

Bestelako lankidetzak

Gaitasuna, helburu denean

Luis Mari Txabarri^{*}

Azken urteotan, “gaitasun” kontzeptuak pentsaezinezko bidea ireki du curriculumetan, eta, zer esanik ez, taxonomia, programazio eta ebaluazio-prozesuetan. Horrela, gero eta eremu zabalagoa hartu du gaitasunen inguruko diskurtsoak hezkuntza formaleko eremu eta mailetan, hasi Derri gorrezko Lehen Hezkuntzan eta amaitu Unibertsitatean, eta, ia-ia, ikuspegi nagusi bilakatu da gaur egun.

Horren adierazle garbia da, PISA proben baitan, ikaslearen gaitasunak ebaluatzeko garatutako *Gaitasunen Definizioa eta Hautaketa* (DeSeCo) izeneko proiektua, OCDE erakundeak bideratua, non “gaitasun” kontzeptuaren definizioa emateaz gain, ikasleen gaitasun-eremu berriak ebaluatzeko markoa ere eskaintzen duen.

Lan-ildo horri erantzunez gizarteratu zen Hezkuntzari buruzko 2/2006 Lege Organikoa (maiatzaren 3koa). Curriculumaren osagaien artean gaitasunak interes eta garrantzi berezia hartu zuen. Ikasleentzat gizarteran aritzeko beharrezko diren oinarrizko gaitasunak edota gaitasun giltzarriak zedarritu zituen, gerora, bizitzan aurrera egin ahalean, aukera izan dezaten era autonomoan ikasten jarraitzeko. Izan ere, etenik gabeko eguneratzea eskatzen dute ezagutzaren hazkondeak eta aldaketak,

^{*} lm-txabarri@habe.eus

arazo-egoera berriek, gehiegizko informazioak ekar dezakeen infoxikazioak eta abarrek, eta behin eta berriz azaleratzen da ikasketa autonomoaren beharra.

Gaitasunak “egiten jakin” gisara kontzeptualizatzen dira, eta hainbat erabilertan dira aplikagarriak: hezkuntzan, arlo pertsonalean, profesionalean... Eta horien arteko transferentzia gauza dadin, ezinbestekoa izango da, baitetik, gaitasunaren oinarrian dagoen ezagutza bereganatua izatea eta, baitetik, gaitasun hori ahalbidetzen duen abilezia integratzea.

Horrela, norabide deigarria ezartzen die ikuspegi horrek ikas-irakas prozesuei: ikasleari adierazten dio zer lortzen jarri behar dituen indarrak, eta irakasleari, berriz, zer lortzera bideratu behar duen haren ahalegina.

1. Kontzeptua zehaztu nahian

Egunerokoak adierazten du zer den gai izatea: “egiten jakin” eremuko jarduera bat ondo eta emankor egiteko gauza izatea; alegia, zerbait positibo lortzeko ahalmena izatea. Eta, neurri berean, egunerokoak ere azaleratzen du zer den gai ez izatea eta nor den ezgaia, ekintza bat taxutzean.

Horrela, gaitasuna da pertsonaren izaerari lotutako ezaugarria, egoera jakin batean, jarduera batean, zeinetan iragarri daitekeen nolako portaera izango duen. Portaera/jokaera horri emankortasun-irizpidea erantsiko zaio, eta iragarriko du, aldezt aurretik ezarritako estandar baten arabera, zer-nolako maila izango duen ezaugarri horrek: ona, txarra, egokia... Horrenbestez, ahalmena, jarduera eta emaitza bilduko ditu bere baitan gaitasunak.

Halere, ez da erraza kontzeptua mugatzea, eta horrek zaildu egiten du pertsonen arteko komunikazioa. Arazoak sortzen dira kontzeptua definitzeko garaian, besteak beste, esanahia¹ beste hainbat kontzepturekin partekaturik ageri delako:

- Gaitasun: zerbait egiteko, zerbaitetan aritzeko gai denaren nolakotasuna, ahalmena.
- Ahalmen: zerbait egiteko ahala, eskua, gaitasuna.
- Abilezia: trebetasuna.
- Trebetasun: trebea denaren nolakotasuna (zerbait ongi, erraztasunez egiten duena; iaioa).
- Iaio: trebea, gaitua.

¹ Sarasola, I. (d.g.). Gaitasun. In *Hautu lanerako euskal hiztegia*. Hemendik berreskuratua: <http://www.euskara.euskadi.net/r59-sarasola/eu/sarasola/sarasola.apl>



Anbiguotasun horretatik irten nahian, eta gehiago zehaztera joz gero, berehala sumatzen da hainbat eta hainbat definizio eman direla azken urteotan kontzeptu honi buruz. Gaitasun profesionalaz ari direla, bai Tejadak (1999), bai Alvarez Méndezek (2008), hamaika definizio biltzen dituzte euren artikuluetan, eta honako hauek izan daitezke adierazgarrienak-edo:

- *“Posesión y desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y experiencia suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida”* (FEU, 1984).
- *“Conjuntos de conocimiento, de capacidades de acción y de comportamiento estructurados en función de un objetivo y en un tipo de situación dada”* (Gilbert eta Parlier, 1992).
- *“La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar”* (Le Boterf, 1994).
- *“La competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos,...), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los metaconocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que sólo se adquieren por medio de la experiencia)”* (Montmollin, 1996).
- *“La competencia es un conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje y cuya integra-*

ción permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata, pues, de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo dentro de una familia de situaciones” (De Ketele, 1996).

- *“La competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar; de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problema” (Rogiers, 2001).*

Hezkuntzaren eremura etorri gero, oso antzeko egoera ematen da kontzeptu hau zehaztean:

- *“La capacidad o potencial para actuar de manera eficaz en un contexto determinado. Se basa en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 1999).*
- *“La capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles. Se apoya en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencia...” (Eurydice, 2002).*

PISA ebaluazioen baitan ere, pisu berezia hartu zuen “gaitasun” kontzeptuak, OCDEk *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) proiektua indarrean jarri zuenean. Bertan adierazitakoaren arabera,

La competencia es la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Eusko Jaurlaritzaren *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculum oinarritzko txostena* dokumentu-markoan, bi definizio ematen dira gaitasunaz aritzean: semantikoa bata eta egiturazkoa bestea. Lehenari erantzunez, kompetentzia, “testuinguru jakin batean, lan bati bermeekin aurre egiteko gaitasuna” dela adierazten da. Bien bitartean, bigarrean, “testuinguru jakin batean, lan simple nahiz konplexu bati bermeekin aurre egiteko gaitasuna” dela azaltzen du (2005, 43. or.).

Halere, aipagarria da Pérez Gómezek, gaitasuna dela-eta, eskaintzen duen azalpena:

El término competencias se me aparece como una serpiente sinuosa que ha acompañado mi vida académica desde mis primeros contactos con el territorio de la pedagogía como estudiante a finales de los años sesenta hasta nuestros días. El reptil seductor apareció poderoso en las primeras clases que recibí en la disciplina de Didáctica con la apariencia del mejor traje científico de la mano del conductismo (Skinner, Thorndike, Bloom, Pop-

ham...), dominando orgulloso la escena hasta principios de los ochenta. Desapareció en un largo invierno de letargo, si bien es verdad que con efectos siempre presentes, hasta su despertar actual de la mano de las propuestas, entre otras, de la OCDE. El término es el mismo, pero el significado parece bien diferente. (2008, 59. or.)

Hizkuntzen irakaskuntzara etorrita, Chomskyk azaleratu zuen *gaitasuna* kontzeptua, eta *performantziarekiko* aldeak bereizi. Gaitasuna litzateke hiztun/entzuleak hizkuntzaz duen ezagutza; performantzia, berriz, hizkuntza horren erabilera egoera zehatzetan. Hizkuntza-fenomenoa abstrakzio moduan interesatzen zaio ikertzaile honi, ekoizpen bakoitzaren atzean dagoen gaitasuna, eta ez horrenbeste ekoizpena bera, performantzia. Gaitasunaren ondorioz sortzen den sistema bilakatzen da Chomskyrentzat ardatz. Ondorioz, hiztun idealak izango ditu aztergai, eta gramatika-arauetan ardatzutako hizkuntza-teoria garatzea izango du interes nagusia.

DeKetele-k (1996) ere bereizi egiten ditu gaitasuna eta performantzia. Lehenak, kontzeptuak testuinguru zehatz batean, atazak edota ekintzak taxutzeko ahalmenari erreferentzia egiten dio, eta, bigarrenak, ekoizpenaren kalitateaz dihardu, prozesuaren une jakin batean espero den emaitzaz edo mailaz; jardueraren emankortasunaz, alegia.

Baina Chomskyren *gaitasunaren* eta *performantziaren* arteko dikotomia gainditzeko proposatu zuen Hymesek *gaitasun komunikatiboaren* kontzeptua (Llobera, 1995). Bi osagaik eratzen dute gaitasuna, bi eragilek: ezagutzak eta erabilerak. Horrela, ezagutza tazituaren eta erabileraren (ahalmena) mende jartzen du gaitasuna, besteak beste, komunikatzeko ez delako nahikoa hizkuntza ezagutzea; jakin egin behar baita nola baliatu ezagutza hori testuinguru sozialaren arabera. Lomasen esanetan:

La competencia comunicativa es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados² a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas. (34. or.)

Eta jarraitzen du,

La competencia comunicativa consiste en saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo, y qué y cuándo callar; en saber hablar; en saber escribir; en saber escuchar; en saber leer; en saber entender; en saber escribir; en definitiva, en el dominio de los recursos de expresión y comprensión que favorecen un uso correcto,

² Lomasek ematen duen azalpena: *Aristóteles escribió hace veintidos siglos que la retórica era la "facultad de tener en cuenta lo que es adecuado en cada caso para convencer".*

coherente eficaz y apropiado de la lengua en los diferentes contextos y situaciones de comunicación de la vida cotidiana de las personas. (1999, 82. or.)

Eta definizio-zerrenda honekin amaitzeko, hona Fernándezek dioena:

La capacidad (conocimiento y uso) de interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto oral como escrita. Esta competencia habilita al usuario de la lengua a reconocer no sólo si una producción es gramatical y aceptable, sino también si es posible (gramatical, cultural y comunicativamente), factible de acuerdo con los medios disponibles gramaticales y culturales, adecuado en relación con contexto concreto y real. (2003, 28. or.)

Argi dago *gaitasun* kontzeptuak baduela, hainbat eta hainbat eremutan, benetako “xarma”. Halere, eta Tejadak (1999) dioen bezala, areagotu egiten da definitzeko zailtasuna, erabili beharrak hala eraginda. Baina definiziotan ageri diren osagaietara joz gero, badira behin eta berriz errepikatzen diren elementuak: ezagutza, ahalmena, egoera, testuingurua, helburua, ekintza, nahia, egokiera, arrakasta...

2. Sintesi baten bila

Orain arte adierazitakoa oinarri hartuta, eta sintesi batera iritsi nahian, badira *gaitasunaren* kontzeptuaz emandako definizio horietatik ondoriozta daitezkeen zenbait ezaugarri:

1. *Gaitasunak* bere baitan biltzen ditu ezagutzak, prozedurak eta jarrerak, horiek guztiak modu konbinatu, koordinatu eta uztartuan. Elementu horiek menderatzeak zerbait egiteko *ahalmena* dakar: ekintza bat bideratzeko *gauza izatea*. Baina ez dira gauza bera ahalmena eta *gaitasuna*: gauza da, baina ez da gai izan.
2. Ekintzaren bidez da identifikagarria. Alegia, ez da nahikoa baliabideak izatea; ezinbestekoa da horiek jokoan jartzea. Halere, bada eman beharreko azalpena: berresateak edo berregiteak gertuago daude ahalmenetik *gaitasunetik* baino. Egiten jakitea eskatzen du *gaitasunak*, zenbait ezagutza konbinatzea eta ekintza baten aurrean uztartzea.
3. Giltzarri bilakatzen da egoera. *Gaitasuna* ezin da bereizi azaleratzen edota garatzen den eremutik, eta eremu horrek pertsonari ezartzen dizkion berariazko baldintzetatik, besteak beste, integrazio-egoera adierazgarri batean lantzen, garatzen edota azaleratzen delako *gaitasuna*. Erabilera-eremu horietan bereiziko dira ahalmenak eta *gaitasunak*: lehenak oso operatiboak izan arren, ez dira definitzen egoeren arabera; bai, ordea, bigarrenak, egoera bakoitzak erantzun testuinguratua eskatuko duelako, egoe-

rara egokitua. Horrek ez du esan nahi egoera bakoitzak berariazko gaitasuna mugiarazten edota suposatzen duenik, pisu handia izango baitu gaitasunen transferentziak egoera berrietara.

