



euskadiko eskola
kontseilua consejo
escolar de euskadi

Oinarrizko hezkuntza konpetentziak

XVIII. Topaketa Encuentro

Estatu eta Autonomi Erkidegoetako
Eskola Kontseiluen

Bilbon, 2008ko maiatza

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN





euskadiko eskola
kontseilua consejo
escolar de euskadi

Oinarrizko hezkuntza konpetentziak

XVIII. Topaketa Encuentro

Estatuko eta Autonomi Erkidegoetako
Eskola Kontseiluak

Bilbon, 2008ko maiatza

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2009

Lan honen bibliografia-erregistroa Eusko Jaurlaritzako Liburutegi Nagusiaren katalogoan aurki daiteke: <http://www.euskadi.net/ejgvbiblioteca>

Argitaraldia: 1.a, 2009ko martxoa

Ale-kopurua: 1.700 ale

© Euskal Autonomia Erkidegoko Administrazioa
Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila

Internet: www.euskadi.net

Argitaratzailea: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1
01010 Vitoria-Gasteiz

Egilea Euskadiko Eskola Kontseilua

Disainu eta maketazioa: Canaldirecto • www.canal-directo.com

Inprimatzea: Gráficas Varona, S.A.

ISBN: 978-84-457-2971-7

Lege Gordailua: VI 290-2009

AURKIBIDEA

AURKEZPENA 7

1. ZATIA

KONPETENTZIATAN OINARRITUTAKO HEZKUNTZAREN KONTZEPTUZKO ESPARRUA 9

Sarrera	11
1. Hezkuntza-konpetentziak	13
1.1. Konpetenziaren kontzeptua lagunarteko hizkeran, hizkuntzalaritzan, psikologian eta lanean	13
1.2. Hezkuntzaren eremuan konpetentzia eta oinarritzko konpetentzia hitzak erabiltzearen arrazoia	13
1.3. Ikuspuntu teoriko desberdinak	15
1.4. Hezkuntzako konpetentzia-motak	18
1.5. Konpetentzia kontzeptuaren nondik norakoa	20
1.6. Konpetenziaren definiziorantz	21
1.7. Konpetentzia eta antzeko hitzak	23
2. Oinarritzko hezkuntza-konpetentziak	25
2.1. Oinarritzko konpetentzia generikoak: sorreraren eta prozesuaren ikuspuntua	26
2.2. Oinarritzko konpetentzia generikoak eta espezifikoak: bukaeraren ikuspuntua	27
2.3. Bi ikuspuntuen integrazioa: konpetentzia generikoak eta espezifikoak	28
2.4. Oinarritzko konpetentziak Espainiako curriculumean	30
2.5. Oinarritzko konpetentzietan oinarritutako hezkuntza-ereduaren ezaugarriak	32

2. ZATIA

OINARRIZKO KONPETENTZIEN APLIKAZIOA AUTONOMIA-ERKIDEGOETAN 35

Aurrekariak	37
1. Oinarritzko konpetentziak Lehen Hezkuntzako eta DBHko curriculumetan	38
2. Oinarritzko konpetentziak eskuratzeko eskola-ekimenak	40
2.1. Ikastetxeen proiektuak berrikustea	41
2.2. Etapa bakoitzeko proiektuak koordinatzea	41

2.3. Irakaslanaren ikuspuntu berriak	42
2.4. Zentroyen antolakuntzako eta jarduerako aldaketak	42
3. Oinarrizko kompetentzien ebaluazioa	43
3.1. Hezkuntza-sistemaren diagnosirako ebaluazio orokorra	43
3.2. Ikasleen diagnosirako ebaluazioa Autonomia Erkidegoen ekimenak	45
4. Oinarrizko kompetentziak Hezkuntza Administrazioen programetan	48
4.1. Oinarrizko kompetentziekin lotutako programak	48
4.2. Zeharkako kompetentziak	50
5. Irakasleen prestakuntza, eta irakaslanean oinarrizko kompetentziak txertatzeko laguntza	51
5.1. Informazioa, zabalkundea eta sentsibilizazioa	51
5.2. Curriculumaren ikuspuntu berriari buruzko gogoeta	51
5.3. Irakasleen prestakuntza	52
5.4. Laguntza-materialak	54

3.^a ZATIA

GINARRIZKO HEZKUNTZA-KOMPETENTZIAK GARATZEKO PROPOSAMENAK 55

Oinarrizko hezkuntza-kompetentziak garatzeko proposamenak	57
Sarrera	57
1. Curriculum eta irakatsi eta ikasteko prozesuak	58
2. Irakasleak	59
3. Ikastetxeak	60
4. Hezkuntzan parte hartzen duten gizarte-eragileak	62
Propostes per al desenvolupament de les competències educatives bàsiques	65
Introducció	65
1. El currículum i els processos d'ensenyament-aprenentatge	66
2. El professorat	67
3. Els centres escolars	69
4. Agents socials implicats en l'educació	71
Propostas para o desenvolvemento das competencias educativas básicas	73
Introducción	73
1. O currículo e os procesos de ensinanza-aprendizaxe	74
2. O profesorado	75
3. Os centros escolares	77
4. Axentes sociais implicados na educación	79



AURKEZPENA

Konrado Mugertza
Euskadiko Eskola Kontseiluaren lehendakaria

Erkidegoetako eta Estatuko Eskola Kontseiluek gaurkotasuneko hezkuntza gai batetaz Jardunaldiak antolatzen ditugu urtero. 2007-2008 ikasturtean, Euskadiko Eskola Kontseiluak izan du, Oinarrizko Hezkuntza Konpetentziei buruzko XVIII Jardunaldiak antolatzeko ardura.

Hilabetetan zehar, Kontseilu guztiek egin duten ikasketa eta ikerketa lanaren ondoren, orrialde hauetan batzen dugun Jardunaldietako dokumentua onartu dugu. Hiru ataletan antolatuta, lehenengoan esparru kontzeptual eta historikoaren deskribapen bat egiten da; bigarrenean Erkidego Autonomikoetako eta Estatuko alor honetako burutze hasiberriak aztertzen dira proposamen ordenatuen zerrenda batez amaitzeko. Hirugarren atal hau, prozesu osoan eta maiatzako Jardunaldietan parte hartu zuten guztien gogoetarako gunerik garrantzitsuenak izan da eta gaztelaniaz, euskaraz, katalanez, galegoz, ingelesez eta frantsesez argitaratzen dugu.

Liburuarekin batera DVD bat ere badoa. Honetan, testu idatziak, aurkezpenak, argazkiak eta saio guztien bideo-grabaketak: ponentziak, mahai inguruak eta ikastetxetako berrikuntza esperientziak agertzen dira.

Hezkuntza komunitateari material hauek aurkezteko momentu honetan XVIII Jardunaldietako balantzea oso positiboa da. Horrela adierazi zuten partehartzaileek, bai emaitzak bai jarraitutako prozesua ikusita. Nire ustez, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuen ikuskera berri honen ezaguera eta praktikari egindako ekarpen original eta funtsezkoa da. Ikuskera hau Europar erakundeek definitu dituzten oinarrizko zortzi hezkuntza konpetentzien garapenean zentratu dago.



Parte hartu zuten beste Kontseiluekin eta, bereziki, Euskadiko Eskola Kontseiluko lan-talde eta kideekin ondo eginiko lanak ematen duen asebetetzea partekatuz, interesgarria eta baliagarria izan dezazuela espero dut.

1. ZATIA

Konpetentzietan oinarritutako hezkuntzaren kontzeptuzko esparrua



KONPETENTZIETAN OINARRITUTAKO HEZKUNTZAREN KONTZEPTUZKO ESPARRUA

SARRERA

Curriculuma konpetentzietan oinarritzea ohikoa bihurtu da curriculumak planifikatze-rakoan, bai oinarrizko irakaskuntzan, bai goi mailakoetan, bai eta bizi guztirako etengabeko heziketan ere mundu osoan. Eurydice-ren 2002ko agirian¹, Europako Batasuneko Estatu-
tuen curriculumak berrikusi ziren, derrigorrezko hezkuntza orokorraren arloan. Ikerketaren ondorioek diotenez, ordurako, estatu guztiek egiten zuten konpetentziak garatzeari buruzko aipamena, era inplizituan edo esplizituan.

Espainia zen une hartan curriculumen garape-
nean konpetentzien gaia lantzen zuen herrial-
deetako bat; izan ere, LOGSE-n (1990)²
oinarri teorikoa (ahalmenei eta konstruktibis-
moari buruzkoa) bat zetorren curriculuma
konpetentzien arabera planteatzen zuen ikus-
puntuetako batekin. Hori esplizitatzeko urrats

bat izan zen LOCE (2002)³: Lehen Hezkun-
tzan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan
diagnosirako ebaluazio orokorrak egitearen
helburuen artean ezarri zuen bi maila horietan
oinarrizko konpetentziak zenbateraino eskura-
tzen diren egiaztatzea.

Curriculumean oinarrizko konpetentziak
esplizitatzeko bultzada erabakigarria izan zen
Europako Batzordearen gomendioa (2006)⁴,
Europako Parlamentua eta Kontseilua bat egin-
da; izan ere, Lisboako Estrategiak estatu kideen
hezkuntza- eta prestakuntza-sistemei bidea
ematen die enplegu gehiago eta hobea, eta
gizarte-kohesio handiagoa lortzeko, Batasuna-
ren baitan. Horretarako eskaintzen da Euro-
pako Erreferentzia Esparru bateratu bat, non
zehazten diren funtsezko zortzi konpetentziak.
Konpetentzia horiek Espainiako hezkuntza-
sistemara behar bezala egokitu eta txertatu
ziren LOE⁵ garatzeko curriculum-dekretuen

¹ EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*
<http://www.eurydice.org>.

² 1/1990 Lege Organikoa, urriaren 3koa, Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrari buruzkoa.

³ 10/2002 Lege Organikoa, abenduaren 23koa, Hezkuntza Kalitateari buruzkoa.

⁴ Europako Parlamentuaren eta Kontseiluaren Gomendioa, 2006ko abenduaren 18koa, etengabeko ikaskuntzaren konpe-
tentzia nagusiei buruzkoa (2006/962/CE).

⁵ 2/2006 Lege Organikoa, maiatzaren 3koa, Hezkuntzari buruzkoa.

zirriborroetan, ordurako nahiko aurreratuta baitzeuden.

Autonomia Erkidego bakoitzak bere eskumenak erabiliz landu ditu dekretuak, eta Estatu osorako finkatuta dauden gutxienezko oinarriko irakaskuntzak integratu dituzte. 2007-2008 ikasturtetik aurrera hasi da LOE ezartzen, eta bere berrikuntzarik esanguratsuenetako bat da curriculumean oinarriko konpetentziak txertatzea.

Curriculum-eredu batetik bestera igarotzeko hasieran egon ohi diren zalantza guztiak gorabehera, programa-oinarriak⁶ finkatuta daude. Oker esateko arrisku handirik gabe, hezkuntzaren eskariak eta eskaintzak konpetentzien araberrako planteamenduaren alde egingo dute; izan ere, horretan oinarritzen dira autonomietan eta estatuan egingo diren diagnosirako ebaluazioak (Lehen Hezkuntzaren 4. mailan eta DBHren 2.ean), eta martxan dauden nazioarteko ebaluazioak (PISA...).

Baina ezin da ahaztu berrikuntza horrek curriculumaren plangintza, garapen eta ebaluazio osoari eragiten diola, eta, abian jarri ahal izateko, aldaketa handiak eskatzen dituela: metodologian eta antolakuntzan, irakasleen pentsamenduan eta prestakuntzan, etab. Helburua argi dago, baina jarraitu beharreko bidea ez. Baldintza horietan, egokiagoa dirudi zuhertasunez bilatzea eta esperimintatzea, hezkuntza-komunitate osoa inplikatzeko, eta ez arauak

ezartzea zalantzazko zenbait oinarriren gainean. Aldaketaren baldintzak ikertzen dituzten adituek diotenez (Fullan, M., 1991)⁷, aldaketa gertatzen da gizabanakoak eta taldeak beren borondatez eta kontzienteki inplikatzeko direnean». Egile horren arabera, aldaketa gertatzeko beste baldintza bat da «aldaketa ez izatea zentralizatua, ez deszentralizatua: goitik beherrako eta behetik gorako estrategia bateratuak behar dira». C. Hopkins (1990)⁸ urrunago doa, eta bere ondorioen arabera, beharrezkoa da «ikastetxeen ahalmena handitzea, kanpoko erreformen aurrean kritikoak izan daitezten, eskola-politika gogoetatsuagoa izan eta distantzia bat mantentzean, aginduak era akritikoan onartu gabe».

Bilaketa horretan uztartzen da agiriaren lehen zati honen helburua. Konpetentzien araberrako hezkuntzaren kontzeptuak argitu nahi dira, eta gabiltzan eremua ezagutu. Oinarri-oinarriko ahalegina da, baina, aldi berean, konplexua ere bai. Oinarri-oinarrikoa da zeren eta terminoen nahasketak komunikazioa oztokatzen baitu, eta alde zuzeneko hori gabe ezin da proiektu bateraturik eraiki. J.A. Marinak dioen moduan (1993:15)⁹, «Termino bat era indiskriminatu erabiltzea ez litzateke larria izango, hitzak ez balira errealitatea aztertzeko tresnak. Baina hala dira. Esanahiek bide irekiak erakusten dituzte, eta bertan ibil daiteke. Galdutako hitz bat, agian, errealitate-rra sartzeko bide galdu bat da. Hitz lausotu bat, berriz, sasiartean ezkutatu bidea da».

⁶ «Oinarriko konpetentziak» agiria Eranskin moduan dator, baina hezkuntza-helburuak, LOE-n finkatutako etapa-helburuak eta Dekretuetako arloko helburu orokorrak eta ebaluazio-irizpideak ez datoz era koherentean formulaturik, Eranskinetako zortzi gaitasun nagusien arabera.

⁷ FULLAN, M.: *The New Meaning of Educational Change*, Teacher College Press, New York, 1991. (Gaztelaniaz: *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Octaedro, Bartzelona, 2001).

⁸ HOPKINS, C.: «The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis», in *School Organisation*, 10. libk. (2-3) (1990), 179-194.

⁹ MARINA, J.A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, Bartzelona, 1993.



Konpetentzien araberako hezkuntzaren diskurtsoan ‘hitz lausotu’ asko ditugu: errealtate bera izendatzeko erabiltzen dira termino desberdinak, edo errealtate desberdinak aipatzeko erabiltzen da hitz bera. Ahalegin konplexua da: konpetentzien araberako hezkuntzak hainbat ikuspuntu teoriko eduki ditzake, hezkuntza-eredu desberdinak bideratzen dituzte, eta batzuetan bateraezinak dira beren artean. Arazoa are garrantzitsuagoa egiten du, gainera, ondorio praktiko nabarmeneko ikuspuntu teoriko edo jarrera filosofikoak egoteak hitzen atzean.

1. HEZKUNTZA-KONPETENTZIAK

1.1. Konpetentziaren kontzeptua lagunarteko hizkeran, hizkuntzalaritzan, psikologian eta lanean

Lagunarteko hizkeran ohikoa izan da, eta oraindik ere hala da, konpetentzia hitza erabiltzea. Adibidez, irakasle edo mediku bat konpetentea dela esan ohi da (langile ona dela), edo Autonomiek, zuzendariak edo epaileak dituzten konpetentziak aipatzen dira (funtzioak, eskudantziak), edo aipatzen da enpresen artean konpetentzia dagoela (lehia) merkatuaz jabetzeko.

Hizkuntzalaritzaren eremuan, Saussurek ‘hizkuntza’ eta ‘hizketa’ bereizten ditu. Chomsky banaketa horri berriro heldu eta bereizketa hau egiten du: ‘hizkuntza-konpetentzia’ (competence) eta ‘hizkuntza-ariketa’ (performance). Hizkuntzalarien konpetentzia eta ariketa arteko bereizketa hori psikologoek hartu, eta garapen kognitiboari aplikatzen diote.

Lanaren eta enpresa-zientzien munduak hasieran ‘kualifikazio’ hitza hartu zuten, baina azkenaldian ‘konpetentzia’ ari dira erabiltzen. Aldaketa hori ez da edonolakoa, eta pentsamendu-aldaketa bat esan nahi du: kualifikazioa lehenesten zuen ikuspuntu instrumentalistatik ikuspuntu erlatibistagora aldatu da, eta konpetentzia hartzen da testuinguru baten barruko ekintza gisa. Kualifikazioa modu honetan ulertu izan da: pertsonak lan bat egiteko eskuratu behar dituen eta ebaluagarriak diren jakintza eta egiten jakitea. A priori definiturik daude gizabanako batek eduki beharreko ezaugarriak (ezaugarrien zerrenda xehea), lan bat egiteko ofizialki kualifikatuta egon dadin. Kualifikazio hori lortzeko, prestakuntza- eta ikaskuntza-prozesua erabiltzen da, askotan testuingurutik kanpo eta benetako lan-egoeratik urrun. Konpetentzia gizabanako batek egoera batean bere potentziala kudeatzeko duen ahalmena da. Ikuspuntu horretatik, pertsonak egoeran ekitea eta testuingurua arazo garrantzitsuak dira.

1.2. Hezkuntzaren eremuan konpetentzia eta oinarrizko konpetentzia hitzak erabiltzearen arrazoa

Terminoak aldatu eta konpetentzia hitza erabiltzen hasi ondoren, curriculum akademikoa garatu egin da, eta zientzia bakoitzaren garapenean txertatuz joan diren adierazpenezko eta prozedurazko jakintzak zabaltzea eta ikastea lehenetsi da. Eskolaren helburu tradizionala dela eta, hezkuntza-sistemek lehentasuna eman ohi diote gertaerak eta kontzeptuak eskuratzeari, ikaskuntzaren oinarrizko modu gisa. Konpetentzien araberako curriculumaren planteamenduak gainditu egiten du curriculum tradizionala eta akademikoa, ‘jakitearen’ logikatik abiatuz

‘egiten jakitearen’ logikara baitoa. Ikuspuntu horren ildotik, garrantzitsua ez da ikasleak jakitea, adibidez, kenketak, biderketak edo zatiketak egiten, baizik eta jakintza horiek erabiltzen jakitea benetako egoera eta testuingurutan. Egia da ‘egiten jakiteko’ ‘jakin’ beharra dagoela, baina ‘jakitea’ ez da aski, eta nahita lotzen da erabilerarekin. Horrela murriztuko da teoriaren eta praktikaren, jakitearen eta egitearen arteko etena.

Oinarrizko konpetentzia terminoak ñabardura garrantzitsua eransten dio konpetentzia terminoari. Kontua da Oinarrizko Hezkuntza amaitzen duten ikasleak konpetenteak izatea, eta, gainera, oinarrizkoak diren, hau da, bizitzeko funtsezkoak eta ezinbestekoak diren konpetentziak eskuratzea. Oinarrizko Hezkuntzari esanahi berria ematen dion ikuspuntu horrek erantzun egokia eman nahi die gure gizarte aldakorrean sortutako problemei. Gizarteko aldaketen ondorioz, aldatu egin dira hezkuntzaren egoera eta testuingurua:

- Batetik, zabaldu egin dira Oinarrizko Hezkuntzaren ohiko *funtzioak*. Eskolaren ohiko funtzioa izan da alfabetatzea eta diziplina-arlotan antolatutako oinarrizko jakintzak transmititzea. Gaur egun funtzioak ugariagoak eta konplexuagoak dira; izan ere, aurrekoak ez ezik, pertsonaren dimentsio fisikoa, kognitiboa, komunikatiboa, soziala eta afektiboa osoki garatzea eskatzen zaio eskolari, eta, gainera, enplegurako prestatzea eta hiritar aktiboa eta arduratsua egitea.
- Bestalde, *jakintza-multzoaren leberketa* bizkor handituz eta espezializatuz doa, eta, beraz, lan-inguruneko jakintza asko zaharkitu egin dira, eta oso zaila da garrantzitsutzat eta iraunkortzat har daitezkeen edukiak aukeratzea.

- Gainera, *bizi osoko etengabeko hezkuntzaren* ondorioz, izaera entziklopedikoa duten jakintza akademikoak eskuratzeko premia erlatibizatu egin daiteke, eta denboraren esparru zabalagoan hartzen dira aintzat.
- Badago arrazoi etiko bat ere, oinarrizko konpetentzien planteamendua justifikatzeko: *ekitatezko eta berdintasunezko eskola inklusiboa* lortzea, ikasle guztiek eskura ditzaten bizitzeko behar diren oinarrizko konpetentziak, eta elkarrekin bizitzeko oinarrizko erreferentzia berdinak eduki ditzaten.

Aldaketa horiek pertsonak oinarrizko konpetentzietan prestatzea eskatzen dute (pertsonaren garapeneko dimentsio guztietan (hezkuntzaren ikuspuntu integrala), eta zenbait konpetentzia lehenestea: jakintzak etengabe transferitzen, eguneratzen, zabaltzen eta berritzen jakitea, bai eta informazio-, komunikazio- eta beste eremuetako teknologia aldakorrei aurre egiten asmatzea ere. Laburtuz, gai izatea baliabideak erabili eta erabakiak hartzeko, inoren iritziak entzuteko, aukera desberdinak balioesteko, beren burua eta bizi diren mundua ezagutzeko, hiritar parte-hartzaileak eta solidarioak izateko, denetariko testuingurutan denetariko lanei arrakastaz ekiteko, eta, era berean, beren emozioak adierazteko eta neurtzeko.

Ildo horretan doa arestian aipatutako Europako Parlamentuaren eta Kontseiluaren Gomendio bateratua, etengabeko ikaskuntzarako funtsezko konpetentziei buruzkoa, bere xedea delarik «hezkuntza eta prestakuntza kalitatezkoak izan daitezten laguntzea, etorkizunerantz bideratua eta europar gizartearen premietara moldatua, eta Estatu kideen ekimenak babestea eta osatzea, hasierako hezkuntza- eta prestakuntza-sistemek gazte guztien esku jar ditzaten beharrezko baliabideak, eta beren konpetentzia



nagusiak garatu, helduaroko bizitzarako pres-tatu, eta oinarri bat izan dezaten ikaskuntza osagarriako eta lan-bizitzarako».

1.3. Ikuspuntu teoriko desberdinak

Konpetentzien araberako hezkuntza ulertzeko eta aplikatzeko modua oso desberdina da, segun eta zein teoria edo paradigma epistemologiko hartzen den erreferentzia-esparru orokor gisa jakintza azaltzeko. Konpetentziaren kontzeptua batik bat bi korronteren inguruan garatu da: anglosaxoia eta frankofonoa. Hasieran oinarri teoriko desberdinetatik abiatu eta paraleloan egin dute aurrera, baina pixkanaka hurbilduz joan dira, giza kapitala dela-eta jakintzan oinarritutako ekonomiak eta gizarteak planteatu-tako exijentziara¹⁰.

Bi esparru hori aurkeztera goaz, nahiz eta agiri hau, oro har, ikuspuntu soziokonstruktibistan dagoen inspiratua eta ondorengo ataletan zabalago jorratuko dugun.

Esparru kognitiboa

Ikuspuntu konduktista-kognitiboak dioenez, ikasgai diren jakintzak ikaslearengandik kanpo daude eskolan. Jakintza objektibo eta independentetzat hartzen da, berori deskribatzen duen behatzailea eta ikasi nahi duten ikasleak baino lehenagokoa. Eskolari dagokion jakintza ezin da hertsiki eraiki, ikasleak baino lehenagokoa baita, eta gizarteko beste erakunde batzuetatik sortzen baita. Dena dela, komunikatu, transferitu eta irakatsi egin daiteke. Jakintzaren teoriaren ikuspuntu horretatik, ikaslea konpetentea izango da baldin eta leialtasunez errepika ba-

ditzake kanpotik aurrez erabakitako jakintzak, adierazpenezko eta prozedurazko helburuak betez.

60 urteen hasieran sartu zen konpetentziaren kontzeptua Amerikako Estatu Batuetan, ikaskuntza-programak ikuspuntu konduktistatik formulatu; horrela, konpetentziak zehazten dira helburu operatiboen arabera, jokabide behagarriak eta neurgarriak definituz. Garai horretan programa ugari formulatu ziren, ikasleek lortu beharreko milaka konpetentzia/helburu operatiborekin.

Geroago, 70eko hamarkadan, ikuspuntu kognitibotik formulatu ziren konpetentziak. Jada ez dira aipatzen jokabideak, baizik eta trebetasunak, ezagutzak, ahalmenak, prozedurazko jakintzak eta abar zehazten dituzten taxonomiak. Pixkanaka ikuspuntu kognitiboa zabalduz joan, eta ahalmen kognitiboei erantsi zaizkie afektiboak, konatiboak, praktikoak eta esploratzaileak. Alternatiba horien guztien konpetentzia/helburuen zerrendak aginduzkoak eta arauemaileak dira, testuingurutik aterata daude eta pertsonarengandik bereiz definiturik, a priori.

Korronte soziokonstruktibistari heltzen zaio lanbide batean aritzeko behar diren konpetentziak eta irteerako profila definitzearen. Adibidez, irakasle batek ikasgelan irakatsi eta ikasteko prozesuak kudeatzeko behar dituen konpetentziak definitu ahal izateko, konpetentziak aplikatzen diren egoerak identifikatu behar dira. 'Egoera' erreferente bihurtzen da konpetentziaren garrantzia balioesteko, eta, egoerak konplexuak direnez, konpetentzien planteamendua ez da hain aginduzkoa eta arauemailea, baizik eta zabalagoa.

¹⁰ EURYDICE: *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, M.E.C.D., Madril, 2002.

Dena dela, ikuspuntu kognitiboak, funtsean, bere ezaugarri epistemologikoei eusten die:

1. Ikaskuntza intelektualari funtsezko garrantzia eman eta ezagutza azpimarratzen du, ezagutza-ekintzak lotura duelakoan informazioa jaso, oroitu, ulertu, antolatu eta erabiltzeko pertsonak duen ahalmenarekin.
2. Tradizio ilustratu eta liberalarekin bat eginez, eta beste helburuak baztertu gabe, funtsezko zeregina ematen dio eskolari: hiritar guztiak heztea hezkuntza orokorraren bidez; hau da, ikasleen artean ezagutza sustatzea era progresibo, ordenatu eta sistematikoan.
3. 'Arrazionalismo kritiko' ari jarraituz, giza pentsamenduaren eraikuntzak baliagarriak izateko, esperientziarekin koordinaturik egon behar dute.
4. Finkatutako bi tradizio epistemologikoen lehia klasikoan —'anglosaxoia' eta 'kontinentala'— lehenbizikoa aukeratu eta ebidentzia enpirikoaren garrantzia berresten du.

Konpetentzien araberako curriculumarekin duen uztartzeak ez du arazo handirik ematen, mugimendu honek lotura naturala baitu tradizio anglosaxoiarekin. Rychen-ek (Kegan aipatuz) azpimarratu duen bezala ELGAko DeSeCo proiektuaren baitan (Konpetentzien Definizioa eta Hautaketa), testuingurua gero eta konplexuagoa denez, ezinbestekoa da «adimen-konplexutasunaren maila zehaztea... adimena konplexuago bihurtzearen eredu ebotubito batean oinarrituta»¹¹. Testuinguruaren

exijentzia berri horien gomendioa da hezkuntza-helburuak ez izatea ezagutzen metatze soil bat, baizik eta adimen-konplexutasun gorenago bat garatzen laguntzea. Rychenen hitzetan, «Adimen-antolaketa horrek biziaren aurrean jarrera kritikoa eta ikuspuntu gogoetatsua eta holistikoa edukitzea eskatzen du, gizabanakoak gai izan daitezen esperientziatik ikasteko eta beren kabuz pentsatzeko, pentsamendu eskusiboaren edo inguruneke espektatiben gatibu izan gabe»¹².

