e-HIZPIDE
HELDUEN EUSKALDUNTZEAREN ALDIZKARIA

108. zenb.
XLIV. URTEA
2026 UZTAILA-ABENDUA

ISSN 2530.3287

Bestelako lankidetzak

Memoriatik planera: egindakotik ikasi, egingo duguna hobetzeko

Miguel Ángel Ariza Pérez

ORCID: 0009-0002-8773-7736

Conecta13

miguel@conecta13.com

Euskaltegietan, memoria eta plana ikasturtearen ondorengo uneei dagozkie, baina gertutasun horrek ez du esplizitu egiten egindakoaren ebaluazioak nola bideratzen duen ondorengo plangintza. Bi dokumentu horiek HABEren araudian eta Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Curriculumean (HEOCean) duten lekua aztertzen du artikulu honek, eta barne-ebaluazioari, ebidentzien erabilerari eta antolaketa-ikaskuntzari buruzko ikerketarekin lotzen ditu. Ikuspegi horren arabera, ebaluazioaren eta plangintzaren arteko zubia da memoria, eta tresna orientagarri bat proposatzen du ebidentziak, interpretazioak, ikaskuntzak eta erabakiak plan berriaren helburuekin, jarduerekin eta ebaluazio-aurreikuspenekin lotzeko.

Gako-hitzak
barne-ebaluazioa, curriculum-proiektua, ebidentziak erabiltzea, erakunde-ikaskuntza, erakundearen memoria

1. MEMORIA ETA PLANA: IBILBIDEA DUEN HARREMANA

Ikasturtea amaitu eta, ia etenik gabe, hurrengoa prestatzen hasi behar da. Taldeak itxi, emaitzak berraztertu eta egindakoa jasota uzten saiatzen garen bitartean, dagoeneko ordutegiei, lehentasunei, antolaketari edo prestakuntza-proposamenei buruzko erabakiak hartu behar dira. Hala, norabide desberdinak dituzten bi dokumentu daude mahai gainean: memoriak gertatu berri denari begiratzen dio; planak, berriz, oraindik hasi ez denari. Elkarri begiratzen dioten bi dokumentu dira. Kontua da ea, gainera, elkarri hitz egiten dioten.

Kointzidentzia hori ez da denbora-kontua bakarrik. Memoria eta plana prozesu beraren barruan lotutako bi une bezala uler daitezke: batak egindakoa ulertzen laguntzen du eta besteak etorkizuneko erabakiak proiektatzen ditu. Hala ere, lotura hori ez da berez gauzatzen dokumentu bat bestearen ondoren egiten delako. Gaur egun duten zentzua ulertzeko, komeni da euskaltegien eta autoikaskuntzarako zentroen araudian izan duten ibilbideari laburki erreparatzea, ibilbide hori data-segida soil bihurtu gabe.

CC BY NC ND

Plana lehen aldiz HABEren zuzendari orokorraren 1990eko martxoaren 22ko Ebazpenean aipatzen da. Urtebete geroago, 1991ko ekainaren 13ko Ebazpenak, hain zuzen, memoria eta plana elkarrekin aipatzen ditu. Aurrekari horiek erakusten dute bi dokumentuen arteko harremanak historia propioa duela helduen euskararen irakaskuntzan, nahiz eta ezin dugun baieztatu gaur egun ematen zaien egitura, irismena edo funtzioa zutenik hasieratik.

Helduentzako euskararen irakaskuntza burutzen duten euskaltegien eta beste zentro homologatuen jarduera arautzen duen 179/2003 Dekretuaren 12. artikuluak dio euskaltegiak edo autoikaskuntzarako zentroak "memoria bat aurkeztu beharko duela eta zentroaren plana". Dekretuak ezartzen du, beraz, beharrezkoa dela bi dokumentuak aurkeztea, baina ez du prozesu profesionala garatzen, hau da, ez du zehazten memorian ebaluatutakoa plan berrirako erabaki bihurtu behar denik. Aipuak euskaltegiek eta euskararen autoikaskuntzarako zentroek ikasturtean esleituko zaizkien dirulaguntzak arautzen dituzten HABEko zuzendari nagusiaren ebazpenetan ere ageri dira.[1]

2015eko uztailaren 22ko Aginduaren bidez onartutako Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Curriculumaren —HEOC— helburua beste bat da: euskaltegietan eta autoikaskuntzarako zentroetan helduei euskara irakasteko derrigorrezko curriculum-esparrua ezartzea. Hala, euskaltegiaren curriculum-proiektuak testuinguruaren eta beharren analisia, autoebaluazioa eta ikasleen, irakasleen eta zentroaren beraren ebaluazio-sistemak jaso behar ditu. Curriculum-proiektua maiztasun jakinaz eguneratzea ere aurreikusten du, aplikazioaren emaitzetan, aurrerapen didaktiko eta teknologikoetan eta antzemandako beharretan oinarrituta. Berraztertzeko logika horrek ere zehaztapen instituzionala izan du berriki: HABEren zuzendariaren 2024ko maiatzaren 17ko Ebazpena, euskaltegiek eta autoikaskuntzarako zentro homologatuek aurkeztutako curriculum-proiektuak onartzen dituena. Hala ere, curriculum-proiektua eguneratzea eta memoria eta plana urtero egitea, lotuta egon arren, maila desberdinei dagozkie. Hala, HEOCaren curriculum-esparruan analisia, ebaluazioa eta berrazterketa lotuta daude, baina ez du ezartzen memoriaren eta planaren urteko egitura zehatza.

Urtero ikasturterako jarraibideak ematen dituen HABEko zuzendariaren ebazpenak zehazten du hori. Esaterako, 2026/1 jardunbidea ematen duen 2026ko irailaren 18ko Ebazpenak memoria lotzen du aurreikusitako proiektuaren ebaluazioarekin eta betetze-mailarekin, eta planean, diagnostikoari, helburuei, jarduketei eta baliabideei buruzko elementuak eta ebaluazio-aurreikuspenak jasotzen ditu. Are, bi dokumentuak HEOCaren garapenerako txosten gisa hartzen ditu aintzat. Azken finean, Dekretua, HEOCa eta urteko ebazpenak ez dira, beraz, erreferentzia ordezkagarriak: lehenengoak betebehar orokorra ezartzen du; bigarrenak curriculum-esparrua zehazten du; eta ebazpenek ikasturte horretarako prozedura eta jaso beharreko elementuak xehatzen dituzte.

