

ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ELISKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIBERSIDADES E INVESTIGACIÓN

PROBAREN HIZKUNTZAK EBALUAZIOEN EMAITZETAN DUEN ERAGINA

IRAKASKUNTZA ELEBIDUNEKO IKASLEEK NAZIOARTEKO PROBETAN
DUTEN ERRENDIMENDUARI BURUZKO IKERKETA

I. DESKRIBAPEN OROKORRA.....	3
<i>I.1. IKERKETAREN DESKRIBAPENA</i>	<i>3</i>
Helburua:	3
Justifikazioa:	3
Gure Hezkuntza Sistema	5
Kontzeptuen definizioa.	9
IKERKETAREN HIPOTESIA.....	10
<i>I.2. PISA 2000 DELAKOTIK DATOZEN IRAKURKETA PROBEN APLIKAZIOA</i>	<i>11</i>
LAGINAREN DESKRIBAPENA.....	11
<i>I.3. PROBAREN DESKRIBAPENA:</i>	<i>14</i>
<i>I.4. APLIKAZIOAREN DESKRIBAPENA:</i>	<i>15</i>
II. EMAITZAK.....	16
<i>II.1. NAGUSIAK</i>	<i>16</i>
<i>II.2. IKERGAIAREKIN ZERIKUSIA DUTENAK</i>	<i>18</i>
<i>II.3. PROBAREN AZTERKETA LINGUISTIKOA</i>	<i>21</i>
III. ONDORIOAK.....	22
<i>III.1. ONDORIOAK ATALKA</i>	<i>22</i>
EMAITZA GLOBALEI BURUZKOA:	22
IKASLEEN ETXEKO HIZKUNTZAREN ARABERA	22
ITEM ETA TESTUEN AZTERKETATIK ATERATAKOAK	23
TESTUEN AZTERKETA LINGUISTIKOA EGITEAN ATERATAKOAK	23
IV. PISA ETA TIMSS 2003 IZENENKO EREDUZKO PROBEN EMAITZA	24
<i>IV.1. PISA 2003 PILOTAJEAREN EMAITZA GLOBALAK:</i>	<i>24</i>
<i>IV.2. PISA 2003 PILOTAJEAREN EMAITZEN JOERA.....</i>	<i>24</i>
<i>IV.3. TIMSS 2003 PILOTAJEAREN EMAITZAK</i>	<i>24</i>
<i>IV.4. PISA ETA TIMSS 2003 IZENENKOEN EMAITZAK D EREDUAN.....</i>	<i>26</i>
V. ONDORIO GLOBALAK.....	28
VI. GOGOETA PEDAGOGIKOAK	28
VII. PROPOSAMENAK.....	29
VIII. BIBLIOGRAFIA:	31

I. DESKRIBAPEN OROKORRA

I.1. IKERKETAREN DESKRIBAPENA

Helburua:

Ikerketa honen helburua irakasteredu elebidunetan eskolatutako ikasleei errendimendu-probak aplikatzerakoan erabiltzen duten hizkuntzak duen eragina, bere etxean nagusi den hizkuntzaren arabera, zein den zehaztea da. Hau da, ea bere errendimendua noiz den hobea, probak etxeko hizkuntzan aplikatzean edo irakasteko hizkuntzan aplikatzean. Ikerketa honek aztergaitzat D ereduko ikasleak hartuko ditu.

Justifikazioa:

Gaitasunek ikasleek gai, zeregin edo arazo zehatz batean modu autonomoan esku hartzeko duten gaitasun eta egokitasunaren berri ematen dute. Zentzu horretan, gaitasunaz hitz egiten dugunean subjektuen berezko gaitasunez ari gara, gaitasun horiek bere jardun autonomoarekin zerikusia dute eta ez daude bere ezagutza formalekin bakarrik lotuta.

Gaitasun hauek neurtzeko asmoz, ebaluatzeko proba gehienetan testu idatziak erabili ohi dituzte, horietan, ebaluatu behar duten arlo edo eremuan duten gaitasunarekin batera, horiek burutzen dituenaren hizkuntza gaitasunak¹ ere eragin argia du, bereziki ulermen eta idazmeneko bere gaitasunak garatzeko mailari, eta baita bere gaitasun soziolinguistikoei dagokienez. Jakina, probaren hizkuntza atalaren eragin hau, besteak beste, handiagoa edo txikiagoa izango da proba motaren eta proposatutako zereginaren ezaugarri testualen arabera.

Subjektu baten hizkuntza gaitasunak ikasteko edozein zeregin mota burutzerakoan duen eragina agerikoa izaki, berau are handiagoa izango da hizkuntza sistema elebidunen kasuan, izan ere, sistema hauetan ikaskuntza, osoki edo zati batez, amarena ez den hizkuntza batean egiten baitute. Zentzu horretan, esate baterako, British Columbiako Hezkuntza Ministerioak (Kanada) honela dio:

¹ *Hizkuntz gaitasuna* terminoa hizkuntzaren ezagutza formal edo gramatikal hutsa baino zentzu zabalagoan erabiltzen dugu, eta, hortaz, hurbilago dago komunikazio gaitasuna terminora (Canale eta Swain 1980), hau da, bestelako azpi-gaitasun batzuk hartzen dituen gaitasun gisa, hala nola estrategia, testu, soziolinguistika eta hizkuntzakoa.

“Probaren hizkuntza eta errendimenduan dituen eraginak”

Frantsesezko murgiltzeko ikasleen aurretiko ebaluazioek (Day and Shapson, 1988; Day, Shapson and O'Shea, 1988) 4 eta 7 mailako frantseserako murgilketako ikasleek irakurketan (ingelesa), matematiketan eta zientzietan programa normal bateko ikasleek baino errendimendu handiagoa dutela erakusten dute, proba ingelesez egiten dutenean behintzat. Bestelako ikerketa batzuek, dena den, frantseserako murgilketako ikasleek hizkuntza karga handia duten ikasgaietan, historian esaterako, duten errendimenduan probaren hizkuntzak eragina izan baduela iradokitzen dute. Morrison eta Pawleyk esaterako (1983) eragin hori historian aurkitu zuten baina ez matematiketan. Era berean, Albertan egindako ikerketa batzuek murgilketako ikasleek zientzia, matematika eta gizarteko probak frantsesez egiteko orduan ingelesez egiten dutenean baino errendimendu maila txikiagoa dutela erakutsi dute (Alberta Education, 1991, 1992; Day and Shapson, 1996). Horrek guztiak frantseseko murgilketako ikasleak frantsesezko proben bidez ebaluatzen dituztenean bere ezagutza eta gaitasun guztiak erakusteko gauza ez direla iradokitzen du.”

(Ministry of Education of British Columbia “1996” Social Studies in British Columbia: Results of the 1996 Provincial Learning Assessment.
www.bced.gov.bc.ca/assessment/social96/)

Probaren hizkuntzaren eragin hauek are ageriagoak gertatzen dira British Columbia, Alberta edo Euskadi bezalako lekuetan. Hauetan, askotan, helburu-hizkuntza ikastetxean eta ikasgelan baino ez dago, murgilketako ikasleak aipatutako hizkuntza horren hiztunekin harremanetan egunero jartzeko arazoak izaten dituela.

Gure Hezkuntza Sistema

Aurretik deskribatu dugunari, Euskal Herriko kasuan, bere irakasteredu elebidun ezberdinetan hizkuntza eta eskolako egoerak homogeneousatuta ez daudela bezalako egoera berezia erantsi behar zaio.

Orain arte, Hezkuntza Sailak burutu duen Hezkuntza Sailaren ebaluazioetan, kanpoko errendimendu-probak egin behar zituzten hizkuntzari buruzko irizpide nagusia ezberdina izan da ikasleak eskolatuta dauden hizkuntza-ereduaren arabera, horrela, proba horiek euskaraz egin dituzte D ereduan eta, A eta B ereduan, berriz, gaztelaniaz.

Aurreko erabakia hartzeko oinarri hartu zuten hizkuntzari buruzko hipotesiaren arabera ikasleen errendimendua hobea izan zitekeen, baina hizkuntza-eredu bakoitzean sartuta zeuden ikasleen irakaskuntzako hizkuntza maila homogeneousat hartzen zuen, hori horrela ez denean, batez ere D² ereduari dagokionez.

Aipatutako eredu horretako ikasleen kasu zehatzari dagokionez, ikasle horiek proba euskaraz egiten dute baina bere hizkuntza-gaitasuna baldintzatzen duten hiru elementu gutxienez kontuan hartu behar ditugu:

Ingurune soziolinguistikoa eta familiarra: bere ohizko testuinguruan ikaskuntza-hizkuntzak, euskarak kasu honetan, gehiago edo gutxiago agertzeak bere hizkuntza-gaitasunean eragin argia izaten du. Ikasle batzuek proba bere etxeko hizkuntzan egiten dute eta horiek, gainera, nagusiki euskalduna den famili testuinguru batean bizi dira. Bestaldetik, beste batzuek bere ikaskuntza-hizkuntzan egiten dute, bere etxeko hizkuntza gaztelania delarik.

Eskolako egoera eta eredu: aurretik esandakoaren ildotik, D ereduan eskolatuta dauden ikasleen artean ikaskuntza prozesua bai hizkuntza-murgilketako eredu batean bai ama-hizkuntzari eusteko eredu batean egiten ari diren ikasleak daude. Bi eredu elebidun hauek ezberdinak badira ere eta, zentzu hertsian, hizkuntza-prozesu ezberdinak izan beharko balituzkete ere, kasu gehienetan D ereduetan bion nahasketa gertatzen da, ikasle erdaldunak dituzten ikastaldeak nagusi direlarik (oro har, D ereduan erdaldunen batezbestekoa %70 ingurukoa izaten da).

