




**BEHAKETA  
ETA  
EBALUAZIOA**

Lehen  
Hezkuntza





# **Behaketa eta Ebaluazioa.**

## **Lehen Hezkuntza**

---



**Nafarroako Gobernua**  
Hezkuntza eta Kultura  
Departamentua

Izenburua: Behaketa eta Ebaluazioa. Lehen Hezkuntza  
Fotokonposaketa: Pretexto  
Azala: Domingo Aznar  
Marrazkiak: Francisco Javier Etayo  
Inprimategia: Gráficas Lizarra  
Lege Gordailua: NA-2062-1996  
© Nafarroako Gobernua. Hezkuntza eta Kultura Departamentua

## Aurkezpena

Irakaskuntzaren kalitatea areagotzeko ahalegin guztiak ebaluazio metodoak hobetzeko bidetik pasa behar dira nahitaez. Gizarteak ebaluazioan eskolak emandako froga edo kalifikazioa soilik ikusteko joera baldin badu ere, irakaskuntzan ibilitakook jakin badakigu ebaluatzea “notak ematea” baino askoz ere gehiago dela. Ebaluatzea irakaskuntzari berari buruz hausnartzea da, eta hausnarketa sistematiko, kritiko eta partehartzaile horrekin, ez bestela, emanen dira urrats seguruak gizarteak hezkuntza sistemari eskatzen dizkion kalitate mailak erdiesteko.

Lehen Hezkuntzako Orientabide Didaktikoek zehaztasun handiz azaltzen duten bezala, “ebaluazioaren helburu nagusia informazioa jasotzea da, ikasleen irakaskuntza prozesua benetako aurrerakuntza bat etor daitezen”. Hortaz, zenbat eta aberatsagoa eta garrantzizkoagoa izan jasotako informazioa, orduan eta hobeki asmatuko dute irakasleek behar bezala erabakitzen metodoak nola hobetu, edukinak nola egokitu, eta, azken finean, irakaskuntza prozesua arautu eta prozesu hori ikasleen beharretara nola egokitu.

Ebaluazio kontzeptu hori berria ez bada ere, Hezkuntza-sistemaren antolamendu orokorrerako legeak (LOGSEk) jasotzen dituen ikasketa berriak ezartzeak aukera ezin hobea emanen die irakasleei praktika ezagun batzuk egokiak ote diren hausnartzeko eta hezkuntzaren erreforma eratzen duten ideien araberako praktika berriak onartzea komeni ote zaien ikusteko. Irakasleok badakigu berri-

kuntza gure lanari erantsirik doan zerbait dela. Berritze hori ez da, ordea, zientziaren berrikuntza deitutakoari dagokiona bakarrik, hau da, disziplina ezberdinen ezagutza eguneratzea; horretaz gain eta batez ere, irakaskuntzarako metodoak eta ebaluazio prozedurak berritzeari dagokio. Zeregin horretarako irakasleak orientabide eta tresna berriak beharko ditu, jakina.

Honako liburu hau prozesu horretarako lagungarri bat da, eta ziur gaude irakasle taldeei laguntza emanen diela ebaluazio praktikak behaketaren bidez hobetzeko. Hemen batu egiten dira teoria printzipioen adierazpena eta behatzeko tresna batzuen azalpen zehatza; eta proposamen guztiak garbi azaltzeko ahaleginean, esperientzia zehatzen adibideak eman dira.

Liburu hau arretaz irakurtzeko gomendioa emanen diegu Lehen Hezkuntzako irakasleei, bertan beren lanerako ekarpen berri, aberasgarri eta pizgarriak aurkituko baitituzte.

Jesús Javier Marcotegui Ros  
Hezkuntza eta Kultura Kontseilaria

# Aurkibidea

<b>Hitzaurrea</b> .....	9
<b>I. Ebaluazio formatiboa eta behaketa</b> .....	11
1. Lehen Hezkuntzako ebaluazioa .....	13
2. Gaitasuna, ebaluazioaren erreferente .....	18
3. Behaketa, ebaluazio formatiboaren tresna .....	26
4. Behaketa eta informazioa biltzea .....	30
5. Behaketa ikasgelan .....	36
<b>II. Behaketarako tresnak</b> .....	43
1. Behatze tresnak .....	45
2. Behaketa gidatu eta bideratzen duten tresnak .....	49
3. Informazioa sistematizatu eta antolatzen duten tresnak .....	72
<b>III. Behaketa bere bihurtu duten sei esperientzia didaktiko</b> .....	83
1. Irakurtzea eta ipuinak kontatzea .....	87
2. Hormirudi bat egitea .....	117
3. Eskutitz bat idaztea .....	125
4. Nora atera behar dugu? .....	131
5. “Etxetxoak” eraikiz .....	137
6. Haziak ereinez .....	147
<b>IV. Bibliografia</b> .....	153

*Orain dela hamabost urte, Vienako fisika ikasle batzuei gai hau ulertarazten saiatu nintzen, eta horretarako agindu hauekin eman nion hasiera hitzaldiari: “Har itzazue papera eta arkatza; poliki behatu, eta idatz ezazue behatutakoa”. Zer nahi nuen behatzea galdetu zidaten, jakina. “Beha ezazue!” agindua zentzugabekoa da, dudarik gabe. (Gramatikaren aldetik ere, ez da zuzena, aditz iragankor horren objektu zuzena isildutzat hartzen ez bada, behintzat). Behaketa beti da bereizlea. Beharrezko ditu aukeratutako objektu bat, eginkizun zehatz bat, interes bat, ikuspuntu bat, arazo bat. Eta horiek deskribatzeko lengoia deskribatzailea erabili behar da, baita horri dagozkion hitzak ere.*

Karl Popper



# Hitzaurrea

Erreformak dakartzan proposamen berriek garrantzi handia ematen diote ebaluazioari eta azpimarratu egiten dute banakakoa, etengabea eta formatiboa izan behar duela. Horrela, ez bestela, bihurtuko da irakaskuntzaren beste osagai bat, eta gure iharduera dikaktikoen emaitzak ezagutzeko eta hobetzeko aukera emanen digu.

Eskoletan ideia hauek ezagunak baldin baziren ere, zehaztu eta garatu egin behar dira, irakaskuntzarako eguneroko moduak bide berri batetik abiatuta alda daitezen, irakaskuntzaren mesederako izanen baita hori guztia.

Ebaluazio lanean, eta batez ere ebaluazio formatiboan, **behaketa** funtsezkoa da. Ikastetxeetan erabiltzen dugun bibliografian hainbat libururen titulua ikustearekin aski dugu konturatzeko nola azaltzen den behin eta berriz behatzeari buruzko gaia: “Behaketa, elkarrizketa-prozesu giroa”, “Behatzea hezteko asmoz”, “Behaketa eta irakasleen prestakuntza”, “Ebaluatzea irakaskuntzari buruz gogoeta egitea da”, “Azterketa eta behaketa haurrari”, “Behaketa eskolan”, “Hezkuntzako egoeren behaketa”...

Behaketa egiteko nahitaezkoa da ebaluazioa eta irakaskuntza-ikaskuntza modu zehatz batez hartzea. Nolakoa izan behar duen behaketa pentsatu behar da aurretik, bat egin dezan irakaskuntzaren ikuspuntu konstruktibistarekin eta hezkuntzaren kalitatea hobetzeko prozesuetan ebaluazioari ematen zaion garrantziarekin.

Behaketaraen interesa eta beharra onartzen badute ere, irakasle askoren us-tez horretan aritzeak kargatu egingen luke beren lana, lehendik ere nahikoa astuna. Tresneria tekniko konplexuko egoera bereziekin uztartzen dute, edota aparteko prestakuntza eta ahalmenarekin.

Argitarapen honek susmo txar horiek baztertzeko lagungarri izan nahi du, irakasle taldeek hausnar dezaten zer den behatzea, eta zer egin dezakeen ikasge-letan eta ikastetxeetan. Liburu honen asmoa ez da galderei erantzun borobila ematea; lanerako bideak irekitzen eta estrategiak sortzen lagundu nahi du, lehen hezkuntzako irakasleek iharduera didaktikoan behaketa sistematikoa sar dezaten, eta beren eguneroko eginbehar bihur dadin.

Irakaskuntzaren erreformaren garapenarekin zerikusia duen dokumentua den aldetik, ildoak ireki nahi ditu curriculum-proiektuan ikastetxe guztiek egin beha-reko lanean, eta, bestalde, arestian adierazitakoarekin bat etorritz, orientabideak eman nahi ditu, baita ebaluazio sistema eta prozedurei buruzko adibideak ere.

Hiru kapitulu dauzka liburuak. Lehenengoak ebaluazio formatiboari eta be-haketari buruzko ohartarazpen batzuk ematen ditu eta hurrengo kapituluen espa-rru teoriko edo gida izateko egina da.

Behatzeko tresnei buruzkoa den bigarren kapituluak ikasgelarako tresna erabilgarrienak eta aurretik aipatutako behaketa ereduari egokitzen zaizkionak deskribatzen ditu zehaztasun guztiz.

Azkenekoa den hirugarrenak sei esperientzia didaktiko azaltzen ditu, beha-keta sartu, eta aurreko kapituluetako ideiak hezurramitzeko balio dutenak.

Lanaren bukaeran arretaz aukeratutako bibliografia dago, irakasleek beren ikastetxeetako liburutegiak eguneratzeko balio duena.

Dokumentu honen asmoa ez da ebaluazioaren gaiari buruz den-dena azal-tzea, behaketa bakarrik hartzen baitu gai nagusizat. Heldu diren lanetan jasoko dira ebaluatzeko erabiltzen diren beste teknika batzuk: eskolan sortutako lanen analisia, berariazko froga idatzien diseinua, etab.

# I. Kapitulua

## **Ebaluazio formatiboa eta behaketa**



## 1. LEHEN HEZKUNTZAKO EBALUAZIOA

Eta honen curriculumean sartutako aldaketek eragina izan dute ebaluazioan: *zer*, *nola* eta *noiz* ebaluatzeari dagozkio. Aldaketa horietako askok ohiko ebaluazio moduak indartzen ditu; berritzaileena ebaluazio modu horiekin irakasleei eskatzen zaien sistematizazio eta hausnarketa ahalegina izanen da akaso.

Ebaluazioa egiteko garaian kontutan hartzekoa da edukinen bereizketa analitikoa: kontzeptuak, prozedurak eta jarrerak. Ebaluazioa kontzeptuen ulermen maila, prozedurak erabiltzeko trebetasuna, eta jarreraren norberegangatzea egiaztatzeko modutzat hartuko da.

Bestalde, ikaskuntza esanahiduna eta funtzionala bereiztearekin batera ebaluazioaren ohiko moduak berriz pentsatu egin behar dira. Egiaztatu egin behar da eskolan ikasitakoak zer esan nahi duen ikasle batentzat eta nolakoa den bere funtzionaltasuna, hau da, ingurune ezberdinetan erabili eta ikasten jarraitzeko eguneratzen badu. Ikaskuntzaren ikuspuntu horrek helburu bat jartzen die irakasle taldeei, irakaskuntza koordinatzeko eta curriculum-proiektua eratu eta hobetzeko biltzen direnean, ebaluazioa hobetzearen ildo horri jarraitu behar baitiote.

Bistan denez, *zer* ebaluatu behar den eta *nola* egin behar den elkarren ondoko gaiak dira. Orain arte erabilitako prozedura askok arestian aipatutako betebeharrekin bat egiten dute, baina hobetu egin behar dira, jakina, eta, behar izanez gero, beste batzuekin osatu. Lan hori ez da arauen bidez ezartzen; irakasleen lanaren eta hausnarketaren emaitza da, irakasleak izanen baitira gutxika tresna eta

modu berriak sartuko dituztenak, beti ere, ikasgelako eguneroko lanerako baliagarriak, erabilgarriak eta, batez ere, egingarriak iruditzen bazaizkie.

Azkenik, hona hemen ohar labur bat, *noiz* ebaluatzeari dagokiona. Ikuspuntu berria honako printzipio honetan laburbil daiteke: irakatsi denaren ebaluazioa irakaskuntza-ikaskuntza prozesu berean sartuz egin behar da.

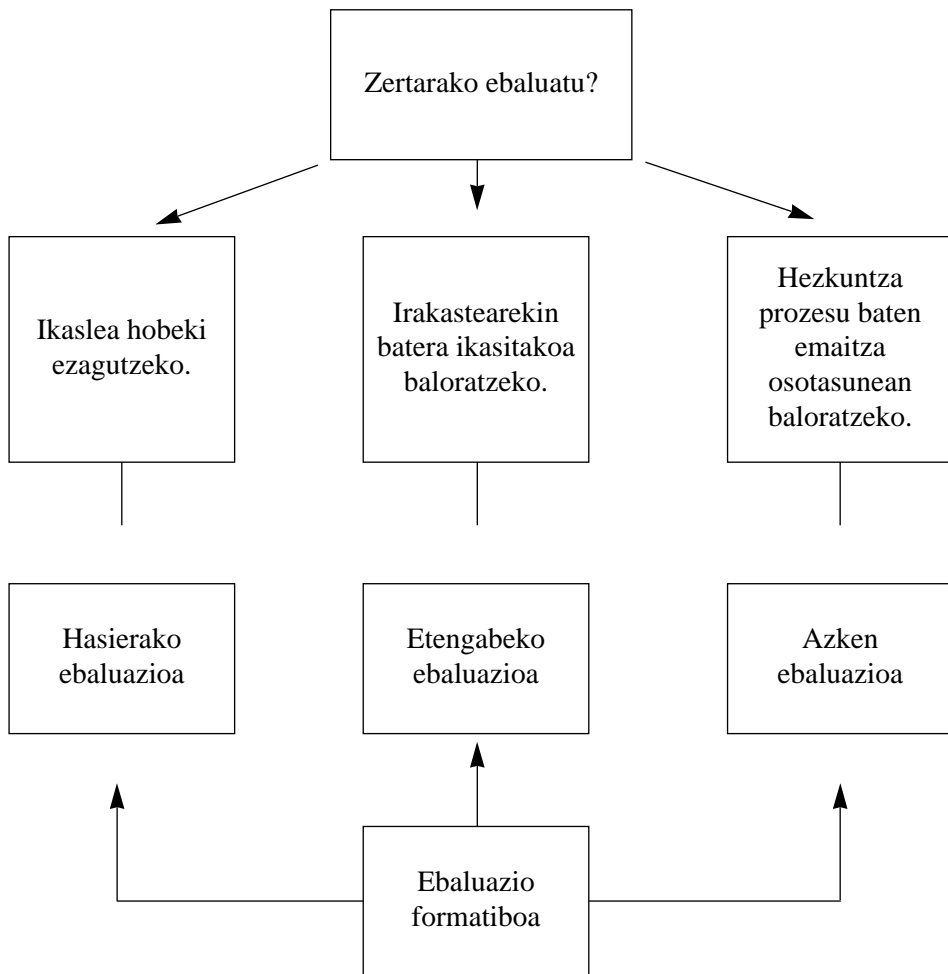
Hori da etengabeko ebaluazioaren asmoa. Zentzu horretan bakarrik mintza gaitzete hasierako ebaluazioaz (ikasleak hobeki ezagutzeko eta irakaskuntza hobea egiteko ebaluazioa), edota azken ebaluazioaz (irakaskuntza prozesu jakin bat bukatzean ebaluatzea).

Gai hori arautzen duen Foru Aginduaren hirugarren puntuak adierazten duen bezala, “ebaluazioak gaitasunak garatzen lagundu behar die hezkuntza maila honetako ikasleei”. Horrela pedagogi tresna bihurtzen da, baita irakaskuntza kalitatea eta ikasleen ikasketa hobetzen duen curriculumaren osagarri ere. Hori da ebaluazio formatiboaren benetako zentzua.

## 1.1. Ebaluazioaren zentzua eta helburua

Irakasleak ebaluatzerakoan ondorengo oinarrizko helburuak dauzka:

- *Ikaslea hobeki ezagutzea*: bere curriculum kompetentziak, ikasteko moduak, axolak, gizartearenganako kompetentziak, lan teknikak, etab. Hori da hasierako ebaluazioa deitutakoan biltzen dena.
- *Ikasitakoak egiaztatzea*: irakaslea, etengabe eta zenbait prozeduren bidez, informazioa jasotzen aritzen da, eta ikaskuntza maila baloratzen du. Bazuetan talde guztiari begira egiten du hori, eta beste bazuetan ikasle bakoitzari begira.
- *Irakaskuntza ikasle taldeari edo ikasle bakoitzari egokitzea*: informazioa jaso eta aurrikusitako helburuei begira epaitzen da, programazioak zehazteko eta ikasgelaren errealitateari egokitzeko.
- *Irakaskuntza prozesua osoan baloratzea*: zikloa bukatzean aurrikusitako helburuak noraino erdietsi diren ikusteko gogoeta orokor bat egiten da.



## 1.2. Ebaluazioaren ezaugarriak

Etapa honetan ebaluazioak honelakoa behar du izan: banakakoa, etengabea, orokorra (curriculumaren arlo ezberdinak kontutan hartuko baditu ere) eta formatiboa:

- a) *Ebaluazioa banakakoa izanzen da*, hau da, pertsona bakoitzaren berezitasunak, bere historia, bere curriculum eta gizarte kompetentziak, irakas-

kuntza-ikaskuntza ingurua, etabarrak hartuko ditu kontutan. Eginbehar horrek bide ematen du ebaluazioaren adierazpenaren planteamendua kuantitatiboa baino gehiago, kualitatiboa izateko. Horregatik informazioa ahalik eta aberatsena behar du izan, eskolan ikaslearen egoera behar bezala jakinaraziko duena.

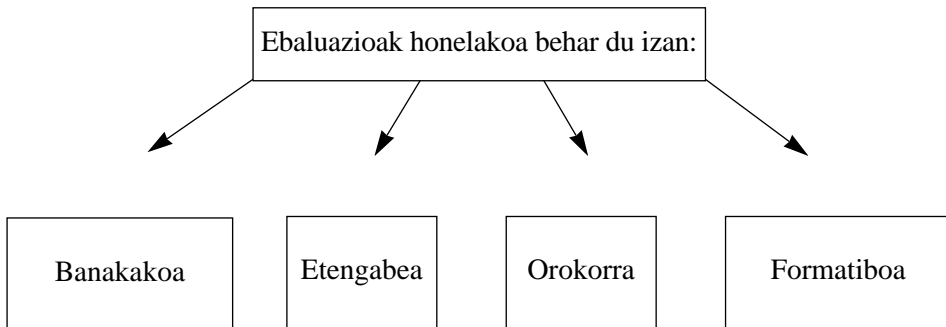
- b) *Ebaluazioa etengabe egin behar da, eta ikasgelako eguneroko lanetan sartu.* Horrek eskatzen duena da ahal den guztietan inguru eta egoera arruntetan egitea, ebaluazio froga edo egoera berezien naturaltasun ezari ihes eginez. Horregatik behaketa prozedura egokia da printzipio hori gauzatzeko.
- c) *Ebaluazioa orokorra da* honako gaitasun hauei begira egina denean: mugimendurako gaitasuna, ezagutzari dagokion gaitasuna, norberaren orekari dagokiona, harremanetarako gaitasuna, eta taldean aritzeko eta bertan sartzeko gaitasuna.
- d) *Ebaluazioa formatiboa izateko* beharrezkoa da ikasleei hezkuntza prozesuan laguntzeko baliabide gisara hartzea.

Ebaluazioa ikasleen erdiespenak edo hutsegiteak egiaztatu edo ezagutzeko baliabide gisara ulertu da, eta ulertzeko modu horren parean ebaluazio formatiboa jarri eta kontzeptu horretan murgiltzen bagara, programazioarekin zerikusi handia duela ikusiko dugu. Hau da, ebaluazioak ematen duen informazioak programazioa moldatzeko balio du, eta horrekin batera talde osoaren erritmoari eta ikasle bakoitzarenari egokitzeke.

Horrenbestez, hobeki ebaluatzeak hobeki irakasteko balio du. Modu horretan ebaluazioa irakasleen prestakuntza eta ikerkuntzarako baliabide bihurtzen da, eta berari esker curriculuma garatu eta hobetzeko beren ahalmena handiagoa egiten da.

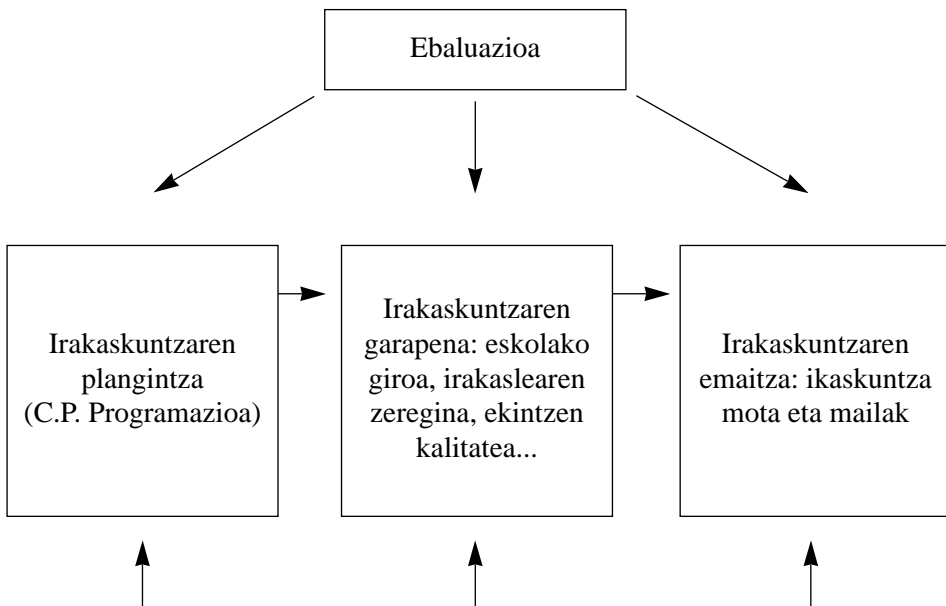
Ikasleei, berriz, behatze ekintzek beren aurrerakuntza eta lanaren emaitza zein den jakiteko modua ematen diete. Ebaluazio ekintzak mehatxu eta zigorra ekartzen dieten zerbaite bezala hartu beharrean, beren irakaskuntza prozesua arautzeko eta horretan kokatzeko bide ematen dieten ekintzat hartuko dituzte, eta, azken batean, zer ikasten ari diren eta zer nahi eta behar duten ikasi antzematuko modutzat.





### 1.3. Ebaluazioa eta irakaskuntzaren hobetzea

Ebaluazioa irakaskuntzaren plangintza egitean eta hori garatzean ere egin beharreko zerbait da. Hori dela eta, *curriculum-proiektuaren* eta *programazioaren ebaluazioaz* hitz egin dezakegu (benetako irakaskuntzaren aurreko aldiari dagokiona), baita *ikasgelako irakaskuntzaren ebaluazioaz*, eta *horren emaitzaren ebaluazioari buruz* ere (hau da, ikasleek ikasi dutenarena).



Orain arte eskema hori modu linealean hartu izan da, eta horregatik ebaluazioa hirugarren osagarriari bakarrik egiten zitzaion, hau da, ikasleen ebaluazioa besterik ez zen. Hori zentzurik gabekoa da hezkuntza etapa honetan. Honi erantsirik doan eskeman adierazten den moduan, emaitzari buruzko informazioekin batera helburuen eta edukinen planteamendu berria egin behar da, baita ekintza didaktikoak, erabilitako materialak, eta eskolako inguruneari dagozkion aldagaiak ere, hala nola, ikasgelako giroa, ikaskideen arteko harremanak, ikasle eta irakasleen artekoak, etab.

Ebaluatzea hobetzea da eta hobekuntza ikasleari, curriculumari eta dagokie, hau da, eskolari azken buruan.

## **2. GAITASUNA, EBALUAZIOAREN ERREFERENTE**

Lehen Hezkuntzako curriculumak etapako helburuak eta arlo bakoitzekoak hartzen ditu, baita arlo bakoitzeko edukinak eta ebaluazio irizpideak ere.

Helburuak gaitasun gisa aipatzen dira. Bost motatakoak dira:

- Mugimendurako gaitasuna.
- Ezagutzari dagokion gaitasuna.
- Norberaren orekari dagokion gaitasuna.
- Harremanetarako gaitasuna.
- Taldean aritzeko eta bertan sartzeko gaitasuna.

Edukinek hiru dimentsio hartzen dituzte:

- Kontzeptuak: gertaerei, kontzeptuei eta printzipioei buruzko edukinak.
- Prozedurak.
- Jarrerak: jarrerei, baloreei eta araei buruzko edukinak.

Azkenik, arloetan sartzan diren ebaluazio irizpideek gaitasunak edukinei begira zehazten dituzte, eta ikasleen irakaskuntza eta irakaslearen curriculumak baloratzeko kontutan hartu beharreko alderdiak azaltzen dituzte.

## 2.1. Zeri esaten zaio gaitasuna?

Gaitasuna zerbait egitearen aldeko jarrera edota horretarako ahalmena da, berdin eskolan edo eskolaz kanpo. Gaitasuna erabiltzeko beharrezkoa izaten da gauza batzuetaz jabetzea (kontzeptuei buruzko jakintza eta prozedurei buruzkoa behar da), baita ekintza garatzeko jarrera ona ere.

Erreformen garrantzi handia ematen zaio gaitasuna garatzeari, zuzendu egin nahi baitira ikasteko era zehatzetan eta ingurunerik gabekoetan oinarritutako hezkuntza modu batzuk. Izan ere, gaitasuna garatzeko irakasteak ikaskuntza osotua ekartzen du, eta horrela ikasitakoak ingurune ezberdinetan erabiltzeko eta ikasten jarraitzeko balioko du.

Norbaitek gaitasunen bat garatu duenean, ingurune ezberdinetan erabiltzen du, ez eskolan bakarrik. Horregatik, “bizitzarako hezitzea” gaitasun mota ezberdinak garatzen hezitzea da.

Hezkuntza oso batek gizakiaren gaitasun mota guztiak harmonia batean garatzea eskatzen du.

### **Gaitasuna garatzeko hezitzeak honako hau esan nahi du:**

- Ikasitakoaren “kalitatea” aztertzea: funtzionaltasuna eta buru barneko eskemetan noraino sartu den ikustea.
- Zenbait edukin (kontzeptuei, prozedurei eta jarrereri buruzkoak) irakasteko eta ikasteko inguruneak hedatzea.
- Norbera eta taldea hartzen dituzten metodologiak erabiltzea.
- Ezagutzari, mugimendurako gaitasuna, sentimenduei dagokiona eta harremanetarakoa erabilerazten dituzten egoerak proposatzea.
- Zerbaiten alderdi zehatzak irakastean, horiek gaitasun mota baten garapenarekin lotzea.

Ikasleei benetako gaitasuna ematen diena ahazten ez zaien ikaskuntza da, eskura dauzkaten eskemetan eta ezagutzan sartzten dena, beraiantzat zentzudun izatera ailegatzen dena, eta ikasten segitzeko bide ematen diena.

## 2.2. Gaitasun moten mailaketa

Etapa bakoitzeko eta arloetako helburu orokorrek gaitasun motak modu orokorrean aipatzen dituzte. Horiek irakurri eta zaila da ados ez egotea. Irakasle-en zalantza handiak helburu horiek erdiesteko moduari buruzkoak izaten dira. Ikaskuntza zehatzarekin ohituak gaudelako gertatzen da hori; modu orokorragoan pentsatzeak segurtasun falta sortzen du, baita zalantzak ere ikasgelan lan egiteko modua aldatzeari buruz.