Konpetentzien araberako curriculumari adostasun zabalez ematen zaio exigentzia intelektual handiagoa, eduki espezifikokoak berdina izanik ere. Izan ere, 'egiten jakiteak' —kontzeptuzko ezagutza bat testuinguru desberdinetan aplikatzeko ahalmenak— esan nahi du goi mailako ahalmen kognitiboak martxan jartzea; adibidez, aztertzea, interpretatzea, aplikatzea, auresatea, etab. Baina trebetasun horiek ezin dira bereizi edukietatik eta oinarrian dituzten ikaskuntza espezifikoetatik; kontzeptuzko ezagutza horren dekantazioa edo prezipitatu izan behar dute, bestela, buru-prozesuei dagokienez, ezin baita ikuspuntu berria eskolan aplikatu. Erronka nagusia da irakatsi eta ikasteko prozesuak eraginkorragoak izatea, eta antolakuntza-prozedura berriak lantzea eta sistematikoki aplikatzea, bai eta tresna didaktiko berriak erabiltzea ere, ikasle guztiak ezagutzaren erabilerako goi maila horretara eramateko.

Beharrezko bilaketa-prozesu horretan, ikuspuntu kognitiboak zenbait erreferentzia ditu —bere erro eta oinarri epistemologikoetatik eratorriak—, eta horiek babes enpiriko handia dute gaur egun. *mastery learning* delakoa da.

¹¹ RYCHEN, D.S.: «Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida», in RYCHEN, D.S. eta SALGANIK, L.H.: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Ed. Aljibe, Malaga, 2006.

¹² *Ibid.* 101. or.

Ezagutzaz jabetzeko edo menderatzeko pedagogia bat da, irakaskuntza oso egituratu batean oinarritua, eta zuzeneko heziketa, praktika gidatua eta ikaskuntza autonomia konbinatzen ditu¹³. Hezkuntza-ikerketaren hiru hamarkadatan metatutako ebidentzia enpirikoek frogatzen dute *mastery learning* dela, askorengatik, irakaskuntza-eredurik eraginkorrena, gehienbat gizarte-egoera ahuleko inguruneetan. Antzeko ondorioa heldu da UNESCO ere, garapen bidean dauden herrialdeetako hezkuntzaren kalitatea aztertu duenean, Hezkuntza Guztientzat (EPT) izeneko nazioarteko estrategiaren baitan¹⁴.

Ezagutzari, bere izaerari eta bere ikaskuntzari buruzko alderdiez gain, curriculumaren ikuspuntu kognitiboak —ikuspuntu soziokonstruktibistak ez bezala— gizabanakoa jartzen du (hau da, irakaslea eta ikaslea— irakatsi eta ikasteko prozesuaren erdi-erdian. Hala azpimarratzen du Rychenek, DeSeCo proiektuari buruz —konpetentzien arabeko ikuspuntuaren esparru orokorra— azalpenak ematerakoan. Jokabide zibikoaren eta gizarte-bizitzaren exijentziak ukatu gabe, eta gizarte-harremanen eta beren ondorioen konplexutasuna onartuz, konpetentzien arabeko ikuspuntuak indartu egiten du erantzukizun indibidualaren ideia eta hori eskolan garatu beharra.

Esparru soziokonstruktibista eta elkarreragilea (SCI)

Konstruktibismoak dioenez, ezagutza ez da kanpoko objektuak pasiboki jasotzearen emai-

tza, baizik eta pertsonaren jardunaren fruitua. Pertsonak bere ezagutzak eraikitzen ditu, bere lehenagoko ezagutzak eta ezagutza berriak alderatuz eta moldatuz.

Soziokonstruktibismoak dio hiru dimentsiok batera eta banandu gabe jardun behar dutela, eskolan ikasteko:

1. *Dimentsio soziala (S)*. Beste ikasle eta irakasleekiko harreman sozialen antolaketa, eta irakaslearen kontrolpean egindako irakaskuntza-jarduerekin lotutako alderdia da.
2. *Dimentsio konstruktibista (C)*. Ikaskuntza antolatzearekin lotutako alderdiak dira, ikasleak bere jakintzak eraiki ahal izan ditzan lehendik dakienetik abiatuz, eta harreman dialektikoa ezarritik jakintza zaharren eta berrien artean.
3. *Dimentsio elkarreragilea (I)*. Ikasi beharreko eskolako jakintza antolatzearekin lotutako alderdiak dira, harreman-egoerak ingurune fisikora eta sozialera moldatuz, ikasi beharrekoaren ezaugarrien arabera. Beste era batean esanda, ikaskuntza arautzen duena ez dira eduki diziplinarrak, baizik eta ikasleak lanerako jakintzak erabiltzen dituen egoerak.

Hezkuntzaren eremuan konpetentziak era horretan ulertzeari “integrazioaren pedagogia”¹⁵ esan ohi zaio; hau da, egoera funtzional konplexuak ebatziz eskuratutako jakintzetatik (egiten jakitetik eta izaten jakitetik), ikaskuntzak transferitzea, artikulatzea eta konbinatzea.

¹³ Gaztelaniazko berrikuspen baterako, ikus LÓPEZ LÓPEZ, E.: «El *mastery learning* a la luz de la investigación educativa», in *Revista de Educación*, 340, 2006ko maiatza-abuztua, 625-665.

¹⁴ UNESCO: *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo 2005. El imperativo de la calidad*, Paris, 2006.

¹⁵ ROEGIERS, X.: *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck Université, Brusela, 2000.

Ikuspuntu desberdinen arteko osagarritasuna

Kontua ez da bi ikuspuntuen artean dualismoak sortzea, baizik eta biak osagarriak izatea. Egoera konplexuak ebazteko, jakintzak eduki behar dira lehendik: egiten jakitea eta izaten jakitea. Helburuen arabera pedagogiaren korrante konduktistan eta kognitiboan inpiratutako metodologiak, adibidez, baliagarriak izan daitezke konpetente izateko behar diren jakintzak eta egiteko jakintzak ikasteko. Kontua da jakintza edo baliabide horiek era bateratuan eta integratuan aplikatzea, benetako egoera bat ebazteko.

1.4. Hezkuntzako konpetentzia-motak

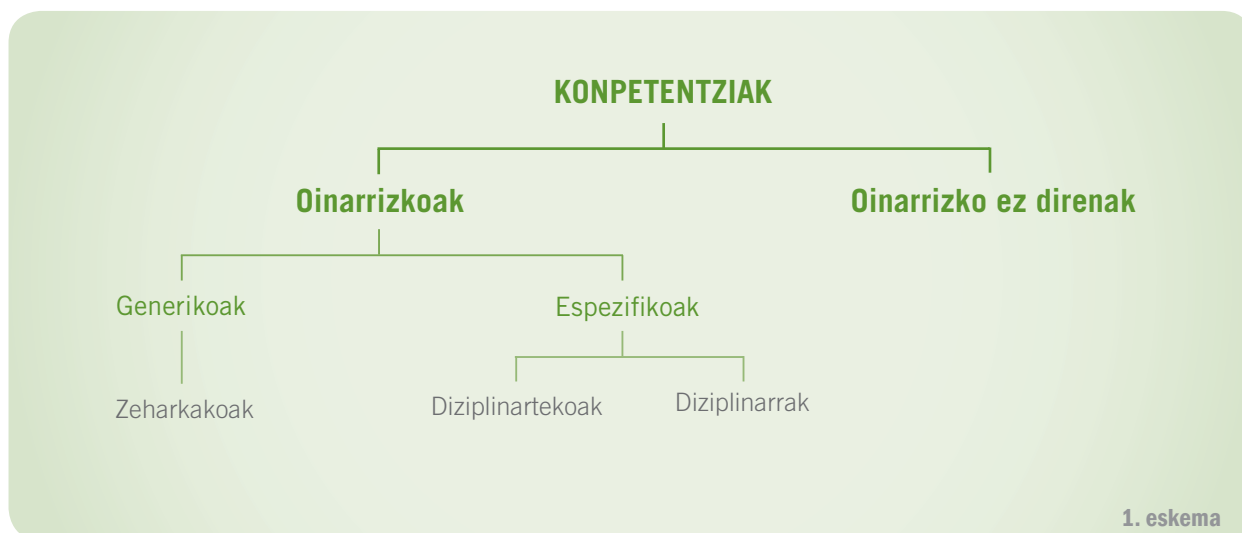
Ikuspuntu pedagogiko bakoitzak bere ñabardurekin interpretatzen ditu kontzeptu pedagogikoak, eta ohikoa izaten da terminologia espezifikoak behar izatea aukeratutako ikuspuntu pedagogikoa eraginkor bihurtzeko. Berdin gertatzen da eta gertatuko da konpe-

tentzien arabera curriculumaren ikuspuntuarekin.

Konpetentzien arabera ikuspuntuan ibilbide bat egin duten herrialdeetan gertatzen ari dena berrikusiz, kontzeptualizazio berri bat dagoela konturatzen gara. Adibidez, zenbait kontzeptu garrantzitsuak direla ikusi da: edukien integrazioa, ikaskuntza egoera, baliabideak, integrazioaren azken helburua, etab. Halako zehaztapenara heldu gabe, konpetentzien arabera curriculumaren planteamendu orokorretan konpetentzia hauek bereizi ohi dira:

- Oinarrizko konpetentziak, funtsezkoak, ezinbestekoak.
- Konpetentzia orokorrak, generikoak, sortzaileak.
- Konpetentzia espezifikoak.

Termino bakoitzak bere ñabardurak dituen arren eta berdina ez diren arren 'oinarrizkoa, funtsezkoa, ezinbestekoa', ez eta 'orokorra, generikoa, sortzailea' ere, sinplifikatzearen sinonimotzat hartzen dira testu honetan (ikus. 1. eskema).



1. eskema



Konpetentzia guztiak ez dira oinarrizkoak. Konpetentzia bat oinarrizkoa edo funtsezkoa den erabakitzeko irizpidea hau da: konpetentzia horrek duen garrantzia bizitzan zehar hezkuntza-helburuak lortzeko. Oinarrizkoa da oinarrian dagoena, funtsezkoa dena eta ondorengo garapenak eraikitzeke oinarria. Funtsezko konpetentziak dira, Europako Komunitateen Batzordearen proposamenean (2006), «pertsonek behar dituztenak errealizazio eta garapen pertsonalerako, bai eta hiritartasun aktiborako, gizarte-inklusiorako eta enplegurako ere. Hasierako hezkuntzaren eta prestakuntzaren ondoren, gazteek helduaroko bizitzarako behar hainbat garatuta eduki behar dituzte funtsezko konpetentziak, eta garatzen, mantentzen eta eguneratzen jarraitu, etengabeko ikaskuntzaren barruan». Osagarri moduan, DeSeCo proposamenean (2002), konpetentzia bat funtsezkoa edo oinarrizkoa izateko, hiru baldintza bete behar lituzke: «maila pertsonal edo sozial handiko emaitzak lortzen laguntzea, garrantzizko hainbat testuinguru eta eremutan aplikatu ahal izatea, eta horiei esker exijentzia konplexuak arrakastaz gainditu ahal izatea». Hau da, konpetentziak oinarrizkoak edo funtsezkoak dira baliagarriak direnean biztanleria osoarentzat, zeinahi izanik ere sexua, gizarte- eta kultura-egoera eta familia-ingurunea.

Konpetentzia guztiak ez dira oinarrizkoak. Konpetentzia bat oinarrizkoa edo funtsezkoa den erabakitzeko irizpidea hau da: konpetentzia horrek duen garrantzia bizitzan zehar hezkuntza-helburuak lortzeko. Oinarrizkoa da oinarrian dagoena, funtsezkoa dena eta ondorengo garapenak eraikitzeke oinarria. Funtsezko konpetentziak dira, Europako Komunitateen Batzordearen proposamenean (2006), «pertsonek behar dituztenak errealizazio eta garapen pertsonalerako, bai eta hiritartasun aktiborako, gizarte-inklusiorako eta enplegurako ere. Hasierako hezkuntzaren eta prestakuntzaren ondoren, gazteek helduaroko bizitzarako behar hainbat garatuta eduki behar dituzte funtsezko konpetentziak, eta garatzen, mantentzen eta eguneratzen jarraitu, etengabeko ikaskuntzaren barruan». Osagarri moduan, DeSeCo proposamenean (2002), konpetentzia bat funtsezkoa edo oinarrizkoa izateko, hiru baldintza bete behar lituzke: «maila pertsonal edo sozial handiko emaitzak lortzen laguntzea, garrantzizko hainbat testuinguru eta eremutan aplikatu ahal izatea, eta horiei esker exijentzia konplexuak arrakastaz gainditu ahal izatea». Hau da, konpetentziak oinarrizkoak edo funtsezkoak dira baliagarriak direnean biztanleria osoarentzat, zeinahi izanik ere sexua, gizarte- eta kultura-egoera eta familia-ingurunea (ikus. 2. eskema).

OINARRIZKO KONPETENTZIEZ HITZ EGITEAK ESAN NAHI DU...

Ezinbestekotzat hartzen diren ikaskuntzak.

Erabilgarria den jakintza eskuratzea, hau da, eskuratutako jakintza aplikatzen bideratua izatea, 'egiten jakitera'.

Jakintzak integratzea, eduki-mota desberdinekin harremanean jarritz.

Jakintzak egoera eta testuinguru desberdinetan aplikatzea.

Konpetentzia bat espezifikoa da baldin eta egoera bati edo egoera-familia bati aplikatzen bazaio, testuinguru jakin baten barruan. Konpetentzia espezifikoa da egoera eta testuinguru jakin batean egiten jakitea, eta zeharkako konpetentzia batek, berriz, hainbat egoera berriren aurrean hainbat jokabide egoki sor ditzake. B. Reyren ideietan oinarrituz (1996)¹⁶, zeharkako konpetentzia ahalmen sortzailea da, ikusezina, barrukoa eta pertsonala, hainbat 'performance' sor ditzakeena, eta konpetentzia espezifikoa, berriz, behagarria den ekintza multzo bat, hau da, jokabide espezifikoen multzo bat.

Konpetentzia bat orokorra edo espezifikoa den jakiteko irizpidea, bere aplikazio-eremua da. Eskolaren esparruan, konpetentzia orokor edo zeharkakoak dira diziplina-arlo guzietan berdinak eta nuklearrak direnak (adibidez, informazioa integratu, sortu edo epaitzeko konpetentzia), eta konpetentzia partikularrak edo espezifikoak dira espezialitate-arlo bakoitzarekin lotutakoak (adibidez, Natura eta Osasun Zientzien arloan, era orekatuan eta osasuntsuan elikatze konpetentzia)(ikus. 1. taula).

Berez, generikoak edo zeharkakoak diren konpetentziak oinarrizko edo funtsezko konpetentziak ere izango dira, eta konpetentzia espezifiko batzuk, ez denak, oinarrizkoak edo funtsezkoak izango dira.

Gizakiok elementu berdin asko ditugu, are gehiago gure mundu globalizatu honetan, eta konpetentzia batzuk funtsezkoak dira denontzat. Baina, era berean, konpetentzia baten garrantziari buruzko balorazio-irizpideak ez dira unibertsalak, testuinguru fisiko eta sozio-kulturalen arabera dira, eta konpetentzia batzuk testuinguru ekonomiko, kultural edo linguistiko batean funtsezkoak izan arren beste batean ez dira hala izango. Pertsona batzuentzat funtsezkoak edo garrantzitsuak diren eta beste batzuentzat hala ez diren konpetentziak ere egongo dira. Hori kontuan hartzekoa da, denentzat berdinak diren curriculum uniformeak ezartzeko tentazioa saihesteko.

1.5. Konpetentzia kontzeptuaren nondik norakoa

Konpetentziei buruzko diskurtsoan zerbaitetan adostasuna baldin badago, adostasunik gabeko kontzeptu polisemiko bat dela esateko da. Ez da batere zaila instantzia, erakunde eta egile desberdinek formulatutako zerrenda luze bat egitea konpetentziaren definizioekin. Ikuspuntu teorikoen arazo berdinekin gertatuko ginateke, eta, ikuspuntu teoriko bakoitzaren barruan sentsibilitate eta ñabardura desberdinekin. Nolanahi ere, aniztasun horren barruan berdinak diren elementu nuklear batzuk ikus daitezke:

	OINARRIZKO KONPETENTZIAK, EZINBESTEKOAK EDO FUNTSEZKOAK	OINARRIZKOAK, EZINBESTEKOAK EDO FUNTSEZKOAK EZ DIREN KONPETENTZIAK
Konpetentzia orokorrak, zeharkakoak edo sortzaileak	++	-
Konpetentzia espezifikoak edo partikularrak	+	+

1. taula

¹⁶ REY, B.: *Les compétences transversales en question*. ESF, Paris, 1996.



— *Izaera integratzailea.* Definizio gehienetan ikusten da konpetentziek hainbat elementu jasotzen dituztela era integratuan. Konpetentzia osatzen duten elementu zehatzak aldatu egiten dira definizio batetik bestera, baina, funtsean, bat datoz gure kultura pedagogikoko kontzeptu, prozedura eta jarrerekin. Hau da, zerbaitetan konpetentea izateko era bateratuan eta koordinatuan erabili behar dira kontzeptuzko ezagutza edo jakintza teorikoak, ekintzarako prozedura, arau edo jarraibideak, bai eta trebetasunak eta motibaziozko jarrerak ere, lan bat egin ahal izateko. Kontzeptuzko, prozedurazko eta jarrerazko edukiak sarritan zein bere aldetik banatu dira, eta horren aldean aurrerapen handia da irakatsi eta ikasteko prozesuaren edukiak ulertzeko era integratu hori.

— *Transferigarriak eta multifuntzionalak.* Ezaugarri hori gehiago aplikatzen zaie oinarrizko konpetentziei espezifikoei baino. Transferigarriak dira, hau da, hainbat egoera eta testuingurutan aplika daitezke: ikasketetan, familian, jolasean, lanean, gizartean eta harremanetan. Multifuntzionalak dira, hau da, hainbat helburu lortzeko erabil daitezke, denetariko problemak ebazteko eta denetariko lan-motak egiteko. Erantzun egokia eman behar diete egoera edo lan jakinen eskakizunei, eta denentzako aurrebaldintza dira, behar bezala ekiteko bizitza pertsonalari, lanari eta ondorengo ikaskuntzei. Beste hitzetan esanda, gizabanako bakoitzaren jokabidea auresateko balioa dute.

— *Izaera dinamikoa eta mugagabea.* Bestalde, konpetentzien perfektibilitate-maila mugagabea da, continuum bat da, hau da,

pertsona bakoitzak era dinamikoan eta bere egoeraren arabera erantzuten du nahikotasun-maila aldakorrez (perfektibilitate handiagoa edo txikiagoa), bizitza osoan zehar. Pertsona bat zerbaiterako konpetentea dela esaten da ekintza-eremu horretako problemak ebatz ditzakeenean. Dena delako problema edo eginkizuna zenbat eta hobeto ebatzi, orduan eta konpetenteagoa izango da.

— *Ebaluagarriak.* Konpetentziek ahalmenak eskatzen dituzte, baina ahalmen eskuragarri horiek agertzen dira pertsona batek egoera edo testuinguru jakin batean egindako ekintzen edo lanen bidez. Ahalmenak ez dira ebaluagarriak, baina konpetentzien jarduera bada egiaztagarri eta ebaluagarria. Ahalmenak eta konpetentziak ulertzeko modu horrek posible egiten du bien artean harremanak ezartzea eta bereiztea: ahalmen eskuragarri gabeko pertsona ezin da konpetentea izan, baina konpetenteak diren ekintzak egin ahala frogatzen da ahalmenen jabetza. Eta, era berean, konpetentziak lortuz ahalmenak garatzen dira. Ebaluagarri izate hori konpetentzia espezifikoei aplikatzen zaie, batik bat. Konpetentzia orokorren edo zeharkakoen ebaluazioa jardueran egin daiteke, hau da, zeharkako konpetentzia bat lortu dela erakutsiko da egoera eta testuinguru desberdinetan aplikatu ahala.

1.6. Konpetentziaren definiziorantz

Erreferentzia gisa planteamendu soziokonstruktibista hartzen duten egileen proposamenei jarraiki¹⁷, konpetentziaren definizio gehienetan konstante hauek daude:

¹⁷ Ondoren datozen ideiak hemendik hartuak daude:

— ROEGIERS, X.: *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves.* De Boeck Université, Brusela, 2004.
 — GERARD, F.-M., ROEGIERS, X.: *Des manuels scolaires pour apprendre.* De Boeck Université, Brusela, 2003.
 — JONNAERT, Ph.: *op.cit.*, 2002.

- a) Baliabide-multzo bat aipatzen da.
- b) Pertsonak era bateratuan eta integratuan mobiliza dezakeena.
- c) Egoera bat eraginkortasunez ebazteko.

a) Baliabide-multzoa

Konpetentzia osatzen duten baliabideen multzoa bat dator, baina ez erabat, LOGSE-n proposatutako eduki-tipologiarekin:

- Jakintzak: gertaerak, kontzeptuak eta printzipioak.
- Egiten jakitea: prozedurak, trebetasunak.
- Izaten jakitea: jarrerak, motibazioa, gertutasuna.

Jakintzak, egiten jakitea eta izaten jakitea eskatzen dituzten elementuak edo baliabideak generikoak edo zeharkakoak izan daitezke, egoera eta testuinguru guztietan aplikagarriak (formal, ez-formal eta informaletan), edo espezifikokoak izan daitezke, eta harremanean egon eguneroko diziplina-arlo edo egoerekin.

Baliabideak, funtsean, era antolatuan ikasten dira eskolan: edo era tradizionalan edo problema-egoerak erabiliz. Beste baliabide batzuk ez dira eskolan ikasten, eta bakoitzaren esperientzia pertsonaletik datoz. Konpetentzia garatzeko behar diren barne baliabideez gain, sarritan kanpo baliabideak ere behar dira: materialak, espazioa, denbora...

‘Baliabide’ terminoa erabiltzeak LOGSE-ko ‘eduki-tipologia’ kontzeptua integratu eta zabalitzen du.

b) Pertsonak era bateratuan eta integratuan mobiliza dezakeena

Konpetentziak esan nahi du pertsonak eskura dituela lortutako baliabide batzuk. Hau da, barne baliabideak (jakintzak, egiten jakitea,

izaten jakitea) eta kanpokoak ikasi eta eskura eduki gabe ez dagoela konpetentea izateko ahalmenik eskura. Baina ahalmen eskuragarria ez ezik, mobilizatu eta transferitu egin behar dira lortutako baliabideak, kanpo eta barne baliabide guztiak, zeharkakoak eta espezifikokoak, era integratuan.

Konpetentzien arabera ikaskuntzan bi fase osagarri daude, funtsean: ikaskuntza puntualaren fasea baliabideak eskuratzeko (jakintzak, egiten jakitea, izaten jakitea), eta baliabide guztiak integratzeko eta transferitzeko jardueren fasea.

Baliabide guztiak era integratuan mobilizatzea, eta ez elkarren ondoan jartzea, hezkuntza konpetentzien arabera planteatzearen ekarpen bat da, eta aberastu egiten du LOGSE-n eduki-tipologiaren planteamendua, agian itxiegia.

c) Testuinguru baten barruan egoera bat eraginkortasunez ebazteko

Jakintzak egoera eta testuinguru jakinetan erabiltzearen garrantzia azpimarratzen da konpetentzien arabera planteamenduan. Adibidez, erregela aritmetikoak, gertaera historikoak edo giza gorputzaren funtzionamendua ezagutzea beharrezkoak dira, baina ez berez hala delako, baizik eta erregela aritmetikoak bizitza errealeko egoera batean aplikatzeko, jakintza historikoak bizikidetzaren problemak konpontzeko, edo giza gorputzari buruzko jakintzak aplikatzeko ohitura osasuntsuagoak sustatzeko orduan. Kontua ez da kontrajartzea, baizik eta integratzea ‘jakitea’ eta ‘egiten jakitea’, ezagutza eta ekintza, teoria eta praktika. Konpetentea izateko era bateratuan eta koordinatuan erabili behar dira kontzeptuzko ezagutza edo jakintzak, ekintzarako prozedura, arau edo jarraibideak, bai eta trebetasunak eta motibaziozko jarrerak ere, lan bat egin ahal izateko.



Egoerak funtsezkoak dira konpetentzien araberako planteamenduan. Lehenik, konpetentziak birtualak izango lirakeelako egoera zehatzik gabe, eta ezingo litzateke pasatu potentziatik aktora. Bigarrenik, egoera zehatzek aukera ematen dutelako konpetentziak erabiltzeko, ikaslearen konpetentziak egiaztatzeko eta ebaluatzeko. Hirugarrenik, jardun ahala garatzen direlako konpetentzia potentzialak. Laugarrenik, ikasleek funtzionaltasuna eta zentzua ematen ahal diotelako egoeretatik ikasitakoari.

Lortu nahi den konpetentzia erakusten duten egoerak eta testuingurua aukeratzea funtsezko erabakia da, estrategikoki garrantzitsua, konpetentzien araberako hezkuntzan. Konpetentziaren saiakuntza-bankuak baliabideak egoeraren arabera hautatzen eta artikulatzen ditu, eta irizpideen arabera egiazta daiteke konpetentzia bat lortu den. Zehaztu egiten dira zein diren konpetentzia bat lortzeko egoerak (egoera-familiak), baliabide guztiak (generikoak eta espezifikoak) era bateratuan eta zuzenean mobilizatzea eskatzen dutenak.

‘Egoerak’ aipatzea ez da guztiz berria ere, zeren eta Haur eta Lehen Hezkuntzan, batik bat, proiektuak, problemen ebazpenak edo kasuen azterketak ohiko irakaskuntza-moduak baitira

gure kultura pedagogikoan, eta ‘egoeren’ araberako planteamenduaren bide beretik doaz. Horrek ez du baztertzen egoerak ikaskuntza-prozesuaren elementu nuklearrak eta aglutinatzaileak izan arren gehien hobetu daitekeen elementua izatea gure kultura pedagogikoan, batez ere Bigarren Hezkuntzan.

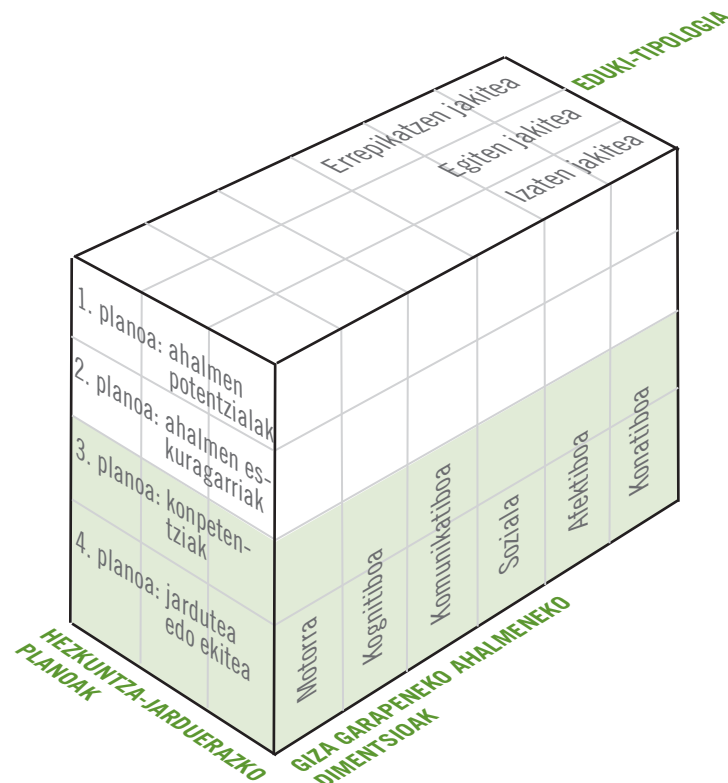
1.7. Konpetentzia eta antzeko hitzak

Konpetentzia, ahalmen, gaitasun edo trebetasun hitzak beren artean gainjartzen dira. Proposamen integratzaileak egiteko saioek ez dute arrakasta handirik izan. Arazo horien inguruan inork ezin du esan egia terminologikoaren jabe denik, eta ondoren datorren proposamenak ere ez du erabateko egia izateko asmorik. Koherentzia bilatzeko ahalegin bat da, beren artean gainjartzen diren termino desberdinak erlazionatzeko eta bereizteko, eta, horrela, J.A. Marinak dioen bezala, «erabilgarriagoak eta ez hain lausoak» izan daitezten.

