

GRADU AMAIERAKO LANA

EBALUAZIO FORMATZAILE ETA  
PARTEKATUA TALDE KIROLEN  
IRAKASKUNTZAN:  
KURTZEBARRI ESKOLAKO  
ESPERIENTZIA

Egilea: Zangitu Arroyo, Lierni

Zuzendaria: Usabiaga, Arruabarrena, Oidui

Ikasturtea: 2014-2015

Deialdia: Uztaila.

*Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzien Fakultatea*

## AURKIBIDEA

1-SARRERA.....	4
2-MARKO TEORIKOA.....	6
2.2-EBALUAZIO SISTEMA TRADIZIONALAREN KRITIKA.....	7
2.2.1-Bibliografian aurkitutako gaitasun fisikoak neurtzeko test ebaluatzaileen inguruko kritikak .....	7
2.2.2-Hezkuntza fisikoaren helburuen murriztea .....	8
2.2.3-Ikasketa prozesua superfizializatzen da .....	8
2.2.4-Test hauen erabilera soilik kalifikatzailea da.....	8
2.2.5-Hezkuntza fisikoaren helburuaren eta erabilitako ebaluazio tresnen arteko harremana.....	9
2.2.6-Zientifikotasuna helburu konplexuetan aplikatzearen nahia.....	9
2.2.7-Ebaluazioa eta estatusaren lorpena hezkuntza fisikoan .....	10
2.2.8-Irakaskuntza-ikaskuntzaren denbora murrizketa.....	11
2.2.9-Ez jakintasuna eta beste ebaluazio-kalifikazio sistema batzuei beldurra .....	11
2.2.10-Beste aldagai batzuen neurketa .....	12
2.3-EBALUAZIOA ETA HEZIKETA FISIKOA IKUSTEKO MODUA .....	12
2.4-EBALUAZIO KALITATE IRIZPIDEAK .....	13
2.5-EBALUAZIO ALTERNATIBOA .....	14
2.6-TALDE KIROLAK ETA EBALUAZIOA.....	18
3-HELBURUAK.....	21
4-METODOLOGIA.....	22
4.1-PARTE HARTZAILEAK .....	22
4.2-TRESNA.....	22
4.3-PROZEDURA.....	24

4.3.1-Tresna diseinatu eta sortu aurreko pausuak.....	24
4.3.2-Tresnaren diseinua.....	24
4.3.3-Protokoloa.....	26
4.3.4-Tresnaren aplikazioa: Esku-hartzea .....	27
5-EMAITZAK .....	29
5.1-TRESNAREN DISEINUA ,GARAPENA ETA HOBEKUNTZA.....	29
5.2-HASIERAKO ETA AMAIERAKO EBALUAZIOEN ARTEKO ALDERAKETA .....	30
5.3 - EBALUAZIO PARTEKATU ETA FORMATZAILEAGOA EGITEA .....	30
6-ONDORIOAK.....	32
7-ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK.....	34
8-ERANSKINAK.....	39

## 1-SARRERA

Gaur egungo hezkuntza sisteman ebaluazioak duen papera garrantzitsua da, izan ere ikasleei kalifikazio bat ematea eskatzen da ikastetxe guztietan. Beraz, ebaluazioak ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan leku garrantzitsua hartzen du, hezkuntzaren kalitatearen neurtzaile bezala. Ikasleen jakintza maila eta eskuratutako gaitasun edo abileziak baloratzen ditu, horregatik ebaluazioa ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren barne ikusi behar da eta ez soilik kalifikazio huts moduan.

Baina nola ebaluatu? Hor dago gakoa. Ebaluatzeko moduaren arabera, ebaluazioak funtzio zehatz batzuk beteko ditu. Soilik kalifikazioan oinarritzen den ebaluazioa erabil daiteke, baina baita ikaslea formatzen eta ikaskuntza prozesuan aurrera egiten lagun dezakeen ebaluazioa ere. Ebaluazioak irakasteko estilo edo pentsamenduekin ere lotura izango du, beraz esan daiteke prozesu hau faktore askoren menpe egongo dela.

Zer esanik ez heziketa fisikoaz mintzo garenean, jarduera fisikoa ebaluatzerakoan jakintza teorikoa ahaztu eta jakintza motorra ebaluatu behar denean. Zer ebaluatu? Ikasle batek dituen abilezi motorrak, berezko gaitasunak? Edo prozesuan zehar eskuratutakoak? Kirolen alde teknikoak? Eta taktikoak ez al dute garrantzirik?

Galdera guzti hauei erantzuna aurkitu nahian, lan honetan ebaluazioaren ikuspegi ezberdinak aztertzen dira, hezkuntza fisikoaren ebaluazioan aurkitzen diren kontraesanak aztertuz eta batez ere, kolaborazio-oposizioko talde kirolen ebaluazioan interesaturik, ebaluazio formatzaile eta partekatu baten aldeko apustua azalduz. Apustu honekin batera, ebaluazio formatzaile eta partekatu baten proposamena aurkezten da, Aretxabaletako Kurtzebarri ikastetxean aurrera eramandako esperientzia praktikoan gauzatu zelarik.

Gai hau hautatzearen arrazoi nagusia hezkuntza alorrarekiko dudan interesa izan da, nahiz eta graduan zehar hezkuntza alorreko zenbait arlo eduki, ebaluazio gaia oso gutxi lantzen dela iruditzen zait, are gehiago hezkuntzan duen balioa ikusita. Gradu azken urte honetan, practicuma ikastetxe batean egiteko aukera izan dut, eta bertan ikusi ahal izan dut irakasle bakoitzak ebaluazioa modu jakin batean eramaten duela aurrera. Batzuetan ebaluazioak izan ditzakeen funtzioei garrantzi handirik eman gabe, askotan, konturatu gabe bada ere, ebaluazioa kalifikazio solean oinarrituz.

Hezkuntza fisikoaren baitan, talde kirolen ebaluazioan oinarrizko proposamen bat egitea izan da nire hautaketa, talde kirolak duela motako kirolak direlako eta teknikaz gain, taktikak sekulako garrantzia hartzen duelako, testuinguruan kokatuz bi kontzeptuak. Honek zeharo aldatuko du gaur egun ebaluatzeko era, eta beraz oso aberasgarria iruditzen zait mota honetako kirolak ebaluatzeko moduak aztertzea.

## 2-MARKO TEORIKOA

### 2.1-EBALUAZIOA

Ebaluazioa definitzea ez da lan erraza, kontuan hartu behar baita hezkuntza eta hezkuntza fisikoa ulertzeko modu edo ideia asko daudela eta beraz ebaluazioa ulertzeko moduan ere eragin handia izango dutela (Chaparro eta Pérez, 2010). Hala ere esan daiteke ebaluazio prozesua ulertzeko bi korrante edo multzo nagusi daudela, ebaluazio tradizionala eta ebaluazio alternatiboa deiturikoak.

Labur azalduta, ebaluazio tradizionalak helburu bezala neurketa batzuk egitea du helburu eta ebaluazio alternatiboak berriz, ikaskuntza-irakaskuntza prozesua aberastuko duten erabaki hartze ziklikoa. Beraz esan daiteke tradizionalak emaitzetan indarra jartzen duen bitartean, alternatiboa prozesuan oinarrituko dela. Halaber, ebaluazio tradizionalaren defentsa egiten duen Lafourcadek, 1973.urtean (Chaparro eta Pérez 2010-en aipatua) honela definitzen du ebaluazioa: *“Ikaskuntza prozesuko etapa da, helburutzat era sistematikoan aurrez zehazturiko helburuen lorpen maila neurtzea duena”*.

Definizio honen bidetik, Sánchez Bañuelos-ek 1996.urtean (Chaparro et Pérez 2010-en aipatua) ere neurtzearen garrantzia azpimarratzen du bere definizioan: *“Ebaluaziorako lehen pausu garrantzitsua neurketa izango da. Neurketa on batek ebaluazio on batera eramango gaitu”*.

Esan daiteke beraz ebaluazio tradizionalak neurtzean oinarritzen duela ebaluazio prozesu guztia eta ez duela beste elementu edo ezaugarririk kontuan hartzen, ezta hobetzeko proposamenik bilatu ere.

Ebaluazio alternatiboak aldiz ebaluatzeko era berriak biltzen dituen moduak dira, hezkuntzaren helburuekin koherentzia dutenak. Kontzeptu honi jarraiki, Santos Guerrak (1993: 26-27) definizio hau ematen du: *“Ebaluazioa elkarrizketa, ulermen eta hobekuntza prozesu bezala ulertu behar da”*.

Ebaluazio alternatiboaren beste ezaugarri garrantzitsu bat ebaluazio eta kalifikazio kontzeptuaren ezberdintasunean datza, izan ere kalifikazioa ebaluazioaren parte izango da, baina ez da ebaluazioaren osotasuna izango. Coll eta Martín-en (2006)

arabera ez da ikaskuntzaren ebaluazioa ikasleen titulazio edo promozio soilarekin identifikatu behar, baizik eta zabalagoa eta irekiagoa den ikaste-irakaste prozesu batekin.

## 2.2-EBALUAZIO SISTEMA TRADIZIONALAREN KRITIKA

Hezkuntza fisikoa ebaluatzeko eredu tradizionalaz mintzo garenean, gaitasun motor edota gaitasun fisiko espezifikoen test sistematikoez hitz egiten dugu. Hots, ikasleen kalifikazioa test hauetatik lortzen denean (López-Pastor, 2006). Hurrengo lerroetan ebaluazio sistema tradizionalarekin bukatu eta sistema berri bat martxan jartzeko hamar arrazoi nagusi azalduko dira:

### 2.2.1-Bibliografian aurkitutako gaitasun fisikoak neurtzeko test ebaluatzaileen inguruko kritikak

Azken urteetan asko izan dira gai honen inguruan idatzi duten autoreak. Devís eta Peirok (1992: 33-35) egindako lanean hezkuntza fisikoko programetan osasuna neurtzeko gaitasun fisiko testak erabiltzearen kritika ageri da, orokorrean kritika hauek erabilitako ebaluazio tresna eta bilatzen diren helburuen koherentzia faltan oinarritzen direlarik. Almond-ek (2000) ere hezkuntza fisiko programetan osasuna neurtzeko gaitasun fisiko testen erabilpena kritikatzeko du, pertsona baten osasun fisikoa ebaluatzeko baliagarria den dudak jarritz.

Blázquez-ek (1994:173-174) bere lanean testen erabileraren inguruko sei kritika azaltzen ditu. Kritika hauek alderdi teknikoaren eta kirol barne logikaren ikuspegitik egin zituen.

Méndez-ek (2005:39), jokoaren errendimendua ebaluatzeko gaitasun testen erabilpena kritikatzeko du. Ulertzeko kirol jolasen testuinguruan diharduten autore nagusien lanetan oinarritu da.

### 2.2.2-Hezkuntza fisikoaren helburuen murriztea

Test hauek erabiliz lortzen den ikuspegi ebaluatzaile-kalifikatzailearekin koherentzia izateko, hezkuntza fisikoa soilik gaitasun fisikoen entrenamendura eta gaitasun motor batzuen eskuratzera zuzendua egon beharko litzateke, neurgarriak izango liratekeen gaitasunetara, eta honek helburu konplexuagoa eta formatzaileagoak lortzea mugatuko luke. Beraz honen arabera, hezkuntza fisikoa soilik gorputz entrenamenduan zentratuko litzateke, eta ez alor fisiko-motorretik pertsonak heztean. Ondorioz, prozesu mota hauek hezkuntza kalitatearen galera bat sor dezakete, Lopez-Pastor-ek (2006) bere lanean aipatzen dituen zenbait autorek kritikatzeko duten moduan (Arnold, 1991; Fernández eta Navarro, 1989; Kirk, 1990; López, Monjas, García-Pereñuela, García eta González, 2005; Lozano, 1994).