Horregatik irakasle askok gaitasun mailak ezartzea eskatu dute behin eta berri, helburuen erreferentea beren lanera hurbildu nahi dutelako. Horren arabera helburuen enuntziatuak aberastu egin behar dira, hezkuntza ziklo bakoitzean gaitasuna sartzeko aukera ematen duen informazioa emanez. Ingurunean sartzeko erak ezberdinak dira: ikasleen garapenari begira gaitasuna definitzea, edukinei begira gaitasuna zehaztea, gaitasun mota bat aplikatzeko ikasleei aukera emanen dieten inguruneak asmatzea, etab.

Horregatik helburuen mailakaketa egitean oso zaila da edukinen sekuentziari eta helburuen inguruneari buruzko erabakiak kanpoan uztea —gai horiek biak curriculum-proiektuan sartzen dira—.

Arazo hori ulertzeko ikus dezagun adibide bat: Inguru Natural, Kultural eta Sozialaren Ezaguera arloaren 9. helburua:

*“Bere inguruko gauza esanahitsuekin lotutako galderak eta arazoak identifikatu, horiei buruz galderak egin, eta irtenbidea aurkitzea, estrategia gero eta sistematikoagoak eta esanahitsuagoak erabiliz: bilaketakoak, bilketakoak, informazioaren tratamendukoak, usteak adieraztekoak, horiek frogatzekoak eta beste aukera batzuk ikertzekoak”.*

Helburu honetan metodo zientifikoa bere egin duelako ezagutzen den pentsatzeko modu razionalerako oinarriak jartzen dira. Etapa honetan zehar eta hurrengoetan ikasleek garatu egingen dituzte, sistematikoki eta gero eta gehiago, gure gizarte konplexuan moldatu ahal izateko behar diren gaitasun mota ezberdinak.

Normalean onartzen den helburu hori, nola eraman ikasgelako zereginetara?, zer landu ziklo bakoitzean, eta nola egin...? Jakina, ezin garatu dira gaitasun horiek ekintza didaktiko zehatzen modura; ziklo bakoitzean zenbait alderdi landu beharko dira aurrekoan egindakoa oinarritzat harturik, eta horrela garapen progresiboan aurreratu.

Egoera hori nolabait konpontzen da etaparen hiru ziklo bakoitzean gaitasuna mailakatu eta ingurune batean kokatzen denean. Irakasle talde batek lan hori egin nahi izanez gero hiru galdera erantzun beharko lituzke:

a) Arazoen tipologia:

Helburuaren enuntziatuak “ingurunearen arazo nabarmenak” aipatzen ditu. Horrek pentsatzera behartuko du ziklo bakoitzeko irakasle taldea, jakin behar baitute zein den lehenengo, bigarren eta hirugarren zikloko ikasleen “bizitza ingurunea”, ezaugarri ezberdinak izanen dituen, ikasleen esperientzien arabera. Gerta daiteke leku ezberdinetan dauden ikastetxeetako haurren ingurunea ezberdina izatea, ezaugarri sozio-kulturalak, familiarrak, etab. ezberdinak direlako.

Horretaz gainera, ikasleek beren inguruneko arazo nabarmenetan erreparatzea nahi dugu; hori aurrean duten errealitatea behatzeko beren gaitasunak baldintzatuko du, baita gauzen zergatiari buruz galdetzeko gaitasunak (jakinminak), beren ardurak eta beste zenbait gauza. Gai horiek guztiak behar bezalako erantzuna izan behar dute ziklo bakoitzean, esperientzia eta ezagutza hartzearekin batera aldatzen diren aldagaiak baitira.

b) Informazioa erabiltzea:

Arazoak identifikatzeak eta horien irtenbidea aurkitzeak informazioa erabiltzeko gaitasuna garatuta behar dute: identifikatzea, antolatzea, adieraztea eta gordetzea. Hori guztia era sistematiko eta konplexuaz egin daiteke, teknika eta estrategia ezberdinak erabiliz.

Ziklo bakoitzean alderdi horiek zehaztu egin beharko dira. Hona hemen, ondorengo koadroan, laburbilduta:

### Informazioa erabiltzea

	Zikloan den sistematasun maila	Konplexutasun maila	Teknikak eta estrategiak
Hori identifikatzea			
Hori antolatzea			
Hori adierazi eta biltzea			

#### c) Usteak adieraztea:

Usteak adierazteko gaitasuna ikasleen ezagutzaren eta esperientzien araberakoa da; horregatik ziklo bakoitzeko gaitasun horren garapena curriculumean landutako kontzeptuen esparruaren modukoa izanen da, eta ezagutzarenganako jarreraren gisakoa ere bai. Jakina da haurrek gauzen zergatiaz galdetzen dutela eta beren zalantzak argitzeko azalpenak eskatzen dituztela. Hala ere, egia da jakin-mina agortu egiten dela, edo guztion artean agortzen dugula, umeak handitzen diren neurrian.

#### d) Usteak egiaztatzea:

Hipotesiak eta usteak egiaztatzeko gaitasuna ez da berdina izaten lehen zikloan, eta, bigarren edo hirugarren zikloetan. Zehaztu egin beharko da, horrenbestez, ziklo bakoitzean zein den usteak egiaztatzeko metodoa: nagusitasuna

duen iturri batengana jotzea (irakaslea, testuliburua, entziklopedia...), aldeko eta aurkako arrazoiak biltzea, esperimendu txikiak egitea...

e) Emaitzaren arabera, beste uste batzuk proposatzea:

Gaitasun konplexuago horren helmuga arazoen irtenbidea aurkitzea da eta zientziarenganako jarrera dogmatikoak gainditzearekin badu zerikusirik. Erabaki egin beharko litzateke ziklo bakoitzean zein diren landu beharreko jarrera, prozedura eta estrategiak gaitasun konplexu hori garatzen joateko, Bigarren Hezkuntzan maila konplexuagoan garatuko baita.

Dena dela, goiz has gaitezke gaitasun hori lantzen jarrera irekiak garatuz eta usteak egiaztatu, baietsi edo ezesteko tresnak emanez.

Laburbiltzeko, Lehen Hezkuntzako irakasle talde batek inguruko arazoen irtenbidea aurkitzeko behar diren gaitasunak modu progresibo eta sistematikoan landu nahi baditu, ziklo bakoitzean honelako alderdiak zehaztu beharko lituzke:

	1. zikloa	2. zikloa	3. zikloa
Azaldutako arazoak			
Informazioa erabiltzea			
Usteak adieraztea			
Usteak egiaztatzea			
Emaitzaren arabera beste uste batzuk azaltzea			

Hutsune bakoitza informazio ezberdinez osatuz ikuspegi oso bat jasoko da helburu batean sartutako gaitasunak beren ingurunean sartu eta mailakatzeari buruz.

Jakina denez, lan hori modu progresiboan egin behar da, curriculum-proiektua hobetuz eta eguneratuz, eta, horrekin batera, Ikastetxeko irakaskuntzaren kalitatea areagotuz.

### **2.3. Gaitasunaren garapena ebaluatzea**

Ebaluatzeko erreferente batzuen arabera baloratu behar dira ikasitakoak. Erreferente horiek gaitasun motak dira guretzat. Ebaluazio etengabe eta formatiboaren ereduaren balorazio hori eguneroko irakaskuntza-ikaskuntza egoeretan egin behar da.

Irakasleak gaitasun mota batzuk nola garatuko dituen pentsatuz irakasten badu, edo emandako ariketek lan horretan nola lagunduko duten pentsatuz, erantzuna eman izanen dio gaitasunak ebaluatzea posible ote den galderari.

Askotan ebaluazioan arazotzat hartzen diren gauza batzuk irakaskuntza kontuak izaten dira. Ezagutzari, sentimenduei, mugimenduei eta harremanei dagokien gaitasun moten garapenari begira irakasten duenak ez du arazorik bere irakaskuntzaren eragina eta ondoriozko ikaskuntza nolakoak izan diren jakiteko.

Garapena abiapuntutzat hartzen duen ebaluazio modu hau ez dator bat kuantifikazioarekin eta kategorizazioarekin zerikusi handia daukaten ebaluazio moduekin. Lehen Hezkuntzan egin nahi duguna da ebaluazioa ohitura horietatik askatzea, eta ikasleen orientabide eta laguntza izatea, hau da, formatiboa izatea. Hori dela eta, ebaluazioari dagokion informazioa aberatsa eta ugaria izan behar duela esaten dugu behin eta berriz.

#### **2.3.1. Gaitasunen ebaluazioa**

Irakasle taldeak helburuetan aipatutako gaitasunak mailakatu eta ingurunea eman dienean, erreferentea ikasgelara hurbiltzen du, eta gaitasunen garapenari buruzko ebaluazio lana errazten dute.



Zehatzago esanda, Unitate Didaktiko baten garapena bideratzen duten helburu didaktikoek edukin jakin batzuekin lotutako gaitasun bat zehazten dute ere bai. Hala ere, helburu horiek gaitasunekin harremanetan jarriz irakurtzen badira, semantikaren aldetik aberastu egiten dira, eta zentzu didaktiko handiagoa hartzen dute.

Ez dira begibistatik galdu behar etapako eta arloetako helburu orokorrak, horiek baitira helburu didaktikoak mugarritu eta arrazoitu behar dituztenak, eta irakaskuntza-ebaluazio prozesu osoko biderakusleak eta gidariak.

- Gaitasunek ebaluazioaren erreferente izan behar dute.
- Gaitasunak ebaluatzeak informazioa biltzea eskatzen du, eta hori egoera normaletan eta ingurunea kontutan hartuta egin behar da.
- Gaitasunak ebaluatzeak ikasitakoa nola erabiltzen den epaitzea esan nahi du (ikaskuntzaren dimentsio funtzionala).

## 2.4. Ebaluazioaren helburuak eta edukinak

Erreforma oinarritzen den curriculum ereduan, helburu batzuk ezarriz eta edukin batzuk zehaztuz erantzun behar zaio hezkuntza sistemaren etapa eta maila bakoitzean zer irakatsi behar den galderari. Gaitasuna eta edukina, ordea, askotan nahasten dira.

Helburuek gaitasun mota ezberdinak hartzen dituzte (ezagutzari, sentimenduei, harremanei, moralari, mugimenduari buruzkoak, etab.). Horrela hezkuntza sistemaren tarte bakoitza bukatzerakoan garatuak egon behar duten ahalmen-indarrak deskribatzen dituzte. Gaitasunak aplikatu eta garatu ahal izateko zenbait kultura jakintza norberegianatu behar da. Jakintza horrek dimentsio ezberdinak hartzen ditu: kontzeptuena, prozedurena, jarrerena, baloreena eta arauena.

Jakintza horretaz jabetu gabe ez daiteke gaitasun bat garatu. Esate baterako, ikasleak “*osasunaren ohituren arabera aritzea*” gaitasuna bereganatzeak esan nahi du zenbait kontzeptuz jabetu dela, batzuk gorputzaren funtzionamenduari buruzkoak, beste batzuk osasunean eragiten duten faktoreei buruzkoak, osasunarekin zerikusirik duten ohiturei buruzkoak etab. Esan nahi du, halaber, zenbait prozedura bereganatu dituela, hala nola, norberaren osasuna eta gizartearena hobetzeko proposamenen alde arrazoitzen, eta osasunaren alderdi batzuen eraginaren analisi kritikoa egiten jakitea. Azken batean, osasun ohiturak hartzeko, bere

gorputza onartzeko, eta osasuna hobetu eta zaintzearen aldeko jarrerak bereganatu dituela esan nahi du.

Ikusten den bezala, edukinei dagozkien gai horiek guztiek aipatu gaitasunari begira hartzen dute beren zentzua, eta gaitasun hori garatzeko kontzueptuak, prozedurak eta jarrerak norbereganatu eta ikasi behar dira.

Gaitasunak garrantzi sozial eta kulturalagatik aukeratzen diren edukinekin gauzatzen direla esan daiteke. Horretaz gain ikasleak nola bereganatzen duen ikaskuntza, eta ikaskuntza bera non kokatzen den garrantzi handikoak dira gaitasunak garatzearen aldetik. Testuak sortzen ikasteko ez da gauza bera norbaiti zer-bait esanez idaztea (beste ikastetxe bateko ikasleei festa batera gonbidatuz gutun bat, adibidez), eta testu liburu batean dauden ariketak eginez idazten ikastea. Horregatik da hain kontutan hartzekoa esanahi eta funtzionalitate maila irakaskuntzaren kalitatearen alderdi gisara.

Gaitasunak ulertzeko modu hori urrun dago era formalistan ulertzen diren eta batzutan zenbait tesi genetistarekin lotuta dauden ideia batzuetatik. Heldutze faktoreen eragina deuseztatu gabe ere, gaitasuna ulertzeko moduak zerikusi handia dauka eskolan gertatzen denarekin, hau da, irakasten denarekin eta ikasleek benetan ikasten dutenekin.

### **Helburuak eta edukinak**

- Helburuek gaitasun mota ezberdinak jasotzen dituzte, eta edukinek, berriaz, gaitasun horiek garatzeko garrantzizko kontzeptu, prozedura eta jarrerak.
- Gaitasun bat aplikatzeko zenbait jakintzaren jabe izan behar da (kontzeptuak, prozedurak, jarrerak).

### **3. BEHAKETA, EBALUAZIO FORMATIBOAREN TRESNA**

Ebaluazioari buruzko arauteriak (martxoaren 31ko 62/1993 F.A.) ebaluazio etengabe eta formatiboaren alde egiten du. Izan ere, hezkuntza maila honetako irakasleek ebaluazio formatiboa eta behaketa erabiltzeko ohitura daukate. Irakasleek berez dute behatzeko ohitura eta informazio handia izaten dute, eta hori ira-

kaskuntza hobetzeko erabiltzen dute, baita ikasle taldeari eta bakoitzari egokitze-ko ere.

Nolanahi ere, aurrera egin eta ebaluazio prozesuetan sistematizazioa sartu behar dugu, eta ikasleen aurrerapena aztertzerakoan okerrik, aurriritzirik edota zailtasunik ez izateko neurriak hartu.

### **3.1. Behaketa irakaskuntza-ikaskuntza prozesuen barne**

Eskuliburu batzuk aztertu eta ondorio hau aterako dugu: behaketa ona egiteko horretan bakarrik aritu behar da. Ikasgelan hori egiteko zailtasun handiak izaten dira. Hona hemen zergatik:

- Bi lagun beharko lirateke, eta horietako batek behatu besterik ez luke eginen.
- Ikasleek behatzailea ezagutuko ez balute ikasgelako giroa aldatu eginen litzateke.
- Irakaslearen eta behatzailearen artean koordinazio handia beharko litzateke, lehenengoak bigarrenari interesgarria zaion informazioa jaso dakion.

*Parte hartu gabeko behatze* modu hori erabilgarri izan daiteke zenbaitetan. Dena dela, ikasgelako egoera gehienetan irakaslea bera da behatzailea. *Behaketa partehartzailea* deitu zaio horri, eta oso erabilgarria da ebaluazio formatiboa egiteko.

Ikaskuntzaren plangintzaren barnean, hau da, Unitate Didaktikoaren diseinuan, ebaluazioaren plangintza egiten denean, bidezko izan daiteke behaketa egiteko proposak diren irakaskuntza-ikaskuntza ekintzen alderdi batzuk sartzea. Horrela irakatsi eta bidenabar behatu ere egin daiteke, behaketa ikasgelako prozesu normaletan sartzen delako.

Badira behatzeko une proposak: ikasleak bakarka edo talde txikietan lanean ari direnean. Taldeka behatzeak, batez ere, informazio oso baliotsua emanen digu, talde horietan naturaltasun handia izaten delako. Irakaslea talde osoarekin lanean ari denean ere badu behatzeko aukerarik: zenbait erantzunetan erreparatu du, norbaitek hitz egitean besteek duten portaeran, etabarretan.

Irakasteko moduek ere mesedegarri edo kaltegarri izan daitezke irakaslearen behatze lanerako. Aipatutako behatzeko modua hobeki egokituko zaio erne egotera eta ikasgelako ekintzetan parte hartzera edo horietan sartzera behartzen duen metodologiari. Irakasleak behatzeko aukera handiagoa izanen du ikasleari bere kasa lan eginarazten dionean (taldeka edo banaka), berak lana gidatu behar duenean baino, edo gauzak azaltzen edo ulertarazten egon behar duenean baino.

### **Behaketa irakaskuntzan**

- Behaketa partehartzailea tresna egokia da ebaluazio formatiboa gauzatzeko.
- Unitate Didaktikoak diseinatzean zehaztu egin behar da zein ekintzatan komeni den behatzea eta zer behatu behar den.
- Ikasleen eta proposatutako ekintzaren menpekotasuna zenbat eta txikiagoa izan, orduan eta aukera handiagoa izanen du irakasleak behatzeko.

## **3.2. Behaketa eta ikasleak ezagutzea**

Curriculum proposamen berriaren oinarri den pentsamolde konstruktibistan garrantzi handia ematen zaio ikasleen pentsatzeko moduari: nola moldatzen eta bereganatzen dituzten ikasten ari diren kontzeptuak, eta nola lotzen dituzten lehendik ikasitakoekin. Irakaskuntza-ikaskuntza ekintzen balioa ikasleek ikaskuntzari zentzua eta esanahia hartzeko gaitasunaren arabera izanen da.

Ikaskuntza ikasleen buru barneko eskemetan sartzan ari ote den jakiteko bide onetako bat egoera naturaletan behatzea da, orduan eragozpenik eta zuhurtasunik gabe azaltzen baitzaizkigu. Irakaskuntza-ikaskuntza ekintzek ingurunean behatzeko egoera egokiak sortzen dizkigute.

Alderdi batzuk ezagutzeko bide bakarra ikaslearen portaera behatzea da, edo, bestela, arazoei emandako irtenbideak eta galderei emandako erantzunak. Hori egin behar izaten dugu, esate baterako, prozedurak, jarrerak, baloreak eta arauak bereganatu dituen jakin nahi dugunean.

Orain arte ebaluatzeko tresnak eta behatzekoak bereziki ikasleen ikaskuntzaren emaitza zein zen jakiteko eginak egoten ziren. Hau da, ikasleek kontzeptuen edukinak nola hartu dituzten egiaztatzeko froga idatziak egiten ziren. Hori ez da oso egokia, egoera eta maila ezberdinetan arazoei erantzuteko balioa hartzen duten neurrian norberegantzen baitira kontzeptuak, ez behingoan, sakonera maila ezberdina izaten dutelako. Froga idatzi batean, ikaslearen azalpenak isladatzen ez direnez, zaila da ikustea nola norberegantzen dituzten edukinak urratsez urrats. Galdera gidioen bidez edo arazo-egoerak emanaz behatzeak, ordea, edukin horiek nola ikasi diren baloratzeko modua emanen digu.

Pentsamolde konstruktibistan behaketak bide berriak irekitzen ditu, ikaskuntzaren barneko prozesuetara hurbiltzeko modua ematen duelako, eta hezkuntza egoera berriak diseinatzeko informazio baliotsua ematen duelako. Gauzak era ezberdinetan ikasten direla, ikasleek estrategia ezberdinak erabiltzen dituztela, eta ikasitako gauza bakoitzak ikasle bakoitzarentzat bere balio berezia duela ikustarazten dizkio irakasleari.

### **3.3. Ikasle bakoitza eta talde osoa behatzea**

Gaitasun batzuk ikasle batengan norainoko garapena izan duten jakin nahi badugu, bakarrean beha dezakegu, eta ahal izanez gero, eguneroko irakaskuntza-ikaskuntza giroan behatu behar dugu.

Beste batzuetan, horrelako gauzak jakiteko ikasle bakarrari begiratu beharrean, ikasle taldeari begiratzen diogu, horrek balioko baitu ikasgelako ikasle bakoitzaren kompetentziei eta gaitasunei irakaskuntza egokitzeko. Behatzetik hartutako ezagutza horrek ikasgelako taldeari lehenengo egokitzapena egiteko balioko du, eta hortik aurrera banakako egokitzapenak egin daitezke.

Horrenbestez, behatzearen helburuaren arabera, taldearenganako behaketa edo banakakoa erabiliko dugu.

Teknika horren eragozpenetako bat hauxe da: ez da erraza izaten hogeit edo hogeita bost ikasle dituen gela batean banaka behatzea. Prozedura hori erabiltzeko ohitura duten irakasle onek egunen arabera zatitzen dute ikasleen zerrenda, eta horrela, egun bakoitzeko bakar batzuk behatzen dituzte soilik.

Ikasgelan sarritan erabiltzen den beste prozedura bat behaketa bereizlea da. Unitate didaktikoaren, ekintzaren, edo egoeraren hasieran ikasgela osoa behatzen da, eta, ikasle batzuk bereizi egiten dira eragozpenak dituztelako edo lana erraz

egiten dutelako, erabiltzen dituzten estrategia bereziengatik, edo beste zerbaitengatik hobeki behatu nahi direlako.

Beste batzuetan irakasleak ikasgelako talde adierazle bat bereizi eta behatu egiten du. Eta bestetan ikasgela lan taldetan antolatuta izaten duenez, horiek erabiltzen ditu behatzeko unitate gisara.

#### **4. BEHAKETA ETA INFORMAZIOA BILTZEA**

Ikasle bati, talde bati edo ikasgelako guztiei buruzko informazio fidagarria, baliozkoa, eta eskolako bizimoduarekin zerikusirik duen alderdiren bati dagokion biltzea da behaketaren helburua.

Behaketak ebaluatutako alderdi edo dimentsioari buruzko informazio *nahikoa* bildu behar du, ez zatikakoa edota puntuala. Informazio gutxi edo eskasean oinarritutako iritzia arriskutsua da eta, ahal delarik, horrela ez da inoiz eman behar. Informazio *kantitate*a garrantzizkoa baldin bada, *kalitateak* ere badu bere garrantzia: informazioak ez du anekdotikoa, errepikatzailea, ingurunerik gabekoa edo hutsala izan behar.

Informazio *fidagarria* izateak esan nahi du behatzailearen aurriritzietaz kanpo dagoela. Behatzailea edozein izanda ere, emaitza antzekoa izanen da. Badira subjektibitatearen ondoriozko arriskuak kontrolatzeko moduak, hala nola, informazioa behin eta berriz edo egun batean baino gehiagotan errepikatzea edo, bestela, bi behatzailek biltzea.

Azkeneik, *baliozko* informazioak nabarmena eta adierazlea behar du izan. Hori guztia behatzearen helburuak argi eta garbi ezartzean oinarritzen da. Irakasleak bere buruari helburuak ezartzen ez badizkio, nekez neurtuko du bildutako informazioaren balioa.

Talde lana da informazioaren fidagarritasuna eta baliagarritasuna bermatzeko irakasleek duten tresnetan hoberenetakoa. Helburu orokorrak eta ebaluazio irizpideak garatzeko behaketa gidariak taldean aukeratzen badira, balio handikoak izanen dira helburuek eta ebaluazio irizpideek benetan azaltzen dutena neurtzeko. Era berean, irakasle taldeak behatutakoari buruz egindako hausnarketak balio handiagoa emanen dio behatze lan horri.

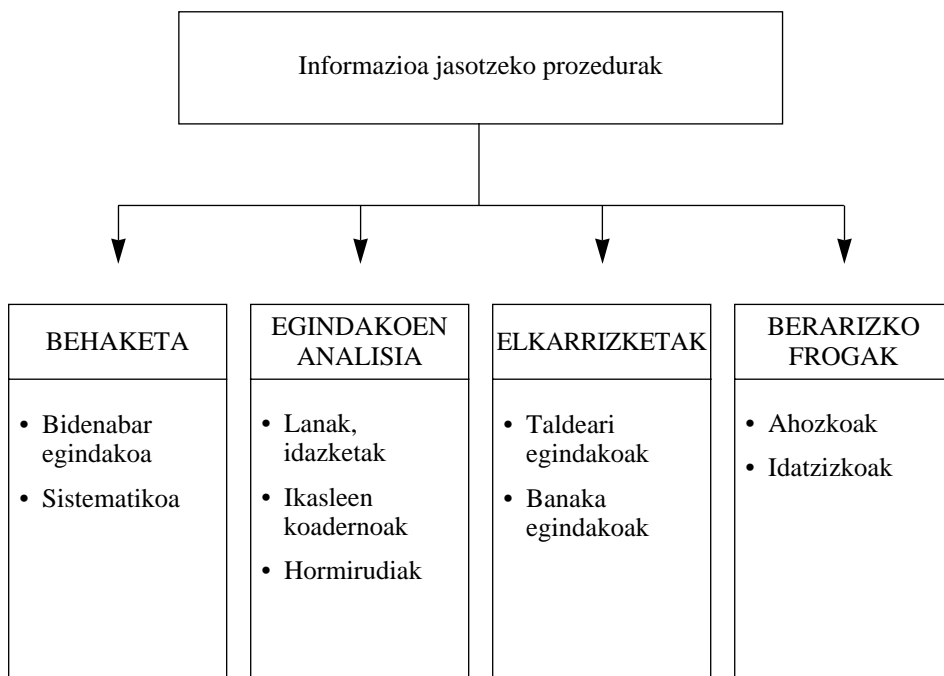
#### **4.1. Ikasgelan informazioa biltzeko prozedura batzuk**

Informazioa biltzeko modurik arruntena “kontrolak” izenekoak egitea izan da, hau da, ikasleek prozesu luzeago edo laburrago batean (astebetean, hamabostekoan, edo hilabetean) ikasi zutena frogatzeko egoera bereziak. Ebaluazio etengabea “kontrol” horien batura zen.

Lan egiteko era horrek, ordea, ebaluazioa bere testuinguru naturaletik kanpo kokatzen zuen. Horregatik asko azpimarratu da behaketa ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan informazioa biltzeko modurik egokiena dela, prozesu honetan naturaltasun osoz integratzen baita. Hala ere, formula hori zaila da eta bi gauza dauzka bere kontra, alegia, irakasleak ez dutela hori egiteko moduko prestakuntza, eta ezin erabili dela ikasle guztien informazioa biltzeko bide bakar gisara.

Horregatik, ba, beste prozedura osagarri eta laguntzaile batzuk eduki behar ditu irakasleak ikasleen ikaskuntza baloratzeko. Bildu beharreko informazioak, ebaluazioaren helburuak, eta, azken batean, informazio horrekin egin behar denak aginduko du modu bat edo bestea aukeratzeko garaian.

Honakook dira ikasgeletan informazioa biltzeko gehien erabiltzen diren moduak: irakatsi bitartean edo modu sistematikoan behatzea, ikasleek egindakoen analisisa (lanak, koadernoak, hormirudiak...), taldearekin edo bakoitzarekin izandako solasaldiak, eta ahozko eta idatzizko froga berariazkoak.

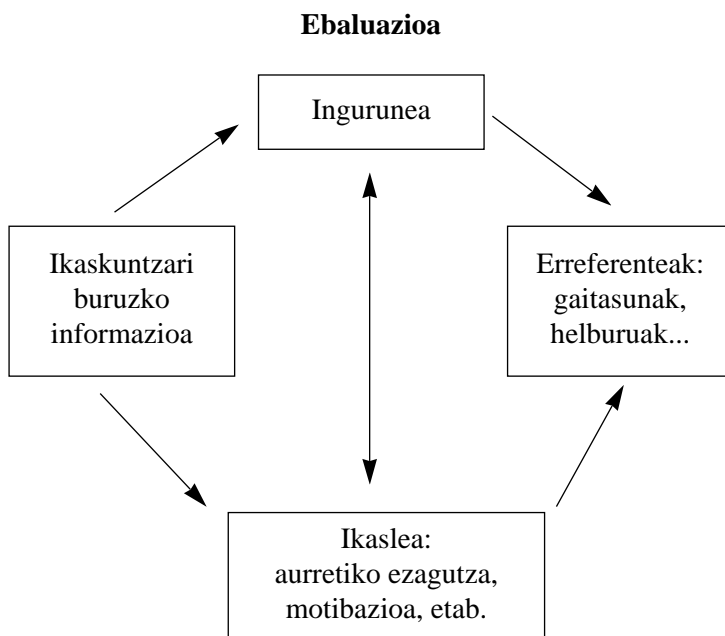


## 4.2. Ebaluatzea informazioa baloratzea da

Informazioa baloratzea hauxe da: irizpide bati, estandar bati edo gertaera bati egokitzen zaion ala ez kontutan izanik, zenbait gertaeratan, egoeratan, datutan edo informaziotan oinarritutako epaia ematea. Ez da, ba, subjektiboki iritziak ematea eta inongo zerikusirik ez dauka zehaztasunik gabeko baieztapenekin, ezta topikoekin ere.