Probaren hizkuntza: euskara berreskuratze eta normalizazio prozesuan dagoen hizkuntza da; gorabehera honek eragin handia du, izan ere, kasu batzuetan maila akademikoan edo zientifikoan argi eta garbi finkatuta dauden terminoak eta egitura

² Siguán Soler, M (1999): Conocimiento y uso de las lenguas, Opiniones y actitudes 22, Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.

formalak ez daude bestelako testuinguruetan edo Euskal Herriko beste eremu batzuetan.

Hezkuntza-sistema hirueledun bateranzko bilakaera: geroz eta ikastetxe gehiagotan ikasgai batzuk ingelesez ematen dituzte (gehienak D eredukoak) atzerriko hizkuntza hobeto ikasiko dutela ziurtatzearen, horrela, *“heziketarako hizkuntza”* dioen definizioak gure herrian ez du adiera bakarrik, geroz eta gehiago baizik.

Estatu eta nazioarteko ebaluazioak

EAEk gure erkidegokoak bakarrik ez diren Hezkuntza Sistemaren ebaluazioetan (Estatu edo nazioarteko ebaluazioak) parte hartzen duenean, probak egitea prozesu konplexua da eta parte hartzen duten herrialde edo erkidegoen arteko erabakiz egiten dute edo, bestela, horiek burutzen dituen ekipo tekniko batek sortuak dira.

Proba hauek ez daude hizkuntza-sistema elebidunetara (oso gutxi mundu osoan) aurretik pentsatuta edo zuzenduta eta, ondorioz, sistema hauen eta elebarraren artean dauden ezberdintasun nabariak, bereziki normalizazio prozesuan dagoen hizkuntza bat duten hezkuntza-sistema elebidunen kasuetan, ez dituzte kontuan hartzen.

Proba hauetako askok, nazioartekoek batez ere, nagusi den joera jarraitzen dute, hau da, **hizkuntza-eduki handia, esakune edo testu luze eta konplexuak eta, askotan, ikasleak bere eskuz idatzi behar dituen erantzun irekiak dituzten itemak aurkezten dituzte**. Horri esker hizkuntza-gaitasunak probetan erabateko eragina izaten du, hauek direla zientzietakoak, direla matematiketakoak edo irakurketakoak.

Gainera, errendimenduari buruzko proba hauek guztiak, oro har, euskaratu behar izaten dituzte eta batzuetan itzulpena egitean, zuzena izan arren, formalegiak diren egiturak eta hiztegia erabiltzen dituztelako irudipen argia dugu, ondorioz, ateratzen diren testuak hizkuntza aldetik jatorrizkoak baino konplexuagoak izaten dira (ingelesezko kasu gehienetan eta batzuetan gaztelaniaz). Nazioarteko erakundeek itzulpen-kontrolak ezartzen dituzte (adiskidetzea duen itzulpen bikoitza, e.a.), baina egia esan ez dakigu itzulpenaren hizkuntza-ezaugarriek emaitzetan duten eragina zein den.

Carol Ascher (1990)³, Estatu Batuetako hezkuntza-sisteman ikasle elebidunak kokatzeko ebaluatzeko proben gainean egiten duen analisisan, probak behar bezala itzultzeak, hala fidagarritasunaren nola tresnen beraien baliozkotasunaren ikuspegitik

³ Ascher, Carol (1990): La evaluación de los alumnos bilingües para su ubicación en el sistema educativo e instrucción. ERIC/CUE Digest 65. Clearinghouse on Urban Education, New York, N.Y.

gauza bera neur dezaten, duen zailtasunetik abiatzen da. Horretaz gain, “elebidunek hain familiarra ez duen hizkuntzan informazioa mantsoago prozesatzen dutela aipatzen du, horrek garrantzia duelarik testa⁴ erantzuteko orduan abiadura txikiagoa dutelako” .

Texas Education Agency (2000) delakoak errendimenduari buruzko test batek, berez, errendimenduari buruzko testa hizkuntzari buruzko proba bihur daitekeela eta bere lehen hizkuntza testarena ez duten ikasleen errendimendua kaltetuta gerta daitekeelako ustea du⁵. Ildo beretik, Stubbe Kester eta E.D. Peñak (2002)⁶ itzultzen diren testek ez dietela zailtasun, itemaren bereizmen, fidagarritasun eta baliozkotasuneko propietate psikometrikoei eusten baieztatzen dute. Arrazoi horregatik Nazioarteko Ebaluazioetan hizkuntza-bertsio bakoitza egiterakoan proba pilotua ere burutzen dute.

Berrikusi ditugun azterketa eta ikerketen artean, Albertako Hezkuntza Ministerioak (Kanada)⁷ probaren hizkuntzari buruz egin duena helburu eta planteamenduei dagokienez honako lan honetara gehien hurbiltzen dena da. Kanadako probintzia honetan, Ministerioak hizkuntza frantsesean murgiltzeko borondatezko programak ezarrita ditu ama hizkuntza frantsesa izan beharrean ingelesa duten ikasleei zuzenduta. Azterketa honek bi galdera hauei erantzuten ahalegintzen da: frantsesean murgiltzeko ikasleak zein hizkuntzatan ebaluatu behar dituzte? Eta nola interpreta ditzakete ebaluazioen emaitzak fidagarritasun eta baliozkotasun handien?

Argitalpen horretan 3. eta 6. (lehen hezkuntza) eta 9. mailetako (bigarren hezkuntza) ikasleei aplikatutako ebaluazio orokorraren emaitzak eta ondorioak jasota

⁴ Egile honek, gainera, ikasle elebiduna ebaluatzeko orduan etxekoa ez den hizkuntza erabiltzea erabakitzen dutenean kontuan hartu beharreko zenbait puntu daudela adierazten du:

Probak egiteko behar duten denbora handiagoa da, gehikuntza hau hizkuntzen artean dauden interferentzien araberakoa izango dela.

Probek aurkezten dituzten hizkuntzaren jatorrizko hitzunen alde jokutzen dute.

Ikasle bat bigarren hizkuntzan eroso egon arte gutxienez zazpi urte igaro daitezke.

⁵ Texas Education Agency (2000): *Study of possible expansion of the assessment system for limited english proficient students*. A report to the 77th Texas Legislature from the Texas Education Agency. Decembre 1, 2000. AEBetan topatzen dituzten zalantza eta zailtasun handienetako bat probak jaiotzizkuntza ingelesa ez duten ikasleekin erabiltzea da, horregatik, estatuek horren aurrean konponbide ezberdinak ematen dituzte. Azterketa honetan alderdi zehatz batzuk nabarmetzen dituzte eta bere lehen hizkuntza ez den batean ikasleak ebaluatzeak bere emaitzak murrizt ditzakeela baieztatzen dute; halaber, hizkuntzen erabilera askotan egoera sozialekin lotuta dagoenez (etxeko, harremanetarako, ikasteko hizkuntza) hizkuntza batean edo bestean neurtzen dutenaren arabera ikasleak emaitza hobeak izango ditu, izan ere, hizkuntza batean egindako test batek ez baititu ezinbestean beste hizkuntza batean egindako bere bertsioak neurtzen dituen trebetasun berberak.

⁶ Stubbe Kester, E y Peña A.D. (2002): *Language ability assessment of Spanish-English bilinguals: future directions Practical Assessment. Research & Evaluation*, 8. bol. (4). Azterketa berean oinarritako beste alderdi bat ere adierazten dute, hau da, ikasle elebakar eta elebidunaren arteko alderaketak egiten oso zailak direla, bereziki mintzairarekin lotutako alderdiak neurtzen dituzten testetan.

⁷ Alberta Education (1992): *Language of Testing Study Report. Students First-Student Evaluation*, Alberta.

daude. Ebaluazio hori hiru urtez jarraian (1989tik 1991era) egin dute probaren hizkuntzak dituen eraginak ezagutzearren.

Azterketa hauetako bat, 1992. urtekoa, kokatzeko asmoz, 3. mailako 466 ikasle Zientzietan, 6. mailako 576 Matematiketan eta 9. mailako 517 Gizarte Zientzietan ebaluatu zituzten, denak frantseseko murgiltze-programetakoak, hau da, etxeko hizkuntza ingelesa zutela. Frantses eta ingelesean proba berberak erabili zituzten, talde bakoitzeko ikasleak bi hizkuntzon artean ausaz banatu zituztela.

Ebaluazio horren emaitzak honakoak izan ziren:

Zientzietako 3. maila: proba frantsesez egin zuten ikasleek ingelesez egin zutenek baino nabarmen emaitza kaskarragoak izan zituzten, halaber, Albertako probintzia osoan egon zen batezbestekoa baino emaitza okerragoa ere eskuratu zuten (hauek proba ingelesez egiten dute).

Matematiketako 6. maila: proba frantsesez egin zuten ikasleek ingelesez egin zutenek baino nabarmen emaitza kaskarragoak izan zituzten; halere, bere emaitzak Albertako probintzia osoko batezbestekoa baino nabarmen hobeak izan ziren.

Gizarte Zientzietako 9. maila: proba frantsesez egin zuten ikasleek ingelesez egin zutenek baino nabarmen emaitza kaskarragoak izan zituzten; halere, bere emaitzak Albertako probintzia osoko batezbestekoa baino nabarmen hobeak izan ziren.

Ikerketa honetan honako ondorio hauetara iritsi dira⁸:

“Aplikazioaren emaitzek probak ingelesez egin dituzten ikasleen puntuazioak frantsesez egin zituztenenak baino nabarmen handiagoak direla erakusten dute.”

“Aplikazioaren emaitzek frantseseko murgiltze-programetako ikasleek, ebaluatutako esparru guztietan emaitza global onak badituzte ere, frantsesez ebaluatzen dituztenean, ingelesez egiten dutenean ez bezala, bere ezagupen eta trebetasun guztiak ez dituztela erakusten jakinarazten digute”.

