaren iritzia ikastetxe-sarearen arabera (IG3).

IKASTETXE-SAREA								
ITEMAK	G1		G2		G3		G4	
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT
<b>PUBL.</b>	2,21	,957	2,36	,870	2,50	1,106	2,21	,957
<b>ITUNP.</b>	2,53	,839	2,44	,820	2,90	,937	2,69	1,002
<b>p</b>	,110		,639		,070		,032	

Elaborazio propioa.

Azkenik, laugarren ikerketa-galderan (IG4) zentratuta, adinaren eta lan-esperientziaren korrelazioak kontuan harturik, 5. taulako emaitzetan ikus daiteke zenbat eta urte gehiago izan eta lan-esperientzia gehiago izan, orduan eta gehiago baloratzen dutela Ebaluazio Diagnostikoa irakasleek. Esanguratsuak dira kasu honetan, lehenengo itema gehienbat (G1), esanguratsua da 0,01 neurrian, Ebaluazio Diagnostikoa eskolak bizitzarako zer mailatan prestatzen duen baloratzen duela pentsatzen baitute. Gainera, hirugarren itema (G3) ere esanguratsua da 0,05 neurrian, non irakasleek uste duten ikastetxeei beren irakaslana hobetzen laguntzeko balio duela.

Bukatzeko, lehenengo itemaren (G1) 44 erantzunetatik 7 aspektu positibo eta 37 aspektu negatibo adierazteaz gain, hirugarren itemaren (G3) 35 erantzunetatik 14 alderdi positibokoak eta 21 alderdi negatibokoak izan dira.

Lehenengo itemaren emaitzak lehenengo ikerketa-galderako zein bigarren taulako emaitzen berdinak dira (ikus IG1 eta 2. taula).

Hirugarren itemean jasotako emaitza horien arabera, zenbat eta urte gehiago izan eta lan-esperientzia gehiago izan, bertan ateratzen diren emaitzak erreferentziatzat hartu daitezkeela pentsatzen da. Horrekin lotuta, ebaluazioa ikasteko beharrezkoa delako eta hobekuntza-plana eginarazten dietelako. Ildo beretik jarraituz, Ebaluazio Diagnostikoa oinarri izan daitekeela pentsatzen da, abiapuntu zenbait gauza hobetzeko eta, objektibotasunez jakingo direlako emaitzak, haien zeregina hobetzeko.

Aldiz, zenbat eta gazteagoa izan eta lan-esperientzia gutxiago izan, orduan eta gehiago pentsatzen da jasotzen den feedbacka ez dela lagungarria, beste hainbat tresna ere txertatu behar liratekeelako. Bestalde, uste dute gelako errealitatea ez denez proba horietan islatzen, ikasleak ez ezagutzeaz gain eta diagnostikoa haien beharrei ezin zaienez egokitu, ebaluazio horrek arlo akademiko tradizionalera mugatzen duela hezkuntza.

#### 5. taula. Ebaluazio Diagnostikoaren iritzia adinaren eta lan-esperientziaren arabera (IG4).

ADINA ETA LAN-ESPERIENTZIA KORRELAZIOAK				
ITEMAK	G1	G2	G3	G4
ADINA	,354 **	,190	,249 *	,038
LAN-ESPERIENTZIA	,299 **	,139	,218 *	,046

Elaborazio propioa.

## 5. Ondorioak

Orokorrean, lan honetan egin den inkestako emaitzek erakutsi dutenez, ikaskuntza-etaparen arabera DBHn hobeto baloratzen da Ebaluazio Diagnostikoa (ikus 2. taula). Eskolak bizitzarako zein maila akademikorako prestatzen duela gehiago baloratzen dute DBHko irakasleek eta horren arrazoia irakasleen ikasketetan egon daiteke. LHn irakasle gehienek Irakasle Ikasketak dituztela esan daiteke (diplomatura edota gradua) eta, aldiz, DBHn, irakasgaiari lotutako ikasketak eta etapa horretan irakasle aritzeko masterra dituzte. Horren ondorioz, ezberdina da LHko hainbat ikasgaitan irakasle izatea edota DBHko irakasgai bateko irakaslea izatea, egunerokotasunean LHko irakasleak gehiago baitaude beren ikasleekin DBHkoak baino.