Informazioa baloratzeak neurriaren zentzua eta ezaguera izatea eskatzen du. Batzuetan bildutako informazioa eta erreferentea (helburuak, irizpideak, estandarrek, etab) hartuko ditu kontutan. Beste batzuetan ingurunearen eta ikasle bakoitzaren beste aldagai batzuk: aurretiko ezagutza, informazioa zein egoeratan jaso den, etab. Azken kasu horretan ebaluazioa pertsonalizatua edo banakakoa dela esaten da.





Behaketak banakako ebaluazioa egiteko aukera ematen digu, honako hauei buruzko informazioa eskaintzen digulako: inguneari buruzko informazioa, bakoitzaren estrategiei buruzkoa, bere eragozpenei buruzkoa, motibazioari buruzkoa, aurretiko ezagutzari buruzkoa, etab. Hau da, kalitatearen aldetik informazio baliotsua ematen du, beti ere, ingurunea ahaztu gabe. Informazio horretan oinarrituta ikasle bakoitzari eta taldeari egokitzen zaizkien beste ekintza batzuk asma daitezke.

### 4.3. Behaketaren plangintza

Behaketa bidenabar edo modu sistematikoan egin daiteke. Lehenengo kasuan irakasleak informazio anekdotikoa biltzen du sortzen den garaian. Irakasleek ikasleei buruz daukaten ezagutzaren zati handi bat iturri horretatik hartzen dute. Zenbait alderdi txar ere badauka, ordea. Lehenengoa da jasotako informazioa zatikakoa, puntuala eta batzutan hutsala ere izaten dela. Gainera, irakasleak gertaera deigarrienak edo apartekoenak biltzeko joera izaten du. Apartekotasun horrek berak behatutako alderdien garrantzia itxuraldatzen du. Bestalde, behatzeko modu horrek ezin ditu kontrolatu behatzailearen aurriritziak.

Behatzeko modu sistematikoa bidenabarrekoaren mugak gainditzeko asmatua da, eta horretarako plangintza bati eusten dio. Bertan ondokoa hartzen da kontutan:

- Zer behatu behar den.
- Nor behatu behar den.
- Non eta noiz behatu behar den.
- Nola behatu behar den.
- Nork behatu behar duen.
- Zertarako behatu behar den.

Galdera horiek aurretik erantzunez gero behaketaren plangintza egiten da, ez da bere kasa uzten, asmo jakin batek gidatzen du, eta lehentasunez behatu beharrekoak zein diren erabakitze bidea ematen du.

a) *Zer* behatu behar den erabakitzea:

Irakasleak zenbat eta zehatzago jakin zer behatu behar duen, orduan eta hobeki arituko da horretan. Ikasleen mugimendurako gaitasunarekin zerikusirik duten aspektu zehatzak beha ditzake. Esaterako, gorputz eskemaren antolamenduari buruzko alderdiak, espazioan eta denboran orientatzeko ahalmena, psikomotrizitate zabalari eta xeheari buruzko alderdiak, grafomotrizitateari buruzkoak, lateralitateari buruzkoak, etab.

Behaketaren beste alderdi batzuk ezagutzari dagokion gaitasunarekin uztartzen dira; adibidez, ikasleek kontzeptuak eta printzipioak ulertu dituzten ala ez, zenbateraino bereganatu dituzten ikasitakoak, gai ote diren egoera berrietan kontzeptuak erabiltzeko, edota antzeko kontzeptuen arteko zerikusia edo ezberdintasuna somatzeko.

Era berean, norberaren orekari dagokion gaitasunaren alderdiak ere beha daitezke: autoestimazioa, konfidantza, emozio oreka, bizitzarekiko jarrera oinarritzakoak, frustrazioei aurre egiteko gaitasuna, etab.

Azkenik, ongi behatu beharko dira ere pertsonaren dimentsio sozialari dagokion gaitasunak: pertsonen arteko harremanak, taldean aritzeko eta bertan sartzeko gaitasuna. Behatzekoak dira, adibidez, ikasleak bere ikaskideekin, irakasleekin eta ikastetxeko gainerako langileekin, eta beste heldu batzuekin dituen harremanak. Behatzeko gai da, halaber, nola aritzen den lan taldeetan edo ikasle-

ak elkarrekin egon behar duten egoeretan: ikastetxera sartu eta ateatzekoan, jolaslekuan, ibilaldietan, etabarretan.

Hitz gutxitan esanez, ikaslearen dimentsio guztiak hartu behar dira kontutan. Gainera, ebaluazio formatiboan ez da nahikoa izaten gaitasun horiek noraino garatu diren behatzea: beharrezkoa da egiaztatzea, ez nahikoa, ordea. Zergatiak jakiteko modua ematen duten datuei begiratu behar zaie: ikaslea zergatik den ekintza edo prozesu bat egiteko gai, eta ez den gai beste bat egiteko.

b) *Nor* behatu behar den erabakitzea:

Behatu baino lehen nor behatu ere erabaki behar da: ikasle bat, ikasle batzuk, lan taldea, edo ikasgelako ikasle guztiak.

Bidenabarreko behaketak ez du plangintzarako aukerarik ematen; behatzeko modu sistematikoak, berriz, dena aurrikusia edukitzea eskatzen du, eta horretaz gainera, zenbat denbora dagoen eta behatze egoera bakoitzak behar duena kalkulatzeko.

c) *Non eta noiz* behatu behar den erabakitzea:

Ekintzaren edo hezkuntza egoeraren barnean noiz behatu behar den zehaztea komeni da; ez dira une guztiak egokiak ingurunearen barnean behaketa egiteko; beharrezkoa da behatzeko uneen plangintza egitea, baita lekuena ere: ikasgelaren barnean, jolaslekuan, ibilaldietan, jolaslekuan sartzerakoan, etab.

Behaketa egitean garrantzi handikoak diren aldagaiak plangintzan sartuta egon behar dute, eta zein diren adierazi behar da informazioa jasotzean, informazioa baloratzeko behar-beharrezkoa baita zein ingurunetan jaso den jakitea.

d) *Nola* behatu behar den erabakitzea:

Behaketa sistematikoak eta plangintza baten barnean egiteko zenbait tresna mota erabiltzen da, hala nola, grabaketak, ikasgelako gertaeren egunkariak, kontrol zerrendak, jarraipeneko fitxak, anekdotarioak, eta behatze eskalak. Horietako batzuk beste batzuk baino egokiagoak dira egunero ikasgelan erabiltzeko, edo, bestela, erabiltzen errazagoak dira.

Aukeratutako tresna edozein izanda ere, ezinbestekoa da behaketa gidan ebaluatu beharreko alderdiak eta behatu beharreko ikasleak (banaka eta taldeka) zein diren agertzea.

e) *Zeinek* behatu behar duen erabakitzea:

Normalean eskola ematen ari den irakasleak berak eginen du behaketa. Hala eta guztiz ere, ez dira beste modu bideragarri batzuk baztertu behar. Esate baterako, arlo bateko irakasle aditua irakasketa koordinatzen ari den bitartean irakasle tutoreak behatze lana egin dezake, eta irakaslea ikasle taldearekin ikasgelako eguneroko lanean ari denean ere, orientatzaileak edota Pedagogia Terapeutikoko irakasleak edo irakasle laguntzaileak behaketa egin dezakete.

Ez dira beste aukera batzuk ahaztu behar, hala nola, irakasleak gurasoei etxean behatzeko eskatzea, edo irakasle tutoreak ikasgelako taldearekin aritzen diren beste irakasle batzuei ikasle bati edo taldeari buruzko alderdiren bat behatzeko eskatzea.

f) *Zertarako* behatu behar den erabakitzea:

Ez dugu ahaztu behar helburua dela behaketa gidatu eta bideratu behar duena. Hori argi eta garbi egon behar du hasieratik. Izan ere, askotan behatze lana bera hartzen da baliozkotzat. Ideia hori faltsua da, denbora alferrik galtzea baita zertarakorik gabe edo zentzurik gabe behatzea.

g) Plangintza inplizitua eta esplizitua:

Inork ez du ukatuko aspektu hauek guztiak behaketaren aurretik pentsatu behar direla, baita kontutan eduki ere: ez da adostasunik, ordea, idatzi behar diren ala ez esaterakoan. Eztabaida horretan ez gara sartuko, irakasle bakoitzak bere lan egiteko moduaren, ohituren, eta gorabeheren arabera erabaki behar baitu hori, baina egia da idazterakoan azaldu egiten zaizkigula lehendik ikusi gabeko ñabardurak, beste alderdi batzutan erreparatzen dugula, eta errazago hartzen ditugula erabakiak. Beraz, idaztea plangintzarako tresna egokia dela esan dezakegu.

## **5. BEHAKETA IKASGELAN**

Behaketak zentzu osoa hartzen du kontestu naturaletan egiten denean, norbaiten ohiko portaera besterik gabe azaltzen zaigunean. Ikasgela da ingurune didaktiko nagusia, horregatik da behatzeko toki ezin hobea, irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuetarako sarbide erraza baita.

## **5.1. Beste ebaluazio prozeduren aldean behaketak dituen abantailak**

Ikaskuntza dinamikoa da, eta ikasleak hobeki bereganatuko du eta ulertuko, izaera dinamiko hori onartzen duten prozedurak erabiltzen badira. Hori dela eta, behaketak begibistako abantailak ditu beste prozedura batzuen aldean, esate baterako ikasleen lanen analisiaren eta berariazko frogan aldean.

Behaketari esker antzeman daiteke zein den ikasten ari denari ikasleak hartzen dion esanahia, baita nola elkartzen dituen lehendik ikasitakoak eta alderdi berriak.

Egoera naturala eta ikaskuntzaren ingurunea onartzen dituelako, prozedura hori oso egokia da alderdi nabarmen batzuetan erreparatzeko, bestela nekez eza-gutuko dira eta.

Ikasleak ikaskuntza egoerarekin, ikaskideekin, irakasleekin eta bere buruarekin izaten duen elkarreraginean sakontzeko bidea ematen digu behaketak, beti ere, kontutan izanik bi direla beti elkarri eragiten dioten elementuak eta bati emandako erantzunak besteari eragiten diola, eta alderantziz; hau da, bi norabideetako harremana izaten dela elkarreragin hori aldatzen eta modulatzeko aritzen dena. Behaketa izanen da egoera horiek antzematen dituen ebaluazio tresna bakarra.

### a) Ikaslearen eta ikaskuntza egoeraren arteko elkarreragina:

Edozein ikaskuntza egoeran ikasleak aurretik barneratutako kontzeptuak, bere estrategiak, prozedurak, plangintzarako gaitasuna, baliabideak helburuekin harremanetan jartzeko ahalmena etab. erabiltzen ditu. Hori guztia arretazko behaketa baten bidez jakin daiteke.

### b) Ikaslearen eta ikaskideen arteko elkarreragina:

Zenbait aspektu nabari dakizkioke ikaslean, esaterako, zer azalpen ematen dituen egoera baten aurrean, noraino inplikatzeko den intelektual eta afektiboki, zer prozedura erabiltzen dituen lan-taldean, nolako argudioak ematen dituen besteekin arrazoiei erantzuteko...

### c) Ikaslearen eta irakaslearen arteko elkarreragina:

Irakaslea ikaslearekin elkarreraginean dabilenean, egoera korapilatsuetan edo kontraesanekoetan jartzen du ikaslea bere ikuspuntuak erabiliz. Kontraesan

horiek gaintzeko ikasleak egiten dituen ahaleginak eta saioak behatzeko modua izanen du orduan.

Egoera hori oso egokia da ikaslearen heltze maila ezagutzeko, baita ikasten ari dena nola barneratzen duen ikusteko ere.

Horretaz gainera, aukera ematen du behatzeko zer egin dezakeen ikasleak irakaslearen laguntzarekin edo beste ikaskide baten laguntzarekin (garatze alderdi hurbila).

d) Ikasleak bere buruarekin duen elkarreragina:

Ikasleak bere pentsamenduak hizketa bihurtzen dituenean, bere ezagutza prozedureta, eta eragozpenetaz jabetzeko duen gaitasuna aztertu eta behatu ahal izaten da, baita zer uste duen ere ikasteko eta ikasten segitzeko bere ahalmenari buruz (ikaslearen dimentsio metakognitiboa).

Behaketa oso egokia da batez ere prozedurak eta jarrerak, arauak eta baloreak noraino barneratu diren jakiteko. Are gehiago, nekez ebaluatuko dira alderdi horiek behaketaren bidez ez bada.

## **5.2. Behaketarako eragozpen arruntenak**

Irakasleek ikasgelan behatzeko izaten dituzten eragozpen arruntenak era ezberdinetakoak dira. Ez dituzte une egokiak bilatzen lasai eta poliki behatzeko, edo, bestela, ez dute denborarik izaten. Bestalde, ikasle kopuruak baldintzatu egiten du behaketa sistematikoa egiteko aukera.

Normalean, ekintzen eta aldien plangintza on bat egitea behaketaren mesederako izan daiteke, baina batez ere irakaslearen jarreraren aldaketa izanen da mesedegarriena. Izan ere, ikasgelako ekintzetan beste elementu bat bezala sartu behar du behaketa.

Beste eragozpen batzuk sortzen dira irakasle batzuk ebaluazio prozedura horretan artifizialtasuna somatzen dutelako. Kanpoko zerbait iruditzen zaie, ikasleekin duten harremana baldintzatzen duen zerbait. Eta hala da, lan hori beregandik sortzen ez bada, kanpotik eskatutako zerbaiten gisara eta inposatutako beste lan baten gisara hartuko dute, ez baitiote zentzurik aurkituko nolanahi.

Irakasleek sendotu egin dute pentsatzeko modu hori, batzutan eskatu egin baitzaie zehaztasun gehiegiko tresna sofistikuak erabiltzea eta, gainera, ez omen zieten informazio garrantzizkoa ematen lanerako.

Beste batzutan praktika eta esperientzia ezarekin sortzen dira eragozpenak, baina ez da aditua izan behar behaketa egiteko; edozein irakaslek, praktika eta plangintza piska batekin, ebaluaziorako beste tresna bat balitz bezala erabiliko du behaketa. (Egia da, hala ere, irakasle batzuk behatzeko gaitasun handia dutela, eta beste batzuk, berriz, plangintza gehiago behar dutela: beti ere, ikas daitekeen trebetasuna da, eta, batez ere, praktikarekin hobe daitekeena.)

Aurreko horrekin zerikusi handia dauka behatzeko arreta bereizleari buruzko gaitasunak; ikasgelako egoerak ez dira egokienak behatzeko zereginean arreta jartzeko, arreta eskaerak, hasierako mailetan batez ere, etengabeak direlako.

Beste eragozpen batzuk behatzearen helburua eta zentzua zein diren ez jakitetik heldu dira, askotan behatzearekin lortu nahi dena zehaztu eta norberegian gabe edukitzen baita. Gutxi gora beherako, mugagabe eta hala-holako zerbait behatu eta aztertu nahi denean, behaketak indarra eta eraginkortasuna galtzen du. Alderantziz, irakasleak zenbat eta argiago izan zer eta zergatik behatu behar duen, orduan eta eragozpen gutxiago izanen du. Irakaslearentzat mesedegarri izaten dira behaketarako gidoi bat, biderakusle bat, ildoak ematen dizkion zerbait, taularen bat edo behatzeko beste edozein tresna.

Irakasleak, behatzen duenean, interpretatu egin behar du behatutakoa. Behaketa guztiak esparru teoriko batean egiten dira eta hortxe hartzen dute beren zentzua. Esparru hori unitate didaktikoarena da, horrek arautzen baititu helburu, edukin eta baliabide jakin batzuk, eta ikaskuntza-irakaskuntza ekintzetan zabaltzen ditu. Era berean, curriculumaren garapenerako esparru teoriko diren aldetik, konstruktibismoaren ekarpenek ere behatutakoaren analisia eta interpretazioa egiteko tresnak eskaini ditzakete. Horrekin ulertuko da nola gerta daitekeen bi irakasle ikasgelako egoera bera modu ezberdinetan interpretatzea.

Azkenik, irakasteko modu ezberdinen eta behatze funtzioaren arteko harremanari buruz zenbait ohartarazpen gehiago egingo dugu. Irakasle “emankorrek” benetan egoten dena baino gehiago ikusteko joera izaten dute. Irakasle horiek lotura afektiboa edukitzen dute beren ikasleekin eta baikorrak izaki, ikasgelaren eta ikasle bakoitzaren martxa onean sinisten dute. Beste batzuk, aldiz, “gogorragoak” izaten dira beren iritzietan, eta benetan egoten dena baino gutxiago ikusteko joera izaten dute. Beste batzuk, berriz, iritzia “orekatzeko” joera izaten dute eta ñabardurak eta alderdi bereizleak galtzen dituzte, kontrolatu gabeko aurriritziengatik edo ohartzeko gaitasun ezagatik. Beti ere, behatzeko modu guzti horien eragozpenak baztertu edo kontrolatu egin daitezke irakaslea horietaz konturatzen bada, eta lehen esan dugun bezala, lan taldearen bitartez.

### **5.3. Irakaslearen behaketa ahalbideratzen duten irakaskuntza-ikaskuntza ekintzen ezaugarriak**

Ez dira ikasgelako ekintza guztiak egokiak edozein gauza behatzeko. Batzuk beste batzuk baino esanahi gutxiagokoak dira, beste batzuk bezain interesgarriak ez diren buru barneko prozesuak sortarazten dituzte edota irakasleari ikasleak hobeki ezagutzeko informazio interesgarria ematen ez dioten egoerak.

Honako hauek izaten dira behaketa aberatsa egiteko modua ematen duten ekintzen ezaugarriak:

a) Ikaslearen buru barneko prozesuak, bere pentsamolde berezkoak adierazten dituztenak, “in situ” behatzeko aukera ematen dute. Hau da, behatzailearentzat egintza “gardenak” izaten dira batzuk, eta beste batzuk, ordea, “ilunak”, ikaslearen edo taldearen pentsamedu prozesua jarraitzeko zailtasun handia ematen dutenak. Badira beren diseinuan une edo aldi bideratuak dituzten ekintzak behaketari mesede egiten diotenak.

Berdin gertatzen da jarrerekin eta talde lanarekin zerikusirik duten zenbait alderdirekin. Ekintzak alderdi hori berezko baldin badu, errezago izanen da analisia eta behaketa egitea.

b) Ikasleak zentzua antzeman behar die ekintzei, eta horiek garatzeko prozesu zentzudunak sortu behar ditu. Ekintzak zenbat eta gehiago urrundu planteamentu itxi eta errepikatzailetatik, eta zenbat eta gehiago hurbildu “aztertu”, “arazoei irtenbidea eman”, “iritzia eman” eta horrelako prozesuetara, orduan eta egokiagoak izanen dira garrantzizko alderdiak behatzeko.

c) Une edo aldi ezberdinak aurrakusten dituzten ekintzek une edo aldi horietako bakoitzaren alderdi berezkoak behatzeko aukera ematen dute. Hona hemen ekintza horien adibide batzuk: aurretiko ezagutza piztea, informazioa biltzea, mota ezberdinetako informazioak uztartzea, aplikatzea, laburbiltzea, etab. Ekintza horiek beren diseinuan daukate behaketaren egitura eta edukina.

### **5.4. Behaketan adierazleek daukaten zeregina**

Irakaskuntza-ikaskuntza ekintzak ongi eginak direnean, asmatu egin daitezke, beren garapeneko une edo aldi ezberdinetan, irakasleak garrantzizkotzat hartzen dituen galdera batzuk. Berdin da nola idazten diren; behaketaren adierazleak dira.



Orokorrean esan daiteke adierazleen garrantzia handia dela hezkuntzan eta irakaslearen behatze lana bideratu eta gidatu egiten dutela. Hona hemen adibide batzuk: helburu orokorrak, helburu didaktikoak, ebaluazio irizpideak, ekintza didaktikoak sortzen dituen galderak, nabarmentzekoak diren ekintzaren puntuak, etab.

Bildu egiten dute ikaslearen pentsatzeko, sentitzeko edo aritzeko moduarekin zerikusirik daukan garrantzizko informazio guztia, irakaskuntza-ikaskuntza ekintzen garapenean agertzen dena. Unitate didaktikoaren helburuetatik (ekintzarekin sortzen diren galderak, irakaslearentzat nabarmentzekoak diren ekintzaren aldiak...) sortzen dira behatzeko adierazle zehatzenak.

Ez da baliozko behaketarik adierazlerik gabe; horiek ematen digute ikasleen estrategiak, prozedurak, eta buru barneko ekintzak baloratzeko bidea. Badira orokorrean adierazitako adierazleak, eta zehazki eta bereziki adierazitakoak ere bai.

Lehengoak aberatsagoak dira esanahiaren aldetik, eta, ingurune eta egoera ezberdinetara moldatuz, zehaztasun ugari onartzen dute. Edukina eta ingurunea kontutan hartuz zehazten badira, behatze lana erraztuko dute.



## **II. Kapitulua**

### **Behaketarako tresnak**



## 1. BEHATZE TRESNAK

Behaketa ikasgelan egin ahal izateko tresnak eduki eta erabili behar dira. Ebaluazioari dagokionez, neurri praktiko bihurtzen ez diren asmo onak baliorik gabekoak dira. Hori dela eta, curriculum proiektuak ebaluazioari buruzko printzipioak eduki behar ditu, eta horiek gauzatzeko tresnak.

Irakasle askok tresnak eskatzen dituzte behin eta berriz, kendu eginen dietelakoan behaketa sistematikoak ebaluazio formatiboa egiteko eskatzen dituen hausnarketa eta lanketa.

Beste irakasle batzuk, aldiz, artifizialtzat jotzen dituztelako eta beren ustez irakasle eta ikasleen askatasuna eta burujabetasuna trabatzen dituztelako, gaitzes-ten dituzte behaketarako tresnak. Ikasgelatik eta eguneroko eskola lanetik kanpo dauden artifiziotzat hartzen dituzte. Beren memoria eta intuizioan oinarritzen dira ikasleak ebaluatzeko.

Tresna horien kontra beste jarrera gaitzesle bat ere bada; zergatia, berriz, ezberdina da. Jarrera hori duten irakasleen iritzian behaketa ez da ebaluazioaren helburuarekin bat heldu, fidagarritasunik gabekoa delako eta ezerosoa. Subjektibitatez betea dela uste dute, eta beste prozedura “ekonomikoagoak”, “errazagoak” eta “objektiboagoak” nahiago dituzte, esate baterako, kontrolak eta berariazko frogak.

Kontrako ohartarazpen horiek guztiak entzuteko eta kontutan hartzeko modukoak dira behaketa tresnak erabiltzerakoan, baina ez dute tresna egoki horren erabilpena galarazten.

## **1.1. Diseinatu ala prestatutako tresnak erabili?**

Curriculum-proiektuaren alderdi honi buruz irakasle taldeek zehaztasunak egin eta erabakiak hartu behar dituztenean, hori da sortzen zaien galdera. Prestatutako tresnak erabiltzeko aukera hartzen duten irakasleek honako alderdiok baloratzen dituzte:

### a) Erabilgarritasuna:

Irakurtzen dituztenean somatzen badute beren lan egiteko moduarekin ez direla bat heldu, edota garrantzizkotzat hartzen dituzten alderdiak jasotzen ez dituztela, normalean berehala baztertzen dituzte. Batzuetan itxuraz onartzen dituzte, baina ez dituzte erabiltzen gero.

### b) Erabiltzeko erraztasuna eta ekonomia:

Irakasleek gaitzetsi egiten dituzte tresna luzeegiak eta zehaztasun gehiegi-koak, eta errazak, bideragarriak eta praktikokoak direnak, berriz, ia denek erabiltzen dituzte. Oker egin gabe esan daiteke ebaluazio tresna bat ona dela, eta erabiltzen dela, irakaslearen irakasteko asmoekin bat egiten duenean. Irakatsi nahi duenarekin ados baldin badago, balioa emanen dio eta erabili egingen du. Bestela, bere irakasle lanerako gauza arrotzat hartuko du, ez du baloratuko, eta, kasurik onenean ere, mekanikoki erabiliko du.

### c) Egokitze ahalmena:

Oso zaila izaten da ikastetxe batetik kanpo egindako tresna, bere curriculum proiektuaren erabakiekin zerikusirik ez duena, hango irakasleen beharretara egokitzea. Horregatik irakasleek baloratu egiten dute kontestu eta egoera bakoitzera egokitze ahalmena.

Nolanahi ere, tresna batzuk hain orokorrak eta moldagarriak izanik, balio gutxikoak izaten dira ematen duten informazio eskasagatik.

d) Alderdi formalak:

Teorian balio gutxi eman bazaie ere, alderdi hauek praktikan kontutan hartzeak dira. Irakasleak tresna ongi aurkeztuak eta egituratuak, eta irakurterrezak behar ditu, bere arreta toki ezberdinetan jartzea eskatzen dioten egoeratan erabiltzeko.

Tresna horiek ikastetxean bertan egiten badira, aipatu muga guztiak gainditu ahalko dira eta aspektu positiboak indartu. Bestalde, ikasgelako, zikloko edo ikastetxeko egoeraren araberrako tresnak egiteko ezinbestekoa da beste tresna batzuk erabiltzea, pistak eta ideiak hartzeko.

## **1.2. Irakasle bakoitzak ala irakasle tadeak egin behar ditu tresnak?**

Askotan tresnak ikasgelako programazioari zuzenean egokitu behar zaizkio (nola aritzen diren ikasleak ekintza batean, zein diren problema baten zailtasunak...), eta horregatik normala da unitate didaktikoen garapenaz arduratzen den irakasleak bere ildoak ireki eta bere behatzeko tresnak sortzea. Hala ere, besteen iritziei esker, talde lanak aberastu eta hobetu egiten du emaitza, eta irakaslearen lagungarri izaten da bere lanean isolamendu eta partzialtasuna somatzen baditu, horiek gaintzeko.

Beste batzuetan, behaketak curriculum koordinazioarekin lotutako alderdiak hartzen ditu: ahozko komunikazioaren behaketarako gidoia, anekdota erregistroa, zikloko oinarrizko alderdiei buruzko kontrol zerrenda... Horrelakoetan ebaluazio tresnaren diseinua talde lanean egin behar da.

Unitate didaktikoa nola aplikatzen den baloratzeko tresnak egiten direnean irakasle taldeak ere parte har dezake. Behaketaren bidez irakaskuntza-ikaskuntza ekintzak nola aplikatzen diren baloratzeak bide ematen du irakaskuntza etengabe hobetzeko, eta helburuak eta emaitza elkarri egokitzeko.

## **1.3. Tresna irekiak ala itxiak?**

Behatzeko erabiltzen diren tresnak ezberdinak dira egituraren aldetik. Esaterako, anekdota erregistroa zehaztasun gutxikoa izaten da, eta kontrol zerrendak, berriz, behatu beharreko gaia ahalik eta gehien zehazten du.

