

Helduen euskalduntzearen IV. jardunaldiak

Udako Euskal **Unibertsitatea**
Bilbo, 2002

© Udako Euskal Unibertsitatea
© Artikuluena: egile bakoitzarena

ISBN: 84-8438-024-6
Lege-gordailua: BI-991-02

Inprimategia: RGM, Bilbo
Azalaren diseinua: Iñigo Ordozgoiti
Hizkuntza-zuzenketen arduradunak: Leire Calle Arrinda, Txipi Ormaetxea Lasaga

Banatzaileak: UEU. Erribera 14, 1. D BILBO telf. 94-6790546
Helbide elektronikoa: argitalpenak@ueu.org
www.ueu.org

Zabaltzen: Portuetxe, 88 20018 DONOSTIA

Aurkibidea

AGURRAK

Jokin Azkueren agurra (HABEko Zuzendaria)	9
Xabier Isasiren agurra (UEUko Zuzendaria)	11

PONENTZIAK

<i>Hizkuntza-didaktikaren erronka berriak,</i> Matilde Sainz (Mondragon Unibertsitatea)	15
<i>Gaitasun komunikatiboa Europako Kontseiluaren lanen argitan,</i> Joseba Ezeiza (Legazpi 6)	49

KOMUNIKAZIOAK

<i>Mintza-saioak autoikaskuntza gelan: eredu bat,</i> Sagrario Crespo (Abegi euskaltegiak)	77
<i>Kaosa ikasbide. Internet eta hizkuntza, Karlos del Olmo (EIZIE)</i>	85
<i>Ahoz gora irakurtzea 2Hren irakaskuntzan, Leire Diaz de Guereñu (EHU) . .</i>	99
<i>Merkatarientzako ikastaroa AOIren haritik, Juana Mari Ezker (AEK)</i>	113
<i>Atazatan oinarritutako ikaskuntza (AOI): Willis-en eredua,</i> Natxo Guillen (HABE)	131
<i>Abegi euskaltegieta telefono-sistema, Garbiñe Loiarte (Abegi euskaltegiak)</i>	135
<i>Internet bidezko euskalduntzerako metodologia-ohar batzuk,</i> Gloria Sanchez (Santurtziko Udal Euskaltegia)	145

<i>Hizkuntzaren jabe egiteko, HARTU HITZA,</i> Juanjo Uranga, Pello Aranburu eta Antton Peñalba (IRALE)	157
<i>Zibergela,</i> Ainhoa Uriarte eta Idoia Zuloaga (Amorebieta-Etxanoko Udal Euskaltegia) .	161

AGURRAK

Aurtengo ekitaldia Udako Euskal Unibertsitatearen eta HABEren arteko elkarlanaren laugarren emaitza da. Lehenengo jardunaldiak Bilbon burutu ziren 1998ko martxoaren 27an. Berrikuntza kurrikularra aztertu zen bertan. Bigarrenak Gasteizen egin ziren 1999ko martxoaren 26an. Orduan ikas-estrategiak eta autonomia hartu ziren aztergaitzat. Hirugarrenak, berriz, Donostian burutu ziren maiatzaren 12an, “Hizkuntzari buruzko ikuspegi berriak helduen euskalduntzean: alderdi pragmatikoa” lelopean. Eta guztiek izan zuten erantzun ezin hobea. Azkenik, aurtengoak irakasleen artean piztu duen interesa ez da nolana hikoia izan: izan ere, ia 200 irakaslek eman baitute izena.

Jardunaldi hauek Euskara Biziberritzeko Plan Nagusiak euskalduntze-alfabetatzerako zedarritutako erronka nagusien baitan kokatu behar ditugu: Unibertsitatearekin lankidetzan jardun didaktikoa hobetzeko berrikuntza kurrikularra euskaltegi guztietara hedatzea, alegia. Hain zuzen, horrexegatik bildu ditu HABEK hauek bezalako ekitaldiak euskaltegietakoa irakasleen prestakuntzarako egitasmoetara.

Goraipatzekoa ez ezik, eskertzekoa ere bada, joan den ikasturtean HABEK eratutako prestakuntza-ekitaldietan euskaltegietakoa irakasleek izandako partaide-tza; izan ere, ez da nolana hikoia irakasleen garapen profesionalean prestakuntza-ekitaldiek duten garrantzia.

Berrogeita bost prestakuntza-ekitaldi antolatu ziren guztira, 712 ordutan bideratuak; eta 1700 lagunek hartu zuten parte.

Hori horrela, orain arte urratutako bideari jarraituz eta *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua* garatzeko eta hedatzeko bideak urratzen jarraitzeko asmoz, ekitaldi ugari bildu ditu HABEK 2000-2001 ikasturterako prestatu duen egitasmoan. Eta bide berriak urratu nahi ditugu, *on-line* ikastaroak kasu, duela egun batzuk irakaslearen gunea aurkeztu genuenean adierazi nuen bezala.

Esperientziak, oztopoak, irtenbideak eta emaitzak erkatzea hain da garrantzi handikoa arlo honetan ari garenontzat, beharrezkoa izango baita geroan ere horretarako mintzaguneak antolatzea. UEUrekin lankidetzan eratu ditugun jardunaldiek, hain zuzen, horixe dute xede. Eskaintza berri honi etekinik aterako ahal diogu!

Jokin Azkue
HABEko Zuzendari Nagusia

Udako Euskal Unibertsitateak (UEU) HABEren laguntzaz eta babesaz antolatutako IV. Jardunaldiak beste ale txiki bat jartzen du euskalduntze-alfabetatze alorreko berrikuntza-beharretan. UEUren Glotodidaktika Sailaren ekarpena da batik bat. Joan den urtean esaten genuenari eutsi nahi diogu 2001eko jardunaldi haue-tan; prestakuntza eta aldaketarako egokitzapena behar-beharrezkoa da euskaldun-tze-alfabetatze alorrean. Sectoreak badu berez garrantzi estrategikoa euskararen normalkuntzan; hori begien bistakoa da. Esaten genuen, eta orain ere horixe diogu, euskalduntze-alfabetatzea ezin har daitekeela behin-behineko jarduera modura, luzerakoa baita.

Jardunaldi hauek, dudarik ez dago, lagungarriak dira sektorearen kohesio, formazio eta informazioaren elkar trukatzeko; baina, UEUren aburuz, motz geratzen dira. Beharrak harago doaz. Teknologia berriak eta gizartearen aldaketak etengabeko ahalegina eskatzen dute. Urratsez urrats joan behar dugu, egia da, baina xedea zein den argi izan beharko genuke.

Prestakuntza-proiektu osoa izan beharko genuke gogoan. UEU proiektu be-riak eraikitzen hasi da graduondoko ikastaroen eta masterren alorrean, *Hizkuntza Teknologia* (HIZTEK) izenekoa, *HIZNET* (Eusko Ikaskuntza eta SEIrekin batera) soziolinguistikan eta besteren bat Ikasgu Nagusian. Glotodidaktikan beste horren-beste egin behar dela uste dugu; egin daiteke. Badakigu jardunaldi hauen helburua bestelakoa dela, baina ez dago sobera ingurumari honetan horrelako gogoetak egi-tea. Izan ere, horrelako goi-mailako formazio-proiektuak egitekotan, jardunaldira datozenekin egin behar baitira.

UEUk eginahalak egingo ditu jardunaldiak ahalik eta ondoen atera daitezen; baina aurrerago urratsak ere egingo ditu. Ahal dela.

Xabier Isasi Balantzategi
UEUko Zuzendaria

PONENTZIAK

Hizkuntza-didaktikaren erronka berriak

Matilde Sainz Osinaga
Mondragon Unibertsitatea

Didaktikaren esku-hartze guztietan *irakaslea* da elementurik garrantzizkoena eta berak hartuko dituen erabakiek —kurrikuluaz, irakasteko objektuaz, ikasteko teori-az, irizpide metodologikoaz...— ikasleen ikaskuntzari eta motibazioari eragingo diete, zalantzarik gabe. Halaber, bere usteak gelan hartuko dituen erabakietan ere islatuko dira, alegia, ikaskuntzaz, irakaskuntzaz, sistemaz, kurrikuluaz, ikasleaz eta bere formazioaz, portaerez, motibazioaz, nortasunaz eta abarrez dituen usteak. Irakaslearen garrantzia ikusirik, bere profila zehazten saiatuko gara lan honen bu-kaeran, jakin arren profil hori dinamikoa dela eta hemen egingo diren zehazta- penak osagabeak ere izan daitezkeela. Irakaslearen profila zehaztu aurretik, ordea, gaur egun hizkuntza-didaktikak dituen erronka berriez arituko gara.

Hizkuntzaren didaktikaz jardun aurretik, alabaina, aztertuko dugun eremua zedarritu egingo dugu. Dakizuenez, gure gizarte aldakor eta dinamikoko honetan, hainbat urtetan mugiezinak uste genituen kontzeptuak ere etengabe garatzen eta aldatzen ari dira, eta abiada handiz, gainera.

Gaur egun, ezin dugu ezertaz hitz egin kontuan izan gabe gizartean bizi ditugun aldaketa azkarrak. Aldaketa horiek hainbat gertakariren menpe ematen ari dira, baina horietatik nabarmenenak hiru ditugu: *globalizazioa*, *migrazioak* eta *teknologia berriak*. Hiru eragile horiek modu batera edo bestera munduko hiztunengan eta hizkuntzetan eragiten ari dira, eta, ondorioz, hizkuntzekin erlazionatutako kontzeptuak ere aldatzen ari zaizkigu, didaktika barne. Horien artean ditugu eleaniztasunaren kontzeptua, giro-hizkuntzaren kontzeptua, lehenengo eta bigarren hizkuntzen kontzeptuak, etab. Alabaina, zoritxarrez, oraindik ez dakigu hizkuntzetan nolako eragina izango duten fenomeno horiek guztiek, ez hizkuntza handietan ezta txikietan ere. Momentuz, inor ez da ausartzen esatera hizkuntza txikiekin zer gertatuko den eta entzuten ditugun iritziaik mota guztietakoak dira. Gauzak horrela, orain dela gutxi Felix Marti-ri entzundakora lerratuko naiz. UNESCOren ordezkari honen ustetan, globalizazioa eta teknologia

berriak gutxiengoen mesederako ere erabil daitezke, horiek erabiltzeko moduan dago gakoa, ez horrenbeste fenomeno horien baitan. Beraz, iritzi horrekin bat eginez gero, ezer baino lehen teknologia berriak eta globalizazioaren fenomenoak eskaintzen dizkiguten bideak eta tresnak ezagutu beharko genituzke eta horiek garatzen eta erabiltzen hasi beharko genuke, gaur bertan, euskararen mesedean. Etorkizunean gerta daitekeenaren inguruko beste hipotesi ezkorragoetara lerratuko bagina, aldiz, ez genuke irtenbiderik aurkituko eta lanerako tresnarik gabe geldituko ginatke. Horregatik, nik behintzat, apustu egingo dut fenomeno horiek guztiek eskaintzen dizkiguten bideak eta tresnak garatzearen alde.

Honenbestez, hizkuntza-didaktikaren gaiari helduko diot, eta bertatik aztertuko ditut aipatutako testuinguru aldakor honetan azken urteotan bizi izan ditugun aldaketak hizkuntzen didaktikan.