3. Esperientziaren garrantzia. Kontzeptu dinamikoa da gaitasuna, ez estatikoa, behin eta berriz indarrean jartzea eskatzen duena. Horrek adierazi nahi du bizitza osoan bereganatua izan daitekeela, baina baita, hein berean, galdu ere. Gizarte-ekintzarekin batera, uztarturik izango dira bizitza osoan zehar gaitasuna eta horren garapena.

Horrela, harreman estuan izango dira, uztarturik eta aktibatuz, subjektuaren ezaugarriak eta testuinguruak ezarriko dizkionak, berariaz dagozkionak. Egoerak eragindako behar/eskakizunaren arabera jarriko ditu indarrean ezaugarri batzuk eta ez besteak, betiere egoerari ahalik eta erantzunik/irteerarik egokiena eman nahian. Horrenbestez, Zabalak eta Arnauk (2007) diotenarekin bat eginez, gaitasuna da testuinguru jakin batean, atazak taxutzeko edota hainbat egoerari eraginkortasunez aurre egiteko pertsonak duen ahalmena edo abilezia, ezagutzak eta jarrerak une berean eta uztarturik baliatuz. Eta horren ondorioz zera adierazi daiteke:

- Arazo eta egoera ezberdinei aurre egitean, gaitasuna ondorioztatzen dela burututako ekintzaren edota emandako erantzunaren emankortasun-mailatik.
- Ekintza horiek gauzatzeko, ezinbestekoak direla subjektuaren jarrerak jakin batzuk.
- Ekintzei aurre egiteko, behar-beharrekoa dela prozedurak eta abildadeak menderatzea.
- Ezagutzetan oinarriturik bideratzen direla ekintzak.
- Aurreko guztiak integratuz —jarrerak, prozedurak eta ezagutzak— burutzen direla.

3. Gaitasunaren osagaiak

Emandako definizioan oinarriturik, aurrez aurre duen egoerari irteera bat emateko, zenbait elementu ezberdin hartuko ditu bere baitan gaitasunak: ezagutzak, abileziak, emozioa, motibazioa, balio etikoak, jarrerak, portarazko jokabideak... De Miguelek (2006) dioenez, zenbait osagai ditu gaitasunak: arrazoiak, nortasun-ezaugarriak, autokontzeptua, ezagutzak eta abileziak.



- **Arrazoiak.** Jarduera jakin bati ekiteko arrazoiak (ikasgaia gainditu, behar bati erantzun...). Pertsonaren arrazoiak bideratzen dituzte ekintzak helburuetara, eta berorietan nabarmentzen dira portaerak. Halere, subjektuak kontzientzia-maila ezberdina izan dezake zergati horien inguruan.
- **Nortasun-ezaugarriak.** Pertsonaren ezaugarri iraunkorrak dira, ohikoak, egoera bati erantzutean agerian geratzen diren bereizgarriak (emozioen kontrola, fidagarritasuna, aktiboa, entzule aparta izatea...).
- **Autokontzeptua.** Jarrera, identitate, izaera fisiko, nortasun eta balio-aukerak kontuan hartuz, pertsona batek bere buruaz duen kontzientzia eta irudia. Nork bere buruaz duen kontzeptu hori ez da iraunkorra, ez da mantentzen bizitzan zehar; eraikiz eta garatuz doa, aldagai kognitibo eta gizarte-elkarrekintzari esker. Eraikin zuzena du pertzepzio horrek eduki/ekintza berrien aurrean pertsonak izaten dituen jarreretan, eta, ziurrenik, lortuko dituen emaitzetan.
- **Ezagutza.** Berariazko gai edota eremuari buruz subjektu batek bereganatua duen jakintza (lantzen diharduen gaiari buruzko kontzeptuak, prozedurak, gertakariak...). Ezagutzei erreparatu aurreikus daiteke pertsona bat zer egiteko gauza den, baina ez zer egingo duen egoera jakin batean.
- **Abilezia.** Adimenezko edota jarduera fisiko bat behar bezala burutzeko pertsonak duen ahalmena eta jarrera.

Bereizgarri pertsonalak x egoera => Ekintza arrakastatsuak



Azken bi hauek —ezagutza eta abilezia— dira begi-bistakoenak eta identifikatzen erraztenak. Aurreko hiruek, aldiz, —arrazoiak, nortasun-ezaugarriak eta autokontzeptuak— nortasunaren alderdirik ezkutuena biltzen dute, sakonena, eta, ondorioz, garatzen zailenak dira.

Gauzak horrela, pertsona baten bereizgarriek iragarri egingo dute zer-nolakoa izango den pertsona horren jokaera egoera jakin batean. Baina beharrezko ditu gaitasunak, egoera eta jarduera. Izan ere, ekintzarik edo jarduera errealik ez badago, gaitasuna ez da behagai izango, ez da proban jarriko, ez da azaleratuko. Beraz, gaitasunik izango bada, egoera jakin bati lotua beharko du izan; ez baitago gaitasuna identifikatzerik jarduera bat zer egoeratan gauzatuko den ezagutzen ez bada.

Horrenbestez, ikasleek gaitasunak gara ditzaten, ez da nahikoa izango ezagutza eta trebetasun jakinetan hezteak; ezta jarrerak eta balio-aukerak indartzea. Beharrezkoa izango da bideratzea gaitasun horren oinarrian dauden ezaugarrien garapen iraunkorra, eta, horretarako, ezinbestekoa izango da bizitza errealean ikasleak aurkituko dituen egoeren aurrean jartzea. Garapena izaera jarraitua duen prozesu baten emaitza izango da, testuinguruaren baldintza-aldaketan eraginez, erantzun ezberdinak eskatuko dituenak. Horrela, egoerak baldintzatuko du gaitasunaren zer-nolakoa, testuinguruak, betiere indarrean jartzen diren ezagutza, abilezia, balio-aukera eta abarren egoiera kontuan hartuta.

Esandakoaren arabera, binomio banaezina osatuko dute gaitasunak eta garapenak, eta, amaitzeko, esan daiteke ikaslearen gaitasunak ez direla betiko; hain zuzen, gerta liteke garai eta egoera batzuetarako aproposak izan zitezkeenak, arrazoiak arrazoi eta egoerak egoera, atzo operatibo ez izatea eta gaur egun zaharkiturik egotea.

4. Gaitasunaren ezaugarriak

Gaitasunek badituzte zenbait ezaugarri oraintsu arteko curriculumen osaketan erabili izan diren kontzeptu eta edukietatik bereizten dituztenak. Izan ere, gaitasunetan oinarritutako heziketa-proiektuetan azpimarratu egiten da ikasten duenak ikasten duela ekoizten duenarekin bat egitean, eta eraikitzeko burutzen duen prozesuaz eta indarrean jartzen dituen estrategiez kontziente izatean. Horrela, DeSeCo dokumentua oinarri hartuta, sei ezaugarri nagusi bereizten ditu Pérez Gómezek (2007) gaitasunetan:

Izaera holistikoa eta integratua

- Testuinguruaren garrantzia
- Jarrerak hartzen duen pisua
- Gaitasunen transferra beste testuinguruetara
- Gaitasunaren bihurkaritasuna
- Gaitasunaren dinamikotasuna

Gaitasun izaera holistikoa eta integratua da aipatzen duen lehen ezaugarria. Izan ere, bat egiten dute, gaitasunaren baitan, kanpoko eskaerak, pertsonaren ezaugarriak (ezagutzak, jarrerak, emozioak, baloreak...) eta testuinguruaren bereizgarriak. Egoerari erantzun koherentea emateko, pertsonak dituen baliabideak erabiltzea eskatuko dio: ezagutza teorikoa zein praktikoa, ahalmenak, automatismoak, eskemak, jarrerak... Izan ere, gaitasunak jokabide-sistema irekiak dira, indarrean bat eginik jartzen diren hainbat elementuz osatuak. Eta sistema baten barruan gehiago da osotasuna osagaien batura baino; ez baita elementuen pilaketa edota batuketaren ondorio. Lehenagokoa da osotasuna, eta funtsezkoa batasuna. Horrexegatik da gaitasuna ikasprozesuan zehar garatzen ahal diren mikro-jokabideen batuketa baino gehiago, testuinguruaren eskaera jakinak erantzun zehatza eskatzen duelako. Etienne eta Lerougeren lanari erreferentzia eginez, honela dio Perrenoudek:

La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de esos elementos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera didáctica estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía. (2008, 11. or.)

Osotasun dinamikoa.

Testuinguruaren garrantzia da bigarren ezaugarria, erabakigarria baita ikasirakas prozesuetan. Gaitasunak sistema konplexu eta dimentsio aniztunekoak diren neurrian, testuinguru zehatzetan jartzen dira indarrean, eta horietan hartzen dute zentzua eta balioa. Ikasketa ere egoera sozial zehatzetan garatzen den prozesua da: testuinguru kultural batean murgildurik ikasten du pertsonak, eta testuinguru horrek eskaintzen dizkion bitartekoak baliatuko ditu, eskaeren aurrean erreakzionatzeko. Izan ere, ikasketa norba-

nakoaren jarduera baino gehiago gizarte-testuinguruetan gauzatzen den prozesua da, eta testuinguruaren eskakizunak aldatzen badira, ebaluazio-parametroak ere aldatu beharko dira, erantzunaren egokiera eta kalitate-maila balioesteko. Ez dago gaitasunik testuinguruetatik kanpo.

Hirugarren ezaugarria jarrerari dagokie. Egoera bakoitza modu batera ala bestera ikusten da, subjektuak duen adimen-marakoaren arabera. Marko hori balorez, esperientziez, aurreikuspenez, erreferentziez eta inguruaren presio sozialaz osaturik dago. Pertsonak bizi duena iragazi eta interpretatu egiten du marko horren arabera, egoerari aurre egiteko eta helburuak lortzeko hainbat ekintza indarrean jarriz, edota, juxtu kontrakoa, ekintzak mugatuz eta helburuetatik urrunduz. Horrela, jarrerak eta portaerak bereizi egiten dituzte ahalmenak eta gaitasunak: ez dago gaitasunik, jarrerarik ez baldin badago ahalmenak ekintza bihurtzeko. Beraz, alderdi emotiboek eta afektiboek subjektuaren ekintza baldintzatzen dute, eta eremu lauso horretan ere lan egitera behartuko ditu ikaslea zein irakaslea gaitasunetan oinarritutako ikuspegi honek.

Laugarren ezaugarria testuinguru edo egoera batetik bestera bideratzen den gaitasunen transferra da. Egoera berriaren aurrean, errealitatearen irudikapen diren hainbat ekintza-eskema erabiliko ditu subjektuak, eta ezagutzak, abileziak eta, zer esanik ez, jarrerak abian jarriko. Ekintza-eskema horien oinarrian izango dira ordura arte izandako eskarmentua, pertzepzioak, iritziak, ikuspuntuak... , zeinak baliagarri izango zaizkion antzeko egoerei aurre egiteko. Horrek arazoak aztertzeko eta ebaluatzeko gaitasuna eskatuko dio pertsonari, irizpideak, ezagutzak, abileziak eta jarrerak zer neurritan egokitu ditzakeen erabakitzeko. Beraz, inor gai den ala ez ebaluatzea ikasitakoa berarrantolatzeko duen gaitasuna aztertzea da, eta egoera eta testuinguru berrietara zer neurritan transferitzeko gauza den balioestea.

Bosgarren ezaugarria gaitasunaren bihurkaritasuna dugu, aurrekoekin harreman zuzena duena. Adierazi bezala, gaitasunak testuinguru eta egoera zehatzetan garatzen badira gauzatzen diren elkarreraginei erantzunez, egoera batetik besterako gaitasunen transferra ez da automatikoa izango, erantzunak egokitu behar izatea eskatuko baitio unean uneko egoerara. Horrela, testuinguru bakoitzean gaitasunaren alderdi bereziak garatuko dira, bestelako testuingurutan, edota testuinguru berean, baina egoera ezberdinetan, errepikagaitzak direnak. Horrenbestez, gaitasunetan bereiziko dira zenbait gune egonkor samarrak — hainbat testuingurutan aplikatu daitezkeenak — eta zenbait hedadura — testuinguru bakoitzaren arabera zehaztuko direnak —. Horren ondorioz, gerta daiteke pertsona bat gai izatea eta gaitasunez aritzea testuinguru batean, baina ez beste batean; edota gai izatea egoera batean eta ez bestean.

Eta seigarren ezaugarria eta azkena da gaitasunaren izaera dinamikoa. Garatu, zabaldu eta sakondu egiten dira gaitasunak pertsonak bizitzan aurrera egin ahalean; baina, aldi berean, ahultzen eta murrizten, lanketarik edota aktibaziorik ez denean.