Ondoko koadroan behatze tresnen aldekoak eta kontrakoak jasotzen dira, behatu beharreko gaien zehaztasun mailaren arabera.

	Gutxi bideratutako tresnak	Asko bideratutako tresnak
Abantailak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aurrikusi gabeko alderdiak behatzeko modua ematen dute</li> <li>• Ikaslearen nortasuna eta izateko modua antzemateko egokiagoak</li> <li>• Informaziorik aberatsena eta kalitatezkoena ematea</li> <li>• Gaitasun heuristiko handiagoa</li> <li>• Behatzailearen nagusitasun handiagoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Behaketa errazten dute ezaugarri oso zehatzak bakarrik behatzen dituztelako</li> <li>• Informazio homogenoa, tratamendu eta konparaziorako erraza</li> <li>• Behatzaileak prestakuntza gutxiago behar du</li> <li>• Behatzailearen subjektibitasuna gehiago kontrolatzea</li> </ul>
Kontrakoak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Behaketaren subjektibitate handiagoa</li> <li>• Behatzean informazioa gal daiteke</li> <li>• Erabiltzeko eragozpenak, behatzailearen gaitasunaren arabera</li> <li>• Talde baten informazioa antolatzeke zailtasun handiagoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aurrikusi gabeko ezaugarri nabarmenak ez dira behatuko</li> <li>• Behaketaren artifizialtasun handiagoa</li> <li>• Behatzailea eta tresna elkarri egokitzeko beharra</li> <li>• Tresnak jasotzen ez dituen nortasun ezaugarriak galdu egin daitezke</li> </ul>

Ikusten den bezala, tresna mota bakoitzak baditu bere kontrako eta aldekoak; horregatik, behaketaren helburuak, ikasgelako egoerak eta irakasleak erabakiko dute noiz erabili bat edo bestea.

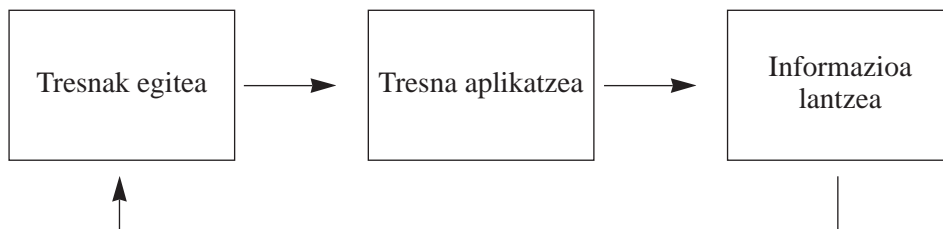


#### 1.4. Behaketa bideratzen duten tresnak eta sistematizatzen dutenak

Behaketarako tresnetan, badira behatze lana bideratzeko eta gidatzeko egokiago direnak, eta bildutako informazioa antolatu eta sistematizatzeko egokiago direnak.

Behaketan hiru aldi bereiziko ditugu:

- Behatu baino lehen  $\Rightarrow$  tresnak egitea.
- Behatzerakoan  $\Rightarrow$  tresna aplikatzea.
- Behatu ondoren  $\Rightarrow$  informazioa lantzea.



Ondoko ataletan ikastetxeetan gehien erabiltzen diren tresnak deskribatu, eta horiek egiteko, erabiltzeko eta hobetzeko orientabideak ematen dira.

## 2. BEHAKETA GIDATU ETA BIDERATZEN DUTEN TRESNAK

Bidenabar egiten den behaketan errealitateak berak ematen digu behatzearen objektua. Deigarri iruditzen zaiguna behatzen dugu, baina hezkuntzaren aldetik begiraturaz ez da beti garrantzizkoena eta interesanteena.

*Egoera didaktikoak* gardenagoak eta esplizituagoak dira begi kritikoekin begiratzen diegunean, begibistakoa gainditzen saiatu, eta beren alderdi egokiak aukeratzen ditugunean. Hau da, zeri begiratu jakinda behatzen dugunean.

Esan daiteke behatze tresnek bi mailatan egituratzen dutela irakaskuntza-ikaskuntza egoera bat: ulertzeko eta ezagutzeko garrantzizkoa iruditzen zaiguna adierazten duen maila, eta horretarako garrantzizkoa ez den maila. Komunikazioaren teoriaren hitzak erabiliz esan daiteke behatze tresnek “mezua” eta “zarata” bereizteko balio dutela, edo, *Gestalt* teoriaren arabera, adierazia eta adierazlea bereizteko.

Hezkuntz kontestuan zer behatu nahi den jakitea zer irakatsi nahi den jakitea da. Behatze lan abstraktuak ez du zentzurik. Lan horretan asmo argi eta esplizitu batek izan behar du gidaria, horrek bereiziko baitu zer behatu nahi den. Irakasle askok beren behatze tresnetan beha daitekeen guztia hartzeko joera dute; hau da, edozein aukera ahal den guztia behatzeko erabiltzen dute, ahalik eta informazio gehiena biltzeko. Ohitura horrek kalte egiten dio behatze lanari, luzee-gia eta nahasia bihurtzen du, eta, horregatik, irakasle askok behatzeari utzi egiten diote.

Behatzearen emaitza ez da neutroa, behatzailearen erreferentzia esparruaren araberkoa da, berak arloari buruz eta hezkuntzari buruz dauzkan pentsamoldearen araberkoa, bere itxaropenen araberkook... Behatze tresna bat egitean aurrikuspen horiek guztiak agerian jartzen zaizkigu, irakasleari berari ere bai. Horregatik behatzeko tresna bat diseinatzearekin batera bakoitzaren ideia pedagogikoei buruzko hausnarketa egiten da.

Tresnen zeregina lana gutxiagotzea da; behaketak ematen dituen aukera guztietatik batzuk onartu eta beste batzuk baztertu egiten ditugu, eta gure arreta bereizlea bihurtzen da.

Hala eta guztiz ere, zer merezi duen behatzea erabakitzeke lan esperientzia gutxienekeo bat behar da. Pertsona guztiak, ordea, ez dira trebetasun beraren jabe, batzuk zorrotzagoak dira beste batzuk baino, batzuk analisisa egiteko trebeagoak, eta ohartarazpenak egiteko argiagoak. Hori dela eta, tresnak diseinatzeari dago-kionez, talde lanak emaitza hobek bermatzen ditu.

Behatzailea ez da gauza guztietan egoten den horietakoa: nahi duguna behatzen dugu (garrantzizkoa iruditzen zaiguna), dakiguna (tresna egokiak diseinatuz), eta ahal duguna (eskola ingurune korapilatsuetan tresna aplikatuz).

Ikasgeletan erabiltzen ohi diren tresna nagusiak deskribatuko ditugu ondoren. Argien iruditu zaizkigun hitzak erabili ditugu eta gure behatze modelo-ri gehien egokitzen zaizkionak: batzuetan zenbait autore eta eskolak ez ditu hemen-go hitz berak erabiltzen.

Honako tresna hauek deskribatuko ditugu:

- Behaketarako galdera sorta.
- Behaketarako gidoia.
- Galdera zerrenda.
- Kontrol zerrenda.
- Estimazio eskalak.

## 2.1. Behaketarako galdera sorta

*Behaketarako galdera sortak* irakaslearen ardurako galderak jasotzen ditu. Galdera gisara adierazten dira gero behatzearekin erantzunak eman nahi zaizkie-lako. Tresna hau irakaslearen jarrera ikertzaileari dagokio. Horrek behatu egiten du hobeki ulertzeko, irakaskuntzaren praktikaren ondorioei buruz bere ezagutza zabaltzeko.

Ez dira galdera erretorikoak; bere lanean hobetzeko gertu dagoen irakasle-ari axola zaizkion galderak dira. Irakurritako gauzetatik, lan praktikatik, ideiak aurkatzetik, koordinazio bileretatik eta horrelakoetatik sortutako galderak dira. Zientzia ikerketetan hipotesiek izaten duten zeregina izaten dute.

Batzuetan modu orokorrean adierazten direlako behatze gida eta ildoak izateko balioa galtzen dute. Adibidez, irakasle batek bere buruari galdetzen badio “nire ikasleek zergatik ez dute irakurritakoa ulertzen?”, nekez emanen dio irten-bidea galderari ikasleek nola irakurtzen duten behatuz.

Galderek zerikusi handia izan behar dute irakaslea irakasten ari denarekin, ekintza didaktikoarekin. Hau da, irakasle bat eta bere ikasleak sailkapena lantzen ari badira, irakasleak galdera bat egin diezaioke bere buruari: “ikasleak sailkatze-an bi irizpide erabiltzeko gai ote dira?”. Galdera hori egoerari egokitzen zaio, ekintza didaktikoarekin zerikusia duelako, baita irakaskuntza-ikaskuntza egoera zehatzarekin ere. Ez da irakaslearen arreta sailkapen horiek egiteko irakasle bat gai den ala ez; jakin nahi duena da bere ikasleak, ariketa horiekin, erabiltzen ari diren material horrekin, eta bere ildoei jarraikiz, gai ote diren sailkapen mota ho-riek egiteko.

### 2.1.1. Galdera sorta diseinatzea

Normalean hezkuntzaren plangintza eta programazio aldian sortzen dira galderak. Askotan curriculum proiektua eztabaidatzeko saioetan: edukinen sekuentziazioa, gaitasunen lehentasuna erabakitzea, metodologia eta materialei buruzko erabakiak, etab. Beste batzuetan, berriz, unitate didaktikoa zehaztean eta ekintza didaktikoak asmatzean.

Tresna hori, tresnatzat har badaiteke, erabili ahal izateko irakasleei erabakiak hartzeko aukera ematen dien curriculum ireki eta malgua da behar da.

Galdera sortan galderak gutxi egon behar du: hiruzpalau, edo, gehienez ere, bost; galdera gehiagorekin galdera sortaren itxurako behaketarako gidoia izan daiteke. Irakaslearentzat berarentzat ere galderak argiak izan behar dute, eta, zer esanik ez, irakasle taldearentzat. Eta, azkenik, idatzita egon behar dute. Irakasle askok ez dute galdera horiek idazteko ahalegina egiten. Beren memorian sinisten dute. Idazteak baditu, ordea, alderdi onak: pentsamendua argitzen laguntzen du, sintaxi kontua baino zerbait gehiago baita adierazpen zuzena bilatzea. Irakaslea gehiago inplikatzeko eta informazioa biltzeko eta sistematizatzeko erraztasuna ematen du. Galderak idatzita ez badaude nekez idatziko dira erantzunak.

## 2.2. Behaketarako gidoia

*Behaketarako gidoia* eskema bat da, behatu beharreko puntu guztiak antolatuta jasotzen dituen. Hortaz, behaketa bideratzeko balio du. Berdin erabil daitezke prozesuak (egoera didaktiko errealak) aztertzeko eta ondorioak (lan idatziak, grabaketak, eskola lanak, etab.) aztertzeko.

Gidoiak gaien arabekoak edo sekuentzien arabekoak izan daitezke. Lehenengoek behatu beharreko puntuak eskema logiko baten arabera antolatzen dituzte (atalak, azpiatalak...). Askotan sistema dezimala erabiltzen da zatiak egituratu eta antolatzeko.

Gidoi sekuentzialek ekintzaren garapenaren arabeko denbora sekuentzia jakin bati jarraitzen diote. Hau da, une bakoitzean zer behatu behar den jakinarazten dute.

Erdi egituratutako tresna da, eta horregatik egituratuen eta egituratu gabekoen alderdi on batzuk biltzen ditu, eta arestian ezagutarazitako alderdi txar batzuk gainditzeko.

Ongi egindako gidoi baten ezaugarriak erraztasuna, koherentzia eta egoerari egokitzeko ahalmena izan behar dute. Benetako balioa duen gidoia erraz samarra da, horrek memorizazioari eta kontsulta azkarrari laguntzen baitie.

Gidoiek barne koherentzia behar dute, logikoa edo denborazkoa, eta egoera eta behar bakoitzari egokitu behar zaizkio. Hori dela eta, zaila izaten da beste ingurune edo egoera batzuetan prestatutako gidoiak erabiltzea.

### 2.2.1. Behaketarako gidoia diseinatzea

Behaketarako gidoia egitea erraz samarra da. Hiru aldi bereiz daitezke diseinuan: ideiak bilatzea, horiek antolatzea, eta, azkenik, gidoia idaztea.

#### 2.2.1.1. Ideiak bilatzea:

Prozesuko unerik garrantzizkoena da. Irakasle batek edo irakasle talde batek zer behatu argi ikusten badu, lanaren zati bat aurreratu izanen du. Baina askotan ez da hori gertatzen. Orduan ideiak sortarazteko teknika batzuk erabil daitezke. Hona hemen ezagunenak: ideien zurrunbiloa, mapa semantikoak, hitz klabeak, eta galdera heuristikoak.

Ondoren laburbildurik azalduko ditugu teknika horiek.

- *Ideien zurrunbiloa* egiteko paper batean edo harbelean idatzi behar da behatu nahi denarekin zerikusirik duen edozer. Banaka edo taldeka egin daiteke. Egiterakoan balorazioa eta iritzi kritikoakalde batera uzten saiatu behar da. Ideien ugaritasuna da interesgarriena, nahita eta oharkabean burura heltzen diren ideia guztiak biltzea.

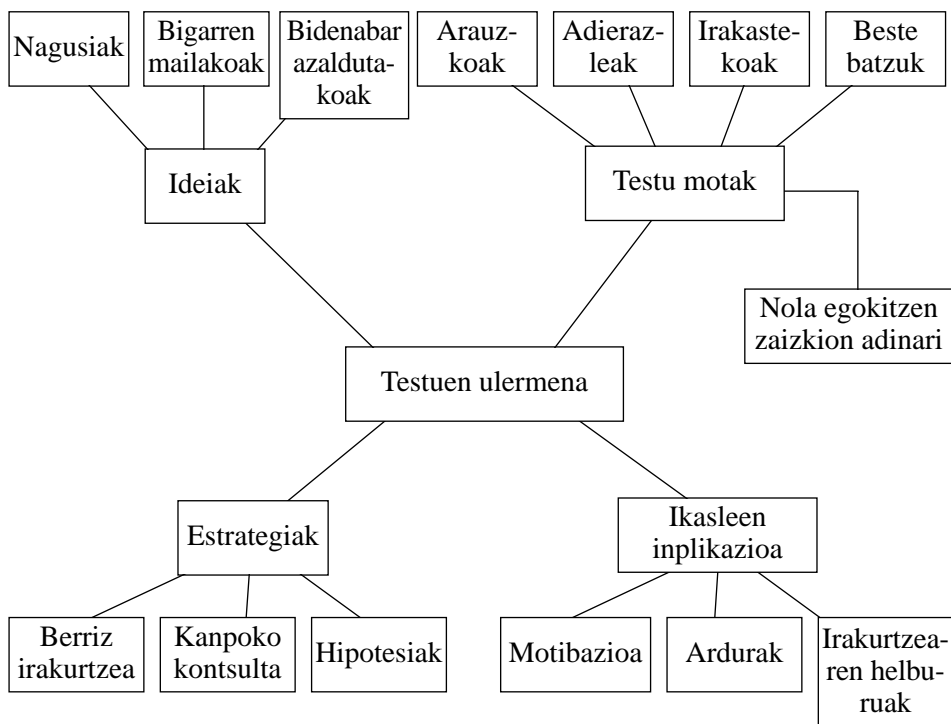
Ikus ditzagun teknika honen laguntzaile izan daitezkeen kontseilu batzuk<sup>(1)</sup>:

1. Koadro hau liburu honetatik hartua da: Daniel CASSANY: *La cocina de la escritura*, Anagrama, Bartzelona.

### **Ideien zurrumbiloa egiteko kontseiluak**

- Guzti-guztia idatz ezazu, baita begibistakoa, zentzugabea, edo barregarria iruditzen zaizuna ere. Ez ezazu ezer baztertu! Zenbat eta ideia gehiago atera, orduan eta aberatsago izanen da testua. Aurrerago probetxagarri gerta dakizuke behin pobrea edo eroa iruditu zitzaizun ideia.
- Ez itzazu oraingoan ideiak baloratu. Geroago izanen duzu gustoko ez duzuna kentzeko aukera. Erabil ezazu energia guztia ideiak bilatzeko prozesu sortzailean.
- Ideia bat gogora ekartzeko hitz soilak eta esaldiak idatzi. Ez ezazu denborarik galdu esaldi osoak eta zehaztuak idatziz. Azkar idatzi behar duzu pentsamenduari jarraitzeko. Papera, oraingoan, zure gogoaren luzapena besterik ez da.
- Ez arduratu gramatikarekin, kaligrafiarekin edo aurkezteko moduarekin. Zuk bakarrik irakurriko duzu papera. Berdin da faltak, zirriborroak edo lerro okerrak egiten badituzu ere.
- Paperaren espazioa jostazeko erabili. Egin geziak, zirkuluak, lerroak, marrazkiak. Ideiak modu grafikoan markatu. Multzotan jar itzazu. Marraz itzazu.
- Ideien iturria agortzen zaizunean, berriz irakurri idatzitakoa eta bilatzen jarraitzeko ondorengo teknikak erabili

• *Mapa semantikoak.* Ideiak sortarazteko beste teknika bat da. Ideia nagusi bat abiapuntutzat hartu eta bata besteari lotutako ideiak garatu eta ikusteko moduan gorpuztu behar dira. Teknika honek sormena bizteko balioa izan dezake. Ikus dezagun testuen ulermena behatzeko mapa semantiko bat:



Ikusten denez, ideia nagusi bat abiapuntutzat hartu eta hortik bigarren mailako ideiak sortzen dira, eta horietatik beste batzuk eta horrela... Teknika hau ideia orokorren barnean dauden beste batzuk aterarazteko erabiltzen da.

- *Hitz klabeak*. Teknika honen bidez erabiltzen diren materialetatik eta dokumentuetatik (testu liburuak, curriculum proiektua, programazioak, unitate didaktikoak, kontsulta liburuak...) behatu beharrekoari dagozkion hitzak harrapatzen dira. Hitz horiek gaitasun heuristiko handikoak dira beren kontestutik kanpo aztertzen badira. Garrantzia handia hartzen dute.

Hain zuzen ere arloen curriculum hitz sugerenteen iturri izaten da. Hitzazurrean edota helburuei, edukinei eta ebaluazio irizpideei dagozkien ataletan *hitz klabe* asko bilatzeko aukera izanen dugu, eta ideiak bilatzeko garai honetan laguntza handikoak izan daitezke.

Ikus dezagun orain adibide bat:

Irakasle talde batek *behaketarako gidoi* bat egin nahi du “informazioaren tratamenduari buruzkoa”, zikloan zehar alderdi horren jarraipena egiteko asmoz. Zikloaren koordinatzaileak etapako helburu orokorren fotokopiak atera ditu, baita Inguruaren Ezaguera eta Hizkuntza arloen curriculumenak ere (Arloko sarrera, helburuak, edukinak: kontzeptuak, prozedurak, jarrerak eta ebaluazio irizpideak).

Hori egin ondoren, irakasle bakoitzak atera egingen ditu informazioaren tratamenduari dagozkion hitz klabeak, fotokopietan hitz horiek azpimarratuz edo markatuz. Gero, koordinazio bileran, emaitza elkarri jakinarazi, eta hurrengo hitz klabeen zerrenda egingen dute:

Hitz klabeak: “Informazioaren tratamendua”	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aurrerapenaren lerroa</li> <li>• Interpretazio klabeak</li> <li>• Estrategiak prestatzea</li> <li>• Informazioa eskuratzea</li> <li>• Informazioa lantzea</li> <li>• Sistematizazioa</li> <li>• Identifikazioa</li> <li>• Sailkapena</li> <li>• Protokoloak</li> <li>• Plangintza</li> <li>• Interpretazioa</li> <li>• Analisi kritikoa</li> <li>• Taldeari dagozkion ekintzak</li> <li>• Gauza esanguratsuak</li> <li>• Adieraztea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseinatzea</li> <li>• Arakatzea</li> <li>• Informazioa norbereganatzea</li> <li>• Kontsultarako teknikak</li> <li>• Erregistro sistematikoa</li> <li>• Fitxategiak</li> <li>• Burujabetasuna</li> <li>• Zehaztasuna</li> <li>• Behaketarako koadernoak erabiltzea</li> <li>• Grafikoak, taulak, ardatzak</li> <li>• Behaketa</li> <li>• Hiztegiak erabiltzea...</li> <li>• Inkestak, galderak</li> <li>• Monografiak egitea</li> <li>• Erakusketak</li> <li>• ...</li> </ul>



Teknika honen helburua ideiak metatzea da; ideia horietako batzuk egokiak eta beste batzuk ez. Aukera ondoren eginen da, gidoian azalduko diren ideiak be-reizi eta antolatu behar direnean.

- *Galdera heuristikoak*. Heuristika asmatzearen artea da. Galdera heuristi-koak gauzak asmatzen edo iradokitzen laguntzeko galderak dira. Nor? Non? Noiz? Zergatik? Nola? Zer?... galderak informazio baliotsuzko erantzunak ateraz-ten dituzte.

Balio berekoak dira ondoko hauek ere: Nola definituko litzateke...? Zein dira ....-en antza daukaten gauzak? Zertan dira antzekoak eta zertan ezberdi-nak...? Zergatik gertatzen da...? Nola arrazoituko nuke...?

Ikus dezagun ulertutako mezuak ahoz laburbiltzeko gaitasuna behatzeko adibide bat.

Galdera heuristikoak: ahozko laburpena
Nork? Ahozko laburpenak egiteko gai al dira haurrak? Nolakoak dira haurren ahozko laburpenak? Noiz da hori egiteko garaia? Nork irakatsi die? Zer irakatsi die? Nola irakatsi zaie? Zertarako irakatsi zaie? Nola definituko litzateke ahozko laburpena? Zein dira ahozko laburpen baten antzeko gauzak? Zein da ahozko eta idatzizko laburpenen arteko diferentzia? Zergatik egiten dituzte hurrek ahozko laburpenak? Zein dira ahozko laburpenak behatzeko arrazoiak? ...

Komenigarri izan daiteke galdera hauei erantzutea behaketarako gidoian erabil daitezkeen ideiak biltzeko.

### 2.2.1.2. Ideiak antolatzea

Ideiak hartu ondoren, antolatu egin behar dira irizpide logiko bat, sekuentzial bat, edo bien arteko bat erabiliz.

Koherentzia logikoko eskema egiteko lehengo lana atal nagusiak bereiztea da. Adibidez, testuak sortzeko baldin bada, honako hauek izanen dira atalak:

<p>I. Eskema edo testu plana prestatzea</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>II. Testualizazioa edo testua lantzea</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>III. Testua berrikusi eta hobetzea</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

Atal nagusiak ezarririk, logikaren aldetik garrantzia gutxiagokoak diren atalekin osatzen dira, eta azken horiek ere beste azpiatalekin osa daitezke, eta prozesu horri jarraitzen zaio informazio guztia eskema logiko batean sartu arte.

Egitura sekuentziala egin nahi izanez gero, ekintzarako denboraren antolamenduak emanen ditu atal nagusiak. Adibidez, irakaslearen nahia ikasleek trebetasun bat ikastea baldin bada, ondorengo denbora eskemari jarrai diezaioke, horrek azalduko baitizkio une bakoitzean behatu beharreko alderdiak:

I. Trebetasuna nolako den azaltzeko irakaslearen hitzaldia

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

II. Praktika elkarrekin eta modelizazioa

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

III. Banakako praktika

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

IV. Praktika, talde txikian

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

V. Emaitza elkarri azaltzea eta sintesia

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### 2.2.1.3. Gidoiaren idazketa

Gidoia idazteko esaldi laburrak eta ulerterrezak erabili behar dira, sintaxi egitura argikoak. Ahal izanez gero aditz izena edo hirugarren pertsonako adizkiak beren osagarri zuzenarekin erabiliko dira, beste osagarri guztiak, berriz, baztertu egingen dira. Esaldiak baieztapen moduan edo galdera moduan egin daitezke.

Baliabide tipografikoak erabiliko dira (letra motak, espazioak, gidoiak...) zatien hierarkia eta garrantzia adierazteko. Irakasle batzuk zenbaki erromatarrak eta hizkiak erabiltzen dituzte:

I. ....
a) .....
b) .....
c) .....
II. ....
a) .....
b) .....
c) .....

Beste batzuk sailkapen dezimala nahiago izaten dute:

1. ....
1.1. ....
1.1.1. ....
1.2. ....
2. ....
2.1. ....
2.2. ....

Atal hau irakurri ondoren, *behaketarako gida* egiteko lana konplexua dela eta denbora asko behar duela irudituko zaio norbaiti; ez da horrela, ezta gutxiago ere. Lanari ekin eta horretan aritzea besterik ez da.

Jarraian *behaketarako gidoi* bat aurkeztuko dugu. Inguru natural, sozial eta kulturalaren ezaguera arloko “ebaluazio irizpide” bat abiapuntutzat harturik da egina.

### 7. ebaluazio irizpidea.

*Inguruko animalia eta landare nagusiak identifikatzea, konparatzea eta sailkatzea, beren morfologiari, elikatzeke moduari, ibiltzeko moduari eta ugaltzeko moduari buruz ezagutzen dena aplikatuz.*

Hona hemen irizpide honen helburua: ikasleak bere inguruko landare eta zuhaitzak identifikatzen dituen (ezagutzen dituen) egiaztatzea, eta fitxak, laminak eta klabe errazak eta antzeko tresnak erabiliz, horien sailkapenen bat egiteko gai ote den jakitea. Erabiliko dituen klabeak egokituak izanen dira eta dikotomikoak.

## **Behaketarako gidioia**

Landareen sailkapena

I. Izaki bizidunak ezagutzea.

Bereizten al dituzte izaki bizidunak eta bizigabeak?

Irizpide funtzionalak ala anatomikoak erabiltzen dituzte?

Izaki txikiekin arazorik ba al dute?

II. Landareak eta zuhaitzak ezagutzea.

Bereizten al dituzte zuhaitzak, sasiak eta belarrak?

Irakatsitako zuhaitzak bereizten al ditu: haritza, pinua, zurzurria, sagar-rondoa...?

Bereizten al ditu koniferak eta konifera ez direnak?

Erabilaren arabera zuhaitzak bereizten al ditu? (fruta, zura, erretxina, apaintzekoak...)

III. Zuhaitzak eta landareak sailkatzea.

Ulertzen al ditu landutako “klabeak”?

Sailkatzeko irizpide zientifikoak erabiltzen al ditu?

Ikasgelan ikusitako zuhaitz eta landareen sailkapena egin dezake?

Berdin egin daiteke animaliekin ere. Gidoi hori erabilgarria da ikasleek landareekin lanean ari direnean: eskolak, ateraldiak, lanak...

### 2.3. Galderen zerrenda

Behatze lana naturala edo partehartzailea izan daiteke. Lehenengo kasuan behatzaileak ez du parterik hartzen behatzen ari den egoeran, ikuslea da, ez du egoera didaktikoan eragiten. Bigarren kasuan behatzaileak egoera didaktikoan parte hartzen du eta behatu nahi dituen egoerak sortarazten ditu.

Bigarren horretan aplikatuko da tresna hau; egoera didaktikoa gidatzeko, irakasleak ikasleari edo taldeari egin beharreko galderen zerrenda prestatu behar du, eta egoera naturalean behatu ezin diren alderdiak behatu (buru barneko prozesuak, ikasleek estrategiak nola erabiltzen dituzten, iritziak, ezagutza noraino bereganatu duten, kontraesanei ematen dizkieten erantzunak, etab.).

