

Lehen Hezkuntzako irakurmen gaitasunaren azterketa: heziberriren eta ISEI/IVEI-ren proba diagnostikoen analisia eta proposamen metodologikoak

Ane Zaldúa Larraza

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

azaldua012@ikasle.ehu.eus

Laburpena

Irakurriaren ulermena aztergai izan da azken urteotan, izan ere, oinarrizko konpetentziatzat hartzen da. Euskal Herrian, hala ere, ikerketa gutxi daude gai horren inguruan. Ikerketa honen helburua, beraz, irakurriaren ulermena Lehen Hezkuntzako proba diagnostikoetan nola ebaluatzen den aztertzea da. Ikerketa honek, ISEI-IVEI erakundeak eta Heziberri Lehen Hezkuntzako hirugarren, laugarren eta seigarren mailan egindako kanpo azterketen irakurgaietan du oinarria eta hiru parametroren baitan aztertu dira: maila inferentzialak, ulermen mailak eta probaren baliozkotasuna, fidagarritasuna eta objektibotasuna. Ikerketaren ondorio nagusia, azterketa hauek, orokorrean, ulermen maila literala ebaluatzen dutela izan da. Azkenik, estrategien erabilpena eta ulermen maila sakonagoa lantzeari begira, bi proposamen metodologiko luzatzen dira.

Hitz gakoak: Irakurriaren ulermena, proba diagnostikoak, maila inferentzialak, ulermen mailak, ebaluazioa

Resumen

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio los últimos años, debido a que es una competencia fundamental. En el País Vasco, cabe destacar que existen pocas investigaciones al respecto. El objetivo de esta investigación es analizar cómo se evalúa la comprensión lectora a través de las pruebas diagnosticas que se aplican en tercero, cuarto y sexto de Educación Primaria. Esta investigación toma como partida las pruebas externas aplicadas por la institución ISEI-IVEI y Heziberri, analizando cómo evalúan la competencia en comunicación lingüística en base a tres parámetros: niveles inferenciales, niveles de comprensión y validez, fiabilidad y objetividad de la prueba. Los resultados de esta investigación

Amuestran que principalmente se evalúa la comprensión literal. Por esta razón se desarrollan dos propuestas metodológicas con el objetivo de trabajar el uso de estrategias y profundizar en los niveles de comprensión.

Palabras clave: Comprensión lectora, pruebas diagnosticas, niveles inferenciales, niveles de comprensión, evaluación

Abstract

Reading comprehension has been an object of study these last years, as it is basic competence. In the Basque Country, however, there are few investigations on that topic. The objective of this investigation, therefore, is to analyze how reading comprehension is measured by the external assessment carried out by the institution ISEI-IVEI and Heziberri. The object of study has been determined by three parameters: inference levels, comprehension levels and the validity, reliability, and objectivity of the tests. The main conclusion obtained through the investigation is that, principally, the comprehension that it is assessed is the literal one. Taking this into account, and in order to focus on the use of strategies and deepen in the comprehension levels, two methodological approaches are developed.

Key words: Reading comprehension, external assessment, inference levels, comprehension levels, evaluation

Sarrera

Jakina da gaur egun, irakurketak gure gizartean duen garrantzia. Álvaro Marchesi Ullastresen (2005) hitzetan, irakurketak gure jakintzak zabal ditzake, beste mundu batera eraman gaitzake, norbera eta gainontzekoak ezagutzen lagundu dezake eta egoera ezberdinetan abentura ezberdinak bizitzera eraman gaitzake. Sheina Lee Leoni Handelek (2012) bestalde, honela deskribatzen du irakurketa: “Leer equivale a pensar, así como saber leer significa tener la capacidad de identificar las ideas básicas de un texto, captar los detalles más relevantes y brindar un juicio crítico sobre lo que se está leyendo.” (Handel, S. L. L. 2012:22). Azkenik aipatzekoa da ondo irakurtzen irakasteak garrantzi handia duela eskola-porrotari aurea hartu eta irakurle onak sortzeko.

Irakurriaren ulermena eta hauek ebaluatzea bideratutako proba diagnostikoak hartu dira aztergai ikerketa lan honetan. Izan ere, eta Felipe Martínez Rizoren (2009) lana aintzat hartuta, “la proliferación de pruebas a gran escala va acompañada por el interés de que sus resultados se utilicen para sustentar decisiones de las que se deriven mejoras importantes para la calidad.” (Martínez Rizo, F. 2009:10) Argi gelditzen da, beraz, eskala handiko probek eragina dutela hezkuntza politikan. Hori dela eta, eta irakurketak duen garrantzia aintzat hartuta, bi aldagai hauek bateratu eta ikerketa bat egitea erabaki da, proba hauek irakurriaren ulermena era egokian ebaluatzen duten aztertuz. Horretarako, lehenik eta behin, irakurriaren ulermenaren teoria ezberdinak abiapuntutzat hartuta, honetan eragina duten faktoreak aztertuko dira. Bestalde, irakurriaren ulermenaren ebaluazioa eta proba baten baliozkotasuna, fidagarritasuna eta objektibotasuna bermatzen dituzten parametroak deskribatuko dira.

Ikerketa aurrera eramateko, Eusko Jaurlaritzak eta ISEI/IVEI erakundeak, Lehen Hezkuntzako hirugarren, laugarren eta seigarren mailatan, irakurriaren ulermena ebaluatzeko diseinatutako proba diagnostikoak hartuko dira aztergai. Helburuak, batetik, proba hauek ebaluatzen dituzten maila inferentzialak eta ulermen mailak zeintzuk diren aztertzea da, eta bestetik, proba bera egokia den baloratzea da, baliozkotasun, fidagarritasun eta objektibotasun parametroen baitan.

Azkenik, egindako azterketaren emaitzak eta proposamen metodologikoak luzatzen dira, zeinak irakurriaren ulermenean eta estrategien erabileran zentratzen diren, Sheina Lee Leoni Handelek (2012) luzatutako ideiarantz hurbilduz, eta pixkanaka, aldaketa metodologiko bat bultzatuz ikasgelatan.

1. Marko teorikoa

1.1 Irakurriaren ulermenaren kontzeptzio ezberdinak: teoriak eta parte hartzen duten faktoreak

Irakurriaren ulermenaren munduan, kontzeptzio eta teoria ezberdinak daude. Atal honetan, hasteko, modelo ezberdinak aztertuko dira, autore ezberdinek garatutako teorien analisi bat eginez. Alor hau, nahiz eta ikerketan islatuko ez den, garrantzitsutzat jotzen da, izan ere, irakurriaren ulermena teoria ezberdinen arabera nola eraikitzen den azaltzea, ikerketa ulertzeko abiapuntua da. Jarraian, irakurriaren ulermenean parte hartzen duten alor ezberdinak hartuko dira aztergai, hala nola, inferentziak eta metakognizioa, metakomprenzioa eta estrategiak.

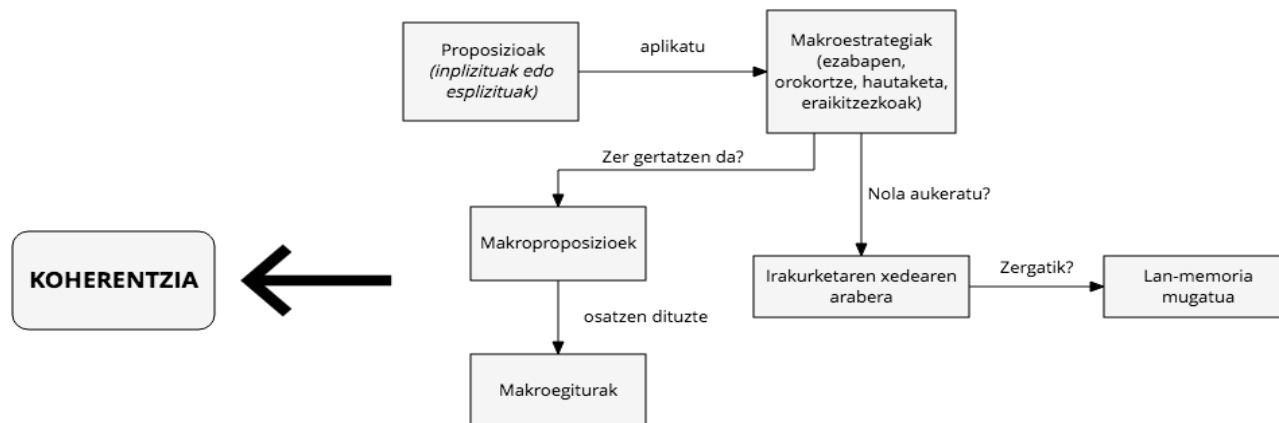
1.1.1 *Irakurriaren ulermena eraikitzen: modelo ezberdinak*

Koherentzia nola eraikitzen den abiapuntutzat hartuta, Walter Kintsch-ek eta Teun Van Dijk-ek (1983, 1993) zein Isabel Solé (1987) modelo ezberdinak garatu zituzten irakurmen gaitasunari dagokionez. Lehenengo autore horien aburuz, koherentzia irakurlearen, testuaren eta kontestuaren arteko interakzioen emaitza da, beraz, koherentzia ez da testuak berezko duen ezaugarri bat, baizik eta irakurleak aktiboki eraikitzen duen zerbait.

Aurrekoa kontuan hartuz, Walter Kintschek eta Teun Van Dijk-ek 1983an **eredu proposizionala** deritzona proposatu zuten, testuaren semantikan oinarritzen dena. Modelo honen arabera, idatzizko testuen ulermena bi egitura semantikoren baitan ulertu daiteke: mikroegitura eta makroegitura (T. Van Dijk & W. Kintsch, 1983). Mikroegituran, perpausaren barruan aurkitzen diren proposizio ezberdinak lotzen dira, koherentzia lokala lortuz eta testuaren oinarriak ezarriz. Mikroegituretan sortzen diren ideiak, beraz, maila zehatzean lotzen direnak dira eta mikroproposizio izena hartzen dute (T. Van Dijk & W. Kintsch, 1983). Makroegiturak berriz, testuan dauden proposizioen arteko elkartzearen ondorioz sortzen diren ideia nagusiei deritze, hierarkikoki gorago dauden ideak izanik. Hauek makroproposizio izena hartzen dute eta testu bateko ideia nagusiak dira. Ideia hauek batzen direnean, makroegitura edo idatzizko testu baten laburpena sortzen da (M. Peronard *et al.*, 1998)

Proposizioak testuan eta esaldietan informazioa duten unitate txiki bezala ulertzen dira. Denak garrantzitsuak diren arren, kontuan izan behar da norbanakorean lan-memoria mugatua dela. Hortaz, irakurleak irakurtzen duen heinean, makrostrategiak erabiliko ditu proposizioak gutxitu eta makroegitura bat lortu arte. Hau da Walter Kintschek eta Teun Van Dijk-ek (1983) proposatutako makrostrategien sailkapena: 1) ezabapen makrostrategia: garrantzi gutxiko proposizioak baztertzean datza; 2) orokortze makrostrategia: proposizioak batu eta orokorrigo batez ordezkatzeko datza; 3) hautaketa edo batze makrostrategia: informazio antzekoa duten proposizioak batu edo denak bere hartzen dituen aukeratzean datza; 4) eraikitze makrostrategia: ezabatzearen bidez informazioa laburtu eta informazio berria sortzean datza.

Laburpen moduan, eredu proposizionalaren bidez, koherentziaren eraikitze prozesua honela ematen da: irakurleak duen irakur xedearen arabera, makrostrategia ezberdinak erabiliko ditu proposizioetan, testuan inplizituki¹ edo esplizituki agertu daitezkeenak. Mikro mailan proposizio hauek erlazionatuz, eta aurretiazko ezagutzei² esker, koherentzia lokala eraikitzen du irakurleak, ostean koherentzia globala eraikiz eta makroegitura bat lortuz, zeinak irakurriaren ulermena bermatuko duen.



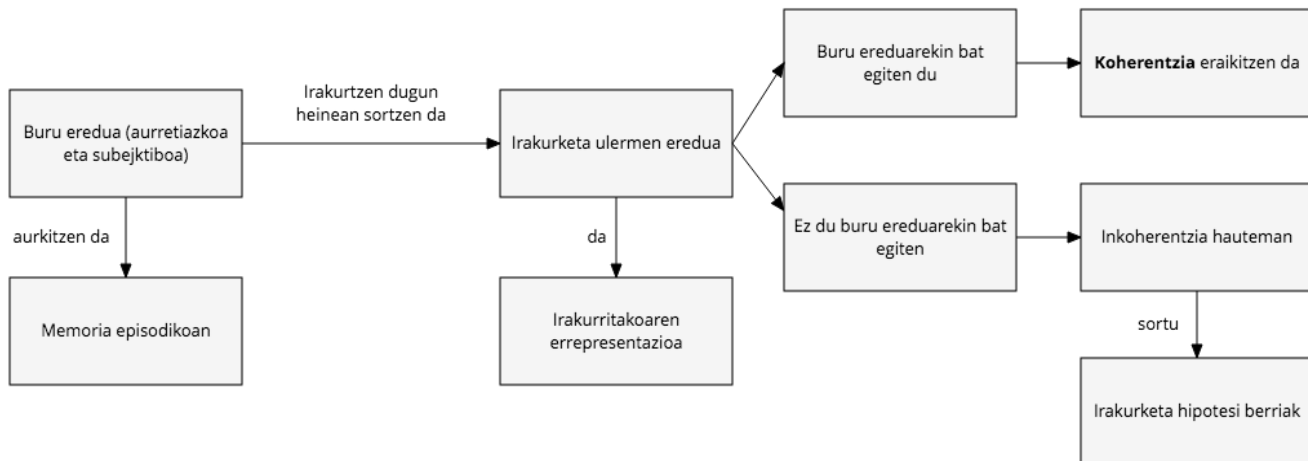
1. Eskema: eredu proposizionalaren azalpena

Teun Van Dijk linguistak, 1993an **egoera eredua [modelo de situación]** aurkeztu zuen. Modelo hau irakurritako testuaren errepresentazioa da, zeina buru ereduaren [modelo mental] eta testuko informazioaren elkarrekintzaren ondorio den. Buru eredua, aurretiazko ezagutzen errepresentazioa da, norberaren esperientziaren araberkoa dena. Irakurketa ulermen eredua, bestetik, irakur prozesuaren errepresentazioa da, irakurleak irakurtzen duen bitartean aurrera eramaten duena.