### 2.2.3-Ikasketa prozesua superfizializatzen da

Ikuspegi honen eraginez, soilik helburu eta eduki sinpleenak ebaluatzen dira. Beraz, esan daiteke soilik eduki edo helburu sinple eta analitikoak erakusten eta lantzen direla, hauen neurketa erraza eta objektiboa delako (Arnold, 1991; Blázquez, 1994; Méndez, 2005).

Keinu motorraren fase konplexuagoak, adibidez erabaki hartzea edota pertzepzioa alde batera uzten dira. Berdina gertatzen da beste ezaugarriekin, testuingurukoekin zein sozialekin, kuantitatiboki neurtzearen ezintasun edo zailtasunaren aurrean alde batera uzten direnak. Honek arazo larri bat ekar dezake, ebaluazioak finkatzea eta definitzea ikasketaren helburu eta edukiak, alderantziz izan beharko zenean.

### 2.2.4-Test hauen erabilera soilik kalifikatzailea da

Ebaluazio sistema hauek zenbaki bidez kalifikatzeko erabiltzen dira, modu inpersonalean eta objektibotasun faltsu baten menpe. Ez da egongo inongo asmo hezitzaile ez formatzailerik eta kalifikazio bat lortzeko modu errazena delako erabiltzen dira, erraza eta eroso delako. Baita neutraltasun ezaugarria ere badutelako, erreklamazio eta kexen aurrean soluzio tekniko errazarekin erantzun



daitekeelako eta are gehiago inplikazio pertsonal txikia eskatzen duelako (Blázquez, 1994; Devís eta Peiró, 1992; López-Pastor, 2006).

Argi ikusten da, kirolaren munduak eragina duela hezkuntza fisikoaren errealitatean. Ebaluatzerako orduan irakasleak kirol epaile lanak egiten dituelako, neurtu, kronometratu eta emaitzak ematea hain zuzen.

#### 2.2.5-Hezkuntza fisikoaren helburuaren eta erabilitako ebaluazio tresnen arteko harremana

Hezkuntza fisikoaren helburu formatzaile eta hezkuntza helburuak ezin dira test fisiko eta motorren bidez neurtu, ezta giza gorputzaren ezaugarri aberats eta garrantzitsuenak ere.

Honen ondorioz, hezkuntza fisikoko irakasleek bi aukera edo prozesu jartzen dituzte martxan. Lehena, erregistratua eta neurgarria dena erakustea edo entrenatzea izango da, eta bigarrena aldiz, nahiz eta diseinu kurrikular konplexu bat aurrera eramanez, ebaluatzeko momentua iristerakoan test fisikoetara jotzea kalifikazioa jartzeko. Blázquez-ek (1994) zehazten duen bezala, askotan praktikan sustaturiko ikaskuntza prozesuan garrantzi gutxi duten edukiak ebaluatzen dira, hauen ebaluazioa test bidez egitea posible delako.

Bi aukerak onartezinak izango dira, ikasleen garapen integrala bilatzen duen ikuspegi didaktiko logiko eta zentzuzko batetik aztertuz gero.

#### 2.2.6-Zientifikotasuna helburu konplexuetan aplikatzearen nahia

Test eta proba fisiko askok hauen zientifikotasuna galtzen dute hezkuntza munduan aplikatzean (Ramírez eta Suyer, 1989; Vaca, 1989), honen arrazoi nagusi izango da ez direla kontuan hartzen ikasleek dituzten garapen fisiko ezberdintasunak, eta honen arabera emaitzak oso ezberdinak izan daitezkeela (Pineau, 1992). Egiatasun eta baliagarritasun irizpideak ez dira betetzen, eta askotan berez zuzenduriko errendimendu eta kirol hautaketarako ere ez dira baliagarri.

Gaitasun fisiko eta motorren ebaluazioa objektiboa izatea oso zaila da (Blázquez, 1994) eta honek behaketa sistematikora eramanez du kirol munduko kalifikazioa

(Pierón, 1988). Hezkuntza fisiko alorrean berriz, ezinezkoa da irakasleak behaketa paper hau egoki betetzea.

Baliteke arazoa objektibo izatearen nahi hori izatea, zientzia naturalen eskema, hain konplexua eta aldagarria den hezkuntza fisiko mundura ekartzea.

### 2.2.7-Ebaluazioa eta estatusaren lorpena hezkuntza fisikoan

Arloak indarra eta ospea hartzeko ebaluazio zientifikoan oinarrituriko tresnen erabilpena bultzatu izan da, horrela arloaren ospe akademikoa hobetzeko (López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba eta González, 2008; Litwin eta Fernández, 1984; Martínez, 2001; Pila-Teleña, 1985). Pentsatuz, test neurtzaile hauek ematen dituzten zenbakiek zientifikotasun eta objektibotasun itxura ematen dutela eta beraz, honen ondorioz, alorraren estatusa altuagoa izatea ahalbideratzen duela.

Honez gain zientifikotasun itxura gehiago emateko, ebaluazioaren parte diren azterketa teorikoak egiten dituzte profesional askok, unitate didaktikoko saio batzuk teoriara zuzenduz. Hau akats handia izango da, izan ere ikasleei praktika denbora murrizteak ez baitu arloaren funtsarekin bat egiten.

Estatus akademiko altua lortzeko prozesu honek akats handi bat azaleratzen du, ikasleak ikasi duena ebaluatu beharrean, ikasleak dakiena edo egiteko gai dena soilik ebaluatzea. Estatus altuko arloek berriz, prozesuan zehar ikasten eta barneratzen dena ebaluatzen dute eta ez soilik ikasleak berez dakiena. Beraz, esan daiteke, ez dela ikasleen ulermen gaitasuna eta ezagutza praktikoa ebaluatzen, soilik memorizatze gaitasuna.

Kirk (1990: 78) autoreak kontsideratu bezala, arlo baten estatusa bere praktikaren kalitatearen eta irakasleen kalitate pedagogikoaren arabera handituko da eta ez azterketa eta eduki teorikoen arabera.

Azkenik, Velázquez eta Hernández-ek (2005) aztertzen dute nola arlo edo diziplina bateko ebaluazio sistemek arlo horren irudi pedagogiko eta sozial bat eratzen duten. Hezkuntza fisikoko arloak kontraesan handiak ditu hezkuntza fisikoaren helburu eta erabiltzen den ebaluazioaren artean, eta honek arlo honen ospeari kalte egiten dio.

Izan ere hezkuntza fisikoko ebaluazioko prozesu askok ez diote helburu Curricularrei erantzuten.

#### 2.2.8-Irakaskuntza-ikaskuntzaren denbora murrizketa

Ebaluazio kalifikatzaile tradizionalaren prozesuak denbora kenduko du, test eta probak egitera bideratzen den denbora honek beraz, irakaskuntza-ikaskuntza denborari kalte eginez. Gainera, galtzen den denbora hau ebaluazio formatzaile edo bestelako ebaluazio alternatibo bati eskaintzeko aukera kentzen du (Álvarez, 2000; Santos-Guerra, 1993).

Test edo froga fisikoetan oinarrituriko sistemak, unitate didaktiko baten hasieran eta bukaeran testak pasatzean oinarritzen da, eta honek unitate didaktikoko saioak beraien osotasunean ebaluazio-kalifikaziora zuzentzea ekartzen du.

Ministerio de Educacion y Ciencia-k (MEC) 1994. urtean (López-Pastor et al., 2007-en aipatua) eginiko proposamen batean adibidez, unitate didaktikoko saioen % 20-30a, ebaluazioa egiteko zuzenduriko test frogak betetzen dute. Portzentaje altu honek, ikaskuntza ekintza edo jarduerari denbora murriztea ekarri ohi dio.

Irakaskuntza errealitatea eta literatura espezializatua aztertzerakoan konturatu gara errendimendu fisiko eta motorra ebaluatzeko test eta probetan oinarrituriko ebaluazioa denbora gehien eskatzen duen ebaluazioa izango dela.

#### 2.2.9-Ez jakintasuna eta beste ebaluazio-kalifikazio sistema batzuei beldurra

Beste ebaluazio prozesu batzuk martxan jartzeko beldurra ere agerikoa izaten da, beste eduki batzuk edo metodologia batzuk erabiltzen diren ebaluazio prozesuen beldur. Alde batetik, erraz eta sinpleki egiten diren neurketak alde batera uzteagatik eta bestetik, gaitasun fisiko testek dakarten erosotasuna galtzeagatik, hau da prozesu berriek ekar dezaketen parte hartze pertsonal handiagoagatik.

### 2.2.10-Beste aldagai batzuen neurketa

Ebaluaketa sistema tradizional honek egoera fisikoaren neurketa egiten du, gaitasuna motorrak neurtzeak dakarren zailtasunen aurrean. Baina neurketa guztiz fidagarriak eta esanguratsuak izateko, beste aldagai batzuk neurtzea ere ezinbestekoa izango zen, adibidez pisua, altuera... eta honek argi erakusten du sistema honek zer den edo zer dakien ebaluatzen duela, eta ez zer ikasi den.

Arnold-en (1991) ustetan, hezkuntzan ematen den test hauen erabilerak gauza bakarra adieraz dezakete, pertsona baten posizioa talde baten barruan. Ez da baliagarria izango pertsona honek lorturiko jakintza eta gaitasun maila ikusteko eta ez du irakaslearentzat erabilgarria den informaziorik emango, ezta ikasleari dituen zailtasun edo akatsen inguruko informaziorik ere. Beraz, ez du ikaslearen ikaskuntza garapena emateko beharrezkoa den informazioa emango, ondorioz ez da ikaskuntza prozesua bultzatuko.

### 2.3-EBALUAZIOA ETA HEZIKETA FISIKOA IKUSTEKO MODUA

Ebaluazio ereduak edo ebaluazioa ulertzeko moduak lotura estua izango dute heziketa fisikoa ulertzen den moduarekin. Horregatik garrantzitsua izango da heziketa fisikoa ulertzen den modua eta ebaluazio mota bat etortzea, eguneroko hezkuntza praktikari zentzua emango diona baita (López-Pastor 2006). Era berean, ezinbestekoa izango da heziketa fisikoa ulertzeko moduak ezagutu eta ebaluazioarekin duten lotura aztertzea.

Hainbat autorek onartzen duten bezala, bi modu egon daitezke heziketa fisikoa ulertzeko, alde batetik, arrazionaltasun teknikoa eta beste alde batetik arrazionaltasun praktikoa. Lehena, kondizio fisikoaren eta kirol trebetasunen garapenean oinarritzen den heziketa fisikoa izango da, honen noranzkoa errendimendurantz orientatua dago eta ikuspegi Curricularra, helbururako Curriculuma izango da. Ikasleen errendimendua bilatzea izango da helburua eta irakaskuntza eta ebaluazio metodoak zientifikoak eta objektiboak izango dira, egoera fisikoa eta hainbat trebetasun motor neurtzeko froga zehatzak eginez.

Arrazionaltasun teknikoa estu loturik egongo da aurrez kritikaturiko ebaluazio eredu tradizionalari, ebaluazio mota hau ikasleen errendimenduaren neurketan oinarritzen

delako. Beraz, ebaluazio eredu tradizionala erabiltzeak heziketa fisikoa ulertzeko modu honetan oinarritzen garela esan nahiko du (López-Pastor et al., 2007).