Horrenbestez, jarduera edota eremu batean gai izateak adierazi nahi du pertsona gai dela jarduera edota eremu horretan sortutako egoerei aurre egiteko, testuinguru horretarako adierazgarriak diren ezagutzak, abileziak, jarrerak eta ekintza-eskemak abian jarriz, uztartuz eta mugiaraziz.

5. Egoerak eta testuinguruak. Egoera-familiak

Adierazitakoaren arabera, gaitasuna balioesten da egoera bati erantzuteko pertsona batek modu integratuan indarrean jartzen dituen bitartekoen bidez. Baina zer ulertu egoeraz? Horretaz mintzatzean, irudimenera dator jarduera non gauzatuko den edota non garatuko. *Arazo-egoera* da kontuan hartu nahi dena, gaitasunaz aritzean; alegia, hizketagaia da testuinguruak pertsonari egiten dion eskakizuna, eskatzen dion erantzuna. Ekoizpen bat ekarriko du, jardueraren ondorio identifikagarria izango dena: amaitua izango da izaeraz eta funtzio sozial bat betetzera etorriko da. Azken batean, esanahiduna izango da.

Egunerokoari erreparatuz gero, hainbat egoera berriren aurrean jartzen du bizitzak pertsona, eta, eskarmentuan oinarrituta, egoera horiek kudeatzen saiatzen da gizakia, ekintzak errepikatuz edota, horietan oinarrituta, berrikuntza-saioak eginez. Egoera berriek ez dute erantzun berberak ematera behartuko pertsona, ezta arazo berberei irtenbide berberak eskaintzera ere derrigortuko, bizitza ez baita horren estereotipatua, ezta horren anarkikoa ere, zeren eta behin eta berriz irtenbide berriak aurkitzera behartuko baitu pertsona. Antzeko egoerak biziko ditugu, baina ez berberak. Horren arabera, gizakiak gaitasuna garatuko du, eta egoerei arrakastaz erantzungo die, ez bakarrik berariazko baliabideak baldin baditu (ekintza-eskemak, ereduak, metodoak eta prozedurak, hipotesiak, informazioa eta ezagutzak), baizik eta horiek uztartzeko eta erabiltzeko gauza baldin bada.

Kontuan izan behar da subjektuak garatuak dituen gaitasun gehienak usuen bizi izan dituen egoeren baitan sortuak eta garatuak izan direla, antzeko egoeretan, eta horietako bakoitzak, hain zuzen, ahalbidetu diola gaitasunaren garapen etengabea. Albiste txarrak leunki ematea ohitura bilakatu da zenbait sendagilerentzat; esaterako, onkologoentzat. Bizitza pribatuan, berriz, arrotzagoa da esperientzia hori. Berdin gertatzen da azalpenak ematean. Espero da gaitasun hori garatuagoa izatea turismo-bulegoetan autobus-gidarien artean baino. Ezinbestez, egunero bizi diren antzeko egoera-multzo horiek ez dira itxiak, zeren eta zabalduz, aberastuz eta garatuz baitoaz, pertsonaren eskarmentua areagotzen doan heinean eta egoera berriei edota ez horren berriei erantzun beharrean aurkitzen den neurrian. Eta pragmatikoki, ikas-irakas prozesuei begira, antzekotasun horietan oinarrituta osatuko dira egoera-familiak, erantzunetan pareko ekintza-eskemak eta ezagutzak eskatuko dituztenak.

Egoera berri bat egoera-familia batekin uztartzeak ahalbidetuko du, neurri batean behintzat, elementu ezezaguna aurrezagutzekin aztertzea, analogiaz interpretatzea eta, antzeko ekintza-eskemak baliatuz, irtenbide bat

emateko aukera izatea. Egoera berrira egokitutako erantzunak emateko, esperimentzia eta eskarmentua baliatuko ditu gaitasunak, eta egokierarik gabekoak baztertuko. Perrenouden hitzetan,

la acción competente es una invención temperada, una invención sobre temas parcialmente conocidos, una manera de reinvertir lo ya vivido, lo ya visto, ya comprendido o manejado para enfrentar situaciones lo suficientemente inéditas para que la sola y simple repetición sea inadecuada, lo suficientemente familiares para que el individuo no se sienta totalmente desprotegido. (2008, 39. or.)

Beraz, hasieratik konplexuak diren egoerei aurre egitea eskatuko du gaitasuna lantzeak eta garatzeak, eta subjektuak erantzunak eraiki beharko ditu, ezagutzan eta eskarmentuan oinarrituz.

Ikaslea da, horrenbestez, protagonista eta subjektu egoeraren aurrean, ez irakaslea, bereganatuak dituen ezagutzak erabiltzea eskatuko diolako, ezagutza kognitiboak zein sozio-afektiboak. Arazo-egoera da, eta ez horrenbeste egoera didaktikoa, irakastea helburu duena. *De facto*, bakarrik ala parekoekin irtenbide bat ematea eskatuko dio ikasleari, gaitasuna azalera. Eta ekoizpena sortaraziko du, agian ez egokiena, baina bai une jakin horretan ikasleak eman lezakeen onena.

Horren harira, ezinbestekoa izango da ikasleari egoera esanahidunak jartztea, motibazioan zuzen-zuzenean eragiteko. Eta esanahiduna izango da, baldin eta honako baldintzak betetzen baditu:

1. Erronka egituratu baten aurrean jarriko du ikaslea.
2. Ezagutzak erabiltzera eramango du, egoerari aurre egitera.
3. Ezagutzak testuinguratu beharko ditu, eta horien erabilgarritasun-maila agerian utziko.
4. Bereganatuak dituen ezagutzen erabilera-esparruak eta ekintza-eskemak aztertzeke aukera eskainiko dio.
5. Ezagutzen gaineko hausnarketa egitera bultzako du (metakognizioa).
6. Teoria eta praktika aurrez aurre jartzera behartuko du.
7. Irtenbidea emateko garaian, aukera izango du zer dakien eta zer ikasi beharko duen balioesteko.
8. Erabilgarria izango zaio, aurrera egiteko ikasprozesuan.

Alegia, informazio testuinguratua izango du ikasleak erreferente, zeina aztertu, egituratu eta ulertu beharko duen, ondoren ezarritako eginkizunari irteera-proposamen bat emateko. Izan ere, ekintza orok ditu testuinguru-ezaugarriak, egituratzeko moduari zuzen-zuzen eragiten diotenak. Wellsen hitzetan,

todos los casos de uso del lenguaje se dan—o, dicho de una manera más dinámica, todos los textos se crean— en unos contextos sociales particulares. Naturalmente, cada caso es único en sus detalles, pero, para que los participantes puedan coconstruir el texto, tienen que interpretar el contexto como un caso reconocible de una “situación-tipo” y hacer que su interpretación sea reconocible para los demás copartícipes. (2001, 29. or.)

Egoera-familien baliokidetzak mugatzeko, bi parametro-mota zehazten ditu Roegiersek (2007): ikasleari eskaintzen zaion materiala eta eskatzen zaion eginkizun-mota. Lehendabizikoan, egoeraren euskarri liratekeen elementuak leudeke: testu-mota, zailtasun/eskakizun-maila, luzera... Bigarrenagoan, berriz, zailtasun- eta zehaztasun-maila, interakzio-maila, esku-rajartzen zaizkion baliabideak, ekoizpenaren luze-laburra... Eta bere baitan hartuko ditu testuingurua (zer ingurumaritan kokatzen den), baliatu beharko duen informazioa (osoa ala osatu beharrekoa), funtzioa (ekoizpenaren helburua), burutu beharreko ekintza eta eskaintako lan-jarraibideak.

6. Gaitasunak irakastea

Gaitasuna helburu duten ikas-irakas prozesuak egituratzen direnean, azterketa bat egiten da, eta saiatzeko da islatzen zer-nolako arazo eta egoera izan ditzakeen ikasleak bizitza errealean, gerora, ikasprozesuak aurrera egin ahal-lean, egoera eta arazo horiei ahalik eta modu emankorrenean erantzuteko gauza izan dadin. Kontuan izan behar da zaila dela prozesu hori osotasunean aurreikustea, besteak beste, izaera eta aldagai aniztunekoak baitira egoerak eta, hein berean, anitzak ikasleak eman ditzakeen erantzunak.

Curriculumak zehaztuko balitu testuinguruak, egoerak eta gauzatu beharreko ekintzak, araugilea zenbait arazo etiko, politiko, erlijioso eta abarren aurrean legoke, eta curriculumak anbiguotasunean erortzeko arrisku bizian. Ulergarria da horrelakoetan sartu nahi ez izatea, baina bideratu gabe uzten du transposizio didaktikoa, besteak beste, gaitasunak praktikaren bidez lantze eta garatzen direlako, testuinguru eta egoera zehaztuz ezinbestez eta alde aurretik zehaztutako edukietan oinarrituta. Baina autonomiaren ize-nee, programak testuingururik proposatzen ez badu, irakasleengan uzten du horren ardura; alegia, programa garatzeak aitortzen duen boterea eskaintzen dio irakasleari eta, horrekin batera, transposizio didaktikoa bideratzeak sortarazten duen arriskua. Baina erabaki horrek bi eragozpen ditu: 1) gaitasunen ikuspegia garatzearen alde dauden irakasleek bere egingo dute hizkuntzaren erabilerak dakarren gizarte-praktiken hautaketa —arazo-egoerak, alegia—, eta berorietan islatuko dute gizarte, kultura eta ekintzari

buruz duten ikuspegia; eta 2) ikuspegi horretan interes handirik ez duten irakasleek, transposizio didaktikoa egiteko gauza ez direlako edota dena delakoagatik, ez dute planteamendu hau babestuko, eta erroturik duten lan-metodologia erabiltzen jarraituko dute.

Gauzak horrela, argi dago transposizio didaktikoa egin gabe utziz gero, ikas-egoerak eratzeko, antolatzeko eta dinamizatzeko gaitasuna eskatuko zaio-la irakasleari, eta zenbait eskakizunen aurrean jarriko:

1. Berariazko ikasketetara zuzendutako arazo-egoera motibagarriak sortzea. Pentsa daitekeenez, zailagoa da ikuspegi honetatik transposizio didaktikoa egitea, eguneroko praktikan oinarritua beharko duelako izan eta jakintza-alor ezberdinetan ardatzua. Ez bakarrik hizkuntzaren deskripzioan. Irudimena eskatuko dio irakasleari, ikaslearen beharrak eta egoera errealak uztartzeko ahalmena.
2. Egitasmo edota programazio malgua izatea. Adierazi bezala, anitzak dira egoerak eta anitzak ikasleen erantzunak. Ziurrenik, horrela aritzeak gaitasun handiagoa eskatuko dio irakasleari, jakintzagai-matrize zabalagoa izatea; curriculumean ezarritako helburuen lorpenera jo beharko baitu, agian aurreikusita ez zeuzkan egoerei ere aurre egitera behartuta.
3. Egoerak, atazak eta ikaslearen buru-prozesuak sakonki aztertzeko eta interpretatzeko gaitasuna. Hau da, komunikazioan eta elkarrekin oinarrituta, ikaslearen lekuan jartzen jakitea eta zer gertatzen zaion ulertzea.
4. Ikasgela kudeatzeko gaitasuna. Ikasleen gaitasunen garapena ahalbidetzeko, taldekatzeak, denborak, erritmoak, jarduerak eta teknologiak egokitzeko gauza izatea.

Horretaz gain, hiru mailatan kokatzen dira gaitasunetara ekarritako ikuspegiaren ekarpenak:

1. Ikasketei zentzua ematea.
2. Ikasketa emankorragoak lortzea.
3. Ondorengo ikasketen oinarri izatea.

Ikasketei zentzua ematea

Azken batean, ezagutzak teoria-mailan ez geratzea lortu nahi da, erabilgarriak eta baliagarriak izatea, egoera jakin batean komunikazio-beharrei erantzuteko. Eskakizun/behar hori motibazioan ardatzen da, eta motibazioan eragiten du, eta ikaslea ahalegin bat egitera behartuko du, bizi duen egoerari irtenbide bat eman diezaion. Eta gauzatu beharreko ahalegin horretan handiagoa izango da ikaslearen motibazioa, egitekoari zentzua aurkitzen dionean, helburua zein den ulertzen duenean eta egoerari erantzun bat emateko beren burua gai ikusten duenean.

Baina prozesu konplexua da ataza/jarduerari zentzia ematea. Batetik, alderdi kognitiboak, emozionalak eta harremanezkoak parte hartzen dutelako eta, bestetik, funtzio sozial bat osatzera datorrelako ikasleari eskatzen zaion erantzuna. Horrenbestez, ikasleak sumatu behar du beharrezkoak eta desiragarriak direla irakasten diren edukiak. Erabilgarriak. Azken batean, bai edukiak berak, bai bideratuko dituen atazen adierazgarritasun-mailak, eta bai taxutu beharreko eginkizunetan bere burua gai ikusteak, zuzen-zuzenean eragingo dutelako ikaslearen barne-sistemetan, hau da, emozio, sineste eta jarreretan. Izan ere, ikasleak jasotzen dituen estimuluak emozionalki dira ebaluatuak, eta aitortutako balioaren arabera aktibatuko dute pertsona, edo ez. Horrenbestez, emozioaren ekoizpen bilakatzen zaigu motibazioa, ekintzara bultzatuko duen emozioaren azken emaitza. Alegia, zenbat eta emozio-balio handiagoa aitortu, orduan eta ekintzarako joera handiagoa izango du ikasleak.