Memoriaren eta planaren artean denbora-hurbiltasuna egon arren, horrek ez du esan nahi, nahitaez, bien artean antolaketa-ikaskuntzako prozesu espliziturik egiten denik. Memoria batek balorazio bat izateak eta hurrengo planak helburuak proposatzeak ez du aukera ematen jakiteko, berez, nola pasatu den batetik bestera: zer ebidentzia hartu diren kontuan, nola interpretatu diren, zer ikasi den eta hortik zer erabaki hartu diren. Lotura hori egitea ez dagokio araudiari bakarrik, euskaltegi eta autoikaskuntzarako zentro bakoitzaren lan profesionalari ere badagokio.

Hala, Muruak eta Txabarrik (1998) aurrekari bereziki adierazgarria eskaintzen dute. Egileen ekarpena laurogeita hamarreko hamarkadaren amaieran hasi eta 2008ra arte

[1] Editorearen oharra.
Artikulu hau argitaratzen denean, euskaltegi pribatu eta euskararen autoikaskuntzarako zentro homologatuei, 2026-2027 ikasturteko euskara-ikastaroengatik, esleituko zaizkien dirulaguntzak arautzen dituen Ebazpena dago argitaratua. Urriaren hasieran emango da argitara EHAAn euskaltegi publikoei dagokien irailaren 9ko Ebazpena.

euskaltegien plan eta memoriei buruzko prestakuntza- eta jarraipen-prozesuan kokatzen zen. Horren arabera, euskaltegietako ebaluazioari buruzko hausnarketak ez zituen memoria eta plana azken produktu soiltzat hartzen; aldiz, tresna operatiboak ziren, esperientziari lotutakoak, ikastea, aldatzea eta hobetzea helburu zutenak. Memoriak praktikari buruz hausnartzeko aukera ematen zuen, eta planak ikasitakoa geroko ekintzetan proiektatzeko. Hala, bien arteko loturak bazuen zentzua, hausnarketa- eta erabaki-prozesu baten parte zirelako.

Ia hiru hamarkada geroago, ekarpen horrek oraindik ere interpelatzen gaitu. Araudia bi dokumentuen esparrua zehazten joan da eta HEOCak curriculum-proiektuaren, ebaluazioaren eta eguneratzearen arteko lotura indartu du. Baina araututakoaren eta praktikan bizitakoaren artean, oraindik ere esparru profesional bat dago. Memoriaren eta planaren helburua bada elkarren segidako bi dokumentu baino zerbait gehiago izatea, zer egin behar da egindakoa ebaluatzearen eta plan berri bat osatzearen artean, hobetzeko prozesuaz ari bagara?

2. EBALUATZETIK ERAKUNDE GISA IKASTERA

Aurreko atalaren amaierako galderari erantzuteko, ez da nahikoa memoriaren eta planaren artean beste izapide bat txertatzea. Egindakoaren ebaluazioaren eta hurrengo plangintzaren artean, beste prozesu bat gertatu behar da; prozesu horren bidez, erakundeak bere esperientzia interpretatzen du, ustez zekiena berraztertzen du, eta ondorioak ateratzen ditu ondoren jarduteko. Ebaluazioak aukera hori zabaltzen du, baina ez du halabeharrez prozesua bera bermatzen. Ebaluazio batek emaitzak deskriba ditzake, gertatutakoa jaso dezake edo jarduketa batzuk betetzen direla egiaztatu; informazio horrek ez baditu aldatzen hausnarketa partekatua, lehentasunak edo erabakiak, nekez izango da antolaketa-ikaskuntza.

Aipatutakoak aldatzen badira ere, ez du beti hobetu denik esan nahi. Zerbait desberdina egitea hobetzea izan daiteke, baldin eta aurrez zehaztutako helburuetan aurrera egiteko aukera ematen badu. Gairín Sallán-ek (2026) alde hori nabarmentzen du: hobetzeko, beharrezkoa da argi izatea zer helburu lortu nahi diren eta eskura izatea zer lortu den eta nola lortu den aztertzeko ebaluazio-mekanismoak. Ikuspegi horren arabera, helburua erreferentzia da; ebidentziek aukera ematen dute aurreikusitakoa eta gertatutakoa alderatzeko; interpretazioak azalpenak bilatzen ditu, eta erabakiek ikasitakoa geroko ekintzarantz bultzatzen dute. Lotura hori gabe, aldaketa izan daiteke zerbait berria, zerbait egokitzea edo egoera bati erantzuna ematea, baina ez dakigu oraindik hobekuntza ote dakarren.

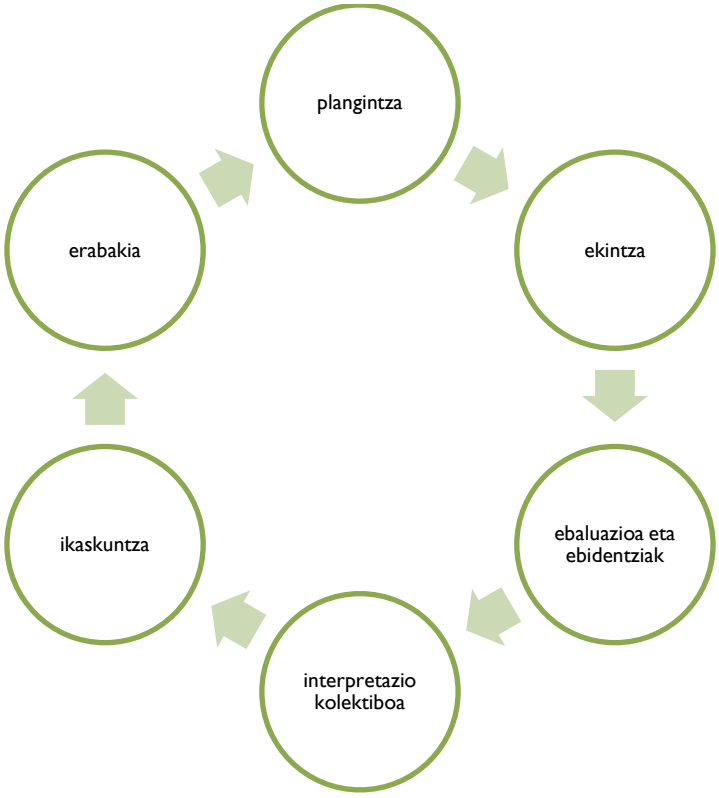
Prozesu horren ondoriozko hausnarketa ere ez da amaieran bakarrik egin behar. Gairín Sallánek (2026) hausnarketa-une hauek bereizten ditu: praktikaren aurreko hausnarketa, planifikatzen denean; praktikan zehar, jarduten den eta doikuntzak sartzen diren bitartean; eta praktikaren ondoren, gertatutakoa balioesten denean. Ikuspegi horren arabera, ebaluazioa ez da amaieran egiten den berrazterketa. Prozesu osoan zehar egin daitezke jarduketa baten zentzuari, garapenari eta eraginei buruzko galderak, eta martxan dagoen bitartean txertatu aldaketak.