Egoera ereduaren arabera, pertsona bakoitzak buru eredu bat du, aurretiazkoa eta subjektiboa dena eta norberaren memoria episodikoan aurkitzen dena. Irakurlea irakurtzen doan heinean, egoera eredu jakin bat eraikitzen du. Horren arabera irakurritakoaren interpretazio bat ala beste egingo du. Egoera eredu horrek, irakurleak aurretiaz zeukan buru ereduarekin bat egiten badu, koherentzia eraikiko da. Aldiz, bat egiten ez badu, inkoherentziak topatu eta irakurmen hipotesi berriak sortuko dira, deuseztatuak edota egiaztatuak izango direnak.

¹ Autoreen arabera, inplizituki agertzen diren proposizioak ondorioztatzeko, inferentziak egitea beharrezkoa da. Automatikoki egin ohi dira.

² Aurretiazko ezagutzak proposizioak harremantzeko tresna bezela ulertzen da. Ez du subjektibotasuna onartzen.



2. Eskema: egoera ereduaren azalpena

Isabel Solék bestalde, 1987an, **eredu interaktiboa** proposatu zuen, ulermen prozesuaren errepresentazio teorikoa dena. Irakurketa, bottom-up-aren (testuko informazio inplizitu edo esplizitua) eta top-down-aren (aurretiazko ezagutzak) arteko emaitzatat ulertzen da. Isabel Soléren (1987) aburuz, informazioa prozesatzeko dauden bi motak ezinbestekoa dira irakurmen ulermenean. Top-down prozesatzearen bidez, koherentzia eraiki daiteke aurretiazko ezagutzen aktibazioaren bitartez, testuko informazioa erabiliz (bottom-up). Prozesu honi esker, irakurleak irakurmen hipotesiak sortuko ditu, aurretiazko ezagutzetan oinarritutakoak (irakurle aktiboa). Bestalde bottom-up prozesatzeak koherentziaren eraikuntzan laguntzen du informazioko testua aintzat hartzen duelarik. Horrek ezagutzak eguneratu eta hipotesiak deuseztatzeko edo baieztatzeko balio du. Eskema testualak³ ezagutzeak, bestalde, irakurmen hipotesi hobeak sortzea ahalbidetzen du, koherentziaren eraikuntzan lagunduz eta hortaz, testuaren ulermenean. Guzti hau ezin da eman irakurketa helburu argi eta motibagarria ez badago (I. Solé, 1987).

1.1.2 Inferentziak

Aurreko atalean inferentziak aipatu dira, proposizio inplizituak ondorioztatzeko tresna bezala ulertuta. Ikuspegi psikolinguista batetik abiatuta, inferentziak honela definitzen dira:

conjunto de procesos mentales que - a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee - un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado. (G. Parodi, 2005:51)

Giovanni Parodik (2005), beraz, aitortzen du sintesi bat egiterako orduan, beharrezkoa dela makrostrategien erabilera, makroegitura batera heltzeko asmoz. Makrostrategia horiek

³ Eskema testualak: irakurleak genero diskurtsibo bakoitzaren inguruan duen eskemak dira. Testua ulertzerako garaian lagungarriak dira.

aplikatzeko, inferentziak egitea ezinbestekoa dela deritzo irakurlearen aurretiazko ezagutza eta testuko proposizioen araberakoa dena.

Perspektiba psikolinguistarekin jarraituz, bi inferentzia edo ondorioztatze mota deskribatzen dira:

1. Oinarrizko inferentziak: testuko informazioaren errepresentazio koherente bat egitea ahalbidetzen dute, “zubi” inferentzia izenaz ere ezagutzen dira. Hauek automatikoki egiten dira, aurretiazko ezagutza linguistikoari esker. Inferentzia hauei esker testuko kohesioa (arreta sintaktikoa) ikusten du irakurleak, ostean koherentzia eraikiz (testuko esanahi bezala ulertua)
2. Hautazko inferentziak: ez dira automatikoki egiten eta testuko ikuspegi kritikoa eta ulermen sakonagoa ahalbidetzen dute. (G. Parodi, 2005)

Bestalde, José A. Leónnek eta Inmaculada Escudero (1999) testu motaren araberako inferentziak deskribatzen dituzte. Autore horien ustez, lan-memoriak paper garrantzitsua betetzen du ulermenean, izan ere, irakurketaren inguruan aktibatzen den informazioa, bere kapazitate mugatuari dago lotuta. Horrek eragina du irakurketan zehar sortzen diren inferentzia edo ondorioztatze motatan, ulermenaren funtsezko parte direlarik.

Inferentzia bat sortzeko beharrezko informazioa hiru iturrietatik etorri daitekeela azaltzen dute autore horiek: 1) norberaren munduko ezagutzatik; 2) epe luzaerako memorian dagoen irakurritako testuaren errepresentaziotik; eta 3) lan-memorian gordetzen den errepresentaziotik.

Jarraitzeko, aipatzekoa da, hiru inferentzia mota azpimarratzen dituztela: 1) azalpenekoak: foku-puntutik atzerantza egiten direnak. Normalean azalpen testuetan ageri dira; 2) asoziazioekoak: foku-puntuan egiten direnak. Normalean azalpen testuetan ageri dira, narrazioetan ez hainbeste; eta 3) iragarpenekoak: foku-puntutik aurrerantza egiten direnak. Ipuin eta narrazioetan bereziki. (J.A. León & I. Escudero, 1999)

Inferentziekin jarraituz, eta ulermen maila ezberdinekin lotura ezarriz, aipatzekoa da William S. Grayk (1960), J. Charles Aldersonnek (2000) zitatuta, hiru ulermen maila zehazten dituela. Autore horrek, lerroak irakurri - leer las líneas-, lerro artean irakurri - leer entre líneas - eta lerroetatik haratago - leer detrás de las líneas - irakurri daitekeela azaltzen du (Alderson, J. Charles, 2000:8). Daniel Cassany-k (2004,2009), William S. Grayren (1960) teorian oinarrituta maila bakoitza honela azaltzen du:

Leer las líneas se refiere a la comprensión literal. Entre otros aspectos, requiere procesar las estructuras sintácticas. Leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos. Aquí lo presupuesto contribuye de manera decisiva a construir el significado. Se trata de la capacidad de recuperar las connotaciones de las palabras. (Cassany, D. 2009:27)

Lo que hay ‘detrás de las líneas’ [se refiere] a la ideología, la orientación argumentativa, el punto de vista. (Gray, 1960 in D. Cassany, 2004:3)

William S. Grayk (1960) zehaztutako irakurketaren hiru maila hauek, inferentzia maila ezberdinekin lotuko dira⁴, ulermen mailak, inferentzien erabilerarekin erlazionatzen baitira. Lehenengo mailan, lerroen irakurketan, irakurleak ez du inferentziarik egin behar, testuko hitzez hitzeko informazioan oinarritzen baita. Bigarren mailan aldiz, lerro arteko irakurketan, inferentziak egitea beharrezkoa da. José A. Leónen eta Inmaculada Escuderoren (1999) sailkapena aintzat hartuta, bigarren maila honetan oinarritzko inferentziak hartuko zuten parte. Irakurketa maila inferentzial honen bidez, testuko informazio inplizitua berreskuratzen da. Azkenik, hirugarren mailan, lerroetatik haratagoko irakurketan, hautazko inferentziek hartuko lukete parte, izan ere, azken maila honetan testuko ikuspegi kritiko eta sakonagoa ematen da.

J. Charles Aldersonek (2000), bestalde, maila hauek hierarkikoki ordenatuta daudela azaltzen du: “It is very frequently assumed that readers first learn how to understand texts literally, then to infer meanings from text, and only later do they learn how to approach text critically, to evaluate text, and so on. Thus it is often asserted that the levels are ordered” (Alderson, J. Charles, 2000:8). Argi gelditzen da beraz, ezin dela hirugarren maila lortu ez bada bigarrena menperatzen, eta hortaz, ezin dela bigarren maila lortu ez bada lehenengoa menperatzen. Ondorioz, garrantzitsua ikusten da maila inferentzialak progresiboki lantzea, irakurleak bere ulermen maila eta gaitasun inferentziala sakontzeko eta hobetzeko.

1.1.3 Irakurmen gaitasunaren irakaskuntzarako gakoak eta alderdi eraginkorrak

Jesús Alonso irakasleak (2005) ikasleen motibazio iturriak, sinesmenak, autoerregulazioa eta irakurlearen prozesu psikologikoak - ekintza kognitiboak - aztertu zituen.

Autore horren aburuz, norbanako baten inplikazio gradua testu bat ulertzerako orduan, ez dago norbanakoak ulertu nahi izatearen menpean soilik, baizik eta ulertu ahal izatearen mepe. Irakurleak, dekodifikazio arazoak direla medio, lexikoaren ezagutza eskasa dela medio edota testuaren zailtasuna dela medio, irakurritakoa ulertu ezin badu, irakurketa prozesua ekintza gogaigarritzat hartuko du, hau sahiestuz eta esfortzu txikia eginez. Honekin Jesús Alonsok (2005) argi utzi nahi du, irakurketa prozesuan, bai faktore psikologikoez zein motibazio faktoreek, elkar elikatzen dutela.

Irakurleen motibazioa bi faktoreen baitan dagoela azaltzen du autore horrek: 1) irakurleak irakurketaren bidez lortu beharreko helburuaren inguruko usteak (ahoskatzea/intonazioa vs. errepresentazio bat lantzea, adibidez); eta 2) ulertzeak dakarrenaren inguruko usteak (irakurleak

⁴ Aurrerago egingo den kanpo azterketen analisisian, Gray-ren (1960) maila inferentzialak hartuko dira aintzat, azterketaren lehenengo parametro bezala.

ulermena sakoneko edo azaleko bezala ulertzen duen). Irakurleek helburuaren inguruko uste edo iritziei erreferentzia eginez, honakoa aitortzen du Jesús Alonsok: “cuando un sujeto cree que lo importante es pronunciar bien, apenas presta atención al resto de los procesos implicados en la comprensión de los textos, con lo que la comprensión sufre” (J. Alonso, 2005:80). Irakurketa helburu argi bat sortzea beharrezkotzat jotzen da beraz, Solérekin bat egiten duelarik.

Jarraitzeko autoreak osagai sozio-kulturala kontuan hartzen du, bere ustez pertsonak ez baitute hutsetik irakurtzen baizik eta testuek sortutako inguru batean egiten duten, hauek irakurtzera bultzatutako kontestuak eragina izanik.

Ikerlari honek autoerregulazioa ere aztertzen du. Bere aburuz, irakurmen prozesuaren autoerregulazio eta gainbegiratzea aurrera egiten du adinarekin, nahiz eta norbanako bakoitzak prozesu hau aurrera eramateko erabiltzen dituen irizpideak ezberdinak izan daitezkeen. Maria del Mar Mateosek (1995) gainbegiratzea eta autoerregulazioak, entrenatze esplizituaren bitartez hoberantz egiten duela baieztatzen du, hortaz, hezkuntza testuinguruak bere baitan hartu behar du gaitasun jakin honen entrenamendua, helburu instruksional bezala.

Jarraitzeko, irakasleak baieztatzen du nola prozesu psikologikoen zein irakurlearen ezberdintasun indibidualek, irakurritakoa ulertzeko gaitasunean eta eraginkortasunean eragiten duen⁵.

Beste alde batetik, Catherine E. Snow, Peg Griffin eta M. Susan Burns-ek (2005) irakurketa prozesua aktibotzat edo konstruktibotzat jotzen dute. “Como resultado de este proceso activo, los conocimientos previos del lector aumentan, cambian, se confirman o cuestionan”. Ondorioz, irakurlea aktibotzat jotzen dute, Isabel Solé-rekin (1987) bat eginez.

Walter Kintschek eta Teun Van Dijk-ek (1983) ez bezala, autore horien aburuz, aurretiazko ezagutzak, bizi esperientziaren bidez berenganatzen ditu irakurleak eta buruan eskema moduan irudikatzen dira. Kontuan hartu beharra dago ikasle guztien aurretiazko ezagutze ez dutela zertan “eskolako kulturarekin” bat egin behar, ikasteko aukeretan eragina izanik (C. E. Snow, P. Griffin eta M. S. Burns, 2005:2).

Autore horiek irakurmenaren ulermenean eragina duten 4 faktore aipatzen dituzte: 1) irakurlea; 2) testua eta honen ezaugarriak; 3) ariketak eta 4) testuingurua. (C. E. Snow, P. Griffin eta M. S. Burns, 2005:4). Irakurleen artean ezberdintasunak ematen dira kognizio, motibazio eta aurretiazko ezagutzei dagokionez. Honen arabera, irakurleek ezberdin irakurriko dute. Bestalde testu mota ezberdinek ulermenean eragiten dute, José A. León eta Inmaculada Escudero-k (1999) inferentzien harira aipatu bezala.