*Ikasketa
emankorrakoak
lortzea*

Hezkuntza-sistemek bermatu nahi dituzten berdintasuna eta emankortasuna lortzeko garaian, nagusitu egiten da, Roegiersen hitzetan (2007), gaitasunetan oinarritutako ikuspegia. Baina aitortzen du, aldi berean edota osagarri gisa, funtsezkoa dela ikas-irakas prozesuetan ezagutza deklaratiiboak eta prozedurazkoak lantzen eta garatzen jarraitzea. Aipatutako nagusitasuna hiru aldagaitara ekartzen du ikertzaileak:

- Ezagutzak hobeto finkatzen ditu, besteak beste, hobeto jabetzen/bereganatzen direlako ezagutzak problemak ebaztean gauzatzen baldin badira.
- Egoera jakin batean indarrak funtsezko osagaietan jartzeko aukera eskaintzen du. Izan ere, abian jarri beharreko ezagutza guztiak ez daude maila berean, eta, ikasleen beharren arabera, aukeran izango da fokusa batean ala bestean jartzea. Horretaz gain, lagundu egiten dio ikasleari ezagutza horiek baliatzen, eta bidenabar, agerian izango du zeinetan dabilen sendo eta zeinetan jarri beharko lituzkeen indarrak, antzeko egoeretan gaitasun-maila areagotzeko.
- Gaitasuna testuinguraturik azaltzeak ahalbidetzen du zehaztea eta bereiztea nozio eta kontzeptu ezberdinen arteko adierak. Egoera jakin bati egokitasunez erantzuteko hautatu beharrak erkatu egingo ditu antzeko nozioak eta elkarren aurka jarri antagonistak. Horrela, zabaldu egingo da, pixkana-pixkanaka, kategoria eta eremu semantikoa partekatzen dutenen sarea, eta sendotuko ezagutzak.

*Ondorengo
ikasketen oinarri
izatea*

Ikas-irakas prozesua mailakatua baldin bada ere, bakarra da ikasketa-sistema, osatua eta dinamikoa, ingurunearekin elkarrekintzan etengabe aldatzen ari dena. Halere, hezkuntza eta ikerketa helburu izanik, nahiz eta za-

balera handiagoko zein txikiagoko ikasketa-eremu ezberdinak kontsidera daitezkeen, hautazko eremuak dira ikasketaren ikuspegitik, abstrakzioetik bakarrik bidera daitezkeenak. Izan ere, ikasketa ezberdinak uztarturik ageri dira, eta, adierazi bezala, sistema orokor bakarra eraten dute. Horrela, ikasleak bereganatutako ezagutzak, ekintzetan erabiliko dituenak, ez dira mugatzen ikasgela, ikastaro, jakintzagai, trebetasun edota ikasturte batera. Sistema osatuagoa eta orokorragoa ahalbidetzen dute, berrerabiliak izaten baitira gaitasun konplexuagoen osagai eta oinarri gisa, ezagutza berriak eraikitzean eta esanahiak egoztean. Hallidayren hitzetan, *“el significado se hace en la construcción y la interpretación de textos y esto supone la interacción de distintos componentes de significado: interpersonal, textual y lógico, además de experimental”*.

Horrela, ikuspegi eraikitzaileak adierazten duenari jarraiki, bai Europako Erreferentzia Marko Bateratuak, bai HEOCak azpimarratzen dute ezagutza berriak ez zaizkiela erantzen, besterik gabe, lehendik norberak dituen ezagutzei; aitzitik, aurretikako ezagutzen izaeraren, aberastasunaren eta egituraren arabera antolatzen dira, eta aurretikakoak aldatu eta berregitura ditzakete, neurri batean. Izan ere, nahiz eta edukien sekuentzializazioa oso landua izan eta aurkezpenak guztiz egokiak, informazio-mailan eta ikaslearen ulermen-mailara iritsi gabe geratuko da hori guztia, harik eta ezagutzen eraikuntzan eta komunikazio-ekintzetan parte aktiboa izan arte.

Baina indarrak ekintzetan eta ezagutzen erabileran jartzeak eraman lezake azken hauek bigarren maila batean uzten direla pentsatzera, eta, ondorioz, edukien zehaztapena egin gabe gelditzea ikastaroak egituratzean. Harelere, ez zehazteak edota modu esplizituan ez azaleratzeak ez du esan nahi “ikas-eduki” ez direnik; funtzionaltasunean oinarrituz, eskuratu eta menderatu beharrekoak baitira, gaitasun-ekintzetan baliatu ahal izateko.

7. Gaitasunak lantzea

Betidanik izan du ebaluazioak eragin zuzena curriculumean. Bada curriculum aldatzeko ebaluazioa aldatzetik abiatu behar dela esaten duenik ere, besteak beste, jarduera horrek helburu ugari hartzen duelako bere baitan: ikaslearen ikasprozesuaren feedbacka ematek hasi eta ezagutzak, abildadeak eta gaitasunak egiaztatzen arte. Irakasleak behin eta berriz izango ditu aurrez aurre ebaluazioak nolakoa izan behar duen, zer helbururi erantzun behar dion, zer harreman- edota elkarrekintza-motatan jarriko dituen subjektuak ikas-irakas prozesuetan, etab. Besteak beste, nola eta zeren arabera den ebaluatua, hala ikasten baitu ikasleak.

Baina, orain arte adierazitakoa kontuan izanda, gaitasunaz testuinguru jakin batean, ezagutzak eta jarrerak une berean eta uztarturik erabiliz, atazak gauzatzeko edota hainbat egoerari eraginkortasunez aurre egiteko pertsonak duen ahalmena edo abilezia gisa ulertzen bada, gaitasuna ebaluatzean, bizitza errealean ikasleari gerta dakizkiokeen egoerei zer neurritan erantzuteko gai den aztertuko da, eta horrek eskatuko dio irakasleari etor-

kizun hurbilean ikasleak bizi ditzakeen arazo-egoerak identifikatzea eta, horien arabera, ikasprozesua eratzea, garatzea eta ebaluatzea. Horrela, aldaketa didaktiko horretan gomendagarria da hiru ezaugarri hauek betetzea arazo-egoera horiek bideratzea ahalbidetuko duten atazek:

- Benetakotasuna: eskakizun kognitiboa gizartean izango duenaren antzekoa izatea.
- Adierazgarritasuna: eguneroko bizitzarako baliagarria izatea.
- Gertutasuna: gertu egotea ikaslearen mundu-ezagutzatik eta egin/lantzen ari denetik.

Horren arabera, gaitasunak garatzea helburu duen ikasprozesu bat egituratzeak azterketa-ariketa bat egitea eskatuko dio irakasleari: ikasleak zer motatako arazo-egoeren aurrean aurkituko diren aurreikustea eta, ondoren, egituratzea, ahalik eta modu eraginkorrean erantzuteko gauza izan daitezzen. Baina eginkizun horretan kontuan izan behar da nekez iragarri daitezkeela ikasleei testuinguruak ezar dakizkiekeen baldintza guztiak.

Gaitasunak ebaluatuko direla esaten denean, asmoa da erabakitzea ikasleak zer neurritan lortu duen egoera erreal edota erreal samarrei eraginkortasunez erantzuteko gauza izatea. Baina, pentsa daitekeen bezala, egoera hori ez da inoiz gertatuko ikasgelan landuak eta ikasiak izan diren bezala, ikasgela ez den testuinguruetan modu egokian aritzeko abileziak eskatuko baitzaizkio. Monereok aditzera ematen duenez,

ser competente no es solo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal y como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es, en parte, comprobar su capacidad de reorganizar lo aprendido para transferirlo a nuevas situaciones y contextos. (1995, 13. or.)

Beraz, gai izateak eskatuko du testuinguru anitzak aztertzeke, ulertzeke eta eraginkortasunez erantzuteke ahalmena. Eskatuko du errealitateari bere konplexutasun osoan aurre egitea, besteak beste, egunerokoan aurkituko diren egoerak inoiz ez direlako ez sinpleak izango, ezta gelan landutakoak bezalakoxeak ere. Horrexegatik, horiei aurre egiteko, jakin egin behar du ikasleak bereizten zein ezagutza erabili eta zein ez; zein prozedura baliatu eta zein ez; zein jarrera hartu eta zein ez... Pentsamendu konplexua eskatzen baitu ekintzak. Pentsamendu konplexua eskatuko du arazo-egoera identifikatzeko; pentsamendu konplexua egoerak irtenbide bat izan dezan informazio garrantzitsua hautatzeko; pentsamendu konplexua jarduera-eskema aproposa hautatzeko; pentsamendu konplexua egoerak berak dituen ezaugarrietara egokitzeke. Alegia, ulertu, identifikatu, aztertu, balioetsi, hautatu, egokitu, indarrean jarri... Egiten jakitea, azken batean, besteak beste, testuinguruak

une oro aldatuz doazelako, ez bakarrik egunez egun edota urterik urte. Horrenbestez, edo ikasitakoa ulertzen eta menderatzen da, edota nekez erabili ahal izango da, modu esanguratsuan, bizitzako egoera erreal batean. Eta horrek ikasleari eskatuko dio murgildutako egoerarekiko ekintza-eskema posibleak ezagutzea eta horien artean egokiena hautatzea.

Irakaskuntzara etorrira, gaitasunetan oinarritutako ikuspegiak era globalean pentsatzera eta aritzera behartuko du irakaslea, ikasleak gai izan beharko baitu ikasgelan ikasitakoa modu esplizituan landu ez diren egoeretara transferitzeko. Horrela, ikastaroa egituratzean, pentsa daiteke abiapuntu izango diren arazo-egoerak ikasleak bizitzan aurkituko dituenen adierazle izango direla. Eta, horrexegatik, gaitasun bat definitzean nekez bideratuko da egoera bakar bat kontuan hartuta, besteak beste, ez lukeelako errentagarritasun handirik izango. Eta errentagarritasun txikiagoa izango du ikasleak, baldin eta behin eta berriz errepikatzen badu ekintza-eskema berbera. Azken hori saihesteko, curriculum antzeko egoeren arabera egituratzea proposatzen da, eta deskriptore bat aurkeztean baliokide liratekeen egoerak bere baitan hartzea: egoera-familiak.

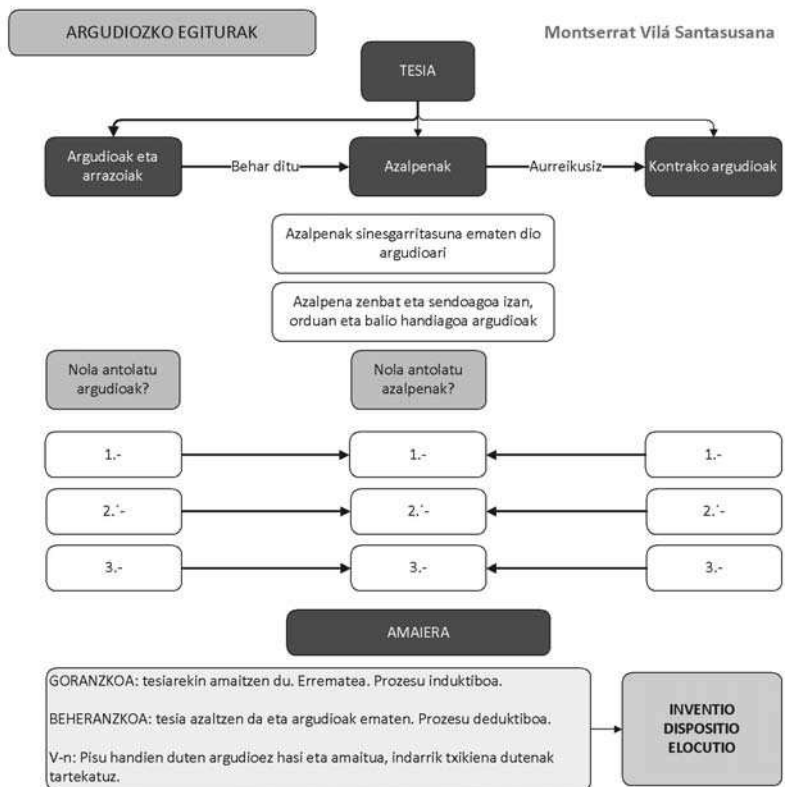
Egoera-familia baten baliokidetasuna bermatzeko garrantzitsua da zenbait parametroren arabera definitzea, eta horiek, nagusiki, ikasleari eskaintzen zaion euskarrian datoz zehaztuta, ematen zaion materialean: testu-generoa, arloa, testuaren luze-laburra, gaia eta erabilera-esparrua, atazak gauzatzeko baldintzak, enuntziatio-parametroak, baliabideak... Horiek zehaztu ahalan, hainbat egoera bilduko dira deskriptore edota egoera-familia baten baitan. Horren adibide eta aribide dira HEOCen, mailaz maila eta trebetasunez trebetasun, ageri diren deskriptoreak. Esaterako, B1 mailan, idazmenean ageri da “lagun nahiz ezezagunei jarraibideak idatziz emateko zer egin jakin dezaten”. Eta baliokide hartuko lirateke, “leku batera nola joan, jaki bat nola prestatu, tresna bat nola erabili edota zerbitzu bat nola eskatu”. Ikasleari eskatuko dio egoera ulertzea, interpretatzea eta egokitasunez erantzutea; alegia, testuinguru eta egoera jakin batek ezarritako baldintzetan ezagutzak uztartzea eta irtenbide bat ematea; elementu integratzailea baita gaitasuna. Eta irakasleari, neurri handi batean behintzat, egoera-familiak osatzea eta horien arabera ikas-irakas prozesua egituratzea.