Dena den, praktikaren beraren inguruan bakarka hausnartzea, beharrezkoa bada ere, ez da nahikoa ikaskuntza antolaketa-eremukoa dela esateko. Irakasle baten esperientziak, mailako koordinatzailearen iritziak edo zuzendariaren balorazioak ezagutza adierazgarriak dira, baina elkarri lotuta egon behar dira. Ikuspegiak partekatzen badira, aukera egon daiteke azalpenak kontrastatzeko, ikuspegi bakar batek hautematen ez dituen alderdiak deskubritzeko eta erakundea orientatzeko akordioak lortzeko. Interpretazio kolektiboak ez du norberaren irizpen profesionala ordezkatzen; elkarrizketa baten parte da, eta erakundeak ikasitakoa aintzat hartu eta gorde dezake.

Hobetzeko prozesuak, gainera, ez dira sekuentzia uniformeak. Murillo eta Krichesky-ren arabera (2012), etengabeak dira, testuinguruaren araberakoak, eta ez dira hertsiki linealak. Hobetzeko prozesuetan ohikoa da berriz aztertzea, aurrera eta atzera egitea, eta hastapeneko galderetara itzultzea eskatzen duten erabakiak azaleratzea. Baliteke ustekabeko ebidentzia baten ondorioz helburua aldatzea; jarduketa baten ondoren, aurreikusi gabeko behar bat azaleratzea; eta ebaluazio baten ondoren hasierako interpretazioa berraztertzea. Jarraitutasunak ez du esan nahi aurrera egitea, prozesuan zehar ikasteko gaitasunari eustea baizik.

Logika hori irudikatzeko, eta artikulu honen kontzeptuen laburpen modura, 1. irudian dagoen hobekuntza-ziklo bat proposatzen dugu:

1. *irudia. Hobekuntza-zikloa (berezko ekoizpena)*



Ez da etapa-kate mekaniko bat, ezta egile bati hitzez hitz egotz dakiokeen sekuentzia bat ere. Aipaturiko egileen ekarpenak laburbiltzen ditu, eta laguntzen du atzera eta aurrera egin dezakeen mugimendu bat azaleratzen. Ebaluazioak zeharkatzen du prozesua: ekintzan jasotako ebidentzietan oinarritzen da, horiek antolatzen laguntzen du eta helburuen arabera aztertzeko aukera ematen du. Horregatik, ebaluazioa ez da amaieran egin behar den zerbait bezala ulertu behar.

Barne-ebaluazioari buruzko ikerketek zuhurtasun hori indartzen dute. Hofer et al.-ek egindako berrikusketa sistematikoan (2026), ondorioztatzen dute barne-ebaluazioak hobetzen lagun dezakeela, baina hori ez dela automatikoki lortzen. Lagungarri izateko baldintza nabarmenen artean daude ebaluatzeko gaitasuna, diseinu sistematikoa, parte-hartzea, lidergo partekatua eta jarraitutasuna. Ez da nahikoa, beraz, prozedura bat izatea: prozedura hori garatzeko gaitasunak, parte-hartzaileak eta prozedurak denboran irauteko aukera dira garrantzitsuak.

Logika hori helduen hezkuntza ez-formalari ere aplika dakioke. OECDek[2] (2021) esparru horren heterogeneotasuna azpimarratzen du, eta autoebaluazioa kalitatezko barne-kulturan lagun dezakeen bidea dela proposatzen du, baldin eta esku hartzen duten eragileen orientazioa, laguntza, profesionalizazioa eta parte-hartzea barne hartzen baditu. Txosten hori ez da berariaz euskaltegiei buruzkoa, eta ondorioak arduraz erabili behar dira. Hala ere, txostenak laguntzen du barne-ebaluazioa helduen irakaskuntzako kalitateari buruzko eztabaiden barruan kokatzen.

Proposatutako ziklo horretan, memoria ez da fase independente bat. Erakunde batek prozesuan zehar sortutako ebidentziak, interpretazioak, ikaskuntzak eta erabakiak sistematizatzen dituen espazio izan daiteke, baita plangintza berri bat prestatzeko abiapuntua ere. Ebaluatzea ez bada nahikoa ikasteko, aztertu behar dugu zer aukera ematen duen eskura dugun informazioak, erabakiak hartzeko ezagutza erabilgarri bihur dadin.

3. INFORMAZIOA BILTZETIK IKASKUNTZA SORTZERA

Euskaltegietan informazioa etengabe jaso eta sortzen da. Ikaskuntzaren emaitzak, aurrerapenari buruzko datuak, asistentzia- eta jarraitutasun-erregistroak, ikasleen ekoizpenak, ikasgelako behaketak eta irakasleen balorazioak ditugu. Horiekin batera leudeke ikasleen pertzepzioak, aurreikusitako jardueren jarraipena, erregistratutako gorabeherak eta horiek ulertzen laguntzen duen testuinguruaren gaineko informazioa. Aniztasun hori baliotsua da, baina datu asko jasotzeak ez du esan nahi ebidentzia baliagarriak ditugunik; eta ebidentziak edukitzeak ez du esan nahi erakundeak ikasi duenik.

Hala, HABEk argitaratzen dituen *Helduen euskalduntzea ebaluatzeko oinarrizko adierazleek* (d.g.) sektorekako datuak eskaintzen dituzte, honako alderdi hauei buruz: ikasleen bilakaera, birmatrikulak, ikasleen banaketa mailatan eta ikastereduetan, ratioa, asistentzia eta bajak. Datu horiek ebidentzia adierazgarriak izan daitezke galdera zehatz batekin lotzen direnean, haren testuinguruan interpretatzen direnean eta, hala badagokio, beste iturri batzuekin alderatzen direnean.

Informazioa ebidentzia gisa baliagarria izango da egokia baldin bada jakin nahi duguna argitzeko, eta konfiantzazkoa baldin bada informazio hori lortzeko modua. Asistentzia erregistratzea adierazgarria izango da talde baten jarraitutasuna aztertu nahi badugu, baina ezer gutxi esango digu ikasgelako interakzioen kalitateari buruz. Inkesta baten bidez ikasleen pertzepzioa jaso dezakegu, baina ezingo dugu zuzenean baieztatu jarduketa batek halako edo bestelako ondoriorik izan duen. Ebidentziak zentzua izango du, baldin eta galdera, xede edo oinarria behar duen erabaki batekin lotzen bada.