Bigarrena aldiz, arrazionaltasun praktikoa, parte hartzera orientatua dagoen heziketa da, eta honen ikuspegi Curricularra, proiektua eta prozesua bezalako Curriculuma da. Heziketa fisikoa “Kultura motorra eta gorputz kultura” sorkuntza bezala ikusten da. Arlo sozio-afektiboa jorratzen da, harremanak garatuz, hezkidetzak, berdintasuna... Ebaluatzerako orduan emaitzari baino prozesuari ematen dio garrantzia, eta erabiltzen diren metodologiak parte hartzean, aurkikuntzan eta esperimentazioan oinarritzen dira.

Argi ikus daitekeen moduan, heziketa fisikoa ulertzeko azken modu honek ebaluazio alternatiboarekin bat egiten du, garrantzia prozesuari emanez eta erabiltzen diren metodologiak parte hartzera bideratuta izanik.

Guzti honekin kontuan hartu behar dena ondorengoa da, defendatzen den heziketa fisiko modua eta aplikatzen den ebaluazio motak bat etorri behar dutela, ez du zentzurik izango arrazionaltasun praktikoa eta proiektu eta prozesuetan oinarritzen den ikuspegi Curricularra defendatzea eta gero, eguneroko praktikan, neurketan oinarritzen den ebaluazio prozesu tradizionala erabiltzea (López-Pastor et al., 2007).

#### 2.4-EBALUAZIO KALITATE IRIZPIDEAK

Ebaluazio prozesu bat baliagarria eta zuzena izateko hainbat baldintza edo ezaugarri izan beharko ditu. Autore ezberdinek baldintza edo ezaugarri ezberdinak kontuan hartzen dituzte ebaluazio prozesu bat aurrera eramateko, adibidez Cyffers eta parlebas-ek (Dugas, 2006-en aipatua) 1992.urtean eginiko lanaren arabera, ebaluazio tresnak hiru kalitate mota izan beharko ditu: fidelitatea, sentsibilitatea eta baliagarritasuna.

Víctor M. López-Pastor (2006) autoreak koordinaturiko lanean berriz, ebaluazio bat egokia izateko sei irizpide edo ezaugarri zehazten ditu:

1. Egokitasuna: Erabiliko diren ebaluazio sistema edo tresnak egokiak eta koherenteak izan beharko dira hiru dimentsiotan. Alde batetik, egokiak izan beharko dira diseinu Curricularrarekiko, bestetik testuingurura eta ikasleen

ezaugarrietara egokitu beharko dira eta azkenik, irakaslearen planteamendurekiko koherenteak izan beharko dira.

2. Garrantzia: Ebaluazio sistemak ematen duen informazioa garrantzizkoa, esanguratsua eta erabilgarria izan beharko da ikaskuntza-irakaskuntza prozesuan parte hartzen dutenentzat.
3. Bideragarritasuna: Aukeraturiko sistema edo tresnen erabilera bideragarria izan behar da pertsona bakoitzaren lan baldintzetan.
4. Egiazkotasuna: Egiazkotasun eta sinesgarritasun irizpideak bete beharra. Irakaslearen lana hobetzeko, ikaslearen ikaskuntza prozesua garatzen laguntzeko eta ikaskuntza irakaskuntza prozesuak hobetzeko balio duen ala ez.
5. Integratua: Alde batetik, ebaluazio tresna edo sistemak ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren barne diren (ebaluazio jarraituaren kontzeptuarekin lotua), eta ez momentu puntualak.

Beste aldetik, prozesuaren parte hartzaileak ebaluazioaren parte izatea (ikasle, irakasle, prozesuak), eta baita ebaluatoriko aspektu ezberdinak ere.

6. Etika: Kalifikazioa kontrol tresna bezala ez erabiltzea, ezta autoritate, mehatxu edo mendeku bezala. Etikaren beste aspektu garrantzitsua ebaluazioaren bidez jasotako informazioaren erabilpen egokia izango da. Konfidentzialtasun eta anonimotasun printzipioak errespetatu beharko dira, eta inplikaturiko pertsonetikiko trataera ere errespetuan oinarritu beharko da. Informazioa erabiltzean ikaslearen onerako erabiliko da eta ez bere txarrerako.

## 2.5-EBALUAZIO ALTERNATIBOA

Ebaluazioa ulertze, dialogo, ikasketa eta hobekuntza prozesua da, eta lau ezaugarri hauek prozesuan zehar elkarlotzen joaten dira, helburua ikaskuntzaren ulergarritasuna hobetzea izanik (López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba eta González, 2014).

Ebaluazioak hezkuntzan funtzio ezberdinak izango ditu, eta irakasleriak ikaskuntza eta hobekuntza iturri gisa erabili behar du ebaluazioa eta ez soilik eta modu isolatuan ikasleak kalifikatzeko (Álvarez, 2003). Horregatik, akatsak jakintza eta ikaskuntza tresna bilakatu behar dira eta ez soilik zigortzeko edo kalifikatzeko informazio (De la Torre, 1993).

Ikastetxeetan ebaluazio demokratikoagoak behar dira, ebaluazio sistema eta tresna parte hartzaileagoen bidez ebaluazioa partekatua den prozesu bilakatuz (Batalloso, 1995). Honez gain, goian azaldu bezala, akatsak ikaskuntza tresna bilakatzeko, ezinbestekoa izango da ikastetxeetan ebaluazioa formatzailea izatea (Jorba eta San Martín, 1993).

Bide honetan Freirek (1990 eta 1997) ebaluazio formatzaile eta partekatua lortzeko praktiken defentsa egiten du, kalifikazioa botere partekatu bilakatuz, irizpide etiko eta zientifikoetan oinarritutako ikasle eta irakasleen arteko dialogoaren bitartez.

#### 2.5.1-Ebaluazio demokratikoa

Aurrez aipatu bezala, eskoletan behar den demokrazia ebaluazioaren bidez lortzea posible izango da, beti ere ebaluazio partekatu eta formatzaileak ebaluazio demokratikoarekin bat eginez gero.

Ebaluazio demokratikoa, ebaluatzeak dituen inplikazio etikoen kudeaketa egokia izango da, nahiz eta ebaluazioak inplikazio teknikoak izan, gehienak boterearen erabilerarekin lotutakoak izango baitira. Boterearekin loturiko inplikazio etiko hauek demokratikoak izateko, hurrengo baldintza eta ezaugarriak izan beharko lituzkete ebaluazio prozesuek (López-Pastor, Barba eta González, 2006):

- Informazio trukatzearen garrantzia.
- Ebaluazio prozesuan ikasleen parte hartzea egotea.
- Curriculum-aren kudeaketa eta negoziazioa egiteko estrategien garapena.
- Komunikazio harremanak egotea.
- Ikasle eta irakasleen arteko elkarrizketak eta errespetua.
- Autokalifikazio prozesuetara hurbiltzea, boterea partekatu eta elkarrizketak oinarri izanda.

## 2.5.2-Ebaluazio formatzaile eta partekatua

### Ebaluazio formatzailea

Ebaluazio formatzailea, ikaskuntza–irakaskuntza prozesua hobetzea helburu duen ebaluazio prozesu bezala uler daiteke, ikasleen ikaskuntza prozesua hobetuz baina baita irakaslearen praktika ere. Hau da ez da ikaslearen kalifikazio soilak topatzen, irakasle eta ikaslearentzat informazio garrantzitsua eskuratzea baizik. Informazio honekin, ikasleei hobetzen laguntzea eta irakaslek bere lana hobeto egiten ikastea bilatuko da (López-Pastor et al., 2007).

López-Pastor eta kideek azaldu bezala, ebaluazio formatzaileak ikasle eta irakasleen ikasketa prozesua aberasteko eta hobetzeko sekulako gaitasuna izanda, literatura zientifikoan eragina izatea nahitaezkoa izan da. Azken 15 urteotan jatorri ezberdineko autoreek ebaluazio prozesuetan ikasleen parte hartzeak duen garrantziaz idazten dute, mota honetako ebaluazio prozesuek dakarten onura guztiak goraiatuz. Hala nola; Álvarez, 2000; Barbera, 2003; Bonsón eta Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Dochy, Segers eta Dierick, 2002; Knight, 2005; López-Pastor, 1999 eta 2006; López-Pastor et al., 2006 eta 2009 (López-Pastor et al., 2007-en ikusia).

### Ebaluazio partekatua

Ebaluazio partekatuak ebaluazio prozesuetan ikasleen parte hartzea topatzen du, izan ere ebaluazioa ez da banakako prozesu inposatua izango, taldekako dialogo eta erabaki hartze prozesua baizik (López-Pastor et al., 2007).

Asko dira ebaluazio partekatuaren alde egiten duten autoreak, ebaluazioaren formatze gaitasunean eta ikaskuntza prozesua hobetzean sinesten dutenak eta ebaluazioa ikaskuntzaren kontrol huts bezala baztertzen dutenak (Álvarez-Méndez, 2000 eta 2003; Batalloso, 1995; De la Torre, 1993; Jorba eta San Martín, 1993; Santos-Guerra, 1993).

Ebaluazio prozesu partekatuak aurrera eramateko, hainbat proposamen edo tresna egongo dira; autoebaluazioak, koebaluazioak eta dialogaturiko kalifikazioa. Tresna



hauek ahalbideratuko dute, ikaskuntza-irakaskuntza prozesu praktikoak eta oinarritzen garen planteamendu pedagogikoak bat egitea (López-Pastor et al., 2007).

Autoebaluazioa pertsona baten bere buruarekiko egiten duen ebaluazioa izango da, prozesu edo emaitza pertsonalen ebaluazioa. Hezkuntza arloan autoebaluazio kontzeptua erabiltzean ikasleek bere burua ebaluatzeari egiten da erreferentzia, baina autoebaluazioa irakasleek ere egin dezakete (López-Pastor et al., 2007).

Espainian lehen autoebaluazio proposamenak egoera fisikoari egin izan diote erreferentzia eta ordutik eta gaur egun arte autoebaluazioari buruzko literatura eta proposamenak ugaritzen joan dira; Barakat, 2005; Velázquez eta Martínez, 2004; Castejón, 1995; Díaz-Otañez, 1982; Jiménez eta Paramio, 1994; Pérez-Cerdán, 1992 eta 1994; Pila-Teleña, 1985; Ruiz Navarro, 1992(López-Pastor et al., 2007-en ikusia).

Koebaluazio kontzeptua berriz, bikoteen arteko ebaluazioari erreferentzia egiteko erabiltzen da, berdinen arteko koebaluazioa. Ikasleen artean egiten den ebaluazioa izango da eta nahiz eta normalean bakarka egiten den, ikaskuntzaren praktika taldeka egiten den momentutik, koebaluazioa ere taldeka egitea da gomendagarriena (López-Pastor, Barba eta González, 2006).

Asko dira autoebaluazio eta koebaluazio tresnak eguneroko ebaluazio prozesuaren parte bezala defenditzen dutenak. Autoebaluazio eta kobaluazio tresnen erabilera justifikatzeko Fernández-Balboak (2005) printzipio batzuk ezartzen ditu, gizarte demokratiko batek dituen printzipioetan oinarritutakoak:

- 1. printzipioa: Pertsona guztiek duintasuna izango dute.
- 2. printzipioa: Pertsonaren duintasuna gobernu demokratikoan duen parte hartzearen arabera izango da.
- 3. printzipioa: Duintasuna eta demokrazia askatasun eta justizian oinarrituko dira, eta hauek autodeterminazio eta autoerregulazio gaitasunaren arabera izango dira.
- 4. printzipioa: Autodeterminazio eta autoerregulazio gaitasunak eskuratu egin behar dira, beraz ikaskuntza prozesua duin eta koherentea izan behar da bi gaitasunekin.