Horrela, egoera-familiak mailakatzeko garaian, zenbait parametroekin jotkatzen da:

- Egoera gehiago ala gutxiago mugatu eta zehaztu.
- Euskarri gehiago ala gutxiago eskaini.
- Ekintzan burutu beharreko jarduerak gehiago ala gutxiago izan.
- Egoera-eremua zabaldu ala murriztu.
- Ekoizpen-kopurua handitu ala txikitu.
- ...

Argi dago bizitza errealean egoera horiek ez direla ikasgelan aztertu edota landu diren modukoak izango, batetik, bizitzan pertsona ez delako enuntziatu baten aurrean aurkituko, eta, bestetik, gelaren ingurumarian egoerak didaktizatu egiten direlako: ikasleen beharrei erantzuteko egituratuak eta eraikiak baitira. Ezinbestez, artifizialak dira, nahita eraikitakoak, ezagutza bat eskuratzeko edo garatzeko osatuak. Halere, badago proposamen horrek ekar lezakeen arriskuren bat: ikasleak zenbait teknikan trebatzea, indarrak gaitasunean eta horren garapenean jartzetik urrunduz. Alegia, aldez aurretik ikasleari ekintza-eredu jakin bat eskaintzea, egoera berak ezartzen dituen baldintzak eta mugak ulertu, aztertu eta identifikatu gabe. Esaterako, C1 mailako iritzi-artikuluetan aurki daitekeen eskema (sarrera, aldeko arrazoiak, kontrakoak eta amaiera) noiz eta ikasleari, zenbaitetan, egoera baten aurrean jarrera jakin bat defendatzea eskatzen zaionean.

4. irudia: Argudiozko egiturak



Halere, ez da ahaztu behar, gaitasuna azaleratzen bada, eraginkortasunez erantzun beharko diola egoerari, eta bereganatuak dituen ezagutzak eta ahalmenak modu egokian uztartuta eskaini. Eta, amaitzeko, ondoriozta daiteke ikas-irakas prozesuak bideratzeko orientabide metodologiko argia: elementu solteak irakatsi ordez, garrantzitsua da osagaiak egoera esanguratsuetan aurkeztea eta lantzea.

8. Gaitasunak ebaluatzea

Alvarez Méndezek hitzak hona ekarri,

si la competencia lleva ligada una acción concreta para comprobar si se alcanza o no, la evaluación igualmente irá ligada a acciones concretas que comprueben objetivamente y de modo demostrable las competencias adquiridas [...] La evaluación es, digamos, la prueba de fuego que tendrá que superar la nueva propuesta, y no es fácil la tarea. (2008, 220. or.)

Gaitasunak ez baitira, ahalmenak ez diren bezala, bere horretan ebaluagarri.

Egoerarik egokienak aukeratu beharko dira gaitasunak lantzeko eta garatzeko, euren arteko sekuentziak osatzeko eta maila bakoitzari dagokion garapena zehazteko. Horretaz gain, lorpen-irizpideak erabaki beharko dira, eta ikasleek burutu beharko dituzten ataza-ekintzetan asmatu. Izan ere, ahalmenarekin gertatzen den bezala, ez da erraza erabakiak hartzeko prozesu batean (modu orokorrean zehaztutako programa batean) gaitasunen jarraipena eta koherentzia egituratzea, eta ebaluazio-ataza zehatzen bidez frogatu behar den gaitasun-maila balioestea. Roegiersek (2007) dioen bezala, “*no podemos decir que una competencia es totalmente evaluable en el sentido estricto del término, porque siempre se evalúa a través de situaciones particulares pertenecientes a la familia de situaciones problema*” (79. or.). Horrenbestez, gaitasunak garatzeko eta ebaluatzeko giltzarria arazo-egoerak zehaztean datza; alegia, erabakitzean zer-nolako egoeraren aurrean jarriko diren ikasleak.

Baina egoera jakin bati emankortasunez emandako erantzunak adierazten baldin badu gaitasuna, jasotako erantzunak continuum batean kokatu ahal izango dira, txikitik handira edota handitik txikira, arrakasta-mailaren arabera. Nekez esan ahal izango da zero dela edota hamarra; beti izango baita zer hobetua. Hortik dator ekintza jakin batek izandako emankortasun-edo arrakasta-maila zehaztu beharra. Horren arabera, eta testuinguru errealean eta arazo-egoeren arteko konbinaketa kontaezina bilaka daitekeenez, badira zenbait erabaki aldeztu aurretik hartu beharrekoak:

- Lortzea espero diren gaitasunak mugatzea; espero daitezkeen ikas-emaitzak.
- Eskalen bidez arrakasta-mailak ezartzea.
- Informaziora iristeko prozedurak eta teknikak zehaztea, eta ebaluazio-tresnak eraikitzea.

- Balio-irizpideak eta menderatze-maila jakinaraztea.
- Egoera adierazgarriak identifikatzea eta horien osagarriak zehaztea.
- Gaitasunaren berri emango duten behar adinako probak ezartzea.

Une honetan, galdera da ea zer motatako ekintzek edota atazek ahalbidetuko duten ebidentzia, zeintzuek eskain lezaketen gaitasunaren proba. Kantitatea eta kalitatea jokoan izanik, lehentasuna “benetako egoerek” dute, gizarte-praktikak islatzen dituztenek, gaitasunaren osagaiak modu isolatuan ebaluatzeke joera duten probak alboratuta; adierazi bezala, gaitasuna azalertzeko garaian, osagaiak era integratuan eta dinamikoan jokatu behar ditute. Horrek eskatuko dio irakasleari aurreikustea landuko dituen egoeren eta ekintzen benetakotasun-, adierazgarritasun-, gertutasun- eta funtzionaltasun-mailak, eta kontuan hartzea ikasleak abian jarriko dituen edukiak, prozedurak, informazio-kopurua... Eta, azken batean, epaia emateko garaian, aztertzea zer-nolakoak diren emandako informazioaren ezaugarriak (nahikotasun-maila).

***Gaitasunak
ebaluatzea: funtzio
hirukoitza***

Ebaluazioa ezagutzera bakarrik bideratua ez denean, hau da, ulertzea ere helburu duenean, hiru helburu nagusiri begira jar daiteke fokusa:

- Ikasprozesua eraikitzeke diagnostika egitea. Alegia, ikasleak zer egiteke gai diren azalertzeko, eta landu eta garatu nahi diren gaitasunak zer neurritan oinarri daitezkeen aurrezagutzetan balioestea, gerora behar adinako moldaketak bideratzeko egitarau didaktikoan. Erronka bilakatzen da edozein irakaslerentzat, curriculum azalertzeko beharretara egokitzea eskatuko baitu, bai programazioa moldatuz, bai ikaslearen behar eta interesen arabera jarduerak prestatuz, bai ikastaldearen beharretara arabera antolatuz, bai tutoretzak indartzeko.
- Ikasprozesua doitzeko. “Ikaslea da sistemaren ardatza” dio diskurtso didaktikoak, eta horrela da aldarrikatua. Arreta irakasprozesuetatik ikasprozesuetara eramatea eskatzen du, eta ikasketa ardatz bilakatzea, bai curriculum-diseinuan, bai formazio-prozesuetan, bai elkarreragin didaktikoan. Eskatzen du, ikasleak banaka hartuta, gaitasunak zer neurritan menderatzen dituzten balioestea, helburua izanik gatazka kognitiboak gailentzen laguntzea. Ikastalde-mailan, berriz, taldeak ikastaroan duen bilakaera kontuan hartuta, ekintzen baitan landuko diren atazak eta jarduerak doitzeko eskatzen du.
- Ikasketa-maila egiaztatzea. Ikasprozesuaren amaieran espero ziren gaitasunak lortu diren ala ez aztertzea, eta zer mailatan izan diren bereganatuak erabakitzea eta jakinaraztea. Emaitzetan ardatz tutako ebaluazioa da —emaitzen neurketara bideratua, sarritan— hurrengo ikasmailara paso emateko bitartekoa.

Ebaluazioak, ikasketaren mesedetara egon behar baldin badu, bere lekua izan beharko du, atazak eta jarduerak bideratzen ari diren bitartean; esplizituak beharko ditu izan ebaluazio-irizpideak, ikasleak une oro jakin dezan zer eta nola egin behar duen eta zeren arabera jokatu; eta informazio erabilgarria eta baliagarria eskaini beharko du, eraikitze-prozesua ulertzeko eta garapena bermatzeko. Alegia, hobekuntzarako aukera eskaini beharko du ebaluazioak. Álvarez Méndezek hitzetan (2008), “*en contextos educativos, la evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que la evaluación debe estar al servicio de quien aprende, y al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña*” (206. or.), besteak beste, prozesuaren arreta “nola ikasten duen ikasleak” esparrura eramaten baldin bada, bete-betean eskatuko duelako “nola irakasten duen irakasleak” ikuspegian ere arreta jartzea. Hau da, aurrez aurre ipintzea elkarrekintzan ikaslea eta irakaslea.

Bestalde, Ribasen iritziz (2011), garrantzi berezia hartzen dute ebaluazio-irizpideek ezagutza eraiki eta esanahia esleitzeko garaian, behin eta berriz agerian geratu delako, ikasprozesuetako hainbat arazoren oinarrian ebaluazio-irizpideak daudela. Hori dela-eta, ikaslea ebaluazio-irizpideez jabetzea eta horiek modu operatiboan erabiltzea lehentasunen artean jartzen du ikertzaile horrek ikasgelako jardunetan.

5. irudia: Ebaluazio-irizpideen eraikuntza



Horretarako, ezinbesteko jardueratzat jotzen du subjektuen arteko interakzioa marko didaktikoaren baitan, ezagutzaren eraikuntza eta esanahiaren esleipena lortzeko. Prozesuan euskarri nagusi bilakatzen da ikastaldea, besteak beste, elkarrekintzan gauzatzen diren atzera-aurrerak, azaleratzen diren

gatazkak eta burutzen diren lankidetzak izango direlako aurrerapen-zantzu eta ikasketa-iturri. Era horretara, ikasprozesuaren doikuntza ez da norbanakoaren mailan geratuko, besteak beste, ikasprozesuaren sozializaziotik iritsiko delako ikaslea autorregulaziora.

Ikasleak aurrera egingo du, eta ikasprozesuaz jabetuko da berarengandik zer espero den ulertzen duenean eta zeren arabera izango den ebaluatua dakienean. Horregatik, ekintzak, jarduerak edota atazak epaitzeko eta balioesteko irizpideak formulatu egin behar dira, eta esplizitu egin marko didaktikoaren baitan, partaide guztientzat ezagun izan daitezen eta jarduerak bidera ditzaten haien arabera.

Elkarrekintza horietan hausnarketa bultzatzen eta ahalbidetzen dituzten jarduerak aproposak dira, ekintza didaktikoaren subjektuak aurrez aurre jartzeko. Izan ere, ikaslea zer egiteko gai den jakitea bezain garrantzitsua da azaleratzea zer pentsatzen duen eta ezagutza nola eraikitzen ari den. Horren arabera, eta informazio horretan oinarriturik, aukeran izango du irakasleak aurreikustea zer arazorekin egin/egingo duten topo, ondoren programazioan egoera horiei aurre nola egin prestatzeko. Brunerek (1988) adierazten duenaren arabera:

La pedagogía moderna está aceptando cada vez más la noción de que el alumno debe ser consciente de sus propios procesos de pensamiento y de que es fundamental tanto para el teórico de la pedagogía como para el enseñante ayudarle a ser más metacognitivo, a ser consciente de su aprendizaje y de su pensamiento como lo es de la materia que está estudiando.