Hiru ardatzen inguruan antolatzen dira kontzeptuak:

- Hezkuntza-jarduerako planoen ardatza.
- Giza garapeneko dimentsioen ardatza.
- Eduki-tipologiaren ardatza.

1. ARDATZA HEZKUNTZA-JARDUERAKO PLANOAK: POTENTZIATIK AKTORA	2. ARDATZA GIZA GARAPENeko DIMENTSIoAK	3. ARDATZA EDUKI-TIPOLOGIA
1. planoak: Ahalmen potentzialak	Motorra	Errepikatzen jakitea: Gertaera partikularrak, klaseak edo kontzeptuak, printzipioak
2. planoak: Gaitasun edo ahalmen eskuragarriak	Kognitiboa	Egiten jakitea: Prozedurak, trebetasunak
3. planoak: Konpetentziak (gaitasun edo konpetentzia eskuragarri guztien integrazioa)	Komunikatiboa	Izaten jakitea: Jarrerak, motibazioa, gertutasuna...
4. planoak: Ekintza edo jardura	Soziala	
	Afektiboa	
	Konatiboa	



1. planoa: 'ahalmena' giza garapenaren potentzialtasunari eta birtualtasunari dagokio, hainbat dimentsiotan. Gizakiak berez oinarrizko ekipamendu bat dauka, garatzeko *ahalmen potentzial* eta birtual batzuk, hainbat dimentsiotan (motorrak, kognitiboak, sozialak, afektiboak eta konatiboak).
2. planoa: ahalmen potentzial horiek ingurune natural, sozial eta kulturalarekin harremanean jarri eta, hezkuntza-prozesuaren bidez, *ahalmen eskuragarri edo gaitasun* bihurtzen dira, hau da, errepikatzen jakitea (gertaerak, kontzeptuak, printzipioak), egiten jakitea (prozedurak, trebetasunak) eta izaten jakitea (jarrerak), giza garapenaren dimentsioei dagokienez.
3. planoa: gaitasun edo ahalmen eskuragarrien gainean eraikitzen dira *konpetentziak*, eta eskuratutako baliabideen gertutasunaz haratago, horiek era bateratuan eta integratun mobilizatzea esan nahi du, egoera bat edo egoera-familia bat arrakastaz ebatzi ahal izateko.
4. planoa: konpetentziaren behin-betiko proba da testuinguru batean egoera bat edo egoera-familia bat eabazterakoan egoki *jardutea edo ekitea*. Mediku, irakasle edo mekanikari batek konpetentzia eduki dezake bere lanbidean aritzeko, bere konpetentzia frogatu eta langile konpetentzetat hartua izan, baina bere konpetentziaren ebidentzia bakarra bere jarduera izango da. Konpetentzia beti dinamikoa da. Konpetentzia gehien dauzkanak aukera gehiago ditu gai izateko, baina ez da bermea. Konpetentziak, adimena bezala, jardueratik soilik ondo-ondortzatzen dira.



Errealitate beraren plano desberdinak dira ahalmena, gaitasuna, konpetentzia eta jarduerak. Plano bakoitza aurreko planoen osagaiak integratuz doa, eta era konpetentean jarduteko ezinbestekoa da konpetentzien jabe izatea, eta horiek gaitasun eskuragarriak eta ahalmen potentzialak integratzea. Azalpen horren arabera, batetik, ahalmenek eta gaitasunek harremana dute konpetentziekin, konpetentea izateko ahalmenak eduki behar baitira. Baina konpetentea izateko ez da aski ahalmenak edukitzea, ahalmena posibilitatea baita eta hori edukitzeak ez du esan nahi egoki jardungo denik; konpetentziek, ordea, jarduera egokia esan nahi dute probabilitate-maila handi batean (ziurtasunik ez). Era berean, harremana dago jakintza, prozedura, trebetasun, jarrera... eta konpetentzien artean, denak baitira beharrezko baliabide konpetentziarentzat. Baina konpetentea izateko ez da aski jakintzak edo trebetasunak edukitzea bakoitza bere aldetik eta bereiz; aldiz, era bateratuan eta koordinatuan erabiltzen jakin behar da, egoera eta testuinguru bateko problemak ebazteko. Laburtuz, konpetentziak ahalmen potentzialak dira (motorrak, kognitiboak, komunikatiboak, sozialak, afektiboak, ekintzailetasuna), eta horiek ikaskuntza-prozesuen bidez gaitasun eskuragarri bihurtu (kontzeptuzko eta prozedurazko jakintzak, trebetasunak, jarrerak), era bateratuan eta koordinatuan aplikatu, eta era egokian (estrategiak erabiliz) ebazten dute lan bat testuinguru jakin batean.

2. OINARRIZKO HEZKUNTZA-KONPETENTZIAK

Oinarrizko konpetentzien arabeko curriculumaren adierazle nagusien artean, Oinarrizko Hezkuntzaren mailan European duen eraginagatik hauek azpimarra daitezke: ELGAren Konpetentzien Definizioa eta Hautaketa (DeSeCo, 2002)¹⁸ eta Europako Parlamentuaren eta Kontseiluaren gomendioa, etengabeko ikaskuntzarako funtsezko konpetentziei buruzkoa (2006)¹⁹. Unibertsitatearen eremuan aipatzekoa da Tuning proiektua (2003)²⁰.

Oinarrizko konpetentziak planteatzeko bi ikuspuntu desberdin dira. ELGAren DeSeCo proposamenean eta Tuning proiektuan oinarrizko konpetentzia gisa hartzen dira 'konpetentzia generikoak' —'orokorrak, zeharkakoak edo metadiziplinarrak' ere deituak—, berdinak baitira jakintzaren arlo guztietan; aldiz, Europako Parlamentuaren proposamenean oinarrizko konpetentzia gisa hartzen dira bai konpetentzia generikoak —jakintzaren arlo guztietan berdinak direnak—, bai arloko konpetentzia espezifikoak ere, erabilpen interdiziplinarra edo diziplinarra eduki dezaketena, baina espezifikoak izan arren oinarrizko konpetentziatzat hartuak, bizitzarako ezinbestekoak direlako.

¹⁸ OCDE: *Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Documents de stratégie, 2002*. DEEL-SA/ED/CERI/CD (2002).

¹⁹ Europako Parlamentuaren eta Kontseiluaren Gomendioa, 2006ko abenduaren 18koa, etengabeko ikaskuntzarako funtsezko konpetentziei buruzkoa (2006/962/CE).

²⁰ TUNING: *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. University of Deusto/University of Groningen, 2003. www.relint.deusto.es.

2.1. Oinarrizko konpetentzia generikoak: sorreraren eta prozesuaren ikuspuntua

ELGAREN Konpetentzien Definizioa eta Hautaketa proiektuak (DeSeCo, 2002) jakintzaren gizartea hamabi herrialdetan aztertu eta funtsezko konpetentzien hiru multzo identifikatu zituen, elkarren mende daudenak eta pixkanaka ebaluazioaren PISA proiektuan integratuz joango direnak. Proiektu horretan honela definitzen da konpetentzia: «eskakizun konplexuei erantzuteko eta lan desberdinak era egokian egiteko ahalmena. Trebetasun praktikoak, jakintzak, motibazioa, balio etikoak, jarrerak, emozioak eta gizartearen eta jokabidearen beste elementu batzuk konbinatu, eta denak batera mobilizatzen dira, arrakastaz ekiteko». Bereizgarri hauek ditu: 'egiten jakitea' esan nahi du; hau da, aplikatzen den jakintza, hainbat testuingurutara molda daiteke eta integratzailer da, eta bere baitan biltzen ditu jakintzak, prozedurak eta jarrerak. (ikus. 3. taula).

Une hauetan unibertsitateak konbergentzia-prozesuan daude eta tituluak eta ikasketa-

planak moldatzen, Goi Irakaskuntzako Europako Eremu bat sortzeko 2010erako. Lanildoetako bat da erraz ezagutu eta konpara daitezkeen titulazioen sistema bat onartzea. Unibertsitate askok Tuning proiektua (2003) hartu dute erreferentzia moduan: konpetentzien sistema proposatzen du tituluen eta ikasketa-planen helburuak deskribatzeko, eta ikasleen emaitzak ebaluatzeko. Hain zuzen ere, Kalitatea Ebaluatu eta Egiatzatzeko Estatuko Agentziak (ANECA) Tuning proposamenaren bidez formulatzen ditu Espainiako unibertsitateetako titulazio berrien zeharkako konpetentziak. Konpetentzia generikoak eta espezifikoak bereizten dituzte. Konpetentzia generikoak dira parteka daitezkeenak eta edozein titulaziotan sor daitezkeenak. Konpetentzia espezifikoak dira jakintza-arlo zehatzei loturik daudenak (ikus. 4. taula).

Ildo beretik doaz Europako herrialde ugari²¹, bai eta Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren Dekretua ere²², agiri honen 2. zatian aipatzen dena. Oinarrizko konpetentzia generiko horiek transferitu egin daitezke, multifuntzionalak dira —bai

TRESNAK ELKARRERAGINEZ ERABILTZEA	TALDE HETEROGENEOTAN HARREMANAK IZATEA	ERA AUTONOMOAN JARDUTEA
1. Hizkuntza, sinboloak eta testuak elkarreraginez erabiltzeko ahalmena.	4. Besteekin harreman egokiak izateko ahalmena.	7. Egoera konplexutan jarduteko ahalmena.
2. Jakintza eta informazioa elkarreraginez erabiltzeko ahalmena.	5. Laguntzeko ahalmena.	8. Norberaren bizi-planak eta proiektu pertsonalak egiteko, gidatzeko eta kudeatzeko ahalmena.
3. Teknologiak elkarreraginez erabiltzeko ahalmena.	6. Gatazkak kudeatzeko eta ebazteko ahalmena.	9. Eskubideak, interesak, mugak eta premiak adierazteko eta defendatzeko ahalmena.

3. taula

²¹ Cfr. CARRO, L.: «Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea», in *Título de grado de Magisterio*, 2. libk, Kalitatea Ebaluatu eta Egiatzatzeko Estatuko Agentzia (ANECA), 2004.

GARAGORRI, X.: «Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo». *Aula de Innovación Educativa*, 161. zb, 2007.

²² 175 /2007 Dekretua, urriaren 16koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumak finkatzen duena eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen.



KONPETENTZIA INSTRUMENTALAK	KONPETENTZIA INTERPERTSONALAK	KONPETENTZIA SISTEMIKOAK
1. Azterketa- eta sintesi-ahalmena	11. Ahalmen kritikoa eta autokritikoa	19. Jakintzak praktikan aplikatzeko ahalmena
2. Organizazio- eta planifikazio-ahalmena	12. Talde-lana	20. Ikerketarako trebetasunak
3. Oinarrizko jakintza orokorrak	13. Trebetasun interpertsonalak	21. Ikasteko ahalmena
4. Lanbidearen oinarrizko jakintzak	14. Talde interdiziplinar batean lan egiteko ahalmena	22. Egoera berrietara moldatzeko ahalmena
5. Ahozko eta idatzizko komunikazioa norberaren hizkuntzan	15. Beste arloetako adituekin komunikatzeko ahalmena	23. Ideia berriak sortzeko ahalmena (sormena)
6. Bigarren hizkuntza bat jakitea	16. Aniztasuna eta kultura-aniztasuna estimatzea	24. Lidergoa
7. Ordenagailua erabiltzeko oinarrizko trebetasunak	17. Nazioarteko testuinguru batean lan egiteko trebetasuna	25. Beste herrialdeetako kulturak eta ohiturak ezagutzea
8. Informazioa kudeatzeko trebetasunak	18. Konpromiso etikoa	26. Era autonomoan lan egiteko trebetasuna
9. Problema ebaztea		27. Proiektuak diseinatzea eta kudeatzea
10. Erabakiak hartzea		28. Ekimena eta ekintzailetasuna
		29. Kalitatearen kezka
		30. Lorpenerako motibazioa

4. taula

diziplina-arlo desberdinetan bai eguneroko bizitzako egoeretan—, eta denboran zehar iraunkorrak dira. Konpetentzia generiko horiek ez dira ikasten era isolatuan, baizik eta bizitzako eszenatoki desberdinetan integraturik (hezkuntzan, lanean, komunitatean eta maila pertsonalean). Irakaskuntza formalaren eszenatokian garrantzitsuak dira, curriculumaren arlo guztien edukietan integratzen direlako. B. Reyren terminologia erabiliz (1996)²³ 'sortzaileak' dei dakieke, irakatsi eta ikasteko prozesuan hainbat jokabide egoki sortzen dituztelako, hainbat egoera berriren aurrean. Konpetentzia generiko horiek ezin dira zuzenean ebaluatu, baizik eta materia, testuinguru eta egoera zehatzetara egindako transferentzien bidez.

2.2. Oinarrizko konpetentzia generikoak eta espezifikoak: bukaeraren ikuspuntua

Europako Erreferentzia Esparruaren (2006)²⁴ europar gomendioak honela definitzen du funtsezko edo oinarrizko konpetentzia: «trebetasun, jakintza, gaitasun eta jarrerren konbinazioa, ikasteko gertu egotea, eta nola jakitea. Funtsezko konpetentziak jakintzen, trebetasunen eta jarrerren multzo multifuntzional eta transferigarri bat dira, eta gizabanako guztiek behar dituzte errealizazio eta garapen pertsonalerako, inklusiorako eta enplegurako. Horiek garaturik egon behar lukete derrigorrezko irakaskuntza edo prestakuntza amaitzerako, eta ondoren bizitza osoan zehar ikasteko oinarria izan behar lukete».

²³ *Op.cit.*

²⁴ *Op.cit.*

Esparru horretan definitzen dira bizitza osoan zehar etengabe ikasteko beharrezkotzat hartzen diren funtsezko zortzi kompetentziak, eta Espainian eta Frantzian hauexek dira (ikus. 5. taula).

Oinarrizko kompetentzia horietako batzuk zeharkakoak dira: adibidez, ikasten ikasteko kompetentzia, hizkuntza-komunikazioa, informazioaren tratamendua eta kompetentzia digitala, gizarte- eta hiritar-kompetentzia, eta autonomia eta ekimen pertsonala. Beste batzuek harreman zuzena dute curriculumeko arlo edo irakasgai zehatzekin: adibidez, matematikarako kompetentziarekin, ingurune fisikoa ezagutzea eta harekin harremana izatearekin, eta kulturarako eta arterako kompetentziarekin. Kompetentzia batzuk, adibidez hizkuntza-komunikazio eta gizarte- eta hiritar-kompetentzia, hein batean generikoak eta hein batean espezifikoak dira. Espezifikoaren artean sailkatzeak ez du esan nahi, adibidez matematikarako kompetentzia

beste arloetan erabiltzea garrantzitsua ez denik, baizik eta matematikarako kompetentzien oinarrizko ikaskuntza Matematikaren arloari dagokiola.

2.3. Bi ikuspuntuen integrazioa: kompetentzia generikoak eta espezifikoak

Ikuspuntu horietako bakoitzak ditu abantailak eta eragozpenak. Oinarrizko kompetentzia generikoen ikuspuntuan, ELGAren DeSeCo ereduari eta Tuning ereduari jarraiki, arlo guztietan berdina diren oinarrizko kompetentziak identifikatzen dira, eta horiek, era berean, oinarrizko kompetentziak sortzen dituzte, etengabe integratu behar baitira jakintza-arlo bakoitzaren irakatsi eta ikasteko prozesuan, bai eta eguneroko bizitzako esperientzietan ere. Hezkuntza-prozesu osoan eta arlo guztietan erreferentziatzeko ardatz iraunkorrak diren

EUOPAR BATASUNA	ESPAINIA/LOE	FRANTZIA/SOC LE COMMUN ²⁵
1. Ama-hizkuntzan komunikatzea 2. Atzerriko hizkuntzetan komunikatzea	1. Hizkuntza-komunikaziorako kompetentzia	1. Frantsesa jakitea 2. Atzerriko hizkuntza bizi bat praktikatzea
3. Matematikarako kompetentzia eta oinarrizko kompetentziak Zientzian eta Teknologian	2. Matematikarako kompetentzia 3. Ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko kompetentzia	3. Matematikaren elementu nagusiak ezagutzea, eta zientziaren kultura menderatzea
4. Kompetentzia digitala	4. Informazioaren tratamendua eta kompetentzia digitala	5. Informazioaren eta komunikazioaren ohiko teknikak ezagutzea
5. Ikasten ikastea	7. Ikasten ikasteko kompetentzia	
6. Gizarte- eta hiritar-kompetentziak	5. Gizarte- eta hiritar-kompetentzia	6. Gizarte- eta hiritar-kompetentziak eskuratzea
7. Ekimenaren zentzua eta enpresarako sena	8. Autonomia eta ekimen pertsonala	7. Autonomiaren eta ekintzaile-senaren jabe egitea
8. Kultura-kontzientzia eta -adierazpena	6. Kulturarako eta arterako kompetentzia	4. Kultura humanistikoa ezagutzea

5. taula

²⁵ MEN: *École et collège: tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences*, CNDP/XO Éditions, Paris, 2006.

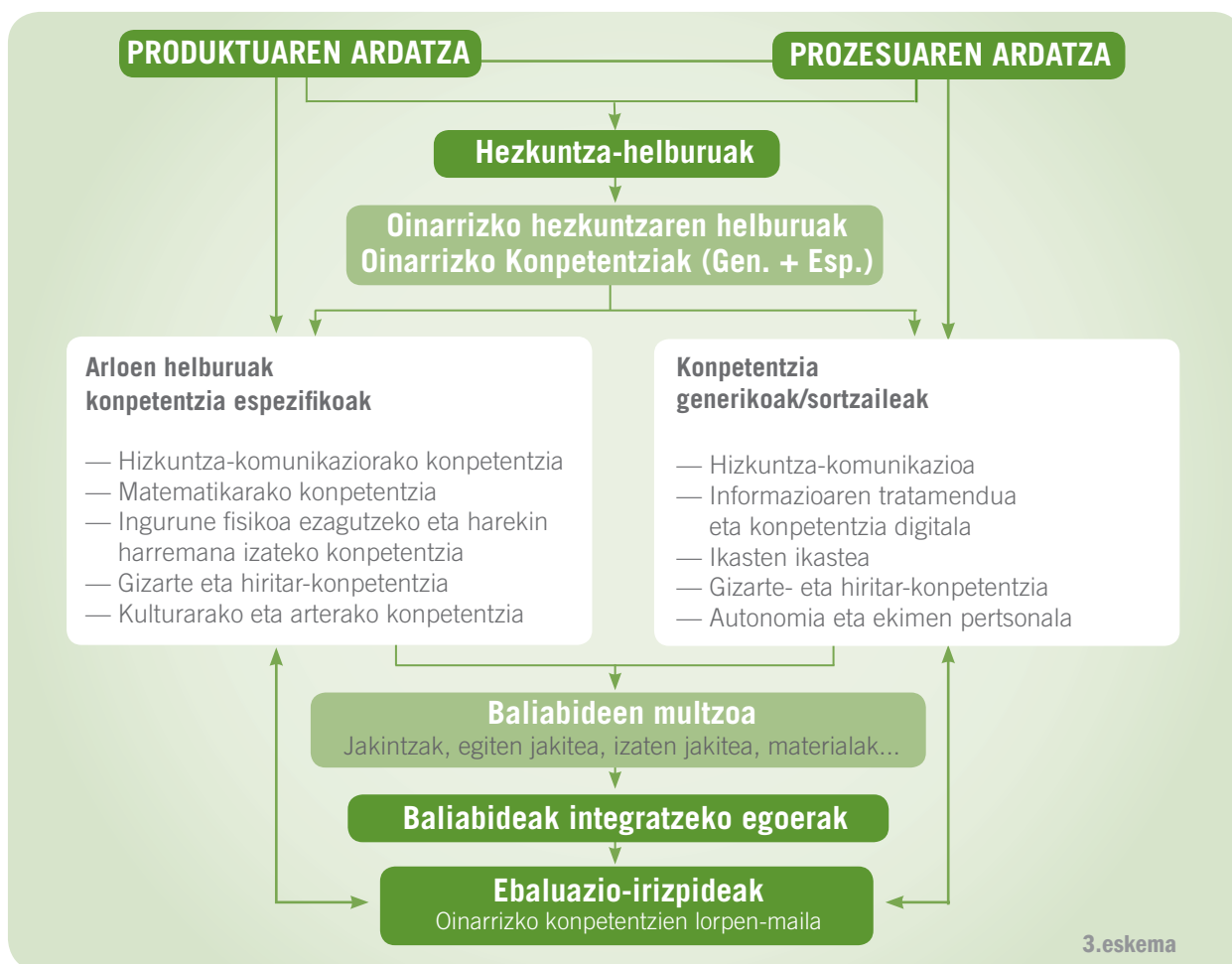


oinarrizko konpetentzia generikoez ez bezala, oinarriko konpetentzia espezifikoez ikaslearen-tzat funtsezko eta beharrezko helburuak zein diren erakusten dute, eta, beraz, ebaluaziorako erreferenteak dira.

Oinarriko konpetentzia generikoak edo zeharkakoak diziplina-arlo guztien erreferentzia izateak hautsi egiten du curriculumaren arlokako banaketa. Ikuspuntu horretatik, irakaslearen lana ez da soilik «bere» gaia irakastea; aitzitik, gainerako irakasleekin batera, ikasleek arlo guztietako oinarriko konpetentzia zeharkakoak eskuratzaren ardura dauka. Eta arduradun bakarrak ez dira irakasleak, baizik eta baita beste instantzia batzuk ere: batez ere, beren garran-

tziaztatik, gurasoak, irakasleek baino hezkuntza-eragin potentzial handiagoa baitute oinarriko konpetentzia batzuetan, adibidez gizarteratzean eta hiritartzean, eta autonomia eta ekimen pertsonalean (ikus. 3. eskema).

Konpetentzien araberako curriculumaren planteamendu integral horixe da, segur aski, konpetentzien araberako curriculumaren berrikuntzarik handiena, praktikan jartzeko zailena eta konplexuena. Ikuspuntu hori aplikatzearen ondorioak nabarmenak dira irakasleen artean: adibidez, beren lana eta prestakuntza birplanteatzea eskatzen du, Oinarriko Hezkuntzaren etapa guztietako irakasleak antolatzea eta koordinatzea, bai eta irakasle eta gurasoen artean



koordinatzea ere, guztion arduraren diren irakas-kuntza-prozesuak eta ikasleen ebaluazioa denen arteko elkarlanean egin daitezzen.

Oinarrizko konpetentzia generikoak eta espezifikoak elkartze horrek, Europako Batasunak eta LOEk proposatzen duten moduan, ikasleak derrigorrezko hezkuntza amaitzean lortu beharreko oinarrizko konpetentzia guztiak proposatzen ditu. Helburuak argi jarri eta norabidea ematen dio derrigorrezko hezkuntzaren prozesu osoari eta ebaluazioari. Denak dira bizitzarako garrantzitsuak eta beharrezkoak, baina denak ez dira berdin eskuratzen. Konpetentzia espezifikoak arloen bitartez eskuratzen dira batik bat, eta generikoak, berriz, eguneroko bizitzako arlo eta egoera guztietan integratuz. Beren transferigarritasuna eta multifuntzionaltasuna ere ez dira berdinak. Konpetentzia generikoak egoera eta testuinguru guztietan erabil daitezke, eta espezifikoak, aldiz, egoera eta testuinguru jakinetan. Oinarrizko konpetentzia guztiak curriculumeko arlo guztietan txertatzea, egoera modu artifizialean behartzea da. Konpetentzia espezifikoak ere transferigarriak eta multifuntzionalak dira, baina ez generikoak hainbat. Egia da konpetentzia espezifikoen erabilera ez dela mugatu behar ikasgai batera; adibidez, matematikarako konpetentzia, ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko konpetentzia eta kulturarako eta arterako konpetentzia beste ezagutza-arlo batzuetan ere erabil daitezke eta ahalik eta ikas egoera gehienetan integratu behar dira, baina ez denetan nahi eta nahi ez.

Konpetentzia generikoak eta espezifikoak bereiztea komeni da kontzeptuzko arrazoiengatik,

baina, batez ere, arrazoi praktikoengatik. Bereizketa horren ondorioak oso argiak dira curriculum diseinatzerakoan eta garatzerakoan, bai eta irakasleak prestatzeko estrategietan ere.

2.4. Oinarrizko konpetentziak Espainiako curriculumean

Hezkuntzako Lege Organikoak (LOE) curriculumeko (6. artikulua) eta ebaluazioko elementu gisa hartzen ditu oinarrizko konpetentziak. Erreferentzia dira Lehen Hezkuntzako ziklo-promozioan, DBH bukaerako tituluari, bai eta diagnosirako ebaluazioetan ere Lehen Hezkuntzako 4. mailan eta DBHko 2. mailan.

Espainiako curriculumean oinarrizko zein konpetentzia sartu erabakitzeko EBren gomendioak aintzat hartu dira, eta Espainiako hezkuntza-sistemaren egoera bereziei eta ezaugarriei egokitu. Ikuspuntu horren arabera, curriculumean oinarrizko konpetentziak txertatu ahal izateko, batetik, pentsatu behar da oinarrizko zer ikaskuntza eskuratu behar dituzten ikasle guztiek, eta, bestetik, erabaki behar da ikaskuntza horien artean zeinek duten lehentasuna.

Hori kontuan hartuta, Espainiako hezkuntza-sisteman oinarrizko zortzi konpetentziak zein diren erabaki da, eta horien deskribapena, xedea eta berezitasunak ageri dira Lehen Hezkuntzako eta DBHko gutxienezko irakaskuntzako arauetan²⁶. Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak onartu duen proposamena —Autonomia-Erkidegoen gutxienezko irakaskuntzen dekretu eta moldaketetan ere txertatu dena—, ez dator guztiz bat europar agintariek emandako defi-

²⁶ 1513/2006 Errege Dekretua, abenduaren 7koa, Lehen Hezkuntzako gutxienezko ikasketak finkatzen dituen (8ko B.O.E.) eta 1631/2006 Errege Dekretua, abenduaren 29koa, DBHko gutxienezko ikasketak finkatzen dituen (2007ko urtarrilaren 5eko B.O.E.).



nizioarekin. Horregatik, bakoitzaren esanahi semantikoa nola eraiki den laburki deskribatzea dagokigu orain, Errege Dekretu horien Eranskinetan ageri den moduan.