Schildkamp-ek (2019) laguntzen du ulertzen zergatik datuek ez duten, berez, ezer "adierazten". Datuak jaso eta ekintzara arte, esanahia eraikitzeko prozesu bat garatzen da: beharrezkoa da informazio egokia hautatzea, haren kalitatea aztertzea, proposatutako arazoarekin lotzea eta testuinguru baten barruan interpretatzea. Bi taldek emaitza berdinak izan ditzakete, baina azalpen desberdinak izan; ez du esan nahi datu guztiak ez direla kontuan hartzen, bakoitzak ezagutza, esperientzia eta hipotesi desberdinekin lotzen dituela baizik. Interpretazio hori azaleratzen bada, hura kontrastatzeko aukera ematen du, datuetan jasotako ondorio bezala tratatu beharrean.

Garrantzitsua da, baita ere, ikuspegia zabaltzea. Emaitza kuantitatiboek joerak adieraz ditzakete, baina ikasleen ekoizpenek, irakasleen behaketek edo parte-hartzaileen pertzepzioek horiek nola gertatu diren ulertzen lagun dezakete. Iturri bakar bat ez da nahikoa izango ondorio konplexu bat baieztatzeko. Iturriak kontrastatzeak ez du esan nahi

[2] Editorearen oharra.
OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Euskaraz, ELGA: Ekonomia Lankidetza eta Garapenerako Antolakundea. Bibliografian aipuak ingelesez daudenez, jatorrizko laburtzapena mantendu dugu.

informazioa bereizi gabe pilatzen denik; aldiz, ebidentziak bilatzea da helburua, elkarren osagarri izateko, berresteko edo are gezurtatzeko. Diferentziarik ageri bada, baliteke akatsen batengatik izatea, taldeen artean desberdintasunen bat dagoelako izatea, edo arazoaren dimentsio berri batengatik izatea, aurrez kontuan hartu ez duguna.

Lan hori egiteko neurri batzuk hartu behar dira. Bi gertakari aldi berean jazo badira, ez du esan nahi batak bestea eragin duenik. Adierazle bat interpretatzeko, abiapuntua eta hura lortu deneko inguruabarrak hartu behar dira kontuan, eta pertzepzio batek, oroz gain, pertsona edo talde batek egoera bat nola bizi duen adierazten du. Ebidentzia adierazgarria izan daiteke, baina ez du gertakari bat zuzenean egiaztatzen. Era berean, azalpen sinesgarri bat hipotesia izango da, beste iturri batzuekin eta eskura dagoen ezagutza profesionalarekin alderatzen ez den bitartean.

Egiaztapena, interpretazioa, ikaskuntza eta erabakia kontzeptuak ezberdinduta, arrazoiketa-aldeak hauteman ditzakegu. Adibide adierazgarri bat jarriko dugu —ez du zertan euskaltegien benetako egoera izan—: "Asistentziak behera egin zuen" erregistroetan oinarritutako baieztapena da. "Ordutegiaren ondorioz jarraitutasuna eten zen" interpretazio bat da: azalpen posible bat ematen du, baina absentzien banaketarekin, egindako aldaketekin, ikasleen iritziarekin eta testuinguruko beste faktore batzuekin alderatu beharko da. Hona hemen ikaskuntzaren formulazio posible bat: "Komeni da ikasleekin aldez aurretik aztertzea ordutegi-aldaketak, jarraitutasunean eragin baitezakete". Azkenik, "Hurrengo ikasturtea baino lehen ordutegia berrikusiko dugu" erabaki bat da. Formulazio bakoitzak galdera bati erantzuten dio, eta galdera bakar bat ere ez litzateke ulertu behar aurreko galderatik automatikoki etorriko balitz bezala.

Urrats horiek egiteko, antolatzeko gaitasunak eta baldintzak behar dira. Hofer et al.-en (2026) arabera, garrantzitsua da diseinu sistematikoa eta ebaluatzeko gaitasuna izatea ebidentziak hautatzeko, interpretatzeko eta erabiltzeko. McNamara et al.-ek (2021) erakusten dute, bestalde, garrantzitsua dela autoebaluazioa erakundearen egunerokoan txertatzea, baita datuen erabilera lehentasun eta helburu zehatzekin lotzea ere. Autoebaluazio-prozesuak betebehar bihurtzeak ez ditu berez sortzen horiek zentzuz garatzeko behar diren baldintzak. Galderak egiten, informazio fidagarria lortzen, hori aztertzen eta emaitzak arrazoizko erabaki bihurtzen jakin behar da.

Trantsizio horretan, irizpen profesionala eta ebidentziak ez daude lehian. Irizpen profesionalak interpretatzeko behar den ezagutza praktikoa eta testuingurukoa ematen du, eta, aldi berean, ebidentziek aukera ematen dute intuizioak eta finkatutako azalpenak berriz aztertzeko. Gairínek (2023, 2026) ebidentzietan oinarritutako praktika hausnarketarekin, lankidetza profesionalarekin eta erakunde-ikaskuntzarekin lotzen du. Antolaketa-ikaskuntza izango da, baldin eta erakundea gai bada ulertutakoa partekatzeko, sistematizatzeko eta berrerabiltzeko, norberaren esperientziara mugatuta gera ez dadin eta pertsonak edo egoerak aldatzean desager ez dadin.