Didaktikak jasan dituen aldaketak izaera anitzekoak izanik ere, irakaskuntza/ikaskuntzaren markoa taxutzen dute guztiek. Horregatik, horiek guztiak biltzeko markorik koherenteena irakaskuntza/ikaskuntzaren marko bera izan da: hiruki didaktikoa (Chevallard, 1985). Dakigunez, irakaskuntza/ikaskuntza fenomeno guztiak hiru elementu hauen interakzioari esker gertatzen dira: irakaslea, ikaslea eta irakas/ikasgai den objektua —euskara, gure kasuan—. Ikuspuntu erakitzailea dugu irakaskuntza/ikaskuntzaren oinarri. Ikuspuntu honetatik begiratuta, ikaskuntza ezin da ulertu ezagutzen transmisio modura. Aldiz, ikasleak bere ezagutza propioak eraikitzen ditu, horien aurretik dituen ezagutzei esker. Hizkuntzaren ikaste-prozesua luzea eta korapilatsua da, ez da lineala. Ikasleak, prozesu horretan, eraikuntza- eta berreraikuntza-eragiketa konplexuak egiten ditu. Ikasle bakoitzak, gainera, bere prozesu propioa egiten du. Bestalde, badakizue hiruki didaktikoaren elementuak dinamikoak direla (Llobera, 1998): ikasleengan aniztasuna aurkitzen dugu —herri ezberdinetako ikasleak ezberdinak dira, talde bereko ikasleak ezberdinak dira (aurrezagutzetan, erabiltzen dituzten estrategietan, motibazioan...)—, oraingo eta lehengo ikasleak ezberdinak dira —euskara ikasteko motibazioa, duten formazioa, denbora librearen erabilera, adina...—. Eta gauza bera gertatzen da hirukiaren beste bi erpinetan ditugun elementuekin —irakaslearekin eta objektuarekin—: horiek ere aldakorrek dira batetik bestera, eta denboran zehar ere aldatuz joan dira. Hiru elementu horien dinamikotasunari erantsi behar diogu, gainera, hirurek interakzionatzeko era ezberdinak, egoera batetik bestera eta denboran zehar. Beraz, hiruki didaktikoaren irudi hori lagun dugula, ikusten dugu jarduera didaktiko guztiak oso dinamikoak eta konplexuak direla. Hemendik aurrera, bada, faktore horiek islatzen eta beren dinamikotasuna ikusarazten saiatuko gara.

Honako alderdiak aztertuko ditugu:

- 1) Objektuarekin zerikusia duten ikuspegiak: *objektuaren transposizio didaktikoa, hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoa, euskararen kalitatea, lehen hizkuntzaren kontzeptua/atzerriko hizkuntzaren kontzeptua eta giro-*

-hizkuntzaren kontzeptua, ahozko hizkuntza eta idatzizkoa eta, azkenik, objektua eta hizkuntza-didaktikaren berrikuntza.

- 2) Irakasleari dagokionez, hauek aztertuko ditugu: *irakaslearen formazioa* al-daketa azkarren aurrean bere jarduerak egoera berriei egokitzeko, *hizkuntzaren didaktikaren autonomia eta irakaslearen autonomia*, eta *kurrikulua*.
- 3) Ikasleari dagokionez, hauek aztertuko ditugu: *ikaslearen ikuspegi dinami-koa, ikasle autonomoa, ikasleen aniztasunari erantzun beharra, testu-gene-roak eta ikasleak garatu behar dituen konpetentziak*, eta *ikasleak erabiltzen dituen estrategiak*.

Gai horiek garatzen hasi aurretik, halere, esan nahi genuke irakasle-eredurik inon badago, hori “irakasle estrategikoa” dela, hau da, aipatutako hiruki dinamiko horri unean-unean egokitzen dakiena. Beraz, hemen esango ditugunak, irakasle estrategikoaren profila definitzeko zertzelada batzuk izango dira.

1. OBJEKTUAREKIN ZERIKUSIA DUTEN ALDERDIAK

1.1. Objektuaren transposizio didaktikoa

Objektua aztertzeko, *transposizio didaktikoa* kontzeptua ekarriko dugu hona (Chevalard, 1985-1991, 14. or.). Kontzeptu honek balio du hiruki didaktikoaren hiru elementuak harremanetan jartzeko: jakintzak, irakasleak horietan egiten dituen eraldaketak eta ikasleek hizkuntza ikasteko jarraitzen dituzten prozesuak.

Dakigunez, irakasteko ezinbestekoa da zer irakasten/ikasten den jakitea, gure kasuan hizkuntza, euskara.

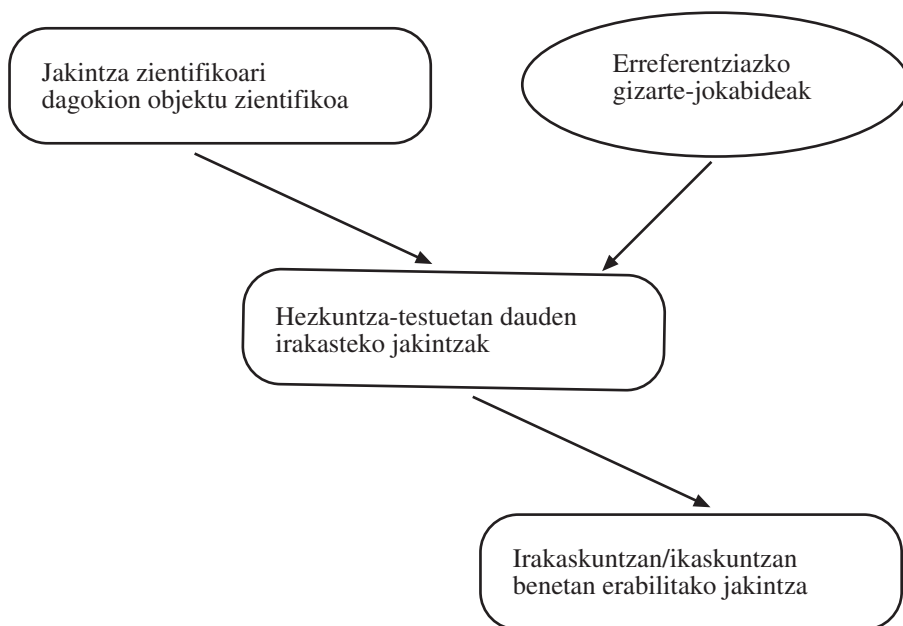
Hizkuntza deskribatzeko, ordea, ez dago modu bakarra. Historian zehar hainbat teoria garatu da eta horietako batean edo bestean oinarrituko da irakaslea hizkuntza irakasteko. Deskribapen horietatik sortutako teoriak eta horretarako erabilitako metodologiak eta tresna guztiak, ordea, ez dira modu berean sortu eta ez zaizkio modu berean egokitu hizkuntza-ikaskuntzari, nahiz eta guztiak helburu horrekin erabili izan diren.

Guk oso gertutik bizi izan ditugu horiek guztiak: labur esanda, perpausa erako unitateetan oinarritutako deskribapenak, hizkuntza-funtzio eta nozioetan oinarritutakoak, testu-gramatikan oinarritutakoak eta teoria enuntziatiboetan oinarritutakoak. Horietako bakoitza, gainera, metodologia jakin batekin erraz lotuko dugu irakasleok: hurrenez hurren, metodologia tradizionalekin, metodologia audio-lingualekin, testu-gramatikan oinarritutako metodologiarekin eta hizkuntza-jardue-ran oinarritutako metodologiarekin (metodo komunikatiboekin). Gutariko askok horiek guztiak probatu eta erabili ditugu, seguruenik.

Hizkuntza deskribatzen duten teoretara itzuliz, “jakintza zientifikoa” (hizkuntzaren deskribapena) lortzen da hizkuntza bat maila zientifikoan deskribatzen denean. Jakintza horiek, ordea, ez dira sortu irakatsiak izateko, eta irakaskuntzan erabili nahi izanez gero, zenbait eraldaketa jasan behar dute; askotan, ordea, egokitzapen hori ez da egin edo ez da behar bezala egin, eta didaktikak era desegokian erabili izan ditu jakintza zientifiko horiek. Beraz, irakatsiko eta ikasiko den objektua teoria zientifiko batean kokatzeaz gain, egokitu ere egin behar da irakatsia eta ikasia izan dadin.

Gatozen orain Chevallard-en (1985) eskemara eta Bronckart eta Schneuwly-k (1991) ondoren osatu zutenera. (Ikus 1. eskema)

1. eskema. Transposizio didaktikoa, Chevallard, Y. (1985)



Eskeman ikus daitekeenez, jakintzaren ibilbidea bi etapatan ematen da. Lehendabizikoan, zientzia-jakintza hori maileguan hartzen da eta testu pedagogiko batean kokatzen da (hor aurkituko ditugu irakaskuntzari zuzendutako arauak, kurrikulua, programak eta eskuliburuak). Bigarren eraldaketan irakaslearen liburua eta testuliburuaren arteko aldeak ikusiko dira, eta, halaber, nozioak ikasgelan nola azaltzen diren —bai irakaslearen diskurtsoaren bidez, eta bai ikasleari proposatutako jarduera eta ariketen bidez—. Eskeman ikusten denez, “Erreferentziazko gizarte-jokabideak” ere agertzen dira; kontzeptu hori Bronckart eta Schneuwly-k (1991) gehitutakoa da. Autoreontzat, hizkuntzen irakaskuntzaren edukiek erreferentziazko bi iturri dauzkate: bata *corpus zientifikoa* eta bestea *erreferentziazko gizarte-jokabideak*.

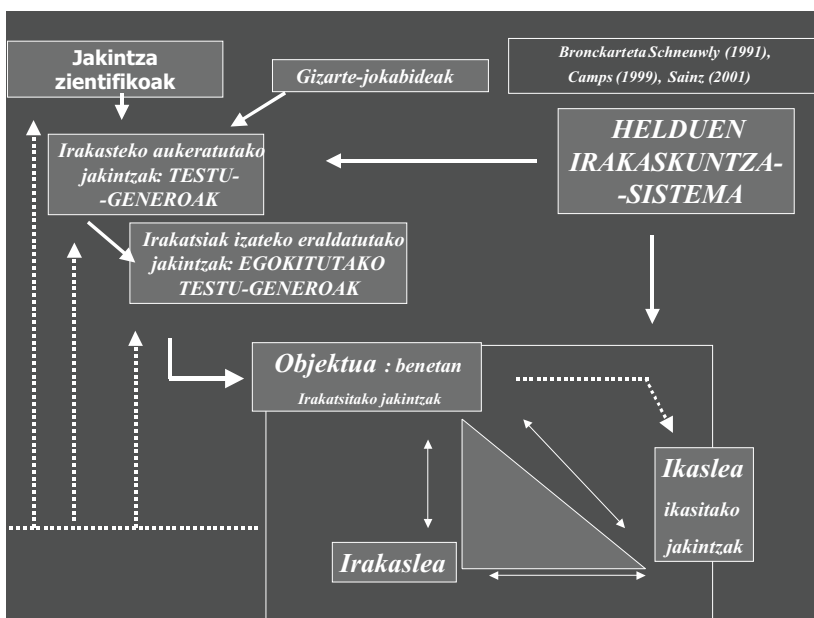
2. eskeman ikus daitekeenez, irakaskuntza/ikaskuntzan benetan erabilitako jakintzak hiruki didaktikoan integratzen dira.