Oinarrizko zortzi konpetentzia identifikatu dira:

1. Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia
2. Matematikarako konpetentzia
3. Ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko konpetentzia
4. Informazioaren tratamendua eta konpetentzia digitala
5. Gizarte- eta hiritar-konpetentzia
6. Kulturarako eta arterako konpetentzia
7. Ikasten ikasteko konpetentzia
8. Autonomia eta ekimen pertsonala

Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia hizkuntzaren bidez ahoz eta idatziz komunikatzea da, errealitatea irudikatu, interpretatu eta ulertzea, jakintza eraikitzea eta komunikatzea, eta pentsamenduak, emozioak eta jokabidea antolatzea eta autorregulatzea. Derrigorrezko hezkuntzaren amaieran hizkuntzarako konpetentzia garatzeak esan nahi du ahozko eta idatzizko hizkuntza menderatzea hainbat tesuingurutan, eta gutxienez atzerriko hizkuntzabat era funtzionalean erabiltzea.

Matematikarako konpetentzia da zenbakiak, oinarrizko eragiketak, sinboloak eta matematikako adierazpen- eta arrazonamendu-motak erabiltzen eta erlazionatzen jakitea, horrela informazio-mota desberdinak sortzeko eta interpretatzeko, errealitatearen alderdi kuantitatibo eta espazialei buruzko ezagutza zabaltzeko, eta eguneroko bizitzarekin eta lan-munduarekin lotutako problemak ebazteko. Derrigorrezko hezkuntzaren amaieran matematikarako konpetentzia garatzeak hauxe esan nahi du: eremu pertsonalean eta sozialean

matematikako elementuak eta arrazonamenduak era espontaneoan erabiliz informazioa sortzea eta interpretatzea, eguneroko egoeretatik datozen problemak ebaztea, eta erabakiak hartzea.

Ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko konpetentzia ingurune fisikoarekin harremana izaten jakitea da, bai bere alderdi naturalekin bai giza jardueratik sortutakoekin, horrela gertaerak ulertu ahal izateko, ondorioak iragartzeko, eta norberaren eta gainerako pertsonen eta izaki bizidunen bizimodua hobetzeko eta zaintzeko. Konpetentzia horrek esan nahi du pentsamendu zientifiko-teknikoa garatzea eta aplikatzea jasotako informazioa interpretatzeko, iragartzeko eta erabakiak hartzeko, ekimen eta autonomia pertsonalez; baita jakintza zientifikoa eta bestelako jakintzak bereiztea eta balioestea ere, eta zientziari eta garapen teknologikoari lotutako balio eta irizpide etikoak erabiltzea ere.

Informazioa tratatzeko konpetentzia eta konpetentzia digitala informazioa bilatzen, lortzen, prozesatzen, zabaltzen, eta jakintza bihurtzen jakitea da. Konpetentzia horren jabe izateak esan nahi du pertsona autonomoa, eraginkorra, arduratsua, kritikoa eta gogoetatsua izatea informazioa, bere iturriak, eta teknologia-tresnak hautatu, tratatu eta erabiltzerakoan; baita kritikoa eta gogoetatsua izatea ere dagoen informazioa balioesterakoan, beharrezkoa denean kontrastatzea, eta gizarteak adostutako jokabide-arauak errespetatzea, edozein euskarriko informazioa eta bere iturriak erabiltzeko orduan.

Gizarte- eta hiritar-konpetentziaren bidez posible da errealitatea ulertzea, laguntzea, elkarrekin bizitzea eta hiritar demokratikoa izatea gizarte anitz batean, bai eta hori hobetzen laguntzeko konpromisoa hartzea ere.

Hiritartasuna erabiltzeak esan nahi du balio demokratikoekin bat datozen bizikidetzara- arauak eraikitzea, onartzea eta praktikatzea; eskubide, askatasun, ardura eta betebeharrak zibikoak erabiltzea; eta besteen eskubideak defendatzea.

Kulturarako eta arterako konpetentziak esan nahi du kulturaren eta artearen adierazpen desberdinak ezagutzea, ulertzea, estimatzea eta kritikoki balioestea, aberastasun- eta gozamen-iturri gisa erabiltzea, eta herrien ondaretzat hartzea. Konpetentzia honek arte- eta kultura-adierazpenak estimatzen eta haiekin gozatzeko jakitea esan nahi du; arte-adierazpenaren baliabide batzuk erabiltzea norberaren lanak egiteko; kulturaren eta artearen adierazpen desberdinen oinarritzko ezagutza edukitzea; pentsamendu dibergentea eta lankidetzaren erabiltzea jakitea; jarrera irekia, errespetuzkoa eta kritikoa izatea artearen eta kulturaren adierazpen desberdinen aurrean; norberaren ahalmen estetiko eta sortzailea lantzeko gogoia eta borondatea; eta interesa edukitzea kultura-bizitzan parte hartzeko, eta norberaren eta beste komunitateen kultura- eta arte-ondarea zaintzen laguntzeko.

Ikasten ikasteko konpetentzia ikasten hasteko eta jarraitzeko gai izatea da, gero eta eraginkorrago eta autonomoago, norberaren helburu eta premiei jarraituz. Konpetentzia honen bitartez, nor bere ahalmenen eta ezagutzen kontzientzia, kudeaketa eta kontrola izango du, era konpetentean edo eraginkorrean; horren barruan doaz pentsamendu estrategikoa, lankidetzan jarduteko ahalmena, autoebaluatze ahalmena, eta lan intelektualeko baliabideak eta teknikak eraginkortasunez erabiltzea; hori dena, indibidualak nahiz kolektiboak diren ikaskuntza-erperientzia kontziente eta baikorren bidez garatzen da.

Autonomia eta ekimen pertsonalerako konpetentzia da, batetik, elkarri lotutako balio eta jarrera pertsonalen multzo baten kontzientziaz jabetzea eta aplikatzea: adibidez, erantzukizuna, saiatzea, autoezagutza eta autoestimua, sormena, autokritika, emozioen kontrola, hautatzeko, arriskuak kalkulatzeko eta problemei aurre egiteko ahalmena, bai eta berehalako atsegina atzeratzeko, akatsetatik ikasteko eta arriskuak onartzeko ahalmena ere. Bestalde, norberaren irizpidea erabiliz hautatzeko ahalmena da, proiektuak imajinatze ahalmena, eta aukera eta plan pertsonalak garatzeko egin beharreko ekintzak aurrera eramateko ahalmena —proiektu indibidualen edo kolektiboen baitan—, haien ardura hartuz maila pertsonalean, sozialean eta laboralean.

Oinarritzko konpetentzia horiek Dekretuen Eranskin gisa datoz jasota, bai eta curriculumean seinalatutako arloen eta irakasgaien sarreran ere. Baina oinarritzko konpetentzien egungo proposamenak lotura eta koherentzia handiagoa eskatzen du arlo eta irakasgai bakoitzeko helburu orokor eta espezifikoekin, bai eta lorpen-mailak zehatz definitzea ere, horrela zuzenago ebaluatu ahal izateko. Esandakoaren bidetik, oinarritzko konpetentzien egungo proposamenean esperimentazioa eta hobekuntza libre direla pentsatzen dugu.

2.5. Oinarritzko konpetentzietan oinarritutako hezkuntza-ereduaren ezaugarriak

Oso zehatza izateko asmorik gabe, oinarritzko hezkuntza-konpetentziak aplikatuz datorren eskolako lan-ereduaren ezaugarri batzuk seinala daitezke, ikuspuntu soziokonstruktibistan inspiraturik, eta helmuga zein den erakusten digutenak.



a) 'Jakiteko' irakastetik, 'jarduteko' jakitera

Etorkizunerantz joan nahi duen gizarte batean beharrezkoa da bere kide guzti-guztiak gai izatea era aktiboan eta konprometitan parte hartzeko, beren potentzialitateak alaitz gehien garatuz. Horrela, hezkuntzaren helburuak pertsona konpetenteak sortzea izan behar du, pertsonaren garapen-esparru guztietan gano-raz jarduteko, gizabanako gisa, eta gizarteko eta naturako partaide gisa. Ikuspuntu horren bidetik, curriculum antolatzen duen ardatza ezin dira kontzeptuzko 'jakintzak' izan, baizik eta garapen pertsonalaren dimentsio guztietan (ez soilik laboraletan) jarduteko behar diren 'konpetentziak'. Konpetentziak nabarmentzerakoan, jakintza horiek egoera praktikotan eta testuinguru zehatzetan aplikatu behar direla azpimarratu nahi da, eta, era horretan, jakintza benetako tresna izatea ekintzarako. Ikuspuntu horretatik, ikaskuntzak bideratu behar dira ikasleek denetariko jarduera-moduak gara ditzaten, eta egoera berriei ekiteko ahalmena lor dezaten. Hain zuzen ere, oinarrizko konpetentziak garatuz ikasleak integratu egin dezake ikasitakoa, eduki-mota desberdinekin harremanean jarri, beharra dagoenean eduki horiek eraginkortasunez erabili, eta egoera eta testuinguru desberdinetan aplikatu.

b) Lehenetsuna goi-ikasketetara iristeko funtzio propedeutikoak izatetik, lehenetsuna bizitzarako funtzio propedeutikoak izatera

Curriculumaren diseinuan eta ikasi eta irakasteko prozesuetan konpetentziak oro har, eta batik bat zeharkakoak sartzea erronka bat da, hezkuntzaren zentzua birpentsatzeko aukera; izan ere, bizitza osoko etengabeko hezkuntzaren barruan sartzen da derrigorrezko hezkun-

tza. Derrigorrezko hezkuntzaren funtzio nagusia ikaslea bizitzari ekiteko ahalik eta ongien prestatzea dela pentsatzen denean, zabaldu egiten da aldi horri eman ohi zaion zentzua. Kontua ez da Batxilergora edo beste goi-ikasketetara iristeko prestatzea, baizik eta bizitza indibidual osoa izateko prestatzea, gizarteko eta naturako kide gogoetatsua eta aktiboa izanez. Begirada-aldaketa horrek 'bizitza osoaren' dimentsioetan eta espresioetan pentsatzea eragiten du, eta, ondorioz, curriculum birpentsatzea. Oinarrizko zein konpetentzia behar dira derrigorrezko hezkuntza amaitzean bizitzarako prest egoteko, eta bizitzan zehar ikasteko? Erantzunaren barruan daude, zalantzarik gabe, ikasten jarraitzeko eta lan-munduan integratzen eta aurrera egiten jakiteko konpetentziak, baina hori baino askoz gehiago ere bai. Ikuspuntu horren ondorioak argiak dira, bai edukiak hautatu eta ebaluatzerakoan, bai ikaslearen ikaskuntzan zentratutako metodologian.

c) 'Bere' irakasgaiaren irakasle izatetik hezkide izatera

Zeharkako konpetentziak eta eduki metadiziplinarrak diziplina-arlo guztietan txertatzeak hautsi egiten du curriculumaren arlokako banaketa. Ikuspuntu horretatik, irakaslearen lana ez da soilik 'bere' gaia irakastea; aitzitik, gainerako irakasleekin batera, ikasleek arlo guztietan zeharkako konpetentziak eskuratzearen ardura dauka (adibidez, ikasten eta pentsatzen ikastea, komunikatzen ikastea, elkarrekin bizitzen ikastea, ni neu izaten ikastea, egiten eta ekiten ikastea), eta ikasleek arlo desberdinetan berdinak diren batez ere jarrerazko eta prozedurazko edukiak ikasteko ardura ere badauka. Planteamendu hori aplikatzearen ondorioak nabarmenak dira, bai irakasleak antolatu eta koordinatu beharri dagokionez, bai ikasleak ebaluatzeko koordinatu beharri dagokionez.

d) Eskola bereiz egotetik sarean konektaturik egotera

Bizitzarako prest egoteko eta bizitzan zehar ikasteko behar diren konpetentziak lortzeko ardura eskolarena da, baina baita beste sektore batzuen ere (familia, lana, komunikabideak, kirola, osasuna, aisia eta denbora libre, etab.). Horrek bi arazo jartzen dizkigu mahai gainean. Lehenbizikoa ardurak banatu beharra, konpetentziak ikasteko eta lortzeko orduan sektore bakoitzaren betebeharrak zein diren jakiteko. Bigarrena, sektore inplikatuaren artean eta batik bat familiarekin koordinatu beharra. Horrek guztiak ondorioak ditu eskola-ereduan eta ebaluazio-sisteman. Eskola-ereduak irekia izan behar du, sinergiak sortzeko eta sektore inplikatuarekin lan egiteko prest dagoena. Bestalde, batik bat gurasoak inplikatzea esan nahi du, ardura partekatutako konpetentziak ikasterakoan eta ebaluatzerakoan.

e) Gizabanakoan zentratutako ikaskuntzatik harremana eta testuingurua aintzat hartzen dituen era

Planteamendu pedagogikoetan ohikoa izaten da ekintza didaktikoaren osagaiak aipatzea (irakaslea, ikaslea, edukia, metodologia eta

testuingurua), eta osagai batzuei ematen zaien lehentasunaren arabera irakaskuntza-paradigma bakoitza bereiztea. Adibidez, LOGSE-n eraginez ezaguna zaigun konstruktibismoaren pedagogian, ikaslea dago osagai didaktikoaren erdian. Konpetentziatan oinarritutako ikuspuntuan ikasleak ez du protagonismoa galtzen, baina testuinguruak ere garrantzia hartzen du, konpetentzia izateko gai izan behar baita testuinguru jakin bateko lanei arrakasta-bermeekin aurre egiteko. Ikuspuntu horretatik, konpetentzietan oinarritutako curriculumak ikaskuntzaren planteamendu soziokonstruktibista eta elkarreragilea egiten du, eta Ph. Jonnaert eta C. Vander Borght-en arabera (1999)²⁷ hiru plano osagarri batzen ditu: a) dimentsio konstruktibistaren planoak, pertsonak bere jakintzak bere aurretiko jakintzetatik eta bere jardueratik eraikitzen dituela pentsatzen duena; b) gizarte-harremanen planoak, pertsonak bere jakintzak besteekiko harremanean eraikitzen dituela pentsatzen duena; c) ingurunearekiko harremanen planoak, ikaskuntzak besteekiko harremanei esker garatzen direla pentsatzen duena, baina baita pertsonak ingurunearekin ezartzen dituen harremanei esker ere. Horrek esan nahi du eskolako ikaskuntzek testuinguru eta egoera jakin batzuk eduki behar dituztela.

²⁷ JONNAERT, Ph.; VANDER BORGHT, C.: *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, De Boeck, Brusela, 1999.

2. ZATIA

**Oinarrizko
konpetentzien
aplikazioa
Autonomia-Erkidegoetan**



OINARRIZKO KONPETENTZIEN APLIKAZIOA AUTONOMIA-ERKIDEGOETAN

AURREKARIAK

Autonomia Erkidegoen ardura da hezkuntza-sistemako etapa bakoitzaren derrigorrezko curriculum antolatzea, bai eta neurriak hartzea eta baliabideak jartzea ere berdintasunez eta eraginkortasunez aplikatu eta ikasle guztiek lor ditzaten, oinarrizko irakaskuntza amaitzean, oinarrizko behar hainbat konpetentzia, beren garapen pertsonalerako, gizartean integratzeko, hiritar aktiboak izateko eta enplegu egoki batera biltzeko.

Oinarrizko konpetentziei buruzko gogoeta eta praktika Katalunian hasi zen: 1997an, Consell Superior d'Avaluació delakoak, FREREFekin batera (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation) eta Balear eta Kanaria Uharten parte-hartzearekin, oinarrizko konpetentziak identifikatzeko ikerketa bat bultzatu zuen. Hizkuntza-, matematika-, teknika- eta zientzia-, gizarte- eta lan-eremuaren oinarrizko konpetentziak identifikatu ziren²⁸. Ikerketa

horren jarraipen gisa, Conferència Nacional d'Educació (CNE) delakoan aztertu zen Lehen eta Bigarren Hezkuntzaren arteko gradazioa²⁹. Hurrengo urratsean Asturias, Gaztela-Mantxa, Balear Uharteak, Kanariak, Murtziako Eskualdea, Euskadi eta Valentziako Erkidegoak hartu zuten parte, eta IKTetako, eta arte- eta gorputz-hezkuntzako oinarrizko konpetentziak identifikatu ziren.

Gaztela-Mantxak 2001-2002 eta 2002-2003 ikasturteetan oinarrizko konpetentziak identifikatzeko azterketa bat egin zuen etapa bakoitzaren amaieran, baita Haur Hezkuntzaren amaieran ere. Ondorioak kontuan hartu dira etapa bakoitzeko konpetentzia bakoitza definitzeko orduan.

Kanarietan, 2003-2005 ikasturteetako Hezkuntza Ikuskaritzaren Lan Egitasmoak «Oinarrizko konpetentzien —Hizkuntza, Matematikak eta Ingelesaren— banakako arreta» abiarazi zuen, eta Batzorde bat sortu zuen ikuskariaren prestakuntza tekniko-pedagogikorako. 2007-

²⁸ CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ: *Identificació de les competències en l'ensenyament obligatori*, 2000.

²⁹ CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ: *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002*. «Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes», 2002.

2008 ikasturtean finkatu dira oinarrizko konpetentziei eta aniztasunaren trataerari buruzko informazioa eta aholkularitza.

1. OINARRIZKO KONPETENTZIAK LEHEN HEZKUNTZAKO ETA DBHKO CURRICULUMETAN

Hezkuntzaren Kalitateari buruzko Lege Organikoak (LOCE), 2002ko abendukoak, lehenbiziko aldiz aipatzen ditu oinarrizko konpetentziak Espainiako legerian, Lehen Hezkuntzako eta DBHko diagnosirako ebaluazioaren erreferente gisa. 2006ko maiatzaren 3ko Hezkuntza Lege Organikoan (LOE) agertzen dira oinarrizko konpetentziak curriculumaren osagai gisa, eta promozioaren eta diagnosirako ebaluazioaren erreferente gisa.

Autonomia Erkidegoek, beren lurraldeko curriculumak finkatzeko Dekretuetan sartzten dute oinarrizko konpetentziei buruzko gutxienezko irakaskuntzen Errege Dekretuetan finkatzen dena:

- «Curriculumak esaten zaio helburu, oinarrizko konpetentzia, eduki, metodo pedagogiko eta ebaluazio-irizpideen multzoari». Lehen Hezkuntzako arloetan eta DBHko irakasgaietan (6.1. art.).
- «I. Eranskinean datoz etapa honen amaieran ikasleek lortuta eduki behar dituzten oinarrizko konpetentziak» (7.1. art.).
- «Hezkuntza-administrazioek finkatu eta zentroek beren hezkuntza-proiektuetan zehaztutako gutxienezko irakaskuntzak (...) eta curriculumak ere konpetentzia horiek lortzera bideratuko dira» (7.2. art.).
- Lehen Hezkuntzan, «ikaslea hurrengo ziklo eta etapara igaroko da baldin eta uste bada lortu dituela dagozkion oinarrizko konpetentziak eta heldutasun-maila egokia» (20.2. art.).
- «Irakurketa funtsezko faktorea da oinarrizko konpetentziak garatzeko. Beren irakaslan antolatzerakoan, zentroek bermatu behar dute egunean gutxienez 30 minutu eskaintzea irakurketari, curriculum-arlo bakoitzaren ikaskuntza integraturik, eta etapako ikasturte guztietan» (7.4. art.).
- DBHn «arreta berezia eskainiko zaio oinarrizko konpetentziak eskuratzeari eta garatzeari» (26.2. art.), «amaierako titulua lortzeari buruzko erabakiak ikasle bakoitzaren irakasle guztiek era kolegiatuan hartuko dituzte, kontuan hartuz ea lortu diren etaparen oinarrizko konpetentziak eta helburuak» (28.2. art.).
- «Lehen Hezkuntzaren bigarren zikloa amaitzean...» (21. art.) eta «DBHren bigarren ikasturtea amaitzean, ikasleek eskuratutako oinarrizko konpetentzien diagnosirako ebaluazioa egingo dute zentro guztiek» (29. art.).
- «Bigarren Hezkuntzako Graduatu Titulua eskuratuko dute oinarrizko etaparen konpetentziak eta helburuak lortzen dituzten ikasleek» (31. art.).
- Hasierako Lanbide-Kualifikaziorako Programetan, prestakuntza-moduluak oinarrizko konpetentziak garatzera bideratuko dira (30.3b. art.).

Autonomietako Dekretuen artikulatuan, oinarrizko konpetentziei buruzko kontu batzuk



gehitu edo zehazten dira. Ekarpen eta gogoeta berriak daude —eta ia kasu guztietan Eranskinetan jaso dira— oinarrizko konpetentzien kontzeptualizazio eta deskripzioan, eta Lehen Hezkuntzako arloan edo DBHko irakasgaien ekarpenean.

Curriculum guztietan agertzen dira gutxieneko irakaskuntzen Errege Dekretuek finkatutako oinarrizko zortzi konpetentziak. Gaztela-Mantxak Konpetentzia emozionala gehitzen du, heldutasunari buruzkoa.

Onarturik dago ikasleen jakintzen eta hezkuntza-erakundeen eraginkortasuna ebaluatzeko eta egiaztatzeko eredu, funtsezko edo oinarrizko konpetentzien gainean artikulatua, legeak hala agintzeaz gain eragina izan dezakeelako Espainiako eta Europako hezkuntza-sistemen kohesioan. Hori zuzen aplikatzeak bermatuko du hiritar guztiek ezinbesteko prestakuntza edukitzea, etorkizuneko erronkei aurre egin ahal izateko.

Nolanahi ere, funtsezko bi eredu daude konpetentzia horiek eskuratzeko. Zenbait Autonomia Erkidego (Andaluzia, Asturias, Kanariak, Katalunia, Euskadi, Extremadura, Galizia) eredu soziokonstruktibistaren alde daude. Horren arabera, «jakintza eraikiz doa, egiten, izaten eta elkarrekin bizitzen ikasi ahala» (Galizia). Eredu horretan, konpetentzia da «jakintzak eta trebetasunak erabiltzeko ahalmena, zeharka eta elkarreraginez, jakintza desberdinei lotutako ezagutzek parte-hartzea eskatzen duten testuinguru eta egoeretan; horrek esan nahi du ulertzea, hausnartzea eta bereiztea, egoera bakoitzaren gizarte-dimentsioa kontuan hartuz» (Katalunia).

Beste batzuek (Gaztela eta Leon, Madril, Murtzia) nahiago dute eredu 'kognitiboa'. Horretan,

«Europako kultura-tradizioaren bidetik, ezagutzak eta jakintzak hartzen dira «egin»edo erabili aurreko ezinbesteko urrats moduan. Jakintzen sendotasuna —ez soilik kalkulu matematikoaren oinarrizko trebetasunak, garapen teknologikoaren oinarriak edo hizkuntzak menderatzea—, bermerik onena da gure gazteek jarrera adimentsua eta kritikoa izan dezaten etorkizuneko erronken aurrean, eta aurrerantzean ere askatasun indibiduala izan dadin gure gizartean jatorri eta izateko arrazoi. Ahalik eta exigenteena den prestakuntza teorikoa, bizitzan zehar handitu ahal izango dutena, jakin-min intelektuala delarik etengabeko ikaskuntzaren akuilua» (Murtzia).

Arlo eta irakasgai guztiek laguntzen dute oinarrizko konpetentziak eskuratzeko, eta oinarrizko konpetentzia guztiak lortuko dira hainbat arlotako lanaren bidez. Nolanahi ere, «oinarrizko konpetentzia horietako batzuk zeharkakoagoak dira: adibidez, ikasten ikasteko konpetentzia, hizkuntza-komunikazioa, informazioaren tratamendua eta konpetentzia digitala, gizarte- eta hiritar-konpetentzia, eta autonomia eta ekimen pertsonala. Beste batzuek harreman zuzenagoa dute curriculumeko arlo edo irakasgai zehatzekin: adibidez, zientzia-, teknologia- eta osasun-kulturarako konpetentziarekin, matematikarekin, eta giza eta arte-kulturarekin» (Euskadi).

Kataluniak zeharkako konpetentziatan sailkatzeko oinarrizko konpetentziak:

— *Konpetentzia komunikatiboak:*

- Hizkuntza eta ikus-entzunezkoa; artea eta kultura).
- Metodologikoak (informazioaren tratamendua eta k. digitala; matematika; ikasten ikastea).
- Pertsonalak (autonomia eta ekimen pertsonala).

— *Elkarrekin eta munduan bizitzean zentratutako konpetentzia espezifikoak:*

- Ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko konpetentzia.
- Gizarte- eta hiritar-konpetentzia.

LOEk eta gutxienezko irakaskuntzen Errege Dekretuak ez dute harremanik finkatzen oinarrizko konpetentzien eta etapetako xede eta helburuen artean. Arloen eta irakasgaien curriculumeko atal batean aipatzen da zein den bakoitzaren ekarpena oinarrizko konpetentziei dagokienez.

Autonomietako Dekretuek hori bera jasotzen dute, ekarpen berezi batzuekin. Euskadik eta Kataluniak diote eskolako hezkuntza-jarduerak —hezkuntza formal, informal eta ez-formalak bezalaxe— oinarrizko konpetentziak garatu behar dituela (Bizitzeko ikastea, Pertsona gisa garatzen ikastea, Komunikatzen ikastea, Elkarrekin bizitzen ikastea, Ikasten eta pentsatzen ikastea, Egiten eta ekiten ikastea) (Euskadi) edo ardatz batzuk eduki (Izaten eta era autonomoan jarduten ikastea, Pentsatzen eta komunikatzen ikastea, Aurkitzen eta ekimena edukitzen ikastea, Elkarrekin eta munduan bizitzen ikastea) (Katalunia), eragile guztientzat baliagarriak direnak.

Konpetentziek hainbat dimentsio dituzte, eta maila desberdinetan eskura daitezke. Ez gutxienezko irakaskuntzen Errege Dekretuak ez Autonomia Erkidegoen curriculum-dekretuek ez dute zehazten ikasleek konpetentzia bakoitzetik zein maila eduki behar duten DBH bukatzean. Euskadin, hizkuntzarako konpetentzia dela eta, Hizkuntzen Europako Erreferentzia Esparrua hautatu eta finkatzen da ikasleek gaztelaniaz eta euskaraz B2 mailara iritsi behar dutela, eta atzerriko hizkuntzan B1 mailara (erabiltzaile independenteen lehen eta bigarren maila, hurrenez hurren). Gaztela

eta Leonen ere aipatzen da Europako Esparrua, hizkuntzen irakaskuntzako erreferentzia gisa. Galiziak konpetentzia bakoitzeko zehazten du ikasleek lortu beharreko oinarrizko maila, DBH amaitzean.

Gaztela eta Leonen Haur Hezkuntzako bi zikloen curriculum eta Nafarroak bigarren zikloarena onartu dituzte, etapa horietan oinarritzen delakoan ikasle guztien oinarrizko konpetentzien hurrengo garapena.

2. OINARRIZKO KONPETENTZIAK ESKURATZEKO ESKOLA-EKIMENAK

Curriculum Dekretuetan, Autonomia Erkidegoek, aginduzko alderdiak finkatzeaz gain, jarraitu beharreko jarduera bideratzen diete ikastetxeei, beti ere pedagogiarako eta antolakuntzarako autonomiari eutsiz. Curriculumaren potentzialitatea, gehitutako edukien kopuruan eta motan baino gehiago, ikastetxetan gerta daitezkeen prozesuen motan dago, bai Curriculum Proiektuak egiteko orduan bai ikasgelan garatzeko orduan. Hain zuzen ere, bertan jasotzen dute, eta batzuetan garatu ere bai, gutxienezko irakaskuntzen Errege Dekretuen I. Eranskinek diotena.