Ondorioz, gizarte demokratiko batean bizitzeak eskubideen onartzea ekarriko du, eta honegatik hezkuntzak ere ikasleen duintasuna bermatu beharko du, eta hau ebaluazio formatzaile eta partekatuaren bidez egitea posible izango da (Fernández-Balboa, 2005).

Beste alde batetik, eta tresna hauen erabilera defendituz, López-Pastor-ek (2004) ebaluazioan ikasleen parte hartzea lau arrazoirekin justifikatzen du:

- Ikasleen autonomia eta ikasketaren hobekuntza.
- Analisi kritikoa eta autokritikaren lanketa.
- Pertsona arduratsuen formazioa.
- Hezkuntza demokratiko baten garapena.

## 2.6-TALDE KIROLAK ETA EBALUAZIOA

Taldeakako duelu motako kirolak, kooperazio oposiziozko kirolak dira eta espazioa eta jokoaren ekintza bi taldek konpartitzen dute (Hernández, 1994). Gainera mota honetako kirolean, pertzepziozko gaitasunak nagusitzen dira (Ruiz Pérez, 1994; Sánchez-Bañuelos, 1990).

Autore askorentzat (adibidez, Thorpe eta Bunker 1983; Lasierra eta Escudero 1993; Moreno eta Rodríguez, 1998), joko kirolen ezaugarri bereizgarrienak hurrengoak izango dira: Erabakiak hartzearen garrantzia, aldaketei moldatzeko gaitasuna, sormena eta egoera berriei erantzuteko gaitasuna. Exekuzioa hiru mekanismotan oinarrituko da beraz, pertzepzioa, erabakiak hartzea eta ekintzaren exekuzioa. Hiru mekanismo hauek elkarloturik egonik, hauetariko batean akatsa sortzean, markaturiko helburuaren lorpena ezinezkoa bihur daiteke (Sánchez-Bañuelos, 1990).

Talde kirol edo dueluen jokabide motorrak ebaluatzeko moduari dagokionez, hainbat duda eta eztabaida sortzen dira. Grehaigne-en 1992ko eta Brau-ren 1991ko (Dugas, 2006-en aipatua) lanak aztertuz gero, argi geratzen da mota honetako kirolen ebaluazioan iritzi eta uste ezberdin asko daudela, ikaslea era indibidualean ebaluatu behar dela diote batzuk (ezaugarri teknikoak kontuan hartuz), beste batzuk ikaslea

parte den taldearen baitan ebaluatu behar dela defendatzen duten bitartean (kirolaren taktikan oinarrituz).

Objektibitizatzeko nahiak bultzatuta, gaur egun kirol dueluen ebaluazioa egiteko jarrerak eta egoerak isolatu eta teknikan bakarrik oinarrituak izan dira, baina hainbat autoreek dudak jarri dute mota honetako ebaluazioaren egokitasuna, izan ere kirol mota hauen barne logika kontuan hartzea ezinbestekoa izango da kirolaren ebaluazio osatua egiteko (Blázquez, 1986; Lasiera eta Escudero, 1993).

Goian azaldutakoarekin jarraituz, Blázquez-en 1992ko eta McPerson-en 1994ko (Mendez, 1998-en aipatua) lanetan garbi azaltzen da talde kirolen ebaluazioa, lehiaketa egoeratik kanpo edo joko errealaren parte bezala egin daitekeela. Joko errealaren parte bezala burutzean, jokalariek ez dute inongo test espezifikorik egin behar, jokatzeko duen bitartean kanpo ikuskatzaile batzuen bidez ebaluatuak izango baitira. Proba itxietan ez bezala, joko errealean burutzen den ebaluazioak parte hartzaileen pertsonalitatea behatzea ere ahalbideratzen du (liderrak, motibazioak, bazterketak...) eta honek informazio gehigarria eman dezake.

Aurrez aipaturiko ebaluazio modu bakoitzak alde txarrak zein onak ditu, lehiaketa egoeratik kanpo egiten den ebaluazioak objektibizazioa, estandarizazioa eta fidagarritasuna bultzatzen duen bitartean, joko errealaren parte den ebaluazioak errealismo eta baliagarritasuna ematen baitio ebaluazio prozesuari. Hala ere Pieron-en 1988ko lanean (Dugas, 2006-en aipatua,) eta Siedentop-en 1998ko lanean (Méndez, 1987-en aipatua) argi uzten dute, ikuskatzaileen entrenamendu egokiarekin, behaketa sistematikoa, datuak jasotzeko oso metodo zientifiko eta fidagarria izan daiteke.

Joko errealaren parte den ebaluazioa aurrera eramateko metodorik erabilienean behaketa teknika da, teknika hau neurketa automatikoak erabilgarri ez direnean jartzen da martxan, tresnen konplexutasunagatik, edota test estandar hauetatik ateratako informazioa ez delako erabilgarria ebaluazioaren helburuak betetzeko (Fernández, Ballesteros eta Carrobles, 1987) eta goian azaldu bezala metodo fidagarria bilakatu daiteke.

Izan ere, behaketa metodoa giza portaeraren azterketa egiteko indar handia duen metodoa bilakatu da eta beraz kirol portaerak aztertzeko oso egokia bihurtu. Gainera nahi den objetibotasun egokia lortzeko elementuak, behatu nahi diren egoerek edo portaerek erakutsiko dituzte, prozedurak duen malgutasun handiaren eta egoera edo portaerak era natural batean ematearen ondorioz (Anguera, 2013).

Contreras-entzat (1998), joko edo kirol baten elementuak jokoaren osotasunean hartzen dute garrantzia, beraz bere irakaskuntza ere era globalean eman beharko da. Hau kontuan izanik, kirol honetako ebaluazioa ere modu globalean eman beharko da, ebaluatu nahi diren elementu tekniko zein taktikoak jokoaren egoera errealean aztertu eta ebaluatuz.

### 3-HELBURUAK

Marko teorikoan heziketa fisikoaren ebaluazioaz eta talde kirolen ebaluazioaz aztertutako literatura zientifikoa oinarritzat hartuta, ekarpen teorikoak kasu erreal baten bidez praktikara eraman nahi izan dira lan honetan. Aretxabaletako Kurtzebarri eskolan derrigorrezko bigarren hezkuntzako ikasleekin ebaluazio tresna eta modu berriak proposatu eta probatzeko aukera eskaini zidan ikastetxeko gorputz heziketako irakasleak. Esku-hartzea 4 astetan zehar gauzatu zen, Floorball-eko unitate didaktikoa burutu artean hain zuzen. Ikastetxeko irakaslearekin elkarlanean, ebaluazio formatzaile eta partekatuagoa egin asmoz, hainbat ebaluazio tresna edo prozesu berri probatu ziren.

Esku-hartze honen helburu nagusia hezkuntza fisikoko talde kirolei dagozkien unitate didaktikoetan ebaluazio formatzaile eta partekatua egiteko aukerak aztertzea izan zen. Helburu nagusiaz gain, azpi-helburu batzuk ere formulatu ziren, helburu nagusia lortzeko ezinbestekoak bilakatu zirenak:

- Lehen azpi-helburua ebaluazio tresna bat diseinatzea izan zen, ebaluazioa aurrera eramateko oinarria izango zena. Tresna hau esperientzia honetarako propio diseinatua izan zen (*ad hoc*), hots kirolaren, ikasleen eta testuinguruaren ezaugarriak eta beharrak kontuan hartuz.
- Bigarren azpi-helburua tresna hori aplikatzea eta emaitzen azterketa egitea izan zen, honetarako esku-hartzea diseinatu zen, betiere, irakaslearekin pausu guztiak adostuz.
- Hirugarren azpi-helburua tresna egokitzea eta moldatzea izan zen, hobekuntza prozesu hori aurrera eramateko ikasleen zein irakaslearen iritzia eta beharrak kontuan hartu zirelarik.

## 4-METODOLOGIA

### 4.1-PARTE HARTZAILEAK

Esperientzian 13-14 urte bitarteko 17 gaztek hartu zuten parte, guztiak DBH-ko bigarren mailako gela berdinekoak. Nahiz eta talde heterogeneoa izan, denek zuten Floorball talde kirolean esperientzia, eta arauak nahiko barneratuak zituzten, aurreko zikloetan lantzen baizen kirol hau ikastetxean.

### 4.2-TRESNA

Ebaluazio formatzaile eta partekatua aurrera eramateko bi modu erabili ziren, autoebaluazioa eta koebaluazioa. Hauen bidez Floorball kirolaren ezaugarriak ebaluatzeko aukera eman zen, kirolaren barne logika aztertu eta ebaluazio bat egiten ikasiz.

Ebaluazioa beraz behaketan oinarritu zen, koebaluazioaren bitartez beste kideak behatuz eta autoebaluazioaren bidez bakoitzak bere burua. Tresna *ad hoc* sortutakoa izan zen, hau da momentuan kasu zehatz honetarako diseinatua. Kontuan hartu ziren ikasleen ezaugarriak, testuingurua, eta Floorball-aren ezaugarriak. Kirol honen alderdi tekniko zein taktikoak ebaluatzeko tresna sortu zen, eta irizpide ezberdinez osaturiko mailaz osatu zen tresna hau. Irizpideak eta funtzionamendua berdinak izan ziren bai autoebaluazioan eta baita koebaluazioan ere.

Tresna hau (ikus II. eta III. eranskinak) hainbat edukik osatzen zuten; desplazamenduak, paseak, kontrolak, jaurtiketak, erasoan pilota gabeko mugimenduak eta defentsa egoerako bi aspektuak, pilota kentzeko gaitasuna eta defentsa kokatzeko eta antolatzeko gaitasuna. Eduki guzti hauek ebaluatzeko nahastu edo konbinatu egin ziren, 5 irizpide sortuz.

- 1-Eraso egoeran, pilotaren desplazamendua eta pasea.
- 2-Eraso egoeran, pilotaren kontrola eta jaurtitzea.
- 3-Eraso egoeran, pilotaren jabetza gabe, mugimenduak gauzatzea.
- 4-Defentsa egoeran, pilota kendu edo lapurtzea.
- 5-Defentsa egoerako pilota gabeko mugimenduak.

Multzo edo irizpide hauetako elementuen eboluzioaren edo progresioaren arabera 5 joko-maila ezberdin sortu ziren, hau da ebaluatu beharreko elementu bakoitza

exekuzio maila ezberdinekin eta testuinguruko ekite-irizpide nagusiekin (erasoa eta defentsa) erlazionatuz.

Eskala moduko tresna egin zen, hasierako mailatik gaitasunak menperatzen zituzten mailara artekoa. Honetarako elementu bakoitzaren exekuzioa deskribatu zen, lehen mailan edukia ez menperatzea deskribatzen zelarik, eta azken edo bosgarren mailan berriz edukiaren exekuzio arrakastatsuen. Maila guztien kasuan, portaera motor zehatzak ipini ziren, ikasleek identifikatu eta behatu ahal izateko.

Adibidez, pasea elementu teknikoaren kasuan hau izan zen exekuzioaren progresioa:

- 1-Ez da ausartzen paseak egiten.
- 2-Batzuetan paseak egiten ditu, baina ez ditu ongi bideratzen.
- 3-Gai da paseak egiteko, eta batzuetan, nahi duen norabidea emateko ere bai.
- 4-Gehienetan gai da paseak norabide zuzenaz egiteko.
- 5-Paseak kideei modu eraginkorrean zuzentzen dizkie.