Kanadan egindako bestelako ikerketa batzuk ere badaude, azken hauek eskuartean dugun gaiari dagokionez emaitza garrantzitsuak erdietsi dituztela.

Murgiltze-programa trinkoko (frantseseko ordu gehiago dituen) ikasleek matematiketan duten errendimenduari buruzko azterketa batek (Bournot-Trites, Reeder, 2001) orain arte probaren hizkuntzari dagokionez burutu duten ikerketa berrikusten du eta Cummins eta Swain izenekoak “*interdependentziaren teoria*” (Cummins, Swain, 1986) aipatzen du. Horrela, subjektuaren hizkuntzetako edozeinetan egindako ikaskuntza guztiak leku berean “biltegitratzen direla” eta norbanakoak

⁸ Op.cit. pág. 18.

ezagutzen dituen hizkuntzetako edozeinetan erabili ahal dituztela gogoratzen du. Azkenik, matematikak frantsesez ikasi zituzten baina ebaluazioa ingelesez jaso zuten ikasleek kontrol-taldeak baino emaitza hobekak lortzen zituztela adierazi dute, horren bidez, gainera, bigarren hizkuntzan ikasitakoa aurrenekora transmititzeko gauza direla frogatuta geratzen da.

Turnbull, Lapkin eta Hart-ek (Turnbull, Lapkin, Hart 2001) murgiltze-ikasleek Ontarioko probintziako 1999. urteko proban erdietsitako emaitzei buruz burututako azterketa ere aipatu behar dugu. Frantsesez ikasi duten baina ingelesez, bere ama-hizkuntzan, ebaluatu zituzten ikasleen artean ez dutela inolako desabantailarik ikusi ondorioztatu dute.

Aurreko argudio eta informazio horietatik guztietatik Euskal Herriko kasuan, bertan ezaugarri bereziak dituen hezkuntza-sistema elebiduna dagoelarik (sistema hirueledun batera doana), EAEko ikasleek era hauetako probetan bietako zein hizkuntzetan ateratzen duten errendimendu handien antzematea oso garrantzitsua dela ondorioztatu dugu. Era berean, probak, hauek dauden hizkuntzaren arabera, biztanleen hizkuntzara egokitzeko neurriak zein izango liratekeen ezagutzea ere interesgarria izan liteke.

Kontzeptuen definizioa.

Etxeko hizkuntza edo familiarra: Familiaren testuinguruan komunikazio-harremanetan erabili ohi duten/dituzten hizkuntza edo hizkuntzak. Hizkuntza nagusitzat pertsona bakoitzak bere ahozko intimitatean erabiltzen duena jotzen dugu.

Eskola edo heziketako hizkuntza: beste arlo batzuetako ezagutzak eskuratzen dituztena da, honetan nagusiki ikaskuntza-irakaskuntza prozesua garatzen dute. Eskolako hainbat hizkuntza egon badaitezke ere, hizkuntza nagusitzat eskolako kurrikuluan gehien agertzen dena hartzen dugu (euskara D ereduan, gaztelania A ereduan eta biak, baina egoera eta garapen ezberdinak dituztela, B ereduan).

IKERKETAREN HIPOTESIA

Ikerketa hau hipotesi batetik abiatzen da, hau da, D ereduko ikasleen gaitasunak neurtzen dituzten probetan:

Eredu honetan eskolatuta dauden ikasle erdaldunek emaitza kaskarragoak eskuratzen dituzte proba euskaraz egiten badute (2. hizkuntza edo heziketako hizkuntza nagusia) gaztelaniaz (1. hizkuntza edo etxeko hizkuntza) egiten badute baino.

Ezberdintasun hau azaltzen duten arrazoietako bat murgiltzeko ikasleek, jatorrizko hiztunen aldean, euskal hizkuntzaren gaineko ezagutza txikiagoa dutela eta etxeko hizkuntza hobeto dakitela da. Beste arrazoi bat euskarazko bertsioa gaztelaniazkoa baino zailagoa dela izan daiteke (biak jatorrizko testu beretik itzulita egon arren), honek emaitzetan eragin argia du, izan ere, proba mota hauetan hizkuntzak garrantzi handia du.

I.2. PISA 2000 DELAKOTIK DATOZEN IRAKURKETA PROBEN APLIKAZIOA

LAGINAREN DESKRIBAPENA

Ikerketa honetan E.A.E.ko 8 ikastetxeko D hizkuntz ereduko ikasle talde batek parte hartu du. Ikastetxeak ikertzaileen hurbiltasun eta erabilgarritasunari kasu eginda hautatu dituzte eta.

Hezkuntza-sarea: Hautatutako ikastetxeen artean 4 publiko eta itundutako 4 jasota daude. Taldeetako bakoitzean probak 17 eta 26 ikasle inguruk egin dituzte, berau hurrengo taula honetan ikus dezakegula:

Ikastetxea	Ikasleak
1	24
2	22
3	18
4	29
5	24
6	29
7	17
8	26
Guztira	189

Ikastetxea	Probaren Hizkuntza	
	Euskara	Gaztelania
1	11	13
2	11	11
3	10	8
4	15	14
5	11	13
6	13	16
7	17	
8	26	
Guztira	114	75

Gizarte-hizkuntzako ingurunea nagusiki erdalduna duten sei ikastetxetan (hiru publiko eta itundutako hiru) euskara eta gaztelaniazko probak erabili dituzte. Proba horiek taldearen bi erdietan ausaz banatu ditugu. Gizarte-hizkuntzako ingurunea nagusiki euskalduna duten bi ikastetxetan, probak euskaraz bakarrik banatu dituzte.

Ikasleen sexua: Sexuaren arabera banaketari dagokionez, ia erdia neskek eta beste erdia mutilak ziren. Probaren hizkuntzaren arabera, banaketa honela izan da:

Sexua	Euskara		Gaztelania		Guztira	%
	n	%.	n	%.		
Mutila	61	53,5	32	42,7	93	%49,2
Neska	53	46,5	43	57,3	96	%50,8

Hizkuntza familiarra edo etxeko hizkuntza: “Etxeko hizkuntza⁹” aldagaia jaso dute, horretarako ikasle guztiei etxean erabiltzen zituzten hizkuntzei buruz galdetu zieten, hortaz, aukera hauetako bat hartzeko eskatu zieten:

Etxean mintzatzen den hizkuntza	Beti euskaraz la beti euskaraz la beti gaztelaniaz Beti gaztelaniaz
---------------------------------	--

Aukera horien arabera, ikasleen banaketa honakoa da:

Etxean erabilitako hizkuntza	n	%
Beti euskaraz	42	22,2
la beti euskaraz	32	16,9
la beti gaztelaniaz	60	31,7
Beti gaztelaniaz	55	29,1
Guztira	189	%100

Aurreko datu horiek probak egin zituzten hizkuntzarekin lotzen baditugu honako banaketa lortzen dugu¹⁰:

Etxean erabilitako hizkuntza	Probaren hizkuntza	
	Euskara	Gaztelania
Beti euskaraz	31	11

⁹ Ikasleei eman zizkieten aukera batzuen artean muga garbiak ezartzeko zailtasunak eta ikasleek emandako erantzuna bakarrik izateak, erantzun hau hizkuntza nagusiko bi aukeratan, euskara/gaztelania, taldekatzen direnean sendotasun handiagoa izan dadin egiten du. Nolanahi ere, hautatutako aukera adierazteko “*etxeko hizkuntza*” terminoa erabiliko dute.

¹⁰ Ikus dezakegunez, kasu batzuetan lagina oso txikia da “etxeko hizkuntzaren” lau kategoriak alderatu ahal izateko. Hori dela eta, ikerketaren baieztapen batzuk orientatzeko baino ezin dira izan eta beste datu batzuek berretsi behar dituzte.

la beti euskaraz	20	12
la beti gaztelaniaz	31	29
Beti gaztelaniaz	32	23
Guztira	114	75

Ikastetxeko kalifikazioak: Era berean, ikastetxetako irakasleei ikasle bakoitzak aurreko ikasturtean (DBHko 3. maila) Euskara eta Gaztelanian izan zituzten kalifikazioez, eta baita oraingo tutoreak horietako bakoitzaren gainean duen balorazioaz ere, galdetu zieten. Balorazio guztiak eskala honetan egin zituzten: *Insuficiente - Gutxi, Suficiente - Nahiko, Bien - Ondo, Muy Bien - Oso ondo, Excelente - Bikain*. Emandako puntuazioak honako hauek izan ziren proba egin zuten hizkuntzaren arabera:

	Euskararen izandako kalifikazioa		Gaztelanian izandako kalifikazioa		Tutorearen Balorazio Globala	
	Euskara	Gaztelania	Euskara	Gaztelania	Euskara	Gaztelania
1 Insuf.-Gutxi	8	6	7	7	21	6
2 Suf.-Nahiko	29	17	32	18	22	15
3 Bien-Ondo	21	16	21	18	21	26
4 M. B.-Oso ondo	30	25	30	18	33	14
5 Excel.-Bikain	25	11	23	14	17	14
Ez du gainditu/suspenso	%7,1	%8,0	%6,2	%9,3	%18,4	%8,0
Gainditu du/Aprobado	92,9%	92,0%	93,8%	90,7%	81,6%	%92,0
Batezbestekoa (probaren hizkuntzaren arabera)	3,28	3,24	3,24	3,19	3,03	3,20
Batezbestekoa	3,26		3,22		3,10	

I.3. PROBAREN DESKRIBAPENA:

Erabili dugun proba, Irakurketako PISA 2000 proba batean oinarrituta dagoena, 60 itemez osatuta dago. Item horiek bi ataletan banatuta daude, aurrenekoan 36 galdera daude eta bigarrenean, berriz, 24. Galderen bidez irakurmena neurtu nahi zuten ezaugarri ezberdinak dituzten hainbat testuren bitartez.