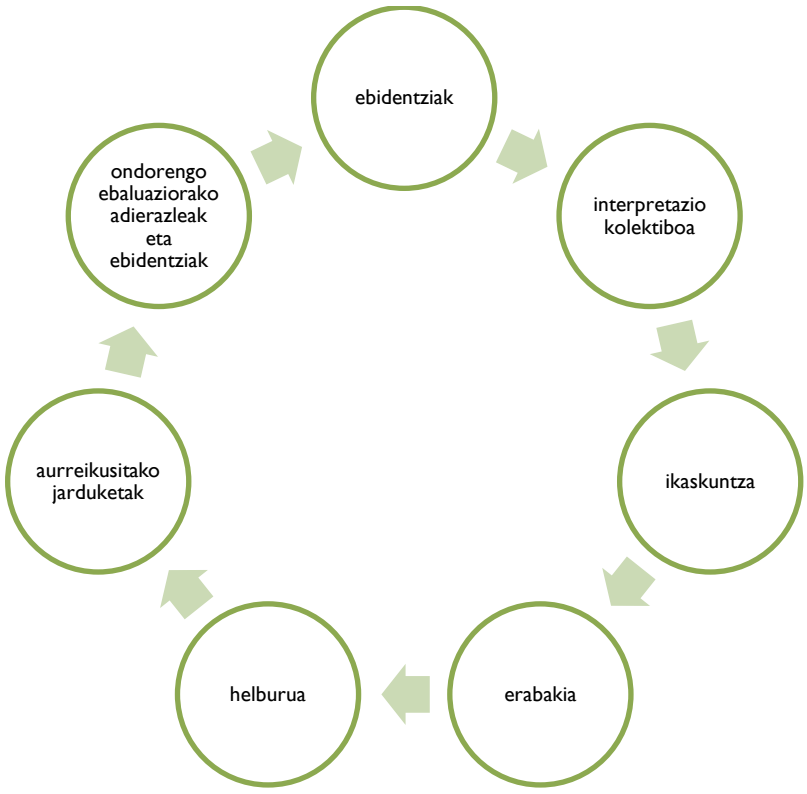
Informazioa jasotzea, beraz, hasiera besterik ez da. Informazio hori ebidentzia bihurtzeko galdera batekin lotu behar da, eta haren kalitatea balioetsi; interpretatzeko testuingurua eman eta kontrastatu egin behar da; ikaskuntza bat formulatzeak esan nahi du ateratako ondorioak hurrengo egoerak orientatuko dituela. Erabakirik aldatzen ez duen ikaskuntza bat behar bezala formulatutako ondorio izan daiteke, baina ez da baliagarria izango.

4. IKASKUNTZATIK PLANGINTZARA: PROPOSAMEN PRAKTIKO BAT

Egindakoaz zerbait ulertzeak ez digu adierazten zer egin horrekin. Arrazoizko ondorio baten eta helburu berri baten artean egoera berri bat has daiteke, baina ezkutuan geratuko da, horren arrazoiketa esplizitu egiten ez badugu. Hala, baliteke plan batek helburu egokiak izatea, baina ezin jakitea zeintzuk diren oinarri dituen ebidentziak, interpretazioak edo zein erabakiren arabera bihurtu diren lehentasun. Ikaskuntzatik plangintzara pasatzea, oroz gain, trazabilitate hori marraztea da. Eta hori 1. irudian aurkeztutako hobekuntza-ziklo orokorraren parte da. Prozesuaren zati korapilatsu hori ikusarazteko, 2. irudian dagoen tresna zehatzagoa proposatzen dugu:

Ez da ziklo orokorra azaltzeko beste modu bat, guk geuk egindako tresna orientagarria baizik, gaiari buruzko literaturan oinarrituta eta euskaltegien testuingurua kontuan hartuta; ez da HABEren eskakizuna, ezta enpirikoki balioztatutako tresna ere. Artikulu honetan garatutako proposamenean, memoriak lehenengo lau mugimenduak —ebidentziak, interpretazio kolektiboa, ikaskuntza eta erabakia— sistematizatzen lagun dezake bereziki, eta planak, berriz, hurrengo mugimenduak proiektatzeko aukera ematen du —helburua, jarduketak eta aurreikusitako ebaluazioa—. Erabakia, hala, giltzarri modukoa da: behin-behinean ixten du gertatutakoaren irakurketa eta etorkizuneko esku-hartzeari ematen dio bide.

2. irudia. Memoria eta planaren zikloa: proposamen bat (berezko ekoizpena)



Bereizketa horren bidez, plano bakoitza bere lekuan mantentzen da. 2026ko irailaren 18ko Ebazpenak euskaltegiei eta autoikaskuntzarako zentroei 2026-2027 ikasturtean aplikatuko zaien prozedura arautzen du, eta planerako zehazten ditu diagnostikoari, helburuei, jarduketei eta baliabideei buruzko elementuak, baita ebaluazio-aurreikuspenak ere. Matrizeak aldamio bat eskaintzen du, elementu horien eta aurreko ikasturtean ikasitakoaren arteko lotura arrazoitzeko.

Hala, erraza da "hau ikusi dugu" esatetik "hurrengo ikasturtean hori egingo dugu" esatera pasatzea, zenbait urrats erabakigarri ezkutuan utzita. Matrizearen helburua da urrats horiek aztertu eta eztabaidatu ahal izatea:

1. *taula. Memoria eta plana osatzeko matrizea (berezko ekoizpena)*

Elementua	Galdera lagungarria
Ebidentziak	Zer ikusi edo egiaztatu dugu?
Interpretazio kolektiboa	Nola azalduko dugu gertatutakoa ikuspegiak kontrastatu ondoren?
Ikaskuntza	Ikasi dugunetik, zer zaigu baliagarri etorkizunerako?
Erabakia	Zer mantenduko dugu? Zer aldatuko dugu? Zer txertatuko dugu? Zer egiteari utziko diogu?
Helburua	Zer aldaketa zehatz da lortu nahi duguna?
Jarduketak	Zer egingo dugu hori lortzeko?
Aurreikusitako ebaluazioa	Zein adierazle eta ebidentzien bidez baloratuko ditugu ondorioak?

Zutabeak ez dira automatikoki bete beharreko laukiak. Ebidentziak oinarria dira, arrazoiz zer sostengatu dezakegun zehazteko; interpretazio kolektiboak azalpen kontrastatua proposatzen du, eta beti berraztertu daiteke. Ikaskuntzak azaltzen du berehalako kasutik harago kontuan hartzea komeni den hori, eta erabakiak jasotako hori erakundearen aukera bihurtzen du. Eta orduan agertzen da helburua: ez da desio generikoa, bilatzen den aldaketa baizik. Jarduketek zehaztuko dute nola saiatuko garen hori lortzen. Aurreikusitako ebaluazioak seinaleak aurreratuko ditu, eta seinale horien bidez, ondoren, bai egikaritzea bai izan ditzakeen ondorioak baloratu ahal izango dira. Lotura horietakoren bat ahula bada, matrizeak laguntzen du jakiten non behar duen taldeak berriz galdetu edo informazioa jasotzea.

Schildkampek (2019) datuen eta ekintzaren artean kokatzen du esanahia eraikitzeko prozesua, eta hartutako erabakiak ebaluatzeko beharra azpimarratzen du. Helduen irakaskuntzari dagokionez, OECDek (2024a, 2024b) plangintza, inplementazioa, ebaluazioa eta berrikuspena lotzen ditu, eta nabarmentzen du garrantzitsua dela prozesuei eta emaitzei buruzko informazio egokia izatea. Analisia, jarduketa, ebaluazioa eta berrikuspena lotzen dituen logikaren oinarri dira ekarpen horiek.