Hala ere arazo nahasi samarra da hau, behaketa egin aurretik galderak egin badira ere, ekintza didaktikoan zehar sortzen baitira askotan. Ikasleen erantzunak ere ustegabeak izaten dira askotan, eta a priori garrantzizkoa iruditzen zitzaiguna, behatzeko garaian ez da hain garrantzitsua izaten.

Horregatik *galdera zerrenda* izena eman zaio tresna horri, adierazi nahi baita, zerrenda itxia ez dela, eta beste galdera batzuk onartzen dituela.

#### 2.3.1. Tresna horren diseinua

*Behaketarako gidoiari* buruz esandakoak tresna honi ere aplikatu dakizkioke neurri handi batean, beti ere, egokitzapen txiki batzuekin. Uneen bereizketa berdina da: galderak bilatzea, horiek antolatzea, eta zerrenda idaztea.

*Behaketarako galdera sortan* galderak oso orokorrak izaten dira, eta irakasleak bere buruari egiten dizkio. Zerrendako hauek, berriz, oso zehatzak dira eta ikasleei egiten zaizkie; horretaz gain ingurunea ere zehaztuta dago, irakasleak ekintza garatzen ari denean egiten baititu, ikasleen erantzunen eta zalantzen arabera.

Tresna hau ikasleen aurretiko ezagutza behatzeko erabil daiteke, besteak beste. Ondoren galdera zerrenda bat azalduko dugu<sup>(1)</sup>.

1. J. FUSTER PÉREZ, *Materiales para el desarrollo curricular*, Generalitat Valenciana. Bertan den "Un mar de aire" galdera zerrendaren egokitzapena.

### **Galdera zerrenda: airea**

1. Zer dakizu aireari buruz?
2. Non egoten da airea?
3. Atzeman al daiteke?
4. Airerik ba al da gure gorputzean?
5. Bizi ahal izateko airea behar al du gure gorputzak?
6. Zikintzen al da arnasten dugun airea?
7. Nolakoa da airea?
8. Zein da airearen kolorea?
9. Tokia hartzen al du aireak?
10. Geldirik egon al daiteke airea?
11. Indarra transmititu al dezake aireak?
12. Berdinak al dira kanpoko airea eta hemen barnean duguna?
13. Nola jakin airea azkarrago edo motelago mugitzen den?
14. Zein dira haizeak mugitzen dituen gauzak?
15. Aireak zergatik mugitzen ditu gauzak?
16. Nora aldera mugitzen da haizea?
17. Egunero haize berdina izaten al da?
18. Nola somatzen dugu guk haizea?
19. Zein dira hegan egiten duten gauzak?
20. Nola ibil gaitezke hegan gizakiok?
21. Zein da hegan ibiltzen diren objektuen forma?

## **2.4. Kontrol zerrenda**

*Kontrol zerrenda* ikasle batek edo taldeak dituen edo ez dituen ezaugarri edo alderdien aipamena da. Behatzaileak egiaztatu egin beharko du behaketa al-dian azaltzen diren ala ez.

Behatzailearen lana erraztea da bere abantaila nagusia, behatu beharreko ezaugarriak zehatz-mehatz ematen dituelako. Baina behatutako portaera dikotomia bidez sailkatzea (bai/ez) zaila da askotan, eta erredukzionista. Normalean ikasgelan behatu nahi diren alderdiekin gertatzen da ez dagoela esaterik badaudela edo ez daudela behaketa egoera batean, ez baitira izaten horren zehaztuak eta iraunkorrak.



Behatu beharreko ezaugarriak adierazteko moduak ere asko baldintzatzen du tresna horren erabilgarritasuna. Adibidez “Ikasleak egokitasunez irakurtzen du” esaten badugu, zaila izanen da hori egia den ala ez jakitea. Zehaztu egin behar genuke zer den guretzat egokitasunez irakurtzea. Ikus dezagun beste adibide bat: “Ikasleak begibistako eragozpenak dauzka ikasgelan erabilitako testuak ulertzeko”. Hor errazagoa da somatzea, behaketa aldi bat baino gehiagorekin, ikasleak ezaugarri hori duen ala ez.

*Kontrol zerrendak* aukera ematen du behatutako alderdiei dagokienez taldearen egoera zein den ezagutzeko. Horrela jakin daiteke zer alderdi landu edo sartu behar den programazioan.

#### 2.4.1. Kontrol zerrendaren diseinua

Beste tresna batzuekin egin dugun bezala, hemen ere hiru aldi bereiziko ditugu diseinuan: behatu beharreko ezaugarri edo alderdiak zein diren erabakitzea, horiek antolatzea eta kontrol zerrenda idaztea.

Behatu nahi diren ezaugarri edo alderdiak zein diren erabakitzeke lehendik jakin egin behar da zer irakatsi nahi den; ekintzaren egitura bera eta unitate didaktikoaren helburuak balioko adierazleak dira berez. *Behaketarako gidoian* esandako guztiak ere berdin balio du tresna hau prestatzeko. *Kontrol zerrenda* egiteko ere aurretik gidoi bat prestatzea, eta gero zehaztea komeniko litzaigukeela esan daiteke.

Alderdiak eta ezaugarriak aukeratuz gero, ataletan egituratu behar dira, zerrenda hori irakurtzean koherentzia logikoa nabaritu behar baita behaketaren elementu edo unitateen artean.

Gero *behaketa zerrenda* idatziko da. Horretarako sarrera bikoitzeko koadroa eginen da. Norabide batean behaketaren unitateak edo ezaugarriak jarriko dira, eta bestean ikasleen izen-abizenak.

Adierazteko modu errezak bilatzea eta singularreko hirugarren pertsonako adizkiekin adieraztea komeni da. Ondoren ipuinak kontatzen dituztenean ikasle- en mintzamina behatzeko *kontrol zerrenda* bat emanen dugu. Irakasleak ikasle bat behatuko du egun bakoitzean; epe batean denak behatu izanen ditu.



Kontaktizunarekin bat heldu den hiztegi zehatza erabili du																																									
Esaldi zuzenak erabili ditu (syntaxia)																																									
Esaldi zuzenak erabili ditu (konkordantzia)																																									
Ekintzari egokitzen zaizkion adizkiak erabili ditu																																									

**2. Ipuina ulertzeko erraztasuna ematen duten komunikazio estrategiak:**

Behar bezalako tonu aldaketak egin ditu																																									
Esaten ari dena indartu edo adibidea emateko keinuak erabili ditu																																									
Ulertzen ari zaiola ziurtatzeko hitz edo esaldi nagusiak errepikatu ditu																																									
Ipuinaren zati ezberdinen artean isiluneak egin ditu																																									

**3. Baloratu beharreko jarrerak:**

Taldeari azalpenak ematen egotearekin larritu egin da eta lehenbailehen bukatzen saiatu da																																									
Azalpenak emateaz arduratu da eta ipuina urratsez urrats azaltzen satatu da																																									

**Jasotzeko sistema:** ikasleari eta itemari dagokien lauitxoan gurutzera jarri hori egin badu. Egin ez badu ez idatzi. Atzeko aldean ikasle batzuei edo jaso nahi diren alderdi batzuei buruzko oharra idatzi.

## 2.5. Estimazio eskalak

Behatzeko garaian balorazioa edo mailaketa onartzen duten alderdi edo ezaugarrien aipamena da *estimazio eskala*. Tresna honek gainditu egiten du kontrol zerrendaren alderdi txarretako bat, behaketan xehetasun gehiago emateko aukera ematen baitu.

Eskalak zenbakidunak, grafikoak edo hitzezkoak izan daitezke.

### *Eskala zenbakidunak*

Eskala horietan ezaugarri bakoitzaren ondoan eskala zenbakidun bat egoten da (normalean 1etik 5erainokoa), ezaugarri horren gradua edo neurria jasotzeko. Adibidez:

Ikasleak arazoei irtenbidea ematen die	1 - 2 - 3 - 4 - 5
--	-------------------

### *Eskala grafikoak*

Oraingo honetan ezaugarria baloratzeko eskala grafikoa da. Adibidez:

Bizitzako egoerak azaltzeko bere ezagutza aplikatzen du	
BAI	————— ————— ————— ————— —————  EZ

### *Hitezko eskalak*

Hitz eskala hauetan behatu beharreko ezaugarria hitzen bidez baloratzen da. Batzuetan hitz horiek egiten duten mailaketa ezaugarriaren ohikotasunari dago-  
kio. Adibidez:

Elkarlanean aritzen da:

Beti	Ia beti	Batzuetan	Gutxitan	Inoiz ez
------	---------	-----------	----------	----------

Beste batzutan kantitateari buruzko mailaketa izaten da. Adibidez:

— Txukuna da bere gauzetan:

Oso txukuna	Nahiko txukuna	Normala	Ez oso txukuna	Ez da batere txukuna
-------------	----------------	---------	----------------	----------------------

Beste batzutan hitzez deskribatzen dira behatu nahi den ezaugarri edo alderdiari dagozkion portaerak. Adibidez:

— Testu erraz bat irakurritakoan, ikasleak:

a) Irakurritakoaren edukinari buruz loturarik gabeko ideia bakanak dauzka	
b) Gaiaren ideia iluna dauka eta ideia bakanak gogoratzen diitu	
c) Gaiari buruz gutxi gora beherako ideia dauka eta ideia batzuk gaiarekin uztartzen ditu	
d) Gaiari buruzko ideia garbia dauka eta ideia nagusiak gai horrekin uztartzen ditu	
e) Gaia, ideia nagusiak, bigarren mailakoak eta anekdotak bereizten ditu	

### 2.5.1. Estimazio eskala diseinatzea

*Estimazio eskala kontrol zerrenda erabiliz egin daiteke. Kontrol zerrenden diseinuari buruz arestian esandakoak ere berdin balio du estimazio eskalentzat.*

Hitzezko eskalak deskriptiboen kasuan zenbait gauza zehaztea komeni da.

Ezaugarri edo alderdi batean behatu beharreko portaerak deskribatzen direnean, horiek zehaztasun guztiak eman behar dituzte, eta esklusiboak eta dimensio berekoak izan behar dute. Zehaztasun guztiak eman behar dituzte behatu be-

harreko ezaugarriarekin zerikusirik duten erantzun guztiak edota behatzeko gai diren portaera guztiak aurrikusi behar direlako. Esklusiboak izan behar dute ez direlako bata eta bestearen gainean jarri behar. Eta, azkenik, alderdia zehazten duten proposamen guztiak dimentsio edo kategoria berekoak izan behar dute.

Arestian emandako azkeneko adibidean deskribatu egiten dira ikasle batek testu erraz bat irakurri ondoren izan daitezkeen egoera guztiak. Horrela, deskribatutako portaerek zehaztasun guztiak bildu behar dituzte, hau da, behatutako gaiaren kasuistika guztia; burujabeak izan behar dute, hau da, ez diote elkarri itzal egin behar, eta denak behatu beharreko portaeraren alderdi berari buruzkoak izan behar dute.

Ikus dezagun ondoren 4 zenbakidun “ebaluazio irizpidea” erabiliz diseinaturako estimazio eskala bat, Hizkuntza eta Literatura arloko curriculumean azaltzen dena.

*Ebaluazio irizpidea:*

4. *Modu konstruktiboan parte hartzea (entzutea, besteen iritziak errespetatzea, adostasunera heltzea, arrazoitutako iritziak ematea...) eskola lanarekin zerikusirik duten komunikazio egoeretan (talde lanak, eztabaidak, ikasgelako batzarrak, ikaskideen edo irakaslearen hitzaldiak, atsedenaldiak, etab.), harrremana posible egiten duten arauak errepetatuz.*

Irizpide honen helburua egiaztatzea da ikasleek modu antolatuan eta elkarlanean aritzen ote diren komunikazio harremanetan. Horretarako egoera horietako arauak ezagutu behar dituzte, baita errespetatu ere, harreman eroso eta garbiren mesedetan.

Estimazio eskala:

Lan taldeetako komunikazioa

	Ikasle 1	Ikasle 2	Ikasle 3	Ikasle 4	Ikasle 5	Ikasle 6	Ikasle 7
a) Besteek zerbaite esaten dutenean adi egoten da							
b) Ikuspuntu ezberdinak errespetatzen ditu							
c) Taldera ideiak eta iradokizunak ekartzen ditu							
d) Elkarrekin egindako lanetan akordioetara heltzen da							
e) Azaltzen dituen ideiak arrazoitzen ditu							
f) Besteen argudioei arrazoiak emanez erantzuten die							
g) Bere ideiak modu antolatuan eta garbian azaltzeko gai da							
h) Eztabaidaren edo lanaren gaiari eusten dio							
i) Komunikazio harremanetarako arauak errespetatzen ditu							
j) Lan taldearen egoerari dagokion abots tonuaz mintzatzen da							

**Anotazio sistema:** idatzi laukitxo bakoitzean 1etik 5era bitarteko zenbaki bat ondoko irizpideei jarraikiz:

1. Deskribatutako portaera gradu txikienean azaltzen dela adierazten du.
2. Deskribatutako portaera oso gutxitan ikusten dela adierazi nahi du.
3. Deskribatutako portaera noizean behin ikusten dela esan nahi du.
4. Deskribatutako portaera ohikoa dela adierazi nahi du, beti azaltzen ez bada ere.
5. Deskribatutako portaera ohikoa dela adierazi nahi du eta ia beti azaltzen dela.

### 3. INFORMAZIOA SISTEMATIZATU ETA ANTOLATZEN DUTEN TRESNAK

Behaketaren helburua ebaluazioa egiteko informazioa jasotzea da. Hortaz, informazio hori guztia behar bezala antolatu eta zaindu behar da. Banakako ebaluazioaren, etengabearen eta formatiboaren esparruan informazioa laguntza handikoa izanen da: ikasleari bere burua hobeki ezagutzen eta bere mugak gaintitzen laguntzeko, gurasoei beren seme-alabak hobeki ulertzen laguntzeko, eta arrakasta pertsonalerako asmoak eduki ditzaten, hau da, seme-alaben gaitasun eta baliabi-deak probetxatzeko modua izan dezaten. Horretaz gainera programazioak irakasleei programazioak hobetzen lagundu behar die, eta ikasleentzat beharrezkoenak diren alderdiak gehiago lantzeko; laburbilduz, ikasle bakoitzari bere gaitasun guztiak garatzen laguntzeko.

Ikastetxeetan sistema informatikoak sartzearekin erraztuz eta laburtuz doa administrazio eta ebaluaziorako hainbat lan. Ebaluazioaren informazioa jasotzen duten dokumentu asko informatizatuta daude dagoeneko. Hori guztia ona da, baina ez behar du gehiegi baldintzatu informazioa jaso eta antolatzeko eguneroko lana, batez ere ebaluazioarekin eta behaketarekin zerikusia duen lana.

Behatetik heltzen zaigun informazioa sistematizatzeko eta antolatzeko balio duten tresna batzuk deskribatuko ditugu atal honetan. Aurreko atalean deskribatutako tresnen bidez jasotako datuak lantzeko balio dute.

Honako hauek dira deskribatuko diren tresnak:

- Anekdotaren erregistroa.
- Behaketarako koadernoak eta ikasgelako egunkaria.
- Behaketa erregistro fitxa.
- Bakoitzaren jarraipenerako fitxa.
- Behaketaren txostena.

#### 3.1. Anekdotaren erregistroa

Irakasleak bidenabar zerbait behatzen badu, eta edozein arrazoi dela medio, jasotzea interesgarri iruditzen bazaio, hori guztia idatziz erregistratzeko tresna da hau.



Normalean ikaslearen identifikazio datuak jasotzen ditu eta behaketaren egoerako gorabeherak: tokoa, ordua, eskola ingurunea... Gertaera ere deskribatzen du eta atal bat egiten du behatzaileak eman duen interpretazioa azaltzeko.

Ikus dezagun anekdota erregistroaren eredu bat:

Anekdota erregistroa. Ikastetxea: .....	
Ikaslea: .....	Ikasturtea: .....
Eguna: .....	Ordua: .....
GERTAERAREN DESKRIBAPENA:	
HORREN INTERPRETAZIOA:	
Sinadura:	

### 3.2. Behaketarako koadernoak eta ikasgelako egunkaria.

“Egituratu gabeko” tresnak dira, irakasleak bakarrik erabiltzeko. Bertan idatzi egiten da irakasleari garrantzikoak iruditzen zaion informazioa. Formaltasun gutxikoa eta erabiltzen erraza delako irakasle guztiek aldean eduki beharko luke te noizbait behaketarako koadernoak.

Egituratu eta bideratu gabeko tresna guztien antzera, baditu bere aldekoak eta kontrakoak. Alderdi onetako bat da informazio gutzia toki batean biltzen dela, eta horrek eskura edukitzeko aukera ematen duela. Irakasle batzuk denbora irizpideaz antolatzen dute koadernoak (ikasgelako egunkaria), eta egunero idazten dituzte behatutako aspektuak; beste batzuk koadernoko orrialdeen kopurua ikas-

leen kopuruarekin zatitu, eta horrela ikasle bakoitzari dagokion informazioa orrialde gutxitan biltzen dute. Idatzitako ohar bakoitzaren aurretik data jarri behar da.

Dokumentu pribatua denez gero, estiloak eta idazteko moduak ez dute bate-re garrantzirik. Horregatik irakasle batzuentzat tresnarik erosoena eta nahiena izaten da.

### **3.3. Behaketaren erregistro fitxa.**

Bertan sistematikoki biltzen da egindako behatze lanen emaitza. Adibidez, gidoi batekin, kontrol zerrenda batekin, edo estimazio eskala batekin posible da informazioa lantzea eta behaketaren erregistro fitxa batera aldatzea. Behaketaren erregistro fitxaren erredua egiterakoan komeni da ez bakarrik ikusten diren hutsune eta eragozpenak sartzeari, baita lortutakoak eta egindako ikaskuntza ere.

Erregistro fitxak banakakoak izan daitezke edo ikasle taldeari egokituak. Hona hemen mota bakoitzeko bi adibide:

Banakako erregistro fitxa: IRAKURMENA

Ikaslea: ..... Ikasturtea: .....

Behaketaren eguna: .....

Ikasleak erabilitako irakurketa mota:

Ahozko irakurketako eragozpen arruntenak:

Ulertzeko erabiltzen dituen estategia onak:

Ulertzeko eragozpenak:

..... Unitate didaktikoaren banakako erregistro fitxa

Ikaslea: ..... Ikasurtea: .....

Behaketa egiteko epea: .....-aren .....

-(e)tik ..... -aren ..... -(e)ra

- U.D. honen helburu eta edukinei begira sendotutako ikasketak

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Sendotzeko eta norbereganatzeko prozesuan dauden ikasketak:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Gehiago sendotzea behar duten ikasketak (U.D.-an izandako eragozpenak)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Ikasgelako taldearen erregistro fitxa<sup>(1)</sup>

Eguna: .....			
Gai: .....		Ikasturtea: .....	
Taldea: .....			
	<b>EDUKINEI BURUZ</b>	<b>OINARRIZKOAK</b>	<b>BIGARREN MAILAKOAK</b>
E D U K I N A K	Akatsak		
	Egokitasun gabekoak		
	Gabetasunak		
	Nahikoak		
P R O Z E D U R A K	Akatsak		
	Egokitasun gabekoak		
	Gabetasunak		
	Nahikoak		
J A R R E R A K	Gaiari buruz		
	Esperientziei buruz		
	Talde lanari buruz		
	Beste jarrera batzuk		

1. Eusko Jaularitza: *Ebaluazioa. Aholkularitzarako Materialak..*

## Ikasgelako taldearen erregistro fitxa

Eguna: .....
Gaia: ..... Ikasturtea: ..... Taldea: .....
• Buruzko kalkuluan taldeak gehien erabilitako estrategien deskribapena: ..... ..... .....
• Gehien landutako estrategiak: ..... ..... .....
• Ohituraz erabiltzen dituzten ikasleak: ..... ..... .....
• Gutxiago landutako estrategiak: ..... ..... .....
• Ohituraz erabiltzen dituzten ikasleak: ..... ..... .....

### 3.4. Bakoitzaren jarraipenerako fitxa.

Prozesu batek dirauen bitartean (U.D. garatzeko epea, hiruhilabete, ikasturtea, zikloa) alderdi berei buruzko oharrak egiteko egina da. Izenak adierazi bezala, fitxarekin banakako jarraipena egiten da denboran zehar, aurrerapenak eta eragozpenak elkarren ondoan jarririk.

Hona hemen jarraipenerako fitxaren bi eredu:

## Hasierako zikloaren jarraipenerako orria!

Izena ..... Jaiotze eguna .....

Urtea ..... Ikasturtea ..... Maisua .....

Eskola .....

<b>1. HARREMANEI BURUZKO ALDERDIAK</b>	<b>2. OINARRIZKO ARAU ETA OHITUREI EGOKITZEA</b>	
1.1. Ikaskideekiko harremana	1.2. Irakasleekiko harremana	2.1. Bakotzarenak
2.2. Sozialak		
Eguna		

1. Zenbait egile: *Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial*, liburutik hartutako fitxa.

Bakoitzaren jarraipenerako fitxa<sup>1</sup>

BALORAZIOAK					
	Eguna:	Eguna:	Eguna:	Eguna:	Eguna:
GORPUTZ HEZIKETA ARLOA					
Bere ariketa ekintzaren denbora baldintzetara egokitzten du					
Proposatutako erritmo egitura sortzen du gorputz mugimendu orokorrekin edo zatikakoekin					
Lasterketan norabide eta zentzu aldatetarako egiteko koordinazioa erakusten du					
Mugimenduzko ariketa batean edo jolas batean ari denean buelta emateko gaitasuna aplikatzen du					
Egoera dinamiko batean objektu bat hartzeko gauza dela erakusten du					
Mugitu gabe pilota batekin bote egiteko koordinazioa erakusten du					
Distantzia txikiak egiteko laster egin eta abiadura areagotzen du					
Pertsona eta animalien mugimenduak imitatzen ditu					
Indarra egiteko organo eta funtzio sistema nagusien zeregina ezagutzen du					
Kirolak gorputzarari egiten ahal dizkion mesedeetako batzuk ezagutzen ditu					
Gogoz parte hartzen du jolasa edo proposatutako ekintza burutzeko agintzen zaitzketan gauzetan					
Onez hartzen ditu ezarritako jolas arauak haustetik heldu diren zehapenak					

1. *La evaluación*, Generalitat Valenciana, liburutik egokitua.



### 3.5. Behaketaren txostena

Behazetik hartutako informazioa jasotzen duen txostena idaztea interesgarria izaten da batzutan. Zenbaitetan txosten hori ikaslearen espedientean artxibatuko da, edo gurasoentzako informazio boletinari erantsi, edo, bestela, hurrengo ikasturtean ume horiek hartuko dituzten irakasleentzat gorde...

Beste batzutan irakasleak beretzat egiten ditu behaketa txostenak; paper batean idazten du behaketa lanaren emaitza. Ikasgelako egunkariak edo behaketarako koadernoak ez bezala, txostenak prestakuntza handiagoa eskatzen du, eta, neurri batean behintzat, jendaurreko dokumentua da.

Txostenak bideratuak edo bideratu gabeak izan daitezke. Lehenengoetan informazioa azaltzeko antolamendu bati eta egitura zehatz bati jarraitzen zaio. Adibidez, talde batek, curriculum proiektuan, zein izanen den familientzako txostenen eredia erabaki dezake, edota informazioa artxibatuzeko modua, etab. Bigarren horietan irakaslea da bere irizpideen arabera informazioa egituratzen duena. Izan ere, erregistro fitxak eta jarraipenerako fitxak txosten bideratuak besterik ez dira.

Txosten orokorreki buruzko dokumentazioa eta bibliografia ugaria da eta, horregatik, atal honetan behatutakoa berehala idazteko txostenari buruz arituko gara, ikasgelako lanean tresna oso baliagarria baita.

Tresna batek gidatutako behaketa egin ondoren (galdera sorta, gidoia, zerrenda, eskala...) komeni da irakasleak behaketa horren emaitza doitasunez idaztea. Askotan begibistakoa eta gogoratzen erraza iruditzen zaiguna, ahaztu egiten zaigu egun batzuen buruan eta informazioa galdu egiten da.

#### 3.5.1. Nola deskribatzen da behaketa bat?

Orokorrean estilo erraza hobetsi behar da, eta enuntziatu abstraktuak eta azalpen teorikoak baztertu. Behatutakoa zehazki ulertzen lagunduko digun informazioa, berriz, ugaria izanen da.

Ikus dezagun, adibidez, idazkera abstraktu eta korapilatsu samarrarekin adierazitako behaketa bat:

“Irakaskuntza-ikaskuntza ekintzari aurre egiterakoan, ikasleak estrategia urruntzaileak deituko ditugunak erabili zituen eta beste aukera batzuk bilatzeari ekin zion...”

Errazagoa da hitz arruntago eta zehatzagoekin esatea:

“Eman nion materialarekin jostaketan hasi zen ikaslea, agindutako lanean hasi beharrean”.

Beste kontu bat da erregistratu behar den informazio kantitatea. Irakasleak bereizlea izan behar du, eta gertatzen ari dena ulertzeko garrantzizkoa dena besterik ez idatzi. Dena dela, estilo telegrafikoa ere baztertu egin behar da.

Azkenik, txostenak halako antolamendu eta egitura bat izan behar du, ez puntu batzuetatik beste batzuetara pasatu eta berriz lehenengoetara itzuli... Garrantzizkoa da informazioaren koherentzia logikoa.

Hiru baldintza horiek betez gero, gainontzekoa bakoitzaren kontua izanen da.

### **III. Kapitulu**

**Behaketa bere bihurtu duten sei  
esperientzia didaktiko**



Kapitulu honetan sei esperientzia didaktiko aurkeztu dira Lehen Hezkuntzako ikasgeletan izaten ohi direnetakoak. Ohiko ekintzak erakusten dituzte: istorioak eta ipuinak irakurtzea eta ikaskideei kontatzea, zerbaiti buruz idaztea, hormirudi bat egitea, ateraldi bat prestatzea, kontatzea, gauzak maneiatzea, etab. Ez dira batere bereziak. Irakaslea lanean ikusten dugu, edozein ikasgelan bezalaxe, eta ikasleak lanean, banaka, binaka, taldeka, talde handian... Ez da ezer apartekorik.

Hain zuzen ere, horregatik aukeratu ditugu, irakasleek ongi ezagutuko duten lan egiteko modua isladatzen dutelako, batez ere, ikasleek ikasten dutenari zentzua eman diezaioten saiatzen badira, motibazio handiagoa eta ikasitakoaren kalitate hobea erdiesteko.

Ez dira ekintza didaktikoen eredu izan nahi, ezta ikasgelan nola behatu behar den azaltzeko gida bat ere: adibide praktikoak dira soilik, ikasgelako eguneroko lanean irakasle batzuk behaketa nola egiten duten erakusteko. Argi ikusten da zer behatu nahi duten eta zergatik, noiz eta nola egiten duen behatze lana. Adibide zehatzekin frogatu nahi dugu aldi berean irakatsi eta behatu egin daitekeela; biak asmo beraren bi alderdiak direla, hau da, zentzuzko ikaskuntza ahalbideratzen duten esperientziak ematea.

Narrazio estiloa erabili dugu, erabaki didaktikoak hartu eta zehaztu ondoren, ikasgelan egin behar den lan didaktikoa erakusteko. Esperientziak Lehen Hezkuntzako bigarren ziklorako dira, bat edo beste lehen zikloaren azkenaldirako balio baldin badu ere.