Hautatutako elementu tekniko-taktikoak bost maila ezberdinetan konbinatu ostean (joko egoeran behatzeko portaerak zehaztuz), koebalutzeko eta autoebalutzeko kontuan izan beharreko irizpideak finkatu ziren. Ikasleek erraz ulertzeko moduan idatzi ziren, joko egoeran ikus zitzaketan egoera zehatzak hautatuz.

Tresnari izaera kualitatiboa eta irekia eman asmoz, bost mailen ondoren erregistroa burutzeko orrian ikasleek izan zitzaketan duda edo oharrak idazteko tartea ere eskaini zen, "Oharrak" izenburupean. Modu honetan irizpideen bidez adieraz ez zitekeen informazioa gehitzeko aukera emanez.

Ulergarritasun eta erabilgarritasun hau bermatzeko, formatu aldetik erakargarritasuna eta argitasuna bilatu zen, kolore tonu ezberdinak erabiliz eta kontzeptu garrantzitsuak letra mota ezberdinen bidez azpimarratuz. Guzti hau ikasleen artean tresna betetzeak zailtasunak ez ekartzeko helburuarekin.

### 4.3-PROZEDURA

Esperientzia 2014-2015 ikasturteko maiatza eta ekaina bitartean burutu zen, astean zehar jasotzen zuten hezkuntza fisikoko 2 orduko saioetan. Guztira lau saio izan ziren eta unitate didaktikoaren hasieran zein bukaeran sortutako ebaluazio tresna pasatu zen. Lehenengo saioan, aurrez aipatutako tresna (II. eta III. eranskinak) eta azken saioan berriz, hobetutako ebaluazio tresna (IV. eta V. eranskinak) pasatu zen.

#### 4.3.1-Tresna diseinatu eta sortu aurreko pausuak

Esperientzia hasi baino lehen, Kurtzebarri ikastetxean praktikak egiten nituen bitartean, irakasleak erabiltzen zituen ebaluatzeko moduak eta tresnak aztertu ziren. Irakasleak ebaluazio tresna bakarra zerabilen, ikasleak modu analitikoan ebaluatzen zituen. Heteroebaluazioa erabiltzen zuen, ikasleak berak bakarrik ebaluatzen zituelarik. Horrez gain, askotan amaierako ebaluazioa egiten zuen, hasierakoa kontuan izan gabe. Gorputz heziketako irakaslearekin azterketa honen emaitzak aztertu ondoren, ebaluazio partekatu eta formatzaileagoa egiteko aukerari bidea irekitzea adostu zuten, hala nola ebaluazio tresna formatzaileagoak sortuz, hau da, ebaluatzeko modu berriak aplikatuz (koebaluazioa eta autoebaluazioa), joko-testuingurua kontuan izango duten behatzeko ebaluazio-tresna erabiliz eta ikaslea ebaluazio tresna horren erabileran lehenengo saiotik hasita formatuz.

Nahiz eta ikastetxeko beste arlo batzuetan ebaluazio partekatu eta formatzailean hainbat esperientzia proposatu, hezkuntza fisikoan inoiz ez zuten ebaluazio partekatu eta formatzailea aplikatzeko abagunerik izan eta ez zeuden ohituak antzerako prozesuak eta tresnak garatzera. Ondorioz, lehen hilabeteak, irakaslearekin elkarlanean, ebaluazio modu berriak ebaluatzeko tresna berrien bidez nola gauzatu zitezkeen aztertzen pasa ziren. Era berean, esku-hartze prozesua diseinatu zen.

Transformazio prozesua unitate didaktikoa hasi baino lehen jarri zen martxan, izan ere ebaluazio tresna zein moduak diseinatu eta garatu egin behar ziren, berauek aplikatzeko protokoloa pentsatu eta diseinatzeak garrantzi handia izan zuelarik.

#### 4.3.2-Tresnaren diseinua

Erabili beharreko tresnaren diseinuan, eduki zein ezagutza ezberdinak izatea ezinbestekoa izan zen. Unitate didaktiko bateko ebaluazioa aurrera eramateko,

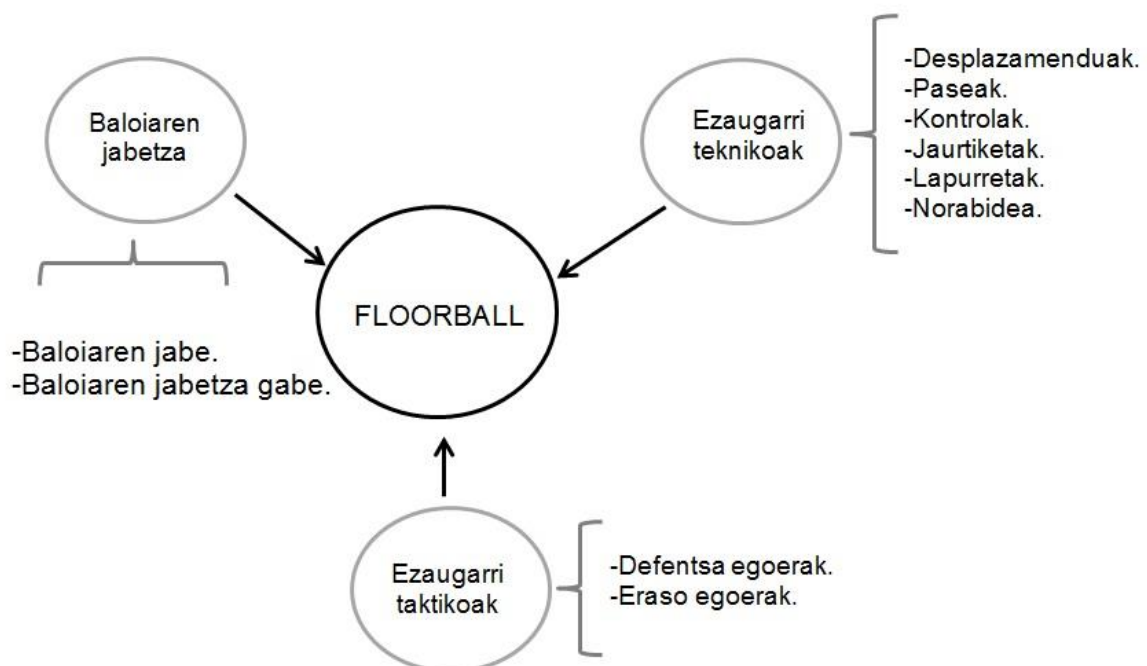


ebalatu nahi den kirol edo jarduera ongi ezagutzea ezinbestekoa da, baita ikasleek duten jakintza maila identifikatzea ere.

Honetarako, diseinatzen hasi aurretik, kirolaren inguruko informazioa jasotzea izan zen lehen pausua. Floorball-aren inguruko informazioa lortzeak kirolaren ezagutza ona izatea ahalbideratu zuen, ebaluatu nahi ziren alderdiak zehazteko ezinbestekoa izan zena.

Honetarako bi informazio iturri kontsultatu ziren. Alde batetik, internet sarea erabiliz, araudiak, bideoak, edota Floorball-ari buruzko web orriak aztertu ziren, eta informazio orokor oso baliotsua eskuratzeko balio izan zuen. Beste alde batetik, irakaslearen lankidetzarekin, aurrera eramango zen unitate didaktikoa aztertzeko aukera egon zen, zein eduki eta nola landuko ziren ikustea ahalbideratuz, eta saioen antolaketa edo egitura zein izango zen ikusiz. Azken honek, informazio baliagarria eman zuen ebaluazioa joko errealera bideratutako partiduetan egitearen erabakia hartzerakoan.

Behin informazioa aztertuta, kirolaren barne logikan parte hartzen duten alderdiak edo edukiak zehaztu ziren. Floorball-aren ezaugarri taktiko zein teknikoak, eta ebaluatu beharreko eduki edo irizpideak zehaztuz.



1. Irudia: Floorball-aren ezaugarriak.

Floorball-aren alderdi taktiko eta teknikoaren artean, aplikatu nahi zen unitate didaktikoaren arabera, zehazki zeintzuk aztertu edo ebaluatu nahi ziren adostu zen. Ebaluatu beharreko edukiak edo elementuak multzokatu eta antolatuz, ebaluazio tresnaren parte izango ziren bost irizpide edo eduki multzo sortuz (4.2 puntuan ikus daitezke).

#### 4.3.3-Protokoloa

Prozesua aurrera eramateko eta nondik norakoak argi izateko ebaluazio tresna erabiltzeko protokoloa sortu zen. Protokoloa eratzeko irakaslearen laguntza ezinbestekoa izan zen, berarekin adostu baizen ebaluazioaren balioa, eta baita prozesuaren zehaztapenak ere. Honez gain, ikasleen iritzi eta parte hartzeak ere garrantzi handia izan zuen, ebaluazio partekatu eta formatzaile batean parte hartzeko erabakia hartu zuten, eta tresna egokitzeko, protokoloa eratzeko eta kalifikazioaren nondik norakoak erabakitzeko orduan ere beraien iritzi eta usteak kontuan hartu ziren.

Ebaluazioak ikasleen kalifikazioan hartu behar zuen lekua irakaslearekin adostu zen, unitate didaktikoari dagokion kalifikazio osoaren %10eko balioa emanaz. Ehuneko horren osaketa ere zehaztu zen, hiru parametro ezberdin kontuan hartuz: % 2a tresna betetzeari egokitzuz, % 3a tresna egoki betetzeari (zintzotasunez), eta azken % 5a berriz hasierako eta bukaerako emaitzen alde edo progresioari.

Honela ez da soilik ikasleek kirol zehatz honetan zuten joko-maila ebaluatzen, baita ebaluazio tresna erabiltzeko gaitasuna, behatzeko gaitasuna eta azkenik baita unitate didaktikoan zehar izan zuten eboluzioa ere.

Ebaluazio tresnak aplikatzean jarraitu beharreko pausuak ere protokoloan zehaztu ziren, tresna noiz eta nola pasatu eta tresna betetzean kontuan izan beharreko argibideak azalduz (I.eranskina).

Horrela, irakaslearekin batera tresna bi modutan erabiltzea adostu zen, autoebaluazio eran eta koebaluazio eran. Koebaluazioa partiduetan zehar aurrera eramanez, eta autoebaluazio berriz saioa bukaeran eginez.

#### 4.3.4-Tresnaren aplikazioa: Esku-hartzea

Ebaluazio prozesua aurrera eramateko, bi momentutan egin zuten koebaluazioa eta autoebaluazioa ikasleek, hau da ikasleek bi momentutan bi aldiz erabili zuten ebaluazio-tresna, unitate didaktikoaren hasieran eta amaieran hain zuten.

##### 4.3.4.1-Hasierako ebaluazioa: lehen tresnaren aplikazioa

Lehen ebaluazioa unitate didaktikoko lehen saioan gauzatu zen. Saio hasieran ebaluazio formatzaile eta partekatuaren berri eman eta behaketa tresna azaldu nien, ikasleen parte hartzearen garrantzia azpimarratuz eta ebaluazio partekatu bat egiteko motibazioa sustatuz. Saio bukaeran, horretara bideratutako partidak egin bitartean, koebaluazioa gauzatu zen, ikasleek binaka kide bat irizpideen arabera ebaluatu eta joko-maila batean kokatuz (II. eranskina). Lehenengo aldi honetan, ebaluatu beharreko ikasleak behatu bitartean, ikasle ebaluatzaileek niri laguntza eskatu eta dudak galdetzeko aukera izan zuten.

Saio bukaeran eta lasaitasunera itzulitakoan berriz, bakoitzak bere autoebaluazio fitxa (III. eranskina) bete behar izan zuen, koebaluazioan erabilitako irizpide berberen arabera beraien burua ebaluatuz (maila batean kokatuz).