Curriculumeko arloen eta irakasgaien asmoa ikasle guztiek hezkuntza-helburu guztiak lortzea da, eta, ondorioz, baita oinarrizko konpetentziak ere. Nolanahi ere, ez dago harreman unibokorik arlo edo irakasgai jakin batzuk irakastearen eta konpetentzia jakin batzuk garatzearen artean. Arlo bakoitzak zenbait konpetentzia garatzen laguntzen du, eta, era berean, oinarrizko konpetentzia bakoitza lortuko da hainbat arlo edo irakasgaitan egindako lanaren bidez. (.../...)



(.../...)

Oinarrizko konpetentziak garatzen laguntzearen, curriculumeko arlo eta irakasgaietan egiten den lana osatu egin behar da antolakuntzari eta jarduerari buruzko neurriekin, ezinbestekoak baitira haiek garatzeko. Horrela, ikastetxeen eta ikasgelen antolakuntzak eta jarduerak, ikasleen parte-hartzeak, barne erregimeneko arauak, hainbat metodologia eta baliabide didaktiko erabiltzeak, edo eskolako liburutegiaren ikuskera, antolakuntza eta jarduerak, besteak beste, erraztu edo zaildu egin dezakete komunikatzeko, ingurunea fisikoa aztertzeke, sortzeko, elkarrekin bizitzeko eta hiritar izateko, edo alfabetizazio digitala lortzeko konpetentzien garapena. Era berean, etengabeko tutore-lana erabakigarria izan daiteke ikaskuntzaren erregulazio, emozioen garapen edo gizarte-trebetasunekin lotutako konpetentziak eskuratzeko. Azkenik, jarduera osagarrien eta eskolaz kanpokoen plangintzak indartu egin dezake oinarrizko konpetentzia guztien garapena.

2.1. Ikastetxeen proiektuak berrikustea

Autonomia Erkidego guztiek beren Dekretuetan aipatzen dute ikastetxeek berrikusi egin behar dituztela eskola-jarduera orientatzen eta planifikatzen dituzten planteamenduak eta agiriak.

- *Hezkuntza Proiektua*. Ikastetxe bakoitzari nortasuna ematen dion hezkuntza-jardueraren helburu, prozesu eta ikuspuntuei buruz hezkuntza-komunitateak hartutako akordioak, erreferentzia gisa ikasleek lortu beharreko oinarrizko konpetentziak hartuz.
- *Curriculum Proiektua* (erkidego batzuk zuzenean pasatzen dira programazio didaktikotara): Konpetentzien eskakizunak aztertu ondoren, haiek eskuratzeko aldera arlo eta irakasgai bakoitzak nola lagunduko duten adostuko dute irakasleek. Aintzat hartuko dira arloen eta irakasgaien programazio

didaktikoa egiteko irizpideak eta haien ikuspuntu didaktikoa, zeharkako konpetentziak eta jarduera globalizatuak eta diziplinartekoak.

- *Tutoretzarako, Elkarbizitzarako eta ikasleen aniztasunari erantzuteko planak*. Denentzat, oinarrizko konpetentziak dira orientabidea eta lortu beharreko helburua.
- *Hizkuntza Proiektua*. Bi hizkuntza ofizialak dituzten erkidegoetan, Katalunia, Euskadi eta Galizian, ikastetxeek erabakiko dute, ikaskuntzaren helburu eta prozesuez gain, eskolako jardueran hizkuntza ofizialak eta atzerriko hizkuntza erabiltzea, horretarako kontuan hartuz inguruneko egoera soziolinguistikoa, ikasleen ama-hizkuntza eta lortu nahi den konpetentzia-maila. Gaztela eta Leon akordioak hartzen hasi da, ikastetxeek aldameneko erkidego eta herrialdeen hizkuntzak irakasteko aukera eskain dezaten. Uneotan galegoa ematen da, eta aukerako irakasgaia da DBHko curriculumean.

Kataluniak Ikastetxeen Plan Estrategikoa jarri du martxan, eta bertan zehazten dira segidako lau ikasturtetako helburuak, hezkuntza- eta curriculum-proiektuaren barruan eta barne ebaluazioko planak aurreikusten dituen ebaluazio-prozeduren barruan. Plan estrategiko bat duten ikastetxeek autonomia handiagoa dute helburuak finkatzeko, haiek lortzeko modua erabakitzeko eta beharrezko baliabideak eskuratzeko.

2.2. Etapa bakoitzeko proiektuak koordinatzea

Oinarrizko konpetentziak DBH amaieran lortu behar dira. Eskolatzearen hasieratik une hori arte kontuan hartu behar da azken helburua, eta maila jakin batera iritsi etapa, ziklo eta ikasturte bakoitzean. Prozesu hori gauzatzeko,

beharrezkoa da Haur Hezkuntza eta DBH arteko etapen curriculum-proiektuak koordinatzea. Ildo horretatik, Euskadik Dekretu bakar bat prestatu du Oinarrizko Hezkuntza osorako —Lehen Hezkuntza eta DBHrako—, oinarri eta xede berdinekin, helburuak eta edukiak mailakatuz, eta horiek eranskin desberdinetan agertzen dira.

2.3. Irakaslanaren ikuspuntu berriak

Oinarrizko konpetentzien araberako sistema berria abiarazteko aldatu egin behar da irakaslearen antolakuntza eta ikaskuntzaren subjektu den ikaslearen papera, eta horrek esan nahi du hezkuntzaren metodologia eta jarduerak ez mugatzea jakitera soilik, eta egiten jakitea bultzatzea.

Oinarrizko konpetentziak zeharkakoak direnez eta bertan integratzen direnez arlo eta irakasgai bakoitzean lortutako ezagutzak eta trebetasunak, beharrezkoa da irakasle guztiek talde-lanean parte hartzea, programazio guztiak koordinaturik egotea eta Lehen Hezkuntzan jarduera globalizatuak eta DBHn diziplinartekoak egotea. Planteamendu horrentzat oztipoa izan daiteke jakintza irakasgaitan banaturik egotea, eta irakasleak espezializaturik egotea DBHn (eta baita Lehen Hezkuntzan ere). Hainbat irakasgai eremutan elkartzeak erraztu egiten du diziplina desberdinak integratzea, beharrezkoa baita konpetentziak eskuratzeko.

Erkidego batzuek diziplinarteko lanak sartu dituzte, arlo eta irakasgai desberdinetan lortutako jakintzak integratzeko eta benetako egoera eta problemei aplikatzeko. Katalunian eskatzen da Lehen Hezkuntzako ziklo bakoitzean eta DBHko lehen hiru urteetan gutxienez diziplinarteko lan edo proiektu bat egitea, errealitateko alderdi bati buruz; eta 4. urtean ikasle

guztiek egingo dute taldeko ikerketa-lan bat, taldeak berak aukeratua, irakasle baten gidaritza pean. Galizian, DBHren lehen ikasturtean *proxecto interdisciplinar* delakoa sartzen da, oinarrizko konpetentzietara hurbildu nahian, curriculumaren arlo desberdinetan landutako alderdiei tratamendu globalizatu bat emanez.

Gaztela eta Leonen ikaskuntzaren Banakako Txostenean azaldu behar da oinarrizko konpetentziak eskuratu diren maila.

Asturiasen, azken urteotan, hiritar aktiboa izateko konpetentzien maila neurtzen da DBHko Graduatu Titulua lortzeko Probetan, eta erdi mailako lanbide-ikasketak arrakastaz garatzeko konpetentziak Erdi Mailako Prestakuntza Zikloen Sarrera Probetan.

2.4. Zentrozen antolakuntzako eta jarduerako aldaketak

Oinarrizko konpetentziak lortzen laguntzeko eta irakaskuntza-eredua koherentea izan dadin, ikastetxeek Antolakuntza eta Jarduera Araudia dute, eta ikuspuntu berri horrekin erabakiko dute:

- Irakasleen artikulazioa eta koordinazioa;
- Ikasleek ikastetxeko dinamikan eta ikaskuntza-prozesuan parte hartzeko moduak eta eremuak;
- Hezkuntza-komunitateko partaideen arteko harreman-moduak;
- Ikasleen arteko eta irakasle eta ikasleen arteko gatazkak ebazteko bideak;
- Eskola-komunitatearen kolektiboetako partaideen eskubideak eta betebeharrak, eta eskola-arauen ezarpena;
- Familien lankidetzak eta partaidetzak; eta
- Irakaskuntza-baliabideen antolakuntza eta erabilpena, batik batik liburutegiarena eta informazio- eta komunikazio-teknologiarena.



3. OINARRIZKO KONPETENTZIEN EBALUAZIOA

LOEk bi prozesu-mota aurreikusten ditu diagnosirako ebaluazioak egiteko. Biak doaz ikasleen oinarrizko konpetentzien inguruan, eta emaitzak ikusi ondoren, heziketa berrikusteko eta hobetzeko konpromisoa egon behar du.

a) Hezkuntza-sistemaren diagnostiko orokorra. Lagin-balioa du, eta aukeratutako ikastetxeei kanpoko probak eginez «datu adierazgarriak lortzen dira Autonomia Erkidegoetako eta Estatu osoko ikasleei eta ikastetxeei buruz».

b) Ikasleen diagnostikoa. Zentsu-balioa du, eta ikastetxe guztiek egingo dute. «Ebaluazio hau hezkuntza-administrazioen ardura da, formatiboa eta orientagarria izango da ikastetxeentzat, eta informatiboa familientzat eta hezkuntza-komunitate osoarentzat». Hezkuntza-administrazioek «eredu eta babes egokiak eman behar dituzte, ikastetxe guztiek behar bezala egin ahal izan ditzaten ebaluazio horiek».

3.1. Hezkuntza-sistemaren diagnosirako ebaluazio orokorra

Ebaluazio Institutuak egiten ditu hezkuntza-sistemaren ebaluazioak, bai estatuan bai nazioartean, lagin-moduan, Autonomia Erkidegoekin koordinaturik, eta hortik Institutuak, Kontseiluak edo Zerbitzuak sortu dira, lurralde-ebaluazio orokorrak egiteko. Ebaluazio Institutuak egiten du estatu-mailako ebaluazio-txostena, eta Autonomia Erkidegoetako ebaluazio-organoei egiten dute beren lurraldeko txostena.

3.1.1. PISA ebaluazioak

1995etik hona, Ebaluazio Institutuak nazioarteko hainbat ebaluaziotan hartu du parte:

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) delakoak irakurketaren konpetentzia neurtzen du; TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) delakoak Matematikak eta Zientziak ebaluatzen ditu.

PISA (*Programme for International Student Assessment*) delakoa ELGak sortu zuen 2000. urtean, ikasleek lortutako funtsezko konpetentzien neurri bat finkatu beharra zegoelako, denentzat berdina eta nazioartean konparagarria. Programa horretan Matematikak, Zientzia eta Irakurketako konpetentziak ebaluatzen dira, eta 2003tik aurrera Problema Ebaztea, zeharkakotasunez. 15 urteko ikasleak ebaluatzen dira. Hiru urtez behin egiten da lau eremuetan, baina aldi bakoitzean aldatuz doa azterketa-gai nagusia: 2000an Irakurketa, 2003an Matematika, 2006an Zientziak, eta horrela ikasleen azterketa konparatiboak eta luzetarakoak egin ahal izango dira bederatzi urtez behin.

Hauexek dira ebaluazio horren ezaugarri batzuk: ez dago lotua curriculum espezifiko bati; eskolan zentratutako ereduaz haratago doa, jakintza eguneroko lanei eta erronkei aplikatuz; aintzat hartzen du ikasleen motibazioa, autokontzeptua eta ikaskuntza-estrategiak; informazioa jasotzen du ikastetxeei buruz, irakatsi eta ikasteko prozesuei buruz eta ikasleen prestakuntza- eta hezkuntza-interesei buruz. Konpetentzia bakoitzean alde aurretik sei maila finkatu, trebetasunetan deskribatu, eta emaitzen erreferentzia izango dira.

2000. urteko ebaluazioan ez zen Autonomia Erkidegoen ordezkariarik egon. 2003koan hiru autonomia-erkidegoren lagin adierazgarria egon zen: Gaztela eta Leon, Katalunia eta Euskadi. 2006koan beste sei autonomia-erkidego bildu ziren: Andaluzia, Aragoi, Asturias, Kantabria, Galizia, Errioxa eta Nafarroa. Eba-

luatutako hiru konpetentzietan Errioxak lortu ditu emaitzarik onenak Espainiako Autonomia Erkidegoen artean, eta matematikarako eta zientziarako konpetentzietan dagokienez lehen hamarren artean dago, parte hartu duten 56 herrialdeen artean.

Asturiasko Ebaluazio eta Kalitate zerbitzuak sentsibilizazio-lanak egin ditu ebaluazioan parte hartu duten ikastetxeen zuzendaritzekin, bai eta prestakuntza- eta informazio-saioak ere, Irakasleak Prestatzeko Sarearen laguntzarekin.

3.1.2. Hezkuntza-sistemaren estatuko ebaluazio orokorrak

Lehenago INCEk (Ebaluazio eta Kalitatearen Institutu Nazionala) eta INECSEk bezala (Hezkuntza Sistemaren Ebaluazio eta Kalitatearen Institutu Nazionala), Ebaluazio Institutuak ebaluatzen du hezkuntza-sistema. 1995ean egin zen Lehen Hezkuntzako ebaluazioa, gero lau urtez behin errepikatu dena, eta 1997an DBHkoa, lau urtez behin ere. Ingelesari buruzko ebaluazio espezifikoak ere egin dira.

Lagin-balioa duen ebaluazioa da, emaitzek interpretazio global batentzat bakarrik balio dute, eta ez ikastetxe edo ikasle bakoitzarentzat. Bere helburua da etapa bakoitzeko hezkuntzaren egoera ezagutzea eta hobekuntza-neurriak hartu ahal izatea. Errendimendu-probak egiten dituzte Lehen Hezkuntzako lau arloetan, eta DBHko bostetan. Gainera, irakasle, ikastetxeko zuzendari, ikuskari eta beste profesional askok galdera-sortak erantzuten dituzte, ikaskuntzan eragina duten faktoreei buruzkoak.

Autonomia Erkidego batzuek (Kanariak, Gaztela eta Leon, Euskadi, Galizia) hezkuntza-sistemaren ebaluazio batzuetan zabaldu egin zuten lagina, lurraldeko emaitza esanguratsuak lortzeko.

Diagnosirako ebaluazio orokorrek oinarrizko konpetentzietan buruzkoak izan behar dutela dioen legeari jarraituz, Ebaluazio Institutuak ebaluazio-esparrua onartu du. Berori egiteko ardurak izan du aditu talde batek: unibertsitateko irakasleak, ebaluazio-institutuetako zuzendariak, eta oinarrizko konpetentziak ebaluatzen adituek. Esparru hori multzo hauetan egituratu da:

1. *Alderdi orokorrak.* Diagnosirako ebaluazio orokorren oinarri legalak deskribatzen dira, beren helburua, diagnosirako ebaluazioekin duten harremana eta aplikazio-egutegia.

2. *Populazioak eta laginak.* Parte hartu duten populazioak eta laginak egiteko irizpideak aipatzen dira. Laginketen tamainak bermatu egin behar du ikasleen eta ikastetxeen ordezkariak autonomia-erkidego bakoitzean, baina ez erkidego bakoitzeko geruza bakoitzean.

3. *Testuinguruak.* Ikasleen eta ikastetxeen maila sozioekonomikoa eta kulturala zehazteak erraztu egingo du emaitzak beren testuinguruan interpretatzea eta hobekuntzak proposatzea. Era berean, emaitzak esplikatzen dituzten baliabide eta prozesuei buruzko datuak jasoko dira.

4. *Probak.* Probak egiteko kontuan hartzeko irizpide teknikoak zehazten dira: item-mota, luzera, aplikazio-denborak, galdera irekiak sartzea, itemak egiteko ildoak, etab.

5. *Ebaluazioaren helburua: oinarrizko konpetentziak.* Oinarrizko konpetentzia bakoitzaren deskribapen labur bat, eta dagozkion dimentsioetan nola banatzen diren aipatzen da. Horrek esan nahi du Lehen Hezkuntzako eta DBHko gutxienezko ikaskuntzei buruz errege-dekretuetan datorrena ebaluatzea.



6. *Emaitzen azterketa.* Hau da, emaitzak aztertzeko irizpideak, puntuazioen banaketa, datuen desagregazioa eta errendimendu-mailak erabakitzea.

7. *Txostenak eta zabalkundea.* Hartzaileen araberako txosten-motak, eta emaitzak zabaltzeko prozedurak deskribatzen dira.

3.1.3. Ebaluazio orokorrak aplikatzeko egutegia

Oinarrizko konpetentziak ebaluatzen adituak direnek 2007-2008 ikasturtean item-zerrendak egin, eta diagnosi-proba orokorren aplikazio pilotua egingo da ikastetxe bakar batzuetan, proben eskakizun eta problema espezifikoak neurtzeko. Aldez aurreko aplikazio horren esperientzia baliatuz egingo dira probak Lehen Hezkuntzan eta DBHn. Aplikazio pilotuak 2008-2009 ikasturtea baino lehen eginga egotea komeni da, nahi duten Autonomia-Erkidegoek diagnosirako ebaluazioetarako erreferentzia gisa hartu eta ondoren orokortzeko.

2008-2009 ikasturtean hasiko dira hezkuntza-sistemaren diagnosirako ebaluazio orokorrak Lehen Hezkuntzan, eta 2009-2010 ikasturtean DBHn. Bederatzi urteko ziklo batean ebaluatuko dira oinarrizko konpetentzia guztiak. Ebaluazio orokor horiek hiru urtez behin egingo dira, eta ahal dela ez dira urte berean egingo Lehen Hezkuntzako eta DBHko ebaluazioak. Nazioarteko ebaluazioekin bat etortzea ere saihestu behar da.

Etapla bateko diagnosirako ebaluazio orokorra egiten den bakoitzean ebaluatuko dira hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia, matematikarako konpetentzia eta ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko konpetentzia. Bederatzi urteko zikloaren hiru urtez behingo aplikazio bakoitzean, hiru kon-

petentzia horietako bat ebaluazio-gai nagusia eta beste biak osagarriak izango dira, eta, horrela, konpetentzia bakoitza behin ebaluatuko da nagusi gisa zikloan.

Informazioa tratatzeko konpetentzia eta konpetentzia digitala gutxienez bitan ebaluatuko da, bederatzi urteren epean. Oinarrizko beste lau konpetentziak (gizarte- eta hiritar-konpetentzia; kultura eta arterako konpetentzia; ikasten ikastea eta autonomia eta ekimen pertsonala) gutxienez behin ebaluatuko dira, bederatzi urteren epean.

Laburbilduz, etapa bateko diagnosirako ebaluazio orokor bakoitzean hiru konpetentzia finko ebaluatuko dira (matematika, hizkuntza eta ingurune fisikoa), horietako bat nagusia eta beste biak osagarriak, eta, gainera, beste bost konpetentzietatik bi.

Ildo horretatik, gerora berrikuspenak egin litezkeen arren, bederatzi urteko zikloan ebaluazio orokorrak honela banatzea proposatzen da (ikus. 5. taula).

3.2. Ikasleen diagnosirako ebaluazioa. Autonomia Erkidegoen ekimenak

Une hauetan, autonomietako organoak, Ebaluazio Institutuaren koordinazioarekin, zentsu-motako diagnosirako ebaluazioa ari dira planifikatzen — LOEk 21. eta 29. artikuluetan agindutako moduan Lehen Hezkuntzako 4.ean eta DBHko 2.ean egin beharrekoa, ikastetxeak eta familiak informatzeko eta orientatzeko—, bai eta probak prestatzen ere, ikastetxe guztientzat berdinarik. Pilotajea 2008an egingo da eta autonomia-organoeetako ebaluazio-teknikariek hartuko dute parte, Ebaluazio Institutuaren koordinazioarekin.

KONPETENTZIAK		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Lehen Hezkuntzaren 4. maila	Nagusia		1			2			3	
	Osagarriak	Pilotua	2 eta 3			1 eta 3			1 eta 2	
	Beste batzuk		4 eta 5			6 eta 7			4 eta 8	
DBHren 2. maila	Nagusia			1			2			3
	Osagarriak	Pilotua		2 eta 3			1 eta 3			1 eta 2
	Beste batzuk			4 eta 5			6 eta 7			4 eta 8
PISA			Irakurketa			Matematika			Zientzia	

1: Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia. / 2: Matematikarako konpetentzia. / 3: Ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko konpetentzia. / 4: Informazioaren tratamendua eta konpetentzia digitala. / 5: Gizarte- eta hiritar-konpetentzia. / 6: Kulturarako eta arterako konpetentzia. / 7: Ikasten ikasteko konpetentzia / 8: Autonomia eta ekimen pertsonala.

5. taula

Proba aplikatzea eta zuzentzea bi eratan egin ahalko da: ikastetxeek berek, autonomia-erki-degoko organo ebaluatzaileek emandako ildoak jarraituz —lagin batean aplikatuko luke—, edo kanpoko aplikatzaile eta zuzentzaileek, organo ebaluatzailearen koordinazioarekin. Kasu bietan autonomiako organismo ebaluatzaileak aztertuko ditu emaitzak, bai orokorrean bai geruzaka, irizpide soziokulturalak eta pedagogikoak jarraituz.

Autonomia Erkidego batzuek denbora darabate oinarrizko konpetentziak ebaluatzen, eta, gaur egun, ekimenak ari dira bultzatzen ikastetxe, irakasle eta familiak prestatzeko, diagnosirako ebaluazioak ezartzen direnerako.

Asturiasen, Ebaluazio eta Kalitate Zerbitzuak konpetentzien ikuspuntua txertatzen du Erki-degoan egiten diren ebaluazioetan. Arau bihurtu aurretik esperimentazio-prozesu bat egiten da, informazioa ikastetxeei itzuli eta ikasleen familiei bidali ahal izateko: 2006an hizkuntzarako konpetentzia (gaztelania eta ingelesa) eta

matematikarako konpetentzia ebaluatu ziren; 2007an, parte hartu zuten 25 ikastetxeek proba aplikatu eta zuzendu, eta Ebaluazio Zerbitzuak prozesua eta emaitzak aztertu zituen, hainbat aldagai kontuan hartuz; 2008an ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko konpetentzia ebaluatuko da, eta ikasten ikasteko konpetentziari heldzen hasiko zaio.

Kanarrietan, Hezkuntzaren Ebaluazio eta Kalitatearen Kanarrietako Institutuak martxan dauka «Erakundearen Ebaluazioaren Esparru Orokorra: Kanarrietako Diagnosi Ebaluazioaren Plana». Era berean, ikasle bakoitzak lortu duen konpetentzia-maila erakusten duen programa informatiko bat jarri nahi da martxan, informazio hori banakako ebaluazio-txostenetan aplikatzeko, ikastetxearentzako eta familiarentzako informazioa desagregatuz. Gaztela-Mantxak segidako bi urtetan Lehen Hezkuntzaren 3. mailako eta DBHren 3. mailako Ebaluazio Plana egin du, ikasleen maila jakiteko oinarrizko konpetentzietan (hizkuntza, matematikak eta problemak ebaztea).



Azken urteotan ildo berean ari dira lanean Kantabria eta Murtziako Eskualdea, Lehen Hezkuntzaren 6.ean.

Gaztela eta Leonen Matematikak Ebaluatzeke Estudioa egin zen, eta diseinatzen ari dira Gaztelania eta Literatura arlokoa. Era berean, probak egin zaizkio DBH 4ko ikasle-lagin bati Erkidegoko bederatzi probintzietan Hizkuntza eta Literaturan (ahoz eta idatziz), Matematikan, Geografia eta Historian, Fisika eta Kimikan eta Ingelesean (ahoz eta idatziz), eta galdera-sortak prestatu dira tutoreentzat, arlo-buru, zuzendaritza-talde, ikuskari, ikasle eta familientzat. Estudio horren emaitzek eta *Gaztela eta Leonen 2006an egindako Lehen Hezkuntzako Diagnosi Ebaluzioaren Estudioaren* emaitzetan oinarritu da *Eskola Arrakasta Handitzeko Programa*.

Katalunian, 2000-2001 ikasturtetik aurrera Lehen Hezkuntzako 4.ean eta 2001-2002 ikasturtetik aurrera DBH 2an ebaluatu dira, bi urtez behin, Hezkuntzaren Konferentzia Nazionalan (2000-2002) onartutako oinarrizko konpetentziak. Proba horiek zentsurako egin dira, ikastetxeen barne ebaluaziorako. Ebaluaziorako Kontseilu Gorenak lagin bati aplikatzen dizkio, eta emaitzak kontraste gisa erabiltzen dira ikastetxeetan. Hurrengo ikasturtean zentroek proba berdinak aplikatzen dituzte, emaitzak kontrastatzeko ikasle-promozio berri batekin. 2004tik hona ikuspuntu hori dute DBHko Graduatu Titulua lortzeko Probek, hiritar aktibo gisa moldatzeko lortutako konpetentzia-maila ebaluatzeke, eta Erdi Mailako Prestakuntza Zikloen Sarrera Probek, erdi mailako lanbide-ikasketak arrakastaz garatzeko konpetentziak ebaluatzeke.

Galizian, 2004-2005 eta 2005-2006 ikasturteetan, Santiagoko Unibertsitatearen lankidetzarekin, 41 ikastetxetan egindako

kanpo-ebaluazio baten bidez neurtu ziren Matematika, Natura Zientziak, Gizarte Zientziak, Ingelesa, Gaztelania eta Galizierako konpetentziak, Lehen Hezkuntzako 6. mailan eta DBHko 2.ean eta 4.ean. Prozesuaren lehen zatia argitaraturik dago, eta bigarrena aurkezteke dago.

Madrilgo Erkidegoan 2004-2005 ikasturtetik hona egiten da, ezinbesteko trebetasunak hobetzeko Plan orokorraren barruan, Hizkuntza eta Matematikako Proba, Lehen Hezkuntzako 6. mailan.

Errioxan 2006an eta 2007an Lehen Hezkuntzaren 4. mailako ikasleen diagnosirako ebaluazioa egin da, eta ia populazio ebaluagarri osoak hartu du parte. % 55,5ek konpetentziak guztiz menderatzen ditu, % 32,8k badu zer hobetua, eta gainerakoak eskasiak ditu. Irakurketa hobetu egin da, emaitza onak daude ahozko ulermenean eta matematikan, baina kaskarrak adierazpenean, batez ere idatzizkoan.

Murtzian, 2007an, Hizkuntzaren eta Matematikaren oinarrizko trebetasunak ebaluatu dira Lehen Hezkuntzaren 6.ean. Eskualdearen funts publikoak jasotzen dituzten ikastetxe guztietan egin ziren probak.

Euskadin laguntza-zerbitzuen zuzendaritzei aurkeztu zaie ikasleen diagnosi-proiektua, egiteko baldintzak sortuz joateko, eta, batik bat, ikastetxeen aprobeixamendurako.

Extremaduran, ebaluazio-probak martxan jarri aurretik sentsibilizazio-lana egin nahi da ikastetxeetan, eta oinarrizko konpetentziak ebaluatzeke jardunaldiak egin ikuskarientzat, ekipoentzat, Irakasle eta Baliabide Zentroetako (CPR) eta Hezkuntza Programen Unitateetako (UPE) aholkularientzat... Ebaluazio Institutuaren lankidetzarekin.