ARGUDIOZKO TESTU BAT BERRAZTERTZEKO JARRAIBIDEAK

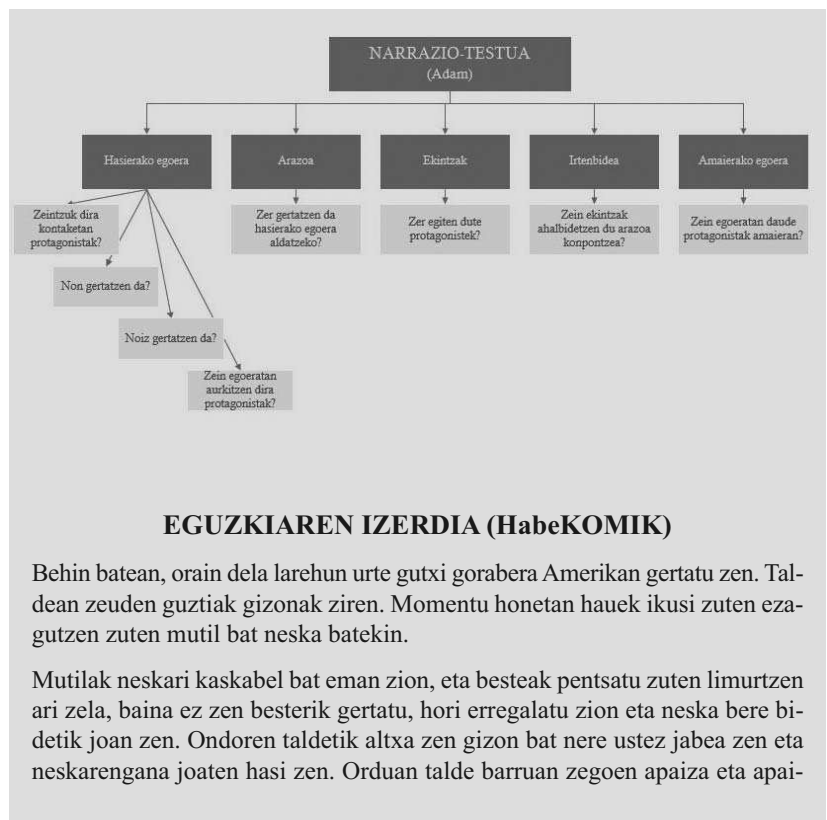
Camps, A.; Ribas, T. (egokitua)

ARGUDIOZKO TESTUAREN OSAGAIK	Bai	Erdizka	Ez
• Argi dago nor den testu-hartzailea?			
• Argi dago nor den testu-igorlea?			
• Argi dago nor konbentzitu nahi duen igorleak?			
• Argi geratzen da testu-igorlearen iritzia?			
• Ba al da argudiorik iritzia justifikatzen duenik?			

DISKURTSOAREN ANTOLAKETA	
Non ageri da testu-igorlearen iritzia?	
• Hasieran.	
• Amaieran.	
• Gaia testuinguratu ondoren.	
• Behin baino gehiagotan ageri da?	
• Ez da ageri.	
Zenbat argudio eman dira iritzia defendatzeko?	
• Bat bera ere ez.	
• Argudio bakarra.	
• Bat baino gehiago. Zenbait.	
• Zirriborroan aurreikusitako guztiak.	
Argudio-motak	
• Gaian aditua den norbaiten iritzietan oinarritutakoak ageri dira.	
• Datu objektiboetan justifikatutako argudioak ageri dira.	
• Norberaren eskarmentuan ardaztutako argudioak daude.	
• Justifikaziorik gabeko iritzi pertsonalak daude. Usteak.	
Argudioen aurkezpena eta antolaketa	
• Paragrafo bakarrean aurkezten dira, bata bestearen atzean.	
• Paragrafo bakoitzean argudio bat, adibide eta azalpenekin.	
• Zenbait antolatzaile daude argudioak aurkeztuz eta antolatuz.	
• Paragrafo berean kontrako argudioak kontrajartzen zaizkie argudioei.	
• Paragrafo ezberdinetan aurkezten dira argudioak eta kontrako argudioak.	
• Zenbait elementu linguistikoren bidez aurkezten dira kontrargudioak.	
BERRIKUSKETARI BEGIRA	
• Zein atal-paragrafo aldatuko zenuke eta berridatzi?	
• Zer gehituko zenuke diskurtsoa osatzeko? Zergatik?	
• Zer kenduko zenuke? Zergatik?	

Diagnosia egitean, gakoa ikaslea arazo-egoera zehatzen aurrean jartzean egongo da: lehenik eta behin, kontuan izan behar delako ikasleak zer gaitasun-maila duen egoera osotasunean aztertzeke; horren arabera, ekintza-eskema egokienak (ezagutza, prozedura eta jarrerren konbinaketa) hautatzeko eta emankortasunez aplikatzeko; eta, prozesuaren amaieran, proposatutakoari irtenbide egokia emateko. Horrenbestez, aztertu beharko da zer neurritan bereganatuak dituen ikasleak aurreikusten zaion gaitasunaren oinarrian dauden osagaiak. Aztertu beharko da ea behar adinako ekintza-eskema horiek duen egoerei irtenbidea emateko. Aztertu beharko da, hein berean, zer neurritan den gauza ikaslea bereganatuak dituen ekintza-eskema horiek aurrez aurre duen egoerara transferitzeko, ezartzen zaizkion baldintzetara egokitzeko, eta erantzun egokia eta emankorra emateko. Eta, azkenik, aztertu beharko da zer neurritan den gauza ikaslea gaitasunez aritzeko tesuinguru eta egoera berrietan.

Prozedura horrek aukera eskainiko luke ikaslea gaitasunez aritzeko edota ez-aritzeko arrazoiak zein izan litekeen jakiteko: egoera ulertzeko zailtasunak dituen; ezagutza-mailan gabeziak dauden; gauza den osagaiak egokieran integratzeko, edota zer neurritan den gauza ikasitakoa egoera berrietara transferitzeko. Eta horixe litzateke, hain zuzen, helburua.



zak jabeari esan zion mesedez ez joateko neskarengana eta jabeak erantzun zion oportunitate horrekin bera ere joango zela.

Jabearen izena zen Don Hernando. Ailegatutakoan neskarengana, neska zegoen beste mutilarekin. Orduan Don Hernandok bultza egin zion eta apartatu zion. Ondoren agertu zen sugea. Orduan Don Hernandok ospa egin zuen. Ondoren sugeak harrapatu zuen neska eta mutil gaztea joan zen bera salbatzera. Baina sugeak mutila ere harrapatu zuen eta ia-ia ito zuen. Orduan etorri ziren indioak eta sugea fletxekin hil zuten.

Gero herrira joan ziren eta mutilak Don Hernandori esan zion koldarra zela eta borrokan hasi ziren. Azkenean baten batek atzetik esan zion Don Hernandori gelditzeko.

TESTUA BINAKA AZTERTZEKO JARRAIBIDEAK

Zuen ustez ikaskide honek une, leku, egoera eta protagonistei buruz eman dituen zehaztasunak nahikoak al dira kontaketa ulertzeko? Informaziorik gehitu beharko al da testua ulertzen laguntzeko?

Protagonisten arteko egoera nahiko al argia da, euren arteko liskarra ulertzeko?

Argi al dago zeren eraginez aldatu den hasierako egoera? Zerbait erantsiko zenuketeko?

Garbi al dago zergatik hasi diren borrokan Markox eta Don Hernando? Ala informazio gehiago behar da testua ulertzeko?

Ebaluazio-irizpideak sekuentzia didaktikoaren baitan lantzeak ahalbidetuko du irizpide horiek ikas-helburuekiko harreman estua izatea, eta ikaslearekiko eta burutu beharreko ekintzarekiko egokiak izatea. Irizpide horiek osatzean, hiru aldagai hauek dira kontuan izan beharrekoak: 1) garatu eta ekoi-

tzi beharreko produktuaren ezaugarriak; 2) ikasleak eraikitako ezagutza eta egitekoaren gaineko irudikapenak; eta, 3) aurreikus daitekeen emaitza. Suma daitekeenez, osagai horien artean eraikitako harreman-sarearen emaitza dira ebaluazio-irizpideak, eta dinamikotasun osoa aitortuko die konbinaketa horrek ebaluazio-irizpideen izaerari; egoera, ekintza eta ekoizpena iparrorratz hartuta, elkarrekintzan garatuz baitoaz. Horrenbestez, ez lirateke gailendu beharreko langak izango, baizik eta ibilbidean erreferente.

Ikasprozesua horrela ulertzeak jarraikortasuna eskatuko dio ebaluazioari, jarraia izatea, formatiboa; ez ebaluazioak jarraian. Ikas-irakas prozesuan izango da txertatua, eta subjektu ezberdinei atzeraelikadura eskainiko die, izan ikasle, izan irakasle. Fokuak erregulazio- eta autorregulazio-prozesuetan egongo dira jarriak, eta indarrak ikasprozesuaren funtzionamendua ahalik eta emaitzarik onena lortzera bideratuak. Alegia, ebaluazioa etenik gabeko egokiera- edota doiketa-mekanismoz hartuta.

Ribasen hitzetan (2011), honako hau dakar ebaluazioa formatiboa dela esateak:

- Ikaslea ebaluazio-prozesuan subjektu aktibo bilakatzea
- Partaideei feedbacka eskaintzea: irakasleari zer eta nola ikasten duten ikasleak, eta non eta zergatik ematen diren gatazka kognitiboak; irakasleari, berriz, ikasprozesuaz kontziente egitea.
- Ikasprozesua ulertzeko aukera eskaintzea, eta, horretarako, ebaluazio-irizpideak argi eta garbi adieraztea.
- Gatazka kognitiboak gailentzeko eta ikas-irakas prozesuen kudeaketa hobetzeko zenbait tresna eta estrategia azaleratzea.
- Ebaluagai diren edukien esanahia negoziatzeko parada eskaintzea.
- Benetako elkarrizketak burutzeko esparruak aurreikustea, eta
- Ebaluazio-jardueren aurrean konfiantza ematea, ikasten jarraitzeko motibazioa areagotzeko.

Horrela ulertzeak sekuentziaren barruan ebaluazio-atazek bestelako teknologiarik behar ez izatea dakar; hau da, ikasprozesuan txertaturik egonda, ikasleentzat laguntza-estrategiak dira lanean ari diren bitartean. Ondorioz, autoebaluazioa ikas-irakas prozesuaren osagarri nagusi bilakatzen da, irakatsi eta ikasi behar den eduki, berariazko ikasketa eskatzen duena, eta unean uneko tresnak eta prozedurak eratu behar izaten dira.

Informaziora iristeko tresna horiek era askotakoak izan daitezke, mementutako bakoitzean bideratuko duten funtzioen arabera. Baina, nagusiki, honako helburuak lortzera dira bideratuak: ikasprozesuan gogoeta sustatzea; irakasleari zein irakasleari prozesua erregulatzeko eta berbideratzeko informazioa eskaintzea; subjektuen arteko komunikazioa areagotzea; hausnarke-ta metalinguistikoa eta metakognitiboa suspertzea; eta, azkenik, atazak arra-

kastaz eta emankortasunez burutzeko erabakiak hartzeko prozesua gidatzea. Horrela, kontingentzia eta behin-behinekotasuna dira ebaluazio-tresna hauen ezaugarriak nagusienak; hau da, une eta egoera jakinei irtenbide bat emateko dira eratuak, eta ez du zentzu handirik izango beste testuinguru batean aplikatzea edota beste subjektu batzuekin erabiltzea.

Kontuan izanda ikasi norberak ikasten duela eta laguntza-tresna hauek subjektu eta behar jakinak bideratzeko sortuak direla, irakaslearen ardurapean geratzen da ebaluazio-irizpideak zer-nola erabiltzen diren aztertzea, zer mailatan bereganaturik dauden ikertzea eta, jasotako informazioaren arabera, prozesua erregulatzen lagunduko duten tresna berriak eraikitzea.

Bai binaka edota talde txikitik gauzatuko da ikasleen arteko ebaluazioa, *inter pares* delakoa, bai ikasleen eta irakasleen arteko koebaluazioa, aukera aproposak dira ebaluatzen eta autoebaluatzen ikasteko, ikas-irakas subjektuen arteko elkarrekintza-eremu direlako. Atzeraelikadura eta laguntza eskaintzen duten neurrian, elkarrenganako eragin hori bilakatzen da ezagutzaren eraikuntzan elementu erraztaile eta, horren arabera, oso kontuan hartu beharrekoa.