Hizkuntza bateko hiztunek garatutako testu-generoetan islatzen dira bi ezaugarri horiek: batetik, ezaugarri testualak eta linguistikoak, eta, bestetik, hiztunek garatutako askotariko erabilera sozialak. Horregatik, gaur egun esan ohi da testu-generoak direla hizkuntza ikasteko bitartekaririk egokienak (Schneuwly, 1988).

Alabaina, transposizio didaktikoak baditu bere arazoak: lehendabiziko eraldaketan ematen den maileguak bi arazo sorrarazten ditu (Bronckart eta Plazaola, 1996): bata, erreferentziazko teoriaren zilegitasuna. Eta bestea, nozio bat bere testuingurutik ateratzeak dituen ondorioak.

Eskola-diziplinaren erreferentziazko teoriaren zilegitasunari dagokionez, Bronckart eta Plazaolaren (1996) ustetan zientzia batzuek —esaterako, matematika eta natur zientziak— gauzatuta dituzte, dirudienez, jakintza-corpus nahiko egonkorak; beste batzuek —hizkuntzak, esaterako—, ordea, teorizazio partzialak daukate, eta, askotan, elkarturikoak (konkurrenteak). Autoreok diskurtso-tipologia jartzen dute adibide modura. Irakaskuntzaren helburuak testu-generoen arabera antolatu nahi badira, lehenengo eta behin, gaur egun ditugun testu-tipologia ereduaren artean bat aukeratu beharko da, eta badakigu aukera hori ez dela batere erraza.

2. eskema. Transposizio didaktikoa, Bronckart eta Schneuwly (1991), Camps (1999), Sainz (2001)



Osatu beharreko bigarren alderdiak, esan bezala, zientzietatik didaktikara doazen mugimenduekin du zerikusia. Horren gabezia hainbat autorek aipatzen badute ere, Bronckart eta Plazaolaren (1996) proposamen zehatza dakargu hona. Autoreon ustez, proiektu didaktikoa ez da zientzietatik sortu behar (goitik behera), hizkuntza baten irakaskuntzak formulatzen dituen galdera zehatzetatik baizik, hau da, irakaskuntzan sortzen diren beharretatik (behetik gora). Eta hori ondoko hiru etapatan hedatzen da:

1. Hizkuntza-irakaskuntzaren testuinguruaren ezaugarri eraginkorrak identifikatu eta kontzeptualizatu. Horrelako analisiak, lehenengo eta behin, hezkuntza-sistemak dituen helburuak aztertzen ditu; eta, ondoren, helburu horiek honako irakaskuntza-eremuotan aplikatzen dira, hurrenez hurren: programan, kurrikuluan, marko metodologikoan, irakaskuntza-motan eta bitartekoetan, eta, halaber, ebaluatzeko moduan. Azkenik, helburuen arabera zehaztuko da hezkuntza-sistema osoa (zer irakasle, zer ikasle, zer kontratu didaktiko, etab.). Esandakoa-gatik, beraz, lehenengo puntu honetan, esku-hartze didaktiko baten baldintzak eta mugak zehazten dira.

2. Hizkuntza-irakaskuntzaren helburuak argitu, eta, zehazkiago esanda, hiru helburu-mota hauen artean bereizketa egin: “egiten jakin” edo *praktikari dagozkion helburuak* (esaterako, komunikazio-egoera bati egokitutako enuntziatuak ekoizteko gai izan), *arau sozialei dagozkien helburuak* (hizkuntzaren erregistroak eta bere egokitasun soziala) eta *jakintzei propio dagozkien helburuak* (konzeptu edo nozioen ezagutza, bereziki nozio gramatikalena). Helburuak argitu ondoren, horiek lortzeko teoria zientifiko egokiena aukeratuko da maileguan.

3. Transposizio beraren prozesua kontrolatu. Prozesu hau martxan jartzeko onartu behar da, hasteko, kanpoko jakintza-objektua aldatu egin behar dela eskola-programa batean integratu ahal izateko; horrek esan nahi du, batetik, *jakintza-objektuok egokitu* egin behar zaizkiola *ikasleek (eta irakasleek) ustez duten mailari*; eta bestetik, jakintza-objektuok antolatu egin behar direla *diskurtso pedagogiko koherente eta homogeneoaren* markoan (sekuentziatu egin behar dira kurrikuluan). Bronckart eta Plazaolarentzat (1996) hezkuntza-jarduera konfiguratzeko duten “testu pedagogikoek” irakaskuntzarako eginiko eraikuntzak izan behar dute, eta ez jatorrizko testu zientifikoaren kalko soilak.

Transposizio didaktikoa ebaluatzeko hona hemen Garcia-Debanck-ek (1998, 147. or.) eskaintzen diguna: transposizio didaktikoaren lehen maila aztertzeke —erreferentziazko teoriak eta irakasteko edukien arteko ezberdintasunak ikusteko— honako hiru alderdietan erreparatzea proposatzen du:

- Irakaskuntza-programen edukien zerrendetan.
- Testuliburuetakoa aurkibidean zehazten diren edukietan. Horien arabera dakigu zeintzuk diren autoreak lehenesten edo baztertzen dituen edukiak.

- Testuliburuaren kapituluetan irakasgai moduan martxan jartzen diren edukietan.

Eta nahi izanez gero, hurrengo zehaztapen-maila bat ere badaukagu: ikasleen lanak. Horietan lantzen diren edukien bitartez jakin daiteke programen eta benetako praktikaren artean koherentziarik dagoen.

1.2. Hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoa

Aurreko puntuan esan bezala, didaktikarako jakintza zientifikoak aukeratu, eskuratu eta eraldatu egin behar dira irakasteko balio dezaten. Baina zein teoriatarara joko dugu jakintza horien bila? Aukera asko daude, baina, gaur egun, nagusiki, bi dira ikasmaterialetan eta proposamen didaktikoetan ikusten direnak eta horietara mugatuko gara: biek hartzen dute unitate modura testua; abiapuntua, ordea, guttiz ezberdina da.

Lehendabizikoarentzat hizkuntza-ekintzaren emaitza da testua, eta, beraz, ekoizpen-testuingurua kontuan du testuaren funtzionamendua azaltzeko, hala ezauzgarri diskurtsiboei nola linguistikoei dagokienez. Hurbilpen honetan kokatzen dugun ekoizleak honako ardurak izango ditu: norentzat eta zertarako hitz egingo dut, nola ekoiztu ohi da honelako testua euskaraz, nola antolatuko dut, zein hizkuntza-unitate behar ditut horretarako, zer egingo dut lehendabizi, nola egokituko diot nire berbaldia entzuleari...

Bigarren teoria, aldiz, testuaren mugarrietara egokitzen da, kontuan izan gabe ekoizpen-testuingurua. Honela, testuan atzemango diren ezaugarriak eta unitateak (antolatze-moduak, hizkuntza-unitateak —gainegitura, gainegitura erretorikoa, estiloa, alderdi semantikoak, pragmatikoak...—) testuaren izaeraren baitan aztertuko dira soilik. Hurbilpen honetan kokatzen dugu A. Van Dijk-ek dioena:

“(...) lo que un hablante hace mentalmente para poder comprender un enunciado. Para ello hemos partido del hecho de que él conoce una serie de formas de palabras más los significados, igual que conoce también una serie de reglas de combinación e interpretación, y del hecho de que el uso real del lenguaje (hablar o comprender) se basa de tal manera en estos conocimientos, que los segmentos de percepción que surgen se comparan constantemente con estos conocimientos. Lo característico de la elaboración cognitiva de la información es, sin embargo, que fuera de estos conocimientos de las reglas de validez general hay también estrategias para una aplicación eficaz de las reglas.(...)” (A. van Dijk, 1978, 180. or.)

Bada hirugarren ildo bat, jite psikologikoagoa duena, eta, beraz, nagusiki ekoizlearen prozesu kognitiboetan arreta jartzen duena —aurrekoaren antzera—. Modu horretara, testua bere baitako arauen bitartez esplikatzen du. Ekoizleak arazo bati aurre egin behar dio. Bigarren hurbilpen honen ekoizleak honako ardurak eduki ditzake:

“Gehienetan, guztia askotan idazten dut. Nire pentsamendu guztiak bigarren pentsamenduak dira. Eta orrialde bakoitza behin eta berriro zuzentzen dut, edo egin ahala, askotan, berridazten dut. Gauzak atalka azaltzen zaizkit, eta atalak azaltzen zaizkidanean, lanean gogor jarduten naiz zerbait koherentea egin ahal izateko...” (Scardamalia eta Bereiter, 1992, 49. or.).

Hurbilpen horiek guztiak, eta, halaber, horien konbinaketetatik sor daitezkeenak ongi ezagutu beharko lituzke irakasleak, eta ezagutu ez ezik, identifikatzen ere jakin beharko lituzke metodologia eta ikasmaterialetan. Guk hemen lehena aztertuko dugu soilik, ustez hizkuntzaren funtzionamendu sozial eta holistikoa batzen duelako, eta, gainera, didaktikarako ez ezik, gela barruko ikerketarako ere irizpide garbiak eta tresna egokiak eskaintzen dituelako.

Hizkuntza-ekintzan oinarritutako marko didaktikoa

Testua unitate modura hartzea, beraz, ez da baldintza nahikoa jarduera komunikatiboaren testuinguru osoa kontuan hartzeko. Askoren artean, Genevako eskola da, Bronckart buru duela, “hizkuntzaren didaktikarako” erreferentziazko diziplina independentea lantzen hasi den talde bat. Ardatz modura talde honek hartzen dituen hizkuntza-portaera espezifikoek ikuspuntu formalista eta unibertsalizatzailearekiko menpetasuna hautsi nahi dute, ez bakarrik gramatika sortzailetik etorritako ereduakikoa, baita testuaren gramatikatik datozenekikoa ere. Formalisten ikuspuntuaren eta aipatu ikuspuntu berri horren arteko desberdintasun nabarmenenak bitara ekar daitezke (Bronckart eta Schneuwly, 1991):

1. Hizkuntzaren psikologiaren arazo nagusia ez da gaitasun homogeneous definituko duen hizkuntza-eredu ideala sortzea, hizkuntza-praktiken aniztasunaren berri ematea baizik: ahozkoa eta idatzizkoa, formala eta ez formala, euskalkiak eta euskara batua, euskaldun berri baten jarduera eta euskaldun zaharrarena, testu-generoak (narrazioa, argudioa, azalpena...).
2. Metodologiari dagokionez, hizkuntza testuinguru ezberdinetara nola egokitzen den aztertuko duen “kanpoko” ikuspegia aurkitzea da, besteak beste, hizkuntza-psikologiaren egitekoa.

Ekintza-kontzeptua argitzeko, prozesu sozialean integratutako ekintzen sistemara jo behar dugu; beraz, historian zehar eraikitako ekintzen sistema dugu hori. Gizakiaren eta munduaren arteko bitartekari da ekintza eta hainbat forma hartzen ditu. Gizarte-harremanetan eta herentziaz jasotako praktiken ondorio dira forma horiek. Ekintza horien artean *hizkuntza-ekintzak* daude, eta horiek dira, hain zuzen, hizkuntzaren psikologiaren objektua. Hizkuntza-ekintzok, era berean, *testu-forma* hartzen dute, ekoizpen-baldintza soziohistorikoen artikulatuta (Schneuwly, 1988).