Autore horiek, RAND ikerketari erreferentzia eginez, zazpi eremu ezberdin ezartzen dituzte, hitzen identifikaziotik haratago, irakurleen arteko desberdintasun pertsonalak sortu ditzaketanak,

⁵ Kotsultau 1. eranskina

irakurmen gaitasunari dagokionez: 1) helburu eta jomugak; 2) gaitasun eta prozesu ez linguistikoak; 3) inbolukratzea eta motibazioa; 4) arlo-eremu ezberdinen inguruko jakintzak; 5) jakintza diskurtsiboak; 6) hiztegia eta jakintza linguistikoak eta 7) estrategia kognitibo eta metakognitiboak⁶.

1.1.4 Metakognizioa, metakonprenzioa eta estrategiak

Marianne Peronard-en eta Marisol Velásquez-en (2003) lanak ikasleen metakonprenzio [meta-comprensión] maila identifikatu nahi du. Ezinbestekotzat jotzen dute ikasleen jakintza metakonprenzioa ezagutzea, estrategien erabilerari eta ezagutzei dagokionez, izan deklaratioa (ze estrategia erabili duten hitzez adierazi dezakete ikasleek), prozedurala (estrategia nola aplikatu den badakite) edota kondizionala (nola eta zertarako aplikatu den badakite). Bi autore horiek metakognizioa eta metakonprenzioa bereiztu zituzten.

Metakognizioa, batetik, bi alor kognitiboren baitan oinarritzen da. Lehenengo alorrak norbanakoaren autoezagutzari egiten dio erreferentzia. Bigarren aspektuak berriz, norbanakoak bere kognizioaren baitan burutzen dituen erregulazio ariketei egiten dio erreferentzia, planifikazio, gainbegiratze edota ebaluazio bidez aurrera eramandakoak (Peronard, T., & Velásquez, R. 2003). Metakognizioa izateak, bestetik, irakurketzerako orduan, estrategia jakinak aukeratzea ahalbidetzen dio norbanakoari, prozesuan sortu daitezkeen arazoak konpontzen eta ulermena eraikitzen lagunduko dutenak.

Marianne Peronarden eta Marisol Velásquezen (2003) ikerketan, Paris-ek, Wixson-ek eta Lipson-ek (1983) emandako metakonprenzioaren⁷ definizioa hartzen dute:

El conocimiento metacognitivo referido a la lectura incluye todo aquello que un lector sabe sobre la actividad de leer en general, y sobre su propio hacer como lector en particular. Es de carácter vivencial, es decir, originado en su propia experiencia directa o indirecta con textos escritos. Incluye aquel saber sobre el cual el lector puede lograr algún grado de conciencia y se refiere a la manera en que concibe la lectura como saber netamente estratégico (dirigido a una finalidad específica) y a la manera cómo debe enfrentar cognitivamente la tarea, en consonancia con la conjunción de factores que constituyen cada situación concreta de lectura. (T. Peronard, & R. Velásquez, 2003:3)

Metakonprenzioak, beraz, ezagutzen gainbegiratzeari eta monitoretzari egiten dio erreferentzia. Jakintza estrategikotzak hartzen dute izan ere, ariketa jakin bati aurre egitera begira erabilzen da. Gainera, metakonprenzioari esker, aurrera eraman beharreko ariketa horretan, norbanakoa, zenbat denbora pasa eta zein estrategia mota erabili behar dituen aukeratzeko gai izango da. Aipatzekoa

⁶ Kontsultatu 2. eranskina eremu bakoitzaren deskribapena irakurtzeko.

⁷ Irakurketa alorrean, metakognizioak metakonprenzio izena hartzen du. (Alvarado Calderón. K, 2003)

da, estrategia bat aukeratzeko orduan, ezinbestekoa dela subjektuak eginkizun jakin horren bitartez bilatzen den helburuaren inguruko errepresentazioen bat izatea.

Estrategiak definitzerako orduan, Antonijevic eta Chadwick (1981/82); Gagné (1991) eta Monereo eta Castelló (1997) autoreek emandako definizioa hartzen dute euren gain bi ikerlariak:

[Las estrategias son] acciones cognitivas, conscientes y deliberadas, que se implementan para alcanzar un objetivo lector determinado en una situación concreta. No se aplican de manera idéntica en cualquier lectura o en cualquier contexto y más que algoritmos incuestionables, ellas representan opciones que se ajustan incluso a estilos individuales de leer. Sólo puede medirse el valor de una estrategia en la medida que permite al lector cumplir con éxito con la finalidad que guió su acción de leer. (T. Peronard, & R. Velásquez, 2003:4)

Definizioa aintzat hartuta, Marianne Peronardek eta Marisol Velásquezek (2003) lau estrategia ezberdin deskribatzen dituzte, irakurketa prozesuan aurrera eramaten duten funtzioaren arabera sailkatzen direnak. Sailkapen honetan honako funtzioak topatzen ditugu: planifikaziozkoak, irakurmenezkoak, erremedialak [remediales] eta ebaluaziozkoak:

- Planifikaziozkoak aurretiazko prestakuntza ariketa dakartzate bere gain. Egin beharrekoaren nozioarekin daude lotuta, (Antonijevic & Chadwick, 1981/82) izan ere, estrategia mota hauek dira, zentzu batean, egin beharrekoaren planifikazioa gidatzen dutenak.
- Irakurketa estrategiak edota on-line estrategiak, egin beharrekoaren exekuzioarekin dute zerikusia. Irakurketa ariketa martxan jartzeko abiatzen diren estrategiak dira. Alderdi afektibo zein testuinguruzkoak estrategia hauek baldintzatu ditzakete.
- Estrategia erremedialak, irakurleak prozesuan zehar izandako ulermen arazo bat konpontzeko aktibatzen diren estrategiak dira. Hauek berriro irakurtzea, atzera bueltatzea edota beste norbaiti laguntza eskatzea izan daitezke (Gagné, 1991; Solé, 1999). Estrategia hauek lotuta daude erregulazio metakognitiboarekin izandako esperientzekin zein gainbegiratze kognitiboarekin.
- Azkenik ebaluazio estrategiak irakurleak irakurmen prozesuan izandako lorpenak neurtu eta baloratzeko aurrera eramaten dituen ekintzei deritzo.

1.2 Ebaluazioa

Atal honetan, batetik, irakurmen gaitasuna ebaluatzeko irizpideak landuko dira, ikerketaren oinarrietako bat izango delarik. Bestetik, ebaluazio mota ezberdinak eta eman diren paradigm aldaketak aztertuko dira. Azkenik, ebaluazioaren baliozkotasuna, fidagarritasuna eta objektibotasuna bermatzen dituzten parametroak zeintzuk diren aztertuko dira, ebaluazio egoki bat sortzeko ezinbesteko faktoreak baitira.

1.2.1 Irakurmen gaitasunaren ebaluazioa

Irakurmen gaitasuna modu ezberdinetan ebaluatu daiteke, baina Manuel Montanerori (2004) jarraiki, “el énfasis de la evaluación debe recaer en aquellos indicadores que permiten inducir si el lector es capaz de desarrollar activa y estratégicamente operaciones para inferir significados progresivamente más elaborados a partir de sus conocimientos previos” (Montanero, M. 2004:416). Hortaz, ebaluazio irizpide egokiak erabiltzean dago gakoa, baina ezin da ahaztu, bestalde, ebaluatzeko erabiltzen diren instrumentuen hausnarketa egitea komeni dela, baliozkotasunaren aldetik batez ere.

Instrumentuekin jarraiki, Manuel Montanerok (2004) aditzera ematen duen bezala, eskakizun nagusia, hauek, norbanakoaren erantzunaren indibidualizazioa lortzea da, hezkuntza sistemak, ulermen arazoak dituzten ikasleei erantzun pertsonalizatua eman ahal izateko.

Jarrantzeko, Manuel Montanerok (2004) ulermena hiru maila ezberdinetan banatzen du: 1) ulermen lokal eta erreferentziala; 2) ulermen global eta estrukturala; eta 3) ulermen pragmatikoa eta sortzailea. Maila bakoitzean prozesu kognitibo ezberdinak ematen dira. Batzuk testuan oinarritzen dira - lehenengo eta bigarren mailan batez ere - eta beste batzuk, testuaren errepresentazioarekin lotzen dira - hirrugaren mailan -. Ideia hau, Isabel Solék (1999) azaldutako bottom-up eta top-down kontzeptuekin lotuta dagoela esan daiteke bai eta William S. Grayk (1960) egindako inferentzia mailen sailkapenarekin ere.

Gainera, estrategien autoerregulazioa ere kontuan hartzen du, laugarren maila batean ezarriz. Horrek ulermenean eragiten duela aurretiaz egiaztatu da. Aipatutako ulermen mailak ebaluatzeko, proba ezberdinak erabiltzen direla azaltzen du irakasleak, hala nola, proba objektiboak, semiobjektiboak, ozenezko pentsamendua, analisiak, autoinformeak eta apreziazio eskalak. Ulermen maila bakoitza, irizpide batzuei lotuta dago eta irizpide multzo jakinek, proba mota jakinarekin lotzen dira. Hori gutxi balitz, ulermen maila ezberdinetan, inferentzia mota ezberdinak egiten dira. Inferentziak, Cain-en eta Oakhill-en (1999) arabera, lotuta daude irakurleak lortzen duen irakurmen mailarekin, hots, zenbat eta inferentzia eraginkorragoak burutu, orduan eta irakurritakoaren ulermen hobe lortuko du irakurleak (Montanero, M. 2004).

Arestian aipatutako elementuak kontuan hartuta, Manuel Montanerok (2004), ulermen maila bakoitzerako eta irizpide multzo bakoitzeko proba batzuk - ariketa jakinekin - edo beste batzuk proposatzen ditu. Ulermenaren hirugarren mailan, gainera, testuaren arabera galdera jakin batzuk egitea proposatzen du⁸. Irakasleak egindako ulermen mailen sailkapena, kanpo azterketen ikerketarako kontuan hartuko den bigarren parametroa izango da.

⁸ Kantsultatu 7.1 eranskina taxonomia osoa ikusteko

Azkenik, Manuel Montaneroren (2004) taxonomian agertzen diren teknika, instrumentu zein galdera mota anitzak aintzat hartuta, aipatzekoa da, “[que] la mayoría de ellas tienen, como denominador común, el empeño en analizar la actividad estratégica e inferencial durante la lectura como principal indicador del nivel de comprensión que alcanza el sujeto” (Montanero, M. 2004: 425,426).

ULERMENA EBALUATZEKO IRIZPIDE, INSTRUMENTU ETA ARIKETA EZBERDINAK			
Ulermen maila	Irizpideak	Proba mota / Instrumentua	Ariketa mota
Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala (mikroegitura)	Esaldiak irudiekin lotu	Objektibo eta semiobjetiboak <i>-irakurketa ostean-</i>	Irakurketa osteko galdera itxiak, erantzun okerrekin.
	Hitzak elkartu edo haien esanahia inferitu		
	Esaldiak parafraseatu edo aztertu	Objektibo eta semiobjetiboak Ozenezko pentsamendua <i>-irakurketa ostean-</i>	Kausa-eskema proposizioen arteko ariketak. Esaldi errekonozimendua
	Intentzioak inferitu		
	Erreferentzia anaforikoak inferitu		
	Hutsuneak bete	Semiobjektiboak <i>-irakurketa bitartean-</i>	Cloze ariketak
	Atalak ordenatu		
Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala (makroegitura)	Izenburuak/makroproposizioak inferitu edo aitortu	Objektibo eta semiobjetiboak	Makroerregelak erabiltzeko ariektak (Kintsch eta Van Dijk)
	Grafikoak/mapa kontzeptuala sortu edo aukeratu	Edukiaren analisisa	Kontzeptuen sailkapen hierarkikoa: sortu, hautatu edo bete
	Laburpena egin, testuaren irakurketa ostean		Metodo ezberdinak (Bovair eta Kieras edo Meyer 1985)
Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Generoa identifikatu	Objektibo eta semiobjetiboak <i>-irakurketa ostean-</i>	Testu motaren araberrakoak: - Galdera laburrak - Galdera sakonak (testu motaren arabera hautatuak) - Galdera irekiak eta ozenezko autoinformeak
	Egilearen intentzio komunikatiboa eta baliabide estilistikoak identifikatu		
	Informazio implizitua edo kontestuala “sormenez” inferitu	Ozenezko pentsamendua	

	Trinkotasun eza identifikatu (barneko zein kanpokoak)	<i>-irakurketa ostean-</i>	
Estrategien autoerregulazioa	Estrategien erabileraren azalpenak	Autoinformeak Ingurukoek betetako apreziazio eskalak	Behaketa zuzena eta zeharkakoa
	Irakurmena estrategikoki ebaluatu eta erregulatu	Ozenezko pentsamendua	

Azkenik, taulan agertzen diren teknika, instrumentu zein galdera mota anitzak aintzat hartuta, aipatzekoa da, “[que] la mayoría de ellas tienen, como denominador común, el empeño en analizar la actividad estratégica e inferencial durante la lectura como principal indicador del nivel de comprensión que alcanza el sujeto” (Montanero, M. 2004:425,426).

Laburbilduz, ulermen gaitasuna ebaluatzeko erabiltzen diren instrumentuek, ulermen maila ezberdinak kontuan hartzeaz gain, inferentzia motak eta hauek ebaluatzeko aproposak diren galdera motak kontuan hartu beharko dituzte, baliogarritasuna eta fidagarritasuna izan dezan.

1.2.2 Ebaluazio mota ezberdinak

Carlos Rosales López (1981) katedratikoak ebaluazio eredu ezberdinak aipatzen ditu, hala nola, ebaluazio diagnostikoa, formatiboa eta batutzailea.