Ebaluazio Diagnostikoari buruzko iritzi ezberdina generoaren arabera (ikus 3. taula) ere badago. Gizonezkoek emakumezkoek baino hobeto baloratzen dute Ebaluazio Diagnostikoa, zehazki esanda, administrazioari hezkuntza-politika bideratzeko informazio baliagarria eskaintzeko orduan. Emaitza horren ondorioz, pentsa daiteke gizonezkoentzat ikastetxe ezberdinetako emaitzak konparatzea interesgarria dela, indarguneak eta ahulguneak erakutsiz, eta emakumezkoek, ordea, uste dute alderdi horrek ikastetxe-sareak klasifikatzeko balio duela. Edonola dela ere, gogoeta hori egindako inkestean emaitzetan oinarritzen da eta mota honetako ondorioak orokortzeko datu gehiago beharko liriateke.

Horrez gain, ikastetxe-sarearen arabera ere, Ebaluazio Diagnostikoari buruzko aldeketasun handiagoa ikastetxe itunpekoek adierazi dute, hots, administrazioari hezkuntza-politika bideratzeko informazio baliagarria eskaintzeko balio duela gehiago pentsatzen dute itunpekoek publikoek baino (ikus 4. taula). Arrazoiak arrazoi, emaitza hobeei eskolei matrikulazio-garairako posizio jakin bat eman diezaieketela izan liteke.

Azkenik, irakasleen esperientzia-mailak Ebaluazio Diagnostikoaren onarpenean baldintzatzen duela ikusi da emaitzetan (ikus 5. taula). Zenbat eta urte gehiagoko lan-esperientzia izan, orduan eta hobeto baloratzen dute Ebaluazio Diagnostikoak erakuts dezakeela eskolak bizitzarako zer mailatan prestatzen duen eta ikastetxeei beren irakaslana hobetzen laguntzeko ere balio duela pentsatzen dute. Elkarrizketa bat egin beharko litzateke emaitza horren arrazoia sakonago jakiteko; ikerketa honetan, ordea, ez da elkarrizketarik egin eta zergatiak erantzun direnean ere, batzuetan motz geratu zaizkigu horietatik ondoriorik ateratzeko.

Lan honen mugak aztertzeko orduan, lagina izan da azpimarratzekoa. Lagin handia ez bada ere, kopuru hori modu orekatuan lortzea ez da batere erraza izan. Batetik, ikastetxeek hainbat galdetegi jasotzen dituztelako urtero eta denak betetzeko interesik edo aukerarik ez dutelako. Bestetik, beren barne-kudeaketako hainbat zeregin dituztelako eta denbora faltaren ondorioz haiekin harremanetan jartzeko zailtasun ugari egon daitezkeelako. Horren harira, aipatu behar da ikastetxe askok inkestak betetzeko eskari ugari jasotzen dituztela eta gero ez dutela jasotzen ikerketa horien ondorioen emaitzen berri edota ez diote erabilgarritasunik ikusten. Horregatik

ere parte hartzea gero eta zailagoa da. Gainera, online bidezko galdetegiak ere zailtasunak ekar ditzakete eta eskolako koordinatzaileekin aurrelana egin arren, inkestatzailea ez ezagutzeak parte hartzeko motibazioan ere eragin dezake.

Generoaren datuei dagokienez, gizonezko eta emakumezko, hots, aukera bitarra baino gehiago galdetu bada ere, erantzun bitar horietatik apartekoak gutxi batzuk soilik jaso dira eta 4 ez-bitar eta beste bat erantzun bat soilik jaso dira; beraz, gehiago jasotzeko eta hori aztertu ahal izateko lagin handiagoa eta esanguratsua beharko genuke.

