

Laburpenaren ebaluaziorako proposamena LHn eta unibertsitatean

Unai Atutxa-Barrenetxea, Mikel Iruskieta
HiTZ. UPV/EHU. Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila

Ikasleek ikasketa-maila bakoitzean izan beharreko laburpen-gaitasuna ondo zehaztuta izatea oso garrantzitsua da irakasleak ikasleak ulertu duena sakontasunez jakiteko eta feedback egokia emateko; tamalez, beharizan horri ez zaio behar bezala erantzuten. Horri buelta emateko, laburpenak lantzeko proposamenak egiteaz gain, nahitaezkoa da proposamen horiekin ikasleek nola jardun duten ondo aztertzea eta emaitzak biltzea, horrek emango baitigu ikasleek ikasketa-maila bakoitzean laburpenak biltzen dituen trebetasunetan izan beharreko maila zehazteko bidea. Lan honen helburua da Lehen Hezkuntzako eta unibertsitateko ikasleen laburpen-gaitasuna aztertzea. Horretarako, 40 ikasleren laburpenak, azken produktuak, ebaluatu eta alderatu ditugu, eta kalitatearen arabera sailkatu. Bestetik, laburpen-prozesua ere ebaluatu dugu, ikasleek laburpenak egitean gauzatzen dituzten eragiketak behatuz. Emaitzei dagokienez, esan dezakegu bi etapetan laburpen-gaitasuna lantzeko zenbait arlo identifikatu ditugula, eta alde nabarmena egon dela maila bateko eta besteko ikasleen laburpenen artean.

GAKO-HITZAK: Laburpen-gaitasuna · Hezkuntza · Ebaluazioa · Estrakzioa · Abstrakzioa · Hierarkia.

Evaluation of the summary and its process in primary and university education

It is crucial for teachers to develop strong summarising skills at each level of study in order to guide their work effectively. However, this need is often overlooked. To address this, it is important to implement summarising strategies and assess students' performance. By analysing their results, we can determine the expected summarising skills at each level. This study examines the summarising skills of primary school and university students. We evaluate and compare the summaries of 40 students and classify them according to their quality. In addition, we analyse the summarising process by observing the students' approaches. The results highlight key areas for improvement at different levels of education and reveal significant differences between primary and university students. This research provides insights into the development of summarising skills, helping teachers to refine their teaching methods and better support students in mastering this essential skill.

KEY WORDS: Summarization skills · Education · Evaluation · Extraction · Abstraction · Hierarchy.

1. Sarrera eta motibazioa

Eskolan gutxi lantzen da laburpena, nahiz eta laburtzeko gaitasuna, bereziki abstrakzio-laburpenak egitekoa (testua berregitekoa), oso garrantzitsutzat jotzen den ikasketa-prozesuari begira. Laburpenaren lanketak ikasgeletan hain espazio gutxi izateak baditu zenbait arrazoi, jarraian azalduko ditugunak, eta funtsezkoa izango da oztopo diren arrazoi horiei apurka-apurka aterabidea ematea. Alde batetik, laburpena eskolan lantzeko orduan, kontuan hartu behar dugu gelako ikasle guztiek egindako laburpenen zuzenketak irakasleari dakarkion lan-karga handia dela, eta ulergarria dela irakasleak laburpenak gutxitan eskatzea ikasleei gero ezin izango badu atazaren atzeraelikadurarik eman. Beste aldetik, nekez izaten dute irakasleek aukerarik laburpena lantzeko oinarri sendoak aurkitzeko. Esaterako, ohikoa izaten da irakasle askok testuliburueta jotzea laburpena lantzeko, baina testuliburuak ere ez dituzte ikasleen eta irakasleen beharriak guztiz asebetetzen; izan ere, laburpena lantzeko jarduerak ez dute jarraitutasunik testuliburuetan (Alvarez, 2007), eta, bestalde, proposatzen diren jarduerak ez dute oinarri teorikoetan edo metodologikoetan sakontzen, laburpena oso modu intuitiboan lantzerantz bideratuz kasu horietan.

Bestalde, ikasle batek ikasketa-ibilbidean igarotzen dituen etapek kompetentzietan oinarritutako hezkuntza izaten dute ardatz, eta kompetentzia horien garapenean laburpenak duen zeresana handia da. EAEko Oinarrizko Hezkuntza Curriculum (77/2023 Dekretua) eta Batxilergoko (76/2023 Dekretua) funtsezko kompetentziak zein kompetentzia espezifikoak garatzera bideratuta daude. Unibertsitatean, egoera bertsua da; Bolonia prozesua martxan jarri denetik, Goi Mailako Hezkuntzaren Europako Esparruaren (GHEE) parte diren unibertsitateen graduek kompetentzien garapena dute xede (Ruiz eta Moya, 2020). Kompetentziak gara daitezten, ikasketa-prozesuak esanguratsua behar du izan; beraz, funtsezkoa izango da ikasketa-prozesuak barnean dituen fase eta elementu guztiei taxuz heltzea. Morettak (2016), ikasketa-prozesua behar bezala gara dadin, honako bederatzi fase hauek beharrezko jotzen ditu: i) motibazioa, ii) interesa, iii) arreta, iv) eskuratzea, v) ulermena eta barneratzea, vi) asimilazioa, vii) aplikazioa, viii) transferentzia eta ix) ebaluazioa. Bosgarrenean, hots, ulermenari eta barneratzeari dagokien fasean, abstrakzio-gaitasunaren (guretzat laburpen-gaitasuna)¹ garrantzia azpimarratzen du, eta horrek esplizituki erakusten digu arestian esana: ikaslearen laburpen-gaitasunak zeresan handia duela kompetentzien garapenean. Duen zeresana ikusita, Oinarrizko Hezkuntza Curriculum eta Batxilergoko aztertu ditugu. Curriculumetan argi azaldu ohi da laburpena garrantzitsua dela zehazten diren helburuak erdiesteko eta kompetentziak garatu ahal izateko. Ordea, laburpenaren aipamena eskasa da curriculumetan (Atutxa, 2022), eta, horrez gain, laburpenak ez du lotura edo zehaztapen sendorik curriculumak biltzen dituen oinarrizko jakintzekin, helburuekin eta ebaluazio-irizpideekin.

1. Laburpen motak sailkatzean, estrakzio-laburpenak eta abstrakzio-laburpenak bereizten dira. Hezkuntzan bi laburpen mota horiek landu nahi ditugunez, terminologia aldetik arazorik ez izateko, guk laburpen-gaitasun terminoa erabiliko dugu, estrakzioa zein abstrakzioa bertan bilduz.

Ikusita laburpen-gaitasunak berebiziko garrantzia duela hezkuntzan, baina berau lantzeko mugak esanguratsuak direla, ikasleen laburpen-gaitasuna zer-nolakoa den ikertu beharra dagoela uste dugu; batetik, dauden beharrianak identifikatu ahal izateko eta, bestetik, beharrian horiek asebeteko dituzten baliabideak eskaintzeko. Lan honen helburua da ikasketa-etapa ezberdinetako ikasleen laburpen-gaitasuna aztertzea eta ebaluatzea. Hori erdiesteko, 40 ikasleren laburpenak (batetik, ideia nagusiak aukeratutako testuak, hots, estrakzioak eta, bestetik, laburpen-testuak, abstrakzioak alegia) bildu ditugu Compress-eus (Atutxa *et al.*, 2017) tresna erabilia, eta, ondoren, laburpenak eta laburpen-prozesuak ebaluatu ditugu, Lehen Hezkuntzako (LH) eta unibertsitateko ikasleen arteko aldea aztertuz. Laburpenak ebaluatzeko, honako irizpideak biltzen dituen errubrika erabili dugu: ideien garrantzia (hierarkia), testuko ideiak izatea (objektibitatea), erregistroa, parafrasi-kantitatea, parafrasi-kalitatea, kohesioa, koherentzia, luzera, ortografia, lexikoa eta puntuazioa. Laburpen-prozesua ebaluatzeko, ostera, ikasleek estrakziotik abiatuta abstrakzioa sortzeko egindako eragiketak aztertu ditugu. Emaitzen arabera, bi etapa horien artean alde nabarmena dago; izan ere, etapa bakoitzean, laburpen-gaitasuna lantzeko beharrian nagusiak arlo edo trebetasun ezberdinetan identifikatu ditugu. Gainera, unibertsitateko ikasleek, oro har, LHkoek baino laburpen hobekiak egin dituztela ikusi ahal izan dugu, nahiz eta laburpen-gaitasuna lantzeko beharra bi etapetan agertu.