Testu bakoitzak bere ezaugarri propioak ditu, eta, halaber, arazo espezifikoak. Bakoitzaren ezaugarriak jakiteko, bere sorburu den hizkuntza-ekintza baldintzatu duten “hizkuntzaz kanpoko” elementu eta dispositiboetara jo beharra dago. Horrela, bada, “linguistikaz” kanpoko teoria bat garatu behar da, formazio sozialaren barnean diskurtsoaren praktikak eta testuan behagarri diren unitate linguistikoak artikulatuko dituen (Schneuwly eta Dolz, 1989; Bronckart eta beste, 1985; Bronckart, 1996).

Zehazkiago esanda, honelako teoria garatzeko ezinbestekoa da:

1. Diskurtso-moten eta genero testualen inguruko deskribapenak egitea.

Modu horretara, testuen ekoizpenean parte hartzen duten eragiketa linguistikoaren hipotesiak egin ahal izateko datuak edukiko genituzke.

2. Adin ezberdinetako ikasleen testuak deskribatu eta interpretatzea.

Alegia, ikasleen ekoizpenak hartu eta hizkuntzaren ekoizpen-sistemaren funtzionamendu partikular moduan eta ekoizpenaren prozesua bera aztertzea.

3. Bi alderdi hauek ezagutzea: batetik, irakasleak emandako *inputa*, nagusiki; eta bestetik, ikasleak ekoizpenerako eskura dituen lanabesak. Beste era batera esanda, irakaskuntzaren praktikak aztertzea, eta baita berauek hizkuntza-gaitasunetan duten eragina ere. (Dolz eta Schneuwly, 1996).

Teoria honen adibide modura, eta didaktikari begira, Bain eta Schneuwly-k (1994, 61. or.) eredu horren eskema sinplifikatu hau eskaintzen digute. (Ikus, 3. eskema).

3. eskema. Activités langagières: esquisse d'un modèle (Bain eta Schneuwly, 1994)

CONTEXTE SITUATIONNEL	OPERATIONS LANGAGIERES	UNITES CARACTERISTIQUES DES TEXTES
1. Caractéristiques de l'interaction sociale – Énonciateur(s) – Destinataire(s) – But(s) – Lieu social	I. Opérations de contextualisation a) Appréhension des caractéristiques de l'interaction sociale et de la situation matérielle de production (1ère col: 1. & 2.) b) Détermination du contenu (1ère col: 3.)	– Pronoms personnels, pron. et adjectifs possessifs de la 1ère, 2e ou 3e personne: je, tu, il, notre, le vôtre, leur... – Unités définissant et découpant le temps: aujourd'hui, dans un moment, cet après-midi; un jour, en février, le 2 mai, ce matin-là...
2. Repères de la situation matérielle de production – Locuteur – Espace – Temps	II. Opérations de structuration a) Mise en relation de la situation d'interaction sociale et du contenu avec la situation matérielle (1ère col.: 1>2,3>2) b) Elaboration cognitive du contenu c) Organisation communicative du contenu	– Unités structurant le texte: d'une part, d'autre part, en outre, finalement, au contraire, or, d'ailleurs,...; tirets, italiques, parenthèses, renvoi à des notes,... – Temps de verbe: présent, passé composé, imparfait, passé simple (à valeur discursive, textuelle)
3. Contenu (referents)	III. Opérations de mise en texte a) Articulation des différentes parties du texte et éléments du texte: connexion b) Mise relation des différentes parties: cohésion c) Procédés de relativisation du discours: modalisation	– Unités reprennent des éléments déjà introduits dans le texte: cela, cette, elle, qui, ce fait... – Formes de phrases: interrogatives, impératives, exclamatives; passives, emphases: c'est qui,... – Unités qui relativisent: il est possible que, à mon avis, certainement, on doit, il faut,...

Elementu horiek guztiek testu-genero mota ezberdinak daudela esaten digute, zeintzuek hizkuntza-ekintzen aniztasuna adierazten baitigute.

1.3. Euskararen kalitatea

Kalitatearen kontzeptua gizartearen jarduera guztietara hedatzen ari zaigu, baita hizkuntzara ere. Hizkuntzaren edo euskararen kalitateaz ere hitz egiten hasita gaude. Euskararen kalitatea (izen honekin edo beste batekin) euskaldunok betidanik izan dugun arduraz izan da. Hizkuntza minoritarioa izateagatik eta gutxitua egoteagatik edo, betidanik izan dugu ebaluaketak egiteko joera. Euskararen kalitateaz hitz egiten hasi aurretik, ordea, kalitatearen mugarrak ezarri beharko ditugu. Noiz esaten dugu hiztun batek ongi hitz egiten edo idazten duela? Zer da guretzat euskara ongi jakitea/erabiltzea? Larringanek (1999) esaten duen bezala, kalitatea ebaluatzeko irizpideak partzialak izan dira askotan —ardura linguistikoak, alderdi estilistikoak edo estandarizazioari dagozkion alderdiak—. Oso gutxitan izan dira *estrategia* terminoetan.

Hizkuntza-politikak eta neurketa soziolinguistiko zenbaitek hiztunen kopuruan oinarritzen dira euskararen osasuna neurtzeko. Neurri hori, ordea, ez dator bat ikuspegi epistemologiko guztiekin. Gainera, helduen ikaskuntzaz arduratzen diren erakundeek askoz gehiago zehaztu beharko lituzkete hizkuntza kalitatearen indikadoreak. Lan honetan aipatutako alderdi guztietan bezalaxe, hemen ere askotariko ikuspuntuak daude euskararen kalitatea definitzeko, eta horietako batera edo bestera lerratu beharko da irakaslea (euskaltegia, kurrikulua...) euskararen kalitatea definitzeko. Irakasleak, beraz, bere hautaketaren arrazoiak ematen jakin beharko du. Hautaketa hori bat etorriko da, bestalde, aukeratutako hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoarekin; horregatik, barne-koherentzia ere gorde beharko dela ikusten da.

Guk hona Luis Mari Larringanen (1999) ikuspegia ekarri dugu. Larringanen ustez (1999) hizkuntzaren kalitatea nozio *erlatiboa*, *irekia* eta *dinamikoa* da, eta, beraz, modu espezifikoan eta erabileren artean bereizketak eginik erabaki behar dena. Kalitate egokia kalitate malgua da. Honako azalpenak ematen ditu autore honek:

- 1) Ezberdindu egin behar da: ulermena *vs* ekoizpena eta ahozkoa *vs* idatzizkoa.
- 2) Horiei, psikologiaren arabera, prozesu ezberdinak dagozkie.
- 3) Gaitasun bakoitzari zeregin pragmatiko ezberdina dago (rol sozialari eta adierazpenari dagozkionak).
- 4) Hizkuntza-kodearen erabilera ezberdina da: ulermenari eta ekoizpenari dagokienez, morfosintaxia eta hizkuntza-aldaerak alderantzizko erlazioan ematen dira; eta idatziaren eta ahozkoaren kasuan, modu ezberdinean gautzen dira, hala paradigma morfologikoei dagokienez, nola sintaxiari, hiztegiari zein diskurtso-motei dagokienez.

- 5) Irakaskuntza/ikaskuntzari dagokionez ere ezberdintasunak daude: ulermena adierazpen aurretik ematen da; ulermenerako erabilitako hizkuntza-formak askoz ere ugariagoak dira, eta ezagutza erreferentzialak eta kulturalak ere bai.

Beraz, euskararen kalitatea estrategia terminoetan definitu beharko genuke: zein testu-mota? Ulermena edo/eta ekoizpena? Ahozkoa edo/eta idatzizkoa?... Hitz batez esateko, ezin da ezagutu euskararen kalitatea edo osasuna hiztunen kopuruaren arabera. Irakasleak honen bueltan dituen usteek ere eragina izango dute berak gela barruan hartzen dituen erabakietan.

1.4. Hizkuntzen kontzeptu aldakorra: lehen hizkuntza, bigarren hizkuntza, atzerriko hizkuntza eta giro-hizkuntza versus ez giro-hizkuntza

Hasieran aipatu dugun bezala, hiru faktore direla-eta —globalizazioa, migrazioa eta teknologia berriak—, zenbait kontzepturen esanahia aldatzen ari da. Duela gutxi arte, lehen hizkuntza eta bigarrena, esaterako, oso ezberdinduta zeuden, euskara ikastera hurbiltzen ziren pertsona heldu gehienak elebakarrak ziren; gaur egun, hiztun asko dira elebidun goiztiar —etxetik edo eskolatik—. Horrez gain, duela gutxi arte euskara eta gaztelania ziren ohiko lehen eta bigarren hizkuntzak; gaur egun, ordea, migrazioak direla-eta, beste hainbat hizkuntza ere izan daitezke lehenak eta, beraz, ikasle-taldeak geroz eta heterogeneoagoak izango dira. Errealitate hori eskoletara heltzen ari da dagoeneko eta laster helduen irakaskuntzara helduko da. Helduen irakaskuntzari begiratzeak, momentuz, interes handirik ez badu ere, gatozen ikustera zer gertatzen den giro-hizkuntzarekin. Dakigunez, ezagutzen ditugun lan soziolinguistikoei esker, Euskal Herrian zonalde ezberdinak bereizten ditugu. Horietan euskara ala gaztelania izango da giro-hizkuntza nagusia. Halere, badakigu ikaslea bizi den auzoko giroak edo bere testuinguru hurbileko giro-hizkuntzak ere eragin handia izango duela erabiliko duen hizkuntzan, eta, halaber, bere motibazioan eta hizkuntzaren ezagutzan. Errealitate hori, ordea, aldatzen ari dela esan daiteke. Giro-hizkuntzaren kontzeptua aldakorra dela esan dezakegu. Gaur egun, teknologia berriak direla-eta, ingelesa, esaterako, oso eskura dugu: Interneten sartu baino ez daukagu ingelesarekin harremanetan jartzeko, eta hori gure ordenagailutik egin daitekeen gauza da, nor bere etxetik mugitu gabe. Baina ingelesarekiko lor daitekeen hurbiltasun hori euskararekiko ere lor daiteke, horretara jarriko bagina, betiere. Beraz, giro-hizkuntzaren kontzeptua bera ere aldatzen ari zaigu, kontzeptu dinamikoa da. Zenbateraino onar daiteke Euskal Herrian ondoko taulan adierazten den errealitatea? Hasieran esan bezala, oraindik ez dakigu horrek etorkizunean eduki dezakeen eragina, baina badakigu eragina izango duela.

KRONOLOGIA		
Hasierako ikaskuntza	Ondorengo ikaskuntzak	
Lehenengo hizkuntza	Bigarren hizkuntza	Atzerriko hizkuntza
Giro-hizkuntzak		Ez da giro-hizkuntza
TESTUINGURU SOZIOLINGUISTIKOA		

1.5. Ahozko hizkuntza eta idatzizkoa

Ahozko eta idatzizko hizkuntza bereiztea ezinbestekoa da. Ahozkotik idatzizkora pasatzean, subjektuak bere ekoizpen-prozesuarekiko erlazioa bera ere aldatu egiten du (Schneuwly, 1988).