4. OINARRIZKO KONPETENTZIAK HEZKUNTZA-ADMINISTRAZIOEN PROGRAMETAN

Autonomia Erkidegoek Programa eta Planen bidez sustatzen dute hezkuntza-kalitatearen hobekuntza, erreferente berri gisa oinarritzko konpetentziak dituztelarik. Azken urteotan, konpetentzia horietako batzuekin zerikusi zuzena dute Programa eta Plan askok. Osoa ez bada ere, Programa eta Plan horien zerrenda aurkeztuko dugu, bakoitzaren Hezkuntza Sailaren web-orrietatik informazioa jaso nahi duenarentzat.

Kantabria eta Gaztela-Mantxa hezkuntza-lege bat onartzekoak dira, beren Erkidegoko irakaskuntza ordenatzeko Europako gomen-dioei jarraituz, eta beren hezkuntza-helburuei eta premiei erantzuteko. Katalunian Hezkuntza Itun Nazionala sinatu zen, etorkizuneko hezkuntza-legea egin aurreko pauso moduan.

4.1. Oinarritzko konpetentziekin lotutako programak

4.1.1. Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia

Irakurketa informazio- eta gozamen-iturria da, konpetentzia honetan ezinbestekoa, eta ekimen askoren helburua:

- Kantabriak *Irakurle Plana* eta Gaztela-Mantxak *Irakurketa Plana* bultzatu dute, gogoeta pertsonalaren bidez jakintza eta komunikaziorako konpetentziak garatzeko.
- Galiziak *Ikastetxeko Irakurketa Proiektua* landu du, *urteko irakurketa-plan* batean zehazten den epe ertaineko agiria, eta Asturiasek *Ikastetxeko Irakurketa, Idazketa eta Ikerketa*

Plana egin, garatu eta ebaluatzeko Orientabideak argitaratu ditu, hurrengo 4 urteetarako proiektu baten barruan.

Escolako liburutegiak oinarritzko baliabidea dira irakurketa sustatzeko: Madrilgo Erkidegoak *Escolako Liburutegien Programaren* bidez eta Galiziak *Escolako Liburutegiak Hobetzeko Planaren* bidez integratu nahi dituzte ikastetxe publikoak *Escolako Liburutegien Sare* batean, irakurketa sustatzeko eta ikasleei laguntzeko informazioa eta dokumentazioa bilatzen, aztertzen eta lantzen.

Gaztelaniaz ez dakiten ikasle atzerritarren presentzia gero eta handiagoaren aurrean Erkidego bakoitzak bere neurriak hartzen ditu. Murtziako Eskualdeak *Espainiera Atzerritarrentzat Programa* dauka, Harrera Geletan parte hartu ondoren espainieraz hutsuneak dituztenentzat.

Atzerriko hizkuntzak ikastea hizkuntza-komunikaziorako konpetentziaren barruan doa, eta bide luzea egin duen kezka da.

- Madrilek 2003-2004 ikasturtean *Lehen Hezkuntzan Ikastetxe Elebidunen Programa* abiarazi zuen, curriculum gaztelaniaz eta ingelesez duelarik, eta irakasleak ingelesez prestatzeko programa zabala eta trinkoa dauka. Asturiasek 2004-2005 ikasturtean abiarazi zuen *Programa Elebiduna Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan*, eta gero *Lehen Hezkuntzakoetan*, MEC-British Council Hitzarmeneko *Espainiera-ingelesa Curriculum Integratuaren* bidez.
- Euskadik 1998-99tik garatzen du *Irakas-kuntza Eleanitzaren Plana*, non Atzerriko Hizkuntza Lehen Hezkuntzatik irakasten den escolako testuinguru komunikatiboetan, hau da, curriculumeko arloren bat irakatsiz.



Gaur egun ikastetxe eleanitzak daude (gazelania, euskara eta ingelesa edo frantsesa) DBHn eta Batxilergoan.

- Galiziak bultzatu ditu Atzerriko Lehen Hizkuntzaren Aurrerapena, Sekzio elebidunak, CUALE programa, *Hizkuntzako Murgiltze Programak* Lehen eta Bigarren Hezkuntzan, irakasleen egonaldiak atzerrian edo PALE programa, atzerriko hizkuntzen ikaskuntza eta irakaskuntza indartzeko.

Euskadik eta Nafarroak *Hizkuntzen Tratamendu Integraturako Programaren* bidez lantzen dute eskolako jarduera ikastetxean erabiltzen diren bi (edo hiru) hizkuntzekiko, eta hori ikastetxeko Hizkuntza Proiektuan gauzatzen da.

Galizian eta Euskadin *Hizkuntza Normalkuntza programak* egiten dira, hurrenez hurren galizieraz eta euskaraz, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan, galizierarentzat eta euskararentzat gela barruan eta kanpoan erabilera-eremu berriak sortzeko, ikasle etorkinak hizkuntzan gai izateko, eta ikastetxearen inguruko erakundeen lankidetzarekin gazte-kultura bat sustatzeko.

4.1.2. Ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko konpetentzia

Konpetentzia honetan sartzen dira Erkidego askok azken urteetan egiten dituzten ingurumen hezkuntzako programak. Hain zuzen ere Naturako Ikasgelak sortu dituzte, Naturan gertatzen diren prozesuak argitzeko, gizakiaren eta prozesu naturalen arteko harremana ezagutzeko eta baloratzeko, eta, batez ere, jarrerak eta ohiturak aldatzeko eta ingurumenarekiko jokatibide-kode bat lantzeko. Udaletxeetatik koordi-

natutako *Agenda 21* programetan hartzen dute parte ikastetxeek, garapen iraunkorrean hezteko helburuarekin.

Asturiansko *Genesis Hezkuntza Proiektua* proiektu multimedia da, ekintza lokalera bideratua, eta UNESCOk garapen iraunkorrari buruz emandako gomendioetan txertatzen da. Madrilgo *Globe Programa* nazioarteko programa praktikoa eta zientifikoa da: ingurumen-datuak jaso eta jarraitu, nazioarteko base batean sartu, eta kontsultatu egin dezakete sareko parte-hartzaileek eta nazioarteko zientzia- eta hezkuntza-komunitateak.

4.1.3. Informazioa tratatzeko konpetentzia eta konpetentzia digitala

Autonomia Erkidego guztiek bultzatu dituzte informazio eta komunikazio teknologiak garatzeko planak ikastetxeetan, adibidez *Educamedrid* (Madril), *Asturias sarean*, eta *Informazio eta Komunikazio Teknologien Programa* (Euskadi). Galizian urtero bultzatzen dira IKTen inguruko hezkuntza-proiektuak ikastetxeetan, hornikuntza espezifikoarekin bidez eta teknologia berrien dinamizatzailaren bidez.

4.1.4. Gizarte- eta hiritar-konpetentzia

Konpetentzia honen barruan doaz eskolako elkarbizitza hobetzeko Programak. Adibidez, *Eskolako elkarbizitza integratzeko plan integratua* (Galizia), batez ere prebentzioa lantzeko neurriekin, eta *Elkarbizitza bizitzea* da (Madril), 1997an hasia. Helburuak hauek dira: ikastetxeetako elkarbizitza hobetzea, errespetua eta tolerantzia sustatzea, indarkeriazko ekintzak aurreikustea, irakasleei trebetasunak eta estrategiak ematea gatazkei aurre egiteko, eta egunean jartzea *Elkarbizitza Plana*, *Tutoretza Plana*, etab.

Eskolako Elkarbizitzaren Behatokia sortu da (Gaztela eta Leon, Galizia, Gaztela-Mantxa eta Kantabria), bertan aritzen dira hezkuntza-komunitateko sektore guztiak, organo aholku-emailea da, eta bere lana da azterketak eta esperientziak egitea eta zabaltzea, ekimenak trukitzea eta aholkularitza espezializatua egitea.

Beste Erkidego batzuek prozesu zabalagoak dituzte; esate baterako, *Elkarbizitzan, Bakean eta Giza Eskubideetan Hezteko Programa* (Euskadi). Galiziak Valora Plana bultzatu du, balio demokratikoen hezkuntza indartzeko, gizon eta emakumeen arteko berdintasuna, hiritartasuna, bakearen kultura, kulturartekotasuna, ingurumenaren iraunkortasuna, kontsumo arduratsua, aisia eta osasuna.

Ikasleen eta kulturen aniztasuna integratzea dira ikastetxeetan landu beharreko erronka berriak, eta hiritartasunaren kontzeptu irekia eskatzen dute. Madrilgo *Erkidegoak Ongietorriako Eskolak Programa* jarri du martxan, Madrilgo hezkuntza-sistemara datozen ikasle atzerritarrek eskolan arrakasta izatea eta gizar-tean moldatzea lor dezaten, eta *Eskola berrindartzeko eta bitartekaritza soziofamiliarra egiteko monitoreen esku-hartze programa*, ikasle etorkinak eta beren familiak integratzen laguntzeko, eskola-laguntzaren eta bitartekari-tza soziofamiliarraren bidez.

Kulturarteko Hezkuntza Programak (Euskadi) ikasleak prestatu behar ditu gizarte ireki eta anitzagoetan bizitzeko, eta kultura-esparru berri bat eraikitzeke lan egin.

4.2. Zeharkako konpetentziak

Ikasle guztiak oinarrizko konpetentziak eskuratu ahal izateko baldintzei buruzkoak dira ekimen hauek.

4.2.1. Aniztasunari arreta ematea eta hezkuntza-indargarria

Autonomia Erkidego guztiak dituzte oinarrizko irakaskuntzan aniztasunari arreta emateko neurriak, eta programa espezifikoak jarri dituzte martxan:

- Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak, Autonomia Erkidegoen laguntzarekin, PROA Plana jarri du martxan (Errefortzu, Orientazio eta Laguntza Programak): eskola-orduz kanpoko jarduerak dira, ikasleen eskola-errendimendua hobetzeko.
- Murtziak hainbat Programa jarri ditu martxan: oinarrizko indartze instrumentala, arlo instrumentaletan oinarrizko hutsuneekin DBHra iristen diren ikasleentzat; curriculum indartzekoa, DBH 1 ikasi eta talde arrunt batean aritzeko heldutasunik ez dutenentzat; eta Gaztelania eta Literaturako eta Matematiketako banaketa-gela, bi aukerarekin: banakako indartzea talde arruntean, eta taldekatze malguak.
- Gaztela eta Leonek martxan jarri du *Eskolan Arrakasta Izateko Programa* Lehen Hezkuntzan eta DBHn, Gaztela eta Leongo ikastetxe publikoetako ikasleen eskola-arrakastaren maila handitzeko, eskola-porrotaren prebentziorako ekimenak bultzatuz.

2004-2005 ikasturtetik, *Lehentasunezko ikastetxe publikoetan hezkuntzaren kalitatea hobetzeko plana* delakoaren bitartez (Madril), instituzioek laguntza ematen diete ikastetxeei, eskolatzen dituzten hauren ezaugarri sozioekonomiko eta sozio kulturalengatik lehentasunezko arreta behar dutenean.



4.2.2. Hezkuntza- eta gizarte-komunitateek parte hartzea

Kantabriak *Familien Prestakuntza Planaren* bidez hezkuntza denen zeregintzat hartzen du eta eskolak ingurunearekin harremanak izatea bultzatzen du, batez ere familiekin, eta horregatik sortu da *Familiei Laguntzeko Behatoki* Kantabriarra.

Ikaskuntza Komunitateen Programak (Euskadi) ikastetxeen hezkuntza- eta antolakuntza-eredu bat garatzen du, gizarte-komunitatearen laguntzarekin, eta ikaskuntzaren oinarriak ikaskuntza dialogikoa eta harremanak dira.

4.2.3. Kalitatearen kudeaketa

2006-2007 ikasturtean Galizian hasitako *Ikastetxeen Kalitatea Hobetzeko eta Autoebaluatzeko Planak*, eta 2002-2003 ikasturtetik Euskadin martxan dagoen *Kalitatea Hezkuntzan Programa* ikastetxetik bertatik planifikatu eta garatutako aldaketa-prozesu sistematiko bat dira, hobekuntzarantz bideratuak.

5. IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA, ETA IRAKASLANEAN OINARRIZKO KONPETENTZIAK TXERTATZEKO LAGUNTZA

Curriculumaren ikuspuntu berriak irakaskuntza-eredua aldatzea esan nahi du. Irakasleek informazioa, prestakuntza eta laguntza behar dute, hori onartzeko eta praktikan jartzeko.

5.1. Informazioa, zabalkundea eta sentsibilizazioa

Hezkuntza-jarduerako eragile guztiei eta eskola-komunitate osoari oinarrizko konpetentziak

zer diren eta irakaskuntzan eta ebaluazioan zer eragin duten erakusteko, Hezkuntza Sailek hainbat lan egin dituzte komunikabideetan (jardunaldiak, hitzaldiak, liburuxkak...). Aragoi, Kanariak, Gaztela-Mantxa, Euskadi, Extremadura, Nafarroa eta Murziak informaziorako eta sentsibilizaziorako Jardunaldiak, Ikastaroak eta Saioak egin dituzte curriculum berriei buruz eta oinarrizko konpetentziak txertatzeari buruz.

Asturiasek informazio-programa mailakatu bat prestatu du Hezkuntza Sail eta Ikuskaritzarentzat, Irakasleak Prestatzeko Sare, Ikastetxeetako zuzendaritza, irakasle eta publikoarentzat oro har. Kanarietan, berriz, *Oinarrizko konpetentziei buruz familiekin jardunaldiak eta tailerrak egiteko koordinazioa eta diru-laguntza* izeneko dago, *Atlantida* proiektuaren barruan.

5.2. Curriculumaren ikuspuntu berriari buruzko gogoeta

Curriculumaren ikuspuntu berria zabaldu ahal izateko beharrezkoak dira oinarri teoriko kontrastatuak eta praktika koherenteak, dauden helburuetarako bideragarriak eta eraginkorrak direla erakusten dutenak. Kantabrian, IV. Hezkuntzaren Eskualde Kongresuak *Oinarrizko Konpetentziak eta Hezkuntza Jardunbideak* izan zuen gaia. Kataluniak 2003an *Oinarrizko konpetentzien kongresuan* nazioarteko ikuspegi-tik landu zuen kontzeptu hori, bai eta Kataluniaren ekarpena ere konpetentziak identifikatu eta ebaluatzeko eremu hauetan: artea, hezkuntza fisikoa, IKTak, lan-mundua, hizkuntzak, matematikak, gizartea eta teknika-zientzia. Galiziako Consello Escolarrek 2006ko ekainean onartu zuen *Proposta sobre as Competencias Básicas* izeneko agiria, Oinarrizko Konpetentziei buruzko prestakuntza-saio eta lan- eta gogoeta-jardunaldi batzuen ondoren egindakoa, non funtsezko alderdiak aztertzen diren.

Euskadiko Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailean euskal curriculum berriaren bi proposamen aurkeztu ziren, bat ikastolek eta Kristau Eskolak, eta beste ikastetxe publikoek egindakoa. Biek oinarrizko konpetentziak hartu zituzten erreferente nagusi gisa. Proposamen horiek egiteko prozesuan, irakasleen eta hezkuntza-komunitatearen zati garrantzitsu batek gogoeta egin zuen oinarrizko konpetentziei buruz, eta curriculumari eta eskolako jardunbideari egiten dioten ekarpenari buruz.

Asturiasko eta Galiziako Gobernuen VIII. Gailurrean, bi Erkidegoetako hezkuntza-arduradunek elkarrekin aztertzeotan geratu ziren, besteak beste, LOEren erronka berrien aurrean irakasleak prestatzeko politikak, eta diagnosi-rako ebaluazioen esparru teorikoa.

2005-2007 ikasturteetako laneko planean lehentasuna ematen zaio oinarrizko konpetentziak lantzeari: CEP eta EOEPekin koordinaturik, ikastetxeek beren programazioak oinarrizko konpetentzietarantz bidera ditzaten bultzatzen dute, eta prozesuaren jarraipena eta aholkularitza egiten dute.

Kanarietan, Hezkuntza Sailaren 2007-2008 ikasturteko Plangintzaren proiektuan atal bat dator oinarrizko konpetentziak eta Lehen Hezkuntzako eta DBHko curriculumen zabalkundea izenekoa, eta bertan aurreikusten da informazio-, zabalkunde- eta prestakuntza-prozesu bat jarriko dela martxan, hainbat fasetan.

5.3. Irakasleen prestakuntza

Gaztela eta Leonen 3 urtez egin dute lan irakasleen prestakuntza-zentroetako aholkulariz eta zuzendariz osatutako hamaika lantaldek, irakasleak laneko konpetentzien arabera prestatzeko eredu berri bat sortzearen. Ondorioen agirian zehazten da hezkuntza-maila

eta espezialitate bakoitzean zer prestakuntza-ibilbide jarraitu behar lukeen edozein irakaslek, laneko konpetentzia egokiak lortzeko. Lan honetan oinarritu daitezke oraingo prestakuntza-ereduaren hurrengo erreformak.

5.3.1. Hasierako prestakuntza

Unibertsitatea, graduako eta graduondoko ikasketak berregituratzeko eta modernizatzeko prozesuan, Goi Hezkuntzako Esparru Europarrarekin bat egin nahian, irakasleen hasierako prestakuntza berriz planteatzen ari da. Hezkuntza Ministerioak onartutako Akordioetan dator zer-nolakoak izan behar duten Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako Maisu-Maistraren titulua lortzeko ikasketa-planek.

Gaztela-Mantxan, Kantabrian, Gaztela eta Leonen eta Errioxan irakasleei ikastaroak eskaintzen zaizkie hezkuntza-jardueraren eredu berriak eta ECTS kredituak garatzeko (Kredituak transferitzeko sistema europarra), bai eta hainbat tresna eta baliabide ere, unibertsitateko hezkuntza etengabe berri eta hobetzeko.

5.3.2. Etengabeko prestakuntza

Autonomia Erkidego gehienetan (Aragoi, Asturias, Kanariak, Gaztela-Mantxa, Gaztela eta Leon, Euskadi, Galizia, Madril, Murtzia) 2007-2008 ikasturtean irakasleak prestatzeko Plan instituzionalen ardatzetako bat da *Irakatsi eta ikasteko prozesuak eta oinarrizko konpetentzien garapena*. Kasu batzuetan konpetentziak jorratzen dira, beren esanahia, eta hezkuntza-lanean eta ebaluazioan dituzten ondorioak; beste batzuetan, oinarrizko konpetentziak eskuratzeko orduan arlo eta irakasgai bakoitzak egiten duen ekarpena lantzen da.

Kanarietan irakaskuntza berriak ezartzeko lantalde espezifiko bat dago, prestakuntza-propo-



samenak eta lan-ildoak eskain ditzaten. Mar-txan jarri da *Aholkularitza Proiektua: oinarrizko konpetentziak lortzera bideratutako curriculum integratua*, eta bere helburua da aholkulariak prestatzea, aktiboak izan daitezen ikastetxee-tako curriculum-a hobetzen.

Irakasleei eskainitako lehenbiziko prestakun-tza-jarduerak ikastaroak izan dira, ezagutuz joan daitezen oinarrizko konpetentzien gaia, curriculum berriak eta arlo eta irakasgai bakoit-zaren ekarpena.

- Ikastaroak edo jardunaldiak oinarrizko konpetentzia bakoitzari buruz (Hezkuntza Ministerioa, Aragoi, Kantabria, Gaztela-Mantxa, Euskadi) edo konpetentzia jakin bati buruz (Gaztela-Mantxa, hizkuntza-komunikazioa; Kanariak, matematikarako konpetentzia).
- Ikastaro orokorrak oinarrizko konpetentziak direnari buruz (Errioxa), oinarrizko kon-petentzien araberako programazio, meto-dologia eta ebaluazioari buruzkoak Lehen Hezkuntzan eta DBHn (Kanariak), hizkun-tzen tratamendu integratuari buruzkoak (Gaztela-Mantxa, Euskadi), irakurmenari buruzkoak (Kanariak, Kantabria), diagno-sirako ebaluazioari buruzkoak (Asturias, Kanariak, Galizia, Murtzia).
- Oinarrizko konpetentzietarako buruzko modu-luak ikastaro orokorra (Murtzia) eta zuzendaritza-lanari buruzko ikastaroetan (Errioxa).

Batez ere praktikari lotutako prestakuntza bul-tzatzen da ikastetxe, mintegi eta lan-taldeetan, epe ertaineko ikuspuntu batekin. Horretarako, irakasleak prestatzeko taldeak hasi dira anto-latzen. Zenbait Erkidegotan (Aragoi, Asturias, Kantabria, Gaztela-Mantxa, Euskadi, Extrema-

dura, Galizia, Errioxa) irakasleak prestatzeko zentroen sareak egiten du lan hori. Batzuetan baita Ikuskaritzak ere (Asturias, Kantabria) eta besteetan (Katalunia) Unibertsitatea dute lan horretarako. Katalunian, 2001-2002 ikasturtetik hona *Oinarrizko konpetentzien Sarea* dago, hau da, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxez osatutako lan-taldea.

Prestatzaile-taldeei, Erkidego bakoitzean erabakitako lehentasunei jarraiki, lan hauek ematen zaizkie:

- Mintegiak eta lan-taldeak koordinatzea, oinarrizko konpetentzietarako buruz eta horiekin lotutako beste proposamen batzuei buruz (irakurketa-plana, elkarbizitza-plana...) jakitea eta hausnartzea, eta proposamen praktikoak egitea.
- Ikastetxeei aholku ematea autoebaluazio-prozesuetan, oinarrizko konpetentzien hobekuntza-planak egiteko (Asturias, Katalunia).
- Ikastetxeei aholku ematea oinarrizko kon-petentzietarako bideratutako prestakuntza- eta berrikuntza-proiektuetan, irakasle guztiek edo talde batek parte hartzen duelarik (Eus-kadi).
- Materialak egitea, oinarrizko konpetentzien probetako emaitzak aztertzeko eta haien gainean hausnartzeko.
- Irakaskuntzako jardunbide berriekin hasteko laguntzen duten ikasgela-materialak zabal-tzea.
- Ikastetxe eta lan-taldeen arteko esperien-tzien trukaketa antolatzea, eta proiektu ant-zekoak edo partekatuak dituzten ikaste-txeen sareak sustatzea (Euskadi).

5.4. Laguntza-materialak

Beste lan-ildo bat da laguntza-materialak sortzea irakasleak prestatzeko eta oinarri-zko konpetentziak irakasteko. Hauexek dira batzuk:

- *Oinarrizko konpetentzietan aholkatzeko materialak: hamar gako* (Kanariak). Lan hori zuzentzen dute Atlantida Proiektuko kideek, Ikuskaritzako talde batek eta hezi-tzaile-talde zabal batek.
- *Oinarrizko konpetentziak* (Nafarroa). Irakasle berriei informazioa ematen die curriculum berriek oinarrizko zortzi konpetentzia europarrak bete beharraz.
- *Irakaslanerako eta ebaluaziorako orientabideak*, oinarrizko konpetentzietan oinarriturik (Gaztela-Mantxa) eta Bilduma didaktikoak (Nafarroa).
- Ikasgelarako materialak eta adibideak hainbat konpetentziari buruz, eta ikuspuntu hori arloetan eta irakasgaietan txertatzeari buruz (Kantabria, Euskadi, Murtzia).
- *Kantabriako Hezkuntza Koadernoak*, irakasleentzako orientabideekin hauei buruz: Ma-

tematikarako konpetentzia (3. zb.); Ingurune fisikoa ezagutzeko eta harekin harremana izateko konpetentzia (4. zb.), Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia eta atzerriko hizkuntzen irakaskuntza (5. zb.); Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia era Gaztelaniaren irakaskuntza (6. zb.).

- *Curriculum Proiektua egiteko gida-liburua* (Euskadi).
- Irakasleak prestatzeko materialak: gaiari buruzko artikuluak (Kantabria), oinarri-zko konpetentziei buruzko aurkezpena (Galizia).

Zenbait Autonomia Erkidegotako Hezkuntza Sailek (Galizia, Gaztela eta Leon, Gaztela-Mantxa, Madril, Kantabria) beren web orrian Hezkuntzaren Atari bat zabaldu, eta hezkuntza-komunitatearen esku jartzen dituzte informazioak eta hezkuntza-baliabideak, berenak nahiz hainbat iturritatik hautatuak.

Sail batzuk (Madril) lanean ari dira euskarri digitalean dauden baliabideak garatzeko eta IKTen inguruko hezkuntza-proiektuak bultzatzeko DBHn eta Batxilergoan, deialdi espezi-fikoen bidez.

3. ZATIA

Oinarrizko hezkuntza-konpetentziak garatzeko proposamenak



OINARRIZKO HEZKUNTZA-KONPETENTZIAK GARATZEKO PROPOSAMENAK

SARRERA

Ikasle guztiek derrigorrezko hezkuntzan eskuratu behar dituzten oinarrizko konpetentziak zehatz formulatu izana da Europako Batasuneko herrialde guztiek hezkuntzaren arloan lortu duten adostasunik garrantzitsuena. Helburu bera partekatu eta ahalmen berak adostu dituzte, aho batez, herrialde guztiek. Hori aplikatzea, gainera, pizgarri bat izan daiteke oinarrizko hezkuntzarentzat.

Ikasleak oinarrizko konpetentziak lortzera bideratutako irakaskuntzak hezkuntza-sisteman eta ikastetxeen kulturaren aldaketak dakartza, pixkanaka eta era ordenatuan egin beharrekoak. Aldaketa horrek eragina du curriculumaren edukietan, ikastetxeen helburu, antolakuntza eta jardueran, partaidetzan, tutoretza-lanean, ... loturik doa berrikuntza, ebaluazio eta esperimentazioarekin, eta erabaki eta antolakuntza-aldaketak eskatzen ditu eskola-sisteman.

Bestalde, emozioek eragina dute gizabanakoen ekintza guztietan, uneoro arrazionaltasunarekin loturik doaz, eta, besteak beste, ekintzarako pizgarriak dira. Ikerketa zientifikoaren arabera emozioek duten funtzioa ikusirik, nahitaez har-

tu behar dira kontuan oinarrizko konpetentziak lantzerakoan. Horrela, hezkuntza intelektuala-ren eta trebetasun praktikoak eskuratzearen ondoan joan behar du hezkuntza emozionalak ere; izan ere, pentsamendua, emozioa eta ekintza integratzean oinarritzen da garapen pertsonala, soziala eta ikaskuntza. Arlo horretan, familiak eta eskolak hezkuntza-helburu berak dituztela ikusten da, eta atea zabaltzen zaio lankidetzara eraginkorrago bati.

Beste hainbeste esan liteke garapen fisikoarekin lotutako konpetentziekin (ohitura osasuntsuak, kirolak, etab.), ezinbestekoak baitira pertsonen prestakuntza integralean.

Prozesu horren barruan, Eskola Kontseiluen zeregina, ahal duen neurrian, berrikuntza horren aplikazio metodikoa eta graduala bultzatzea da, behar bezala txerta dadin ikastetxeen hezkuntza-jardueran. Horretarako, Eskola Kontseiluek Administrazioa premiatzen dute tinkotasunez hel diezaion oinarrizko hezkuntza-konpetentziak garatzeari, eta horiek ebaluatzeke behar diren adierazleak martxan jar ditzan. Eskola Kontseiluek paper aktiboa dute lan hori onartzen eta bere jarraipena egiten. Plangintza horretan kontuan hartzeko gomen-

dio batzuk doaz ondoren, curriculumari, irakasleei, ikastetxeei eta parte hartzen duten gizarte-eragileei buruzkoak.