2. Arloko egoera eta ikerketaren helburuak

Testuak ulertzeko eta ekoizteko baliabidea da laburpena (Álvarez, 2007), eta horrek garrantzi handiko ataza bihurtzen du edozein esparrutan; hezkuntzan, besteak beste. Horrekin lotuta, Andersonek eta Hidik (1988) adierazten dute, testuen ulermena hobetzeko balio duela argudiatuz, hezkuntzan laburpena lantzeko ahalegina egin behar dela. Eta Khoshimaren eta Rezaeian-Tiyarren (2014) esanetan, idatzitakoaren ulermena ondo garatzea funtsezkoa da eskolan arrakasta izateko. Azaltzen dutenez, irakurmena prozesu kognitiboa da, eta azpimarratzen dute irakasleek ikasleak trebatu behar dituztela, ikasleak ulermen-prozesuaren jabe izan daitezen. Trebakuntza horri begira, adierazten dute laburpena dela estrategia esanguratsua eta osoena.

Haatik, testuaren ulermena baino gehiago biltzen du bere baitan laburpenak. Adibidez, Andersonek eta Hidik (1988) ideia garrantzitsuenak gogoratzeko oso lagungarria dela deritzote. Halaber, Khoshsima eta Rezaeian-Tiyar (2014) zein Seidlhofer (1991) iritzi bertsukoak dira. Lehen bien hitzetan, sintesi-prozesuak ideia garrantzitsuenetan arreta jartzea eskatzen du, ulermenarekin bat memoria ere lantzea ahalbidetuz. Seidlhoferren (1991) arabera, edozein ikasketa-prozesuk eskatzen du ideia garrantzitsuenak bereiztea, ideia horietako informazioa ezagutzari gehitzeko. Nabarmendu nahi dugu aipatutako azken ideia horrek laburpen-gaitasuna funtsezko bilakatzen duela hezkuntzaren edozein esparrutan. Zentzu horretan, Van Dijk (1979b) haratago doa, esanez funtzio bera dutela laburpenak eta ikaskuntzak, biak ala biak egitura garrantzitsuak erabakitzean dautzalako. Bestalde, laburpena ebaluazio-tresna ere izan daiteke, diziplinartekotasunean jokatzeko abagunea ematen diguna; izan ere, laburpen bat ebaluatzen dugunean, ez dugu zertan mugatu

hizkuntzaren alderdiak ebaluatzen, ikasleak curriculumeko edozein irakasgairi lotutako edukiak nola ulertu eta barneratu dituen erakuts baitiezaguke laburpenak.

Laburpenak sailkatzean, bi eratakoak bereizi ohi ditugu: i) estrakzio-laburpenak: testuko zati esanguratsuenak aukeratzean datza; beraz, aukeratutako testu-zatiek ez dute inolako testu-edizio aldaketarik, eta ii) abstrakzio-laburpenak: testua berregin egiten da; eduki semantikoa berbera da, baina hori adierazteko erabiliko diren zenbait esapide, hitz edota esaldi aldatu egiten dira. Bestelako sailkapen batzuk badaude ere, sailkapenak sailkapen, laburpena diziplina barruan lantzen diren testu motei lotutako prozesua da; ondorioz, ardatz izango ditugun diziplinek bete-betean eragingo diete laburpenaren lanketari eta ebaluazioari (ez da gauza bera filosofian, literaturan edota komunikazio-arloan egiten den laburpena). Gure kasuan, didaktika eta hizkuntzaren azterketa (diskurtso-egitura, batez ere) direnez ardatz, jarraian, laburpenak egiteko eta ebaluatzeko egin diren proposamen batzuk aztertuko ditugu. Ondoren, atalarekin bukatzeko, lan honen ikerketa-helburuak zehaztuko ditugu.

2.1. Laburpena egiteko prozedurak

Laburpen bat egitean, badira laburtze-prozesuari bete-betean eragiten dioten faktoreak; honatx Atutxak (2022) nabarmentzen dituenak: i) diziplinartekoa izatearen eragina; ii) laburpena nork egiten duen; iii) laburtuko den objektuaren ezaugarriak, esaterako, luzera eta generoa; iv) laburpenaren kanala; eta v) laburpenaren helburua. Horrek guztiak laburpena egiteko hainbat metodo egotea dakar.

Van Dijkek eta Kintschek (1979a; 1980; 1983) testuaren mikroegitura eta makroegitura bereizten dituzte, eta, haien esanetan, laburpenak makroegituraren adierazpenak dira. Makroegituraren bilaketarako, informazio-murritzetako eragiketarik proposatzen dituzte, makroerregela izenekoak: i) omisioa, ii) hautapena, iii) orokortzea eta iv) eraikitzea. Beste ikuspuntu batetik, Alonso-Arevalok (2017) laburpenak eskatzen duen prozesua eta berau egikaritzeko jarraitu beharreko lan-prozedura bereizten ditu. Prozesuan, bost urrats hauek bereizten ditu: i) ideia garrantzitsuenen irudikapena; ii) kontzeptualizazioa (ideiak kontzeptu bihurtzea); iii) ideia garrantzitsuenak zein diren zehaztea; iv) edukia murriztea, eta v) ekoizpena (laburpena idaztea). Halaber, burutu beharreko lan-prozedura bi ataletan banatzen du: analisisian eta sintesian.

- Analisisian bost dira eman beharreko urratsak: i) laburtu beharreko testuaren irakurketa azkarra, ii) testuaren edukia ondoen adierazten duten zatiak azpimarratzea eta oharrak hartzea, iii) testuaren zati garrantzitsuenen irakurketa sakona, iv) funtsezkoa dena bereiztea eta v) jakina edo ezaguna den informazioa baztertzea.
- Sintesian, osteraz, bi dira bereizi beharreko urratsak: i) informazioa berrantolatzea eta ii) laburpena berriz irakurtzea, informazioa iragazteko.

Alvarezek (2007), aldiz, laburtzeko metodoan jartzen du arreta, eta bost fase-dun metodoa proposatzen du: i) testua arretaz irakurtzea, ii) ideia garrantzitsuenak aurkitzea, iii) ideiak ordenatzea, iv) ahalik eta hitz gehien kentzea eta v) testua

berridaztea. Bestalde, Alonsok eta Fernándezek (2009) hiru etapa interaktibo dituen laburtze-prozedura aurkezten dute: 1) Planifikazioa: laburpena egiteko testuingurua (helburua eta egin beharreko laburpen mota, besteak beste). 2) Laburpen-prozesua; hiru zatitan banatuta: i) irakurketa selektiboa; ii) informazioaren analisia eta kategorizazioa; sintesi normalizatua, informazioa antolatzea eta aurretiko eskemetatik moldatzea, eta testua idaztea; iii) testua berrikustea eta berregitea. 3) Prozesu orokorraren eta tokiko estrategia laburtzaileen balorazioa (ebaluazio metakognitiboa baliatuz, laburpen-prozesuaren eta laburpenen kalitatea hobetzeko helburuarekin).

Laburtze-prozesuko urratsak zehazten ditugunean, argi izan behar dugu urrats horiek ikasleek behin eta berriz aplikatzea ez dela nahikoa laburpen-gaitasuna garatzeko. Urrats bakoitza ikaslearekin nola landu jakin behar da, horretarako proposatzen den metodologia jarduera egokiekin eraikiz. Ikasleak helburuak lor ditzan, metodologia bat aplikatzen dugunean, berau aurrera eramateko askotariko jarduerak proposa litezke, eta jarduera horiek teknika ezberdinak aplikatuz egin genitzake. Laburpena egiteko prozeduren artean, badira ikuspegi didaktikotik egindako proposamenak. Esaterako, Andersonek eta Hidik (1988) laburtzen ikasteko teknikak aurkezten dituzte. Ikasle gazteei zuzenduta daude; halere, laburtzen hasiberria den edonorentzat dira baliagarriak. Alvarezek proposamen osoagoa egiten du, laburpena egiteko proposatutako estrategia urratsez urrats nola gauzatu zehazten baitu; eta unibertsitatean LHko Gradua ikasten diharduten bigarren mailako ikasleekin burutzen du. Halaber, Benzer *et al.*ek (2016) laburpenak egiteko estrategiak lantzen dituzte unibertsitateko 3. mailako 43 ikaslerekin; beren proposamena praktikan jartzen dute, eta prozesu osoan ikusitako hutsune eta hobetu beharreko alderdiak ontzen dituzte. Bestalde, Alonsok eta Fernándezek (2009) laburpenak egitera bideratutako eredu didaktiko bat proposatzen dute, laburpenaren azken produktuaren zein prozesuaren beraren garrantzia aintzakotzat hartzen duena, eta artikulu zientifikoekin aplikatzen dute (ikus laburpena 1. taulan).