Hizkuntza idatziak erabiltzen duen hizkuntza *autonoma* da, idazlearen-gandik berezia. Ahozkoak ez bezala, idatzizkoak *bere testuinguru propioa sortzen du* eta testuak bere buruari egiten dio erreferentzia (Vigotsky, 1934, 1984). Idatzia ikusi eta erakutsi egin daiteke. Ezaugarri horiek eragina dute idatziari buruz dugun iritzian: ez da lehendabiziko erantzuna, erantzun landua baizik, *hizkuntza zaindua eta antolatua*. Hizkuntza idatzia alfabetizazioarekin lotu izan dugun kontzeptua da; zentzu horretan, Wells-ek (1987) alfabetizazio-maila ezberdinak daudela esaten du, oinarrizko mailatik hasi eta *metakognitibo* deitzen duen mailara arte.

Schneuwly-k (1985) esaten duen bezala, egoera dialogalak gestioa eta etengabeko kanpoko kontrola ahalbideratzen ditu. Aurrez aurre hitz egiten gaudenean, elkari erreferentzia egiten dieten enuntziatuen segida kanpoko kontrolari esker gertatzen da, hots, ekoizpen-egoeraren garapenaren egiturari esker. Idatzizkoaren egoera, aldiz, bestelakoa da: idatzizkoan ez dago ondoz ondoko komunikazio-egoeraren kontrolik; aitzitik, komunikazio-egoeraren *irudikapen mental abstraktua* dugu, helburu eta fikziozko hartzailea, edo erdizka irudikatu eta eraikia.

Hizkuntza idatziaren estatusera etorrira, oso aldakorra da berau kultura batetik bestera eta baita historian zehar kultura beraren barnean ere. Zein da hizkuntza idatziaren tokia giza formazioan, eta zeintzuk dira gizarteak garatzen dituen hizkuntza-portaerak? Aldaketa horiek eragina izaten dute sistema psikikoan ere —ez dira estrategia berberak erabiliko, seguruenik, eskuz, idazmakinez edo ordenagailuz idaztean—. Ezberdintasun horiek “hizkuntza idatzi desberdinak” sortzeraino ere hel daitezke (Schneuwly, 1988).

Ahozko hizkuntzari buruz gauza asko ikertzen ari da azken urteotan. Nabarmenena, beharbada, sintaxiaren inguruan esaten zaiguna da: ahozkoaren sintaxia eta idatzizkoarena ezberdinak direla, alegia. Alabaina, eskolako ariketetan ahozkoan naturalak ez diren zenbait menpeko perpaus eta egitura eginarazten zaizkio ikasleari, idatzizkoaren eraginez, antza. Horregatik ahozkoa eta idatzizkoa bereizi beharra dago. Ahozkoan bertan ere, bi multzo handi egin daitezke: ahozkoa

elkarrekintzan eta ahozkoa/idatzizkoa. Bigarren hori hausnartutako eta planifikatutako hizkuntza da, idatzizkotik gertu dagoena (hitzaldia, esaterako). Elkarrekintzan ematen den ahozkoa, ordea, bat-batekoa, bestearekin (besteekin) eta besteari (besteei) esker ekoizten da, aurrera ezina da. Garrantzia du zein ahozko mota landu nahi den. Garcia-Debanck-ek (1999) esaten duenez, ahozkoa lantzeko bi joera daude: 1) ahozko generoak lantzea (Schneuwly eta Dolz, 1998), eta 2) ikasgelako elkarrekintzetan oinarritzea (INRP taldea, Turco&Plane).

1.6. Objektua eta hizkuntza-didaktikaren berrikuntza

Didaktikaren berrikuntzak eskatzen du ikaskuntza/irakaskuntzaren prozesuan parte-hartzen duten faktore guztiak birbegiratzea. Hiruki didaktikoan parte-hartzen duten faktore guztiak, alegia: ikas/irakasgai den objektua; irakaslearen formazioa, usteak, metodologia eta ikaslearen izaera, beharrak, motibazioa...; eta ikaskuntzaren teoria. Benetako berrikuntza egin ahal izateko, beraz, ez da nahikoa aurreko usteei eta paradigmei eustea eta horien gainean, esaterako, teknologia berriak erabiltzea (ordenagailuz jarduerak egin, saio birtualak antolatu...) edo betiko alderdiak lantzeko proiektuen bidezko metodologia indartzea.

Hizkuntza-didaktikaren berrikuntzaz gertatu ohi dena nabarmentzeko, ondoen ezagutzen dugun eremua aukeratu dugu: eskola. 1980 urtetik hona bi erreforma ezagutu ditu gure eskolak: Programas Renovados de EGB (1980-1982) eta Oinarrizko Kurrikulu Diseinua (1989). Ezin uka euskararen didaktikan ahalegin handia egin dela, bai hizkuntzaren kurrikulua zehazten eta bai didaktika arloan ere. Baina berrikuntzaren hastapenetan gaude oraindik. Gainera, hezkuntzaren azken erreformak (1989), ikuspuntu epistemologikotik begirata, ekarpen handiak egin baditu ere, psikologiaren ezaugarri oso markatuak izatea leporatu izan zaio —oso zentratuak ikaskuntza-prozesu orokorretan—, diziplinaren didaktikaren kaltetan. Horrekin esan nahi dugu irakaste/ikaste-prozesuan irakasgai den objektuan (euskararen deskribapenean) ez dela arreta handirik jarri, nahiz eta jakin horren gainean egiten direla ikaskuntzak —matematika irakatsi/ikasten da, teknologia irakatsi/ikasten da, hizkuntza irakatsi/ikasten da...—. Eta horrek garrantzi handia du, badakigu-eta irakaste/ikaste-prozesuak harreman estuan daudela zientzia bakoitzaren izaerarekin, alegia, diziplinaren didaktika bakoitzak espezifikotasun handiak dituela: zehazpen kurrikularrak jakintzatik egiten dira (hizkuntzatik, matematikatik...) eta ez pedagogia edo psikologiatik. Beraz, jatorrizko zientziaren parametroetan formulatzen dira ikasgaien edukiak, ikasleek dituzten lorpenak eta hutsegiteak. Horrela, esango dugu ikasle batek testu jakin bat ongi antolatzen duela, lexiko egokia erabiltzen duela, hartzaileari eta helburuari ongi egokitzen dakiela, hizkuntza-unitate egokiak erabiltzen dituela, etab.

Hizkuntza-didaktikaren berrikuntzaren harira, Bronckart-ek (1986) gogoeta interesgarria egiten du. Autore honentzat hizkuntzaren didaktika berritzeko egin ohi diren ahaleginek ez dute ia inoiz lortu espero zutena. Didaktikan hainbat elemen-

tuk eragiten dute: hizkuntzaren deskribapenak, irakaskuntzaren prozedurek, lor gai diren helburuek, metodoen logikak, jarrera pedagogikoak eta tresneria edo lanerako lanabesek. Horietatik guztietatik, ordea, maiz aldatu gabe gelditu dira hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoa, helburuak eta irakaskuntzaren prozedurak. Gainerako faktore eragileak —psikologiaren ekarpen berriak ikaste-prozesuan, teknologia berriak hizkuntzaren didaktikan, metodologiaren proposamen berriak...— sartuz joan zaizkigu hizkuntzen didaktikan, baina aldaketa epistemologikoa egin gabe gelditu da.

Ildo beretik abiatzen da Ferrer (2000, 39. or.) ere, esaten duenean Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarako eta Erreformaren markoan egin diren proposamen didaktiko askotan itxurazko berrikuntza egin dela. Berak aipatutako testuliburuak aniztasun diskurtsiboaren arabera antolatzen dira. Kasu gehienetan, ordea, ikuspegi formala da nagusi: testu-generoek ezagutza teorikoa lantzen da eta ondoren, nagusiki, morfologia eta sintaxia; azken bi ezaugarriak, gainera, ikastunitatean landutako testu-generoarekin zerikusia ez dutenak.

Esandakoagatik, hizkuntzaren ikuspegi epistemologikoa izango da gurean ere euskararen didaktikari zor zaion erronkarik handiena.

2. IRAKASLEA

2.1. Irakaslearen formazioa: etengabeko formazioa

Lanbide guztietako profesionalei bezalaxe, irakasleoi ere heldu zaizkigu gizarte aldakor honen zipriztinak. Ondorioz, gure hasierako formazioa zaharkitua geratu zaigu, eta dagoeneko guztiok sentitu dugu gure “jakintzak” eta “egiten jakiteak” etengabe errebisatzen jarduteko beharra. Seguruenik, hainbat formazio-saiotan ere aritu gara eta elementu eta portaera berriak integratuz joan gara gure eguneroko jardunean. Alabaina, kezkak hor jarraitzen du, eta hor segituko du, ez baitago modurik egunean egoteko, nork bere formazioa etengabe elikatuz ez bada. Eta horretarako biderik erosoena autonomia da: ikasten ikastea. Beraz, esan daiteke irakaslearen rola zerbait aldatu dela: irakasle-ikertzaile rola da gaur egun irakaslearentzat aldarrikatzen dena. Irakasleak daki, inork baino hobeto, bere gelan (gela fisikoan, gela birtualean...) zer gertatzen den, zer den ikertu behar dena. Horrekin batera, ikasgela fisikoa ikasgela birtual bihurtzeko unea ere helduko zaigu laster, eta, orduan, “irakasle” izatetik “irakasle-tutore” izatera helduko gara, horrek berarekin dakartzan aldaketekin.

Aldaketa asko dira, beraz, ate-joka dauzkagunak, eta, horiei behar bezala erantzuteko, ezin egon besteen programapean, inork programatutako formazioari begira, alegia. Horregatik, formazioaren kontzeptua ere aldatzen ari dela esango genuke: kanpotik antolatutako formaziotik, *besteekin eta besteei esker egiten dugun autoformazioa* mugitzen ari da. Nola ulertu hori? Nolako tresnak ezagutu

beharko ditugu horretarako? Era askotako formazioak ikusten dira, baina eraginkorrena eguneroko lanaren inguruan gogoeta eginarazten diguna izan daiteke, besteak beste, esperientzien elkar trukerako programak eta topaketak (errealak edo birtualak), eztabaidarako foroak, beste irakasle batzuekin “proiektuetan” edo/eta “mintegietan” parte-hartzea, etab. Hitz batez, irakasleei autonomia eman behar zaie berrikuntzarako eta ikerketarako portaerak gara ditzaten. Modu horretara irakasleak bere hutsuneak ikusteko aukera izango du, bai eta aurrera egiteko zertan formatu behar duen ere.

2.2. Hizkuntzaren didaktika: aplikazionista/inplikazionista

Dakigunez, hizkuntzaren didaktikak harreman-mota ezberdinak izan ohi ditu bere erreferentziazko zientziekin. Ildo honetatik, esan beharra dago psikologoak eta didaktak erreferentziazko iturri ezberdinetan oinarritu ohi direla irakaskuntza /ikaskuntza prozesuak ulertzeko, eta, ondorioz, ikuspegi ezberdinak hartu ohi dituztela. Ikuspegi ezberdinotan oinarritzeak ondorio dibergenteetara eramaten ditu, askotan, pedagogo eta psikologo kolektiboen usteak, hala eskola mailako esku-hartze pedagogikoetan, nola ikerketa alorrean (Coll, 1993).