Ikus dezagun hori adibide baten bidez (ez da kasu erreal bat, eta ez da euskaltegien adierazgarri). B1 mailako arratsaldeko talde batean, erregistroen arabera, asistentzia jaitsi egin da; ordutegia aldatu egin da eta hainbat baja eman dira. Galdetegi baten bidez, ikasle batzuek adierazi dute zail egiten zaiela ordutegi berria eta beren lan- edo familiaardurak bateragarri egitea; irakasleek, gainera, ikusi dute absentziak beranduen amaitzen den eskola-orduan kontzentratzen direla. Horiek dira ebidentziak, baina ez dute berez erlazio kausal bat frogatzen.

Kontrastatzean, taldeak uste du ordutegi-aldaketak arazoa eragin zezakeela, baina baita kontuan hartu beharreko beste faktore pertsonal eta laboral batzuk ere badaudela. Hori litzateke interpretazio kolektiboa. Ikaskuntza honako hau litzateke: komeni da ikasleekin aldez aurretik aztertzea ordutegi-aldaketak, jarraitutasunean eragin baitezakete. Eta hortik etorriko da erabakia: "Hurrengo ikasturtea baino lehen ordutegia berrikusiko dugu". Helburua da arratsaldeko taldearen ordutegia lehen hiruhilekoan ikasleen beharretara doitzea. Jarduketa modura, aurreikusi dira denbora libreari buruzko kontsulta labur bat, bi alternatiba bideragarri alderatzea, eta lehen hilabetearen ondoren ordutegia berrikustea. Aurreikusitako ebaluazioak konbinatuko lituzke parte-hartzearen eta jarraipenaren hileroko bilakaera, gerta litezkeen bajetan adierazitako arrazoiak, ikasleei egindako pertzepzio-kontsulta eta irakasleen oharrak. Ondoren, ordutegiaren eta jarraitutasunaren artean egon daitekeen lotura aztertu ahal izango da. Helburua ez da

hutsetik ezarri: atzera egin daiteke, eta jatorriko erabakia, ikaskuntza, interpretazioa eta horiek eragin dituzten ebidentziak lortu.

Ebaluazioa aurreratzea funtsezkoa da, prozesua ez baita plana osatutakoan amaitzen. Plangintza ebaluagarriak hasieratik zehaztu behar du zer seinale behatu behar diren, zer iturriren arabera, zer unetan eta zer abiapunturi dagokionez. Kontua ez da ondorio guztiak asmatzea, ezta zifrak ematea ere; helburua da nahikoa ebidentzia prestatzea ondoren gertatutakoa berreraikitzeko eta azalpenak berrikusteko. Plan berria horrela hasiko da etorkizuneko memoria prestatzen, eta Murillok eta Kricheskyk (2012) deskribatutako zikloaren hurrengo itzuliarekin lotuko da.

Jarraitutasunak, gainera, dimentsio instituzionala du. Gairín Sallánek (2026) antolaketa-ikaskuntza eta ikasitakoa sistematizatzeko, egoera berrietan aplikatzeko eta balioa duena erakundean txertatzeko gaitasuna lotzen ditu. Sekuentzia bat esplizitu egiten bada, erabakia ez da parte-hartzaileek gogoratzen dutenaren araberakoa izango, balio handiko jarduketa bada mantendu egin daiteke, eta hori aldatu edo bazter uzteko arrazoiak jaso daitezke.

Baina matrizeek ez dituzte ebidentziak interpretatzen, ez dituzte aurkako azalpenak aztertzen, ezta adostasunak lortzen ere. Galderak ordenatu eta memoriaren eta planaren arteko haria azaleratu dezake; inguruan sortzen den elkarrizketa profesionalaren arabera izango da baliagarria. Memoria, ikuspuntu hori kontuan hartuta, ez da bakarrik ondorioak gordetzeko leku bat, ondorioak elkarrekin sortzeko aukera baizik.

5. MEMORIA ELKARRIZKETA PROFESIONAL BEZALA

Pentsa dezagun talde batek datu berdinak dituela. Batek asistentziaren jaitsiera eta ordutegi-aldaketa lotzen ditu; beste batek dio ikasleen laneko ordutegiak ere aldatu egin direla; eta hirugarrenak taldearen dinamikari buruz galdetzen du. Ebidentzia berberak dituzte abiapuntu, baina ez dira berehala azalpen berberera heltzen. Aurreko ataleko matrizeak ebidentziak, interpretazioak eta erabakiak ordenatu ditzake, baina ezin du elkarrizketa hori lantaldearen ordez egin. Horixe da memoriaren beste dimentsio bat: ez da amaierako dokumentua bakarrik, hura eraikitzen laguntzen duten elkarrizketa profesionalen emaitza ere bada.

Norbanakoen ekarpenak biltzeak ez du esan nahi, oraindik ere, interpretazio hori partekatua denik. Dokumentu batek irakasle guztien oharrak jaso ditzake, eta elkarren ondoan jarritako iritziak izango dira. Esanahia elkarrekin eraikitzeak elkar lotzea esan nahi du: kointzidentziak ikustea, desberdintasunak aztertzea, azalpen bakoitza zein ebidentziatan oinarritzen den galdetzea eta kolektiboki zer mantenduko den erabakitzea. Gairínek (2023, 2026) urrats horrekin lotzen du antolaketa-ikaskuntza: gogoeta profesionaletik ezagutza partekatu, sistematizatu eta geroko jarduketak orientatzeko gai den ezagutzara pasatzea. Norberaren hausnarketa baliotsua da, baina erakundeak, interpretatutakoa abiapuntu, zerbait guztiena eta berrerabilgarria egin behar du.

Desadostasunak ez du zertan oztopo izan. Adieraz dezake lehenengo azalpenak ñabardurak behar dituela, iturri adierazgarri bat falta dela edo gertaera bera ikuspegi desberdinetatik behatzen dela. Elkarrizketa baliagarri batean ez dira desberdintasun horiek azkar desegin behar, interpretazioak sendoak direla egiaztatzeko aprobetxatu behar dira. Interpretazio partekatu bat eraikitzeak ez du esan nahi nahitaez guztien adostasuna lortu behar denik. Garrantzitsuena da esplizitu egitea ebidentzien arabera zer mantenduko den, zer azalpen dauden irekita eta zer gairi buruz hartzen diren erabakiak. Horretarako konfiantza behar da: zalantzak adierazi ahal izatea, jarduketa batek espero zena eragin ez zuela onartzea, edo iritzi bat berrikustea, betiere analisia pertsonei buruzko iritzi bihurtu gabe. Memoria baten kalitatea, hein batean, aurreko elkarrizketen kalitatearen araberakoa izango da.