1. taula. Zenbait autorek laburpenak egiteko proposatutako metodoen ezaugarri nagusiak.

Erreferentzia	Ikasleak	Laburpenaren lanketa
Anderson eta Hidi, 1988	Laburtzen hasiberrientzat proposatua	Teknikak
Alvarez, 2007	Unibertsitateko LHko Graduako 2. mailakoekin burutua	Estrategiak
Benzer <i>et al.</i> , 2016	Unibertsitateko graduako 3. mailako 43 ikaslerekin burutua	Estrategiak
Alonso eta Fernandez, 2009	Zehaztu gabeak	Azken produktu gisa eta prozesu gisa

Iturria: norberak egina.

2.2. Laburpenaren ebaluazioa

Laburpenaren ebaluazioari dagokionez, Alonsok eta Fernandezek (2009) dioskuten legez, laburpenean bi osagai bereizi behar ditugu: i) produktua: sortzen dugun laburpena eta ii) prozesua: azken produktu hori sortzeko ekintza. Jarraian, laburpena ebaluatzen beste proposamen batzuk aztertuko ditugu, eta, ikusiko dugunez, ez da erraza izaten prozesua ebaluatzen bideratutako lanak aurkitzea. Izan ere, laburpen-prozesua ebaluatzea askoz konplexuagoa da sortutako laburpena ebaluatzea baino.

Arguellesek (2004) BABAR izeneko gida aurkezten du, laburpena azken produktu gisa ebaluatzen. Bost ataletan banatuta dago gida, eta atal bakoitzak puntuazio jakin bat du: edukiak 2,5 puntu; antolaketak 2 puntu; hiztegiak 1,75 puntu; hizkuntzaren erabilerak 2,25 puntu eta aurkezpenak 0,5 puntu. Atal bakoitza lau ebaluazio-adierazletan banatzen da (eskas, erdipurdi, ondo eta oso ondo).

Yamanishi *et al.*ek (2019) ebaluazio holistikoa eta analitikoa uztartzen dituzte; horretarako, bost dimentsiodun errubrika proposatzen dute. Errubrikarekin atal hauek ebaluatzen dira: i) edukia, ii) parafasia kuantitatiboki, iii) parafasia kualitatiboki eta iv) hizkuntzaren erabilera. v) Azkenik, bada bosgarren dimentsio bat; bertan, irakasleak jardunaren emaitza orokorra eman dezake. Azken hori ebaluazio holistikoa da; beste laurak, ostera, analitikoak.

Benzer *et al.*ek (2016) proposaturiko errubrikak hiru atal ebaluatzen ditu: i) forma, ii) edukia eta iii) estiloa. Atal bakoitzean, trebezia batzuk ebaluatzen dira, honako ebaluazio-adierazleekin: eskasa, garatu beharrekoa edo arrakastatsua. Errubrika horrek ebaluatzen dituen trebezia ugari lan honetan ere ebaluatuko dira, esaterako: i) gramatika, ii) puntuazioa eta ortografia, iii) ideien hierarkia, iv) egitura, eta v) testua berridaztea.

Alonsok eta Fernándezek (2009), ordea, egiaztapen-zerrenda bat aurkezten dute, artikuluko zientifikoen laburpena egitean, ikasleak berak egindakoa berrikusteko. Egiaztapen-zerrenda hori galderez eratuta dago, eta galdera-sorta hori ebaluazio-adierazle lagungarria izan daiteke ikaslearen helburuak ebaluatzen. Gainera, arestian ikusitako lanekin alderatuta, egiaztapen-zerrenda horrek, ikasleak sortu duen laburpena ikuskatzen laguntzeaz gain, laburpena egiteko prozesua ebaluatzen laguntzeko asmoa ere badu. Azpimarratu nahi dugu galdera gehientsuenak azken produktuari begira eginda daudela; seguruenik laburpen-prozesua ebaluatzeak duen zailtasunaren ondorio zuzena da hori (ikus laburpena 2. taulan).

2. taula. Laburpenak ebaluatzeko proposatutako prozeduren ezaugarri nagusiak.

Erreferentzia	Ebaluazioa	Prozedura
Alonso eta Fernandez, 2009	Azken produktua eta prozesua	Egjaztapen-zerrenda
Arguelles, 2004	Laburpena azken produktu gisa, analitikoki; 5 irizpiderekin	Errubrika
Benzer <i>et al.</i> , 2016	Laburpena azken produktu gisa, analitikoki; 5 irizpiderekin	Errubrika
Yamanishi <i>et al.</i> , 2019	Laburpena azken produktu gisa, analitikoki eta holistikoki; 5 irizpiderekin	Errubrika

Iturria: norberak egina.

2.3. Ikerketaren helburuak

Ikusi dugunez, ugari dira laburpenen lanketari eta ebaluazioari begira egindako lanak; baina askotan ez dute proposaturikoa praktikara eraman, eta, sarri, proposamenek ez dute ikaslearen hasierako diagnosi bat izaten. Gure iritziz, garrantzitsua da laburpena lantzeko egiten diren proposamenetan ikasleak nola jardun diren ondo aztertzea eta emaitzak biltzea, horrek emango baitigu ikasleek ikasketa-maila bakoitzean laburpenak biltzen dituen trebetasunetan izan beharreko maila zehazteko bidea eta erabilitako prozedurarekin zenbat hobetu duten jakiteko abagunea.

Lan honen helburua da Lehen Hezkuntzako eta unibertsitateko ikasleen laburpen-gaitasuna aztertzea eta ebaluatzea. Garrantzitsua deritzogu LHko hirugarren zikloko ikasleen laburpenak biltzeari; izan ere, Sanz-Morenok (2005) adierazi legez, etapa hori egokia da laburpena lantzen hasteko. Horrez gain, etorkizunean etapa horretan irakasle izango direnen laburpen-gaitasuna ere aztertu nahi dugu, irakaslearen gaitasunak eragin zuzena izango duelako, eta, horretarako, EAEko Hezkuntza Fakultate bateko ikasleen laburpenak ere bildu ditugu. Laburpen-gaitasunak eskola-testuinguruan duen aplikagarritasunaz hausnartzeko, ikaslearen laburpena eta laburpen-prozesua ebaluatuko ditugu.

3. Metodologia

Atal honetan, gure helburu nagusia lortzeko jarraitu dugun metodologia deskribatuko dugu. Hain zuzen bi urrats hauek eman ditugu: i) laburpen-corpora biltzea eta ii) laburpen-gaitasuna ebaluatzea.

- Laburpen-corpora biltzea

LHko eta unibertsitateko ikasleen laburpenen corpora eratu dugu. LHko ikasleak 3. ziklokoak dira, euskarazko lerrokoak eta Nafarroako eskola batekoak; bestalde, euskarazko lerroko unibertsitateko ikasleak EAEko Hezkuntza Fakultate batekoak

dira, etorkizunean irakasle izango diren ikasleak, alegia. 40 ikasleren laburpenekin osatu dugu corpusa, LHko eta unibertsitateko hogeina laburpen. Laburtu beharreko testuak euskarazko 4 testu izan dira; testuok LHko ikasleek curriculumeko oinarritzko jakintzak lantzeko erabiltzen dituzte, bai EAEn, bai Nafarroan; eta lau testuak elikagaiei buruzko azalpen-testuak dira.

Laburpenak biltzeko, Compress-eus (Atutxa *et al.*, 2017) tresna erabili da, egokia delako laburpenak digitalki jaso ahal izateko eta, ondoren, diskurtsoan oinarritutako ebaluazioa errazteko².

– Laburpen-gaitasuna ebaluatzea

Laburpen-gaitasuna ebaluatzeko, batetik, ikasleak eraturako azken produktua, hots, laburpena, ebaluatu dugu. Bestetik, ikaslearen laburpen-prozesua ebaluatu dugu, laburpena egitean ikasleak egin dituen eragiketak aztertuz.