Laburbilduz, sei esperientzia horiek arretaz irakurritz gero, ondoko hauei erreparatuko zaie:

- a) Nola sar daitekeen behaketa ikaskuntza-irakaskuntza eguneroko egoera batean naturaltasuna kentzen duten egoera berezietara jo gabe.
- b) Nola ulertzen den behaketa ebaluazio formatibo, banakako eta etengabearen zerbitzuan. Ekintza guztietan nabaritzen da irakaskuntza hobetzeko eta ikasleei laguntzeko asmoa.
- c) Nola beha daitekeen irakaslearen lana kargatu gabe. Tresnak errazak dira erabiltzen, eta biltzen den informazioa, berriz, bereizlea, eta irakaslearentzat interesgarri dena jasotzen du. Esan daiteke irakasleek egiten dutena deskribatzen dela hemen, gehixeago sistematizatuta.
- d) Azkenik, esperientzia hauek dokumentu honen lehenengo kapituluetan azaldutako ideiak hezurramitzen dituzte.

## 1. IRAKURRI ETA IPUINAK KONTATZEA<sup>(1)</sup>

### 1.1. Hitzaurrea

Hizkuntza arloko edukinak diren ulermena eta adierazpena lantzeari lehen-tasuna ematen zaio etapan eta ziklo bakoitzean, ikastetxeko curriculum proiektuan jasotzen den bezala. Unitate didaktikoetan dagoen ekintza asko hizkuntza arloko gaitasun horren inguruan antolatzen dira.

Umeengandik hurbil dauden narrazio testu batzuk, ipuinak adibidez, irakas-kuntzan probetxatzea da atal honetan azaltzen diren ekintzen asmoa. Ekintza horiek prestatu zituen irakasleak baliabide didaktiko motibatzaileak bilatu nahi izan zituen testuen ulermena lantzeko, baina irakurritakoaren ulermena egiaztatzeko galdera arruntak ez zirenak. Gainera, ahozko, idatzizko ulermen trebetasunak eta adierazpen trebetasunak sartu nahi zituen egoeraren didaktikoaren diseinuan.

### 1.2. Narrazio testuak irakurri eta ulertzea (ipuinak)

Ipuin bat irakurri eta ulertu behar dutela esanen die irakasleak ikasleei. Horretarako ikasleek lerrokadak bereizi eta aukeratu egin behar dituzte. Lerrokada batzuk ipuinarenak dira eta beste batzuk ez. **Lehenengo eta azkeneko lerroka-**

1. Iñaki Biainek, Pilar Elcartek eta Nicolás Urizek osatutako taldearen *Contar Cuentos* pro-posamenaren egokitzapena.

**dekin ipuinaren egitura berregin behar dute beste lerrokadak erdian sartuz, istoriarekin bat heldu direnak aukeratuz eta ez direnak baztertuz.** Lan hori taldean egin beharko dute burura etortzen zaizkien aukera guztiak eztabaidatuz.

Gero irakasleak lan talde txikiak antolatuko ditu (3 edo 4 lagunekoak), eta talde bakoitzari ipuin ezberdin bat banatuko dio. Aurrerago eman ditugu esperientzia honetan erabilitako ipuinak eta ipuinetako gertaera batzuen irudiak. Ondoren deskribatuko ditugun ekintzetan erabiliko da material hori.

### 1.2.1. Zer behatu behar da?

Ulermen estrategiekin eta irakurketarako jarrerekin zerikusia duten alderdi jakin batzuen behaketa jarriko du irakasleak arreta. “Behaketa partehartzailea” egingen du, taldeetan egongo baita galderak egiten, horien bidez ikusi ahal izateko zein diren istorioa berregitean ikasleek erabiltzen dituzten estrategiak, eta nola ulertu duten ipuin guztia. Horretaz gain ikasleek ekintzarekiko duten jakinmina eta interesa zein diren jakin beharko du, eta lanean buru belarri sartzen diren edo, lana azaletik eta asper eginda hartzen duten.

Lehenengo puntuari dagokionez, taldeek testuaren koherentzia orokorra berregiteko erabiltzen dituzten estrategiak deskribatzen arduratuko da. Horretarako ondorengo erregistro fitxa egin izanen du:



## Erregistro fitxa

Eguna: .....

- Informazio bilketaren noiz-nolakoak:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Gutxiago landutako estrategiak:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Gehiago landutako estrategiak:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Irakurketarako jarreari buruz, berriz, irakasleak deigarri irudituko zaizkion kasuak bilduko ditu.

## Erregistro fitxa

Eguna: .....
• Informazio bilketaren noiz-nolakoak: ..... ..... .....
• Lanean gogo gutxiz aritzen diren ikasleak: ..... ..... .....
Horren zergatia daitekeena ..... ..... .....
• Lanean gogo onez aritzen diren ikasleak: ..... ..... .....

### 1.3. Ipuinaren azalpena gidatzeko eskema egitea

Aurreko ekintza bukatu ondoren, irakasleak talde bakoitzari bere ipuina prestatzea esanen dio irakurri ez duten gainontzeko ikaskideek entzun dezaten, eta horretarako poliki irakurtzea beste behin eta ipuinaren kontaketa gidatuko duen eskema bat egitea. Aurretik teknika hori landu dutenez, irakasleak nola egiten den orotaraziko die, besterik ez.

#### 1.3.1. Zer behatu?

Oraingo honetan irakaslearen ardura da aipatu teknikan landutako alderdiak praktikan jartzen dituzten jakitea: hau da, ideien antolamendua edo sekuentzia eta

ideien hierarkia. Horretarako Lehen Hezkuntzako bigarren eta hirugarren maila-  
tako irakasle taldeak egindako gidoia erabiliko du.

Hona hemen gidoia:

### **Narrazio testu baten eskemaren teknika ebaluatzea**

1. Eskeman azaltzen al dira narrazioaren puntu nagusiak?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Gertaera nagusiak behar bezala sekuentziaz azaltzen al dira?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Prozeduraren bat erabiltzen al du gertaera batzuk beste batzuentzat duten  
garrantzia adierazteko?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Eskema irakurtzean erraz ikusten al da narrazioaren egitura?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Deskribatu hitz gutxitan ikasleak egiten duen eskema mota:

.....  
.....  
.....  
.....

Zikloan lantzeko lehentasunezko teknika denez gero, irakasleak ebaluazio fitxa bat beteko du (gidoia) talde bakoitzeko, eta talde bakoitzak egindako eske-man grapatuko du. Zikloa bukatu arte gordetuko ditu teknika horrekin ikasleek aurreratu dutena egiaztatzeko.

#### **1.4. Narrazio testu bat azaltzea (ipuina)**

Talde bakoitzeko ordezkari batek bere taldean landutako ipuina, besteen ezberdina, azalduko die ikasgelako gainontzekoei. Horretarako taldeak aurretik egindako gidoi-eskema erabiliko du.

Ipuin bakoitzaren narrazioa egin baino lehen, irakasleak ipuinaren gertaera nagusien marrazkiak dituzten irudiak nahasian banatuko ditu.

Taldeka, ikasleek irudi horiek antolatzen eta ipuina aurrakusten saiatuko dira; gero irudien bidez asmatutako ipuina ikaskideak kontatutakoarekin alderatuko dute. Talde bakoitzak ezatabaidatu egingen du ipuin beraren bi bertsio ote diren edo pertsonaia berak dituzten bi ipuin ezberdinak ote diren.

##### **1.4.1. Zer behatu?**

Irudien bidez egindako talde lanari dagokionez, irakaslearen ardurak hauek izanen dira: asmatutako narrazioak aurkezpen, korapilo eta atarramenduko egitura garbia ote duen ikustea, eta ipuinaren aberastasuna eta interesa behatzea. Hurrengo lanean, hau da, ikasleek entzundako ipuina eta aurretik asmatutakoa kontrajartzen dituzten horretan, irakasleak arreta honetan jarriko du: ikasleek ipuin baten elementuak (narrazio egitura, pertsonaia nagusiak, etab) bereizten dituzten egiaztatzea. Horretarako honelako galderak egingo dizkio talde bakoitzari:

Pertsonaiak berberak al dira?

Pertsonaia nagusia berbera al da bi ipuinetan?

Gauza berak gertatzen al dira?

Orden berean gertatze al dira?

Zertan dira berdinak eta zertan ezberdinak bi ipuinak?

Esan al daiteke ipuin bera bi modutan kontatua dela?

Ipuina ahoz azaltzeari dagokionez, bi alderditan erreparatuko du soilik: batetik ipuinaren narrazio egituran, eta, bestetik, narrazioaren aberastasunean. Hona hemen irakaslearen behaketa gidatzen duten galderak:

### **I. Narrazio egitura:**

- Ipuineko pertsonaien aurkezpena egiten al da ala bilbean sartzen da zuzenean?
- Ipuinaren bilbea ongi azaldua al da?
- Ipuina azaldu ahala narrazio tentsioa gorantz doa ala halako ahulezia bat somatzen da narrazioan zehar?
- Ongi ikusten al da zein den atarramendua?
- Garbi ikusten al da bilbearen gertaeren eta atarramenduaren arteko harremana?

### **II. Narrazioaren aberastasuna:**

- Pertsonaiei eta egintzei buruzko zehaztasun ugari (izaerak, espazio kopak...) ematen al dira?
- Denbora sekuentziak ongi lotuta al daude behar bezalako esaeren bidez, ala leloak erabiltzen dira (eta gero... eta gero...)?
- Azalpena egitean ikasleak ia eskema osoa irakurtzearekin aski izan al du, ala franko aberastu du?

## IPUINAK:

### *Lehoia eta eskerroneko sagutxo*

Behin batean oihanean bizi zen lehoi izugarri bat lo gelditu omen zen mendiko zuhaitzen artean.

Lo zegoen bitartean, sagutxo lotsagabe bat bere aurretik haruntz eta honuntz zebilen gelditu gabe.

Hainbeste gustatzen ari zitzaion horrela ibiltzea, lehoia iratzarri zenean bertan harrapatu baitzuen. Eta ezetz asmatu non! Hain zuzen ere... bere atzapar beldurgarriaren ondoan. Lehoiaren atzaparra!

Pentsa!

Lehoiak, seguruenik, ia mugitu gabe ere, besterik gabe hilko zuen sagu ziztrina.

Jakina, lehoiak sagutxo lotsagaldua ikusi zuenean haserretu egin zen.

Nola ausartu zen, ba, piztitxar hura bera molestatzeko!

Bere hortz indartsuak eta azazkal zorrotzak erakutsiz, atzapar azkarra altxatu eta...

...Mendian bere orro indartsua trumoi bezala aditzen zela, zaplaztako handi batez sagua harri baten kontra zanpatu zuen.

Ozta-ozta ikus zitekeen lehengo sagutxo bihurriaren buztantxo mehea, gorputzeko gainontzekoa lehoi ahaltsuaren azpian desagertua baitzuen. Aurrerantzean inork molestaturik ez zuela ziurtaturik, lehoia lo egingiten segitzeko etzan zen berriz ere.



“Piztien erregeak” benetan errege direnen portaera izan zuen halako hartan. Eskuzabala izan zen, ez baitzuen min egiteko bere ahalmen izugarria erabili.

Sagutxoa ihes egiten utzi zuen.

Bai zoriona! Ezta?

Hagitz pozik joan zen sagutxoa, eta lehoiari hanbestearaino eskerturik, bere buruari hitz eman baitzion ahal bezain laster bere eskuzabaltasunaren ordaina emanen ziola.

Berak? Lehoiari? Horren txikitxo izanik? Nola, ba?

Oraintxe jakinen duzue.

Beste behin, lehoia, ez buru ta ez oin, nondik zihoan ere begiratu gabe atera, eta ehiztari batzuk harrapatzeko prestatu zioten tranpa batean erori zen. Orduan ez zitzaion, ez, deustarako balio bere indar izugarria!

Tranpa hura soka lodiz egindako sare ikaragarria zen, eta lehoiak, jakina, korapiloak askatzen ez zekien.

Behin eta berriz amorruzko eta oinazezko orro izugarri batzuk botatzea izan zen egiten jakin zuen gauza bakarra.

Orduan sagutxoa pasatu zen handik.

Hura izan zen sagutxoaren aukera.

Orroak entzutean hurbildu egin zen eta lehoia ikusi zuen, saretik atera nahian, alde batera eta bestera atzaparka.

Hari begiratu, irribarre maltzurra egin, mingaina atera, eta alde egin zuen.

Hura izan zen sagutxo eskerronekoaren aukera.

Etsiak hartutako lehoiaren orroak aditzean, hurbildu eta hara non hasten den sarearen soka bat marraskatzen.

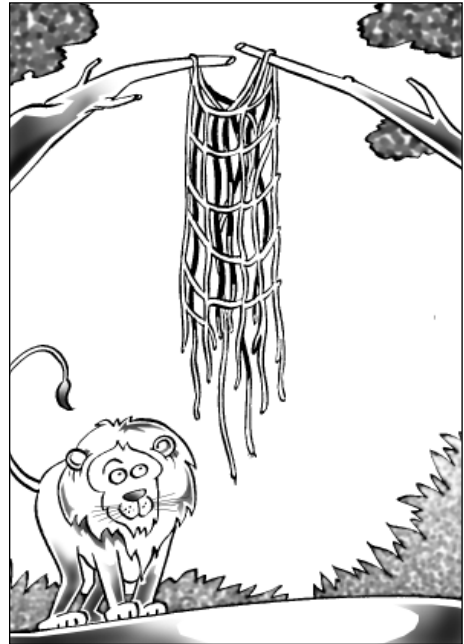
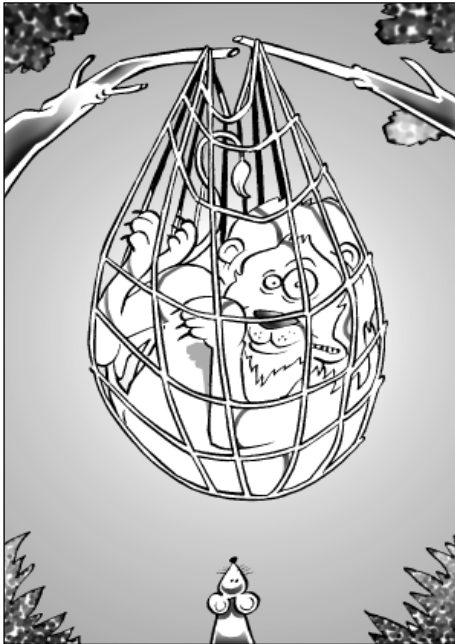
Rec-rec, rec-rec, rec-rec, erabat ebaki arte.



Eta sareak, deseginik, libre utzi du lehoia.

Nork esanen zuen sagutxo ziztrin batek lehoi baten bititza salbatuko zuela!





## *Sagu printzesa*

Bazen behin sagu bat bere leinuaren errege zena. Horregatik deitzen zuten Sagu errege, eta bere alaba, berriz, Sagu printzesa. Sagu printzesa gurasoekin bizi zen arroz larre handi batean, Japoniako bazterrik izkutue-  
nean. Sagu printzesa oso polita zen, eta bere gurasoak hain harro zeuden, ez zutela berarekin jostaketan ibiltzeko inor egokirik bilatzen. Ezkontzeko garaia heldu zitzaionean, Sagu printzesaren senarra izateko, saguen erresu-  
mako printze bakar bat ere ez zuten onartu, eta aldarrikatu zuten munduko pertsonaiarik ahaltsuena bakarrik ezkonduko zela Sagu printzesarekin.

...Eta pertsonaia ahaltsu horrek agertu nahi ez zuenez, Sagu erregea bere osaba sagu zahar jakintsuarengana jo zuen. Hark esan zion eguzkia izan behar zuela munduko pertsonaiarik ahaltsuena, eguzkirik gabe ez baitzen ontzen arroza. Orduan Sagu erregea eguzkiarengana jo zuen. Mendirik handienera igo, eta ortzadar luze batean zehar korrika ibili zuen ekialdeko haizulora iritsi arte, han egiten baitzuen lo eguzkiak.

— Zer nahi duzu, anaitxo? —esan zion eguzkiak ikusi zuenean.

— Nire alaba, Sagu printzesa, ezkontzan eskaintzera natorkizu, zu zarelako munduko pertsonaiarik ahaltsuena eta beste inork merezi ez duelako berarekin ezkontzeko ohorea.

— Oi! oi! —erantzun zion eguzkiak irribarrez eta begikeinuka—. Asko preziatzen dizut hori, anaitxo, baina Sagu printzesa ezin dut niretzat hartu; hodeia da ni baino ahaltsuago, berak estaltzen nauenean ni argitu ezinik geratzen naiz eta.

— A! Ez zara, ba, interesgarri niretzat —esan zuten Sagu erregeak—, eta agur esan gabe alde egin zuen, eguzkia irribarrez eta berriz begikeinuka utziz.

— Zer nahi duzu, anaitxo? —esan zion eguzkiak ikusi zuenean.

— Nire alaba, Sagu printzesa, ezkontzan eskaintzera natorkizu, zu zarelako munduko pertsonaiarik ahaltsuena eta beste inork merezi ez duelako berarekin ezkontzeko ohorea.

— Oi! oi! A zer ohorea egiten didazuna! —erantzun zion eguzkiak harro-harro—. Arrazoa duzu ni ahaltsuena naizela esatean, hodeia ere ez baita ni estaltzeko gauza, nire aurrean jartzen denean, nire errainu indartsuekin deusezten dut eta. Zure alabarekin ezkonduko naiz eta munduko bikoterik ederrena eta ahaltsuena izanen gara.

Sagu erregeak igotzeari jarraitu zion hodeiak lo egiten zuen hegoaldeko haitzulara iritsi arte.

— Zer nahi duzu, anaitxo? —esan zion hodeiak ikusi zuenean.

— Nire alaba, Sagu printzesa, ezkontzan eskaintzera natorkizu, eguzkiak esan baitit munduko pertsonaiarik ahaltsuena zarela, eta ahaltsuena ez beste inor ezkon daiteke berarekin.

— Eguzkiak oker esan dizu —esan zuen hodeiak hasperenka—. Ez naiz ni munduko pertsonaiarik ahaltsuena. Haizea da ni baino ahaltsuago, harrotzen denean, berak eramaten nauen tokira ezinbestean joan behar dudalako.

— Ez zara, ba, interesgarri niretzat —bota zuen harro-harro Sagu erregeak. Eta abian jarri zen haizearen bila.

Sagu erregeak igotzeari jarraitu zion, hodeiak lo egiten zuen hegoaldeko haitzulora iritsi arte.

— Zer nahi duzu, anaitxo? —esan zion hodeiak ikusi zuenean.

— Nire alaba, Sagu printzesa, ezkontzan eskaintzera natorkizu, eguzkiak esan baitit munduko pertsonaiarik ahaltsuena zarela, eta ahaltsuena ez beste inor ezkon daiteke berarekin.

— Oi! oi! A zer ohorea egiten didazuna, anaitxo! —erantzun zion hodeiak harropuztuta—. Ez zebilen oker eguzkia, ni naiz munduko ahaltsuena, haizea ere ez baita bere indar guztiarekin ni mugitzeko gai nahi ez badut. Zure alabarekin ezkonduko naiz eta munduko bikoterik ahaltsuena eta ederrena izanen gara.

Egunetan eta egunetan ibili zen ortze osoan zehar haizeak lo egiten zuen ekialdeko haitzulora iritsi arte.

Haizeak heltzen ikusi zuenean, barre algaraka lehertu zen eta algara horiek lurra dardarka jarri zuten. Gero galdetu egin zion:

— Oi! oi! Zer nahi duzu, anaitxo?

Munduko pertsonaiarik ahaltsuena izateagatik, bere alaba, Sagu printzesa, ezkontzan eskaintzera heldu zela erregeak esan zionean, matrailak puztu, ziztu ikaragarri bat bota, eta esan zion:

— Ez naiz ni ahaltsuena. Gizakiek egindako horma da ni baino ahaltsuagoa, saiatuta ere, ezin baitut bota. Zoaz hormarengana, anaitxo!

Egunetan eta egunetan ibili zen ortze osoan zehar haizeak lo egiten zuen ekialdeko haitzulora iritsi arte.

Haizeak heltzen ikusi zuenean, barre algaraka lehertu zen eta algara horiek lurra dardarka jarri zuten. Gero galdetu egin zion:

— Oi! oi! Zer nahi duzu, anaitxo?

Munduko pertsonaiarik ahaltsuena izateagatik, bere alaba, Sagu printzesa, ezkontzan eskaintzera heldu zela erregeak esan zionean, matrailak puztu zituen harro-harro, ziztu ikaragarri bat bota, eta esan zion:

— Ez zabilta oker, anaitxo, ni naiz munduko pertsonaiarik ahaltsuena, gizakiek altxatutako hormak ere erori egiten baitira, hasarretu eta nire indar guztiaz bultzatzen ditudanean. Zure alabarekin ezkonduko naiz eta munduko bikoterik ahaltsuena eta ederrena izanen gara.



Eta Sagu erregea biraka jaitsi zen zerutik, eta beherantz eta beherantz joan zen gizakiek egindako hormaraino ailegatu arte, saguak bizi ziren arroz larretik hurbilera.

— Zer nahi duzu, anaitxo? — esan zion marmarrean hormak ikusi zuenean.

— Nire alaba, Sagu printzesa, ezkontzan eskaintzera natorkizu, munduko pertsonaiarik ahaltsuena zarelako, eta ahaltsuena ez beste inor ezkon daiteke berarekin.

— Oi! oi! —esan zuen marmar batean hormak—. Ez naiz ni munduko ahaltsuena, haitzuloan bizi den sagu grisa da ni baino indartsuagoa. Hortzekin marraskatzen ditu nire adreiluak, piskanaka birrintzen ditu, eta azkenean erori egiten naiz. Zoaz sagu grisaren bila, anaitxo.



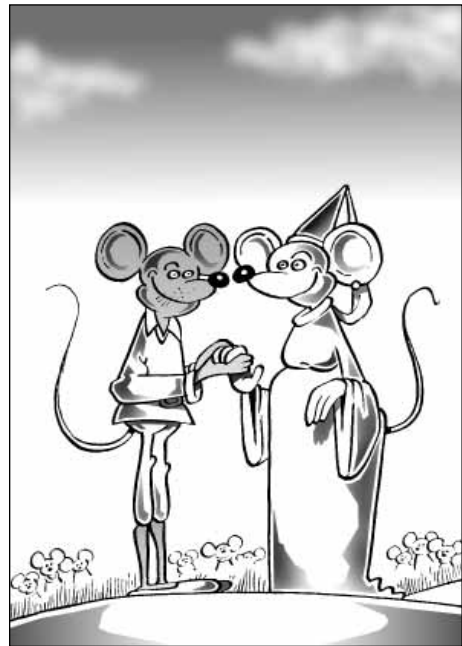
Eta Sagu erregea biraka jaitsi zen zerutik, eta beherantz eta beherantz joan zen gizakiek egindako hormaraino ailegatu arte, saguak bizi ziren gari larretik hurbilera.

— Zer nahi duzu, anaitxo? — esan zion marmarrear hormak ikusi zuenean.

— Nire alaba, Sagu printzesa, ezkontzan eskaintzera natorkizu, munduko pertsonaiarik ahaltsuena zarelako, eta ahaltsuena ez beste inor ezkon daiteke berarekin.

— Oi! oi! —esan zuen horma ahaltsuak marmar batean—. Ez zabil-tza oker, inor ez da munduan ni bezain ahaltsurik. Ezta saguak ere; egun osoa ematen dute marraska-marraska nire adreiluak birrindu nahian baina ez naute botatzen. Zure alabarekin ezkonduko naiz eta munduko bikoterik ahaltsuena eta ederrena izanen gara.

Bidaia horiek guztiak egin ondoren, alaba beste sagu batekin ezkondu behar izan zuen Sagu erregeak, baina Sagu printzesak oso pozik hartu zuen berria, betidanik sagu grisarekin ezkondu nahi izan baitzuen.



## *Tontolapiko*

Munduan asko bezala, Euskal-Herriko herrixka batean ama semeak bizi ziren. Semea oso buru gutxikoa zen, lelo samarra. Hori zela eta, herriko jendeak eta bere lagunak Tontolapiko esaten zioten. Baina amak ez zuen bere semea tontotzat. Eta azokara bidali zuen gurina eroatera.

Gure mutila joan zen azokara eta erosi zuen gurina. Gurina ondo eramateko txapela kendu eta ipini zuen buruan. Poz-pozik zihoan etxerantz. Baina Tontolapiko etxera iritsi baino lehen olio zegoen: burutik behera gurina zerion. Aurpegia, belarriak, alkondara eta den-dena gurinez beterik zeramatzan

Amak galdetu zion:

— Semetxo, non duzu gurina?

— Ama, buru gainean ekarri dut.

— Hara seme, ontzitxo batean ekartzen da gurina eta bideko iturrietan freskatzen da.

— Arrazoia duzu ama. Hurrengoan horrela egingo dut.





Hurrengo astean, amak gatz bila bidali zuen Tontolapiko. Ontzitxo batean zekarren eta bideko iturri guztietan sartu zuen. Etxera heldu zenerako, ontzitxoan ez zegoen ezer. Gatza urtu egin zen.

Amak galdetu zion:

— Semetxo, non duzu gatza?

— Ama, ontzitxo batean ekarri dut gatza eta iturrietan freskatu dut.

— Hara seme, gatza zapi batean bildurik eta kolkoan sartuta ekarri behar da.

— Arrazoia duzu ama. Hurrengoan horrela egingo dut.

Hurrengo astean, amak gatz bila bidali zuen Tontolapiko. Honek, bere amaren azalpenak kontutan hartuz eta gurinarekin gertatutakoa berriz ez gertatzeko, kontu haundiz jokatu zuen. Gatza zapi batean bildu zuen eta, ongi eramateko kolkoan sartu zuen. Modu honetaz etxera ailegatu zenean, gatza oso ongi zegoen.

Beste egun batean, berriro bidali zuen amak Tontolapiko azokara. Txerrikume bat erosteko esan zion. Tontolapikok zapi handi batean batu eta kolkora sartu zuen txerrikumea. Arnasik gabe iritsi zen etxera, ito beharrean, eta txerritxoa, kurrinka batean, lepotik haginka.

— Seme, non duzu txerrikumea?

— Ama, zapi batean bildu eta kolkoan sartuta ekarri dut.

— Ara seme! Txerrikumea sokaz loturik eta poliki-poliki ekarri behar da!

— Arrazoia duzu ama. Hurrengoan horrela egingo dut.

Beste egun batean, berriro bidali zuen amak Tontolapiko azokara. Txerrikume bat erosteko esan zion. Tontolapikok sokaz lotu zuen txerrikumea eta poliki, poliki etxera eraman zuen.

Ama, semeak txerritxoa ekartzea lortu zuela ikustean, alaitu zen oso.

Eta beste egun batean, lurrezko lapiko berri bat erostera bidali zuen amak, eta Tontolapikok sokatxo bat lotu kirten batetik eta arrastaka zuela joan zen etxeraino. Etxeratu orduko kirtentxoa baizik ez zeraman zokatik zintzilik

—Baina semetxo! Non duzu lurrezko lapikoa?

Tontolapikoren ama lur-jota geratu zen. Sinistu zuen azkenean bere semea ez zela berak uste zuen bezain azkarra.

Eta hola bazen, ez bazen, Tontolapiko azokara itzuli gabe geratu zen.



### *Makilakixki*

Munduan asko bezala, etxe batean aita hiru semerekin bizi zen.

Egun batean, anaia zaharrena etxetik joan zen lan egitera. Lan asko egin zuen eta nagusiak asto bat eman zion. Asto horrek, urrea egiten zuen.

Bere etxera zihoala, gau batez ostatu batean geratu zen.

Oherakoan ostalariari esan zion:

— Ez, gero, nire astoari “urrea egin” esan.

— Ez, ez —esan zuen ostalariak.

Baina mutila ohera joan orduko, ostalariak esan zion astoari:

— Astoa! Egin urrea!