Proban irakurmeneko bost trebetasun neurtu zituzten:

Trebetasuna	Item kopurua
Ulermen globala lortzea	7
Informazioa eskuratzea	24
Interpretazioa egitea eta harremanak ezartzea	20
Testu baten edukiari buruzko gogoeta egitea	5
Testu baten formari buruzko gogoeta egitea	4

Era berean, testu mota asko erabili zituzten, hala jarraituak nola etenak. Kasu gehienetan ikasleei proposatutako testua modu isolatuan irakurtzeko eskatu zieten, baina batera irakurtzeko testuak ere gaineratu zituzten, horrela, zeregin horretan gai bati buruzko bi testu edo gehiago edo testu jarraitu bat eta beste bat etena irakurri behar zituzten (oro har grafiko edo taula bat).

Proba honetan 15 testu jasota daude, honako tipologia hau dutenak:

Testu jarraituak:	12
Ikastekoa:	3
Argumentatiboa:	3
Narratiboa:	2
Azalpenezkoa:	4
Testu etenak:	4
Inprimakia (egitura eta formatu zehatza dituen testua, irakurleari galdera zehatz batzuei erantzunak modu zehatzean eman diezazkien eskatzen diona):	1
Taulak (ilara eta zutabeko matrizeak):	1
Grafikoak (datuen adierazpide ikonikoa):	1
Mapak (tokien arteko harreman geografikoak adierazten dituzten testu etenak):	1

Azkenik, proba osatzen zuten 60 galderetatik, 30 erantzuteko lau aukera jasotzen zituzten galdera itxiak ziren, eta hauetan bakarra zen zuzena, ikasleak bere erantzuna horietan idatzi behar zuela.

I.4. APLIKAZIOAREN DESKRIBAPENA:

Proba hori saio batean banatu zuten, hau berrogeita bost minutuko bi ataletan bereizita zegoen eta bien artean 20 eta 30 minutuko atsedena egon zen.

Aplikazioa ISEI-IVEI erakundeko langileek egin zuten. Horrela, bi pertsonak osatutako taldetan antolatu ziren eta talde bakoitzean ikasleak ezagutzen zituen ikastetxeko irakasle bat egon zen. Talde guztiei argibide berberak eman zizkieten eta hauek euskara hutsez egin zituzten, izan ere, proba bi hizkuntzatan eman bazuten ere denak ikasgela berean zeuden, eta aurretik finkatuta zegoen gidoiari jarraitu zioten.

II. EMAITZAK

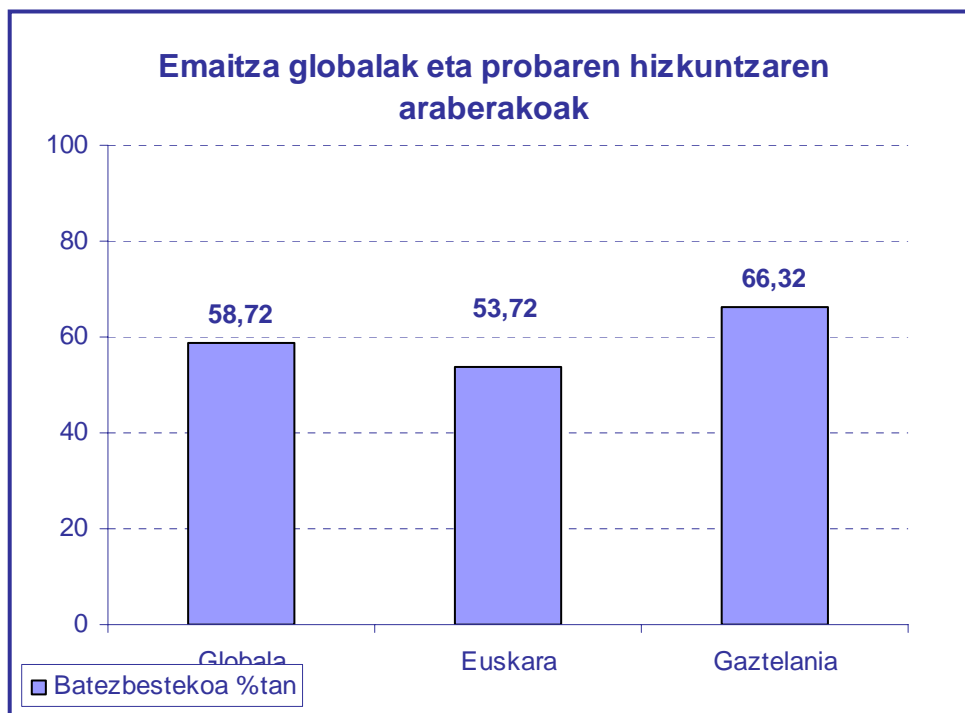
II.1. NAGUSIAK

Proben emaitza globalak honakoak izan dira:

	N	Gutxien.	Gehien.	Batezbst.	Desb. tip.
Guzt.%	189	22,86	90,00	58,72	15,05

Proba egiten duten hizkuntzei dagokienez, gaztelaniaz egin zutenek euskaraz egin zutenek baino emaitza hobekak eskuratu dituzte.

Probaren hizkuntza	Batezbst.	Desb. tip.	%99 ald.
Euskara	53,72	14,04	↓
Gaztelania	66,32	13,30	↑



Neska eta mutilen artean ez dago alderik emaitzei dagokienez. Gauza bera gertatzen da sareen artean, ikastetxe publikoetan eta itundutako ikastetxeetan lortutako emaitzen artean ez dago alde nabarmenik, berau hurrengo taulan ere ikus dezakegu:

SEXUA	BtzBst.	Desb. típ.	%99 ald.	SAREA	BtzBst.	Desb. típ.	%99 ald.
Mutila	56,04	15,22	=	PUBLIKOA	56,38	14,90	=
Neska	61,32	14,48	=	ITUNDUA	60,48	14,98	=

DBHko 3. mailan euskaraz eta gaztelaniaz egon diren kalifikazioak eta tutoreak emandako DBHko 4. mailako balorazio globala kontuan hartzen baditugu, aurretik adierazitako bost mailetako bakoitzean eskuratutako emaitzak honakoak izan dira:

Euskararen kalifikazioa	Batez bestekoa	Desb. tip.
Insuf.-Gutxi	49,80	13,48
Suf.-Nahiko.	48,98	13,25
Bien-Ondo	58,69	13,66
M.B.-Oso ondo	63,56	12,94
Excelente-Bikain	68,29	12,15

Gaztelaniaren kalifikazioa	Batez bestek.	Desb. tip.
Insuf.-Gutxi	49,69	13,40
Suf.-Nahiko.	52,80	13,69
Bien-Ondo	54,18	14,44
M.B.-Oso ondo	65,33	12,75
Excelente-Bikain	67,34	12,52

Tutorearen balorazio globala	BtzBst.	Desb. tip.
Insuf.-Gutxi	41,96	10,63
Suf.Nahiko.	52,05	11,10
Bien-Ondo	63,89	14,21
M.B.-Oso ondo	60,43	11,84
Excelente-Bikain	70,88	11,87

Ikus dezakegunez, kasu guztietan proban eskuratutako emaitzaren eta ikastetxeak emandako ikasleen kalifikazioaren artean harreman zuzena dago: euskara eta gaztelanian erdietsitako kalifikazioa zenbat eta altuagoa izan orduan eta emaitza

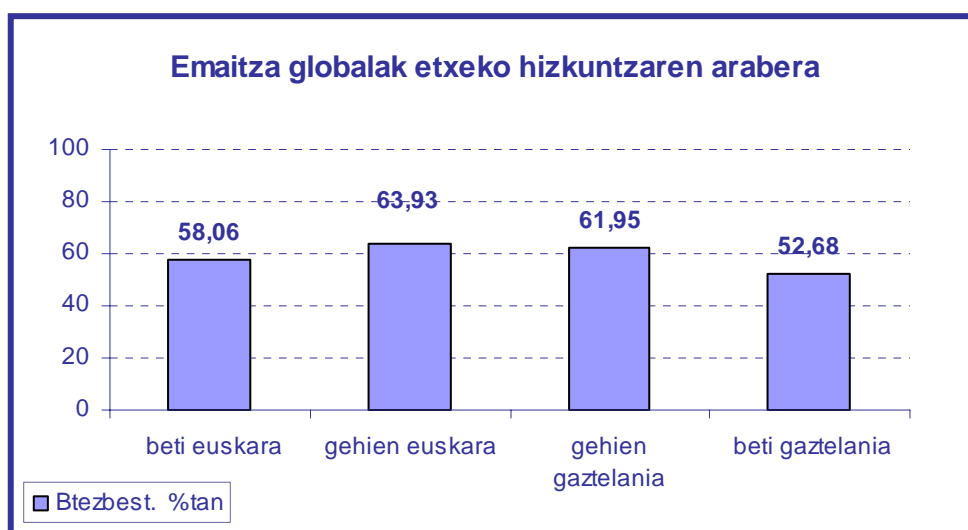
hobeak lortzen dituzte proba honetan, horrek gaitasunek emaitzetan eragin argia dutela adierazten du.

Gainera, ikastetxe bakoitzean korrelazio handia dago ikastetxeak emandako kalifikazioen eta bere ikasleek proba honetan izan dituzten emaitzen artean. Hau da, ikasle bakoitzak proba honetan izan dituzten emaitzak erreferentziatzat hartzen baldin baditugu, irakasleek bere ikasleak behar bezala ordenatzen ditu: proban emaitzarik handienak erdiesten dituztenek ikastetxean barne kalifikazio onenak izaten dituzte.