Ikasleek egindako laburpena ebaluatzeko, 3. taulan ikusgai dagoen errubrika erabili dugu, eta errubrikaren irizpideak eta irizpide bakoitzaren haztapena 1. eranskinean dago ikusgai, zehaztasun guztiekin. Ikaslea irizpide bakoitzean nola aritu den zehaztu dugu eta, jardun horren arabera, laburpenak sailkatu ditugu: i) oso onak (errubrikako irizpide guztietan puntuazio maximoaren % 70etik gora atera dutenak.), ii) onak (irizpide guztiak gaindituta dituztenak), iii) eskasak (irizpide guztiak gainditzeko bakarraren faltan daudenak) eta iv) kaskarrak (irizpide bat baino gehiago dituzte gainditu gabe).

3. taula. Laburpenak ebaluatzeko errubrika laburtua.

Edukia	Hierarkia (2 puntu)
	Objektibitatea (0,5 puntu)
Moldea	Erregistroa (0,25 puntu)
	Parafraasi-kantitatea (1 puntu)
	Parafraasi-kalitatea (1 puntu)
	Kohesioa (1 puntu)
	Koherentzia (1,5 puntu)
Zuzentasuna	Sintaxia + ortografia + puntuazioa (2 puntu)
Luzera	Luzera (0,75 puntu)

Iturria: norberak egina.

² Compress-eus honako helbidean probatu daiteke: <https://ixa2.si.ehu.es/clarink/tresnak/compress-eus/>

Bestalde, laburpen-prozesua ebaluatzeko, ikasleek, estrakzioetik abiatuz, abstrakzioa nola sortu duten aztertu dugu. Horretarako, laburtu beharreko testuen Oinarrizko Diskurtso Unitateek (ODUek) izandako bilakaera izan dugu aztergai, *Rhetorical Structure Theory* (RST) hurbilpena (Mann eta Thompson, 1987) oinarritzat hartuta, zeina euskarazko lanetan ere erabilia izan den, esaterako Iruskietaren (2014) tesilanean.

ODUen bilakaera aztertu ahal izateko, lehendabizi, laburpenen edukia lerrokatu dugu. Edukien lerrokatzea deritzoguna abstrakzio-laburpenean jatorrizko testuko zein informazio dagoen eta zein ez etiketatzean datza³. Bi etiketatze mota egin ditugu:

- i. ODUetan oinarritutako lerrokatzea: abstrakzioetan sortzen diren ODUak jatorrizko testukoekin parekatu ditugu, ODUetan dauden aditzak eta aditz-argumentuak kontuan hartuz (ikus 4. taula)⁴.
- ii. Informazioaren edukian oinarritutako lerrokatzea: ikasleak bi ODU bakarrera eramaten dituenean, ikasleak informazio gutxiago mantendu duela etiketatze arriskua dago. Horregatik, informazioaren edukian oinarritutako lerrokatzea ere egin dugu (ikus 4. taula)⁵.

Edukia lerrokatuta, ODUen bilakaera behatu dugu. Edukiaren parekatzeari esker, abstrakzioan jatorrizko testutik zein ODU mantendu eta kendu diren etiketatu ahal izan dugu. Modu horretara, ikasleek abstrakzioetan mantendutako ODU bakoitzean egin dutena aztertu dugu. Kalkulu-orri batean, ezker-eskuin, laburtu beharreko testuko ODUak jarri ditugu, ikasle bakoitzak zein ODU mantendu duen adieraziz (0 = ez laburtu / mantendu; eta 1 = laburtu / kendu). Ikasleek mantendutako ODU bakoitzean, honako bost alderdiak aztertu ditugu (1. irudian alderdi bakoitzean zer etiketatu den zehaztuta): i) ODUen ezaugarriak, ii) lekualdaketak, iii) parafrasiak, iv) zuzentasun-akatsak eta v) kohesio-akatsak. Alderdi horiek kalkulu-orriaren ezkerrean goitik behera jarri ditugu, eta ODU batek horietako bat bete duenean, dagokion etiketa jarri diogu. 5. taulan, adibide gisa, ODUen ezaugarriak kalkulu-orrian nola etiketatu diren ikus daiteke.

3. Lerrokatzea eta ondorengo etiketatzea egin aurretik, horien fidagarritasuna bermatzeko, bi hizkuntzalarik bosna laburpen etiketatu dituzte. Adostasuna % 80 baino handiagoa izan denean, proposatutako etiketatze-sistema onartu egin da; eta, % 80ra heldu ez denean, etiketatze-sistema egokitu egin da, % 80ko adostasun-maila lortu arte. Gutxieneko adostasun-maila erdietsita, hizkuntzalarietako batek laburpen guztiak etiketatu ditu, eta, zalantzaren bat izan duenean, beste hizkuntzalariekin adostuz argitu du.

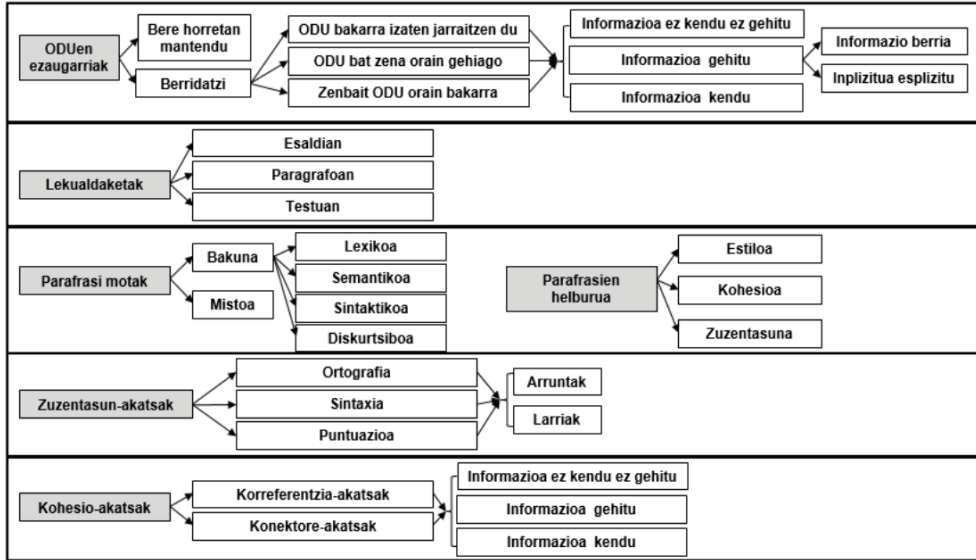
4. 4. taulako 1 eta 2 adibideetan, jatorrizko testuko ODU guztiak parekatuta geratzen dira ikasleak abstrakzioan eratu dituen ODUekin. 3 adibidean, ordea, jatorrizko testuko bi ODU bakarrera ekarri dituzte, «b» ODUa ezin dugu parekatu, bertako informazioa ikaslearen laburpenean egon arren. Izan ere, jatorrizko testuko ODU bakoitza behin baino ezin genezake parekatu, gero ODUen bilakaera ondo aztertu ahal izateko.

5. 4. taulako 4 adibidea. Ikaslearen abstrakzioan dagoen informazioa jatorrizko testuko ODUekin alderatu dugu; horrela, jatorrizko testuko ODUetan dagoen informazioa ikaslearen abstrakzioan agertzen baldin bada, jatorrizko testuaren ODUa abstrakzioaren informazioarekin parekatu dugu.

4. taula. ODUetan eta informazioaren edukian oinarritutako etiketatzearen adibideak.

adib.	ODUetan oinarritutako etiketatzea	
1	<u>Jatorrizko testuan 2 ODU:</u> a) (Janari edo edari bakoitza, hau da elikagai bakoitza, substantzia edo mantenugai jakin batzuek osaturik dago.) b) (Mantenugai bakoitzak zeregin jakin bat du gure gorputzaren osaketan eta funtzionamenduan.)	<u>Abstrakzioan 2 ODU:</u> a) (Elikagai bakoitza mantenugai jakin batzuek osaturik dago) b) (eta bakoitzak zeregin jakin bat du gure gorputzaren funtzionamenduan.)
2	<u>Jatorrizko testuan 1 ODU:</u> a) (Bestalde, proteina gehiegi duten dietek gaixotasunak eragin ditzakete.)	<u>Abstrakzioan 2 ODU:</u> a) (Aitzitik, dieta batzuek proteina gehiegi izaten dituzte) a) (eta horrek gaixotasunak dakartza.)
3	<u>Jatorrizko testuan 2 ODU:</u> a) (Bitamina hainbat taldetan sailkatzen dira) b) (A, B, C, D, E eta K taldeak bereizten dira.)	<u>Abstrakzioan 1 ODU:</u> a) (Bitaminak hainbat taldetan sailkatzen dira A, B, C, D, E eta K hain zuzen.)
adib.	Informazioaren edukian oinarritutako etiketatzea	
4	<u>Jatorrizko testuan 2 ODU:</u> a) (Bitamina hainbat taldetan sailkatzen dira) b) (A, B, C, D, E eta K taldeak bereizten dira.)	<u>Abstrakzioan 2 informazio-zati:</u> a) (Bitaminak hainbat taldetan sailkatzen dira) b) (A, B, C, D, E eta K hain zuzen.)