Eta astoak urre pilo bat egin zuen.

Orduan ostalariak astoa hartu eta beste asto bat jarri zuen haren tokian.

Hurrengo goizean, hartu ostalariaren astoa berea zelakoan eta mutila oso alai bere etxera joan zen.

Etxera iritsi, aitari eta anaiei deitu eta esan zuen:

— Astoa! Egin urrea!

Eta astoak kaka pilo bat egin zuen.



Baina mutila ohera joan orduko, ostalariak esan zion astoari:

— Astoa! Egin urrea!

Eta astoak urre pilo bat egin zuen.

Orduan ostalariak astoa hartu eta beste asto bat jarri zuen haren to-  
kian.

Hurrengo goizean, hartu ostalariaren astoa berea zelakoan eta mutila  
oso alai bere etxera joan zen.

Etxera iritsi, aitari eta anaiei deitu eta esan zuen:

— Astoa! Egin urrea!

Eta astoak urre pilo bat egin zuen

Aita eta anaiak hori ikustean, pozaren pozez, saltoka hasi ziren. Hala-  
ko astoarekin inork ez zuen etxetik atera beharrik lan egiteko, oso abera-  
tsak bait ziren.



Gero bigarren semea joan zen etxetik kanpo lanera. Lan asko egin  
zuen eta nagusiak mahai bat eman zion. Mahai horrek, bazkaria jartzen  
zuen.

Bigarren semea ere etxera zihoala, anaiari astoa lapurtu zioten ostatu  
hartan bertan geratu zen.

Oherakoan ostalariari esan zion:

— Ez, gero, mahai honi “bazkaria egin” esan.

— Ez, ez —esan zuen ostalariak.



Baina mutila ohera joan orduko, ostalariak esan zion mahaiari:

— Mahaia! Jarri bazkaria!

Eta mahaiak bazkari ederra jarri zuen.

Orduan ostalariak mahai hura ezkutatu eta beste bat jarri zuen

Hurrengo goizean, hartu ostalariaren mahaia berea zelakoan eta mutikoa oso alai, bere etxera joan zen.

Etxera iritsi, aitari eta anaiei deitu eta esan zuen:

— Mahaia, bazkaria jarri!

Baina mahaiak ez zuen ezer prestatu.

Baina mutila ohera joan orduko, ostalariak esan zion mahaiari:

— Mahaia! Jarri bazkaria!

Eta mahaiak bazkari ederra jarri zuen.

Orduan ostalariak mahai hura ezkutatu eta beste bat jarri zuen

Hurrengo goizean, hartu ostalariaren mahaia berea zelakoan eta mutikoa oso alai, bere etxera joan zen.

Etxera iritsi, aitari eta anaiei deitu eta esan zuen:

— Mahaia, bazkaria jarri!

Eta mahaiak bazkari ederra jarri zuen.

Aita eta anaiak halako mahaiak prestatu zuen bazkaria ikustean zoraturik geratu ziren. Horrela, inoiz ez zuten etxetik atera beharko janariaren bila, betirako nahi beste janaria izango bait zuten mahaiari esker.

Gero anaia gazteena joan zen etxetik kanpo lanera. Lan asko egin zuen eta nagusiak makila bat eman zion. Makila hori ikusgarria zen. “Makilakixki” esanez gero, makilak mutila izan ezik, dena jotzen zuen.

Anaia gazteena ere etxera zihoala, beste anaiei lapurreta egin zieten ostatu hartan bertan geratu zen.

Afaldu ondoan ostalariari esan zion:

— Ez, gero, makila honi “makilakixki” esan.

— Ez, ez —esan zuen ostalariak.

Baina mutila ohera joan orduko, ostalari lapurrak esan zion makilari:

— Makilakixki!

Eta makila hasi zen bazter guztiak txikitzen, denak joka, ostalaria, eta etxeke guztiak.

Orduan, ostalaria, estu eta larri, makilaren jabearengana joan zen eta geratu zezan eskatu zion. Baina mutil gazteak esan zion:

— Ekarri astoa eta mahaia lehenengo!

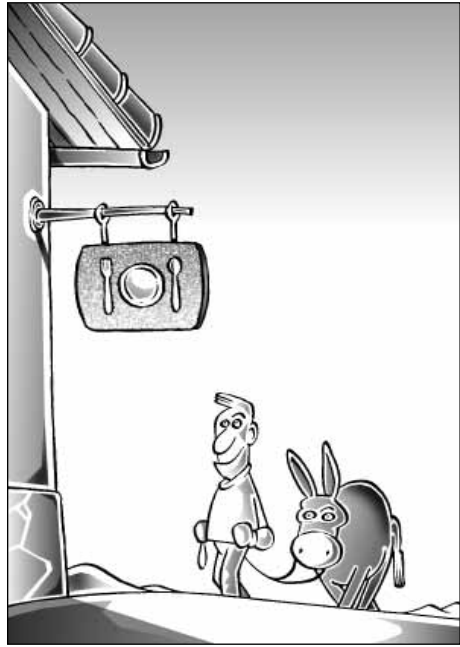
Eta horrela, ostalari gezurti hark anaiei lapurtutako astoa eta mahaia eman zizkion.

Orduan gure mutilak bere makila, astoa eta mahaia hartu eta etxera joan zen.

Hortik aurrera denak ondo bizi izan ziren.

Eta ala bazan sar dadila kalabazan.





## *Printzesa eta ilarra*

Behin batean bazen printzesa batekin ezkondu nahi zuen printze bat; benetako printzesa behar zuen, ordea. Mundu osoan zehar ibili zen haren bila, baina beti eragozpenen bat aurkitu izan zuen. Printzesak ugari samarrak ziren arren ezin ziurtatu zuen benetakoak ote ziren ala ez; beti susmo txarren bat azaltzen zen. Azkenean goibel itzuli zen etxera benetako printzesa bat benetan gustatuko litzaioke eta.

Gau batez ekaitz izugarri bat sortu zen, tximista eta trumoiekin, euria goian-behean ari zuen, benetan beldurgarria zen. Gazteluko atea jo zuten artean, eta errege zaharra irekitzera joan zen. Printzesa bat zen. Alajainena! Zer egin zioten euriak eta ekaitzak! Iletik eta jantzietatik ura zerion; oinetakoen puntatik sartu eta orpoetatik ateratzen zitzaion. Benetako printzesa omen zen.

— Tira, laster jakingo dugu hori! —pentsatu zuen erregina zaharrak, eta tutik esan gabe, logelara joan, ohatzeko koltxoi guztiak atera, eta ilar bat jarri zuen oholtzaren gainean. Gero hogeit hamar koltxoi jarri zituen ilararen gainean, eta hogeit hamar estalki guztiaren gainetik.

Ohatze hartan lo egin behar zuen printzesak.

Hurrengo goizean gaua nola pasatu zuen galdetu zioten.

—Oi! ikaragarri gaizki! —esan zuen printzesak—, begiak bildu ezin ibili naiz gau osoan. Ez dakit zer zuen ohatzeak, baina gauza gogor baten gainean egon naiz etzanda, eta hain gogorra zen, gorputz osoa ubelduraz beterik utzi baitit! Hau mixeria!

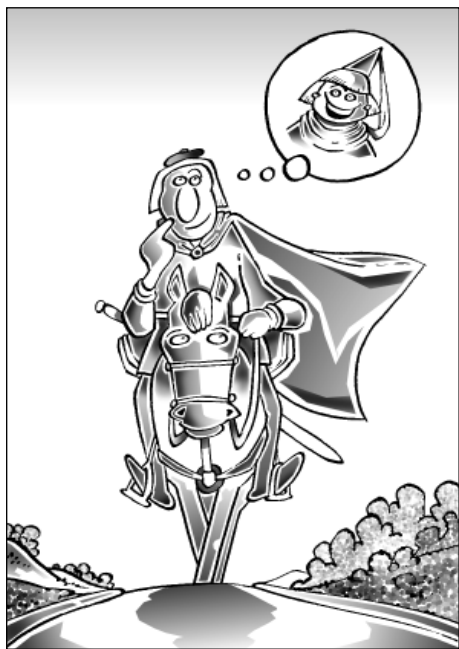
Hurrengo goizean gaua nola pasatu zuen galdetu zioten.

— Oi! ikaragarri ongi! —esan zuen printzesak—, hainbeste koltxoi samurrekin hodei itsaso baten gainean egonen banitz bezala egon naiz, eta estalki guztiei esker bero-bero eta goxo pasa dut gaua. Berrituta jaiki naiz.

Horrek frogatzen du benetako printzesa zela, hogeit hamar koltxoi eta hogeit hamar estalkiren gainetik ere nabaritu baitzuen ilarra. Benetako printzesa bat bakarrik izan daiteke horren minbera.

Orduan printzeak bere emazte egin zuen, orain bazekien eta benetako printzesa bat zeukala ondoan, eta ilarra museo batera eraman zuten, eta han egonen da, norbaitek eraman ez badu, behintzat.

Egia bada, sakelan sar.



## **2. HORMIRUDI BAT EGITEA<sup>(1)</sup>**

**(Informazioa bildu eta antolatzea)**

### **2.1. Hitzaurrea**

Ondoren taldean hormirudi bat egiteko ekintza sorta bat aurkeztuko dugu. Hasierako egoera oso arrunta da Lehen Hezkuntzako ikasgeletan. Ikasleek ateraldi bat egin nahi dute beren herri ondoko aintzira batera. Ateraldian garatuko diren edukinak aurretik lantzeko, irakasleak zenbait ekintza azaltzen die informazioa bildu eta aintziran ugari diren hegazti migrariekin interesa har dezaten.

### **2.2. Hegazti migrariei buruzko informazioa biltzea**

Irakasleak hegazti migrariei buruzko ahozko informazioa eta grafikoa bil dezaten eskatzen die umeei, gero horiei buruz hormirudi bat egin, ikaskideei azaldu eta ikasgelan erakusteko. Horrela aintziran ikusiko dituzten hegaztiei buruzko gauzak aurretik jakinen dituzte.

1. M.<sup>a</sup> Jesús Echániz, *Visita a la laguna de Cañas (Viana)* proposamenaren egokitzapena.

Irakasleak egin behar dutena adierazten die:

“Lehenago egunean esan bezala, herri ondoan daukagun aintzira ikustera joan behar dugu, bertan dauden hegazti migrariak ezagutzeko. Ba al dakizue zergatik deitzen zaien hegazti migrariak? Zerbait ba al dakizue horiei buruz? Hori guztia jakiteko informazioa bildu beharko duzue zuen ustez bilatuko duzuen tokitan. Lehenengo zergatik deitzen zaien horrela jakin behar duzue, eta gero garrantzikoak iruditzen zaizkizuen ezaugarriak zein diren.

Launakako taldeak egin eta hegazti horiei buruz informazioa non bilatu, nori galdetu, eta zer liburu edo aldizkaritan begiratu erabaki beharko duzue. Erabaki horiek harturik, informazioa bildu eta ikasgelara ekarriko duzue hormirudi batean zintzilik jarri eta ikaskideei azaltzeko”.

### 2.2.1. Zer behatu?

Irakaslearen ardura ikasleek emandako informazioa ezagutzea izanen da, eta lau alderditan erreparatuko du: a) informazio kantitatea; b) informazioaren garrantzia; c) iturri ezberdinen erabilera, eta d) gaiaren alderdi batzuk biltzen dituen informazioaren aberastasuna.

Alderdi horiek guztiak aurretik landu dituzte eta irakasleak behin eta berriz azpimarratu ditu; horregatik beren lan egiteko moduan sartu dituzten jakin nahi du. Horretarako behaketa fitxa bat egin du, talde bakoitzean datu horiek bildu, eta gero lan talde bakoitzarekin fitxari buruz hitz egingen du.

## I. Behaketarako fitxa

Lan taldea: .....

*Behatu beharreko alderdiak:*

a) Emandako informazio kantitatea:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) Informazioaren garrantzia:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Erabilitako iturrien ugaritasuna:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

d) Informazioaren gaien ugaritasuna:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## 2.3. Informazioaren analisisia eta sailkapena

Informazioa bildu ondoren, hurrena analisisia egin behar da. Irakaslea saiatu egin behar da ikasleek bere era progresiboan asma ditzaten zein diren bildutako materialaz informazioa hartzeko moduak. Hala ere, pistak eman beharko ditu jasotako informazioaren analisisia egiteko moduak bilatzeko. Ikasleei oroitarazi behar die, halaber, informazioaren analisiaren helburua informazio hori sailkatzea dela eta hormirudi batean jartzea, denok ezagutu eta hegazti migrariei buruz gauza gehiago jakiteko.

Irakasleak hau adieraziko die:

“Taldea bakoitzean hegazti migrariei buruz jasotako informazioarekin ondorengo hau egingen dugu:

Lehenik horri buruz taldean hitz egin, analisisia egin eta taldeko guztien artean ulertzen saiatu. Bildutako guztia (argazkiak, testuak...) ulertzea heltzen zarenean, hormirudi bat egin beharko duzue informazio hori erabiliz. Horretarako ondoko galdera hauei erantzuna eman beharko diezue:

- Zer esan nahi diegu gure ikaskideei hegazti migrariei buruz?
- Hartutako zein irudi eta testu balioko zaigu hori egiteko?
- Nola jarriko dugu hormirudian esan nahi duguna ulertarazteko?
- Itsasi duguna adierazteko titulu edo iruzkinak idatzi behar al ditugu?”.

### 2.3.1. Zer behatu?

Zikloan lehentasunez lantzen den “prozeduretako bat” sailkapena da: horregatik irakasleak bere ikasleek informazioa nola sailkatu duten, irizpideak erabili dituzten ala ez, eta zein irizpide erabili duten behatzeko ardura izanen du, aurretik elkarrekin sailkapena landu baitute.



## II. Behaketarako fitxa

Lan taldea: .....

*Behatu beharreko alderdiak:*

a) Informazioaren sailkapena:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) Sailkatzeko erabili dituzten irizpide motak:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Sailkapenean bereizten dituzten kategoriak:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## **2.4. Informazioaren adierazpena**

Hormirudiak ikasgelan erakutsiko dituzte eta talde bakoitzeko ordezkari baten hormirudiaren edukina azalduko die gainontzeko ikaskideei.

### **2.4.1. Zer behatu?**

Kontutan izanik zer landu duten hormirudiei buruz, irakasleak behatu beharreko hiru aspektutan soilik erreparatuko du: a) ideiak adierazteko garbitasuna; b) hormirudiaren antolamendua: argazkiak, testuak, tituluak...; eta c) gaiari begira informazioak duen garrantzia. Gero behatutako alderdi horiek lan taldeen balorazio bateratua egiteko balioko dute.

Behatutakoa modu sistematiko eta antolatuan biltzeko, irakasleak behaketarako fitxa hau prestatu du:

### III. Behaketarako fitxa

Lan taldea: .....

*Behatu beharreko alderdiak:*

a) Hormirudian ideiak adieraztea:

(Antolamendu logikoa, ulermena, irakurtzeko eta ikusteko erraztasuna...)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) Hormirudiaren antolamendua:

(Testua-argazkia lotura, argazki-oinak, kokapena, tituluak eta atalburuak, etab.)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Informazioaren garrantzia:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



### **3. GUTUN BAT IDAZTEA <sup>(1)</sup>**

**(Testuak sortzea)**

#### **3.1. Hitzaurrea**

Ikastetxean, Lehen Hezkuntzako bigarren zikloan lantzen ari garen edukinetako bat testu idatzi laburrak sortzearena da. Probetxatu egin dugu 4. ikasturteko ikasleek behin baino gehiagotan kexatu direla futbol ataria hondatuta dagoelako. Irakasleak ez du aukera hori galdu ikasleek ikasten ari direna benetako egoera batera ekartzeko. Zuzendariari gutun bat idaztea proposatu die, egoera azaldu eta horri irtenbidea eman diezaion eskatzeko.

Horrela testu idatzi bat sortzeko prozesu guztia landu nahi du: plangintza, testualizazioa eta berrikusketa.

#### **3.2. Testuaren plangintza**

Irakasleak ekintza azaldu eta ikasleak 4 edo 5 lagunetako taldetan antolatzen ditu, testuaren plangintzan elkarrekin lan egiteko ikastetxeko zuzendariari bidali behar dioten gutun horretan.

1. Iñaki Biainek, Pilar Elcartek eta Nicolas Urizek osatutako taldearen *Escribamos para solucionar un problema* proposamenaren egokitzapena.

Oroitarazten die ongi garatutako eskema egin behar dutela gutunaren “eskeletoa” delako, eta eskema horretan argi egon behar duela zein den arazoa eta zer eskatutakoa. Horretaz gain, gutuna idazterakoan kontutan eduki beharreko gauzetaz hitz egiteko proposatzen die: norentzat den, nola hasi eta bukatuko den, gutxi gora behera zenbat lerroalde izan behar duen... Hori guztia paperean idazteko esaten die.

### 3.2.1. Zer behatu?

Irakasleak bi galdera mota behatu nahi ditu: alde batetik, antolamenduarekin eta lan taldearekin zerikusirik duten alderdi batzuk, hori baita irakasle taldeak hiruhilabetekoan egiteko ezarri duen helburuetako bat; bestetik, ikasturtean zehar lantzen ari diren testu plangintza egiteko prozedurak nola aplikatu dituzten aztertu.

Taldeak lanean ari direnean, irakaslea klasean ibiliko da eta bi alderdi hauek behatuko ditu: behaketa hori bideratzeko behaketarako gidoia egin du aurretik, eta bertan interesgarri iruditzen zaizkion puntuak jaso ditu.

Hona hemen erabilitako gidoia:

#### **Taldearen behaketarako gidoia**

##### **Testuaren plangintza.**

#### **I. Taldeko harreman komunikatiboa.**

##### **1. Nola antolatzen den taldea lanerako:**

- Eginkizunen banaketa: moderatzailea, idazkaria...
- Egin beharrekoa garbi ulertzea.
- Denboraren antolamendua.

##### **2. Taldearen funtzionamendua:**

- Hitz egiteko txandak.
- Elkarrizketetako hitz-jarioa.
- Elkarri entzuten diote.
- Adostasunera heltzen dira.
- Besteek esaten dutena arretaz hartzen duten.
- Talde lanari nola laguntzen dion bakoitzak.

## II. Testuaren eskemaren balorazioa (plangintza).

### 1. Arazoa azaltzea:

- Arazoa identifikatzea.
- Arazoa deskribatzeko argitasuna.
- Ondorioak eta arrazoiak.

### 2. Zuzendariari egindako eskaera:

- Eskariaren identifikazioa eta garbitasuna.

### 3. Eskutitza idazteko orientabideak:

- Alderdi formalak: lerroalde kopurua, aurkezteko modua...
- Eskutitzaren edukina eta tonua.

### **3.3. Eskutitza idaztea (testualizazioa)**

Taldekide guztiek egindako eskema hartuz, eskutitza banaka egiteari ekinen diote. Lehenengo zirriborroa egin ondoren, taldean irakurtzeko eskatuko die irakasleak, eta, hori hobetzeko, taldekideek beren iritziak emateko; gero garbira pasatuko dute aurkezteko moduan erreparatuz eta ortografia zainduz. Horretarako hiztegia erabil dezakete edo taldekideei galdetu.

#### 3.3.1. Zer behatu?

Lantzen ari diren edukinekin bat etorritz, irakasleak lau alderdi behatzeko ardua izanen du: testua hartzaileari egokitzen zaion, testuaren koherentzia, bere barne kohesioa, eta formaren zuzentasuna. Puntu horien informazioa ikasleei banan-banan hartu nahi dielako, ondoko kontrol zerrenda egingen du:

## Kontrol zerrenda

		1. Ikaste	2. Ikaste	3. Ikaste	4. Ikaste	5. Ikaste	6. Ikaste
HARTZAILEAREN- NAKO EGOKITASUNA	Testuaren helburua nabari da						
	Hizkera hartzaileari egokitzea						
	Testu motari dagozkion alderdi formalak (eskutitza)						
KOHERENTZIA	Idea nagusiak dauzka: (arazoa, ondorioa, eskaera)						
	Barne egitura garbia dauka: (ideien arteko harremana, antolamendua...)						
	Azaldutako ideien arteko koherentzia logikoa (hutsunerik, errepikapenik, kontraesanik ez)						
KOHESIOA	Esaldietako eta lerroaldeetako lokailuak behar bezala erabiltzea						
	Testuan erredundantzia gehiegi galarazteko baliabideen erabilera: (izenordeak, elipsiak, sinonimoak)						
KORRESPONDENTZIA FORMALA	Zeinuen erabilera zuzena: (puntuazioa...)						
	Lexiko zehatza, aberatsa eta egokia dago						
	Alderdi morfo-sintaktikoen zuzenketa						
	Ortografia zuzena						
	Aurkezteko modu zaindu eta arduratsua						



### 3.4. Testua berrikustea

Eskutitzak bukatu, testu guztiak hobe daitezkeela esanen die irakasleak ikasleei, eta, horregatik, berrikustea komeni dela. Borondatezkoak eskatuko ditu eskutitzak ozenki irakurtzeko eta denon artean horiek hobetzeko iradokizunak emanen dituzte.

Lan hori bukatu eta gero, irakasleak autoebaluaziorako galdera zerrenda labur bat banatuko die. Hona hemen tresna hori:

<p>Gure idazkiak hobetuz</p> <p>1. Gutuna idatzi behar izanez gero, zerbait aldatuko al zenuke?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Zergatik?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. Idatzitako gutunean, zer duzu gustukoena?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>3. Zer da gutunean gutxien gustatu zaizuna?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---

Gero eskutitz guztietatik edozein aukeratu, denok sinatu eta zuzendariari bidaliko diote.

### 3.4.1. Zer behatu?

Ekintzaren aldi honetan ikasleek erantzundako galdera zerrenden analisia izanen da irakaslearen ardua, eta ba ote dakiten testua berrikusi ondoren hobe daitezkeen alderdiak zein diren.

Zehazki, ondoko galderak izanen ditu irakasleak buruan:

- Ikasleak gai al dira beren idazlanetatik ateratzen horiek berrikusi eta hobetzeko?
- Gai al dira idazten dituzten testuetan hobetzekoak diren alderdiak bere kasa aurkitzen, ala irakaslearen iritziaren menpean daude?
- Zein alderditan dira jakitun? (Alderdi formalak, testuaren egitura, idazkerara mota...)

## **4. NORA ATERA BEHAR DUGU?<sup>(1)</sup>** **(Eguneroko arazo txikien irtenbidea)**

### **4.1. Hitzaurrea**

Etxeko aberei buruzko unitate didaktiko baten garapenaren barruan irakasleak haztegi bat ikustera joan behar dutela esanen die ikasleei, baina denok prestatu behar dutela ateraldia. Irakasleak aukera hori probetxatu egin nahi du Inguaruaren Ezaguera, Matematikak eta Hizkuntza arloen zenbait edukin ingurune batean lantzeko eta aurretik ikasitako zenbait gauzen erabilgarritasuna egiaztatzeko.

### **4.2. Helmugako tokiak proposatzea**

Ikasleek egin behar duten lehenengo gauza toki egoki bat aukeratzea da. Horretarako toki ezberdinak proposatuko dituzte. Etxekoei, ikaskide adinduagoei, eta irakasleei galdetuko diete non dauden ikusteko moduko haztegiak eta zer ikus daitekeen bertan.

1. Carlos Cutrín Pérez, *¿A dónde vamos de excursión?* proposamenaren egokitzaipena.

Hori egin ondoren elkarri jakinaraziko diote informazioa. Ikasle batek harbelean haztegien izenak idatziko ditu, zer ikus daitekeen haztegi bakoitzean eta zenbat Km dagoen haraino.

Tokia	Hazten dituzten abereak	Distantzia (Km.) (gutxi gora beherakoa)

Aukera guztiak ikusirik, bigarren aldia heldu da: Zein aukeratu? Erabakia hartu baino lehen irakasleak azaldu egingen die aukera bakoitzaren aldekoak eta kontrakoak bildu behar dituztela.

Harbelean koadroko aukera bakoitzaren aldekoak eta kontrakoak idatziz jonen dira. Gero bozketa egin eta emaitza taula batean jarriko dituzte. Azkenik, helmugako tokia aukeratuko da.

#### 4.2.1. Zer behatu?

Ekintzaren aldi honetan irakasleak hiru alderdi behatuko ditu: ikusteko gai diren tokiei buruz datuak emateko orduan ikasleek hartu duten ardura, taulak eta grafikoak interpretatzeko gaitasuna, eta, azkenik, erabaki bat hartzerakoan zergatiak kontutan eduki dituzten.

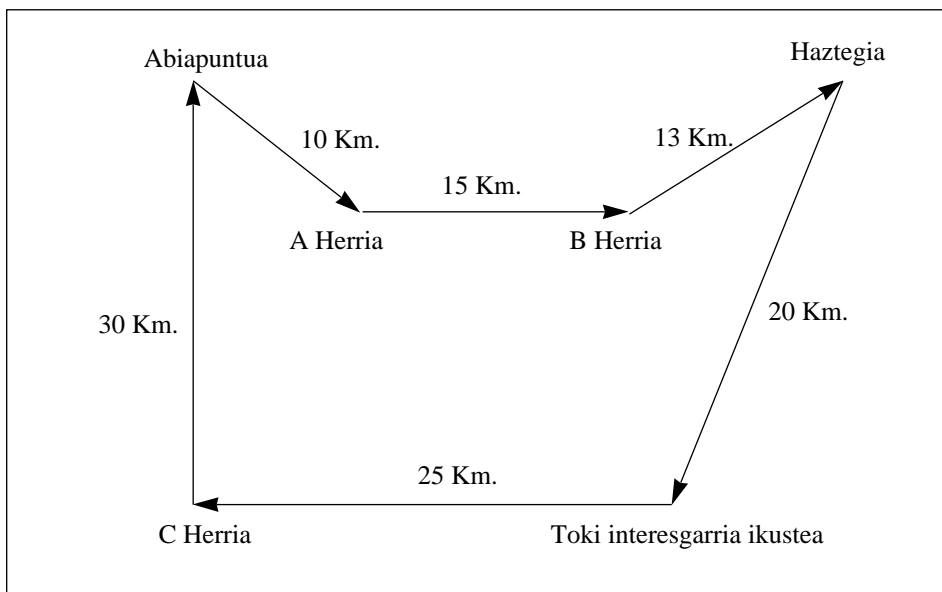
Gero egindako *behaketarako gidoia* aurkeztuko da:

### **Behaketarako gidoia:**

1. Ikasleen ardura.
  - Datuak ekartzea.
  - Lanarenganako ardura erakustea.
2. Taulak eta grafikoak interpretatzeko gaitasuna.
  - Taula egitea: zailtasunak.
  - Taula interpretatzea.
3. Aukerak hartzeko zergatiak.
  - Zergatien objektibitatea.
  - Aldeko eta kontrako zergatien arteko harremana.

### **4.3. Denboraren eta distantzien analisisa egitea**

Haztegia aukeratu dutenean, haren ondoko toki interesgarri bat (monumentuak, paisaia, industria, etab.) bidenabar ikusteko proposamena egingen die irakasleak. Mapa erraz bat banatuko die distantzia partzialekin batera.



Talde txikitan banatuta, ikasleek ibilbidearen distantzia osoa kalkulatu beharko dute eta distantzia partzialak:

- Abiapuntutik haztegia.
- Abiapuntutik toki interesgarria.
- Haztegitik abiapuntura.
- ... etab.

Gero denbora aurrikuspenak landuko dituzte. Autobusaren abiadura 80 Km/h baldin bada, zein da ibilbide osoa egiteko beharrezko denbora?, zenbat abiapuntutik haztegia?... Ez da kalkulu zehatza egin behar, hurbilketak baizik ez (ordu bat baino gehiago, ordu erdi gutxi gora behera...).