##### 4.3.4.2-Tresnaren moldatze eta egokitze fasea

Hasierako saioan ebaluazio tresna aplikatzean ikusitako arazo edo zailtasunak eta ikasleen zein irakaslearen iritzia kontuan hartuta, tresna moldatzea eta hobetzea erabaki zen, betiere, ikasle taldearen ezaugarri eta beharretara egokitzeko asmoarekin.

Tresna ulergarriago eta sinpleagoa izateko, edukiak ebaluatzeko 5 mailak 3 mailatan multzokatu ziren. Aldaketa honen arrazoi nagusia tresnaren formatu luzeegi eta konplexuegiari atxiki zitzaion, ikasleen ulermen eta motibazio maila jaisten zituelarik. Honez gain, ulergarriago eta sinpleagoa izateko asmoz, edukiak ebaluatzeko irizpideak ere moldatu egin ziren, esaldi motz eta argiagoak erabiliz.

Hala ere tresnaren oinarrizko egitura berdin mantendu zen, eduki denak mantenduz eta maila bakoitzean eduki edo elementuak ondorengo bost irizpide ezberdinetan adieraziz: desplazamenduak eta paseak, kontrolak eta jaurtiketak, erasoan pilota gabeko mugimenduak, eta defentsa egoerako bi multzoak, pilota kentzeko gaitasuna eta erasoan kokatzeko eta antolatzeko gaitasuna.

#### 4.3.4.3-Amaierako ebaluazioa: hobetutako ebaluazio tresna aplikatu

Bigarren ebaluazioa berriz, unitate didaktikoko azken saioan eraman zen aurrera, saioarekin hasi aurretik ikasleei tresnan egindako aldaketa eta moldaketak azaldu zitzaizkien. Lehen interbentzioan egin bezala, tresna modu zuzenean erabiltzearen garrantzia azaldu zen, ikasketa prozesuan duen eragin positiboa agerian utziz. Ikasleek ebaluazio tresnan ageri zen informazioa ulertzeko eta betetzeko denbora gehiago eskatu zuten, eta irakaslearekin adostu ondoren, denbora gehiago eskaini zitzaien.

Floorball unitate didaktikoko azken saioa izanik, saio guztia joko errealerara bideratua egon zen, txapelketa moduko bat antolatuz. Honi esker, ikasleek denbora eta partida gehiago izan zituzten kideen jokoa behatzeko eta koebaluazio fitxa (IV. eranskina) zein autoebaluazio orria (V. eranskina) lasaitasunez betetzeko.

Aldaketa eginda, ikasleen motibazioa igo zen eta irakurketa luzearen beharra saihestu. Joko-maila arteko mailakatzea argiago eduki zuten 3 mailako tresna erabiltzean.

## 5-EMAITZAK

Hasierako eta amaierako ebaluazioetan, autoebaluatzean zein koebaluatzean ikasleek entregatutako fitxa edo orrietatik hainbat emaitza/gogoeta kualitatibo eskuratu dira. Emaitzak errazago ulertze aldera, ondorengo lau alderdiak jorratu dira: tresnaren diseinua, garapena eta hobekuntza (irakasle eta ikasleengandik jasotako iritziak), hasierako eta amaierako ebaluazioen arteko alderaketa, eta ebaluazio partekatu eta formatzaileagoa egiteari dagozkionak.

### 5.1-TRESNAREN DISEINUA ,GARAPENA ETA HOBEKUNTZA

Sortutako tresnak ebaluatu nahi ziren elementu edo alderdi guztiak barne hartzen zituen, beraz tresna egokia diseinatu zen. Ikasle gehienek honen funtzionamendua erraz ulertu eta barneratu zuten eta ez zuten arazo larririk izan beraz martxan jartzeko.

Arazoak aldiz beste alor batetik etorri ziren, alde batetik ikasleek zuten behatzeko ohituragatik (gaitasunetik) eta beste aldetik tresnaren irizpideen konplexutasunetik. Horregatik ebaluazio prozesuan zehar, irakasle eta ikasleen iritziak oso garrantzitsuak bilakatu ziren.

Ikasleekin izandako feedback-aren ondorioz jakinarazi zuten lehen saioan erabilitako tresnaren irizpideak luzeegiak eta ulertzeko zailegiak izan zirela beraiantzat, eta zenbait irizpideetako edukiak ez zirela gai izan praktikan behatzeko. Askok onartu zuten joko-elementu edo ezaugarrien progresioaren mailakatzeari hain handia izateak (hasieran 5 maila ziren) pixka bat burua kokatzea oztopatu ziela, eta beraz ausaz egin zutela hein handi batean. Honez gain, denbora gutxi izan zutela ere aitortu zuten batzuk, eta tarte txikia izateak tresnak betetzean eragina izan zuela.

Irakaslearen aldetiko feedback-a ere antzerakoa izan zen, irizpideak luzeegiak eta konplexuegiak zirela konturatu eta agian ikasleak ohitu gabe zeudela jakinaraziz.

Guzti hau oso garrantzitsua izan zen tresnari moldaketak eta egokitzapenak egiteko erabakia hartzeko.

## 5.2-HASIERAKO ETA AMAIERAKO EBALUAZIOEN ARTEKO ALDERAKETA

Hasierako eta amaierako ebaluazioak alderatzean, ezberdintasun nabariak aurkitu ziren. Lehenengo ebaluazioan ikasle bakoitzaren autoebaluazioa eta kideak eginiko koebaluazioa alderatzean, ezberdintasun nabariak izan ziren jarritako joko-mailari dagokionez, orokorrean autoebaluazioan beraien burua beheko mailetan kokatuz eta koebaluazioan berriz, goragokoetan. Honen arrazoia hasieran beraien burua altuegi ez ebaluatzea izan daiteke. Era berean, besteen joko-mailaren behaketa errazago egiten zitzairen, aldi berean behatu eta ebaluatu egin baitzuten.

Bigarren ebaluazioan berriz, nahiz eta autoebaluazioaren eta koebaluazioaren artean ezberdintasunak egon, ez ziren muturreko ezberdintasun asko eman. Ebaluazio honetan jada elementuak identifikatzeko erraztasun gehiago izan baitzuten, eta tresnaren funtzionamendua barneratuago zuten. Gainera, hiru mailen artean hautatu behar zuten, hasierako ebaluazioan ez bezala.

Oharren atalari dagokionez, lehen ebaluazioan argibide eta ohar gehiago idatzi zituzten koebaluazio tresnetan autoebaluazioan baino, 17 ikasletik soilik bik idatzi zuten beraien autoebaluazioan oharren bat. Koebaluatzean berriz, 10 ikaslek idatzi zituzten argibide eta oharrak atal honetan. Honek erakusten du, besteen hobetu beharreko alderdiak edo aipagarriak direnak jasotzea errazago egin zitzaiela beraienak jakitea baino, posible da besteen koebaluazioa betetzeko behaketa egiteak asko lagundu izana.

Bigarren ebaluazioan berriz, oharren atalari erabilpen handiagoa eman zioten, autoebaluazioan gehienek hobetu beharko luketen alderdiak aipatu zituzten eta koebaluazioan askotan maila batean edo bestean kokatzearen dudak azaldu zituzten. Jarrera aldetik dudak eta galderak kontsultatu zituzten, behatzean aurkitu ziren oztopo eta zailtasunak argitzeko asmoz, izan ere joko errealean behaketa egiteko zailtasunak azaldu zituzten.

## 5.3 - EBALUAZIO PARTEKATU ETA FORMATZAILEAGOA EGITEA

Ebaluazioaren izaera partekatuari dagokionez, ikusi zen kalifikazioaren onarpenetik hasi eta tresnaren egokitasuna lortzeraino ikasle eta irakasleen parte hartzea garrantzitsua izan zela. Ikasleak ebaluazioaren parte aktibo izan ziren, erabakiak

hartzerakoan, iritziak ematean eta irakasle zein ikasleek eraman zuten ebaluazioa aurrera.

Honez gain, ikasleek ebaluazio tresna bat erabiltzen ikasi zuten, baita Floorball-aren alderdi taktikoak eta teknikoak ezagutu eta joko errealean behatzen ikasi ere. Ebaluatzearekin bat, izandako akatsak zuzentzeko informazioa jaso zuten, eta hobetzeko egin beharrekoa ezagutu. Finean, ebaluazio tresna erabiltzean (besteak zein beraien burua ebaluatzean), beraien buruari galdetu zioten ea bertan jarritako portaerak egiten zituzten, eta irizpide edo elementu horiek kontuan hartuta, hurrengo saioetan hobetzen saiatu ziren.

## 6-ONDORIOAK

Esperientzia honetan ikusi da posible dela ebaluazio formatzaile eta partekatua, ebaluazio fidagarria eta erabilgarria bilakatzea. Gakoa, tresnaren diseinuan eta egokitasunean egongo da alde batetik, bestetik ikasleak motibatu eta interes jarrerak sustatzea, eta azkenik tresna hauen entrenamendua lantzea, behaketa gaitasuna garatzeko eta batez ere, jorratutako gaia gehiago ikasteko.

Kasu hontan, floorball-aren barne logika kontuan hartuz tresna egokia diseinatzea lortu da, ikasleen eta irakaslearen ikaskuntza-irakaskuntzarako egokitua eta kirolaren alderdi guztiak kontuan hartu dituen. Beraz, talde kirolek dituzten ezaugarriak ezagutu eta tresnaren parte bilakatzen badira, mota honetako kirolen praktika ebaluatzeko ebaluazio tresna eta modu (autoebaluazio zein koebaluazioa) egokia izan daitezke.

Tresna aplikatzeari dagokionez, esperientzi honetako hasierako eta amaierako ebaluazioan eskuratutako emaitzak alderatuz, ondorioztatu da tresnen erabilera egokia denborarekin barneratzen dela. Hau da, tresnen ezagupena ona izateak baldintzatuko du erabilera egokia izatea, eta esperientzia honetan ikasleek tresnen funtzionamendua ezagutu eta barneratzea lortu dela esan daiteke. Modu horretan, bertan adierazitakoa ikasi eta barneratu dutelarik, ebaluazio-ikaskuntza prozesua gauzatu.

Ebaluatzeko teknikei dagokionez, behaketak ere garrantzia handia izan du, izan ere erabilitako tresna behaketan oinarrituak egon da. Lehen eta bigarren esku hartzearen artean ezberdintasun nabariak ikusi dira, eta beraz behaketan ikasleen entrenamendu faltak eta beraien burua ebaluatzeko aurreiritziek eragin handia izan du. Hala ere, tresnen erabileran bezala alderdi honetan ere progresioa egon dela ondoriozta daiteke. Izan ere bigarren esku-hartzean emaitzak ez dira hain muturrekoak izan, moldaketa edo egokitze fasean egindako aldaketek, ikasleen behaketa eta ebaluazio gaitasunari lagundu diote, tresnaren egokitzea eta hobetzea lortuz.



Halaber, aipatzekoa da oraindik ere ikasleen artean dudak egon direla irizpideetako elementu batzuk joko errealean behatzeko, eta beraz behaketaren entrenamendua lantzea ezinbestekoa da.

Ebaluazio formatzaile eta partekatuaren lehen urratsa ikasleak motibatzea eta parte hartzea dela kontuan hartuz, ebaluazio egoki bat izateko ikasleei entzun eta tresna egokiak eta moldatuak izatea ezinbestekoa dela ondorioztatu da.

Ikasleen kexak eta iritziak entzun eta moldaketak egitean, emaitza fidagarriagoak lortzea ekarri du. Izan ere beraien behar eta ezaugarrietara egokituriko tresnak izateak ebaluazio prozesua egokia izatea bermatu du.