II.2. IKERGAIAREKIN ZERIKUSIA DUTENAK

Ikasleek gehien bat erabiltzen duten hizkuntza nagusia identifikatzeko erreferentziatzat hartu dugun aldagaia familian erabiltzen duten hizkuntza izan da. Kontuan hartu ditugun lau egoeretan erdietsi diren emaitzak honakoak izan dira:

Etxean erabilitako hizkuntza	Btzbst.	Desb. tip.
Beti euskaraz	58,06	12,96
Ia beti euskaraz	63,93	15,56
Ia beti gaztelaniaz	61,95	14,54
Beti gaztelaniaz	52,68	15,01



Emaitza hauek ikusita, ezberdintasun nabarmenak euskara edo gaztelania batez ere erabiltzen dutenen artean baino ez daudela, gaztelania bakarrik erabiltzen dutenen aldean, ondoriozta daiteke, izan ere, azken horiek nabarmen txikiagoak diren

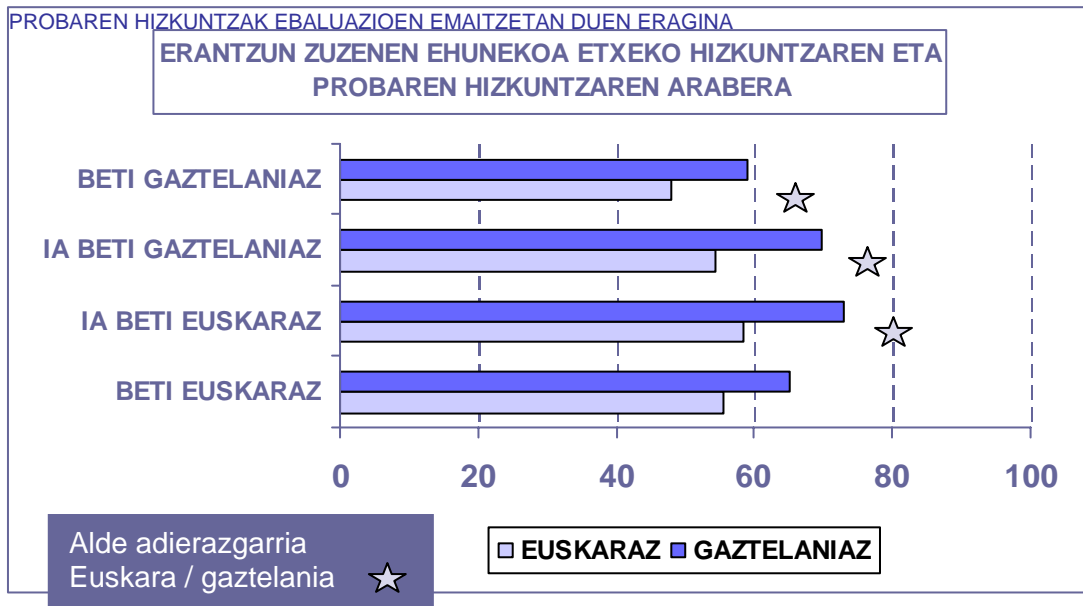
puntuazioak eskuratzen baitituzte. “Beti euskaraz” taldearen emaitzek ez dute alde nabarmenik erakusten taldea osatzen pertsona kopurua txikia delako eta %99ko konfiantza maila dutelako¹¹.

	Beti euskaraz	la euskaraz	beti gaztelaniaz	la gaztelaniaz	Beti gaztelaniaz
Beti euskaraz	•	=	=	=	=
la beti euskaraz	=	•	=	=	↑
la beti gaztelaniaz	=	=	•	=	↑
Beti gaztelaniaz	=	↓	↓	=	•

Datu hauek proba egin duten hizkuntzaren arabera aztertzen dugunean, etxeko hizkuntzaren talde bakoitzean egon diren emaitzak era askotakoak izan direla ikusten dugu:

Etxean erabilitako hizkuntza	Probaren hizkuntza	N	Btzbst	Desb. tip.	Errore tip.	%99 ald.
Beti euskaraz	Euskara	31	55,53	13,55	2,43	=
	Gaztelania	11	65,19	7,88	2,38	=
la beti euskaraz	Euskara	20	58,43	14,53	3,25	↓
	Gaztelania	12	73,10	13,09	3,78	↑
la beti gaztelaniaz	Euskara	31	54,75	13,64	2,45	↓
	Gaztelania	29	69,66	11,27	2,09	↑
Beti gaztelaniaz	Euskara	32	48,04	13,40	2,37	↓
	Gaztelania	23	59,13	15,01	3,13	↑

¹¹ Konfiantza maila hau onartzen dugunean II motako estatistika erroreak (egiazkoak diren estimazioak ez adierazgarriak edo faltsuak balira bezala baztertzea) gertatzeko aukera handiagoa ere onartzen dugu I motakoak ahalin eta gehien saihestearren (benetan adierazgarriak ez direnak ezberdintasun adierazgarri gisa aurkeztea).



Aurreko grafikoak ikusita honakoa ondoriozta daiteke: proba euskaraz egin dutenen artean ezberdintasun adierazgarriak etxean “ia beti euskaraz” egiten dutenen artean baino ez daude, “beti gaztelaniaz” egiten dutenen aldean, aurrenekoen alde. “Beti gaztelaniaz” egiten duen talde honek, gainera, proba osoan emaitza kaskarragoak atera dituena izan da, %48a.

Proba gaztelaniaz egin dutenei dagokienez, etxeako hizkuntza bezala “ia beti euskara” edo “ia beti gaztelania” erabiltzen dutenen eta “beti gaztelania” erabiltzen dutenen artean aldeak egon badaudela ikusi dugu, bigarren talde honek emaitza okerragoak eskuratu dituela. Ondorioz, kasu honetan ere emaitza okerrenak erdietsi dituen taldea bere etxeako ingurunean “beti gaztelaniaz” egiten duela dioen taldearenak dira.

Edozelan ere, probaren bi hizkuntzetan emaitza okerrenak izan dituen “beti gaztelaniaz” egiten duen talde honek proba gaztelaniaz egiten duenean emaitzetan euskaraz egiten dutenean baino 11 puntu gehiago eskuratzen dituzte.

II.3 PROBAREN AZTERKETA LINGUISTIKOA

Ikasle erdaldunek proba euskaraz egiterakoan emaitza kaskarragoak eskuratzen dituztela dioen hipotesiarekin batera, berau orain arte aztertu dugula. Planteatzen zuten bigarren hipotesia euskarazko bertsioa, hizkuntzari dagokionez, gaztelaniazkoa baino zailagoa zela zen, bi bertsio hauek jatorri berbera badute ere: ingelesezko jatorrizko testua.

Azterketa edo analisi hauek guztiek euskarazko itzulpena zailtasun handiagoa duela dioen hipotesia baieztatzen dute.

III. ONDORIOAK

III.1. ONDORIOAK ATALKA

EMAITZA GLOBALEI BURUZ:

Proba gaztelaniaz egiten zutenek euskaraz egin zutenek baino emaitza hobek eskuratu dituzte (66,3 eta 53,7).

Eskuratutako emaitzetan ez dago ezberdintasun nabarmenik ikasleen sexuaren edo hezkuntza-sareen arabera.

Kasu guztietan harreman zuzena dago proban eskuratutako emaitzaren eta DBHko 3. mailako ikasleek euskara eta gaztelanian erdietsi duten kalifikazioaren artean: zenbat eta kalifikazio hobek orduan eta emaitza hobek eskuratzen dituzte beti.

IKASLEEN ETXEKO HIZKUNTZAREN ARABERA

Emaitzarik kaskarrenak, alde handiz, etxean gaztelaniaz bakarrik hitz egiten dutela diotenen artean (52,7) egoten dira “ia beti euskara” (63,9) edo “ia beti gaztelania” (61,9) erabiltzen dutenen aldean. Beste ebaluazio batzuek ere datu horiek baieztatzen dituzte.

Etxean “beti euskaraz” hitz egiten dutela diotenen artean, probaren bi hizkuntzetan eskuratutako emaitzei dagokionez ez dago alde nabarmenik (kasu honetan proba gaztelaniaz egin dutenen lagin txikia dugula kontuan hartu behar dugu).

Kasu guztietan, bere etxeko hizkuntza edozein dela ere (“beti euskaraz” kasuan izan ezik), emaitzak beti hobek izaten dira proba gaztelaniaz egiten dutenean.

Proba euskaraz egiten dutenen artean emaitza kaskarrenak etxean “beti gaztelaniaz” egiten duten ikasleen artean egon dira (%48ko batezbestekoa dagoelarik, hori gainera proba osoaren emaitzarik txikiena da), etxean “ia beti euskaraz” hitz egiten dutela diotenekin duten aldea esanguratsua delarik (%58,4).

Gaztelaniazko bertsioa egiten dutenen artean, emaitza txikiak ere etxean “beti gaztelaniaz” egiten duten ikasleen taldean gertatzen dira (%59,1), “ia beti euskaraz” (%73,1) edo “ia beti gaztelaniaz” (%69,7) hitz egiten dutela diotenekin

alde nabariak daudela (%73,1). Proban emaitzarik okerrenak erdietsi dituen “beti euskaraz” egiten duen taldeak, dena den, proba gaztelaniaz egiten dutenean eskuratzen dituzten emaitzak %11 hobeak izaten dira.

Etxeko hizkuntzat euskara guztiz edo zati batez dutenek kasu guztietan familiarekin beti edo ia beti gaztelaniaz hitz egiten dutela diotenenek baino emaitza hobeak izaten dituzte probaren bi hizkuntzetan.