Elkarrizketa horiek ez dira bilera bat deitzeagatik soilik sortzen. Denbora behar dute, helburu argi bat, ebidentzia ulergarrietan oinarritzea, parte-hartzea, eta analisia bideratzeko gaitasuna. Zentroaren jardunaren une garrantzitsuetan banatu daitezke —hiruhilekoaren amaieran, ikastaro intentsibo baten amaieran edo udako ikastaroak berraztertzean—, eta iturri edo tresna sinpleetan oinarritu, hala nola asistentzia- eta jarraitutasun-erregistroetan, ikasleentzako galdetegi laburretan, jarraipen-aktetan edo jarduketen berrikuspen-fitxetan. Testuinguruaren eta ebaluazio-galderaren arabera egokitu beharreko aukerak dira, ez nahitaezko prozedura bat. Hofer et al.-en arabera (2026) aukera garrantzitsuak dira, barne-ebaluazioak lagundu dezan hobetzen ebaluazio-gaitasunarekin, diseinu sistematikoarekin, parte-hartzearekin, lidergo partekatuarekin eta jarraitutasunarekin lotutako baldintzak. Brown et al.-ek (2021), testuinguru nazional desberdinetatik, gomendatzen dute erakunde bakoitzak autoebaluazioari ekiteko dituen baldintzak eta gaitasunak kontuan hartzea. Prozedura bat jarraitzeak ez du bermatzen ikasteko erabiliko denik.

Horretarako garrantzitsuak dira lidergoa eta koordinazio pedagogikoa. Horien helburua, hala ere, ez da gertatutakoa alde bakarretik interpretatzea eta gero gainerakoentzako memoria bat idaztea, hausnarketarako baldintzak antolatzea baizik: erantzun daitezkeen galderak hautatzea, informazioa kontsultatzen laguntzea eta parte-hartze orekatua erraztea, lan-giroa zaintzea, akordioak babestea eta jorratutako gaiak jasotzea. Prozesuaz ikasitakoa hurrengo planarekin ere lotu dezakete. McNamara et al.-ek (2021) azpimarratzen dute garrantzitsua dela autoebaluazioa antolaketa-errutinetan txertatzea. Analisia ikasturte amaieran soilik egiten bada, zailagoa da erabakiak berriz aztertzea eta prozesuak ulertzea; jarraipen-uneetan txertatuta, memorian ekintzan zehar osatzen joan den hausnarketa jasotzeko aukera ematen du.

Prozesua, gainera, ez litzateke idealizatu behar. McNamara et al.-ek (2022) adierazten dute autoebaluazioak erantzuna eman diezaiekeela hobekuntza-logikei, kontuak emateari eta araudiari, eta horien helburuak ez datoz beti bat. Informatzeko, emaitzak erakusteko beharra eta gertatutakoa ulertzeko desio profesionala elkarrekin gerta daitezke. Literatura horrek ez du aukera ematen baieztatzeko halako tentsioak ezinbestean euskaltegietan gertatzen direnik, baina laguntzen du azaltzen ebidentzia bakoitza zertarako aztertzen den eta zein erabakiren oinarri izatea espero den.

Irakasleek leku nagusia dute, haiek ezagutzen dituztelako praktika, egindako doikuntzak eta behatutako erantzunak. Hala ere, haien ikuspegiak ez du informazio adierazgarria indargabetzen. Helduen irakaskuntzan, ikasleen iritzia lagungarri izan daiteke asistentziari, jarraitutasunari edo parte-hartzeari buruzko erabakiak ulertzeko; erregistroek berez ez dituzte azaltzen. Ikasleen iritzia jasotzeak ez du esan nahi edozein pertzepzio egiaztatzen denik, ezta parte-hartzea bera helburu bihurtu behar denik ere; beharrezkoa denean, iritzia jaso behar da, beste iturri batzuekin alderatu eta kontuan nola hartu den azaldu. Aztertutako gaiaren arabera, jarduketari lotutako beste eragile batzuek ere eman dezakete informazioa. Muruak eta Txabarrik (1998), ebaluazioa euskaltegien testuinguruan pentsatzean, dokumentu baten behin betiko bertsioa baino, hausnartzeko eta hobetzeko aukera gisa ulertzen dute.

Elkarrizketa horiek egunerokoan egiten direnean, emaitzek gainditu egin ditzakete haiek sortu zituzten unea eta taldea. Idatziz jasotako akordio bat, oinarridun interpretazio bat edo jarduketa bat mantentzeko edo bertan behera uzteko arrazoia erakundearen ezagutzaren parte dira. Horiek gordetzen badira, ez da ikasturte bakoitza ezerezetik hasiko, eta ez da beharrezkoa izango zentroan jarraitzen dutenek oroitzen duten horretara jotzea. Ebidentziak, interpretazioak, ikaskuntzak eta erabakiak partekatu eta sistematizatzen direnean, euskaltegiak ikasitakoaren zati bat gordetzen du, ikasturte horretan parte hartu zutenen menpe egon gabe.

6. ITXIERA

Ikasturte-amaieran, ikasgelak husten hasi bitartean, hurrengo ikasturteko lehen erabakiak ate joka dira. Une horretan, zer gertatu den, zer kontserbatu behar den eta zer berrikusi behar den ulertzen saiatzen ari garen unean, beharrezkoa da lehentasunak aukeratzen, jarduerak antolatzen eta baliabideak aurreikusten hastea. Mahai gainean daude, beraz, amaitzen ari den ikasturtearen memoria eta hurrengo ikasturtearen plana: bi dokumentuok elkarri begira daude, eta batak ditu besteak erantzuten laguntzen dituen galderak.

Horren arabera, memoria eta plana ez dira ondoz ondoko dokumentu hutsak, ezta prozedura bereko pieza bereiziak ere. Lotura duten uneak dira, ebaluazio-, ikaskuntza- eta hobekuntza-prozesu baten baitan. Memoria esperientziara itzultzen da ebidentziak ordenatzeko, interpretazioak kontrastatzeko eta ikasitakoa sistematizatzeko; planak etorkizunera proiektatzen ditu analisi horretatik sortzen diren erabakiak. Bien artean ez dago itxitako mugarik, iraganbide bat baizik: egindakoak zentzua har dezake, eta jarduteko irizpide bihurtu.