Hiru ebaluazio eredu hauek, ikaskuntza prozesuaren fase ezberdinetan erabiltzen dira. Hasierako ebaluazioari, diagnostikoa deritzo. Prozesuan zehar, “ebaluazio jarraia” deitzen dena ematen da, hau da, formatiboa eta, amaitzeko, amaierako ebaluazioa ematen da, izaera batutzailea edo egiaztatzailea duena.

Batetik, katedratikoaren arabera, **ebaluazio diagnostikoak** honako ezaugarriak ditu:

1. Tiene lugar no al final, sino antes de comenzar el proceso de aprendizaje o en determinados momentos del curso de realización del mismo.
2. Su misión específica o finalidad consiste en determinar el grado de preparación del alumno antes de enfrentarse con una unidad de aprendizaje.
3. Junto a esta finalidad esencial, la evaluación diagnostica se utiliza asimismo para la determinación de las causas subyacentes a determinados errores o dificultades en el aprendizaje que se vayan produciendo a lo largo del proceso instructivo. En este caso, su utilización tiene lugar no ya antes de comenzar la instrucción, sino en el momento más necesario dentro del desarrollo de la misma. (López, C. R. 1981:18)

Ebaluazio formatiboa, bestetik, eta Maria Antonia Casanovak (1998) azaldu bezala, ikaskuntza prozesuan zehar aurrera eramaten den ebaluazio eredua da, aurrera eramaten ari den, eta ebaluatzen ari den, ariketarekin batera burutzen dena, inoiz ez amaierako helburuan kokaturik. “Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.” (Casanova, M.A 1998:16) Casanovaren hitzak kontuan hartuta, ebaluazio formatiboari esker, ikasleen ikaskuntza prozesuan zailtasunak identifikatu eta horiek gainditzeko medio didaktiko ezberdinak erabili ditzake irakasleak, ikasle bakoitzaren ikaskuntza prozesuaren hobekuntzara bideratuta.

Azkenik **ebaluazio batutzailea** ikaskuntza aldi bakoitzaren amaieran aplikatzen dena da, ikasleen ezagutzak neurtzeko.

En cuanto a la finalidad de la misma, es fundamentalmente de carácter selectivo: determinar la posición relativa del alumno en el grupo, calificarlo a efectos de promoción o no promoción, de titulación o no titulación, de situarle en determinados niveles de eficacia según una escala de amplitud variable: suspenso, aprobado, notable, sobresaliente...” (López, C. R. 1981:17)

Hau da, amaierako ebaluazioa ikasleak sailkatzeko sistema gisa erabiltzen da, era orokorrean sailkatuz ikasleen lorpen mailak.

Ebaluazioan parte hartzen duten agenteak kontuan izanez gero, 3 ebaluazio mota ezberdin bereizten dira: autoebaluazioa [norberak bere buruari egiten diona]; heteroebaluazioa [kanpo agente batek ikasleei burututakoa, irakasleak edo kanpo azterketak adibidez] eta koebaluazioa [elkarrekin burutzen dena]

Jarraitzeko, eta Maria Antonia Casanovaren hitzetan oinarrituta, aipatzekoa da

que la “evaluación” (término y concepto de aparición reciente en el campo de la pedagogía, pues los trabajos datan de este siglo, como antes ha quedado apuntado) ha sido interpretada como sinónimo de “medida” durante el más largo periodo de la historia pedagógica, y es en los tiempos actuales cuando está variando su concepción” (Casanova, M.A 1998:3)

Kontzeptzio aldaketa horrek, ebaluazio terminoa ulertzeko forma ezberdinak plazaratu ditu. Horiek, ebaluazio mota ezberdinetan oinarritzeaz aparte, oinarri metodologiko ezberdinetan ere oinarritzen dira. Jarraian benetako ebaluazioa, ikaskuntzarako ebaluazioa eta ebaluazio inklusiboa azalduko dira.

Egiatzko ebaluazioak [evaluación auténtica], kontuan hartzen du egun eman diren aldaketak, bai irakaskuntza/ikaskuntza prozesuetan zein eskolatan. Hortaz, eta Philippe Perrenoud kontuan hartuta, honakoa baieztatzen dute “se debe cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía” (Perrenoud, P. 2008:24). Joan Herman, Pamela Aschbacher eta Lynn Winters-en arabera, egiazko ebaluazioak honako ezaugarriak ditu: “demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las

habilidades relevantes para la solución de problemas reales” (Herman, J., Aschbacher, P. & Winters, L. 1992:2). Bestalde, “una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental y sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación” (Ruiz, M. V., & Saorín, J. M. 2014:5). Gainera, Mónica Vallejo Ruiz eta Jesús Molina Saorín (2014) kontuan hartuta, ebaluazio mota honek prozesua ebaluatzen du, ebaluazio formatiboaren bitartez, heteroebaluazioa, autoebaluazioa eta koebaluazioak parte hartzen dutelarik.

Jarraitzeko, **ikaskuntzarako ebaluazioak** [evaluación para el aprendizaje] honako ezaugarri nagusiak ditu: 1) ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren berezko ezaugarritzak hartzen da, 2) irakasleek, ikasleek lortu beharrezko helburuak adierazi eta haietaz espero dena azaltzea eskatzen duen prozesua da, ikasleek lortu beharreko estandarretaz jabetuz; 3) ikaskuntzarako ebaluazioak ikasleen parte hartzea behar du, autoebaluazioa sustatuz; 4) berrelikadura behar du, lortu beharreko estandar edota helburuetan oinarritzen dena, nota akademiko batean beharrean; eta azkenik, 5) irakasle zein ikasleak ebaluazioak emandako emaitzen inguruko hausnarketan murgiltzen dira (MINEDUC, 2006).

Miriam González Pérez-en (2001) hitzetan, “la evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente.”

Azkenik eta **ebaluazio inklusiboa** aztergai, Garapenerako Europako Agentziak (Teresa Ramírez-ek zitatuta) 2004ean, honela definitu zuen ebaluazio mota hau: “-es- un enfoque de evaluación en los centros ordinarios en donde la política y la práctica están diseñadas para promover el aprendizaje del alumnado tanto como sea posible” (Ramírez, T. G. 2011:21). Ramírez-ek honako helburu nagusia ezartzen dio ebaluazio inklusiboari: ebaluazio politika eta prozedura orok, ikasleriaren partaidetza zein inklusioa bultzatu behar du, behar bereziak dituzten ikasleak atzean utzi gabe. Bestalde,

la evaluación inclusiva es el recurso que tienen las escuelas para alcanzar mayores cotas de calidad. Asociada a la calidad está la equidad. (...) En este sentido hay que subraya que no hay equidad sin calidad pero mejorar la educación implica necesariamente mejorar los resultados educativos de todos los alumnos” (Ramírez, T. G. 2011:22).

Ebaluazio mota hau beraz, inklusibitatea lortzeari begira dago kokatuta, eskolak espazio inklusibo bihurtuz eta hortaz, ikasle guztien ikasteko aukerak zein egoerak sustatuz eta eskolako kalitatea, eta hortaz, ekitatea, handituz.

Laburbilduz, ebaluazio mota ezberdinek ikasleriaren parte-hartzea aintzat hartzen dute, hauek ikasketaren eta ebaluazioaren subjektu aktibo bihurtuz. Bestalde, heteroebaluazioaz gain, ebaluatzeko beste era batzuk badaudela agerian gelditu da, autoebaluazioaren garrantzia goraiatzeko delarik. Horretaz gain, azken produktuaz gain, prozesua ebaluatzearen garrantzia azaltzen dute autore ezberdinek.

1.2.3 Ebaluazioaren baliozkotasuna, fidagarritasuna eta objektibotasuna

Ebaluazioa kalitatezkoa izan dadin, baliozkotasuna, fidagarritasuna eta objektibotasuna funtsezko elementutzat hartu behar dira emaitzak interpretatzerako orduan, zer eta nola irakatsi zehaztu ahal izateko (Brookhart, 2003; Himmel, Olivares & Zabalza, 1999; McMillan, 2003 in Förster, C., & Rojas, C. 2008).

Messick-ek (1989) honela definitu zuen **baliozkotasuna**: “un juicio evaluativo integrado del grado en el cual la evidencia empírica y teórica soporta la adecuación y pertinencia de las inferencias y acciones basadas en los puntajes de un test o en otros modos de evaluación” (Förster, C., & Rojas, C. 2008:287). Definizio hau, ikuspegi psikometrikotik aztertuz, eskala handiko probetan baino ez du zentzua, emaitzen banaketa normala⁹ espero denean. Proba hauen helburua, ikasleen aritze edota burutzen duten jarduera akademikoa neurtzea da, amaierako helburu jakin bat atzean duelarik. (Förster, C., & Rojas, C. 2008:287). Baliozkotasun mota ezberdinak daude, hala nola, edukiarena, curricularra, semantikoa eta ondoriozkoa [consecuencial].

Brualdik (1999), Garcíak (2002), Hogan-ek (2004) eta Lukas & Santiagok (2004), Carla Förster-ek eta Cristian A. Rojas-ek (2008) zitatuta, honela deskribatzen dute **eduki baliozkotasuna**: “esta validez se refiere a la correspondencia que existe entre el contenido/habilidad que evalúa el instrumento y el campo de conocimiento al cual se atribuye dicho contenido” (Förster, C., & Rojas, C. 2008:290). Baliozkotasun mota hau bermatzeko asmoz hainbat iradokizun luzatzen dituzte Carla Förster-ek eta Cristian A. Rojas-ek (2008) hala nola, espezifikazio taulak erabiltzea eta sortutako proba edota instrumentuak beste agente batzuek gainbegiratzea.

Bestalde, **baliozkotasun curricularrak** irakatsitakoaren eta ebaluatutakoaren arteko loturari egiten dio erreferentzia, hau da, ea ebaluatzen dena bat egiten duen aurretiaz ikasleek ikasitakoarekin. “Se dice que una evaluación tiene validez instruccional cuando contiene situaciones evaluativas coherentes con las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos” (Förster, C., & Rojas, C. 2008:292).

⁹ Gauss-ek planteatutako banaketa normalaren eredua kontuan hartuta, ikasleriaren gehiengoak nota antzerakoak lortuko ditu, kanpaiaren erdian kokatuz, gutxi batzuk muturretan kokatuko direlarik (nota baxuak dituztenak ezker aldean, eta nota altuak dituztenak eskuin aldeko muturrean).

Baliozkotasun semantikoak, aldiz, azterketan erabiltzen den terminologiari egiten dio erreferentzia, hau da, bai azterketaren sortzaileak zein azterketa jasotzen duten ikasleak ulertzen eta ezagutzen dituzten kontzeptuez osatutako proba izateari deritzo.

Azkenik, Hogan-ek (2004), McMillan-ek (2003) eta Moss-ek (1997) **ondoriozko baliozkotasuna** honela azaldu zuten: “se relaciona con las consecuencias y secuelas intencionales y no intencionales que tendrá el uso e interpretaciones que se dará a la información recogida en la evaluación” (Hogan, 2004; McMillan 2003; Moss, 1997 in Förster, C., & Rojas, C. 2008:294). Zehazki, eskala handiko probetan lortutako emaitzek, ondorio ezberdinak izan ditzakete erabakiak hartzerako orduan edota politika publikoak birplanteatzerako orduan, hortaz, ikasleek ez dute mementoan eta modu zuzenean pairatzen, nahiz eta epe luzean proba horietatik egiten diren analisiak ondorio batzuk ala beste batzuk ekarriko dituzten.

Fidagarritasunak ebaluazio baten zehaztasun eta sendotasunari egiten dio erreferentzia. Ebaluazio fidagarriak lortzeko eta bermatzeko, ondorengo parametroak betetzea komeni dela aipatzen dute Carla Förster-ek eta Cristian A. Rojasek (2008):

evaluar en reiteradas ocasiones a un estudiante respecto de un mismo aprendizaje, ya sea en instancias diferentes o en varios ítems dentro de una misma situación evaluativa, velar por la claridad de los ítems, sus instrucciones, el ambiente de aplicación y la precisión en la corrección - objektibotasuna-.” (Förster, C., & Rojas, C. 2008:303).

Gainera, autore horien hitzetan, proba bat fidagarria izango da, behin baino gehiagotan puntuazio antzerakoa sorrarazten badu, pertsona konkretu bati proba berdina ezartzen zaionean. Bestalde, eta eskala handiko probei erreferentzia eginez, “la confiabilidad a gran escala se entiende como la consistencia entre los factores que componen un instrumento de medición, se busca una clasificación estable a lo largo de un continuo.” (Förster, C., & Rojas, C. 2008:297). Beraz, ebaluazio fidagarri bat lortzeko hainbat gauza kontuan hartu behar dira. Batetik, ebaluatu nahi den hori behin baino gehiagotan edota modu ezberdinetan izan behar da ebaluatua. Bestalde, ebaluazio probaren item-ak argiak eta garbiak izan behar dira, hala nola, jarraibideak eta galdera/erantzunak. Gainera, proba egiterako orduan ingurunea egokia dela bermatzea komeni da eta, azkenik, zuzenketaren zehaztasuna kontuan hartu behar da.

Azken parametro horrek, **objektibotasun** izena ere hartzen du eta, “supone que tanto los instrumentos como el juicio que se emite a partir de la información recogida con ellos sean imparciales” (Förster, C., & Rojas, C. 2008:300). Objektibotasunak ebaluazioan ager daitezkeen iritziak ekiditeari egiten dio erreferentzia, interpretazio pertsonalak kanpoan uzteari alegia. Horretarako, Carla Förster-ek eta Cristian A. Rojasek (2008) hainbat proposamen luzatzen dituzte: 1) ebaluazioaren helburua eta ebaluatua izango diren edukiak ikasleei aurretiaz helaraztea, 2) ebaluazio irizpideak ikasleei ezagutaraztea, 3) zuzenketarako errubrikak sortzea eta, 4)

galdera/erantzun bakoitzak lortuko dituen puntuak aurretiaz zehaztea, edukiaren garrantzi eta zailtasun mailaren araberakoa izango dena.