ITEM ETA TESTUAK AZTERTZETIK ATERATAKOAK

Itema itxia edo irekia dela ere, proba gaztelaniaz egiten duten ikasleek euskaraz egiten dutenek baino emaitza hobeak lortzen dituzte.

Itemak itxiak direnean etxeko hizkuntza edozein dela ere ez dago alde nabarmenik. Hala ere, irekiak direnean, emaitzarik okerrenak “beti gaztelaniaz” egiten dutenen taldean egoten dira, “ia beti euskaraz” eta “ia beti gaztelaniaz” egiten dutela diotenen aldean alde handiak daudelarik.

Irakurmeneko bost mailetan dauden emaitzak aztertu ondoren, alde batetik, probaren hizkuntzaren arabera, berau gaztelaniaz egiten dutenek beti euskaraz egiten dutenek baino emaitza hobeak ateratzen dituztela ondorioztatzen dugu, hori ez da gertatzen “edukiari buruzko gogoetan”, azken puntu honetan alderik ez baitago.

Bestaldetik, etxeko hizkuntza aztertzen baldin badugu, bost mailetakoko hirutan (informazioa eskuratzea eta interpretatzea eta formari buruzko gogoeta) emaitzak nabarmen okerragoak izaten dira “beti gaztelaniaz” diotenen taldean “ia beti euskaraz” eta “ia beti gaztelaniaz” diotenen aldean.

TESTUEN AZTERKETA LINGUISTIKOA EGITEAN ATERATAKOAK

Aztertu ditugun hiru testuetatik, ondorio bezala, alde batetik, euskarara egindako itzulpenean zuzentasun linguistikoari dagokionez erroreak daudela atera dezakegu; bestaldetik, kasu askotan, lexiko eta hiztegiak euskarazko bertsioa zailtzen du, izan ere, oso ezagunak ez diren edo euskaraz behar bezala normalizatuta ez dauden terminoak erabiltzen baitituzte; eta, azkenik, sintaxiaren ikuspegitik euskaraz egindako itzulpena beti ez da gaztelaniaz egindakoa baino zailagoa.

IV. PISA ETA TIMSS 2003 IZENeko EREDUZKO PROBEN EMAITZA

IV.1. PISA 2003 PILOTAJEAREN EMAITZA GLOBALAK:

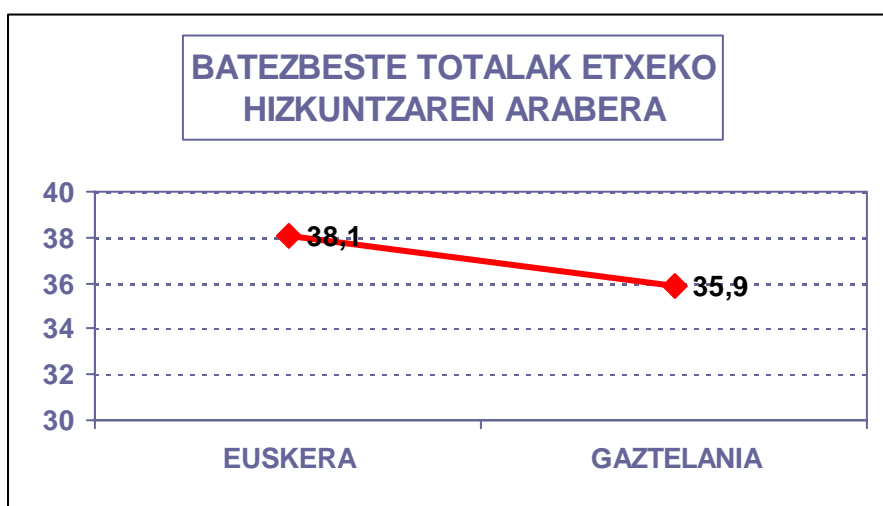
PISA 2003 izeneko proben pilotajea **euskaraz** eta D ereduko ikastetxeetan **bakarrik** egin zuten, gaztelaniazko proben pilotajea, berriz, Estatuko gainerako ikastetxeetan burutu zuten.

Proba honek, PISA 2000 delakoak ez bezala, goian deskribatutako koadernoak horretatik aukeratu zituztela, arreta nagusia matematika eta zientzietan jartzen du, irakurketari garrantzi txikiagoa ematen diola.

Aurreko proban bezalaxe, D ereduko ikasleei “etxean erabilitako hizkuntza” aukera zezatela eskatu zitzairen.

IV.2. PISA 2003 PILOTAJEAREN EMAITZEN JOERA

Subjektu kopuru txikia dela kausa dagoen aldea oso adierazgarria ez bada ere (alde hauek beti adierazgarriak izaten dira milaka subjektuez ari garenean), joera honakoa izaten da:



IV.3. TIMSS 2003 PILOTAJEAREN EMAITZAK

2002. urtean TIMSS ereduzko probak D ereduko 414 ikasleri aplikatu zizkieten. Ikasle guztiek euskaraz erantzun zuten. “Etxean hitz egiten duten hizkuntza” aldagaia kontrolatu zuten.

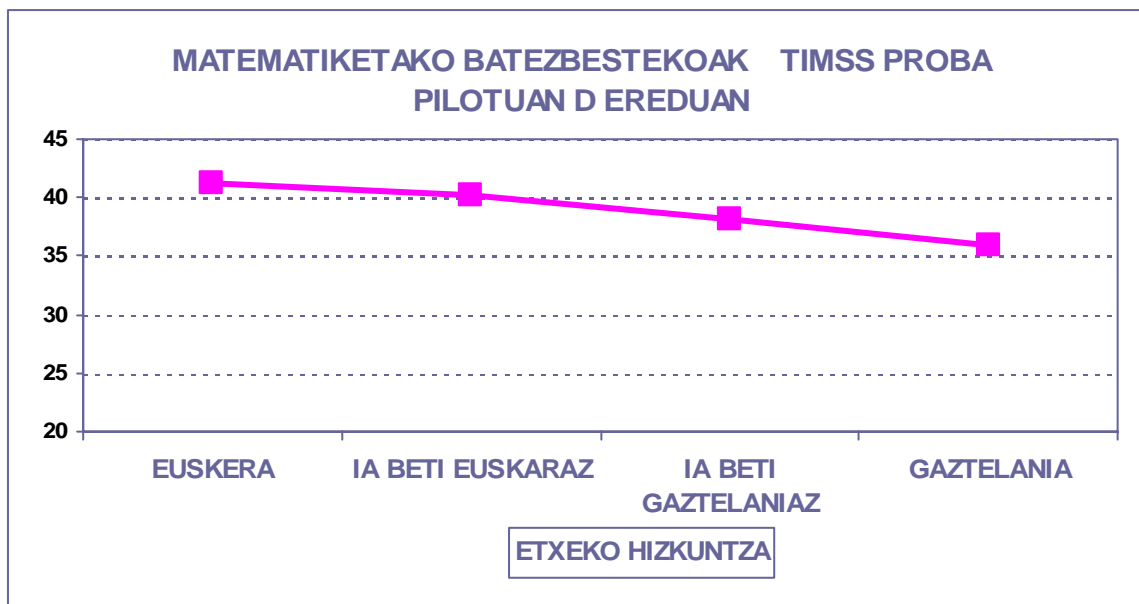
PISA 2003 izeneko proban bezalaxe, pilotaje hau **euskaraz** eta D ereduko ikastetxeetan **bakarrik** aplikatu zuten. Gaztelaniazko bertsioa Estatuko gainerako ikastetxetan banatu zuten.

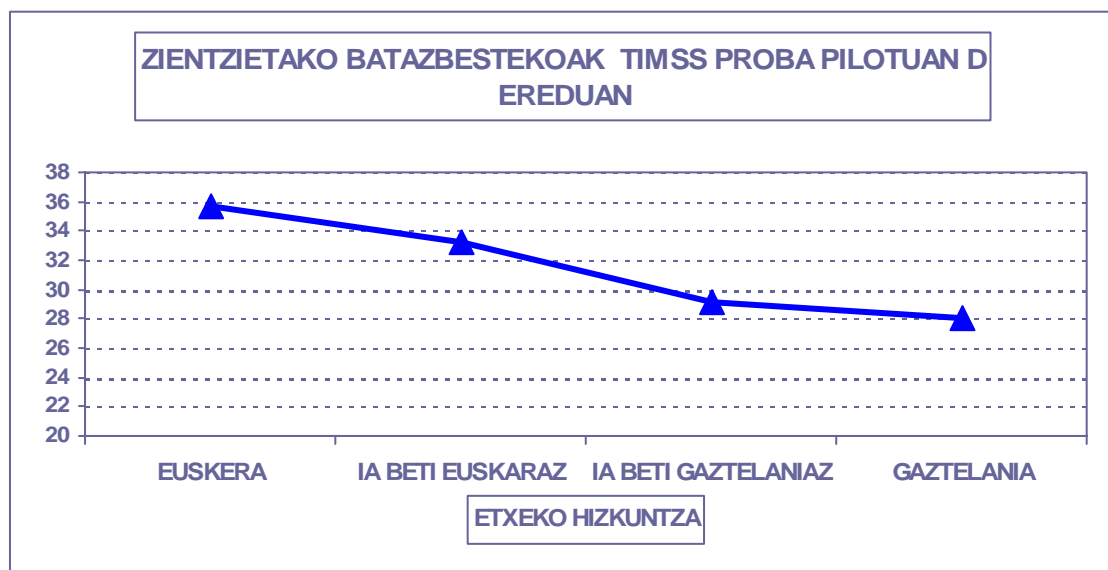
TIMSS 2003 probak 14 urteko ikasleek matematika eta zientzietan duten curriculum-gaitasuna neurtzeko helburua du. Zientzietako itemak, oro har, karga linguistiko handiena dutenak dira.