Ia hiru hamarkada geroago, Murua eta Txabarriren (1998) ekarpenak indarrean jarraitzen du: memoria eta plana lan-tresna izan daitezke bere praktika ulertu eta hobetu nahi duen erakundearentzat. Artikulu honetan proposatutako matrizeak horretan laguntzea du xede. Ez da jarraitu beharreko errezeta bat, eta ez du irizpen profesionala ordezkatzen. Orientatzeko tresna bat da, ebidentziak, interpretazioak, ikaskuntzak, erabakiak eta plangintza berria lotzen dituen haria azaleratzeko; ondorio batetik helburu batera zuzenean pasatzean erraz inplizitu egin daitekeen haria.

Arrazoiketa horrek benetako zentzua hartzen du elkarrizketa profesional baten barruan eraikitzen eta berraztertzen denean. Sekuentziak ez du berez hobetzea bermatzen, hori pertsonen, testuinguruen eta prozesua garatzen den baldintzen araberakoa izango baita. Halarik ere, ikasitakoa azaltzeak, erabakien arrazoiak partekatzeak eta planifikatutakoa nola ebaluatuko den aurreratzeak hurrengo ikasturtea zerotik ez hasten lagundu dezake. Izan ere, plangintza berri batean zein seinale behatu behar diren aurreikusten bada, hurrengo memoriaren ebidentziak prestatzen hasiko da. Baliteke horixe izatea memoria baten erabilgarritasunik handiena: gertatutakoa jasotzeaz gain, gero zer egingo dugun hobeto erabakitzen laguntzen du.

Itzultzailea: BITEZ

Bibliografia

179/2003 Dekretua, uztailaren 22koa, helduentzako euskararen irakaskuntza burutzen duten euskaltegien eta beste zentro homologatuen jarduera eta horien finantziazioa Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioaren aldetik arautzen duena. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 149*, 2003ko uztailaren 31koa. https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2003/07/0304432a.pdf

Erabakia, 1990eko martxoaren 22koa, HABEren Zuzendari Orokorrarena, Euskaltegi Publiko, Pribatu Homologatu eta Pribatu Libreek Elkarte Autonomoan eta 1990. urtean antolatzen dituzten helduen euskalduntze eta alfabetatzerako ikastaroak eta horien bete beharreko baldintzak zehaztuz. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 68*, 1990eko apirilaren 4koa. https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/1990/04/9001044e.shtml

Erabakia, 1991ko ekainaren 13koa, HABEren Zuzendari Orokorrarena, Euskaltegi Publikoak Pribatu Homologatu eta Pribatu Libreek Elkarte Autonomoan eta 1991. urtean antolatzen dituzten helduen euskalduntze eta alfabetatzerako ikastaroak eta horien bete beharreko baldintzak zehaztuz. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 182*, 1991ko irailaren 10ekoa. https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/1991/09/9102727e.shtml

Agindua, 2015eko uztailaren 22koa, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kulturako sailburuarena, Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Curriculuma (HEOC) ezartzen duena. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 144*, 2015eko uztailaren 31koa. https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2015/07/1503391e.pdf

Ebazpena, 2024ko maiatzaren 17koa, HABEko zuzendariarena, euskaltegiek eta autoikaskuntzarako zentro homologatuek aurkeztutako curriculum-proiektuak onartzen dituena. [Ebazpen administratiboa]. https://www.habe.euskadi.eus/contenidos/informacion/araudia/eu_9681/adjuntos/2024/EBAZPENA-curriculum-proiektuak_2024-05-17.pdf

Ebazpena, 2026ko uztailaren 29koa, HABEko zuzendari nagusiarena, euskaltegi pribatu eta euskararen autoikaskuntzarako zentro homologatuei, 2026-2027 ikasturteko euskara-ikastaroengatik, esleituko zaizkien dirulaguntzak arautzen dituena. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 165*, 2026ko abuztuaren 31koa. https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/2026/08/2603740e.pdf

Ebazpena, 2026ko irailaren 18koa, HABEko zuzendariarena, 2026/1 jardunbidea emateko dena, euskaltegiek eta euskararen autoikaskuntzarako zentroek 2026-2027 ikasturtean zehar betebeharreko jarraibideak izan ditzaten. [Ebazpen administratiboa]. https://www.habe.euskadi.eus/contenidos/informacion/araudia/eu_9681/01.-EBAZPENA-2026-2027.-Sinatuta.pdf

Brown, M., Gardezi, S., del Castillo Blanco, L., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O'Hara, J., & Kechri, Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open, 2,* Article 100063. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063

Gairín Sallán, J. (2023). Práctica profesional basada en evidencias y organizaciones que aprenden. *Perfiles Educativos, 45*(180), 122–138. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60983

Gairín Sallán, J. (2026). Hezkuntza-erakundeak hobetzea. Etengabe ikasten duten profesionalak eta erakundeak. *e-Hizpide. Helduen euskalduntzearen aldizkaria, 107*. https://doi.org/10.54512/EJEU5118

HABE. (d. g.). *Helduen euskalduntzearen oinarrizko adierazleak*. Hemendik berreskuratua 2026ko irailaren 15ean: https://www.habe.euskadi.eus/helduen-euskalduntzea-ebaluatzeko-oinarrizko-adierazleak/webhabe00-edukiak/eu/

Hofer, S. I., Taut, S., & Holzberger, D. (2026). What do we know about internal school evaluation? A systematic review. *Studies in Educational Evaluation*, *90*, Article 101612. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2026.101612

McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerritt, C. (2021). Embedding self-evaluation in school routines. *SAGE Open, 11*(4), 1–10. https://doi.org/10.1177/21582440211052552

McNamara, G., Skerritt, C., O'Hara, J., O'Brien, S., & Brown, M. (2022). For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose(s) of school self-evaluation in Ireland. *Journal of Educational Administration and History, 54*(2), 158–173. https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1985439

Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(1), 26–43. https://doi.org/10.15366/reice2012.10.1.001

Murua, I., & Txabarri, L. M. (1998). Ebaluazioaren alfabetoa. *Hizpide, 42*, 76–85. https://www.ikasten.ikasbil.eus/pluginfile.php/1945003/mod_habecms/doc_attachment_eu/468/MuruaTxabarri_Ebaluazioa_98.pdf

OECD. (2021). *Improving the quality of non-formal adult learning: Learning from European best practices on quality assurance*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f1b450e1-en

OECD. (2024a). *Mapping quality assurance indicators for non-formal adult learning*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1ce40dfa-en

OECD. (2024b). *Quality matters: Strengthening the quality assurance of adult education and training*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f44a185b-en

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research, 61*(3), 257–273. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716