2. Metodologia

Gaur egun, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza sisteman zazpi azterketa ezberdin egiten dira, barne zein kanpo azterketak direnak. Batetik, Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundearen (ISEI-IVEI) diagnostiko pilotajea dago LH 4. mailan eta DBH 2. mailan. Bestetik, Heziberriren azterketa laginak egiten dira LH 3. eta 6. mailan eta DBH 4. mailan. Horretaz gain, unibertsitatera sartzeko proba eta PISA probak egiten dira. Azkenik, bost urtetik behin, PIRLS proba egiten da, LH 4. mailan.

Lan hau burutzeko, ISEI/IVEIren 4. mailako proba eta Heziberriren 3. eta 6. mailako probak hartuko dira aztergai. Horretarako, Eusko Jaurlaritzak irakurmen alorrean liberatutako item-ak aztertuko dira¹⁰.

Azterketa honen helburuak honakoak dira:

5. Kanpo azterketek neurtzen dituzten maila inferentzialak aztertzea.
5. Kanpo azterketek neurtzen dituzten ulermen mailak analizatzea.
5. Lehen Hezkuntzan egiten diren kanpo azterketak egokiak diren baloratzea.

Lehenengo helburua lortzeko asmoz, William S. Gray (1960) autorearen sailkapena erabiliko da. Autore horrek hiru maila inferentzial zehazten ditu, zeinak ulermen mailarekin erlazio zuzena duten. Hori kontuan hartuz, irakurmen bakoitzean proposatzen diren galdera-erantzunen sailkapena egingo da, ebaluatzen duten maila inferentzialaren araberakoa. Bigarren helburua lortzeko, aldiz, Manuel Montanerok (2004) planteatutako taxonomia erabiliko da, “Ulermena ebaluatzeko irizpide, instrumentu eta ariketa ezberdinak” deritzona eta galdera bakoitzak ebaluatzen duen ulermen maila aztertuko da. Azken helburua aldiz, baliozkotasuna, fidagarritasuna eta objektibotasunaren aldetik aztertuko da. Proba bakoitzaren estruktura bera aztertu eta parametro hauen baitan egokiak diren ala ez aztertuko da.

Azterketaren egiturari dagokionez, hau, hiru atal ezberdinetan banatuko da. Lehenik, LH 3. mailarako diseinatutako proba aztertuko da (3 testu euskaraz eta 3 gaztelaniaz). Bigarrenik, LH 4. mailako proba aztertuko da (4 testu euskaraz eta 3 gaztelaniaz). Hirugarrenik eta azkenik, 6. mailarako ezarritako proba aztertuko da (testu bat euskaraz eta bat gaztelaniaz). Guztira, 15 irakurgai ikertuko dira, 95 galdera aztertuko direlarik¹¹.

¹⁰ <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/web/guest/ed> webgunetik ateratako item liberatuak.

¹¹ Irakurgaiak, mailaka
<https://drive.google.com/drive/folders/1PQRmuh52JtLoUkja36Dyx3MF4msyMEFg?usp=sharing> web orrian
kontsultatu daitezke.

3. Azterketa

Jarraian, aztertu diren 15 irakurgaien emaitzak ageri dira. Irakurgai bakoitzeko galderen azterketa zehatza, eranskinetan topatu daiteke. Emaitzak mailaren arabera daude antolatuta eta William S. Grayren (1960) eta Manuel Montaneroren (2004) teoretan oinarritutako analisiak burutu dira.

3.1 Lehen Hezkuntzako 3. mailako azterketak

Azterketa hau burutzeko, maila honetan Eusko Jaurlaritzak eta ISEI-IVEI erakundeak liberatutako item-ak analizatu dira, Heziberriren eredu pedagogikoaren baitakoa dena. Guztira, 6 irakurgai aztertu dira, 3 euskaraz eta 3 erdaraz. Galdera kopuruari dagokionez, 36 galdera aztertu dira. Jarraian, hizkuntzaka lortutako emaitzak eta emaitza orokorrak ageri dira.

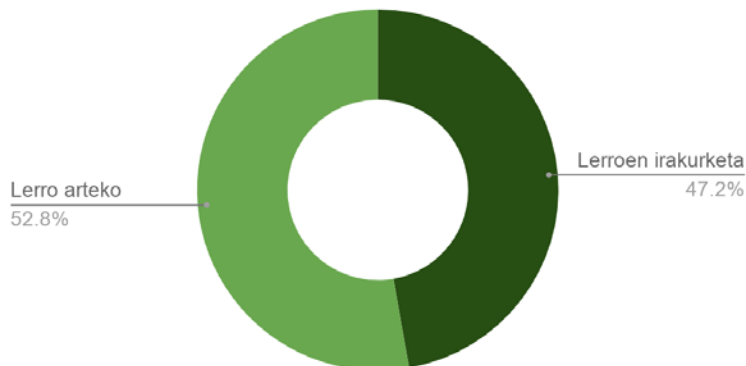
William S. Gray (1960): maila inferentzialak. Hizkuntzaren araberako analisisa. LH 3. maila



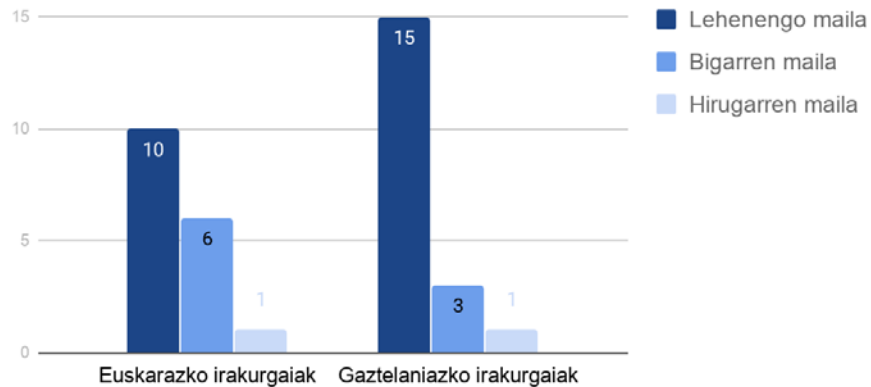
1. grafikoa: William S. Gray (1960)

William S. Gray (1960): maila inferentzialen analisisa LH 3.mailako ebaluazio diagnostikoan

2. grafikoa: William S. Gray (1960)



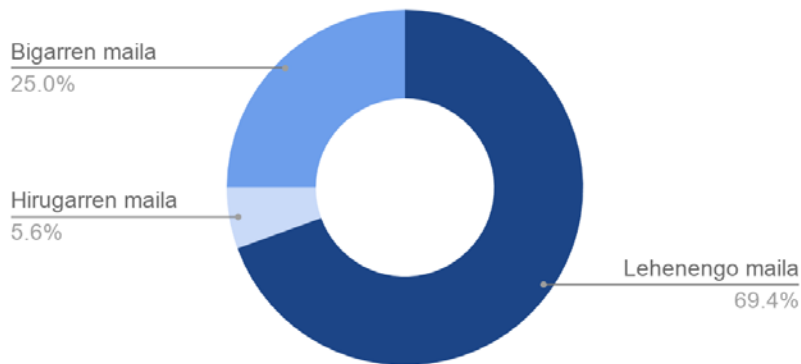
Manuel Montanero (2004): Ulermen mailak. Hizkuntzaren araberako analisisa. LH 3. maila



3. grafikoa: Manuel Montanero 2004)

Manuel Montanero (2004): Ulermen mailen analisisa LH 3. mailako ebaluazio diagnostikoan

4. grafikoa: Manuel Montanero (2004)



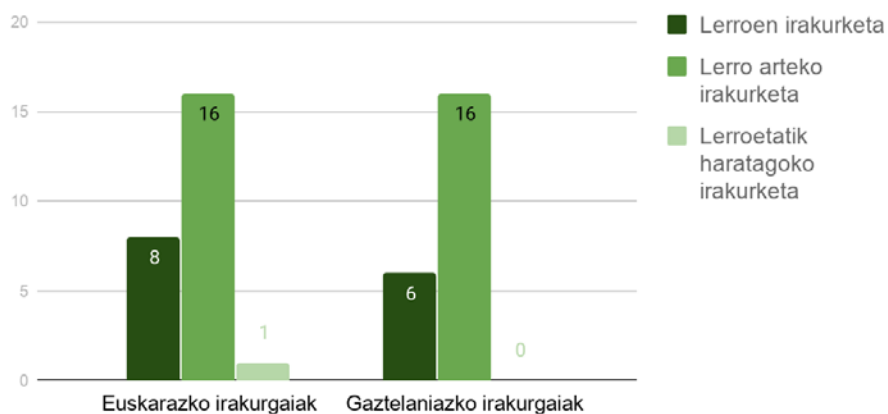
Agerian gelditzen da hirugarren mailako kanpo azterketetan gehien ebaluatzen den ulermen maila lehenengoa dela, hau da, lokal eta erreferentziala (M. Montanero, 2004). Maila inferentzialari dagokionez, ez da lerroetatik haratagoko irakurketa ebaluatzen duen galderarik aurkezten, eta lerroen irakurketa - hitzez hitzezko irakurketa, inferentziarik gabekoa - zein lerro arteko irakurketa - irakurketa inferentziala - nagusitzen dira.

Horrek ondorio argi bat uzten du, hirugarren mailako azterketek ez dute ulermen kritikoa ebaluatzen (maila inferentzialean) eta ulermenaren hirugarren mailak - Manuel Montanerok (2004), pragmatiko eta sortzaile bezala deskribatutakoa - ez du apenas tokirik, 36 galderetatik bitan baino ez baita neurtzen (%5,6).

3.2 Lehen Hezkuntzako 4. mailako azterketak

Jarraian, Lehen Hezkuntzako 4. mailako ikasleentzako zuzendutako kanpo azterketen analisia ageri da. Etapa erdiko probak dira, ISEI/IVEI erakundearen baitakoak. Zazpi testu aztertuko dira, 4 euskaraz eta 3 gaztelaniaz, guztira 47 galdera analizatuko dira.

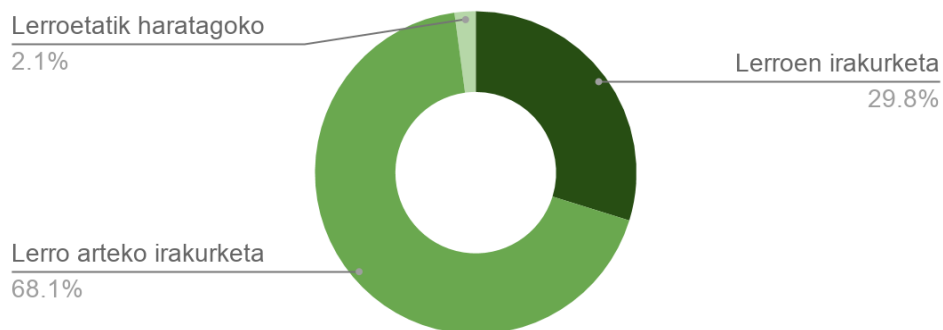
William S. Gray (1960): maila inferentzialak. Hizkuntzaren araberako analisia. LH 4. maila



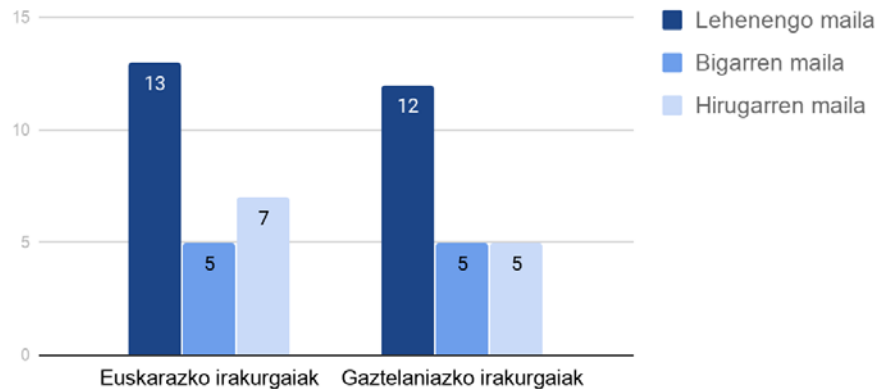
5. grafikoa: William S. Gray (1960)

William S. Gray (1960): maila inferentzialen analisia LH 4.mailako ebaluazio diagnostikoan

6. grafikoa: William S. Gray (1960)



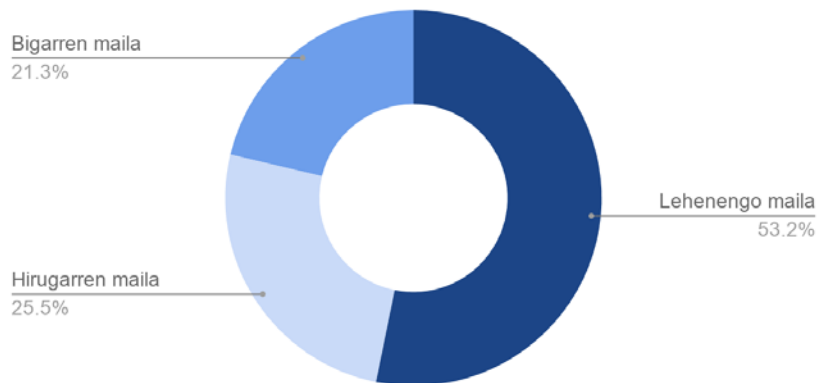
Manuel Montanero (2004): Ulermen mailak. Hizkuntzaren arabeko analisisa. LH 4. maila