Atera diren balorazio negatiboen iturrietako batzuk Ebaluazio Diagnostikoak egoki baliatuz izan ditzakeen aukeren inguruan dagoen ezjakintasunean oinarritzen direla uste dugu. Baita harekiko duten ikuspuntuan eta sentsibilizazioan ere.

Honekin guztiarekin amaitzeko, argi dago irakasleek kanpoko ebaluazioaren inguruan benetan duten iritzia zein den argitu behar dela eta hortik abiatu Ebaluazio Diagnostikoak duen helburu nagusia ikastetxeek beren errealitatea ezagutzeko eta hobekuntzak proposatzeko hezkuntza-komunitatearen inplikazioarekin.

## 6. Erreferentziak

- Arnaiz, P., Azorín, C.M<sup>a</sup>., eta García, M.P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Ayerbe, P., Etxague, X., eta Lukas, J.F. (2007). Evaluación de centros en el País Vasco. Resultados de una investigación. *Bordón: revista de pedagogía*, 59(1), 5-29.
- Córdoba Peralta, Andrea Lucía, eta Lanuza Saavedra, Emilio Martín (2021). *Breve revisión conceptual sobre la evaluación de los resultados académicos en el sistema educativo*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8845395.pdf>
- De Miguel Díaz, Mario (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 145-178.
- 175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailarena, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma sortu eta ezartzekoa (BOPV, 218. zk., 2007ko azaroaren 13koa, 1-40. or.).
- Eusko Jaurlaritz (2015). Currículo de la Educación Básica. [https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn\\_heziberri\\_dec\\_curriculares/es\\_def/adjuntos/E\\_B\\_curriculo\\_completo.pdf#page112](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/es_def/adjuntos/E_B_curriculo_completo.pdf#page112)
- ISEI-IVEI (2015). <https://isei-ivei.hezkuntza.net/es/inicio>
- 2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa, Hezkuntzarena (BOE, 106. zk., 2006ko maiatzaren 4koa, 1-112. or.).
- Lizasoain, L., eta Joaristi, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 357-379.
- López, M.T. (2021). Inspección de educación y evaluaciones de diagnóstico: Modelo de mejora continua. *Supervisión*, 21, 60, 1-35.
- Lugo, B., Olvera, J.R., eta Santos, S. (2017). Evaluación de Centros Educativos. *Debates en Evaluación y Currículum*, 2, 3.658-3.668.
- Lukas Mujika, J.F., eta Santiago Etxeberria, Karlos (2016). *Hezkuntza-ebaluazioa*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

- Luna Arcos, Francisco (2022). La evaluación externa en el sistema educativo vasco. Evolución y retos. *GRAND PLACE: Pensamiento y cultura-Pentsamendua eta kultura*, 18, 99-113.
- Martín Ortega, Elena (2003). La experiencia de una evaluación de centros como factor de mejora de la calidad. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*, 32, 51-68.
- Monzón Gonzalez, Javier, eta Luna Arcos, Francisco (2020). La educación en Euskadi: dilemas y retos. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, 35, 290-319.
- Sánchez Pérez, José Ignacio (2007). Evaluación de centros y calidad. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España: Avances en supervisión educativa*, 5, 1-5.
- Suárez González, Gladys María (2017). *El impacto de la evaluación diagnóstica en los centros educativos* [Doktorego-tesia]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Formación del Profesorado. [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/23987/2/0745284\\_00000\\_0000.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/23987/2/0745284_00000_0000.pdf)
- Tiana-Ferrer, Alejandro (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XX1*, 21(2), 17-36. DOI: 10.5944/educXX1.21419
- Unesco (2018). Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030, Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/plan-accion-implementacion-a2030.pdf>
- Vera Arcentales, Fredy Orley (2020). La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, ISSN: 1989-4155 (2020ko abuztua). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>