Kasu honetan ere ikasleei ikerketa honetan zehar erabili izan ditugun “etxeko hizkuntzaren” lau taldeetako bat aukeratzeko eskatu zieten. Talde hauetako bakoitzean egon diren emaitza globalak honako hauek izan dira:

Asmatu dituztenen ehuneko osoa	Etxean erabilitako hizkuntza				Taldearen totala
	Beti	I.B.	I.B.	Beti	
	euskaraz	euskaraz	gaztelaniaz	gaztelaniaz	
Globala	38,25	36,38	33,35	31,73	34,15
Zientziak	35,70	33,21	29,06	27,99	30,50
Matematikak	41,21	40,17	38,19	35,99	38,33
Subjektu kopurua	76	55	155	131	417

Emaitza globalei eta zientzietako itemei dagokienez, “beti euskaraz” eta “beti edo ia beti gaztelaniaz” taldeen artean dauden aldeak adierazgarriak dira. Matematiketako emaitzetan ez dugu alde nabarmenik ikusi.





Etxean euskaraz hitz egiten duten D ereduiko ikasleek, bai matematiketan bai zientzietan, gaztelaniaz hitz egiten dutenek baino puntuazio handiagoa lortzen dute euskaraz aplikatutako TIMSS probetan.

Beste modu batera esanda, hizkuntza nagusia gaztelania duten ikasleek euskal hiztunek baino puntuazio okerragoak eskuratzen dituzte proba euskaraz egiten dutenean.

Aldeak zientzietan nabariagoak izaten dira, hauen itemek karga linguistikoko handiagoa dutelarik.

IV.4. PISA ETA TIMSS 2003 IZENEKOEN EMAITZAK D EREDUAN

Aurretik deskribatu ditugun emaitzak bildutakoan, erabaki bat hartu beharra zegoen munduan garrantzitsuenak diren ebaluatzeko probak aurki aplikatzearen aurrean: PISA eta TIMSS 2003.

Aurretik ere esan dugu bezala, proba hauek, PISA izenekoak batez ere, zeharkako hizkuntza-karga dute, ebaluatutako arlo guztiak hartzen dituenak, hortaz, ikasleek proba, nazioartean alderatzeko dena, ahalik eta baldintza onenetan egingo dutela ziurtatzea ezinbestekoa da.

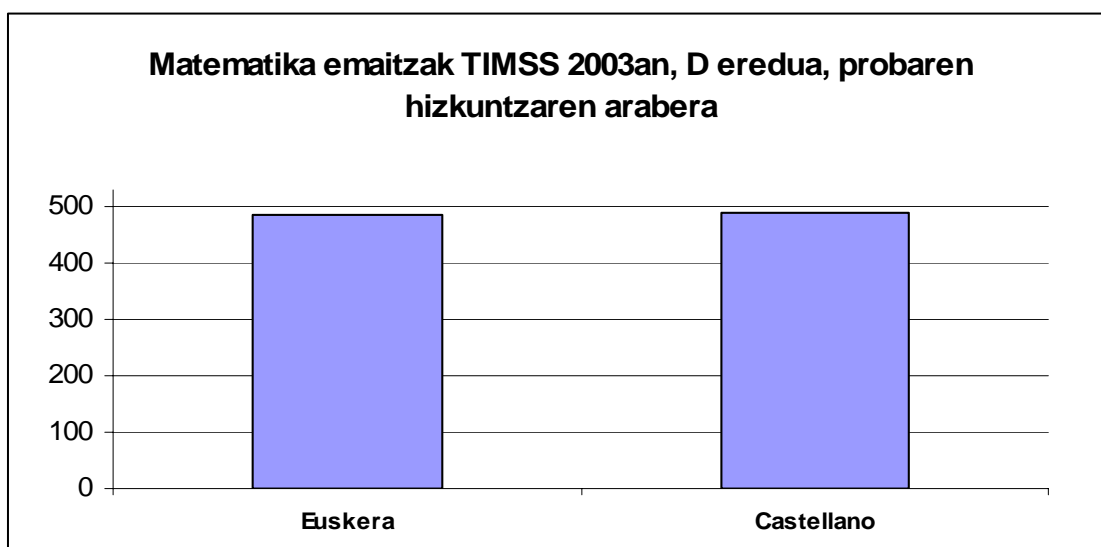
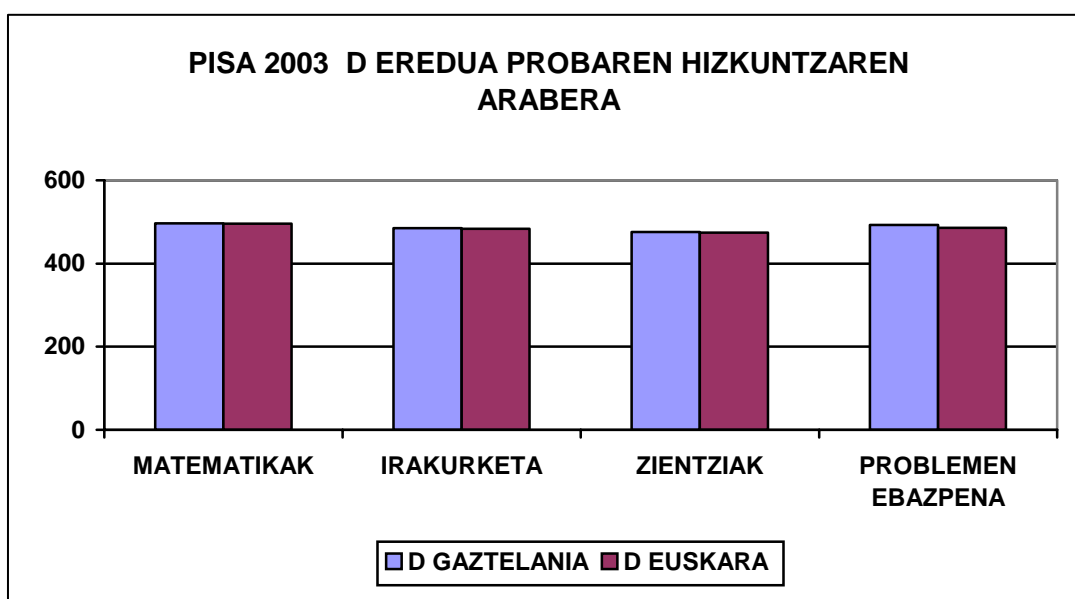
Ordura arte jasotako ikerketaren ondorioz, Euskadin PISA eta TIMSS 2003 izeneko probak **ikaslearen hizkuntza nagusia erabiltzen zutela** aplikatu zituzten.

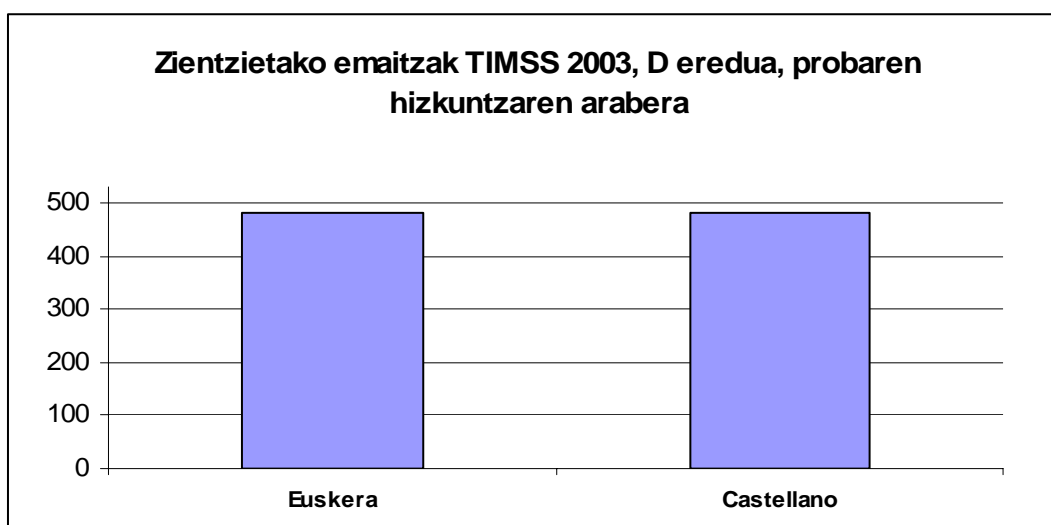
Emaitzak **ez dute estatistikoki adierazgarria den alde bakar bat ere erakusten** euskal hiztunen eta erdal hiztunen artean.

Horrek esan nahi du bigarren hizkuntzan ikasten duten eta proba etxeke hizkuntzan egin zuten ikasleak ez direla inolaz ere kaltetuta gertatu, horrela, beste hizkuntzaren hitzunik izandako errendimendu berbera izan dute.

Emaizta hauek honakoa probatzen dute:

- Bigarren hizkuntzan eskuratutako ikaskuntzak aurrenora ezin hobeto transferitu dituzte.
- Euskaraz ikasten duten ikasle erdaldunek, dituzten ezagutzak, behar bezala adierazten dituzte hizkuntza nagusian eta etxekean.





V. ONDORIO GLOBALAK

Azterketa honen aurreneko zatian erabili ditugun laginak txiki samarrak izan badira ere, antza denez, PISA edo TIMSS probak bezalako Nazioarteko Ebaluazio batean, ikerketa hau burutzeko probak horietatik atera ditugula, [probaren hizkuntzak garrantzia izan badu hezkuntza-eredu elebidunean eskolatuta dauden hizkuntza familiar ezberdinak dituzten ikasleen kasuan](#).

Irakurketaren proba, item luzeak eta zailak dituena, egiatan hizkuntzako proba da eta baita zientzietakoa ere, karga linguistiko handia duena.