7. grafikoa: Manuel Montanero (2004)

Manuel Montanero (2004): Ulermen mailen analisisa LH 4.mailako ebaluazio diagnostikoan

8. grafikoa: Manuel Montanero (2004)

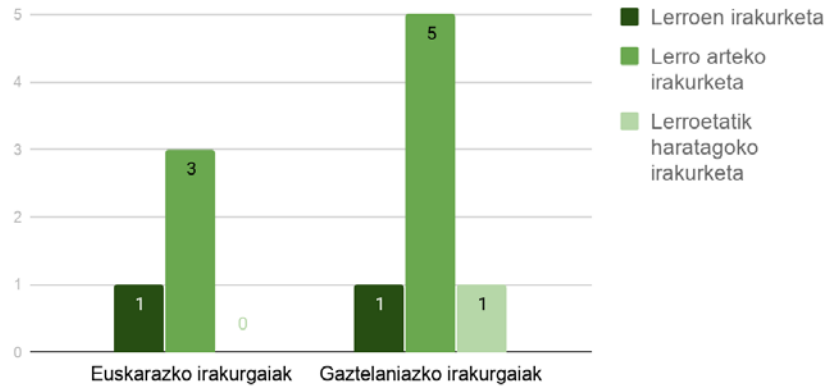


William S. Gray-ren (1960) taxonomia kontuan hartu ezker, etapa honetako ebaluazio diagnostikoetan, irakurketa kritikoa, lerroetatik haratagokoa alegia, galdera batean baino ez da ebaluatzen - euskarazko laugarren irakurgaietan - eta erdarazko irakurgaietan ez da maila inferentzial hau ebaluatzen duen galderarik agertzen. Aipatzekoa da, bestalde, lerroen arteko irakurketa gailentzen dela bi hizkuntzatan (%68,1 guztira), lerroen irakurketak - hitzez hitzeko irakurketa dena - pisua galtzen duelarik (hirugarren mailako probekin alderatuta 17,4 puntu jaisten da). Hala ere, Manuel Montaneroren (2004) ulermen maila jarraiki, argi ikusten da, ulermenaren lehenengo maila dela gehien ebaluatzen dena (%53,2) bi hizkuntzatan (euskarazko irakurgaietan 13 galderak ebaluatzen dute eta erdarazkoan 12 galderak). Ulermenaren bigarren eta hirugarren mailak, bestalde, nahiko parekatuta ageri dira, hirugarren maila gailentzen delarik 4 punturengatik. Ondorioz, esan daiteke, laugarren mailako azterketen diseinuak hobe erantzuten diola Manuel Montanerok (2004) deskribatutako ulermen maila ezberdinen ebaluazioari, nahiz eta lehenengo mailak nagusitasuna duen.

3.3 Lehen Hezkuntzako 6. mailako azterketak

Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasleentzako zuzendutako kanpo azterketak, etapa amaierako probak dira, Heziberriren baitakoak. Bi testu aztertuko dira, bat euskaraz eta bestea gaztelaniaz. Lagina hain txikia denez gero, azterketa hauen analisietako emaitzak ez dira adierazgarritzat hartuko, izan ere, kontsideratzen da, hizkuntza bakoitzeko testu bakarrarekin (guztira 11 galdera) ezin dela orokortasun batera heldu maila honetako kanpo azterketei dagokionez.

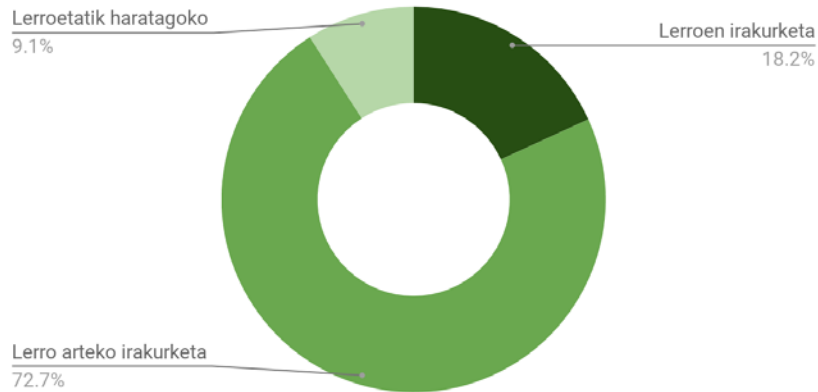
William S. Gray (1960): maila inferentzialak. Hizkuntzaren araberrako analisisa. LH 6. maila



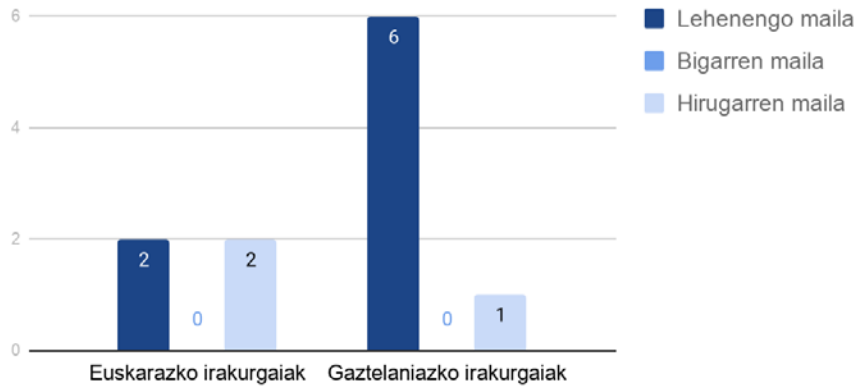
9. grafikoa: William S. Gray (1960)

William S. Gray (1960): maila inferentzialen analisisa LH 6.mailako ebaluazio diagnostikoan

10. grafikoa: William S. Gray (1960)



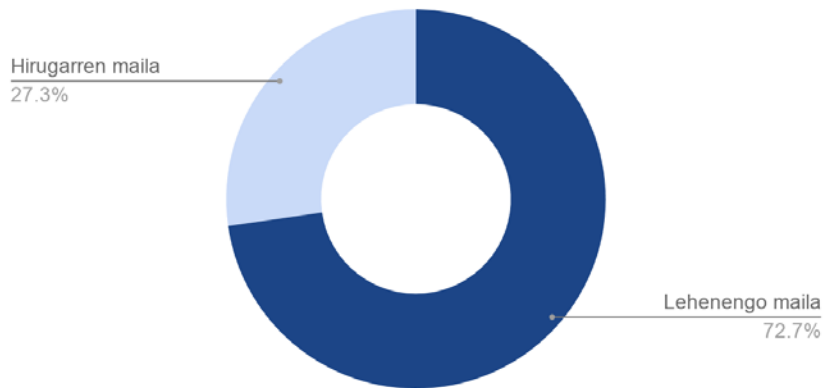
Manuel Montanero (2004): Ulermen mailak. Hizkuntzaren araberako analisia. LH 6. maila



11. grafikoa: Manuel Montanero (2004)

Manuel Montanero (2004): Ulermen mailen analisia LH 6.mailako ebaluazio diagnostikoan

12. grafikoa: Manuel Montanero (2004)



Lortutako datuak adierazgarriak ez badira ere, aipatzekoa da, bai euskarazko irakurgaietan zein erdarazko irakurgaietan, gehienbat lerro arteko irakurketa - irakurketa inferentziala - gailentzen dela (%72,7). Lerroetatik haratagoko irakurketa, bestalde, erdarazko testuko galdera batean baino ez da ebaluatzen, %9,1a izanik.

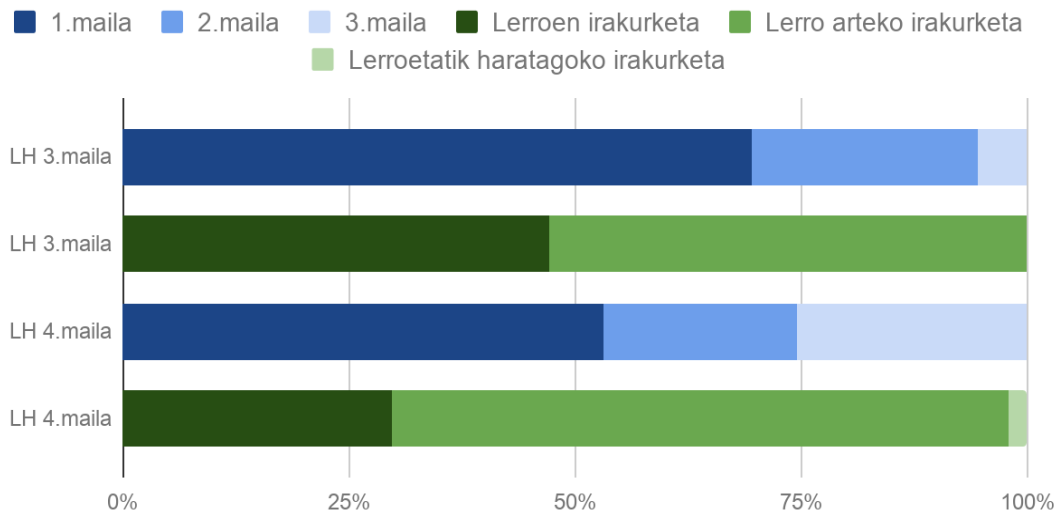
Montaneroren (2004) taxonomiari jarraiki, ulermenaren lehenengo maila - ulermen lokal eta erreferentziala - nagusitzen dela (%72,7). Bestalde, ez da ulermenaren bigarren maila ebaluatzen eta hirugarren mailak - pragmatiko eta sortzaileak - %27,3a hartzen du, hiru galderatan ebaluatzen baita.

4. Azterketaren emaitzen eztabaida

Lehenik, aipatzekoa da, ulermen mailei dagokionez (Montanero, M. 2004) ulermenaren lehenengo maila dela gehien ebaluatzen dena, hau da, ulermen lokal eta erreferentziala, zeinak mikroegiturari (T. Van Dijk & W. Kintsch, 1983) erantzuten dion. Mikroegituraren eraikuntzari esker, testuaren koherentzia lokala lortzen da eta testuaren oinarriak ezartzen dira. Ulermenaren bigarren mailak, makroegitura bati erantzuten dionak, ez du hainbeste leku hartzen, eta hortaz, orokorrean, testuetan ez da ideia nagusi eta sintesiaren nozioa ebaluatzen. Azkenik esan beharra dago, ulermenaren hirugarren maila, konplexuena dena, ez duela nagusitasunik hartzen, maila sortzaile eta pragmatikoa bigarren plano batean gelditzen delarik. Hala ere, aipatzekoa da ulermen mailei dagokionez, eta grafikoan ikusi daitekeen bezala, progresio bat ematen dela. Hirugarren mailako azterketetan lehenengo maila nagusitzen bada ere, bigarrenak badu lekua eta hirugarrena presente ageri da. Laugarren mailako azterketetan, aldiz, eta suposatuz ikasleen irakurmen gaitasuna hoberantz egin duela, ulermenaren lehenengo maila ebaluatzen duten galderak behera egiten dute eta bigarren eta hirugarren maila ebaluatzen dutenak parekatu egiten dira. Ematen den progresio hau, ulermen mailei dagokionez, logikoa eta ontzat ematen da.

Bigarrenik, maila inferentzialari dagokionez (William S. Gray, 1960), argi ikusten maila

Emaitza orokorrak: bi parametroak kontuan hartutako banaketa, mailaka



13. grafikoa: emaitza orokorrak. William S. Gray (1960) eta Manuel Montanero (2004)

kritikoaren ebaluazioa - lerroetatik haratagoko irakurketa - ez dela adierazgarria, soilik laugarren mailako azterketan baitago presente, galdera bakarrarekin. Datuak kontuan hartuta, esan beharra dago azterketek ez dutela maila inferentzialak garatzea ahalbidetzen. J. Charles Aldersonek (2000) ulermen mailen hierarkizazioaren inguruan egindako baieztapena, beraz, ez da betetzen, ez baita inferentzia mailen garapen progresibo bat ematen. Bestalde, lerroen arteko irakurketa - irakurketa

inferentziala - ebaluatzen duten galderak nagusitzen dira (hirugarren mailan %52,8 eta laugarren mailan %68, 1a izanik), hauek Manuel Montaneroren (2004) taxonomian ulermenaren lehenengo eta bigarren mailan barnebiltzen dira. Hortaz, bi parametroen (ulermen mailak eta maila inferentzialak) arteko loturak ezartzekotan, ulermenaren maila konplexuenari garrantzia ematen ez zaiola ikusten da. Izan ere, gehien bat ulermenaren lehenengo eta bigarren maila ebaluatzen da (Manuel Montaneroren, 2004, banaketaren baitan) eta maila inferentzialei dagokinez lerroen irakurketa eta lerro arteko irakurketa ebaluatzen da (William S. Grayren, 1960, taxonomiaren arabera).

Hirugarrenik, aipatzekoa da Manuel Montanerok (2004) azaldutako estrategien erregulazioa ez dagoela presente. Estrategien erabilera jakintza metakognitiboarekin eta metakognizioarekin lotuta dagoen heinean (Marianne Peronard eta Marisol Velásquez, 2003), irakurketa prozesu egoki eta eraginkorra aurrera eramateko funtsezko alortzat hartzen dira. Hortaz, lehen hezkuntzako ikasleei egiten zaizkien ebaluazio diagnostikoetan hutsune bat somatzen da. Hau kontuan hartuko da proposamen metodologikoa egiterakoan, honen lanketa, helburu instrukzional bezala, beharrezkoa baita.