Erreferentziazko zientziak direla-eta sortutako arazoan bueltan, eta irakaskuntza/ikaskuntza prozesuak ulertzeko ezagutzen diren modu ezberdinak sailkatzeko asmotan, hona hemen Abdou (1980) autoreak deskribatzen dituen hiru didaktika-belaunaldiak¹:

Tradizionala deituko zaio lehendabizikoari. Hona hemen bere ezaugarri garrantzizkoenak:

- Helburuei dagokienez, behin betiko helburuak dira: gizartea egonkor ikusten duen kolektiboak hezkuntzaren helburuak ere egonkor ikusten ditu. Eredu normatiboa transmititzea da honen helburua.
- Ikaslea ez da kontuan izaten.
- Metodologiari dagokionez, irakasgai diren edukiak konplexutasunaren arabera ordenatzen dira —sinpleenetik konplexuenera—. Eredu honetan egiten den analisia araubidezkoa da eta honen aplikazioa, beraz, memorizazio-edo erreprodukzio-ariketen bidez gauzatzen da.

1. Bronckart (1989) autoreak Abdou-ren eskemaz baliatuz hizkuntzaren didaktikara egokitzen du sailkapen hau. Gogoan izan behar dugu frantsesari buruz ari dela, baina, ustez, euskararako ere balio du.

Marko honetan kokatzen diren diziplinen didaktikak eredu zientifikoaren aplikazio hutsa egiten dute, eskola-diziplinaren egoera sozio-historikoa² kontuan izan gabe. Eskola-edukien zilegitasuna erreferentziazko zientzien teoriaren zilegitasun hutsean oinarritzen dute.

Irakaskuntza/ikaskuntza eredu hau gatazkan dago ikasle-irakasleen arteko harremanetan oinarritutako ikuspegi didaktikoekin.

Bigarrena, **didaktika kognitibista** izenarekin ezagutzen dugu. Ikuspegi honen ardurarik handiena kurrikuluaren edukiak dira —programaren zehaztapenak dira irakaskuntza/ikaskuntzaren elementurik garrantzizkoenak—. Irakaskuntza betebeharrak kognitibo modura ikusten da —arazoan konponbidea—. Hasiera batean, kognitibismo piagetiarra izango da bere oinarri bakarra; ondoren, ikasleen arteko interakzioari emango zaio garrantzia, eta baita kontratu didaktikoaren bidezko irakasle-ikasleen arteko elkarrekintzari ere. Bigarren ikuspegi hau, aurrekoa bezalaxe, aplikazio hutsezko teknologia bihurtu da.

Horren aurrean, **3. belaunaldiko didaktika** sortu da. Hizkuntza-didaktikaren kasuan pedagogoak dira gai honi soluzioa aurkitu diotenak.

Hirugarrenen bide honetan bi puntu nabarmentzen dira:

- 1) Eskola-materiaren egoeraren analisia (gizarteak espero duena, instituzioaren helburu zehatzak eta eskola-praktika eraginkorrak).
- 2) Bi esku-hartze-mota ezberdin: a) praktiken teorizazioa —praktika eta praktikaren inguruko gogoeta— eta b) irakasteko praktiken aldaketak: hizkuntza-didaktika espezifikoa eta autonomoa da, alegia, *praktikak bere teoria propioa sortzen du*.

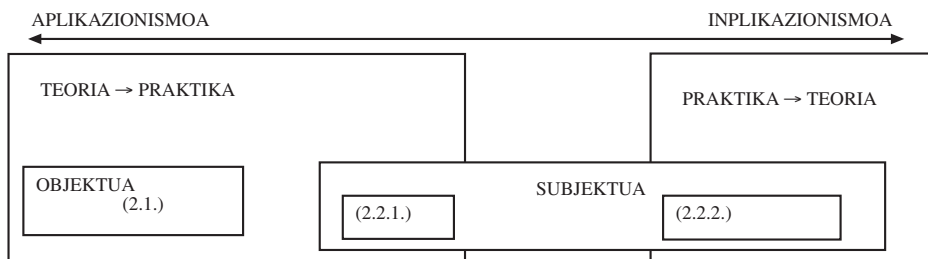
Modu honetara, ekintza-estrategia berriak eta askotarikoak definitu eta esperimendatzen dira, eta, ondoren, horien arrakasta ebaluatzen da.

Guk, irakasleok, beraz, kontrajarrita dauden bi joera horietako batean kokatuko dugu gure esku-hartze didaktikoa: aplikazionismoan (teoria edo materialen aplikazio hutsa egiten dugunean) edo inplikazionismoan (gure ikasgelan gertatzen dena behatu, ondorioak atera eta, ikaskuntza eman dadin, bitartekoak jartzen ditugunean).

Puren autoreak (1998) gogoeta egiten du bi hurbilpen horien inguruan. Hona hemen:

2. Eskolako materiaren historia bi parametrotan definitzen da: batetik, eskolako materialak eskolaz kanpokoekin harreman sozialak eta kulturalak ditu. Eta, bestetik, eskolako materia guztiek beren historia daukate: urtez urte materia horri kurrikuluan eman zaion garrantzia edo garrantzirik eza, programak, erabilitako didaktika, materialak, ebaluatzeko modua, etab. (Bronckart, 1989; Johsua & Dupin, 1993).

Hurbilpen aplikatzailea	Hurbilpen inplikatzailea
Teoria → Praktika	Praktika → Teoria
<ul style="list-style-type: none"> – Objektua da abiapuntua, hizkuntza irakastea da garrantzitsuena. – Nola funtzionatzen duen hizkuntzak, hala irakasten da. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ikaslearen beharra da garrantzitsuena. – Nola eraikitzen du ikasleak hizkuntza, hala irakasten da.



- (2.1.) Hurbilpen hau objektu izaerakoa izan daiteke. Hizkuntzalaritza eta ikaskuntzaren psikologia objektuaren (hizkuntzaren) inguruan dauzkaten ezagutzetan edo/eta irakaskuntza/ikaskuntzaren objektuetan oinarrituko dira (didaktikaren eremutik at). Joera honetako esku-hartzea normatiboa da. Hurbilpen honetan teoriatik praktikara abiatzen da erabat.
- (2.2.1.) Teoriatik praktikara abiatzen da, baina ikaskuntzatik abiatutako teoriatan oinarritzen da: hizkuntzalaritza eta psikologia eremuetako teoriatan. Adibidez, eskuliburuaren analisisetan, gelako diskurtsoan, ikasleen errakuntzetan, ikaskuntza-prozesuetan... oinarritutakoa.
- (2.2.2.) Praktikatik teoriara abiatzen da: ikasleak eta irakasleak dira teorizatzen dutenak beren praktika propioetatik abiatuz, eta ondoren beren teoriak kanpoko teoriekin alderatuko dituzte.

Aplikazionismoak ez du inongo interesik Camps-entzat (1999). Autore honen ustetan porrotera daramate ezinbestean ikuspuntu honetatik abiatutako hurbilpenek: ez baitago teoria didaktikorik praktikatik kanpo.

Antzeko zerbait esan daiteke irakasleengan/ikasleengan oinarritutako metodologiei buruz. Bereizketa honen bueltan ari zaigu Arnau (1997, 17. or.)³, ikaslearengan eta irakaslearengan ardaztutako hurbilpenen inguruko ikerketa egin ondoren. Ikerketa hori hezkuntza elebidunaren markoan egin zuen Haur Hezkuntzako geletan (4 urteko haurren ikasgeletan). Hona hemen, ondorio modura, ikaslearengan ardaztutako hurbilpenaren abantailak:

3. Autore honek “ikaslearengan” eta “irakaslearengan” oinarritutako esku-hartze pedagogikoak bereizten ditu. Halere, ikuspuntu orokor batetik ikusita behinik behin, irakaslearengan oinarritutako eta programan oinarritutako praktikan antzekoak izan daitezkeela uste du, programan eta irakaslearen usteetan ardaztuko baitira biak.

1. “Testuinguru” mental aberatsagoa eskaintzen du, eta horrek honako ezau-garriak ditu: ikasleen ezagutza eta trebetasunetara hobeto egokitzen da; ikasleen ezberdintasun indibidualei eta bakoitzaren garapenari hobeto erant-zuten zaie; kurrikuluaren beste alderdi batzuekin harreman estuagoak ditu, irakurketarekin eta idazketarekin, esaterako.
2. “Testuinguru” mental aberats honekin batera, irakaslearen rolak ere aldatu egiten dira: komunikatiboagoa agertzen da, gehiago kolaboratzen du eta ematen duen *input*-erraztailea askotarikoa da eta eztabaidara bultzatzen duena.
3. “Testuinguru” honetan ikasleak rol aktiboagoa eta komunikatzaileagoa har-tzen du. Hona hemen rol honen adierazpideak: elkarriketan ekimen han-diagoa du; jarduera komunikatiboak askotarikoak dira eta bere hizkuntza-ren maila aberatsagoa da lexikoan eta sintaxian. Eta, gainera, malgutasun handiagoa erabiltzen ditu hizkuntza-baliabideak.

Esandakoagatik, beraz, irakasleak metodologia jakin eta bakar bat baino gehiago, irizpide eragingarriak finkatu eta zaindu beharko ditu bere esku-hartze didaktikoan. Sekuentzia Didaktikoaren baldintzak —askoren artean— eredu bat izan daitezke irizpide horiek finkatzeko. Hona hemen:

Sekuentzia didaktikoaren helburuak eta edukiak

Lehenengo eta behin, Sekuentzia Didaktikoa (SD)⁴ ikasleak dakienetik hasi behar da. Horregatik, lortu nahi ditugun **helburuak** finkatzea ikasleen zailtasunak ezagutu ondorengo lana izango da.

Printzipio horri helduz, Delcambre-k (1996) esaten du, besteak beste, ezin dela ekoizpeneko ikaskuntza antolatu ikasleen ekoizpenak dakitenaren edo ez dakitenaren “indikadore” modura irakurtzen ez badakigu. Lan eraginkorra egite aldera, halere, edukiak *a priori* definitu beharko dira, jakinda, baina, hori ez dela nahikoa eta dagokion ikasle taldeari egokitu beharko zaizkiola (Schneuwly, Rosat, Pasquier eta Dolz, 1993). Horrela, ikasleen gaitasunak ezagutu ondoren, hasierako helburuak eta edukiak birdefinitu egingo dira eta ikasleen gaitasunetara egokituko.

Zentzu honetan generoen inguruan eginiko lanek informazio baliagarria ematen digute. Lanok, ebaluazio formatibo egonkorrari esker, helburuak eta edukiak ikasleen gaitasunetara estuki egokitzen joan dira (Bain & Schneuwly, 1987; Delcambre, 1996, besteak beste).

Hona hemen SDaren helburuen definiziorako kontuan izan beharrekoak (Schneuwly, 1991a):

4. Hemendik aurrera sekuentzia didaktikoa: SD.

- a) **Helburu gutxi eta zehatzak** aukeratzea eta unean uneko eremuari dagozkion helburuak lortzeko ikaskuntzaren prozesu sakonak eta iraunkorrak ahalbideratzea.
- b) Lor gai diren helburuak SDaren hasieratik **ikasleentzat ezagunak izatea** eta, are gehiago, ikasleek horiek definitzen parte-hartzea. Modu honetara, ikaskuntzaren kontrola kolektiboa da, eta, horri esker, inplikaturata sentitzen dira bai ikasleak eta baita irakasleak ere.