Proba [nagusi ez](#) den hizkuntza batean aplikatzeak ikaslearen errendimenduan eragin handia du benetan dakiena erakusteko orduan.

Batzuetan, proben itzulpen edo moldaketek, normalizazio-arazoak dituzten hizkuntzetan, zailtasun erantsia izaten dute, baina jatorrizko hiztunentzat ere.

VI. GOGOETA PEDAGOGIKOAK

Aurretik aipatu dugun *“Language of Testing Study Report”* izeneko azterketa kanadarraren ondorioetan jasota dagoen bezala, murgiltzeko ikasleek galderei etxeko hizkuntzan erantzuten dietenean errendimendu hobea lortzen dutela frogatuta geratu izanak **ez du esan nahi hori egoera guztietan, pedagogikoki ari garela, onena denik**.

Murgiltzeko ikasleak bigarren edo x hizkuntza bat ikasten ari dira, eta bigarren edo x hizkuntza honetako ebaluazioa **pedagogikoki motibagarriena eta egokiena izan daiteke bere ikaskuntzaren ikuspegitik**. ikasgelan eta ikastetxean gertatzen diren irakaskuntza-ikaskuntzako prozesuaren ebaluazioak eta kanpoko irizpidea dutelarik ikaslearen errendimendua lehenesten duten horiek bereizi behar ditugu.

Hezkuntza Sistemaren ebaluazioak edo Proba Nagusiak murgiltzeko ikasleak ahalik eta mailarik altuena lortu behar duen esparrua dira, modu horretan aurreneko kasuan Sistemaren errendimenduaren neurri zehatza ematen du eta, bigarrenean, bere errendimendu pertsonala hobekien islatzen duen hizkuntzan aplikatzeak zentzua, baita justiziakoa ere, hartzen du.

Ikastetxearen ebaluazioak egokienak dira ikasleak ikasten ari den hizkuntza balora dezan, praktikan jar dezan eta etengabeko hobekuntzan laguntzen dion “*feed back*” jaso dezan hizkuntza-objektiboan ezagutza maila egokia lortu arte.

VII. PROPOSAMENAK

Ikerketa honen emaitzek honakoa adierazten digute:

Probak egiten dituzten hizkuntzaren gainean: D ereduko ikasleek errendimenduko mailarik onena gehien dakiten hizkuntzan, etxeko hizkuntza oro har, eta ez heziketako hizkuntzan, eskuratzen dutenez, ikasle hauek **nazioarteko proba hauek** honakoa kontuan hartzen dutela egitea egokia izango litzateke: etxeko hizkuntza nagusiki euskara duten ikasleek probak euskaraz egin beharko lituzkete, eta etxeko hizkuntza nagusiki gaztelania duten ikasleek, berriz, gaztelaniaz egin beharko lituzkete, goian aipatutako gogoeta pedagogikoak kontuan hartzen dituztela.

Proben itzulpenaren gainean: Topatu ditugun arazo argietako bat euskarazko bertsioa zailagoa dela izan denez, ebaluatzeko probak itzultzeko prozesuak kontu handiz zaintzea ezinbestekoa gertatzen da, horrela, ahal den neurrian, akats linguistikoak eta ezberdintasun lexiko eta semantikoak ezaba ditzaten, eta bi bertsioen baliokidetasuna bermatuta egon dadin¹². Helburua itzulpenaren zuzenketa eta

¹² Brislin, R.W. (1970): “Back-translation for cross-cultural research”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216. Artikulu honetan “alderantzizko itzulpena” deitzen duen hurrengo prozedura hau proposatzen du:

Itzulpenaren profesional batek egiten duen eta funtsean linguistikoa den itzulpena. Euskarazko bertsio hau aurrekoarekin harremanik izan ez duen beste profesional batek gaztelaniara itzuliko du. Azkenik, itzultzaile eta proba aplikatu behar duten etapako irakasle bat edo batzuekin talde bat osatuko dute eta hauek bi bertsioen artean dauden antzekotasunak eta ezberdintasunak aztertuko dituzte. Arazoak ebazteko bereziki bi irizpide kontuan hartuko dituzte: proba zuzenduta dagoen biztanleak eta ohikoen den erabilerara ahalik eta gehien hurbil dadin, euskaraz modu batean baino gehiagotan esan daitezkeen hitz edo kontzeptuen kasuan.

koherentzia linguistikoa bilatzea izateaz gain, berau erabili behar duten hezkuntza eta gizarte-hizkuntzako testuingurura egokitzea ere bada.

Proben balizko egokitzapenak: ahal den guztietan eta probak aplikatzeko arauak horrela baimentzen dutenean, probak aplikatzeko hainbat modu pentsatu ahal izango lukete. Hala ere, egokitzapenek errendimenduan duten eraginari buruzko ikerketa osagarriak burutzea beharrezkoa izango litzateke, izan ere, baliteke denak positiboak ez izatea. Nazioarteko esperientzien artean topatu ditugun neurriak, besteak beste, honakoak izan dira:

Proba bi hizkuntzetan egotea, paraleloan jarritako zutabeen bidez, bakoitza hizkuntza batean, edo , bestela, aurrez aurre dauden orrialdeen bidez. Egokitzapen honetan, baina, ez dakigu ikasleak benetan zer egiten duen, hau da, nagusiki hizkuntza batean irakurtzen duen edo sistematikoki biak erabiltzen dituen. Kasu batean, ez litzateke oso lagungarria izango eta bestean erantzuteko denbora zigortzen du, ondorioz, galdera gutxiago erantzungo lituzke eta errendimendu okerragoa aterako luke. PISA eta TIMSS izeneko probek esaterako denbora mugatua dute eta bi hizkuntzetan irakurtzea elebidunen kalterako izan daiteke.

Glosario edo hiztegi laburra erabiltzea, bertan zailtasun handienak sor lituzketen probako hitz ez teknikoen definizioa jaso dezakete. Ontarion (Kanada) erabilitako sistema honek bigarren hizkuntzaren maila hasiberrietan balio dezake, baina askotan zailtasun linguistikoak lexikotik haratago doaz, ez da hitz gutxi batzuen kontua izaten.

Hizkuntza sinplifikatua duen proba, modu horretan proba errazagoa izango da hizkuntzaren erabilerako maila mugatuak dituzten ikasleentzat. Hala ere, probaren zailtasuna aldatu ahal du eta aldaratzeko ahalmena ere kaltetuta gerta daiteke, gainera, benetako testuak (literarioak, zientziakoak,...) jasotzen dituzten irakurketako probetan ere ez da baliagarria.

Bestelako ikerketak: ikerketa honetan zehar adierazi dugun bezala, eskuratu ditugun emaitzak orientazio moduan baino ezin ditugu hartu, izan ere, landutako kontu batzuetan eta emaitza batzuetan laginak ez ziren behar bezain adierazgarriak. Horregatik, ikertzen jarraitzea ere komenigarria izango litzateke lortutako emaitza hauek berretsi eta ziurtatzeko helburuz.

VIII. BIBLIOGRAFIA:

Abedi, J., Lord, C., and Hofstetter, C. (1998): Impact of selected Background variables on students' NAEP Math performance. Los Angeles UCLA Center for the Study of evaluation/National center for research on evaluation, standards and student Testing.

Alberta Education (1992): Language of Testing Study Report. Students First-Student Evaluation, Alberta.

Ascher, Carol: La evaluación de los alumnos bilingües para su ubicación en el sistema educativo e instrucción. ERIC/CUE Digest 65. Claeringhouse on Urban Education, New York, N.Y.

Brislin, R.W. (1970): "Back-translation for cross-cultural research", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216.

Canale y Swain (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" *Applied Linguistics*, vol I, nº1 (1-47) (traducción al castellano (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua I y II", in *Signos* 17 eta 18).

Elosua, P., López, A (1999): "Neurketa-tresna psikopedagogikoen euskeratzea eta iteraren funtzionamendu diferentziala", *Tantak* 21.

Kiplinger, V.L., Haug, C.A., and Abedi, J. (2000): *A Math assessment should assess Math, not reading: one state's approach to the problem*. Paper presented at the 30th National conference on large scale Assessment, Snowbird, UT.

Rivera, C., and Stansfield, C.W. (2001): The effects of linguistics simplification of science test items on performance of limited English proficient and monolingual English-Speaking students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA.

Siguán Soler, M (1999): *Conocimiento y uso de las lenguas*, Opiniones y actitudes nº 22, Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.

Stansfield, Charles W. (1996): Content assessment in the native language. *Practical Assessment. Research & Evaluation*, 5. bol. (9.)

Stansfield, Charles W. (1997): Experiences and Issues related to the Format of Bilingual Tests: Dual Language Test Booklets versus Two Different Test Booklets. Reports-Evaluative. From ERIC Database.

Stansfield, Charles W. (2002): Linguistic simplification: a promising test accommodation for LEP students? *Practical Assessment. Research & Evaluation*, vol 8 (7.)

Stubbe Kester, E y Peña A.D. (2002): Language ability assessment of Spanish-English bilinguals: future directions *Practical Assessment. Research & Evaluation*, 8. bol. (4.).

Texas Education Agency (2000): Study of possible expansion of the assessment system for limited english proficient students. A report to the 77th Texas Legislature from the Texas Education Agency. December 1, 2000.

Bournot-Trites M. y Reeder K (2001) "Interdependence revisited: Mathematics Achievement in an Intensified French Immersion Program" *Canadian Modern Language Review*, Vol. 58, nº 1, September 2001

Turnbull M., Lapkin S., Hart D. (2001) "Grade 3 Immersion Students' Performance in Literacy and Mathematics: Province-wide Results from Ontario (98-99)". *Canadian Modern Language Review*, vol. 58, nº 1. September 2001