Laugarrenik, eta proben baliozkotasuna, fidagarritasuna eta objektibotasunari dagokionez, honakoa aipatu daiteke. Batetik, baliozkotasuna aintzat hartuta, aipatzekoa da eduki baliozkotasuna hobetzeko asmoz espezifikazio taulak liberatuta egon beharko liritekeela. Baliozkotasun curricularrari dagokionez, esan beharra dago ez dagoela ziurtasunik kanpo azterketa hau egiten duten ikasle guztiekin betetzen denik, izan ere, ikasle eta eskola bakoitzaren errealitatea ezberdina da eta ikasle guztiek ez dute zertan ebaluatua izango denaren inguruko jakintzak izan behar. Baliozkotasun semantikoari dagokionez, azterketetan, parametro hau urratzen dituzten zantzuak topatu dira. Batetik, eta aurreko ideiarekin jarraituz, ikasle guztiak ez datoz ingurune berdietik eta euren aurretiazko ezagutzak ez dute zertan berdinak izan, hortaz ikasle batzuentzat ezagunak diren kontzeptuak beste batzuentzat ez dira izango. Bestetik, laugarren mailako euskarazko proban, Elurra deitzen den irakurgaia ez da egokia kontsideratzen, Iruñeako auzo bateko eskola baten ingurukoa baita, hortaz, EAEko ikasleentzako, urrutiko gaia eta kontzeptu ezezagunak izan daitezke.

Fidagarritasuna bermatzen dituzten parametroei dagokionez, bereziki item-en argitasuna aintzat hartuta, probek arazo ugari azaltzen dituzte. Galdera asko deskarte bidez erantzun daitezke, ulertu gabe erantzunez, beste erantzunen koherentzia eza dela eta (LH 3. mailako euskarazko 18. galdera, erdarazko 22.na, 25.na eta 27.na eta 4. mailako erdarazko lehenengo irakurgaiko 5. galdera). Beste batzuetan galdera eta erantzunen arteko lotura falta ageri da (LH 3. mailako euskarazko 29. galdera). Jarraitzeko, galdera/erantzun eta testuaren arteko lotura eza ageri da hirugarren mailako gaztelaniazko hirugarren irakurgaiko 29. galderan. Galdera honek, estilistikoki ere, arazoak aurkezten ditu, erantzunak birritan agertzen baitira. Bestalde aipatzekoa da hirugarren mailako “Izar Eskola” irakurgaiak estilistikoki arazoak aurkezten dituela, izenburua ez baita argi gelditzen.

Azkenik, laugarren mailako erdarazko lehenengo irakurgaiko 8. galdera, ez da kontuan hartu, erantzunetako bat ere ez baita zuzena. Akats guzti horiek, beraz, probaren fidagarritasunari eragiten diote. Ondorioz, baliozkotasunean dauden sendotasun gabeziak eta fidagarritasunari dagokionez topatu diren arazoak kontuan hartu ezker, esan daiteke proba hauek ez direla egokiak.

5. Proposamen metodologikoak eta ondorioak

Heziberri/LOMCE-k eta ISEI/IVEI-k burututako ebaluazio diagnostikoak irakurriaren ulermenaren maila baxuenak (lehenengoa eta bigarrena) eta maila inferentzial oinarrizkoak (lerroen irakurketa eta lerro artekoa) ebaluatzen dituztela argi gelditu da. Felipez Martínez Rizori (2009) jarraiki, zeinak James Popham-en (2001) irakaslearen hitzak itzultzen dituen, ikasleak deskantsurik gabeko entrenamendua jasotzen ari dira kanpo azterketen ezagutzak menperatzeko. Gainera, “en muchos casos, los maestros se dedican a preparar a sus alumnos para las pruebas” (Martínez Rizo, F. 2009:8). Egoera honen aurrean, jarraian, ikasgelarako bi proposamen metodologiko luzatuko dira, proben moldatzea etorkizuneko ikerketa bezala uzten delarik.

Proposamen metodologiko hauen helburua, bereziki, ulermenaren zentralitatean eta estrategien erabilpenean oinarritzen da. Izan ere, eta aurretiaz ikusi dugun bezala, irakurtzerako orduan irakurleak estrategia batzuen edo beste batzuen erabilera burutzen du, irakurketa helburuaren arabera dena. Estrategia hauek lantzea, beraz, oinarrizkotzat jotzen da irakurle orok bere ulermena hobetu dezan. Gainera, estrategien erabilerarekin batera, metakognizioa eta metakonprenzioa lantzen da, eta aurretiaz ikusi den bezala, hauen lanketa garrantzitsua da irakurriaren ulermen egoki batera heldu ahal izateko. (T. Peronard, & R. Velásquez, 2003)

Lehenengo proposamen metodologikoa, Pascual *et al.*, -ek (2014) azaldu bezala, Palincsar-ek eta Brown-ek (1984) garatutako **elkarrekiko irakaskuntza** da:

Esta metodología propone un proceso en el que durante la lectura el profesor, a través del modelado y del pensamiento en voz alta en un contexto de diálogo rico y significativo, va enseñando de manera explícita y flexible a los estudiantes cuatro estrategias de comprensión y monitoreo (resumir, preguntar, clarificar y predecir), hasta que realizan el proceso por sí mismos y son capaces de liderarlo. (Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., & Pereda, V. 2014:2).

Arestian aipatu bezala, elkarrenganako irakaskuntza lau estrategia nagusitan oinarritzen den metodologia da, eztabaida aldamiio [estrategia de discusión andamiada] metodologia delarik. Lau estrategia hauek ez dira isolamenduan ulertzen, baizik eta multzo baten parte bezala. Bestalde, estrategien erabilera autonomoa eta esplizitua ahalbidetzeko, metodologiak, estrategien inguruan hitz egiteko lenguaia zehatza eta eratze etengabea aurkezten ditu.

Jarraian metodologia ulertzeko lau kontzeptu gako - aldamiajea [andamiaje], ozenenzko pentsamendua, metakognizioa eta ikaskuntza kooperatiboa - azalduko dira.

1. Aldamiajea: Aditu batek estrategien erabilera egokiaren eredu jarduten du, strategiak era gidatuan erakusten direlarik. Ikasleek estrategia jakinak nola erabili jakin dezaten, esaldi zein euskarri bisualak erabiltzen dira.
2. Ozenezko pentsamendua: Irakasleak ozen irakurtzen du testua eta estrategia erakusten die ikasleei, egiten duena ozenez adierazten duen bitartean.
3. Metakognizioa: klaseak estrategien definizio eta berrikuste labur batekin hasten dira. Saioan zehar, estrategia bakoitza erabiltzeko aurrera eramandako pausuak eztabaidatzen dira. Saioa amaitzeko, berriz, estrategia horien funtzioa, irakurmen gaitasunari dagokionez, zein izan den eztabaidatzen da.
4. Ikaskuntza kooperatiboa: ikasleak eztabiada taldeetan egiten dute lan. (Oczkus, L. D. online)

Metodologiak jarraitzen duen sekuentziari dagokionez (Oczkus, L. D. online) lehenik, ikasleek behatu egingo dute, motibatuz eta egin beharrekoaren inguruko ideia orokor bat garatuz. Ostean, erakusketa egindako pertsonak, irakasleak adibidez, lehendabiziko praktika gidatuko du. Praktika gidatua hainbatetan errepikatu ostean, praktika askeago batera egiten da salto, ikasleak gainbegiraturaz sortu daitezkeen arazoak konpondu eta ikasleen prozesuan sostengu izanik. Azkenik, sostengu hau beharrezkoa ez denean, praktika askea bihurtzen da. Laburbilduz, hau da sekuentzia: “irakasleak egin, irakasleak eta ikasleak egin, ikasleak egin”.

Jarraian ageri den taulan, Lori Ozckus-ek (Oczkus, L. online) sekuentzia modu sakonagoan azaltzen du:

1. Estrategia aurkeztu	Galdetu ikasleei strategiaren inguruan dakitenari buruz. Estrategiak definitu.
2. Strategiaren ereduak egin [modelar]	Adibide eta testu erreal batetik abiatuta, estrategia aurrera eraman modu ozenean, ikasleak strategiaren erabileraz jabetuz.
3. Praktika gidatua eta sostengua eskaini	Ikasleak, binaka edo taldeka, estrategia ezberdinak aplikatzen, irakurtzen, adibideak bilatzen, dituzte.
4. Praktika independentea eskaini	Ikasle bakoitzak adibideak bilatzen ditu, ostean talde handian elkarbanatzeko.
5. Ondorioak atera	Ikasle bakoitzari irakurketaren inguruan zer ikasi duen eta zein strategiak langundu dion gehien galdetu. Arrazoiketa eskatu.

Metodologiaren atal orokorrak aztertu ostean, arestian aipatutako lau strategiak azalduko dira. Lau estrategiek ikaslearen aurretiazko ezagutzen aktibazioa behar dute (Pascual, G., et al. 2014).

1. Iragarpena: testuan gertatu daitekeena iragartzea da, irakurritakoaren eta aurretiazko ezagutzen arabera egiten dena. Estrategia hau aurrera eramateko, irakurketa maiztasunez eten eta ikasleei testuko azarnak jasotzeko eskatu behar zaie, horien arabera etorriko dena iragartzeko. Autore horrek aipatu bezala, ezberdintasunak aurkitzen dira fikziozko testu

edota ez fikziokoentzat burutzen diren iragarpenetan. Estrategia honek, bestalde, irakurketa helburu bat ezartzea eta ulermen maila gainbegiratzeko ahalbidetzen du. Ikasleek modu aktiboan hartu emana sortzen dute testuarekin, motibazioa eta interesa areagotuz eta hortaz, hala egiten du ulermenak. (Ozckus, L. online)

2. Galderen formulazioa: gauza garrantzizuenetan arreta jartzea eskatzen dio ikasleari. Estrategia honek norberaren ulermena gainbegiratzeko balio du. Galderak, nork, zer, non, noiz eta zergatik galderen inguruan antolatu daitezke. (Pascual, G., et al. 2014).
3. Argipena: ulertzen ez diren hitzen edo testuko atalen identifikazioa eta konponbidera bidean burutzen diren estrategiei deritzo (Ozckus, L. online). Ikasleak irakurketa modu kritikoan ebaluatu eta irakurritakoak, aurretiaz duen jakintza eta bere sen onarekin bat egiten duen ala ez aztertu beharko du (Pascual, G., et al. 2014).
4. Laburpena: gaitasun ezberdinak erabili behar dira estrategia honetan, hala nola: elementu garrantzitsuak gogoraraztea, irakurritako informazioa antolatzea, irakurritakoa beste hitz batzuetan esateko sinonimoak bilatzea etab (Ozckus, online). Maiz, ikasleak trebatzeko, laburpenerako erregelak erakusten dira (Kintsch & Van Dijk, 1978; Pascual, G. et al.-en , 2014, aipatuta).

Bigarren proposamen metodologikoa, Viviana Galdámesen (2007) **eredu orekatua** da. Metodologia horrek, irakasleei irakurmen ariketak 3 mementuren inguruan antolatzea bultzatzen ditu, irakurri aurretik, bitartean eta ondoren alegia. Eredu horrek honela ulertzen du irakurmena eta irakasleen papera: “proceso centrado en la construcción de significado por parte del lector. Es decir, la principal preocupación de los docentes debe ser que los alumnos comprendan lo que leen y lograr que la actividad de leer despierte su interés.” (Galdámes, V. 2007:1)

Arestian aipatu bezala, irakurketa, 3 mementu nagusitan antolatzea proposatzen du Viviana Galdámesen Eredu orekatuak:

1. Irakurri aurretik: irakurketaren ekintza prestatzera bideratutako ariketak, hala nola, aurretiazko ezagutzen eta esperientzien aktibazioa eta hipotesien iragarpen eta formulazioa.
2. Irakurri bitartean: testuaren alor esanguratsuenetan arreta jartzea ahalbidetzen dituzten ariketei deritzo, ulermena ahalbideratuko dutenak. Mementu hau, bestalde, irakurketa trebetasun ezberdinak garatzeko unea da (ikusizko hiztegia, analisi fonologikoa, fonema-grafema lotura garatzeko unea).
3. Irakurri ondoren: irakurriaren ulermenean sakontzera bideratutako ariketak, ikasleen irakurketa kritikorako gaitasuna eta irudimena bultzatzen dituzten ariketak.

Ikerlari horren proposamenak (2007), pentsamenduaren garapena - lenguiaren garapenarekin lotuta - du helburu nagusizat. Helburu hori lortzera begira, estrategia metakoginibo multzo bat plazaratzen du. Autore horrek proposatutako ariketa guztiak, arestian aipatutako hiru mementu horien baitan antolatzen dira. Viviana Galdamesek honakoa bilatu nahi du ariketen bidez:

Las actividades que aquí se proponen, apuntan justamente a transformar a los alumnos no sólo en usuarios eficientes del lenguaje, sino que en pensadores competentes, preparados

para aprender eficazmente en la escuela y para seguir aprendiendo en forma autónoma a lo largo de sus vidas.” (Galdámes, V. 2007:1)

Jarraian ageri den taulan autore horrek proposatutako ariketa guztien laburpena agertzen da. Irakasleak, momentuan momentu eta testuaren ezaugarrien arabera, mementu bakoitzerako ariketa bat edo bi aukeratuko ditu.