Iturria: norberak egina.



1. irudia. Ikasleek estrakzioetik abstrakzioa ODU bakoitzean egindako aldaketak etiketatzeko eskema: i) ODUen ezaugarriak, ii) lekualdaketak, iii) parafraasiak, iv) zuzentasun-akatsak eta v) kohesio-akatsak.

Iturria: norberak egina.

5. taula. ODUen ezaugarriak kalkulu-orrian etiketatzeko moduaren adibidea: ODUa bere horretan dagoenean eta berridazketak ODU bakarrean egin direnean.

ODUak	1	2	3	4	5
ODUa bere horretan dago	1	-	1	-	1
ODU bakarra izaten jarraitzen du eta berridatzita dago	Ez zaio informazioa ez kendu ez gehitu	-	1	-	-
	Informazioa kendu zaio	-	-	-	-
	Informazioa gehitu zaio	Esplizitu jarri	-	-	-
	Berria jarri		-	-	-

Iturria: norberak egina.

1. irudiko aldagaien etiketatzeari esker, besteak beste, jarraian aurkeztuko ditugun azterketak egin ahal izan ditugu:

- i. Abstrakzioan ideien hierarkia ondo edo gaizki izateak laburpena egiteko gainerako irizpideetan izan duen eragina. Ideien hierarkia ebaluatzeko, Galderetan Oinarritutako Metodoak erabiltzen duen metodoa erabili dugu (Atutxa, 2022).

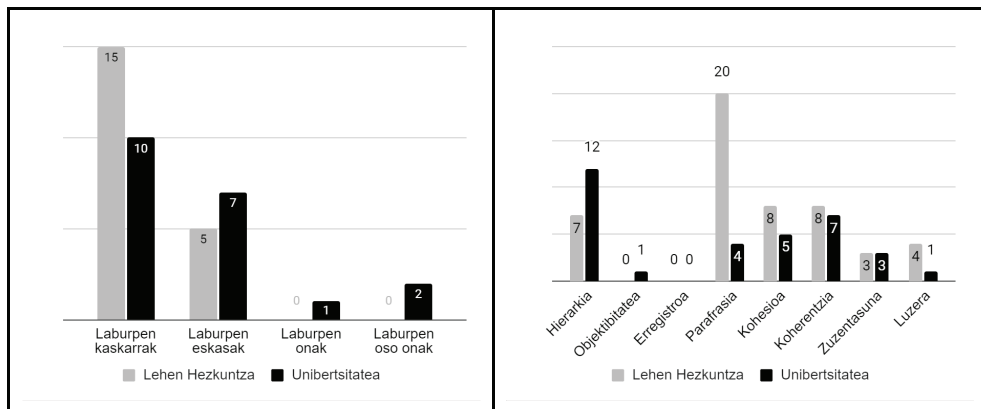
- ii. Ideien hierarkiaren bilakaera estrakziotik abstrakziora. Ikasleek estrakzioari aldaketak egin dizkiotenean abstrakzioa sortzeko, estrakzioan egindako aukeraketa hobetu edo kaskartu egin duten aztertu dugu.
- iii. Ideia garrantzitsuenak mantentzea edo ez-garrantzitsuak ezabatzea lehenetsi den. Hierarkia ebaluatzeko erabilitako metodoari esker, ikaslea ideia garrantzitsuenak mantentzen eta ez-garrantzitsuak ezabatzen nola aritu den ebaluatu dugu. Hortik abiatuta, ikasleek zer lehenetsi duten ikusi da, ideia garrantzitsuak mantentzea (M) edo ez-garrantzitsuak kentzea (K).
- iv. Parafraseatzearen eta gramatika-akatsak egin izanaren arteko harremana. Aztertu nahi izan dugu parafrasiak egiteak ea lotura zuzena duen zuzentasun-, kohesio- edo koherentzia-akatsekin. Horretarako, parafraseatutako ODUetan egin diren akatsak jaso ditugu, eta, ondoren, khi karratuarekin, akatsen eta parafrasien arteko korrelazioa kalkulatu dugu.
- v. ODUen informazioaren bilakaera. Abstrakzioa egitean, jatorrizko testuko ODUen informazioak aldaketak izan ditzakeenez, 4. taulan jaso ditugun aldaketa motak aztertu ditugu.
- vi. ODUen egituraren bilakaera. Ikasleek, abstrakzioa egiten dutenean, testua berregiten dute, eta, hori egitean, gerta liteke lehen ODU bakarra zena, orain, ODU batean baino gehiagotan idaztea, edo ODU batean baino gehiagotan idatzia zegoena bakarrera eramatea.
- vii. ODUen lekualdaketak. Ikasleek ODUak esaldi barnean, paragrafo bereko esaldien artean edo paragrafo batetik bestera mugitu dituzten aztertu dugu.

4. Emaitzak

Honako atal honetan, LHko eta unibertsitateko ikasleen laburpenak alderatuz etiketatze-lanari esker erdietsitako emaitzak azalduko ditugu. Hasteko, ikasleek sortutako laburpenen ebaluaziotik lortutako emaitzak izango ditugu aztergai, eta, ondoren, laburpen-prozesuaren ebaluaziotik jadetsitakoak.

– Sortutako laburpenen azterketa: azken produktuaren ebaluazioa

Bi ikasketa-etapen emaitzak 2. irudiko ezkerreko grafikoan jaso ditugu. Bertan ageri denez, unibertsitateko ikasleek laburpen hobeak egin dituzte LHkoek baino. Izan ere, unibertsitateko laburpenen % 50 (10 laburpen) kaskartzat hartu badira ere, LHko laburpenetan, % 75 (15 laburpen) hartu dira kaskartzat, eta gainerakoak eskastzat. Aitzitik, unibertsitatekoen artean, bada laburpen oso on bat, baita onak diren beste bi ere. Beraz, etapa bietan zailtasunak izan dituzten arren, unibertsitatekoen ebaluazioa hobe izan da.



2. irudia. Ezkerreko grafikoan, LHko (grisa) eta unibertsitateko (beltza) laburpenen kalitatea. Eskuinekoan, LHko (grisa) eta unibertsitateko (beltza) zenbat ikasleren laburpenak dauden irizpide bakoitzean gutxieneko langatik behera. Iturria: norberak egina.

Halaber, irizpide bakoitzean ikasleak nola aritu diren ere alderatu dugu. 2. irudiko eskuineko grafikoari so egiten badiogu, irizpide bakoitza gutxieneko langatik⁶ behera zenbat laburpenetan egon den ageri zaigu. Grafikoak erakusten duenez, etapa bien arteko alde esanguratsua parafrasian egon da. Ez dago parafrasian gutxieneko langa gainditu duen LHko ikaslerik, 20 laburpenak (% 100) egon baitira langatik behera. Aldiz, unibertsitatean, langatik behera 4 laburpen (% 20) baino ez daude. Parafrasian hainbesteko aldea egoteak badu bere zioa: LHko ikasleak testuari aldaketa gutxi egiten ahalegintzen dira, aldaketa gutxi eginez gero bestelako akatsak egiteko arriskua murrizten baitute, bereziki kohesio- eta zuzentasun-akatsak egitekoa.

Kohesioari eta luzerari dagokienez, LHko laburpen dezente gehiagok izan dituzte irizpideak langatik behera unibertsitatekoen aldean. Kohesioan, LHko 8 laburpen (% 40) egon dira langatik behera, eta, unibertsitatekoen artean, 5 (% 25). Esan dugun moduan, LHko ikasleak testuari aldaketa gutxi egiten saiatzen dira, testua ez kaskartzeko, baina testuan elkarrengandik urrun dauden bi ideia lotu behar izan dituztenean, derrigor egin behar izan dute moldaketaren bat, eta aldaketa horietan ez dute asmatu testuari kohesio egokia ematen. Luzeran, ordea, nahiz eta aldea egon, ehunekoak baxuagoak dira; LHko 4 (% 20) eta unibertsitateko 1 (% 5) egon dira langatik behera. Luzeran langatik behera egon diren horiek laburpen luzeegiak izan dira; izan ere, ideia garrantzitsuenak ezabatzen ez dituztela bermatzeko, ikasleek testua gutxi laburtzeko joera erakutsi dute.