#### 4.3.1. Zer behatu?

Irakasleak sei ikasle aukeratu ditu behaketa sistematiko samarra egiteko. Hiru alderdiei begiratuko die: arazo egoeraren ulermena, hartutako ezagutza aplikatzea, eta kalkuluaren hurbilketa.

Ikasleak	BEHATUTAKOAK		
	Arazo egoeraren ulermena	Hartutako ezagutza aplikatzea	Kalkuluaren hurbilketa
1			
2			
3			
4			
5			
6			

#### 4.4. Ateraldiaren eguna antolatzea

Tokia aukeratu eta ibilbideko tokien arteko distantziak, eta bidaiaren gutxi gora beherako iraupena kalkulatu, ikasleak taldeka banatuko dira eta ateraldiko eguna antolatuko dute.

Horretarako irakasleak azaldu egingo die kontutan hartu behar dutena:

- a) Abiatzeko eta itzultzeko orduak.
- b) Ikusi beharreko tokiak eta beharbadako geldialdiak.
- c) Geldialdien iraupena.
- d) Geldialdi bakoitzerako ekintzak.
- e) Eraman beharreko materialak eta gauzak.

Gero kartulina batean jarri beharko dute hau guztia eta ikasgelan erakutsi. Azkenean guztien artean erabakiko da eguneko plana, eta talde bat arduratuko da gurasoi bidaltzeko programa egiteaz.

#### 4.4.1. Zer behatu?

Ariketa honetan ikasleek erakusten duten plangintzarako gaitasuna da irakasleak funtsean behatuko duena. Kontutan hartu beharreko alderdiak jakitera ematean plangintza hau bideratuta baldin bada ere, irakasleak puntu horiek nola garatzen dituzten jakin nahi du, baita orduen antolamendua eta plangintzaren azalpena nola egiten dituzten ere. Gero behaketa bideratzeko eta sistematizatzeko egindako gidoia aurkeztuko da.

### **Behaketarako gidoia**

#### *I. Plangintza egiteko alderdiak.*

- Egun guztiak kontutan eduki al dituzte eguna antolatzerakoan?
- Atal bakoitzean alderdi nabarmen guztiak kontutan izan al dituzte?
- Erabakiak modu antolatuan idatzi al dituzte?

#### *II. Ariketen sekuentzia.*

- Eguneko ordutegia ongi antolatu al dute?
- Ekintza nolako den arabera neurtu al dute bakoitzarako denbora?
- Ekintza eta bidaien iraupena zuzen kalkulatu al dute?

#### *III. Plangintzaren adierazpena.*

- Hormirudiak argi eta modu antolatuan azaltzen al du informazioa?
- Denetarako informazioa ematen al du hormirudiak: tokiak, distantziak, orduak, ekintzak...?
- Ideiak baliabide grafikoen bidez eman al dira?



## **5. ETXEAk ERAIKITZEN<sup>(1)</sup>** **(Zenbaketako ekintza)**

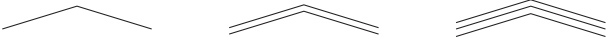


### **5.1. Hitzaurrea**

Ekintza honetan “etxeak eraikitzea” proposatzen zaie ikasleei, hiru aldagai kontutan izanik:

- a) Teilatuak: etxeak teilatu bakarrekoak, bikoak edo hirukoak izan daitezke.
- b) Atea: handia edo txikia izan daiteke.
- c) Leihoak: etxe bakoitzak bat edo bi izan ditzake.

Hona hemen hori guztia grafiko batean:

1. Marisa de Simón, *Construyendo casas* proposamenaren egokitza penaren.

TEILATUAK	
ATEAK	
LEIHOAK	

Ikasleek ezberdin marraztu beharko dute ahal bezainbeste etxe, teilatuen, eta leihoen kopurua eta ateen tamainak elkarrekin konbinatuz.

## 5.2. Aukerak asmatzea

Irakasleak ekintza poliki azaldu eta ikasleei etxe bat marraztea proposatuko die; gero, gauzak elkarri azaltzeko garaian, etxeak hiru aldagaien arabera bereizten direla konturatzera eramanen ditu ikasleak, eta “etxe” ezberdinak antolatuzera eta sistematizatuzera bultzatuko ditu.

Gero, kartulina txikitan teilatu bateko, biko eta hiruko teilatuak marraztuko dituzte, leiho batekoak eta bikoak, eta ate txiki bat eta handi bat; zazpi pieza guztira. Kartulina handixeago batean errektangelu bat marraztuko du etxearen egitura irudikatuzeko, eta horretan gainerako piezak sartuko dira (teilatua, atea, leihoa). Horrela ikasleek behar bezala maneiaturiko dituzte eta ekintzarekin segituko dira.

Maneiatu daitekeen material horrekin etxeak eraikitzeari ekinen diote bi aldagai soilik hartuz; lan horretan ohitura hartzen dutenean, hirugarren aldagai bat sartzea proposatzen zaie, eta etxe gehiago eraikitzen segitzea.

### 5.2.1. Zer behatu?

Irakasleak honako honi begiratuko dio ekintzaren une honetan: arazoa ulertzen duten, aldagaiak identifikatzen dituzten, eta aldagai batekin baino gehiagorekin lan egiten duten. Ikasleak lanean ari diren bitartean, irakasleak bere ustez ikasgelako ordezkari diren sei ikasle aukeratu eta horien informazioa bilduko du.

Behaketa gidatu eta bideratzeko irakasleak ondorengo estimazio eskala egin du:

#### Estimazio eskala

		Ikasleak					
		1 zk.a	2 zk.a	3 zk.a	4 zk.a	5 zk.a	6 zk.a
Problema ulertzea	Egokitasunez						
	Zailtasunen batekin						
	Zailtasun frankorekin						
Aldagaiak identifikatzea	Identifikazioa						
	Zailtasunen bat dauka						
	Zailtasun frankorekin						
Estrategiak	Ez du erabiltzen						
	Sistematizazio gutxikoak						
	Sistematizatuak						

*Analisi kualitatiboa:*

a) Problema ulertzeko eragozpen nagusiak:

.....  
.....  
.....

b) Aldagaiak identifikatzeko eragozpenak:

.....  
.....  
.....

c) Behatutako ikasleek erabiltzen dituzten estrategia nagusiak:

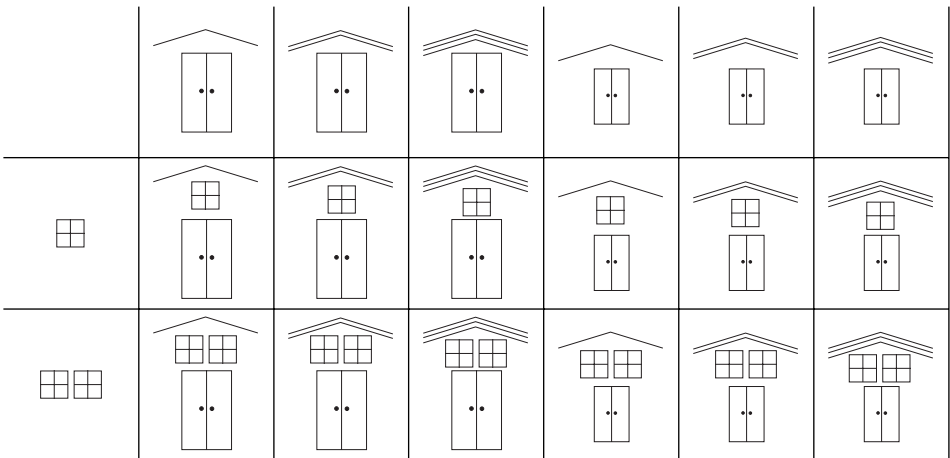
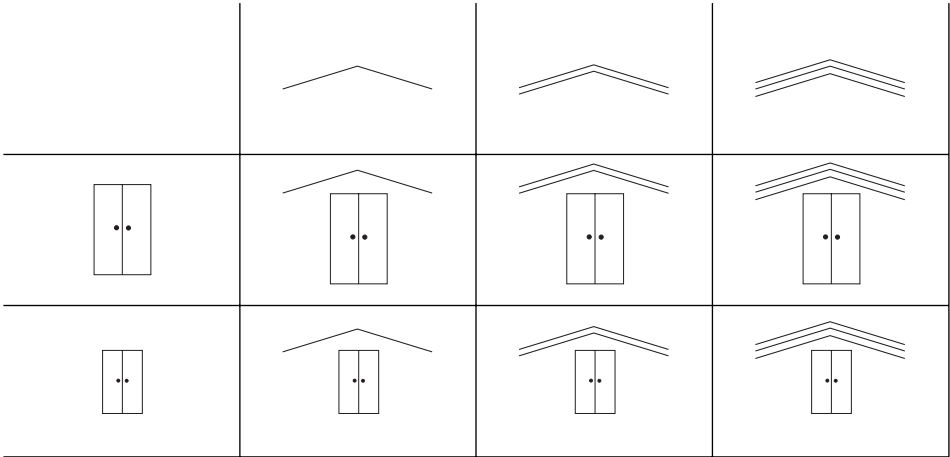
.....  
.....  
.....

### **5.3. Zenbaketa sistematikoaren bidetik**

Ikasleek etxeak egiteko prozedura sistematikoren bati jarraituz strategiaren bat erabiltzen ote duten behatuko du irakasleak oraingoan. Gauzak elkarri adierazteko garaietan, ikasleek egiten duten aurrerakuntza probetxatuko du honako prozedura hauek piskanaka sartzeko: sarrera bikoitzeko koadroa, eta zuhaitz diagrama.

#### **5.3.1. Sarrera bikoitzeko koadroa**

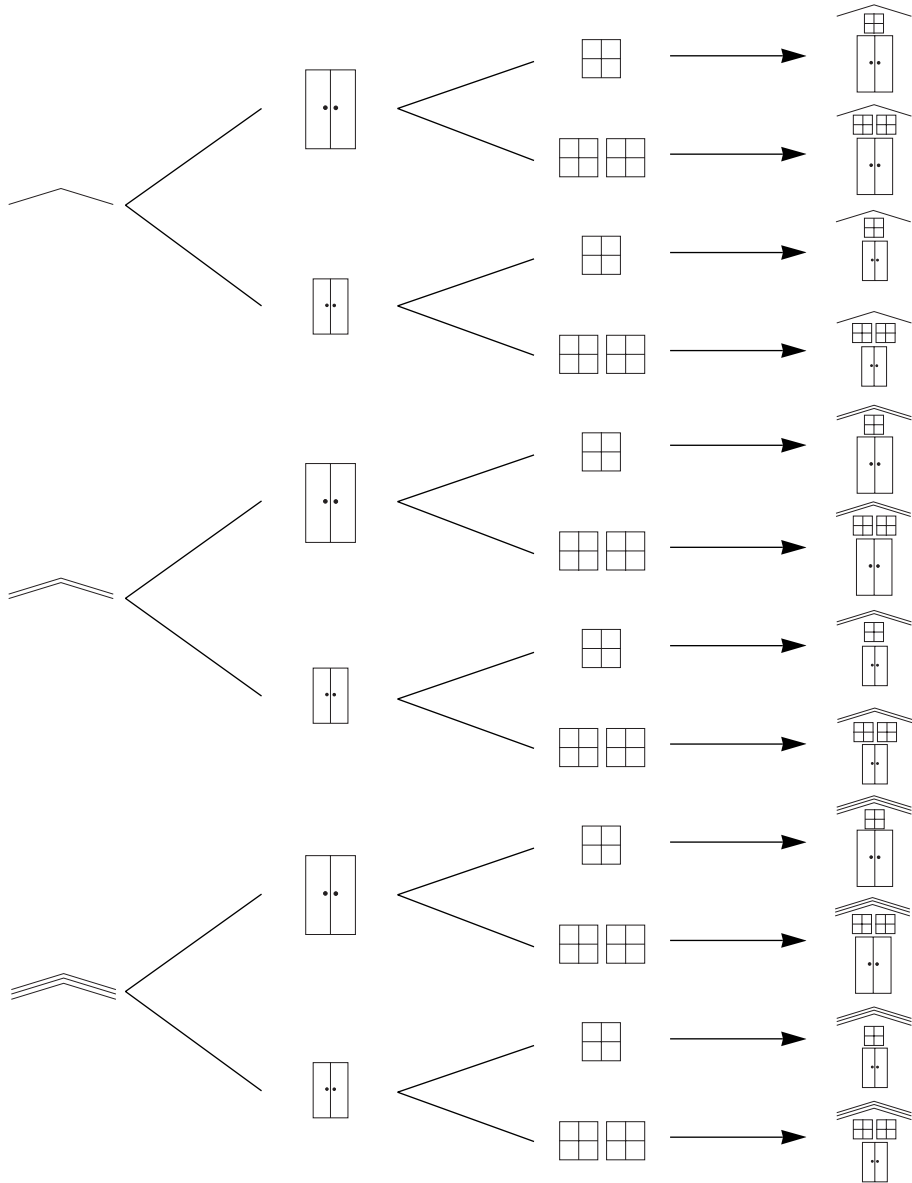
Ikasleen ekarpenekin irakasleak azaldu egingen du zein diren “sarrera bikoitzeko koadroekin” lan egitearen abantailak, eta nola erabiltzen diren.



### 5.3.2. Zuhaitz diagrama

Era berean irakasleak zuhaitz diagrama sartuko du zenbaketa sistematikoa errazteko modu gisara.

Teilatu mota bakoitzeko, bi ate mota. Teilatua eta atea dituen etxe bakoitze-  
ko, bi leiho mota.



Gero ikasleek ahal bezainbeste etxe marraztuko dute azaldutako bi prozedurak erabiliz.

### 5.3.3. Zer behatu?

Bi dira irakasleak ekintzaren garai honetan behatu behar dituenak: sarrera bikoitzeko koadroa eta zuhaitz diagrama eman aurretik hurrek erabiltzen dituzten estrategia naturalak, eta horiek erabiltzeko izaten dituzten zailtasunak.

Informazioa biltzeko asmoz ondoko behaketa koadroa egin dugu:

## I. Fitxa

*Zenbaketarako estrategia naturalak:*

- Oinarri-oinarrizko strategiak deskribatzea:

.....  
.....  
.....  
.....

- Gehiago landutako strategiak deskribatzea:

.....  
.....  
.....  
.....

- Gehien landutako strategiak deskribatzea:

.....  
.....  
.....  
.....

## II. Fitxa

*Koadroak eta diagramak ulertu eta erabiltzea:*

- Eragozpenen bat daukaten ikasleak:

.....  
.....  
.....  
.....

- Eragozpen gehiagoko ikasleak:

.....  
.....  
.....  
.....

- Eragozpenen analisi kualitatiboa:

.....  
.....  
.....  
.....

### 5.4. Estrategiak zenbatu eta hedatzea

Talde handian ikasleak proposatutako irtenbideak egiaztatu eta parekatu eginen dituzte. Irakasleak hauxe planteatuko du: Posible diren guztiak al daude? Ba al da aurkitu ez dugun besteren bat? Zein dira etxe guztiak, bat bakarrik ahaztu gabe, ikusteko modu egokiak?

Irakasleak galdera horiek ikasgelako ikasle guztiekin landuko ditu, eta saiatu eginen da ulerarazten teiltatu ezberdinen kopurua ateen kopuruarekin eta leihoen kopuruarekin biderkatzen badugu, biderkadura etxe kopurua izanen dela, baina horrek ezin adieraz dezakeela zein diren etxe horiek: horretarako etxeak banan-banan bilatu beharko dira.

Gero irakasleak antzeko egoerak erakutsiko dizkie, edukinak bereganatu dituzten egiaztatzeko. Adibidez: Zenbat modutan jantzita atera naiteke etxetik, ar-



mairuan bi galtza (bat grisa, eta marroia bestea), hiru elastiko (bat zuria, beste bat berdea, eta bestea urdina), eta hiru oinetako pare (marroiak, beltzak eta kirol zapatilak) baldin badauzkat.

#### 5.4.1. Zer behatu?

Ekintzaren une honetan hau da irakasleak jakin beharrekoa: baloreen aldagaiak kontutan izanik, ahal diren aukera guztien kopurua kalkulatzeko biderketa erabiltzen duten, eta, kasu eta ingurune berrietan, ikasitakoa aplikatzen duten.



## **6. HAZIAK EREITEN<sup>(1)</sup>**

**(Aurretiko ideiekin lan eginez)**

### **6.1. Hitzaurrea**

Landareei buruzko Unitate Didaktiko batean irakasleak Lehen Hezkuntzako 2. ikasturteko bere ikasleei haziarekin lan egiteko ekintzak azalduko dizkie. Ikasle- en aurretiko ideiekin landu nahi ditu edukiak, taldean ideiak kontrajarriz eta ezta- baidatuz, eta hipotesiak kontrajartzeko esperientziak diseinatuz.

### **6.2. Haziak identifikatzea**

Irakasleak lan taldetan antolatuko du ikasgela, eta talde bakoitzari bilduma bat emanen dio, hazi, fruitu txiki eta formagatik haziez osatua. Haziak identifika- tu eta bereizteko eskatuko die. Taldekideak beren artean ados ez badaude, ezta- baidatu eta ildo amankomunak erabaki beharko dituzte. Gero “haziaren” defini- zio bat idatzi behar dute beren hitzekin eta liburuei begiratu gabe. Beren definizioa izan behar du, taldearena.

1. Juana Fresneda, *Sembrando semillas* proposamenaren egokitzapena.

### 6.2.1. Zer behatu?

Irakasleak ikasleen aurretiko ideiak ezagutu nahi izango ditu irakasleak, lan hauetan isladatuta: haziak identifikatu eta sailkatzean, eta talde bakoitzak egiten duen definizio proposamenean. Ikasleek beren ikuspuntuak defenditzeko emanen dituzten adierazpen eta zergatiak ere ezagutzeko ardura izanen du.

Bilduko duen informazioa sistematizatu eta antolatzeko ondorengo behatzeko fitxa erabiliko du:

#### I. Behaketarako fitxa

Ikasleen pentsamoldeak	Ikasle kopurua	Bere erantzunen arrazoiak
Haziaren kontzeptua ez dutela frogatzen duten azalpenak ematen dituzte		
Azalpenetan haziaren kontzeptu laburra daukatela antzematen da		
Haziaren kontzeptura heltzeko lanketa adierazten duten azalpenak ematen dituzte (transizio aldia)		
Azalpenetan “hazia” kontzeptua bereganatu dutela antzematen da		

## II. Behaketarako fitxa

“Hazia” kontzeptuaren lotutako erantzun-tipo batzuk \*

- 1.º .....
- 2.º .....
- 3.º .....
- 4.º .....
- 5.º .....
- 6.º .....
- 7.º .....
- 8.º .....
- 9.º .....
- 10.º .....

\* Kontzeptu lanketa handiagotik gutxiagora idatziko dira.

### 6.3. Zer gertatuko litzateke...?

Irakasleak koadro hau idatziko du harbelean:

	Armairuan gordetzen dira	Lurrean sartzen dira
Buztinezko pilotatxoak		
Garbantzuak		
Banabarrak		
Ogi puska		
Arrosak		
Tulipanak		
Ondutako udareak		
Laranja zukua		
Marrubia		

Ikasleei eskatuko die kasu bakoitzari buruz beren iritziak emanez, denon artean koadroa bete ditzaten. Erantzun bakoitza entzutean, irakasleak galdetu egingen du: denok ados al gaude? eta eztabaidarako bide emanen du gaiari buruzko pentsamolde ezberdinak agertarazteko.

Zati hori bukatutakoan, landare bat azkar erne eta hazteko baldintzak azalduko dizkie. Eztabaida sortaraziko du eta ikasleek emanen dituzten aldagai guztiak idatziko ditu (garrantzizkoak direnak eta ez direnak). Zerrenda egin ondoren landarea hazteko garrantzizkoak diren aldagaiak eta ez direnak bereizten arituko dira. Galdetu egingen die, halaber, nola egiaztatuko luketen esandako hori. Hipotesiak egiteko prozesu hori beharrezkoa da geroago kontrajarri ahal diren esperientziak diseinatzeko. Ondorengo ekintzan esperientzia erraz bat deskribatuko da.

### 6.3.1. Zer behatu?

Atal honetan irakasleak egiaztatu nahi duena da bere ikasleek bereizten ote dituzten materia organikoa eta hazia kontzeptua. Behatu nahi du, halaber, hipotesiak egiteko eta egiaztatzeke gaitasuna. Behaketa gidatzeko honako gidoi hau landu du:

#### **Behaketarako gidioia:**

1. “Hazia” kontzeptuaren ulermen maila:
  - Materia organikoa eta ez organikoa bereizten dituzte.
  - Hazia eta hazitik ateratako produktuak bereizten dituzte.
  - Materia organikoa orokorra eta “haziak” bereizten dituzte.
2. Susmoak eta hipotesiak agertzea:
  - Susmoen logika.
  - Argudioak eta argudio-kontrakoak.
  - Susmoak egiaztatzeke proposamenak.

## 6.4. Hazitoki bat egitea

Denon artean ikusi ondoren landareen hazkuntza luraren hezetasun mailak, nutrienteek eta eguzkiaren argiak baldintzatzen dutela, hiru zati itxiez osatutako hazitoki xume bat egitea esanen die irakasleak; batean ur gutxiz ureztatuko diren haziak sartuko dira, beste batean ur gehixeagoz ureztatuko diren mota bereko haziak, eta hirugarrenean asko ureztatuko diren haziak sartuko dira.

Horrela lur mota (nutrienteak) eta eguzkiaren argia kontrolatuta egonen dira hiru egoeretan eta hezetasunaren aldagaia frogatu egingen da.

Aste bakoitzean behatutakoa koaderno batean biltzen joatea esanen die irakasleak ikasleei; data adierazi beharko dute, eta ondorioren bat atera badaitekeen esan. Hilabete barru, ordurarte behatutakoaren txosten labur bat egitea eskatuko die.

*Ikaslearen behaketarako koaderno*

Asteak: 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup>

a) *Behatutakoak*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) Beste ondorioren bat atera al daiteke?

.....  
.....  
.....  
.....



### 6.4.1. Zer behatu?

Ekintza honetan hiru galderetaz arduratuko da irakaslea:

- a) Zein diren ikasleentzat koadernoan jasotzeko moduko garrantzizko gauzak.
- b) Behatutakoarekin, ez aurretiko ideiekin, ondorioak ateratzeko gaitasuna.
- c) Txosten zientifiko labur bat egiteko gaitasuna.

Ondotik, hiru alderdi horiek behatzeko gidoi bat aurkeztuko dugu.

#### **Behaketarako gidioa**

1. Ikasleek egiten duten behaketaren garrantzia.
  - Ikasleek aldagaiak elkarrekin lotzen dituen.
  - Lanean datu eta ohar garrantzirik gabekoak edota anekdotikoak azaltzen diren ala ez.
2. Behatutakoarekin ondorioak ateratzeko gaitasuna.
  - Ondorioaren eta behatutako errealitatearen arteko harremana.
  - Ondorioak aurretiko ideiekin eta datu anekdotikoekin kutsatu diren.
3. Txostena egitea:
  - Txostenaren antolamendua.
  - Argitasuna.
  - Marrazkiak, grafikoak, ideiak helerazteko baliabideak.



## **Bibliografia**



- ZENBAIT EGILE: *Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial: pautas de observación*, Madril, Visor, 1986.
- ALLAL, L. : “Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”, in *Infancia y Aprendizaje*, 11, 1980.
- ANGUERA, M.T.: *Manual de prácticas de observación*, Madril, Trillas, 1983.
- ANGUERA, M.T.: *Metodología de la observación*, Universidad de Bartzelona, Bartzelona.
- ANGUERA, M.T.: *Observación en la escuela*, Bartzelona, Graó, 1988.
- BOLÍVAR, A.: *La evaluación de valores y actitudes*, Madril, Anaya, 1991.
- CALATAYUD, E. Y PALANCA, O.: *La evaluación en la Educación Primaria*, Bartzelona, Octaedro, 1994.
- COHEN, D. Y STERN, V.: *Guía para observar la conducta escolar*, Buenos Aires, Paidós, 1965.
- COLL, C.: *Los contenidos en la Reforma*, Madril, Santillana, 1992.
- COULIBALY, A. y DEMAN, C.L.: “Observación de las situaciones didácticas”, in *Infancia y Aprendizaje*, 16, 1981.
- CUBERO, R.: *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Sevilla, Diadas, 1989.
- CHADWICK, C. Y RIVERA : *Evaluación formativa para el docente*, Bartzelona/Buenos Aires, Paidós, 1991.

- DE KETELE, J.M.: *Observar para educar*, Madril, Visor, 1984.
- DE LA TORRE, S.: *Evaluación de la creatividad*, Madril, Escuela Española, S.A., 1990.
- EUSKO JAURLARITZA: *Ebaluazioa. Aholkularitzarako Materialak*.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y CARROBLES, J.A.I. (comps.): *Evaluación conductual*, Madril, Pirámide, 1981.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Evaluación de contextos*, Murtzia, Universidad de Murtzia, 1982.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S.: “Diagnóstico curricular y dificultades de aprendizaje”, in *Psicothema*, nº 2, 1990.
- GENERALITAT DE CATALUÑA: *L’evaluació a l’Educació Primària*, 1994.
- GENERALITAT VALENCIANA: *La evaluación. E. Primaria*, 1994.
- GOBIERNO DE NAVARRA/MEC: *Documentos de apoyo a la evaluación. Infantil y Primaria*, 1993.
- GONZÁLEZ TELLO, M.: *Observación y evaluación en el segundo ciclo de Educación Infantil*, Madril, Escuela Española S.A., 1991.
- GORDÓN, J.J.: *Cómo estudiar al niño en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
- IRWIN, M. y BUSHNELL, M.: *La observación del niño. Estrategias para su estudio*, Madril, Narcea, 1984.
- JACKSON, P.: *La vida en las aulas*, Madril, Morata, 1991.
- LÁZARO, A.: “Los indicadores en el proceso evaluador”, in *Apuntes de Educación* nº 43.
- MEDINUS, G.R.: *Estudio y observación del niño*, Mexiko, Limusa, 1979.
- MIRAS, M. y SOLÉ, I.: “La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, in COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (biltzaileak): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madril, Alianza.
- MONEREO, C. (Koord.): “La evaluación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos”, in *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Bartzelona, Graó, 1994.
- POPHAM, W.J.: *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*, Madril, Anaya, 1980.
- POSTIC, M.: *Observación y formación de los profesores*, Madril, Morata, 1977.

- POSTRA, M. y DE KETELE, J.M.: *Observar las situaciones educativas*, Madril, Narcea, 1988.
- RENAU, D.: “Dossiers y observaciones”, in *Reforma de la Escuela*, 33, 1981.
- RIVAS, F. y ALCANTUD, F.: *La evaluación criterial en la educación primaria*, Madril, C.I.D.E., 1989.
- RODRIGUEZ, J.A.: *Criterios de evaluación*, Madril, Alhambra Longman, 1990.
- ROGER AMENGUAL, B.: *Evaluación formativa*, Bartzelona, CEAC, 1990.
- ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*, Madril, Narcea, 1981.
- ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madril, Narcea, 1990.
- SANTOS GUERRA, M.A.: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe, 1993.
- TENBRINK, T.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*, Madril, Narcea, 1984.
- VALLS, E.: *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Bartzelona, ICE/HORSORI, 1993.
- VERDUGO ALONSO, M.A.: *Evaluación curricular*, Madril, Siglo Veintiuno, 1994.
- ZIMMERMANN, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*, Madril, Morata/MEC, 1987.