IRAKURRI AURRETIK	IRAKURRI BITARTEAN	IRAKURRI ONDOREN
<ul style="list-style-type: none"> - Testuaren inguruko galderak: izenburu, argazki, ilustrazioaren gaineko iragarpenak. - Hitz konstelazioa - Pentsatzen dut, ondoren, elkarbanatzen dut - Aurrerapen taula 	<ul style="list-style-type: none"> - Isilezko irakurketa edo irakurketa ozena - Elkarbanatutako irakurketa - Irakurritakoaren inguruko 3 galdera mota - Laburpena - Parafrasea - Hiztegiaren garapena - Dekodifikazio, kontzientzia fonologiko eta ikusizko hiztegiaren trebetasunen garapena - Irakurtzera jolasten 	<ul style="list-style-type: none"> - Bi zutabe taula - Alderatze diagrama - Gertaeren sekuentzia - Kausa/ondorio arazo/konponbide borobilak - Dramatizazioak - Eztabaidak - Idatziko testuen ekoizpena

Bibliografía

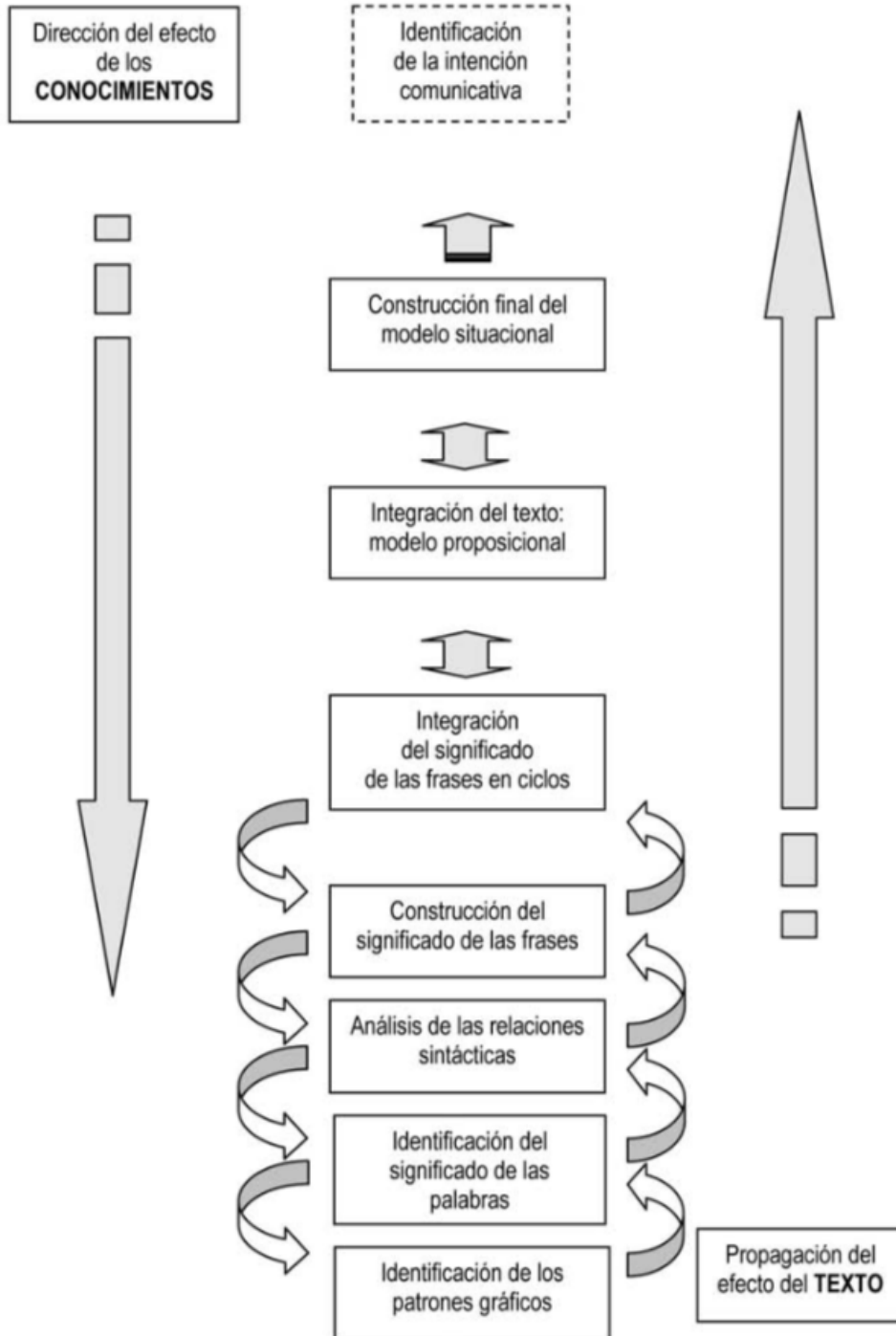
- Alderson, J. Charles. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, N° Extra 1, 63 – 81.
- Alvarado Calderón, K. (2003). Los procesos metacognitivos: la metacompreensión y la actividad de la lectura. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(2).
- Antonijevic, N.& Chadwick, C. (1981/82). Estrategias cognitivas y metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, 7, 4, 307-321.
- Casanova. M. A. (1998). La evaluación educativa, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, 67-102.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. 2004; año XXV (2): 6–23.
- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. *Madrid: Ministerio de Educación*.
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de educación*, (335), 415-427.
- Förster, C., & Rojas, C. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 285-305.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Galdámes, V. (2007). Tres momentos didácticos de la lectura. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96. [online] http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000100010 2019/02/12-an kontsultatua.
- Handel, S. L. L. (2012). La importancia de la lectura en una sociedad tecnolozada. *Contribuciones a las ciencias sociales*. 2019/05/9an hartua, hemendik: <http://www.eumed.net/rev/cccscs/20/sllh.html>

- Herman, J., Aschbacher, P. & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, n°5, 363-394.
- León, J. & Escudero, I. (1999). *Procesamiento de inferencias según el tipo de texto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- López, C. R. (1981). *Criterios para una evaluación formativa: Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos* (Vol. 56). Narcea Ediciones.
- Mateos, M. Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora: características y efectividad», *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995; 327-346.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-18
- MINEDUC (2006). *Evaluación para el Aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago de Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Monereo, C. & Castelló M. (1997). *Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo incorporarlas en la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Oczkus, L. D. (2013). Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension. 2017/12/04an hartua, hemendik: https://www.researchgate.net/publication/31769554_Reciprocal_Teaching_at_Work_Strategies_for_Improving_Reading_Comprehension_LD_Oczkus
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., & Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psyke*, 23(1), 1-12.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G. & Núñez, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Peronard, T., & Velásquez, R. (2003). Desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Revista signos*, 36(53), 89-101.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Ramírez, T. G. (2011). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusao*, 3(1), 19-29.
- Ruiz, M. V., & Saorín, J. M. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 11-25.
- Snow, C. Griffin, P., Burns, S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la lectura. *Infancia y Aprendizaje*. 39-40, 1-13.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Ullastres, Á. M. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de educación*, 15-35.
- Van Dijk, T. (1993). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista latina de Pensamiento y Lenguaje*. Vol. 2, N°1, 39-55.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press.

6. Eranskinak

7.1 irakurketan eta ulermenean parte hartzen duten prozesu psikologikoak



(Alonso, J. 2005:66)

7.2 RAND ikerketa: irakurleen arteko desberdintasunak

1. Irakurleen helburu eta jomugak: irakurketa helburuaren arabera ekintza eta estrategia jakin batzuk ala beste batzuk eramango ditu aurrera irakurleak.
2. Gaitasun eta prozesu ez linguistikoak: hautematea, atentzioa eta memoriak ulermenean lagundu edo oztopatu dezakete. Memoriaren prozesamendua irakurketarekin batera aktibatzen da. Prozesuak eta lan memoriaren kapazitatea ezinbestekoak dira testuko informazioa integratu eta aurretiazko ezagutzekin lotzeko.
3. Inbolukratzea eta motibazioa: ezinbestekoak dira ikaskuntza orokorrerako eta irakurmenerako. Irakurle batek ulertzeko konpromezua eta interesa duenean, estrategia kognitibo eta metakognitiboak modu eraginkorragoan erabiltzen dituela jakina da.
4. Arlo-eremu ezberdinen inguruko jakintzak: arlo zabalak (kultura eta gizartearen parte izanik ikasitakoak) eta zehatzak (eskolan ikasi eta barneratutakoak). Segun eta jakintza hauen konplexutasuna zein den, irakurle bakoitzak erreztasun edota zailtasun gehiago izango ditu inferentziak egiteko, estrategiak erabiltzeko, informazioa analizatu eta kritikoki informazio berria lotzeko.
5. Jakintza diskurtsiboak: zenbat eta jakintza gehiago izan genero diskurtsiboek dagokionez, errezagoa izango da hauetako bakoitzaren zantzu eta funtzioak ulermenaren eraikitze prozesuan erabiltzea.
6. Hiztegia eta jakintza linguistikoa: ikasleek ezagutzen dituzten hitz kopuruei eta hiztegiari deritzo. Hiztegi falta duten ikasleek arazoak izan ohi dituzte hezkuntzan aurrera egin ahala.
7. Estrategia kognitibo eta metakognitiboak: estrategia baten edo beste baten erabilera irakurleak duen helburuaren arabera izango da. Aurreratutako irakurleek, estrategiak maila testualean ezartzen dituzte, irakurritakoa gogoratu eta ulermen arazoak konpontzeko. Hain aurreratuta ez dauden ikasleek, berriz, hitz mailako estrategiak aplikatzen dituzte, ulermenean arazoak izan ditzaketelarik. Estrategiak irakastea beraz erabilgarria dela diote. Hau modu eraginkorrean egiteko, strategiaren modelatzea, strategiaren xedearen azalpena eta prozedurak argitzea eta ikasleei strategiak erabiltzeko espazioak uztea ezinbestekoa da.

7.3 Lh 3. Mailako irakurgaien analisia

7.3.1 Euskarazko irakurgaiak

1. INUITAK		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
15	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
16	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
17	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
18	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
19	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
20	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

1. taula: euskarazko lehenengo irakurgaiak (LH 3)

2. IZAR ESKOLA		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
21	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
22	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
23	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
24	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
25	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
26	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
27	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

2. taula: euskarazko bigarren irakurgaiak (LH3)

3. GARMENDIA ETA ZALDUN BELTZA		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
28	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
29	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
30	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
31	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

3. taula: euskarazko hirugarren irakurgaia (LH3)

7.3.2 Gaztelaniazko irakurgaiak

1. ¿DE DÓNDE VIENE EL SÁNDWICH MIXTO? UN POCO DE HISTORIA		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
12	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
13	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
14	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
15	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
16	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
17	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
18	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

4. taula: gaztelaniazko lehenengo irakurgaia (LH3)

2. EL GATO DE LA BRUJA

Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
19	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
20	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
21	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
22	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
23	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
24	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

5. taula: gaztelaniazko bigarren irakurgaia (LH3)

3. HÁBITOS SALUDABLES		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
25	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
26	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
27	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
28	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
29	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
30	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

6. taula: gaztelaniazko hirugarren irakurgaia (LH3)

7.4 Lh 4. Mailako irakurgaien analisia

7.4.1 Euskarazko irakurgaiak

1. POSTALA		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
1	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
2	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
3	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
4	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
5	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
6	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
7	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

7. taula: euskarazko lehenengo irakurgaia (LH4)

2. ZER DA GPS-A?		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
1	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
2	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
3	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
4	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
5	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
6	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

7	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
---	---	--

8. taula: euskarazko bigarren irakurketa (LH4)

3. ELURRA		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
1	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
2	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
3	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
4	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

9. taula: euskarazko hirugarren irakurketa (LH4)

4. TXIKIBARREN		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
1	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
2	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
3	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
4	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
5	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
6	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerroetatik haratagoko irakurketa: irakurketa inferentzial eta kritikoa. Hautazko inferentziak
7	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

10. taula: euskarazko hirugarren irakurketa (LH4)

7.4.2 Gaztelaniazko irakurgaiak

1. EL AUTOBÚS DE ÍÑIGO		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
1	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
2	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
3	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
4	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
5	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
6	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
7	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
8	Erantzunetan akatsak daude, beraz ez da kontuan hartuko	

11. taula: gaztelaniazko lehenengo irakurgaiak (LH4)

2. VAMOS AL CINE		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
1	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
2	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
3	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
4	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
5	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

12. taula: gaztelaniazko bigarren irakurgaiak (LH4)

3. ANA FRANK

Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
1	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
2	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
3	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
4	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
5	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
6	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
7	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
8	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
9	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
10	Bigarren maila: ulermen global eta estrukturala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak

13. taula: gaztelaniazko hirugarren irakurgaia (LH4)

7.5 Lh 6. Mailako irakurgaien analisia

7.5.1 Euskarazko irakurgaia

1. ANIMALIREN BAT DUZU EDO IZANGO ZENUKE ETXEAN?		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
1	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
2	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
3	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
4	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa

14. taula: euskarazko lehenengo irakurgaia (LH6)

7.5.2 Gaztelaniazko irakurgaia

1. ¿QUÉ OCURRE MIENTRAS DUERMO?		
Galdera zenbakia	Ulermen maila (Montanero, M. 2004)	Maila inferentzialak (Gray, W. S. 1960. in Alderson J. Charles. 2000)
1	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
2	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerroen irakurketa: hitzez hitzezko ulermena, inferentziarik gabekoa
3	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
4	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
5	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
6	Lehenengo maila: ulermen lokal eta erreferentziala	Lerro arteko irakurketa: irakurketa inferentziala. Oinarrizko inferentziak
7	Hirugarren maila: ulermen pragmatikoa eta sortzailea	Lerroetatik haratagoko irakurketa: irakurketa inferentzial eta kritikoa. Hautazko inferentziak

15. taula: gaztelaniazko lehenengo irakurgaia (LH6)