Ebaluazio formatiboaren ondorioek ez dituzte ikasleak sailkatzen, ezta lehenesten ere, baizik eta alderdi sendoak eta sendotu beharrekoak azalerritzen, eta ikasten jarraitzeko animatzen. Alegia, emaitzak eskaintzeko eta kontuak emateko etena izan beharrean, ikasteko aukera bilakatzen da ebaluazioa curriculumaren garapenean. Ez hutsala; urundu egiten baita *ezagutzak egiaztatzea eta ikaslea mailakatzea* duen ebaluazioaren ikuspegitik eta lerratu *ikasteko ebaluatzea* duenera: ebaluaziotik eta ebaluazioaz ikastea. Baina bizitzako jokabide guztiak bere baitan hartuz, pertsonak berezkoa du ebaluatzea; hautaketa guztien oinarrian baitago balorazioa egitea. Eta zer esanik ez ikasten ari den bitartean, behin eta berriz ebaluatzen baitu ikasleak baliagarri eta ez baliagarri zaizkion elementuen artean: ulertu, bereizi, balioetsi, iritzia eman, argudiatu, oinarritu, erabaki, hautatu, etab. Eta ebaluaziotik ikastera iristen da, izandako komunikazioa eta jasotako informazioa aztertuz, ulertuz, hausnartuz, balioetsiz... Horrexegatik, ikasten eta irakasten dutenen zerbitzura jarri behar da ebaluazioa. Ikasketaren bermea da, eta ikasketa, bere horretan.

Joan-etorri horretan, behin eta berriz eskatzen zaio ikasleari inplika dadila, bai atazak egitean, bai helburuekin bat etortzean, bai lan egiteko moduan. Unitate didaktikoa diseinatzean eta praktikan sekuentziaztean ahalbidetzen dira inplikazioa eta partaidetza, ezagutza eraiki eta esanahia esleitzeko proposatzen zaizkien jardueretan. Suma daitekeenez, ardatz bilakatzen da metodologia gaitasunetan oinarritutako ikas-irakas prozesuetan, eta, zer esanik ez, autoebaluazioa. Alvarezen hitzetan,

si el aprendizaje necesita la implicación activa del sujeto que aprende [gaitasuna azalerratzeko ezinbesteko osagaitzat jo da] la autoevaluación llega como una consecuencia lógica. La evaluación viene a ser; en este sentido, una forma de autorregula-

ción constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación. (2008, 226. or.)

Alegia, autoebaluatzen ikasi eta irakatsi behar da, eta, horrenbestez, hizkuntzaz eta testuaz hitz egin, diskurtsoaren osaketan garatzen diren prozesuez mintzatu, eta ekoizpen emankorrak lortzeko tresnez eta estrategiez aritu. Baina, adierazi bezala, argi izan behar ditu ikasleak balio-irizpideak, menderatze-maila eta, nagusiki, berarengandik espero dena. Eta hausnarketa-aren oinarri eta ardatz ikas-irakas prozesuen gaineko subjektuen arteko elkarrizketa izango da.

Ikaslearen autoebaluazioa da, epe luzera, ebaluazio formatiboaren azken helburua. Sekuentzia didaktikoak aurrera egin eta ebaluazio-irizpideez jabetu ahalean, irakasleak kudeatutako hetero- eta ko-ebaluazioak leku egin behar die autoebaluazio-eremuei, non ikasleak ikasprozesua erregulatze-ko eta autorregulatze-ko parada izango duen, zenbait egitura eta estrategia erabiliz.

Egiaztatzeko garaian, berriz, ebaluazio-sistema da gaitasunen ikas-irakas prozesuek duten arazoetako bat, besteak beste, jokoan dagoelako ebaluazio fidagarria eta baliagarria izatea. Fidagarria izango da epaia errepikatzen duenean beste une batean, edota beste aztertzaile batek epai berbera ematen duenean. Eta baliagarria, benetan balioesten duenean ebaluatu nahi dena; alegia, ebaluagaia. Horrenbestez, esplizitu egin beharko ditu ebaluatzen duenak zer irizpide erabiliko dituen eta nola, ikasleak behin eta berriz jakin dezan zer irizpideren arabera jokatu behar duen eta norantz bideratu bere ekoizpena.

Horretaz gain, kontuan hartu beharko da gaitasuna frogatzeko indarrak arazo-egoeretan daudela jarriak, eta ikaslearentzat, edota gizarte-mailan behintzat, adierazgarriak behar dutela izan. Horrek eskatuko du egoerak ahalik eta errealean izatea, sinesgarritasunik handiena, ikaslea bideratuko dutenak informazioa bilatzera, aukera ezberdinak aztertzerara, hautuak egiterara eta testuinguruaren araberrako proposamenak osatzera. Finean, gaitasuna proban jarriko dutenak.

Portfolioa

Ibilbide hori urratzeko, lan-estrategia aproposa bilakatu da portfolioa, bere baitan biltzen duelako ikastaroan zehar ikasleak egindako ekoizpenen lagin bat, besteak beste, ikaslea bera delako —irakaslearekin elkarreraginean— bertan bildutakoa aurkeztu eta arrazoituko duena. Horrela, egindako ibilbidearen berri emango du ikasleak, eta azaleratuko du —ezarritako curriculum baten arabera— zer-nolako gaitasuna bereganatua duen eta zer egiteko gai den.

Bi arrazoi nagusirengatik ari da areagotzen portfolioan oinarritutako ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluazioa. Batetik, eraikuntza-prozesuan, ikaskuntzarako giltzarri diren prozesuak hartzen dituelako bere baitan: autoe-

baluazioa, elkarriketa eta elkarrekintza, hausnarketa eta ekintza; alegia, sustatu egiten du tresnaren osaketan ikaslearen garapen metakognitiboa, eta azaleratu noiz, nola, zeren bidez eta zergatik ikasten duen. Eta, bestetik, aukera eskaintzen du ikas-irakas prozesuak egituratzeko, dokumentatzeko, hausnartzeko eta publiko egiteko ikas-irakas praktikak.

Horrenbestez, portfolioa ez da bakarrik ebaluazio-tresna bat, ez da bakarrik estrategia bat edota ebaluazio-sistema bat; hori baino gehiago da, zeren eta bere baitan bil baititzake zenbait ebaluazio-tresna, zenbait metodo, zenbait hizkuntza-ekoizpen, eta horrek guztiak unitate esanahiduna osatuko du.

Portfolioaz zenbait definizio eman baldin badira ere, Arter eta Spadelena izan daiteke, beste batzuen artean, argigarria:

Una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para su selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión. (1992, 36. or.)

Alegia:

- Lan-bilduma da, aldakorra.
- Helburu du ikaslearen gaitasuna azalratzea eta denbora jakin batean izandako garapena dokumentatzea.
- Irizpide jakin batzuen arabera ikasleak osatua da, sistematikoa eta egituratua.
- Egindako lanaren berri ematen du ekoizpenak aurkeztean.
- Irakaslearekin eta ikaskideekin interakzioan, hausnarketan oinarritua da.
- Bertan behar ditu izan hautaketa-gida eta ebaluazio-irizpideak.

Prozedura kognitiboari erreparatuz gero, oinarritzko eskema honi jarraitzen dio ikasleak portfolioa osatzean: 1) zer eskatzen zaion eta aurrez aurre dituen arazo-egoerak ulertzea (behatzeko, deskodifikatzeko, aztertze eta sintesia burutzeko abildadeak); 2) hautaketa adierazgarria osatzea (ekoizpenak bereizteko eta balioesteko abildadeak), eta 3) azalpen argudiatuak eskaintzea (bilduma osatzean, egindako hautua zertan oinarritzen den azaltzeko, egituratzeko eta argudiatzeko abildadeak), betiere gogoetan oinarritua, portfolioak berak barne-koherentzia izan dezan.

Oinarritzko bi abantaila nagusi ditu portfolioak, zail direnak lortzen bestelako ikas-, irakas- eta ebaluazio-metodoetan: lehena, ikasleengan piztu eta manten dezakeen motibazioa, lan jarraia eta testuinguratua bideratzean; eta,

bigarrena, aldez aurretik zehaztua izatea zer irizpideren arabera izango den ebaluatua ikaslearen ekoizpena.

Hein berean, portfolioaren erabilera ikaslearen autoestimua areagotzen lagun dezake, baina, horretaz gain, badira zenbait arrazoi karpeta hauek ebaluazio-sistema gisa proposatzeko:

- Ikasgela-programazioan eta irakas-jardunean txertatzeko baliabide honek eskaintzen duen erraztasuna.
- Koherentzia mantentzea ikasgelako metodologiarekin, ikasprozesuan zehar egindakoa balioetsiz. Ikasprozesuan gauzatutakoaren isla da, eta balio formatiboa du.
- Behar zehatzei eta ikas-estilo ezberdinei erantzutearren, helburuak ezartzeko eskaintzen duen parada.
- Indarra jartzea gaitasunean, performantzian, erabilera-mailan, ikaslea zer egiteko gai den azaleratu eta ekintzarik onenak balioesteko aukera emateko.
- Ebaluazio zehatzagoa eta fidagarriagoa egiteko eskaintzen duen ikuspegi zabala, benetako baliabideak, atazak eta ekintzak bere baitan biltzea ahalbidetzen baitu.
- Jarrerak ere islatzeko aukera ematea: ikaslearen jarraipen-maila, hobetu nahia, motibazioa, kezka...
- Ikasketa kooperatiboa indartzea, komunikazioari eremu berriak zabalduz. Areagotu egiten du ikasleen eta irakaslearen arteko komunikazioa, autoebaluazioari, heteroebaluazioari eta koebaluazioari bide eginez.
- Hizkuntza erabiltzeko aukera eskaintzea, bai komunikatzeko, bai gogoetak bideratzeko, ikasprozesuaren gaineko ikaslearen autorregulazioa, autonomia eta ardura indartuz. Ebaluazio-irizpideak erabili behar ditu ikasleak, eta erabakiak hartu.
- Hobekuntzarako lanabes izatea.
- Edozein leku eta garaitan kudeatzeko malgutasuna eskaintzea.
- Ebaluazio integrala izatea, ebaluazio formatiboaren eta sumatiiboaren arteko tentsioa gainditzen laguntzeko.

Halere, ezin da esan den-dena abantaila denik, ez baita erraza ikasleek portfolioaren kultura partekatzea, bizitza osoan bestelako prozeduren bidez ebaluatua izan direnean eta bestelako rolak bizi izan dituztenean. Eta berdin gertatzen da irakasleen artean ere, besteak beste, ohiko jardueretatik kanpo, ebaluazio-sistema osoa erakitzea eta egituratzea eskatzen dielako: protokoloak, gidak, arauak, edukiak, ebaluazio-irizpideak...

Denbora da kontuan izan beharreko beste elementu bat; portfolioaren kudeaketak ohiko azterketek baino denbora gehiago eskatuko baitio irakasleari: ikasle-kopurua, lan gehiago, jarraipen bakoiztua... Baina baita ikasleei ere, ez baitzaie ohikoa ekoizpen-hautaketaren oinarrian dagoen gogoeta azaleratzea.

Karpetok izan dezaketen aldakortasun-maila handiak eta ikasle bakoitzak portfolioa bere erara osatzeko aukera izateak areagotu egiten dute, batetik, aurreko atalean azpimarratutako denbora-inbertsio handiagoa behar izatea eta, bestetik, portfolioetan jasoko den ekoizpenaren gaineko ziurtasun eza. Horra non datzan elkarrekintza eta komunikazioaren garrantzia sistema hau indarrean jartzean.

Azkenik, ebaluazio-irizpideak eratzean eta horiek aplikatzean, sor liteke irakasleen arteko desadostasuna, eta, ondorioz, homogeneousun falta hori tentsio-sortzaile bilaka daiteke erakunde-mailan. Curriculum-proiektuaren onarpen-mailak eta ikasgela-programazioek izan ditzaketen zehaztapenak eta koherentziak ahalbidetuko dute ikasleak bere bilakaeraren irudi jarraitua izatea, horren erraza ez dena bestelako ebaluazio-tresnekin eta estrategiekin lortzea.

9. Laburbilduz

Azken urteotan, gaitasunetan oinarritutako heziketa oinarri bilakatu da, curriculumaren diseinuan, garapenean eta ebaluazio-mailan. Aldaketa horrek didaktika-erabakiak berbideratu egin ditu irakaskuntzan, ikaskuntzan eta ebaluazioan, ardatz hartuz ikaslea eta honen ikasprozesua eta emaitzak. Eta, horrela, gaitasunetan oinarritutako ikuspegiak bere gain har dezake indarra irakaskuntzan jartzetik ikaskuntzara pasatzera dakarren urratsa.