Bestalde, koherentzian, ia ez da alderik, LHko 8 laburpen daude langatik behera, eta unibertsitateko 7. Zuzentasunari dagokionez, ez dago alderik; biek ala biek 3 laburpenetan (% 15) izan baitute zuzentasuna gutxieneko langatik behera; hala ere,

⁶. Irizpidearen gutxieneko langa da laburpenak irizpide bakoitzean izan beharreko trebezia minimoa.

ez dugu ahaztu behar LHkoek testua parafraseatzea ekidin dutela, eta horixe dela, hain zuzen ere, bi etapetako emaitza orekatuon arrazoia.

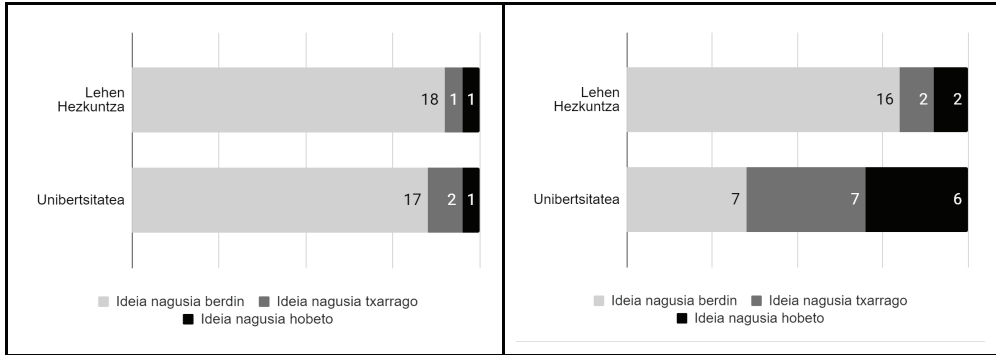
Bukatzeko, azpimarragarriak dira hierarkian erdietsitako emaitzak, LHko ikasleak hobeto aritu baitira, nabarmen. Unibertsitateko 12 laburpenek (% 60) ez dute lortu gutxieneko langara heltzea hierarkian; LHn, ostera, 7 (% 35) izan dira heldu ez direnak. Emaitza horrek bere zioa izan dezake, aintzat hartu behar dugulako LHkoek alde zuretik izan dituztela landuta laburtu beharreko testuak, testuliburuetako ariketei esker.

– Laburpen-prozesuaren azterketatik lortutako emaitzak

Abstrakzioan ideien hierarkia ondo edo gaizki izateak laburpena egiteko gainerako irizpideetan izan duen eragina: ideien hierarkian ondo aritzen denak gainerako irizpideekin ere erraztasun handiagoa duen aztertu dugu. Aipatua dugunez, ikasle gehiagok gainditu dute ideien hierarkia LHn (13/20) unibertsitatean baino (8/20), baina ideien hierarkiaren gutxieneko langa gainditu dutenean, unibertsitatekoek probabilitate handiagoa izan dute gainerako irizpide guztiak gaindituta izateko (LHn 0/13 eta unibertsitatean 3/8).

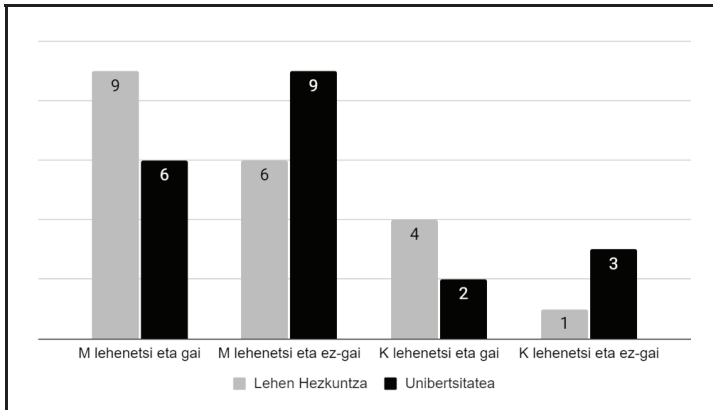
Ideien hierarkiaren bilakaera estrakziotik abstrakziora: testuko ideia garrantzitsuenari erreparatzen badiogu (4. irudiko ezkerreko grafikoa), oso aldaketa gutxi egon da estrakziotik abstrakziora bi ikasketan-eta; guztira 5. Unibertsitatean hiru aldaketa egin dituzte; bat (% 5) onerako (estrakzioan ideia garrantzitsuena ez du aukeratu, baina abstrakzioan erantsi egin du) eta bi (% 10) txarrerako (estrakzioan ideia garrantzitsuena aukeratu egin du, baina abstrakzioan kendu). LHn, onerako zein txarrerako aldaketa bana (% 5) egin dute. Aukeraketa osoari erreparatuz gero, hots, ideien hierarkiari, unibertsitatekoek abstrakzioan egindako aldaketek eragin handiagoa izan dute hierarkian; bai onerako, bai txarrerako. Izan ere, 3. irudiko ezkerreko grafikoaren arabera, alde batetik, abstrakzioan hierarkia estrakzioan baino hobeto izandako laburpenak 6/20 (% 30) izan dira unibertsitatean, eta 2/20 (% 10) LHn; bestetik, abstrakzioan hierarkia estrakzioan baino okerrago izandako laburpenak 7/20 (% 35) izan dira unibertsitatean, eta 2/20 (% 10) LHn. Emaitzak erakusten dute unibertsitatekoek aldaketa nabarmenagoak egin dituztela eta LHkoek testua berridaztean jarrera kontserbadoreagoa izan dutela.

Idea garrantzitsuenak mantentzea edo ez-garrantzitsuak ezabatzea lehenetsi den: 4. irudiko grafikoa ikus dezakegu LHkoen eta unibertsitatekoen artean ez dela egon alderik ideia garrantzitsuenak mantentzea (M) edo ez-garrantzitsuak kentzea (K) lehenesteari dagokionez, etapa bietan % 75ek (15/20) M lehenetsi baitute. M zein K lehenetsi dutenean, LHn apur bat hobeto aritu dira unibertsitatean baino; izan ere, arestian ikusi dugun legez, LHkoak hierarkian hobeto ibili dira. LHn, M lehenetsi duten 15 ikasleetatik 9k gainditu dute ideien hierarkia (% 60); unibertsitatean, aldiz, 15 ikasleetatik 6k (% 40). Orobat, LHn K lehenetsi duten 5 ikasleetatik 4k gainditu dute ideien hierarkiaren langa (% 80); eta, unibertsitatean, 5 ikasleetatik 2k (% 40).



3. irudia. LHkoen eta unibertsitatekoen arteko aldea estrakzioetik abstrakzioara testuko ideia nagusiak izandako bilakaeran (ezkerreko grafikoan) eta ideien hierarkiak izandakoan (eskuineko grafikoan).

Iturria: norberak egina.



4. irudia. LHko (grisa) eta unibertsitateko (beltza) ikasleek ideia garrantzitsuak mantentzea (M) edo ez-garrantzitsuak kentzea (K) lehenetsi duten, eta ea gutxieneko langa gainditu duten hierarkiari dagokionez.

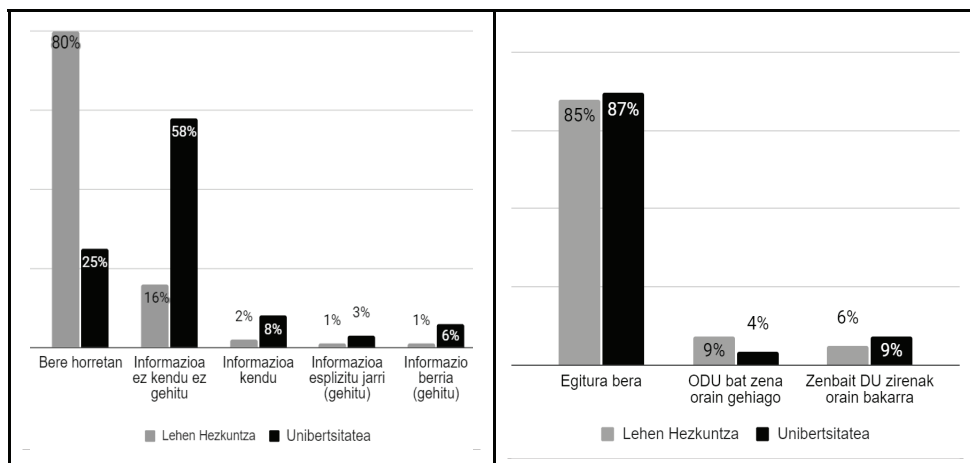
Iturria: norberak egina.