Helburuak ikasleen mailara egokitu nahi badira, prozedurarik aproposena analititik abiatzea da, alegia, aurretestuaren analititik (ahozkoa zein idatzizkoa). Horrek esan nahi du ikasleek aurreprestakuntzarik egin gabe ekoiztutako testuak aztertu egingo direla eta, ondoren, berauetan ikusten diren gabeziak eta hutsuneak izango direla, hain zuzen “*garapen hurbileko eremua*” (nozio vigotskyarra) finkatzeko neurria; beraz, helburuak ikasleen gaitasunen arabera eta zailtasun partikularren arabera zehaztuko dira.

Hona hemen, labur-labur, SDak barnean bildu nahi dituen helburuak eta horiek lortzeko erabiltzen dituen bitartekoak. Horretarako, ikaslea hartuko dugu ardatz eta esku-hartze pedagogiko honen bidez ikasleengan espero den formazioa zehazten joango gara:

1. **Ikaslea pertsona gisa:** bere nortasuna errespetatu eta garatu.
2. **Ikaslea ikasle gisa:** bera dagoen tokitik abiatuta, aurrera egin dezan lagundu (ikaskuntzaren printzipioa) (Vigotsky, 1934/84; Bain eta Schneuwly, 1993; Delcambre, 1996). Horretarako bere mugak eta errakuntzak ezaguturazi eta aurrera egin dezan tresnak eskuratu eta erabiltzen irakatsi —kanpoko erregulatzaileak: bere ekoizpenak, benetako testuak eta kontrol-zerrenda, besteak beste— (Schneuwly eta Bain, 1994).
3. **Ikaslea pertsona sozial gisa:** testu sozialak erabiltzen ikasi eta joko sozialera ohitu, eta horien balioa esperimintatu eta baloratu kanpoko erregulatzaile modura (ekoizpenak konpartitu eta kritikak onartu) (Schneuwly eta Bain, 1994).
4. **Ikaslea etorkizuneko profesional gisa:** lanerako beharrezko izango dituen hizkuntza-jarduera sozialetan arrakastaz parte hartzeko tresneriaz hornitzen lagundu. (Schneuwly eta Bain, 1994).

2.3. Kurrikulua

Lehenengo eta behin kurrikuluaren eta programaren arteko ezberdintasunak nabarmendu nahi ditugu. Dolz eta Schneuwly-rekin (1997) bat gatoz hauxe esaten dutenean: programak edukien barne-egituretan ardatzen dira batik bat; eta kurriku-

luak, aldiz, ikasleen gaitasunetan eta izan dituzten esperientzietan. Lehendabizikoari, “programan (edo irakaslearengan) ardaztutako kurrikulua” deituko diogu, eta bigarrenari “ikaslearengan ardaztutako kurrikulua”.

Aurreko puntuan esan dugun eran, *ikaslearengan oinarritutako kurrikuluari* honako abantailak ikusten zaizkio: hobeto egokitzen da ikaslearen mailara —irakaslea eredu honetan komunikatiboago agertzen da, eta, beraz, ezinbestean hobeto egokitzen da ikasleen beharretara—; horren ondorioz, ikaslea aktiboago eta komunikatiboago agertzen da. Ezaugarri horiek guztiak lagungarri direnez hizkuntza —eta gainerako eskola-diziplina guztiak— ikasteko, horrelako eredu baten alde gaude, eta, beraz, ikaslearengan ardaztutako kurrikuluaz hitz egingo dugu hemen.

Baina zer da kurrikulua? Zeintzuk dira bere funtziorik garrantzizkoenak? Coll-en (1992) hitzetan hauexek dira kurrikuluaren funtzioak: 1) hezkuntzaren helburuen arabera eta gizartearen espektatiben arabera *hezkuntza-proiektua deskribatu eta zehaztea* (intentzioak eta jarduera-plana); 2) *irakasleen praktikak bideratuko dituzten lanabesak sortzea*; 3) *hezkuntza-jarduerak praktikara eramateko* behar diren *baldintzak kontuan izatea*; 4) helburuen eta praktiken arteko desbideratzeak ekiditeko *bideragarritasun baldintzak aurreikustea*. Adierazpena irakasteko kurrikuluak honako informazioak eman beharko lizkioke irakasleari: lor gai diren helburuei buruz, lor gai diren hizkuntza-praktikei buruz eta horiek lortzeko beharrezko diren jakintza eta trebetasunei buruzko informazio zehatzak. Eta horiek guztiak ikasmaita bakoitzerako.

Baina eskola-kurrikulua egitea oso lan konplexua da, kontuan izan behar baitira arestian esan dugun transposizio didaktikoa egiteak berarekin daramatzen arriskuak. Horrez gain, kontuan izan beharreko zenbait elementu ditugu: erreferentziatzeko zientzien egoera epistemologikoa eta horiek “irakasteko/ikasteko jakintzetan” egokitzea, eskola-diziplinaren historia, esku-hartze pedagogikoaren pertzepzioa, etab.

Coll-en ustez (1992), progresioa da kurrikuluaren arazorik larrienetarikoa. Arazo hori bi mailatan gertatzen da batik bat: derrigorrezko hezkuntzaren ziklo ezberdinetan helburu nagusien banaketa egiterakoan —zikloen arteko progresioa— eta ziklo bakoitzaren barnean diziplinaren helburu eta edukien banaketa egiterakoan —ziklo barneko progresioa—.

Arazo horrez gain, beste batzuk ere sortzen dira irakasteko objektua aukeratu ondoren jarduerak sekuentzializatzerakoan. Arestian ere, transposizio didaktikoaren atalean, hitz egin dugu objektua zatitzeaz; hemen, objektura hurbiltzeko asmotan, zenbait jarduera gauzatu behar dira ildo honetan: egin beharreko lanak zehaztu eta zatitu eta edukiaren elementuen ordena erabaki. Autore horren alde daude Zayas eta Camps (1993). Autore hauek hezkuntzaren kurrikuluari zehazki zuzendutako zenbait arrisku ikusten diote, transposizio didaktikoarekin zerikusia dutenak guztiak. Hona hemen esaten dutena:

Pero el recurso a las disciplinas que tienen como objeto el estudio de los usos lingüísticos no es suficiente; (...) puesto que estas disciplinas no proporcionan todavía un marco teórico coherente, sus resultados son necesariamente provisionales y no tienen como finalidad proporcionar los contenidos y los instrumentos para la intervención didáctica. Por ello, sus aportaciones han de ser reelaboradas a partir de objetivos pedagógicos y con métodos e instrumentos de investigación específicos del campo disciplinar de la didáctica de la lengua y de la literatura (Zayas eta Camps, 1993, 6. or.)

Beraz, esandako guztiagatik dakigu kurrikuluaren berrikuntza gerta dadin ez dela nahikoa hizkuntza-zientzien berrikuntza egina izatea —hau beharrezkoa bada ere—. Gainera, zientzietatik mailegutuan hartutako jakintzak eraldatu, berrantolatu eta egokitu egin beharko ditugu egoera berrira, hots, eskolaren markoan irakats/ikas daitezten (Chevalard, 1985).

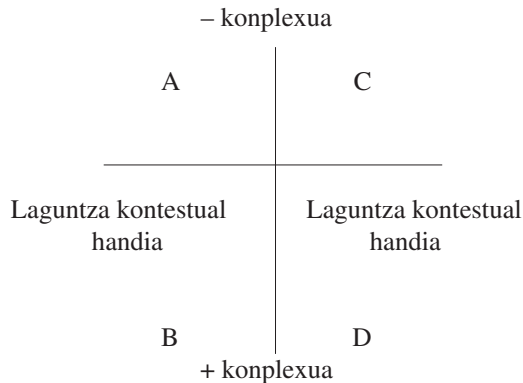
3. IKASLEA

3.1. *Ikaslearen ikuspegi dinamikoa: ikasle elebidun /eleaniztuna*

Euskara ikastera euskaltegira doazen ikasle guztiak hizkuntza bat badakite dute, gutxienez, eta, zenbait kasutan, euskara hirugarren edo laugarren hizkuntza ere izango da. Horrek esan nahi du, zehaztu dugun markoan, ikaslearen ikuspegi dinamiko horretan, alegia, ikaslea elebidun edo eleaniztun bihurtu nahi dugula. Gaur egun zenbait datu daukagu elebitasunaren inguruan eta horietako zenbait erabiliko ditugu euskara ikastera etortzen zaizkigun ikasleengana hobeto hurbiltzeko.

Cummis eta Swain-ek (1986) bereizketa garrantzitsua egiten dute, eta, eskola-umeei zuzendutakoa bada ere, helduen mundura aplikatu daitekeela uste dugu. Aipatutako autoreak konturatu ziren haurrek urte bat edo bi behar zituztela bigarren hizkuntzan elkarrizketa bat mantentzeko; aldiz, lau urte, gutxienez, gaitasun akademikoa eskuratzeko. Ondoko taulan (4. irudia) adierazten diren faktoreak —*inplikazio kognitiboak eta laguntza kontestualak*— erabili zituzten beren teoria oinarritzeko. Aipatutako bi faktoreek eragingarritasun handia dute elkarrizketarako gaitasuna eta gaitasun akademikoa lortzeko: hizkuntza-jarduerak zenbat eta inplikazio kognitibo handiagoa eskatu eta hitzunik zenbat eta laguntza kontestual gutxiago izan hizkuntza-jardura horretan parte hartzeko, orduan eta gehiago hurbilduko gara konpetentzia akademikora. Euskaltegiko ikaslearen helburuak ezagutu beharko ditugu, bada, lortu nahi duena lor dezan.

4. irudia: Laguntza kontestuala eta eragin kognitiboa eragiketa komunikatiboetan (Cummis eta Swain, 1986).



Horrez gain, eta ikasleak lortu behar dituen gaitasunekin jarraituz, Long eta Porter (1985) autoreek bi faktore eragile aurkitu zituzten bigarren hizkuntzaren (ingelesa) irakaskuntzan: *gelako egitura parte-hartzailea* eta bigarren hizkuntza garatzeko *ikasleak egiten dituen jarduerak*. Geroztik, Arnau-k (1997) gauza bera ikusiko du haurren ikaskuntzari egokituta. Azken autore honek “ikaslearengan” eta “irakaslearengan” oinarritutako esku-hartze pedagogikoak bereizten ditu. Halere, ikuspuntu orokor batetik ikusita behinik behin, uste da irakaslearengan oinarritutakoa eta programan oinarritutakoa praktikan antzekoak izan daitezkeela, programan eta irakaslearen ustetan ardaztuko baitira biak.

Datu horiek guztiek hiruki didaktikoaren hirugarren erpinean jarritako “irakaslearengan eta bere didaktikan” eragingo dute, zalantzarik gabe.