1. CURRICULUMA ETA IRAKATSI ETA IKASTEKO PROZESUAK

Oinarrizko konpetentziak curriculumeko osagai berri eta ebaluazioaren erreferente espezifiko izateak maila guztietan eragiten dio irakaslanari, eta derrigorrezko hezkuntza are gehiago bideratzen du pertsona autonomoak prestatzera, gai direnak lan konplexuei ekiteko, beren biziari buruzko erabakiak jakinaren gainean hartzeko, eta gizarte- eta hiritar-bizitzan parte hartzeko. Planteamendu berriaren ondorioz, Administrazioak beharturik daude zenbait neurri hartzera:

- Oinarrizko hezkuntza-konpetentzien egungo legeria osatzea hiru norabidetan: curriculumeko elementuen barruan konpetentziak hobeto txertatzea, jakintza-arloen arteko harremanak zehaztea diziplinartekotasuna errazteko, eta hezkuntza-etapa bakoitzeko oinarrizko hezkuntza-konpetentzien mailak finkatzea. Kontua da oinarrizko konpetentziak ez hartzea eranskintzat, baizik eta curriculumaren osagaitzat, eta horrela, praktikan, ikasleen ebaluazio eta promoziorako erreferenteak izatea.
- Ikastetxeei, irakasleei eta hezkuntza-komunitateari laguntzeko programak eta planak bultzatzea, derrigorrezko hezkuntzaren bidez ikasleek oinarrizko konpetentziak eskura ditzaten curriculumaren arlo guztietan. Plan horietan praktika eta metodologia berriak bultzatu eta txertatuko dira, eta, halakorik balego, eraginkorrak direla frogatu duten jardunbideak indartuko dira.

- Oinarrizko konpetentziak eskuratzen laguntzen duten metodologiak sustatzea, curriculumari behar bezalako ikuspuntu batekin, alderdi akademikoek eta funtzionalek testuinguru desberdinetan duten aplikagarritasuna aintzat hartuz.

- Hezkuntza-komunitateari laguntzea ‘ebaluazioaren kultura’ berri bat eskuratzen, ikasleek egoera praktikoetan —errealetan edo simulatuetan— beren jakintzak eta baliabideak erabiliz lortzen duten konpetentzia-maila baloratzeko, nazioarteko PISA eta PIRLS ebaluazioen ildotik.

Diagnosirako ebaluazioek bat etorri behar dute ebaluatzeke era horrekin, emaitzek eskolako jardunbideak eta oro har sistema hobetzeko balio dezaten, ahaztu gabe oraindik garatzeko dagoela konpetentzia batzuk ebaluatzeke eredua.

Diagnosirako ebaluazioetan, hezkuntza-administrazioek kontuan hartu behar dituzte ikasleen ezaugarriak eta ikastetxearen helburuak, eta ikastetxeek ikasleei —batik bat premia gehien dutenei— ematen dieten balio erantsia azpimarratuko da.

Ebaluazioaren kultura berri horren baitan, indartu egingo da ikasle bakoitzaren etengabeko jarraipena, egokitutako berreskurapen-planak eta informazio osatuagoa egongo da familientzat, eta horrela mesede egingo zaio aniztasunaren trataerari eta inklusioari.

Egin beharreko ekimenen artean daude hauek: konpetentzia-mailak eta ebaluazio-irizpideak ikertzea; ebaluazio, kalifikazio eta promoziorako protokoloak egitea; eta prestakuntza ebaluatzeke jardunbideak zabaltzea, baita ikasleen autoebaluazioa ere.



2. IRAKASLEAK

Hezkuntzan oinarrizko konpetentziak txertatzeak eskakizun bereziak dakarzkie irakasleei: batez ere, irakasleen hasierako eta etengabeko prestakuntzari behar bezalako trebatze teorikoa eta praktikoa gehitzea. Aldaketa horiek irakasle batzuegan sor litzaketen arazoak gainditzeko pizgarri eta laguntza egokiak egongo dira, ilusioz eta konfiantzaz landu ditzaten oinarrizko konpetentziak garatzearen funtzio eta zeregin berriak: ikasten irakastea, ikasteko gogoia bultzatzea; jakintza autokudeatzen irakastea, gizarte demokratikoaren balio eta oinarri etikoetan hezte, ikasleen egoera emozionala zaintzea, taldean lan egitea, familiekiko lankidetzaharremanak ezartzea, eta Hezkuntza Komunitatearen gainerako partaideekin tratatzea.

Bai *hasierako prestakuntzan* bai, batez ere, *etengabeko prestakuntzan*, egungo hezkuntzajardunbideak osatzen saiatu behar da, eta, hasiteko, curriculum berriarekin bat datozen esperientziak sendotu eta indartu. Zentzu horretan, neurri hauek gomendatzen dira:

- Konpetentzia pertsonalak garatzea (autozagutza, autoestimua, oreka eta emozioen autorregulazioa, asertibitate positiboa...), bai eta konpetentzia sozialak (komunikazioa, elkarrizketa, lankidetz...) eta profesionalak ere (sormena, ekintzailetasuna...).
- Irakasleen hasierako prestakuntzan konpetentzia profesionalak txertatzea, eta, horretarako, unibertsitateko curriculum integratzailea eta diziplinartekoa izaten laguntzea, konpetentzia bakoitza eskuratzeko beharrezkoak diren hezkuntza-eragile guztiei parte harrarazten diena.
- Ikasketa-planen barruan practicuma funtsezkoa izatea, curriculumean integratua, planeko ikasturte gehienetan banaturik

dagoena, eta practicum horrek harreman zuzena edukitzea curriculumarekin eta lanbiderearen premiekin. Practicumaren arduradunen lana izango da merezi duen garrantzia ematea.

- Prestakuntzaren barruan joan behar du talde-lanaren metodologia eta teknikak, irakasle, ikasle eta familiekin parte-hartzeko estrategiak, bai eta ikasleen eta irakaslanaren ebaluazioa ere.
- Irakaskuntzan hasterakoan beharrezkoak diren aldaketak egitea, oinarrizko konpetentziak behar bezala garatuz joan daitezten.
- Irakasleei graduondoko ikastaroak eta prestakuntza eskaintzea hainbat gairi buruz: espezializazioa, heziketaren eguneratzea, eskolaren antolamendua eta ikasleen eboluzio psikologikoan eragin zuzena duten gizarte-aldaketak.
- Prestakuntzaren ebaluazioa sustatzea, berdintasuna, meritua eta ahalmena aintzat hartuz, eta, horretarako, praktiken denboraldia benetan ebaluagarria izatea.
- *Irakasle berrien tutoretza-plana* martxan jartzea; hau da, ikastetxeek irakasle hasiberriei laguntzea, tutoretza-lanak egiten duten irakasle adituentzat prestakuntza eta pizgarriak, eta, irakasle berrientzat, ikastetxearen barruan eta kanpoan aholkularitza-prozesutan parte hartzeko erraztasunak, eta egindako lana behar bezala ebaluatzea, laneko meritua gisa.

Bai hasierako prestakuntzaren practicumean bai irakasle berrien tutoretzan, hezkuntza-administrazioek koordinazio-sistemak ezarriko dituzte prestakuntzaz arduratutako unibertsitateen eta prestakuntza ematen duten ikastetxeen artean.

— Irakasleen *etengabeko prestakuntza* bideratzea batik bat ikastetxeko gogoetara eta elkarlana, irakasleek identifikatutako problemetatik abiatuta, konpetentzietan oinarritutako curriculumak pixkanaka aplikatuz joateko, abiapuntutzat harturik ezagunak diren arloak. Irakasleek oinarrizko hezkuntza-konpetentziak lantzen dituzten metodologiak ezagutu eta esperimentatu behar dituzte, eta, horretarako, behar hainbat aholkularitza eta baliabide izango dituzte.

Ikastetxeek beren Prestakuntza Plana egin eta bertan sartuko dute irakasle bakoitzaren prestakuntzaren nondik norakoa, eta, era horretan, prestakuntzaren motak, estrategiak, edukia eta denbora-banaketa moldatu ahal izango dira irakasleen ezaugarrietara eta ikastetxearen premia aldakorretara.

Beste irakasleen prestakuntzan espezializatutako irakasle-taldeak sortuko dira, ohiko lan-orduak murrizturik.

Irakasleen prestakuntza-, berrikuntza- eta aholkularitza-erakundeak eta zerbitzuen ardura izango da irakasleak motibatzea, eta hezkuntzako aldaketa- eta hobekuntza-prozesuetarako trebatzea.

— *Irakaslanaren ebaluazioa* prestatzea eta egitea ebaluazioaren kultura berriaren baitan, irakasleen konpetentzia profesionalak hobetzeko bide gisa, eta, horretarako, irakasleak sensibilizatzea eta Hezkuntza Ikuskaritza eta eskoletako zuzendaritzak trebatzea ebaluazio horren eragile gisa.

3. IKASTETXEAK

Hezkuntza-legeek ikastetxeei aitortzen dieten autonomiari esker —pedagogia—, antolakun-

tza- eta kudeaketa-mailan— ikastetxeen antolakuntzak eta jarduerak bidea jartzen du ikasle guztiek oinarrizko konpetentziak gara ditzaten, gutxienezkoen Dekretuek dioten moduan. Era berean, autonomia horrek partaide guztiek parte hartzea eskatzen du, inguruneko premiak eta ikastetxearen ezaugarriak antzemateko, eta ikaskuntzak premia horiei erantzun diezaien.

Horretarako, ikastetxeek autonomia hori erabiliz neurri hauek hartzea komeni da:

— Hezkuntza Proiektua eta Antolakuntza eta Jarduera Araudia berrikustea edo definitzea, irakaslanaren eta eskolako elkarbizitzaren bidez oinarrizko konpetentziak eskuratu ahal izateko.

— Ikastetxearen oinarrizko konpetentzia nagusiak azpimarratzea, ikasleen eta ingurunearen ezaugarriak erreferente gisa hartuz ikastetxeko proiektuetan, arloen edo irakasgaien programazioan eta irakaslanean.

— Irakaslanaren autonomia bateragarri egitea Ikastetxeko Proiektuarekiko loturarekin eta talde-lanean parte hartu behararekin, adostutako erabakiak onartzea eta ekintza eta plan orokorretan laguntzea.

Helburu berarekin, gomendio hauek egiten zaizkie hezkuntza-administrazioei:

— Ikastetxeei behar hainbat baliabide ematea eta hezkuntza-proiektua kudeatzeko orduan erabakitzeke ahalmena handitzea.

— Berrikuntzak egiten dituzten ikastetxeak bultzatzea eta kudeaketa deszentralizatua sustatzea.

— Ikastetxeen zuzendaritza, bere funtzioak eta lan-egoerak indartzea, lidergo pedagogikoa egin dezaten proiektuak garatzerakoan eta emaitzak hobetzerakoan.



Oinarrizko konpetentziak irakatsi eta ikasteko prozesuetan —batik bat autonomia eta ekimen pertsonalerako konpetentziak, ingurune fisikoa ezagutu eta harekin harremana izateko konpetentzia, gizarte- eta hiritar-konpetentzia eta hizkuntza-konpetentzia—, beharrezkoagoa da irakasleen eta ikasleen arteko komunikazioa eta *hezkuntza-komunitateko eragile guztiek parte hartzea*.

Oinarrizko konpetentziak oso tresna egokia dira familiekiko harremanak aberasteko: oinarrizko konpetentziak garatzeak martxan jartzen ditu pertsonaren dimentsio guztiak, eta indar berezia hartzen dute biziaren dimentsiorik iraunkor eta garrantzitsuenek, hala nola emozioen eta komunikazioaren dimentsioak, soilik akademizistak diren etatik haratago. Familiaren esparrua eta gizartearen testuingurua ikaskuntza-iturri agorrekin dira, eta horien partaidetzak dinamikari mesede egiten dio eta handitu egiten ditu ikastetxearen balia bideak.

Ondorioz, ezinbestekoa da gurasoek seme-alaben eskola-bizitzan parte har dezaten bultzatzea, eta, era horretan, bi aldeen artean oreka pertsonala eta ikaskuntza indartu. Helburu horrekin, ikastetxeak topaketa- eta hausnarketa-guneak bultzatu behar ditu, ikasleen ikaskuntza-egoerak bideratu eta partekatu, eta gurasoen tutoretza-lana indartu.

Hezkuntza-administrazioek familien eta ikastetxeen arteko lankidetzak bultzatuko dute, hiru ekintza-ildoren bitartez:

- Informazioa eta komunikazioa, neurri hauen bidez: Hezkuntza-proiektuetan bideak jartzea ikastetxearen eta familien arteko komunikazioa garatzeko, tutoretza-planak indartzea, eta ikasle etorkinei eta beren familiei harrera egiteko prozedurak finkatzea. Eskolatze osoan zehar ikasleen eboluzioaren

jarraipen bateratua egiterakoan eskolaren eta familien arteko loturak indartuko dira, bien prestakuntza-ekintzen onerako.

- Parte-hartzea eta kudeatzea: Guraso-elkarrekin lana eta gurasoek ikastetxeetan duten parte-hartzea bultzatzea sentsibilizazio-kanpainen bidez, horretarako proiektuak diruz lagunduz, eta ikastetxeak bere instalazioak familiei eskainiz. Era berean, hezkuntza-administrazioek familien parte-hartzea bultzatuko dute agiri instituzionalak egiteko eta berrikusteko orduan (Hezkuntza Proiektua, Antolakuntza eta Jarduera Araudia,...), horrelako ekintzen bitartez hezkuntza-komunitateko kolektibo guztiak Ikastetxeko Proiektuekin identifikatzea eta bertako kide sentitzea bultzatzen baita. Azkenik, gurasoek ikastetxeko kudeaketa- eta gobernu-organoetan parte hartzea bultzatuko da.
- Prestakuntza: Guraso-eskolen sorrera eta parte-hartzea bultzatzea, eta familientzako orientabideak dituzten laguntza-materialak egitea eta argitaratzea.

Ikastetxeek beren antolakuntza moldatuko dute *ikasleen parte-hartzea* bultzatzeko, hiru eremutan: elkarbizitzaren kudeaketa eta hobekuntzan (arauei buruzko adostasuna, gatazken ebazpena, parte hartzeko prestakuntza, ikasle berrien harrera...), irakatsi eta ikasteko prozesuan (programazioa, garapena eta ebaluazioa), eta ardura-banaketan eskolako eta curriculumez kanpoko jardura batzuetan.

Ikastetxeen antolakuntza curriculum berrirantz eramateko, egokiak izango dira pauso hauek:

- Antolakuntza-egiturak eta zuzendaritza- eta kudeaketa-prozedurak hobetzea, horrela Hezkuntza Proiektua eta curriculumaren programazioa praktikan jartzeko, eta Es-

kola Kontseiluen eta Klaustroen funtzioak biziberritzeko.

—Irakasleen koordinazioa indartzea —ezinbestekoa baita oinarrizko konpetentziak lantzeko—, Administrazioetik eta ikastetxeko zuzendaritzatik berrikuntza eta talde-lana bultzatuz, eta emaitzen eta prozesuen ebaluazioa egitea. Ikastetxe-sareetan parte-hartzea ere bultzatuko da, oinarrizko konpetentziak eskuratzeko eta garatzeko proiektu bateratuen bidez.

— Beren autonomiaren barruan, ikastetxeei ahalmena aitortzea beren antolakuntza curriculum berrira moldatzeko.

Curriculumeko eta antolakuntzako helburuak aurrera eramateko, ikastetxeek behar hainbat giza-, hezkuntza-, ekipamendu- eta ekonomia-baliabide eduki behar dituzte, ikasleen hezkuntza-premiei aurre egiteko. Horretarako, hiru proposamen egiten dira:

— Pixkanaka sortuz doazen figura profesional berrien funtzioak aztertzea, koordinazioa egon dadin ikastetxe barruan eta laguntza-zerbitzuekin (osasuna-, gizarte- eta kultura-mailakoak).

— Ikastetxe guztiek irakasleen lanerako eta hezkuntza-jardueretarako behar dituzten espazio, instalazio (ikastetxeko eta ikasgelako liburutegia, laborategiak, tailerrak...) eta ekipamendu guztiak dituztela bermatzea.

— Balio kontrastatuko materialak sortzea, biltzea eta ikastetxeen esku jartzea, euskarri desberdinetan, bai eta diziplinarteko proiektuen eta ebaluazio-proben ereduak eta adibideak ere.

4. HEZKUNTZAN PARTE HARTZEN DUTEN GIZARTE-ERAGILEAK

Oinarrizko konpetentziak eskuratzeko eta garatzeko orduan parte hartzen dute hezkuntza-erakundeek, familiak, aldameneko gizarte-inguruneak eta komunikabideek. Eskolak hezkuntza-eragile desberdinak kontuan hartu behar ditu, eta ikaskuntza guztiak integratu eta bideratu gizabanako guztiek eskura ditzaten finkatutako konpetentziak. Helburu horrekin, neurri hauek planteatzen dira:

— Familiako eta laneko bizitza bateragarri egitea eta familiei arreta emateko politikak bultzatzea, batik bat gizarte-ingurune ahuletan, hizkuntza- eta emozio-konpetentziak behar bezala gara daitezten lehen haurtzaroan.

— Kulturen aniztasuna eta kulturartekotasuna aintzat hartzea, elkarbizitzaren onerako.

— Hezkuntza-komunitateak parte hartzea gizarte-komunitatean, eta horretarako:

- Parte hartzeko bideak jartzea eta kultura-proiektuak bultzatzea udalekin eta beste erakundeekin (auzo-elkarteak, etorkinekin lan egiten duten erakundeak, enpresak, unibertsitateak, GKEak...), eta gizarte-hezitzaileen eta kultura-bitartekarien lana indartzea ikasleekiko eta familiekiko harremanean.

- Ikastetxearen Hezkuntza Proiektua lotzea Komunitate Proiektuari, halakorik baldin balego, bertako eragileen eta ikasleen parte-hartzearekin.

- Inguruneko gizarte- eta hezkuntza-eragileen eta erakundeen lana koordinatzea,



konpetentzien garapena bultzatuz eskolaz kanpoko eta aisiako jardueretan.

- Arreta berezia eskaintzea informazio tratatzeko konpetentziari eta konpetentzia digitalari. Komunikabideek eta internetek eragin handia dute umeen eta nerabeen nor-

tasunean, eta eskolak erabiltzen jakin behar dituen hezkuntza-baliabideak dira. Ildo horretatik, lankidetzaz bultzatu eta garatu behar da familiekin eta, azken batean, komunikabideekin, ikasleengan duten eragina aztertzeko, eta era eraginkorrean, kritikoan eta arduratsuan erabil daitezten.

PROPOSTES PER AL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES EDUCATIVES BÀSIQUES

INTRODUCCIÓ

La formulació explícita de determinades competències bàsiques que han d'assolir tots els alumnes en l'ensenyament obligatori constitueix el consens més important assolit per tots els països de la Unió Europea en matèria educativa. Es tracta d'una fita compartida i d'unes capacitats acordades unànimement per tots els països que la integren. La seva aplicació pot constituir, a més, un revulsiu per a l'educació bàsica.

Aquesta orientació de l'ensenyament cap a l'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat implica canvis en el sistema educatiu i en la cultura dels centres que s'han de dur a terme d'una manera gradual i ordenada. El canvi afecta tant els continguts curriculars com els objectius i l'organització i el funcionament dels centres, la participació, l'acció tutorial, etc., i va unit a la innovació escolar, l'avaluació i l'experimentació, en un context de noves decisions i canvis organitzatius en el sistema escolar.

D'altra banda, les emocions influeixen en totes les accions dels individus, estan connectades en tot moment amb la racionalitat i són, entre altres aportacions, un impuls per a l'acció. Les evidències sobre la funció de les emocions que aporta la investigació científica obliguen a tenir-les en consideració en el marc de les competències bàsiques. Així, l'educació emocional haurà d'acompanyar l'educació intel·lectual i l'adquisició d'habilitats pràctiques, perquè la integració de pensament, emoció i acció és la base del desenvolupament personal i social i de l'aprenentatge. En aquest camp, es fan visibles les coincidències en els objectius educatius de la família i l'escola, i s'obre la porta a una col·laboració més efectiva.

En els mateixos termes, es pot parlar de les competències relacionades amb el desenvolupament físic (hàbits saludables, esports, etc.) que constitueixen un aspecte bàsic en la formació integral de les persones.

En tot aquest procés, el paper dels consells escolars és estimular, en la mesura de les seves competències, l'aplicació metòdica i

gradual d'aquesta innovació per garantir la seva incorporació efectiva a la pràctica educativa dels centres. Per això, els consells escolars insten les administracions a assumir d'una manera decidida el desenvolupament de les competències educatives bàsiques i que incorporin els consegüents indicadors que en permetin l'avaluació, reservant-se els consells escolars un paper actiu en la fase d'aprovació i seguiment d'aquest pla.

A continuació, s'exposen una sèrie de recomanacions específiques que aquesta planificació hauria de tenir presents en relació amb el currículum, el professorat, els centres escolars i els agents socials implicats.

1. EL CURRÍCULUM I ELS PROCESSOS D'ENSENYAMENT- APRENTATGE

La inclusió de les competències bàsiques com un nou component del currículum i com a referent específic per a l'avaluació afecta la tasca educativa en tots els seus àmbits i reforça l'orientació de l'ensenyament obligatori cap a la formació de persones autònomes, capaces d'escometre tasques complexes, de prendre decisions informades sobre la seva vida i de participar en la vida social i ciutadana. Com a conseqüència, el nou plantejament obliga les administracions educatives a adoptar una sèrie de mesures:

- Completar l'actual desenvolupament legislatiu del marc de les competències educatives bàsiques en tres direccions: millorar la integració de les competències en el conjunt d'elements que configuren el

currículum, explicitar les relacions entre les diferents àrees de coneixement facilitant el seu tractament interdisciplinari, i establir els nivells de les competències educatives bàsiques en cada etapa educativa. Es tracta de percebre les competències bàsiques no com un afegit, sinó com a integrants de l'estructura curricular, perquè, a la pràctica, siguin el referent de l'avaluació i la promoció de l'alumnat.

- Promoure programes i plans que ajudin els centres, el professorat i la comunitat educativa a orientar l'ensenyament obligatori cap a l'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat des de totes les àrees del currículum. En aquests plans s'atendrà la promoció i la incorporació de noves pràctiques i metodologies, reforçant, en tot cas, les pràctiques educatives actuals que ja han demostrat la seva eficàcia.
- Promoure metodologies que afavoreixin l'aprenentatge de les competències bàsiques, amb un adequat enfocament didàctic del currículum, que tingui en compte aspectes acadèmics i funcionals d'acord amb la seva aplicabilitat en diferents contextos.
- Contribuir amb la comunitat escolar en l'adquisició d'una nova 'cultura de l'avaluació', centrada en la valoració del nivell de competència que assoleixen els alumnes i les alumnes en situacions pràctiques –reals o simulades– en les quals han d'aplicar els seus coneixements i recursos, en la línia de les avaluacions internacionals PISA i PIRLS.

Les avaluacions de diagnòstic han de ser coherents amb aquesta manera d'avaluar, a fi que els seus resultats contribueixin a la

millora de les pràctiques escolars i el sistema en conjunt, sense perdre de vista que el model d'avaluació de certes competències està encara per desenvolupar.

En les avaluacions de diagnòstic, les administracions educatives hauran de tenir en consideració el conjunt d'elements característics de l'alumnat i els objectius del centre, i es destacarà el valor afegit que els centres aporten als alumnes, especialment als que tenen més necessitats.

Dins d'aquesta nova cultura de l'avaluació, es reforçarà el seguiment continuat de cada alumne i alumna, amb plans de recuperació ajustats i informació més completa a la família. D'aquesta manera es veurà afavorit el tractament de la diversitat i la inclusió.

Entre les actuacions a dur a terme, cal investigar sobre l'establiment dels nivells de les competències i els criteris d'avaluació, dissenyar protocols per a l'avaluació, la qualificació i la promoció, i difondre pràctiques d'avaluació formativa, inclosa l'autoavaluació de l'alumnat.

2. EL PROFESSORAT

La inclusió de les competències bàsiques en l'educació escolar planteja també al professorat requisits singulars, principalment la necessitat imperiosa que s'incorpori a la formació inicial i contínua del professorat la capacitat teòrica i pràctica adequada. A fi de resoldre les dificultats que aquests canvis poguessin provocar en alguns sectors del professorat, s'establiran els estímuls i els suports pertinents perquè puguin emprendre

amb il·lusió i confiança les noves funcions i tasques que el desenvolupament de les competències bàsiques comporta: ensenyar a aprendre, afavorir el desig de saber, ensenyar a autogestionar el coneixement, educar en els valors i els principis ètics d'una societat democràtica, tenir cura de l'estat emocional de l'alumnat, treballar en equip, establir relacions de col·laboració amb les famílies i interactuar amb la resta dels components de la comunitat educativa.

Tant en la *formació inicial* com, sobretot, en l'àmbit de la *formació permanent*, s'ha de procurar completar les pràctiques educatives i didàctiques actuals, començant per consolidar i reforçar totes aquelles experiències que siguin coherents amb el nou enfocament del currículum. Les mesures recomanades en aquest punt són:

- Desenvolupar les competències personals (coneixement de si mateix, autoestima, equilibri i autoregulació de les emocions, assertivitat positiva...), les competències socials (per a la comunicació, el diàleg, la cooperació...) i les professionals (creativitat, esperit emprenedor...).
- Incloure en la formació inicial del professorat les competències professionals i, amb aquesta finalitat, afavorir una estructura del currículum universitari integradora i interdisciplinària, que involucri tots els agents educatius que resultin necessaris per assolir cada una de les competències.
- Organitzar el pràcticum com un element clau dels plans d'estudi, integrat al currículum, amb presència distribuïda en la major part dels cursos que conformin els plans, i que l'esmentat pràcticum mantingui

una relació directa amb els aspectes curriculars i amb les necessitats de la professió. Els diferents agents responsables del funcionament del pràcticum vetllaran pel reconeixement de la seva importància.

- Els continguts de la formació hauran d'incloure la metodologia i les tècniques de treball en grup, les estratègies de participació amb el professorat, l'alumnat i les famílies, com també l'avaluació de l'alumnat i de la pràctica docent.
- Preveure igualment, en els criteris d'accés a l'exercici de la docència, els canvis necessaris perquè la pràctica educativa s'adreci al desenvolupament efectiu de les competències bàsiques.
- Facilitar al professorat la realització de cursos de postgrau i activitats de formació relacionades amb l'especialització, l'actualització pedagògica, l'organització escolar i els canvis socials que incideixen directament en l'evolució psicològica de l'alumnat.
- Potenciar l'avaluació de la pràctica formativa, tot mantenint el respecte als principis d'igualtat, mèrit i capacitat i, per tant, que el període de pràctiques sigui realment avaluable.
- Posar en marxa un pla de *tutorització del professorat* novell que impliqui un suport efectiu dels centres educatius als docents que inicien la seva etapa professional, una oferta de formació i estímuls per al professorat experimentat que realitzi la tasca de tutor i, per al professorat novell, facilitats per participar en processos d'assessorament dins i fora del centre i una avaluació justa del treball realitzat que serveixi com a mèrit en la carrera professional.

Tant en el pràcticum de la formació inicial com en la tutorització del professorat novell, les administracions educatives desenvoluparan sistemes de coordinació entre les entitats universitàries responsables dels processos formatius i els centres educatius on es desenvolupen les activitats.

- Orientar la *formació permanent* del professorat principalment cap a la reflexió i el treball compartit en el centre, a partir dels problemes que el professorat identifica, per tal d'anar aplicant progressivament un currículum basat en el desenvolupament de competències, prenent com a punt de partida els àmbits dels quals ja es disposa d'un coneixement fundat. És necessari que el professorat conegui i experimenti les metodologies didàctiques que afavoreixen el desenvolupament de les competències educatives bàsiques, per la qual cosa ha de comptar amb l'assessorament i els recursos necessaris.