Parafraseatzearen eta akatsak egin izanaren arteko korrelazioa: esana dugu LHko ikasleek askoz ere berridazketa gutxiago egin dituztela, eta aztertu nahi izan dugu parafraasiak egiteak ea lotura zuzena duen zuzentasun-, kohesio- edo koherentzia-akatsekin. Emaitzen arabera, LHko ikasleek zenbat eta gehiago parafraseatu, orduan eta kohesio- eta zuzentasun-akats gehiago egin dituzte. Khi balioa 36,3 da kohesio-akatsen eta parafraasiaren arteko korrelazioa kalkulatzeko, eta 21,18 zuzentasun-akatsen kasuan. Balio horiek distribuzio-taulako balioa (9,4877) baino handiagoak direnez, ondoriozta dezakegu LHko ikasleen laburpenetan korrelazioa dagoela parafraasiaren eta akats mota bi horien artean. Ostera, unibertsitatekoen laburpenetan ez da korrelaziorik ageri, khi balioa 8,42 baita kohesio-akatsekin, eta 3,31 zuzentasun-akatsekin; distribuzio-taulako balioaren azpitik daude aipatutako balio horiek. Esan beharra dago, koherentzia-akatsari dagokionez, ez dela egon

korrelaziorik parafraseatzearen eta akats horiek egitearen artean. Esan bezala, horrek guztiak erakusten du LHko ikasle batek zenbat eta gehiago parafraseatu, orduan eta zuzentasun- eta kohesio-akats gehiago egiteko probabilitatea duela, eta litekeena da horregatik ekidin izana parafrasia. Unibertsitatekoekin, ordea, fenomeno hori ez da gertatu, seguruenik, baliabide gehiago dituztelako eta trebatuago daudelako estrategia horiek erabiltzen.

ODUetako informazioaren bilakaera: 5. irudiko ezkerreko grafikoan, bi etapen arteko aldea nabarmena dela ikusten dugu; horrek, hein handi batean, egindako parafraasi-kopuruarekin du zerikusia. LHkoek ODUa bere horretan (ukiturik egin gabe) askoz gehiagotan utzi dute (ODUen % 80); alabaina, unibertsitateko ikasleek joera askoz handiagoa dute parafraseatzeko, ondorioz, ODUen % 25 baino ez dute utzi bere horretan. Unibertsitatekoek gehien egin dituzten parafraasiak (ODUen % 58) ez diote ODUari informaziorik kentzen edo gehitzen. LHkoek ez dutenez aldaketa handirik egin, horrelako gutxi egin dituzte (ODUen % 16). Gainerako hiru aldaketa motetan (ODUei informazioa kendu, informazioa esplizitu jarri eta informazio berria gehitu) unibertsitatekoen ehunekoa zertxobait handiagoa da, baina aldea ez da esanguratsua.

ODUen egituraren bilakaera: ikasleek ez dute maiz aldatu ODUen egitura, baina, egin dutenean, joera ezberdinak antzeman ditugu bi ikasketa-etapetan. Unibertsitateko ikasleek ODU bat zena, orain, zenbaitetan egituratzeko joera handiagoa izan dute. Mantendutako ODUen % 9an egin dute hori; LHkoek ODUen % 6an. Haatik, LHkoek zenbait ODU bakarrera eramateko joera handiagoa izan dute; mantendutako ODUen % 9an egin dute hori LHkoek, eta ODUen % 4an unibertsitatekoek.



5. irudia. LHko (grisa) eta unibertsitateko (beltza) ikasleen alderaketa ODUetako informazioak izandako bilakaeran (ezkerreko grafikoan) eta ODUen egiturak izandakoan (eskuineko grafikoan).

Iturria: norberak egina.

ODUen lekualdaketak: emaitzekin bukatzeko, ikasleek ODUak nola lekualdatu dituzten aztertu dugu. Unibertsitatekoek lekualdaketa gehiago egin dituzte esaldian bertan (unibertsitatean ODUen % 9 eta LHn % 4) eta paragrafoan zehar (unibertsitatean ODUen % 8 eta LHn % 0). Aldiz, testuan zehar, hots, paragrafo batetik bestera, ez da egon lekualdaketarik ez etapa batean, ez bestean.

5. Ondorioak

Lan honetan, LHko eta unibertsitateko 40 ikasleren laburpen-gaitasuna ebaluatu eta alderatu dugu. Ebaluazioak bi ardatz nagusi izan ditu: i) ikasleak sortutako laburpena, hots, normalean ebaluatu ohi duguna, eta ii) laburpena sortzeko ikasleak jarraitu duen prozesua.

Emaitzek erakusten dute aldea egon dela LHkoen eta unibertsitatekoen laburpen-gaitasunean. Ebaluatu ditugun bi ardatz nagusietan ikusi dugu aldea; sortutako laburpenetan zein prozesuan. Sortutako laburpenetan, LHkoek laburpen kaskar gehiago izan dituzte, eta gutxi badira ere, on eta oso on bakarrak unibertsitatekoenak dira. Gainera, zenbait irizpidetan, alde nabarmena dago etapen artean; aipagarrienak parafasian eta hierarkian. Laburpen-prozesuaren kasuan ere, aldea nabaria izan da zenbait alorretan: estrakziotik abstrakziora, hierarkiak aldaketa gehiago izan ditu unibertsitatekoen laburpenetan; LHkoetan soilik izan dute korrelazioa zuzentasun-eta kohesio-akatsen parafasiarekin; eta ODUetako informazioaren eta egituraren bilakaera bestelakoa izan da. Horrek adierazten du etapetako beharrezkoak ezberdinak direla; beraz, kontuan izan behar ditugu laburpen-gaitasuna lantzeko unean eta baita lanketa hori laguntzeko sortuko diren baliabideak diseinatzean ere.

Bestalde, ondorioztatu ahal izan dugu ebaluazio-irizpide batzuek elkarreragin handia dutela; hori dela eta, laburpenak bere baitan biltzen dituen trebetasunak lantzean, funtsezkoa izango da horien elkarreragina kontuan izanda aritzea. Esandakoaren erakusgarri da parafasiak eta akatsen duten lotura. LHko ikasleek ez dute ia parafasirik egin, eta baliteke akatsak ekiditeko parafraseatu ez izana; izan ere, ikusi dugun legez, LHko ikasleek zenbat eta gehiago parafraseatu, orduan eta kohesio- eta zuzentasun-akats gehiago egin dituzte. Beraz, laburpenekin aritzean, beharrezkoa da ikasleek parafasiak egitea zuzentasuna eta kohesioa behar bezala ebaluatzeko.

Ebaluazioari oro har, baina, bereziki, sortutako laburpenen ebaluazioari erreparatzen badiogu, unibertsitateko ikasleak LHkoak baino hobeto aritu dira, laburpen kaskar gutxiago dituztelako eta badutelako oso on eta onik ere. Haatik, emaitzek argi esaten dute ikasketa-etapa bateko zein besteko ikasleek laburpen-gaitasuna garatzeko behar handia dutela, LHko laburpenen % 75 eta unibertsitatekoen % 50 kaskarrak baitira.

6. Etorkizuneko lanak

Etorkizunari begira, oso garrantzitsua izango da beste ikasketa-etapa batzuetako ikasleak ebaluatzea, laburpen-gaitasunaren bilakaera zehatzago aztertzeke eta etapa bakoitzaren beharrak ondo identifikatzeko. Beraz, funtsezkoa izango da Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako laburpenak eta Batxilergokoak batzea eta aztertzea.