Beraz, esan daiteke prozesuaren hasieran planteaturiko helburuak betetzea lortu dela, ebaluazio partekatuagoa eta formatzaileagoa ahalbideratu duen tresna diseinatu, egokitu eta martxan jartzea. Ebaluazioa irakaslearen kalifikazio hutsean soilik oinarritzen ez den prozesu bilakatuz, eta ikasle zein irakaslearentzat ikaskuntza iturri bihurtuz.

## 7-ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Almond, L. (2000). Volviendo a pensar el papel de la salud en Educación Física. En *II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez de la Frontera. (Cádiz)..

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.

Álvarez Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anguera, M. T. eta Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito de deporte. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-160.

Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Morata-MEC. Madrid.

Batalloso, J. M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Aula* 35, 73-77.

Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo: del juego al deporte*. Barcelona: Martínez Roca S.A.

Blázquez, D. (1992). *Evaluar en Educación Física* (2ª edición). Barcelona: INDE.

Blázquez, D. (1994). Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte. *Habilidad Motriz*, 4, 5-15.

Chaparro, F. eta Pérez, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Efdeportes*. 2015eko Maiatzaren 20an kotsultatua: <http://www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm>

- Coll, C. eta Martín, E. (2006). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll y cols. *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183) Barcelona: Graó.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- De La Torre, S. (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.
- Devís, J. eta Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Dugas, E. (2006). La evaluación de las conductas motrices en los juegos colectivos: presentación de un instrumento científico aplicado a la educación física. *Apunts educación física y deportes*, 83, 61-69.
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J.M. (Coord.) *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*, 13-20. Barcelona: Inde.
- Fernandez-Ballesteros, R. eta Carrobles, J. A. (1987). *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Hernández, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Jorba, J. eta Sanmartín, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula 20*, 20-30.

- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Valencia: Universitat Valencia.
- Lasierra, G. eta Escudero, P. (1993). "Observación y evaluación en los deportes de cooperación-oposición: en busca de sus aspectos distintivos". *Apunts. Educación Física y Deportes*, 31, 86-105.
- Litwin, L. eta Fernández, G. (1984). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.
- López-Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En A. Fraile, *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. (pp. 265-291). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López-Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., González Pascual, M. eta Barba Martín, J. (2006) ¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en Primaria y Secundaria. 2012ko Maiatzaren 2an kontsultatua: [http://www.concejoeducativo.org/article.php?id\\_article=89](http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=89)
- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F. eta Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-19.
- López-Pastor, V.M., Barba Martín, J.J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C. , Heras Bernardino, C., González Pascual, M. eta Gómez García, J.M. (2007) Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.

- López-Pastor, V.M., Monjas, R., Manrique, J.C., Barba, J.J., González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- Martínez, E. (2001). *La evaluación informatizada en la educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Martínez, L. F., Castejón, F. J. eta Santos, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4). 2015eko maiatzaren 15ean kontsultatua, [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1364431164.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431164.pdf)
- Méndez, A. (1998). La observación *in vivo* del rendimiento deportivo. Un instrumento de análisis en iniciación al baloncesto. *Efdeportes*. 2015eko maiatzaren 2an kontsultatua: <http://www.efdeportes.com/efd12/amendez.htm>
- Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tandem*, 17, 38-58.
- Pierón, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Pilateña, A. (1985). *La evaluación de la Educación Física y Deportiva*. Madrid: Pila Teleña.
- Pineau, C. (1992). La evaluación en Educación Física y Deportes. *Education Physique et Sports*, 235. (Traducido en revista *Stadium*).
- Ramírez, I. eta Suyer, A. (1989). *La evaluación de las habilidades motrices y deportivas y de la educación física. Bases para una nueva Educación Física*. Zaragoza: CEPID.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor Distribuciones.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Sanchez, F. (1990). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. (2º edición ampliada). Madrid: Gymnos.

Pilateleña, A. (1985). *La evaluación de la Educación Física y Deportiva*. Madrid: Pila Teleña.

Velázquez, R. eta Hernández, J. L. (2005). La Educación Física y su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje. *Tándem*, 17, 7-20.

Vaca, M. (1989). Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Sobre el qué enseñar de Educación Física en Educación Primaria(1ª parte). *Perspectivas*, 1 10-12.

## 8-ERANSKINAK

I.eranskina: Protokoloa

### PROTOKOLOA

Floorball-eko unitate didaktikoaren ebaluazioa.

Ebaluazio formatzaile eta partekatu bat lortzeko bidean, koebaluazio eta autoebaluazio tresnak erabiliko dira.

Unitate didaktikoaren kalifikazioa lortzeko ebaluazioaren %10 a suposatuko duena. Ehuneko hau horrela desglosatuko delarik:

- Tresna betetzea %2
- Tresna egoki betetzea %3
- Progresioak %5

Saio bukaerako partiduan zehar koebaluazio tresna pasako da, horretarako ikasleak binaka jarri beharko direlarik. Kide bat jolasten ari den bitartean, besteak ebaluatu egingo du partiduan zehar behatuz, eta gero rola aldatuko dira. Saio amaieran berriz bakoitzak bere burua ebaluatuko du autoebaluazio fitxari esker.

#### Fitxen funtzionamendua

Ebaluazio tresnan, maila ezberdinak egongo dira irizpide ezberdinak izango dituztenak. Lehenik eta behin irizpide horien hautaketa egi beharko da ondoko laukitxoan "X" marka eginez, behin bukatuta "X" gehien dituen maila identifikatuko da, berau izango da dagokion maila.

Bi mailatan "X" kopuru bera baldin badago, maila baxuenean kokatu beharko da kidea edo bakoitzaren burua, horretara dagokion maila borobildu beharko da.

Tresna bukaeran "oharrak" izeneko tarteak egongo da, bertan ebaluazio irizpideek kontuan hartzen ez dituzten gauzak idazteko aukera egongo da. Baita sententzia eta gertaera ezberdinen berri emateko.

Kontuan hartu behar da ez dela soilik progresioa edo maila kontuan hartzen, baizik eta tresna nola betetzen den, egokitasuna, zintzotasuna eta interesa.

II. eranskina: 1.Ebaluazio tresna. Autoebaluazioa.

**Unitate didaktikoa: Floorball  
Kurtzebarri BHI**

Izen abizenak:  
Kurtsoa/Gela:

Data:

<i>AUTOEBALUAZIO IRIZPIDEAK</i>	
1.maila.	1-Pilotaren jabe denean ez da saiatzen aurrera egiten, ezta <b>paserik</b> ematen ere.
	2-Ez da saiatzen pilota <b>kontrolatzen</b> , ezta <b>jaurtiketarik</b> egiten ere.
	3-Pilota ez duenean, ez da <b>mugitzen</b> lekuan geldi geratzen da. Ez du pilota eskatzen eta ez doa kideei laguntzera.
	4- <b>Defendatzen</b> ari denean, ez da ausartzen aurkariarengana hurbiltzen <b>pilota kentzera</b> .
	5- <b>Defendatzen</b> ari denean ez du pilota gabe <b>mugimendurik</b> egiten, dagoen tokian geldik geratzen da.
2.maila.	1-Saiatu arren ez da gai pilotarekin desplazatzeko, eta batzuetan <b>paseak</b> egiteko gai da baina ez pilota kide bati bideratzeko edo pasatzeko (norabide eskasa).
	2-Ez da gai pilota <b>kontrolatzeko</b> , ezta <b>jaurtiketak</b> egiteko ere (desbideratuak eta indar kontrolik gabe).
	3-Pilota ez duenean, ez daki norantz <b>mugitu</b> , kantxan galduta sentitzen da. Ez du jokoaren dinamika jarraitzen.
	4- <b>Defentsa</b> egoeran, nahiz eta aurkariarengana hurbildu, ez da ausartzen pilota <b>kentzera</b> edo ez daki nola kendu.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran ez daki norantz <b>mugitu</b> , ez da defentsa egoeraz jabetzen. Kantxan galduta sentitzen da.
3.maila.	1-Batzuetan <b>kontrola</b> galdu arren pilotarekin desplazatzen da, gai da <b>paseak</b> egiteko eta batzuetan nahi duen norabidea emateko gai da.
	2-Batzuetan pilota <b>kontrolatzea</b> lortzen du eta <b>jaurtiketa</b> bideratuak egitea ere bai.
	3-Pilotarik ez duenean kideei <b>laguntza</b> ematen saiatzen da, baina askotan ez du lortzen edo ez du jakiten nola lagundu (berarengana gerturatuz, libre badago pilota eskatuz...).
	4- <b>Defentsa</b> egoeran aurkariarengana hurbildu eta pilota <b>kentzera</b> ausartzen da, baina gutxitan lortzen du. Zailtasunak ditu pilota kentzeko.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, nahiz eta alde batera eta bestera <b>mugitu</b> , askotan ez du lortzen pasearen lerroan jartzea edo aurkariaren lekualdatzea oztopatzea.
4.maila.	1-Pilota duenean, <b>kontrolpean</b> duela aurrera egiten du, eta gehienetan gai da <b>paseak</b> egiteko eta nahi duen kideari emateko. Baina, aurkariak gertu dituen batzuetan akatsak egiten ditu.
	2-Pilota <b>kontrolatzen</b> badaki, eta <b>jaurtiketei</b> norabidea ematen ere bai. Baina, aurkariak gertu dituen batzuetan akatsak egiten ditu.
	3-Pilota ez duenean zelaitik <b>mugitzen</b> daki, eta gehienetan erasoan parte hartzen du (kideei pilota eskatuz, aurkariarengandik urrunduz, aurkariaren atera hurbilduz). Baina batzuetan aurkariarengandik aldentzeko zailtasunak ditu.
	4- <b>Defentsa</b> egoeran aurkariarengana hurbildu eta askotan pilota <b>kentzeko</b> gai da.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkariaren pase-lerroan jartzen da edo aurrera egiteko zailtasunak jartzen dizkie, nahiz eta egoera batzuetan zailtasunak izan (adibidez, atzerantz lekualdatzen ari direnean eta aurkaria oso azkar datorrenean).
5.maila.	1-Pilota modu kontrolatuan eraman ohi du, aurkaria askotan gaindituz eta <b>paseak</b> kideei modu eraginkorrean bideratuz (libre dagoenari eta aurkariaren atetik gertuen dagoenari).
	2-Egoera gehienetan <b>kontrolatzen</b> du pilota eta <b>jaurtiketak</b> modu eraginkorrean gauzatzen ditu, aurkariak ekidinez.
	3-Pilota ez duenean, baloidun kideari <b>laguntzen</b> dio espazio libreak aurkituz, beti laguntza emanez eta aurkarietatik urrunduz.
	4- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkariari aurre egin eta askotan pilota <b>berreskuratzen</b> du. Aurkariaren mugimenduei aurre hartzeko gaitasuna du.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkariari aurrera egiteko zailtasunak jartzen dizkie, eta gai da aurkariaren kontraeraso azkar batean ere hauen jarduna oztopatzeke. Gainera, beste kideei non kokatu daitezkeen esaten defentsa antolatzen laguntzen du.
Oharrak:	<i>(Ebaluazio irizpideetan ez dauden oharrak idazteko aukera da, edo nahiz eta ebaluatutako kidea maila batean kokatu, beste zenbat mailetako ezaugarriak betetzen dituela adierazteko. Baita, sentsazioak edo sentitutakoa idazteko tarteak ere.</i>



### III.eranskina: 1.Ebaluazio tresna. Koebaluazioa.

#### Unitate didaktikoa: Floorball Kurtzebarri BHI

Ebaluatuko den ikaslea:  
Ikasle ebaluatzailea:

Data:  
Kurtsoa/Gela:

EBALUAZIO IRIZPIDEAK	
1.maila.	1-Pilotaren jabe denean ez da saiutzen aurrera egiten, ezta <b>paserik</b> ematen ere.
	2-Ez da saiutzen pilota <b>kontrolatzen</b> , ezta <b>jaurtiketarik</b> egiten ere.
	3-Pilota ez duenean, ez da <b>mugitzen</b> lekuan geldi geratzen da. Ez du pilota eskatzen eta ez doa kideei laguntzera.
	4- <b>Defendatzen</b> ari denean, ez da ausartzen aurkariarengana hurbiltzen <b>pilota kentzera</b> .
	5- <b>Defendatzen</b> ari denean ez du pilota gabe <b>mugimendurik</b> egiten, dagoen tokian geldik geratzen da.
2.maila.	1-Saiatu arren ez da gai pilotarekin desplazatzeko, eta batzuetan <b>paseak</b> egiteko gai da baina ez pilota kide bati bideratzeko edo pasatzeko (norabide eskasa).
	2-Ez da gai pilota <b>kontrolatzeko</b> , ezta <b>jaurtiketak</b> egiteko ere (desbideratuak eta indar kontrolik gabe).
	3-Pilota ez duenean, ez daki norantz <b>mugitu</b> , kantxan galduta sentitzen da. Ez du jokoaren dinamika jarraitzen.
	4- <b>Defentsa</b> egoeran, nahiz eta aurkariarengana hurbildu, ez da ausartzen pilota <b>kentzera</b> edo ez daki nola kendu.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran ez daki norantz <b>mugitu</b> , ez da defentsa egoeraz jabetzen. Kantxan galduta sentitzen da.
3.maila.	1-Batzuetan <b>kontrola</b> galdu arren pilotarekin desplazatzen da, gai da <b>paseak</b> egiteko eta batzuetan nahi duen norabidea emateko gai da.
	2-Batzuetan pilota <b>kontrolatzea</b> lortzen du eta <b>jaurtiketa</b> bideratuak egitea ere bai.
	3-Pilotarik ez duenean kideei <b>laguntza</b> ematen saiitzen da, baina askotan ez du lortzen edo ez du jakiten nola lagundu (berarengana gerturatuz, libre badago pilota eskatuz...).
	4- <b>Defentsa</b> egoeran aurkariarengana hurbildu eta pilota <b>kentzera</b> ausartzen da, baina gutxitan lortzen du. Zailtasunak ditu pilota kentzeko.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, nahiz eta alde batera eta bestera <b>mugitu</b> , askotan ez du lortzen pasearen lerroan jartzea edo aurkariaren lekualdatzea oztopatzea.
4.maila.	1-Pilota duenean, <b>kontrolpean</b> duela aurrera egiten du, eta gehienetan gai da <b>paseak</b> egiteko eta nahi duen kideari emateko. Baina, aurkariak gertu dituen batzuetan akatsak egiten ditu.
	2-Pilota <b>kontrolatzen</b> badaki, eta <b>jaurtiketei</b> norabidea ematen ere bai. Baina, aurkariak gertu dituen batzuetan akatsak egiten ditu.
	3-Pilota ez duenean zelaitik <b>mugitzen</b> daki, eta gehienetan erasoan parte hartzen du (kideei pilota eskatuz, aurkariarengandik urrunduz, aurkariaren atera hurbilduz). Baina batzuetan aurkariarengandik aldentzeko zailtasunak ditu.
	4- <b>Defentsa</b> egoeran aurkariarengana hurbildu eta askotan pilota <b>kentzeko</b> gai da.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkariaren pase-lerroan jartzen da edo aurrera egiteko zailtasunak jartzen dizkie, nahiz eta egoera batzuetan zailtasunak izan (adibidez, atzerantz lekualdatzen ari direnean eta aurkaria oso azkar datorrenean).
5.maila.	1-Pilota modu kontrolatuan eraman ohi du, aurkaria askotan gaindituz eta <b>paseak</b> kideei modu eraginkorrean bideratuz (libre dagoenari eta aurkariaren atetik gertuen dagoenari).
	2-Egoera gehienetan <b>kontrolatzen</b> du pilota eta <b>jaurtiketak</b> modu eraginkorrean gauzatzen ditu, aurkariak ekidinez.
	3-Pilota ez duenean, baloidun kideari <b>laguntzen</b> dio espazio libreak aurkituz, beti laguntza emanez eta aurkarietatik urrunduz.
	4- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkariari aurre egin eta askotan pilota <b>berreskuratzen</b> du. Aurkariaren mugimenduei aurre hartzeko gaitasuna du.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkariari aurrera egiteko zailtasunak jartzen dizkie, eta gai da aurkariaren kontraeraso azkar batean ere hauen jarduna oztopatzeko. Gainera, beste kideei non kokatu daitezkeen esaten defentsa antolatzen laguntzen du.
Oharrak:	<i>(Ebaluazio irizpideetan ez dauden oharrak idazteko aukera da, edo nahiz eta ebaluatutako kidea maila batean kokatu, beste zenbat mailetakoz ezaugarriak betetzen dituela adierazteko. Adibidez: "Mikel 3 mailan kokatu arren, defentsa egoeretan primeran moldatzen da eta gai da golak ekiditeko eta kideei laguntza hitzez esateko".</i>

IV.Eranskina: 2.Ebaluazio tresna. Autoebaluazioa.

**Unitate didaktikoa: Floorball  
Kurtzebarri BHI**

Izen Abizenak:

Data:

Kurtsoa/Gela:

AUTOEBALUAZIO IRIZPIDEAK	
1.Maila	1- <b>Pilotarekin desplazatzeko</b> zailtasunak ditut eta batzuetan ez naiz ezta saiatzen. <b>Paseak</b> egiten saiatzean, batzuetan ez dut lortzen eta besteetan ez ditut ondo bideratzen.
	2-Ez naiz gai pilota <b>kontrolatzeko</b> eta askotan ez naiz saiatzen <b>jaurtiketarik</b> egiten eta egiten ditudanean desbideratuak egiten ditut.
	3- <b>Pilota ez dudanean</b> , ez dakit norantz mugitu, ez dut pilota eskatzen eta ez noa kideei laguntzera.
	4- <b>Defendatzean</b> , ez naiz aurkariarengana hurbiltzen pilota <b>kentzera</b> .
	5- <b>Defendatzean</b> , ez dakit norantz <b>mugitu</b> , galduta sentitzen naiz.
2.Maila	1-Gehienetan kontrolpean <b>desplazatzen</b> dut pilota, gai naiz <b>pase</b> bideratuak egiteko, baina batzuetan aurkariaren aurrean akatsak egiten ditut.
	2-Pilota <b>kontrolatzen</b> badakit eta <b>jaurtiketa</b> bideratuak egiten ere bai, baina batzuetan aurkariaren aurrean akatsak egiten ditut.
	3- <b>Pilotarik ez dudanean</b> , laguntzak emateko gai naiz (kideei pilota eskatuz).
	4- <b>Defentsa</b> egoeran aurkariarengana hurbildu eta askotan pilota <b>kentzeko</b> gai naiz.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkariari aterantz hurbiltzea <b>oztopatzeko</b> gai naiz baina, egoera batzuetan zailtasunak ditut( aurkaria oso azkar datorrenean).
3.Maila	1-Pilota modu <b>kontrolatuan</b> desplazatzen dut aurkaria askotan gaindituz, eta <b>paseak</b> kideei ongi bideratuz.
	2-Gehienetan <b>kontrolatzen</b> dut pilota eta <b>jaurtiketak</b> ia beti atera ongi bideratuak egiten ditut.
	3- <b>Pilota ez dudanean</b> , baloia duen kideari laguntzak ematen diot, hutsuneak sortuz eta aurkariengandik urrunduz.
	4- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkariari aurreratu eta ia beti pilota <b>kentzen</b> diet.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkariari aurrera egiteko <b>oztopoak</b> jartzen ditut eta beste kidei non kokatu esaten diet, <b>defentsa antolatzen</b> .
oharrak	<i>(Ebaluazio irizpideetan ez dauden oharrak idazteko aukera da, edo nahiz eta norberaren burua maila batean kokatu, beste zenbat mailetako ezaugarriak betetzen dituela adierazteko. Honez gain, ikusi ez daitekeen gauzak idazteko tokia ere bada; sentsazio edo sentimenduak adibidez.)</i>

V.eranskina: 2.Ebaluazio tresna. Koebaluazioa.

**Unitate didaktikoa: Floorball  
Kurtzebarri BHI**

Ebaluatuko den ikaslea:  
Ikasle ebaluatzailea:

Data:  
Kurtsoa/Gela:

EBALUAZIO IRIZPIDEAK	
1.maila	1- <b>Pilotarekin desplazatzeko</b> zailtasunak ditu eta batzuetan ez da ezta saiatzen. <b>Paseak</b> egiten saiatzean, batzuetan ez du lortzen eta besteetan ez ditu ondo bideratzen.
	2-Ez da gai pilota <b>kontrolatzeko</b> eta askotan ez da saiatzen <b>jaurtiketarik</b> egiten eta egiten ditueanean desbideratuak egiten ditu.
	3- <b>Pilota ez duenean</b> , ez daki norantz mugitu, ez du pilota eskatzen eta ez doa kideei laguntzera.
	4- <b>Defendatzean</b> , ez da aurkariarengana hurbiltzen pilota <b>kentzera</b> .
	5- <b>Defendatzean</b> , ez daki norantz <b>mugitu</b> , galduta sentitzen da.
2.maila	1-Gehienetan kontrolpean <b>desplazatzen</b> du pilota, gai da <b>pase</b> bideratuak egiteko, baina batzuetan aurkariaren aurrean akatsak egiten ditu.
	2-Pilota <b>kontrolatzen</b> badaki eta <b>jaurtiketa</b> bideratuak egiten ere bai, baina batzuetan aurkariaren aurrean akatsak egiten ditu.
	3- <b>Pilotarik ez duenean</b> , laguntzak emateko gai da (kideei pilota eskatuz).
	4- <b>Defentsa</b> egoeran aurkariarengana hurbildu eta askotan pilota <b>kentzeko</b> gai da.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkarietara aterantz hurbiltzea <b>oztopatzeko</b> gai da baina, egoera batzuetan zailtasunak ditu( aurkaria oso azkar datorrenean).
3.maila	1-Pilota modu kontrolatuan <b>desplazatzen</b> du aurkaria askotan gaituz, eta <b>paseak</b> kideei ongi bideratuz.
	2-Gehienetan <b>kontrolatzen</b> du pilota eta <b>jaurtiketak</b> ia beti atera ongi bideratuak egiten ditu.
	3- <b>Pilota ez duenean</b> , baloia duen kideari laguntzak ematen dio, hutsuneak sortuz eta aurkariengandik urrunduz.
	4- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkarietara aurreratu eta ia beti pilota <b>kentzen</b> die.
	5- <b>Defentsa</b> egoeran, aurkarietara aurrera egiteko <b>oztopoak</b> jartzen ditu eta beste kideei non kokatu esaten die, <b>defentsa antolatzen</b> .
Oharrak	<i>(Ebaluazio irizpideetan ez dauden oharrak idazteko aukera da, edo nahiz eta ebaluatutako kidea maila batean kokatu, beste zenbat mailetako ezaugarriak betetzen dituela adierazteko. Adibidez; “ Mikel 2.mailan kokatu arren, defentsa egoeretan primeran moldatzen da eta gai da golak ekiditeko eta kideei laguntza hitzez esateko”. Honez gain, ikusi ez daitekeen gauzak idazteko tokia ere bada.)</i>