Pisu berezia aitortzen zaio ikaslea ikasle gaitu bilakatzeari, horrek erraztuko duelako, bizitzan aurrera egin ahalean, ikasten jarraitzea ahalmen metakognitiboak garatzen eta ikasketa autonomoan eta autozuzenduan sakontzen doan heinean. Izan ere, ikas-irakas prozesu ororen helbururik nagusia da ikasleak ahalik eta modu autonomoenean ari daitezen lortzea, eta, orduan, prozesuak gidatzera eta ikasten irakastera mugatzen da irakaslearen rola.

Bilakaera horretan, giltzarri bilakatzen da norberaren ikasprozesua erregulatzea. Izan ere, ikuspegi honen arabera, arazo-egoera bakoitzean aurreikusi beharko du ikasleak zer ikas-estrategia erabili, zer ezagutza eta prozedura jarri indarrean, zelan kontrolatu ikasprozesua, eta, azkenik, nola ebaluatu, hurrengo egoera batera transferitu ahal izateko. Horrenbestez, ikasprozesuaren gainean gogoeta egiteko gai izateak, ikasprozesu sendoagoa eta esanahidunagoa lortzeaz gain, erraztu egiten dio ikasleari ikasketa berriak gauzatzea eta gaitasunak egoera berrietara transferitzea.

Baina, Monereok dioenez (1995), gai izateak egoeraren araberako osagarri asko dauzka bere baitan: zertarako, zer lekutan, zer garaitan, zer egoeratan, nolako baliabiderek... Guztiak, egoera-osagarriak. Hori dela-eta,

egoera-baldintza horiek kontuan izan behar dira ikas-irakas jardunetan, onartua baitago prozedurak eta estrategiak irakatsi irakats daitezkeela, baita ikaslea abildadeetan trebatu ere, gerora, egoera erreala baten aurrean aurkitzen denean, edukiekin batera gaitasuna modu integratuan azaleratuko duelakoan. Baina ez da ahaztu behar gaitasun hori sendotu erabilera-testuinguru errealean sendotuko dela, eta ingurumari horiek —horren aldakorrak izanik— etenik gabeko formazioa eskatuko diotela ikasleari.

Horrela, ikasle gaitua, maila kognitiboan zein emotiboan ikasprozesua eza-gutu eta arautzen duena, gauza izango da ezagutzen erabilera estrategikoa egiteko, eta une oro egoeraren ezaugarri, eduki eta ekintza-eskakizunetara egokitzeke. Horretarako, ez du nahikoa izango baliabideak izatea; alegia, ezagutzak. Ezagutzarik gabeko gaitasunik izan ez bada ere, jakin egin behar da egoera partikularrak aztertzen eta horien baldintzetara etortzen. Bestetik, ahalmena izateak ez dakar berekin gai izatea, ekintzaren jabe egin behar baita. Ezinbestekoa da egoera jakin batean ahalmenak indarrean jarri eta arrakastamaila bat izatea. Eta, azkenik, gai izatea ez da bakarrik trebea izatea ikasitako atazen eta gela-jardueren gauzatzean. Ikuspegi zabalagoa eskatzen du: barneratutako abileziak oinarri hartuta, erronka berriei aurre egiteko gauza izatea. Ikasitakotik haratago joatea, alegia. Eta, ondorioz, ardurak bere gain hartuko ditu —balioak eta jarrerak gaitasunaren osagarri dira—, ezinbestekoa baita nahi izatea ekintza batean, arrakasta lortzeko.

Ildo metodologikoetara etorruta, Monereok (1995) hiru oinarri nagusi aurreikusten dizkio metakognizioa ardatz hartzen duen didaktikari:

- Ikasleei irakastea euren burua hobeto ezagutzen; hau da, ikasprozesuan dituzten beharrak, abildadeak eta egiten dituzten hoberenak zeintzuk diren identifikatzen, gerora atazak, jarduerak eta ekintzak euren ezaugarrietara doitzen errazteko.
- Ikasleei irakastea euren ikasteko erari buruz hausnartzen; alegia, lagundu aztertzen zer-nolako erabakiak hartzen dituzten ekintzak irudikatzean eta egituratzean, eta euren ekoizpenak ebaluatzean, era horretara prozesu kognitiboen erregulazioa hobetu ahal izateko.
- Ikasleei irakastea euren buruekin elkarrizketa kontzienteak izatea, ikasten ari diren bitartean, testuinguruak eta egoerak ezartzen dizkieten baldintzetara egokitzeke, aurrezagutzak aktibatu eta informazio berriarekin harremanetan jartzeko, eta eskaera eta aurreikuspenetara doitzeko, era horretara ikasketa esanguratsua lor dezaten.

Horrek eskatuko die irakasleei, batetik, ekintzara bideratutako ikas-irakas prozesuak osatzea; bestetik, ikaslearen eskarmentua kontuan izatea, gartu edota galdu daitekeen ezaugarria baita gaitasuna, erabilerak berak eta egoeren bilakaerak behartuta; hirugarrenik, egoeraren araberako osagarrien era-

ginpean gaitasunen garapena bermatzea; eta, azkenik, ikasleei azaltzea zergatik den egokiagoa edota kalitate-maila handiagokoa ekintza baten emaitza beste batena baino; eta eskatuko die ebaluazio-irizpideen gaineko behar adinako feedbacka eskaintzea (orientabideak), ikasleek ikasketa hobetu dezaten.

Hori guztia bideratzeko, oinarri-oinarrizko bilakatzen da ebaluazio formatiboa, eta gogoetan eta elkarrekintzan oinarritutako praktika; Klenowskiren hitzetan:

Las teorías actuales del aprendizaje abogan por una aplicación activa del estudiante en el aprendizaje y en la evaluación, junto con la interacción continua entre el profesor y el alumno en orden a mejorar la calidad del aprendizaje y la construcción del significado (...) El cambio es de una visión estática y pasiva de la transmisión del conocimiento a una visión más activa en su construcción, como un proceso interactivo y orgánico de reorganización y reestructuración por el alumno. (2007, 151. or.)

Portfolioa da ikuspegi konstruktibistan oinarri hartzen duen ebaluazio-sistemetakoa bat, zeinaren bidez ikasleak elkarriketan eta elkarrekintzan ardatzen duen burutu beharreko berrantolaketa eta berregitura hori. Ikaslearen jarrera aktiboa eskatzen du, eta helburu du estrategiak erabiliz suspertzea ikasprozesuaren gaineko gogoeta jarraitua, ahalik eta errendimendurik handiena lor dezan. Irakaslea, berriz, bideratzaile eta bitartekari bilakatzen da eraikuntza-prozesu horretan; izan ere, ikasleak lor dezakeen autonomia-maila edo gogoetan lor dezakeen kritikotasun-maila ez daudelako, bakar-bakarrik, estrategia horren baitan; irakasleak joka dezakeen rola ere berebiziko garrantzia hartzen baitu.

Ikasketaren probetz eta ebidentzietz gain, azalpenak ere aurkeztu beharko ditu ikasleak portfolioan: zergatik izan diren txertatuak, zein den ikasprozesuaren eta proben arteko erlazioa, zer-nolako bilakaera antzematen duen prozesuan... Gogoeta horrek lagunduko dio zer eta nola ari den ikasten ulertzen eta, bidenabar, ikasprozesua egituratzen, erregulatzen eta ebaluatzen. Era horretara, elkarrekintzarekin batera, ebaluazio formatiboaren eta jarraiaren lan-markoan, hiru ezaugarri horiek —gogoeta, berrantolaketa eta berregituraketa— emango diote koherentzia portfolioan oinarritutako ebaluazio-sistemari.

Une honetan, “ikasketaren ekologia berria”z hitz egiten da, testuinguru-ugaritasuna kontuan hartuz, ikasgelaz haratago ikasteko. Ikasprozesuaren luzeraz gain —ibilbidea eta denbora—, zabalera ere ekarri da eztabaidarra: erabilera-esparruak. Curriculumean zehazten diren *zer*, *noiz* eta *nola* *ikas* galderez gain, *non*, *norekin* eta *norengandik* gaineratzen dira, eta, nagusiki, *zertarako*. Eskuratzen diren ikasketak eta garatzen diren gaitasunak hainbat eta hainbat testuinguru eta egoeratan izandako partaidetzaren ondorio dira, eta horietan izandako erabilera- eta arrakasta-mailak —finean nola izan

diren erabiliak— izango dira gerora hizkuntzaren erabilerarako aukerak eta baliabideak.

Une honetan, informazioarako eta komunikaziorako teknologiek bide pertsonalizatua eskaintzen dute, nork bere beharrak asetu nahian erabiltzeko burutuak. Baina, horietaz gain, ikas-testuinguruak ere badira: eremuok eskaintzen duten hizkuntza-inputa; aurkitzen diren egoerak; burutzen diren atazak eta ekintzak, eta lotzen zaizkien partaidetza-mailak; eskuratzen diren baliabideak eta horiek baliatzeko aukerak; topatzen diren pertsonak, no-rekin eta norengandik ikasten den... Horrek guztiak agerian uzten du ez daudela bi ikasprozesu berdin. IKTak baliatu aurretik ere horrelako egoera baten aurrean egon arren, une honetan areagotu egin da ezberdintasun hori; gero eta testuinguru gehiago baitago ikasketa “informala” gauzatzeko aukera eskaintzen duena, ikasteko egoerak eta baliabideak biderkatuz.

Amaitzeko, ikasprozesu orok badu berehalakoa ez duen xedea: ikasgelan ikasitakoa eta garatutakoa aplikagarri izatea errealitatean, beharrezko bilakatzen denean. Funtzionaltasunak hartuko du berebiziko garrantzia ikasprozesuan; ikasi eta garatutakoa egunerokoan erabiltzeko gai dela frogatu behariko baitu ikasleak. Eta horrek eskatuko dio zenbait ezagutzamotak (kontzeptuak, prozedurak eta jarrerak) eta elementu afektibok eta kognitibok (duen informazioa eta horren erabilera) bat egitea, hainbat testuinguru eta egoera jakinetara egokitu eta erabili ahal izateko. Baina ezagutza horiek ez dira inoiz erabiliak izango ikasgelan irakatsiak izan diren bezala, behin eta berriz aldatzen direlako egoeraren araberako osagaiak (egoerak, testuinguruak, beharrak, partaideak...). Hortik ondorioztatzen da gaitasunez aritzea dela egoera berrietara transferitzeko gauza izatea bere horretan irakatsiak izan ez diren gaitasunak. Horrenbestez, gaitasun komunikatiboaren garapenak eskatuko du egoera errealetan eta benetako jardueretan fokalizatzea, eskatuko du ezagutza eta ikasprozesua bizitzarekin lotzea.

Bibliografía

- Agindua, 2015eko uztailaren 22koa, Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kulturako Sailburuarena, Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Curriculum (HEOC) ezartzen duena. Hemendik berreskuratua: <http://www.habe.euskadi.eus/bopv2/datos/2015/07/1503391e.pdf>
- Álvarez Mendez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. In J. Gimeno Sacristán (konp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, (206-233 or.). Madrid: Ed. Morata.
- Arnau, L. (2009). La complejidad de la evaluación por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 180.
- Arter, J. A. eta Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assesment. *Educational Measurements: Issues and Practice*, 11(1), 36-44.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Camps, A. eta Ribas, T. (1998). *La tarea de evaluar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- De Ketele, J. M. (1996). L'evaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*, 23, 17-36.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Delors, J (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Hemendik berreskuratua: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Espainia. Hezkuntzari buruzko 2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa. BOE, 106, 2006ko maiatzaren 4koa, 17158-17207 or. Hemendik berreskuratua: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899
- Fernandez, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Ed. Edinumen.
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In J. Gimeno Sacristán (konp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, (15-58 or.). Madrid: Ed. Morata.
- HABE. (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. Donostia: Eusko Jaurlaritza.
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Ed. Narcea.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula de Innovación Educativa*, 34, 74-80.
- Monereo, C. eta Pozo, J.I. (koord.). (2007). Competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.
- OCDE (2006). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Hemendik berreskuratua: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.download-List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutive-summary.sp.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In J. Gimeno Sacristán, J. (konp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, (59-102 or.). Madrid: Ed. Morata.
- Pérez Gómez, A. [educantabriatv] (2009, otsailaren 19a). Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela. [Bideo-fitxategia]. Hemendik berreskuratua: <https://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU>
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: JC Saez Editor.

- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Ribas y Seix, T. (2011). Evaluar en el aula de lengua y literatura. In U. Ruiz Bikandi (koord.), *Didáctica de lengua castellana y literatura*, (61-78 or.). Barcelona: Ed. Graó.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Hemendik berreskuratua: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Zabala, A. eta Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó.
- Zenbait Egile (2005). *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculuma. Oinarrizko txostena*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz. Hemendik berreskuratua: <http://www.euskalcurriculuma.eus/sites/default/files/dokumentuak/Derrigorrezko%20eskolaldirako%20Euskal%20Curriculuma.pdf>