Bestalde, laburpen-gaitasuna ebaluatzeke irizpideetan aurrera egin beharra ikusten dugu, batik bat laburpen-prozesuan. Ikasleak ideiak aukeratzen dituenen eta abstrakzioa idazten duenean, egindakoa ulertzeke eta ebaluatzeke lehen urratsak eman ditugu, eta bide hori jorratzen jarraitu beharko dugu. Horrez gain, laburpen-prozesu osoa ondo ebaluatzeke eta lantzeke, laburpenaren beste ataletara egin beharko dugu jauzi; adibidez, ikasleak testua irakurtzen duenean egiten dituen eragiketeta metakognitiboan lanketaz eta ebaluazioaz arduratu beharko dugu.

7. Bibliografia

- Alonso, J. (2017). *El resumen documental*. <https://sabvus.usal.es/docu/pdf/resumen.pdf>
- Alonso, M.I., & Fernández, L.M.M. (2009). *El resumen documental: un reto didáctico*. Federación Española de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios.
- Álvarez, T. (2007). A vueltas con el resumen escolar: esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador. *Didáctica (lengua y literatura)*, (19), 11-30.
- Anderson, V., & Hidi, S. (1988). Teaching students to summarize. *Educational Leadership*, 46(4), 26-28.
- Arguelles, I. (2004). Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de ILE/IFE: la guía "babar". *Ibéérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (8), 81-99.
- Atutxa, U. (2022). *Laburpen-gaitasunaren garapena eta eskolako laburpen-testuen prozesamendua* [Doktorego-tesia]. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Atutxa, U., Irukieta, M., Ansa, O., & Molina, A. (2017). Compress-eus: l(ra)kasleen laburpenak lortzeke tresna. *EUDIA: Euskararen bariazioa eta bariazioaren irakaskuntza-III*, 87-98.
- Benzer, A., Sefer, A., Oren, Z., & Konuk, S. (2016). A student-focused study: Strategy of text summary writing and assessment rubric. *Egitim ve bilim-education and science*, 41(186).
- Irukieta, M. (2014). *Pragmatikako erlaziozko diskurtso-egitura: deskribapena eta bere ebaluazioa hizkuntzalaritza konputazionalean* [Doktorego-tesia]. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Khoshsim, H., & Rezaeian-Tiyar, F. (2014). The effect of summarizing strategy on reading comprehension of iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3), 34-139.
- Mann, W.C., eta Thompson, S. A. (1987). Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization. *Text*, 8(3), 243-281.
- Moretta, P.Y. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, (11), 70-81.
- Ruiz, J., & Moya, S. (2020). Evaluación de las competencias y de los resultados de aprendizaje en destrezas y habilidades en los estudiantes de grado de podología de la Universidad de Barcelona. *Educación médica*, 21(2), 127-136.

- Sanz Moreno, Á.M. (2005). *Irakurmena lantzeko jarduerak nola prestatu: Lehen Hezkuntzako 3. Zikloa eta DBHko 1. Zikloa*. 'Cómo diseñar actividades de comprensión lectora: tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO'. Nafarroako Gobernua, Hezkuntza Departamentua.
- Van Dijk, T.A. (1979a). Recalling and summarizing complex discourse. In W. Burghardt & K. Hölker, *Text Processing / Textverarbeitung: Papers in Text Analysis and Text Description / Beiträge zur Textanalyse und Textbeschreibung* (49-93. or.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110837537>
- Van Dijk, T.A. (1979b). Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2(2), 113-126.
- Van Dijk, T.A. (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis*, (5), 37-53.
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press New York.
- Yamanishi, H., Ono, M., & Hijikata, Y. (2019). Developing a scoring rubric for L2 summary writing: a hybrid approach combining analytic and holistic assessment. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1-22.

Eranskinak

1. eranskina. Laburpenak ebaluatzeko errubrika.

Edukia	Hierarkia	3. atalean azaldutako Galderetan Oinarritutako Metodoan hierarkia kalkulatzeko erabili den metodo bera aplikatu dugu (Atutxa, 2022). Azken emaitza 10 puntutatik kalkulatu beharrean, 2 puntu maximoa izanda kalkulatu da. Kontuan izanda derrigorra dela mantendu beharreko ideiekin aritzea eta ezabatu beharrekoekin aritzea gaindituta egon behar dela.
	Objektibitatea	0 puntu: laburpenean ideiak ez dira fidelki islatzen: idazlearen iritzia du edo testuko gaiari buruzkoa ez den informazioa. 0,5 puntu: laburpenean ideiak fidelki islatzen dira: idazlearen iritzirik gabea eta testuko gaiari buruzkoa den informazioa soilik.

Zuzentasuna	<p>Ortografia</p> <p>Lexikoa</p> <p>Puntuazioa</p>	<p>Atalak.eus webgunean proposatzen den metodoari jarraitu diogu zuzentasuna ebaluatzeko. Akats larriak eta arruntak bereizi dira; larrien balioa 1 eta arruntena 0,5 izango dira. Akatsak batu egingo dira eta indize batez biderkatu. Indize hori ikaslearen mailaren arabera izango dira. Guk erabaki dugu 100 izatea. Guk erreferentziatzko indizea erabili dugu; 100. Akatskopurua eta indizea biderkatu ostean, laburpenaren hitz-kopuruaz zatitu dugu. Hori eginez, emaitza bat lortuko dugu, eta emaitza horren balioa bilatu beharko dugu webgunean dagoen taula batean. Taula horretan gehienez 5 puntu lor daitezke, eta gure kasuan zuzentasunak 2 puntu balio dituenek, ikasleak 5 puntuetatik lortu duen emaitza 2 puntu maximoa izanda zenbat den kalkulatu dugu.</p>
-------------	--	--

Luzera	Luzera	<p>Ikasleei testua erdira laburtzeko agindua eman diegunez, testua % 41-% 59 bitartean laburtu dutenek puntuazio maximoa jaso dute: 0,75. Luzera bitarte horretatik aldentzen den proportzio berean egingo du behera puntuazioak.</p>
--------	--------	---

Moldea	Erregistroa	<p>0 puntu: erabilitako hizkera ez da zuzena erregistroa eta testuaren maila kontuan izanda.</p> <p>0,25 puntu: erabilitako hizkera zuzena da erregistroa eta testuaren maila kontuan izanda.</p>
	Parafrazi-kantitatea	<p>0 puntu: % 25 baino gutxiago berridatzita.</p> <p>0,25 puntu: % 25etik % 50era berridatzita.</p> <p>0,5 puntu: % 50etik % 75era berridatzita.</p> <p>1 puntu: % 75 baino gehiago berridatzita.</p>
	Parafrazi-kalitatea	<p>0 puntu: jatorrizko testutik kopiatutako errenkada batean 4 hitz baino gehiago dituen adierazpen-zenbakia du.</p> <p>0,25 puntu: lexikoa aldatzeko gaitasunik eza. Gehienbat hitzak ezabatu edo lekuz aldatzen ditu.</p> <p>0,5 puntu: lexikoa aldatzen du, baina egiturak aldatzeko joera ez oso handia, eta egiten duenean arazoak ditu.</p> <p>1 puntu: lexikoa zein egitura ondo aldatzen ditu.</p>

	Kohesioa	<p>0 puntu: lokailu eta korreferentzia-mekanismorik gabea.</p> <p>0,25 puntu: lokailu eta korreferentzia-mekanismoak gaizki erabiliak edo lar errepikatuak.</p> <p>0,5 puntu: lokailu eta korreferentzia-mekanismo aberatsak, gehienetan ondo erabiliak.</p> <p>1 puntu: lokailu eta korreferentzia-mekanismo aberatsak, beti ondo erabiliak.</p>
	Koherentzia	<p>0 puntu: testua ulergaitza da askotan. Inkoherentzia argiak daude testuan. Paragrafoen erabilera traketsa izan daiteke.</p> <p>0,5 puntu: zenbait pasarte ez dira ulergarriak. Antolatzeke saiakera batzuek inkoherentzia txikiak izan ditzakete. Informazioaren edo ideien progresio globalaren falta egon daiteke. Paragrafoa egokia da, baina hobekuntza behar du (ideien garapen eskasa edo desorekatua, etab.)</p> <p>1 puntu: testu ulergarria da, orokorrean ondo antolatua eta koherentea, informazioaren edo ideien progresio argia erakutsiz. Gehienetan paragrafo eraginkor eta nabarmenak.</p> <p>1,5 puntu: oso ondo antolatuta eta barrutik koherentea, informazioaren edo ideien progresio oso argia erakutsiz. Paragrafo eraginkorrak eta nabarmenak. Testua erabat ulergarria eta irakurterraza da.</p>