Convé que els centres educatius desenvolupin el seu pla de formació, que inclogui els itineraris formatius de cada docent i que permeti adaptar les modalitats, estratègies, contingut i temporalització de la formació a les característiques del professorat i a les necessitats variables del centre.

Es constituïran grups de docents especialitzats en la formació d'altres docents, amb reducció parcial de la docència habitual.

Les institucions i els serveis de formació, innovació i assessorament del professorat orientaran la seva tasca a motivar-lo i capacitar-lo per als processos de canvi i millora educativa.

— Planificar i desenvolupar l'avaluació de la pràctica docent en el marc de la nova cultura de l'avaluació, com una via de millora de les competències professionals del professorat. Amb aquesta finalitat, cal sensibilitzar el professorat i capacitar la Inspecció d'Educació i les direccions escolars com a agents de l'avaluació esmentada.

— Compaginar el respecte a l'autonomia del professorat en la docència amb la seva vinculació al projecte del centre i la seva obligació de participar en el treball d'equip, assumir els compromisos acordats i col·laborar en les accions i plans generals.

Amb el mateix objectiu, es recomana a les administracions educatives:

3. ELS CENTRES ESCOLARS

L'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió que les lleis educatives reconeixen als centres escolars afavoreix que l'organització i el funcionament dels centres facilitin el desenvolupament de les competències bàsiques a tot el seu alumnat, tal com plantegen els decrets de mínims. Alhora, aquesta autonomia exigeix la participació de tots els agents per tal de detectar les necessitats de l'entorn i les característiques del centre i propiciar que els aprenentatges hi donin resposta.

Per això, convé que els centres educatius, en l'ús de la seva autonomia, adoptin mesures orientades a:

- Revisar o definir, si escau, el projecte educatiu de centre i el reglament d'organització i funcionament perquè l'activitat didàctica i la convivència escolar facilitin l'adquisició de les competències bàsiques.
- Emfasitzar les competències bàsiques més rellevants en el centre, d'acord amb la realitat de l'alumnat i l'entorn com a referents fonamentals dels projectes del centre, la programació de les àrees o matèries i la pràctica docent.

— Dotar els centres educatius dels recursos necessaris i augmentar la seva capacitat de decisió en la gestió del projecte educatiu.

— Afavorir i incentivar els centres que realitzin innovacions i facilitar la gestió descentralitzada.

— Reforçar la direcció dels centres, les seves funcions i condicions professionals, perquè exerceixin el lideratge pedagògic en el desenvolupament dels projectes i en la millora dels resultats.

En els processos d'ensenyament-aprenentatge de les competències bàsiques, especialment les relatives a l'autonomia i la iniciativa personal i les referides al coneixement i la interacció amb el món físic, la competència social i ciutadana i la comunicació lingüística, resulta més necessària la comunicació entre el professorat i l'alumnat i la participació de tots els agents de la comunitat educativa.

Les competències bàsiques són un instrument propici per enriquir els canals de relació amb les famílies: el desenvolupament de les competències bàsiques posa en marxa el conjunt de les dimensions de la persona. Les dimensions més estables i rellevants per a la vida, com són les emocionals i les comunicatives, assoleixen especial importància

per sobre de les merament academicistes. El marc familiar i el context social proporcionen una font inesgotable de possibilitats d'aprenentatge, i la seva intervenció beneficia la dinàmica i incrementa els recursos del centre educatiu.

En conseqüència, resulta bàsic estimular la participació dels pares i les mares en la vida escolar dels fills per garantir, d'aquesta manera, una línia d'intervenció compartida que afavoreixi l'equilibri personal i la interiorització dels aprenentatges. Amb aquesta finalitat, el centre ha de facilitar espais de trobada i reflexió per orientar i compartir situacions d'aprenentatge de l'alumnat, com també potenciar la funció tutorial amb els pares i les mares.

Les administracions educatives afavoriran la col·laboració de les famílies amb els centres educatius seguint tres eixos d'actuació:

- Informació i comunicació a través de les mesures següents: incloure en els projectes educatius els mitjans que garanteixin la comunicació entre el centre i les famílies, potenciar els plans d'acció tutorial i establir els procediments d'acollida a l'alumnat immigrant i les seves famílies. Al llarg de tota l'escolarització, en el seguiment conjunt de l'evolució de l'alumnat, es reforçaran els vincles entre l'escola i les famílies que facilitin la continuïtat de les accions formatives d'una i d'altres.
- Participació i gestió: impulsar l'activitat de les associacions de pares i mares i la participació de les famílies en els centres, a través de campanyes de sensibilització, dotant econòmicament els projectes que la promoguin, obrint el centre a les famílies i

oferint les seves instal·lacions. Igualment, les administracions educatives impulsaran la participació de les famílies en l'elaboració i la revisió dels documents institucionals (projecte educatiu, reglament d'organització i funcionament, etc.), perquè amb aquest tipus d'actuacions es fomenta, no només la identificació de tots els col·lectius de la comunitat educativa amb els projectes del centre, sinó també el sentit de pertinença. Finalment, s'impulsarà la participació dels pares en els òrgans de gestió i govern del centre.

- Formació: estimular la creació i la participació en escoles de pares i mares, com també elaborar i publicar materials de suport amb orientacions per a les famílies.

Els centres educatius adaptaran la seva organització de cara a afavorir la *participació de l'alumnat* en tres camps: la gestió i la millora de la convivència (consens sobre les normes, resolució dels conflictes, formació per a la participació, acollida de nous alumnes...), el procés d'ensenyament-aprenentatge (programació, desenvolupament i avaluació) i la coresponsabilitat sobre certes activitats escolars i extracurriculars.

Per tal d'orientar *l'organització dels centres* en la direcció del nou currículum, caldria:

- Millorar les estructures organitzatives i els procediments de direcció i gestió que assegurin la posada en pràctica del projecte educatiu i de la programació curricular del centre, i revitalitzin les funcions dels consells escolars i dels claustres.
- Enfortir la coordinació del professorat, imprescindible per al treball en

competències bàsiques, amb el suport de l'Administració i de la direcció del centre per a la innovació educativa i el treball en equip, i realitzar l'avaluació dels resultats i dels processos. Es fomentarà igualment la participació en xarxes de centres amb projectes conjunts o comuns orientats a l'adquisició i desenvolupament de les competències educatives bàsiques.

- Reconèixer als centres, en el marc de la seva autonomia, la capacitat per gestionar els diferents elements organitzatius que els permetin adaptar-se a aquesta nova exigència del currículum.

Per desenvolupar els objectius curriculars i organitzatius, els centres educatius han de disposar dels *recursos* humans, didàctics, d'equipament i econòmics necessaris per fer front a les problemàtiques educatives associades al tipus d'alumnes que escolaritzen. Amb aquesta finalitat, es plantegen tres propostes:

- Analitzar les funcions de les noves figures professionals que progressivament es van incorporant, a fi d'assegurar la coordinació, tan interna al centre com amb altres serveis de suport (sanitaris, socials i culturals).
- Assegurar que tots els centres comptin amb espais, instal·lacions (biblioteca de centre i d'aula, laboratoris, tallers...) i equipaments adequats per al treball del professorat i per a les activitats didàctiques.
- Crear, recopilar i posar a disposició dels centres materials de validesa contrastada, en diferents suports, com també models i exemplificacions de projectes interdisciplinaris i de proves d'avaluació.

4. AGENTS SOCIALS IMPLICATS EN L'EDUCACIÓ

En l'adquisició i el desenvolupament de les competències bàsiques hi intervenen tant les institucions educatives com la família, l'entorn social proper i els mitjans de comunicació. L'escola ha de tenir en compte aquest context d'agents educatius diversos, integrar els diferents aprenentatges i dirigir-los a la consecució dels nivells de competència que s'estableixin per part de tots els individus. Amb aquesta finalitat, es plantegen les mesures següents:

- Facilitar la conciliació de la vida familiar i laboral, com també impulsar polítiques d'atenció a les famílies, especialment en entorns socials desafavorits, que garanteixin un desenvolupament adequat de les competències lingüístiques i emocionals en la primera infantesa.
- Tenir en compte la multiculturalitat, i el valor de la interculturalitat, a fi d'aconseguir una convivència positiva.
- Implicar la comunitat educativa en la comunitat social i, per tant:
 - Organitzar cursos de participació i impulsar projectes culturals amb ajuntaments i altres institucions (associacions de veïns, entitats que treballen amb col·lectius d'immigrants, empreses, universitats, ONG, etc.), tot potenciant la tasca d'educadors socials i mediadors culturals en relació amb l'alumnat i les seves famílies.
 - Vincular el projecte educatiu del centre al projecte comunitari, si n'hi ha, amb la

intervenció dels agents presents al territori i la participació activa de l'alumnat.

- Coordinar les actuacions dels diferents agents i institucions socials i educatives de l'entorn i impulsar el desenvolupament de les competències en les activitats extraescolars i de lleure.
- Donar una atenció especial a la competència relativa al tractament de la informació i la competència digital.

Els mitjans de comunicació i internet influeixen d'una manera important en la configuració de la personalitat dels infants i els adolescents i constitueixen recursos formatius que l'escola ha de saber aprofitar rutinàriament. En aquest sentit, cal impulsar i desenvolupar iniciatives, en col·laboració amb les famílies i amb els mateixos mitjans de comunicació, adreçades a analitzar-ne la influència en l'alumnat i que s'utilitzin d'una manera eficient, crítica i responsable.

PROPOSTAS PARA O DESENVOLVEMENTO DAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS BÁSICAS

INTRODUCCIÓN

A formulación explícita de determinadas competencias básicas que debe alcanzar todo o alumnado na ensinanza obrigatoria constitúe o máis importante consenso acadado por todos os países da Unión Europea en materia educativa. Trátase dunha meta compartida e dunhas capacidades acordadas, unanimemente, por todos os países que a integran. A súa aplicación pode constituír, ademais, un revulsivo para a educación básica.

Esta orientación da ensinanza á adquisición das competencias básicas polo alumnado implica cambios no sistema educativo e na cultura dos centros que deben levarse a cabo de maneira paulatina e ordenada. O cambio afecta tanto aos contidos curriculares como aos propios obxectivos e á organización e funcionamento dos centros, á participación, á acción tutorial..., e vai unido á innovación escolar, á avaliación e á experimentación, nun contexto de novas decisións e cambios organizativos no sistema escolar.

Por outra banda, as emocións inflúen en todas as accións dos individuos, están conectadas

en todo momento coa racionalidade e son, entre outras achegas, un pulo para a acción. As evidencias sobre a función das emocións que achega a investigación científica obrigan a tomalas en consideración no marco das competencias básicas. Así, a educación emocional deberá acompañar a educación intelectual e a adquisición de habilidades prácticas, xa que a integración de pensamento, emoción e acción é a base do desenvolvemento persoal, social e da aprendizaxe. Neste eido, fanse visibles as coincidencias nos obxectivos educativos da familia e a escola e ábrese a porta a unha colaboración máis efectiva.

Outro tanto cabe dicir das competencias relacionadas co desenvolvemento físico (hábitos saudables, deportes, etc.) que constitúen un aspecto básico na formación integral das persoas.

En todo este proceso, o papel dos Consellos Escolares é o de estimular, na medida das súas competencias, a aplicación metódica e gradual desta innovación para garantir a súa incorporación efectiva á práctica educativa dos centros. Para iso, os Consellos Escolares instan ás administracións a que asuman dun xeito

decidido o desenvolvemento das competencias educativas básicas e incorporen os seguintes indicadores que permitan a súa avaliación, reservándolles aos consellos escolares un papel activo na fase de aprobación e seguimento deste plan.

A seguir expóñense unha serie de recomendacións específicas que esta planificación debería contemplar en relación co currículo, o profesorado, os centros escolares e os axentes sociais implicados.

1. O CURRÍCULO E OS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAXE

A inclusión das competencias básicas como unha nova compoñente do currículo e como referente específico para a avaliación afecta o traballo educativo en todos os seus ámbitos e reforza a orientación da ensinanza obrigatoria cara á formación de persoas autónomas, capaces de acometeren tarefas complexas, de tomaren decisións informadas sobre a súa propia vida e de participaren na vida social e cidadá. Como consecuencia, a nova formulación obriga ás administracións educativas a adoptaren unha serie de medidas:

- Completar o actual desenvolvemento legislativo do marco das competencias educativas básicas en tres direccións: mellorar a integración das competencias no conxunto de elementos que configuran o currículo, explicitar as relacións entre as distintas áreas de coñecemento facilitando o seu tratamento interdisciplinar e establecer os niveis das competencias educativas básicas en cada etapa educativa. Trátase de percibir as competencias básicas non como un engadido, senón como integrantes

da estrutura curricular para que, na práctica, sexan o referente da avaliación e a promoción do alumnado.

- Promover programas e plans que axuden aos centros, ao profesorado e á comunidade educativa a orientaren a ensinanza obrigatoria cara á adquisición das competencias básicas polo alumnado dende todas as áreas do currículo. Nestes plans atenderase a promoción e incorporación de novas prácticas e metodoloxías, reforzando, en todo caso, as prácticas educativas actuais que xa teñen demostrada a súa eficacia.
- Promover metodoloxías que favorezan a aprendizaxe das competencias básicas, cun axeitado enfoque didáctico do currículo, que abrangan aspectos académicos e funcionais tendo en conta a súa aplicabilidade en distintos contextos.
- Contribuír coa comunidade escolar na adquisición dunha nova 'cultura da avaliación' centrada na valoración do nivel de competencia que alcanzan os alumnos e alumnas en situacións prácticas –reais ou simuladas– nas que han aplicar os seus coñecementos e recursos, na liña das avaliacións internacionais PISA e PIRLS.

As avaliacións de diagnóstico deberán ser coherentes con esta forma de avaliar, co fin de que os seus resultados contribúan á mellora das prácticas escolares e do sistema no seu conxunto, sen perder de vista que o modelo de avaliación de certas competencias está aínda sen desenvolver.

Nas avaliacións de diagnóstico, as administracións educativas deberán tomar en consideración o conxunto de elementos característicos do alumnado e os

obxectivos do centro, e salientarase o valor engadido que os centros lles proporcionan ao alumnado, especialmente ao que ten máis necesidades.

Dentro desta nova cultura da avaliación, reforzarase o seguimento continuado de cada alumno e alumna, con plans de recuperación axustados e información máis completa á familia, co que se verá favorecido o tratamento da diversidade e a inclusión.

Entre as actuacións a levar a cabo atópanse: investigar sobre o establecemento dos niveis das competencias e os criterios de avaliación; deseñar protocolos para a avaliación, a cualificación e a promoción, e difundir prácticas de avaliación formativa, incluída a autoavaliación do alumnado.

2. O PROFESORADO

A inclusión das competencias básicas na educación escolar preséntalle tamén ao profesorado requisitos singulares, principalmente a necesidade imperiosa de que se incorpore á formación inicial e continua do profesorado a capacitación teórica e práctica axeitadas. Co fin de solucionar as dificultades que estes cambios puideran provocar nalgúns sectores do profesorado, estableceranse os estímulos e apoios pertinentes para que poidan acometer con ilusión e confianza as novas funcións e tarefas que o desenvolvemento das competencias básicas implica: ensinar a aprender, favorecer o desexo de saber, ensinar a autoxestionar o coñecemento, educar nos valores e principios éticos dunha sociedade democrática, coidar o estado emocional do

alumnado, traballar en equipo, establecer relacións de colaboración coas familias e interactuar co resto dos compoñentes da comunidade educativa.

Tanto na formación *inicial como*, sobre todo, no ámbito da *formación permanente*, hase procurar completar as prácticas educativas e didácticas actuais, comezando por afianzar e reforzar todas aquelas experiencias que sexan coherentes co novo enfoque do currículo. As medidas recomendadas neste punto son:

- Desenvolver as competencias persoais (coñecemento de si mesmo, autoestima, equilibrio e autorregulación das súas emocións, asertividade positiva...), as competencias sociais (para a comunicación, o diálogo, a cooperación...) e as profesionais (creatividade, espírito emprendedor...).
- Incluír na formación inicial do profesorado as competencias profesionais e, con este fin, favorecer unha estrutura do currículo universitario integradora e interdisciplinar, que involucre a todos os axentes educativos que resulten necesarios para alcanzar cada unha das competencias.
- Organizar o prácticum como un elemento clave dos plans de estudo, integrado no currículo, con presenza distribuída na meirande parte dos cursos que compoñan os plans e que o dito prácticum manteña unha relación directa cos aspectos curriculares e coas necesidades da profesión. Os distintos axentes responsables do funcionamento do prácticum velarán polo recoñecemento da súa importancia.
- Os contidos da formación deberán incluír a metodoloxía e as técnicas de traballo en grupo, as estratexias de participación co

profesorado, o alumnado e as familias, así como a avaliación do alumnado e da práctica docente.

- Contemplan mesmamente, nos criterios de acceso ao exercicio da docencia, os cambios necesarios para que a práctica educativa se dirixa ao desenvolvemento efectivo das competencias básicas.
- Facilitarlle ao profesorado a realización de cursos de postgrao e actividades de formación relacionadas coa especialización, a actualización pedagóxica, a organización escolar e cos cambios sociais que inciden directamente na evolución psicolóxica do alumnado.
- Potenciar a avaliación da práctica formativa mantendo o respecto aos principios de igualdade, mérito e capacidade, e para iso, que o período de prácticas sexa realmente avaliable.
- Poñer en marcha un plan de titorización do profesorado novel que implique un apoio efectivo dos centros educativos aos docentes que inician a súa andaina profesional, unha oferta de formación e estímulos para o profesorado experimentado que realice a tarefa de titor e, para o profesorado novel, facilidades para participar en procesos de asesoramento dentro e fóra do centro e unha avaliación xusta do traballo realizado que sirva como mérito na carreira profesional.

Tanto no prácticum da formación inicial como na titorización do profesorado novel, as administracións educativas desenvolverán sistemas de coordinación entre as entidades universitarias responsables dos procesos formativos e os centros educativos onde desenvolven a súa actividade.

- Orientar a *formación permanente* do profesorado principalmente cara á reflexión e ao traballo compartido no centro, a partir dos problemas que o profesorado identifica, co obxecto de ir aplicando progresivamente un currículo baseado no desenvolvemento de competencias, tomando como punto de partida os ámbitos dos que xa se dispón dun coñecemento fundado. Cómpre que o profesorado coñeza e experimente as metodoloxías didácticas que favorecen o desenvolvemento das competencias educativas básicas, para o cal debe contar co asesoramento e os recursos necesarios.

Convén que os centros educativos desenvolvan o seu Plan de Formación que inclúa os itinerarios formativos de cada docente, o que permite adaptar as modalidades, estratexias, contido e temporalización da formación ás características do profesorado e ás necesidades variables do centro.

Constituiranse grupos de docentes especializados na formación doutros docentes, con redución parcial da docencia habitual.

As institucións e servizos de formación, innovación e asesoramento do profesorado orientarán o seu labor a motivar o profesorado e a capacitalo para os procesos de cambio e mellora educativa.

- Planificar e desenvolver a *avaliación da práctica docente* no marco da nova cultura da avaliación, como unha vía de mellora das competencias profesionais do profesorado, e para este fin sensibilizar o profesorado e capacitar a inspección educativa e as direccións escolares como axentes da dita avaliación.

3. OS CENTROS ESCOLARES

A *autonomía* pedagóxica, organizativa e de xestión que as leis educativas lles recoñecen aos centros escolares favorece que a organización e funcionamento dos centros lle facilite o desenvolvemento das competencias básicas a todo o seu alumnado, tal e como determinan os decretos de mínimos. Ao mesmo tempo, esa autonomía esixe a participación de todos os axentes de cara a detectar as necesidades do entorno e as características do centro e propiciar que as aprendizaxes respondan a esas necesidades.

Para iso, convén que os centros educativos, no uso da súa autonomía, adopten medidas orientadas a:

- Revisar ou definir, se é o caso, o Proxecto Educativo e o Regulamento de Organización e Funcionamento para que a actividade didáctica e a convivencia escolar faciliten a adquisición das competencias básicas.
- Poñer énfase nas competencias básicas máis relevantes no centro, de acordo coa realidade do seu alumnado e o seu entorno como referentes fundamentais dos proxectos do centro, a programación das áreas ou materias e a práctica docente.
- Compaxinar o respecto á autonomía do profesorado na docencia coa súa vinculación ao proxecto do centro e a súa obriga de participar no traballo de equipo, asumir os compromisos acordados e colaborar nas accións e plans xerais.

Como mesmo obxectivo, recoméndaselles ás administracións educativas:

- Dotar os centros educativos dos recursos necesarios e aumentar a súa capacidade de decisión na xestión do proxecto educativo.
- Favorecer e incentivar os centros que realicen innovacións e facilitar a xestión descentralizada.
- Reforzar a dirección dos centros, as súas funcións e condicións profesionais, para que exerzan o liderado pedagóxico no desenvolvemento dos proxectos e na mellora dos resultados.

Nos procesos de ensinanza-aprendizaxe das competencias básicas –especialmente as relativas á autonomía e iniciativa persoal e as referidas ao coñecemento e interacción co mundo físico, a competencia social e cidadá e a comunicación lingüística-, resulta máis necesaria a comunicación entre o profesorado e o alumnado e *a participación de todos os axentes da comunidade educativa*.

As competencias básicas son un instrumento propicio para enriquecer as canles de relación coas familias: o desenvolvemento das competencias básicas pon en marcha o conxunto das dimensións da persoa, e cobran especial importancia as dimensións máis estables e relevantes para a vida, como son as emocionais e as comunicativas, por enriba das simplemente academicistas. O marco familiar e o contexto social proporcionan unha fonte inesgotable de posibilidades de aprendizaxe, e a súa intervención beneficia a dinámica e incrementa os recursos do centro educativo.

En consecuencia, resulta básico estimular a participación dos pais na vida escolar dos fillos para, deste xeito, garantir unha liña de

intervención compartida entre ambas as dúas institucións que favoreza o equilibrio persoal e a interiorización das aprendizaxes. Con este fin, o centro debe facilitar espazos de encontro e reflexión para orientar e compartir situacións de aprendizaxe do alumnado e potenciar a función titorial cos pais.

As administracións educativas favorecerán a colaboración das familias cos centros educativos seguindo tres eixes de actuación:

- Información e comunicación a través das seguintes medidas: incluír nos proxectos educativos os medios que garantan a comunicación entre o centro e as familias, potenciar os plans de acción titorial e establecer os procedementos de acollida do alumnado inmigrante e das súas familias. Ao longo de toda a escolarización, no seguimento conxunto da evolución do alumnado, reforzaranse os vínculos entre a escola e as familias que faciliten a continuidade das accións formativas dunha e doutras.
- Participación e xestión: impulsar a actividade das asociacións de nais e pais e a participación das familias nos centros a través de campañas de sensibilización, dotando economicamente os proxectos que a promovan e abrindo os centros ás familias, ofrecendo as súas instalacións. Igualmente, as administracións educativas impulsarán a participación das familias na elaboración e revisión dos documentos institucionais (Proxecto Educativo, Regulamento de Organización e Funcionamento...) xa que con este tipo de actuacións foméntase, non soamente a identificación de todos os colectivos da comunidade educativa cos proxectos do centro, senón tamén o sentido de pertenza a este. Finalmente, impulsarase

a participación dos pais nos órganos de xestión e goberno dos centros.

- Formación: estimular a creación e a participación en escolas de nais e pais, así como elaborar e publicar materiais de apoio con orientacións para as familias.

Os centros educativos adaptarán a súa organización con vistas a favorecer a *participación do alumnado* en tres eidos: a xestión e mellora da convivencia (consenso sobre as normas, resolución dos conflitos, formación para a participación, acollida de novos alumnos...), o proceso de ensinanza-aprendizaxe (programación, desenvolvemento e avaliación) e a corresponsabilidade sobre certas actividades escolares e extraescolares.

Verbo de orientar *a organización dos centros* na dirección do novo currículo, procede:

- Mellorar as estruturas organizativas e os procedementos de dirección e xestión que aseguren a posta en práctica do Proxecto Educativo e da Programación Curricular do Centro e revitalicen as funcións dos consellos escolares e dos claustros.
- Fortalece a coordinación do profesorado —imprescindible para o traballo en competencias básicas— apoiando dende a Administración e dende a dirección do centro a innovación educativa e o traballo en equipo, e realizar a avaliación dos resultados e dos procesos. Fomentárase igualmente a participación en redes de centros con proxectos conxuntos ou comúns orientados á adquisición e desenvolvemento das competencias educativas básicas.
- Recoñecerlles aos centros, no marco da súa autonomía, a capacidade para xestionar os

distintos elementos organizativos que lles permitan adaptarse a esta nova esixencia do currículo.

Para desenvolver os *obxectivos* curriculares e organizativos, os centros educativos deberán dispoñer dos recursos humanos, didácticos, de equipamento e económicos necesarios para facer fronte ás problemáticas educativas asociadas ao tipo de alumnado que escolarizan. Con este fin, fórmulanse tres propostas:

- Analizar as funcións das novas figuras profesionais que progresivamente se van incorporando, coa fin de asegurar a coordinación tanto interna ao centro, como con outros servizos de apoio (sanitarios, sociais e culturais).
- Asegurar que todos os centros contén cos espazos, instalacións (biblioteca de centro e de aula, laboratorios, obradoiros...) e equipamentos axeitados para o traballo do profesorado e para as actividades didácticas.
- Crear, recompilar e poñer ao dispor dos centros materiais de validez contrastada, en distintos soportes, así como modelos e exemplificacións de proxectos interdisciplinares e de probas de avaliación.

4. AXENTES SOCIAIS IMPLICADOS NA EDUCACIÓN

Na adquisición e desenvolvemento das competencias básicas interveñen tanto as institucións educativas como a familia, o medio social próximo e os medios de comunicación. A escola ha ter en conta ese contexto de axentes educativos diversos integrando as distintas aprendizaxes e dirixíndoas á consecución por

todos os individuos dos niveis de competencia que se establezan. Con esta finalidade, fórmulanse as seguintes medidas:

- Facilitar a conciliación da vida familiar e laboral, así como impulsar políticas de atención ás familias, especialmente en medios sociais desfavorecidos, que garantan un axeitado desenvolvemento das competencias lingüísticas e emocionais na primeira infancia.
- Ter en conta a multiculturalidade e o valor da interculturalidade, co fin de acadar unha convivencia positiva.
- Implicar a comunidade educativa na comunidade social, e para iso:
 - Establecer canles de participación e impulsar proxectos culturais con concellos e outras institucións (asociacións veciñais, entidades que traballan con colectivos de inmigrantes, empresas, universidades, ONG...), potenciando o traballo de educadores sociais e mediadores culturais en relación co alumnado e as súas familias.
 - Vincular o Proxecto Educativo do Centro ao Proxecto Comunitario, onde exista, con intervención dos axentes presentes no territorio e a participación activa do alumnado.
 - Coordinar as actuacións dos diferentes axentes e institucións sociais e educativas do entorno, impulsando o desenvolvemento das competencias nas actividades extraescolares e de ocio.
- Prestar unha atención especial á competencia relativa ao tratamento da información e á competencia dixital. Os



medios de comunicación e internet inflúen de maneira importante na configuración da personalidade dos nenos e adolescentes, e constitúen recursos formativos que a escola ten que saber aproveitar de maneira rutineira. Neste sentido, cómpre impulsar

e desenvolver iniciativas en colaboración coas familias e, eventualmente, cos propios medios de comunicación, dirixidas a analizar a súa influencia no alumnado e a que se empreguen de forma eficiente, crítica e responsable.