Elebitasunaren eremutik datozkigu, baita ere, ondoko datu interesgarriok: *input ulergarriaren teoria* (Krashen, 1982, 1985) eta *output ulergarriaren hipotesia* (Swain, 1985). Gaur egun biak osagarritzat ikusten dira, eta irakaslearen esku-hartzean —bai irakasleak erabiliko duen berbaldiaren izaeran, bai erabiliko duen metodologian— sekulako eragina edukiko duten faktoreak ditugu. Input ulergarriaren teoriaren arabera, nahikoa da input ulergarria sortzea bigarren hizkuntza ikasteko. Long-ek (1993) ñabardura garrantzitsua eransten dio teoria horri: bere ustetan, input ulergarria sortzen da, betiere, esanahiaren negoziazioan ematen diren interakzioaren adostasunei esker. Hori horrela bada, entzutea ez da nahikoa, harago joan beharra dago, alegia, input ulergarria eman dadin, ikasleak esanahia negoziatzea ahalbideratzen duten aukerak izan beharko ditu ezinbestean.

Aurrera jarraituz, geroztik badakigu, eta gaur egun horrela onartzen da elebitasunaren ikerketetan, input ulergarria ez dela nahikoa bigarren hizkuntza ikasteko, eta ekoizpena ezinbestekoa dela aldarrikatzen da —output ulergarriaren

hipotesia (Swain, 1985)—. Swain konturatzen da *input* ulergarriak ez duela ahalbideratzen gramatikaren gaitasun nahikoa, eta *output* ulergarriaren teoria formulatzen du. Autore horrek honelako funtzioak ikusten dizkio gramatikaren gaitasunari: 1) komunikazioan hausturak gertatzen direnean, ikasleak modu esanguratsuan erabil ditzake baliabide linguistikoak, komunikazioa arrakastatsu bihurtuko dutenak; 2) gramatikak aukerak ematen dizkio ikasleari hipotesiak —garapen bidean egiten dituenak— frogatzeko; 3) ekoizpen-prozedurek, ulermenekoek ez bezala, alderdi semantikoak eta sintaktikoak garatzeko aukerak ematen dituzte. Arrazoi horiek aipatzen dira, beraz, ekoizpenaren alde egiteko. Oso azaletik bada ere, finkatuta gelditzen dira, bada, elebitasunaren eremutik orain arte esandakoak; hona hemen didaktikari begira atera diren ondorioak:

1. Bigarren hizkuntzaren gaitasuna definitzeko argibideak ematen zaizkigu: gaitasun komunikatibo soila eta gaitasun akademikoa. Biak ezberdinak izanik, dedikazio, ahalegin eta onura ezberdinak ekartzen dizkiote ikasleari.
2. Irakaslearentzat nozio garrantzitsuak jasotzen dira esku-hartze didaktikorako: hizkuntza-jarduera guztiek ez dute eskatzen inplikazio kognitibo berdina; halaber, komunikazio-jaurduren araberakoa izan daiteke laguntza kontestuala. Eta ideia hau biribiltzeko, esan daiteke, laguntza kontestualak erraztu egiten duela hizkuntza-ekoizpena.
3. Ulermena eta ekoizpena, biak dira ezinbestekoak bigarren hizkuntza eskuratzeko.
4. Ekoizpenak, ulermenak ez bezala, gaitasun gramatikala garatzen du; eta hori ezinbestekoa da bigarren hizkuntza eskuratzeko prozesuan autonomia izateko.
5. Esku-hartze didaktikoari dagokionez, ikasleak hizkuntzarekin jarduteko askotariko aukerak izan behar ditu. Horretarako, gelako egitura eta ikasleak egiten dituen jarduerak erabakigarriak dira.

Azpiatal honetan esandakoak beste ataletan bildutakoekin bat egiten dutela ikusi da. Horrekin esan nahi dugu ez dagoela kontraesanik eremu ezberdinetatik datozkigun mezuekin eta iturri guztietatik jasotakoekin funtzionatzeko modu zabal bat adostu beharko genukeela, inoiz ahaztu gabe, ordea, teoria eta proposamen berriak sortzen ari direla —eta sortuko direla— eta horiei begira zelatan egotea dela gure patua.

3.2. *Ikasle autonomia*

Ikasle gazte eta helduaren autonomia da gaur egun lortu nahi den helburuetako bat: ikasten ikasten dakiten pertsonak nahi ditugu. Askok dira ikasten ikasteko proposatutako bideak, baina, dirudienez, guztiek ez dute eramaten autonomia-maila

eta autonomia-mota berdinerak. Henri Holec autoreak (1988) Europako hamabi esperientziatan oinarrituta sailkapen bat egiten du. Esperientzia horiek helduen eta haurren irakaskuntzatik atera ditu. Hona hemen:

Autonomia-prozesuen motak			
	1. prozesua	2. prozesua	3. prozesua
Autonomiaren definizioa	“Kontsumitzailearen independentzia”: irakasleak aurrez prestatutako materialak erabiltzen ditu.	“Bere erantzukizuna aktiboki erabiltzen du ikasleak”; bere ekoizpenak ere erabiltzen ditu.	“Ikasteko gaitasuna”
Autonomiaren estatutua	[Ez du estatutu propiorik]	Autonorabidea lortzeko erabiltzen da autonomia.	Autonomia da helburu nagusia.
Autonomia ikasteko era	[Ez dago ikaskuntzarik]	Inplizitua eta intuitiboa.	Esplizitua eta hausnartua.
Ezaugarri praktikoak	<ul style="list-style-type: none"> – Irakasleak esaten dio zer egin etxean. – Ordenagailu bitarteko irakaskuntza. – Autoikaskuntza zerbitzuetako baliabideak erabiltzen ditu. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ikaskuntza indibiduala edo taldekoa, “eskaeraren arabera”: helburuak, edukiak, metodoak, teknikak, ibilbidea... negoziatu egiten dira. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ikaskuntza lortzeko bideratutako jarduerak “zer ikasi, nola ikasi eta nola ebaluatu definitzeko balio duten jakintzak eta egiten jakin beharrezkoak”; adibideak: <ul style="list-style-type: none"> – Proposatutako jardueren zergatia eta nola esplizitatu. – Ikaskuntza jardueraren ondorengo hausnarketa. – Ikaskuntzaren autonomiarabidearen esperientziak.

Azaldutako koadroan ikusten denez, guztiek ez dute lortzen ikaslearen autonomia. Hori da irakasleok erabaki behar duguna: zer den guretzat autonomia eta ikasleak horra heltzeko zer bitarteko jarri behar ditugun.

3.3. Ikasleen aniztasunari erantzun

Irakaskuntza dibertsifikatu, ikasleen aniztasun objektibora egokitzeko

5. eskema. Dimensions de la diversification, Schneuwly, Rosat, Pasquier eta Dolz, 1993.

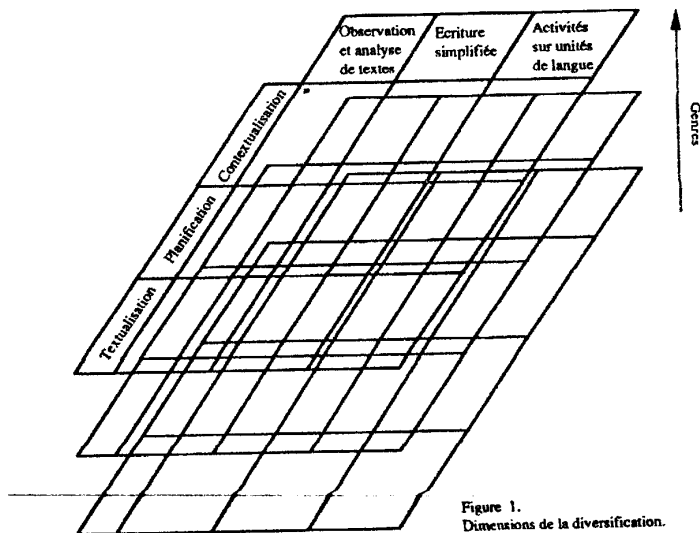


Figure 1.
Dimensions de la diversification.

Schneuwly, Rosat, Pasquier eta Dolz-ek (1993) ikasleen aniztasunari erantzuteko hiru mailatan dibertsifikatu beharra ikusten dute: 1) diskurtso-generoak dibertsifikatu; 2) landuko diren gaitasun-mailak dibertsifikatu (kontestualizazioa, planifikazioa eta testualizazioa) eta 3) jarduera didaktikoak dibertsifikatu (beheketa-lanak, idazketa-jarduerak, jarduera metalinguistikoak...) (ikus 5. eskema).

Laburbilduz, hizkuntzaren didaktikatik ikasleen aniztasunari erantzuteko kontuan izan behar diren baldintzen zerrenda dakargu hona: proiektuen bidezko irakaskuntza proposatu, irakaskuntza ikasleen aniztasunetik abiatu, autoerregulazioa garatzen lagunduko duten lanabesak ikaslearen eskura jarri (bere ekoizpenak, askotariko testu sozialak, kontrol-zerrendak, ikaskideen oharrak, etab.), jarduera didaktikoak dibertsifikatu, esku-hartzea dibertsifikatu, eta abar.

3.4. Testu-generoak eta ikasleak garatu behar dituen kompetentziak

“Testu-generoak” gaiaren bueltan, didaktikara aplikatzeko egin diren lanak ugariak dira. Ugariak izan dira, halaber, generoen aniztasunaren aurrean igorleak garatu behar dituen gaitasunak definitzeko egindako lanak (Dolz, Pasquier eta Bronckart, 1993). Hona hemen autoreok zerrendatzen dituzten lau gaitasunak: a) **instrumentala**: ulermena, ekoizpena, ahozko hizkuntza eta idatzizkoa; b) **ekin-**

tzazko gaitasuna: hizkuntza-ekintzetan eskuratzen da hizkuntza. Beste hiztunekin harremanetan jartzeko moduak; c) **gaitasun diskurtsiboak:** hainbat ikerketari esker, badakigu garapena ez dela berdin gertatzen diskurtso-mota ezberdinetan, eta, horrez gain, badakigu diskurtsoen jabetzean adinak ere eragiten duela; d) **gaitasun linguistiko-diskurtsiboak:** horien artean, antolaketa-eragiketak, denborazko egituraketa, kohesioa, konexioa eta kontuan hartze enuntziatiborako mekanismoak. Aipatutako lau gaitasunok beren arteko elkarrekintzan eraikitzen dira.

3.5. *Ikasleak erabiltzen dituen estrategiak*

Ikasleak estrategiak erabiltzen ditu bere portaera eta hizkuntza berria erregulatzeke eta ikasteko. Ikasleak hainbat estrategia erabil ditzake: hobeto ulertzeko testuingurua erabili; hizkuntza berria erabiltzeko testuinguru faboragarriak (hiztun petoak) aurkitu eta horiekin interakzioari probetxu atera; arau baten erregulartasunak aurkitu; edo irakasleak eginiko oharrak idatziz jaso. Beraz, ikasteko estrategiak ondoko galdera erantzutera datoz: zer egin dezake ikasle batek euskararen ikaskuntza bihur dezan errazago, atseginago eta azkarrago?

Dakigunez, ikasle guztiak ez dira estrategikoak, eta estrategiak erabiltzen dituztenek ere ez dituzte estrategia berdinak erabiltzen; horren ildotik ditugu hainbat autorek aztertutako ikaste-estiloak. Bestalde, hor ditugu ere ikaslearen usteak hizkuntza bat ikasteko teoriari buruz —persona gehienek uste dute badakitela zer egin behar den hizkuntza bat ikasteko—.

Horiek guztiak kontuan izanik, ikaslea bere ikaskuntza-prozesuaren erantzule bihurtu nahi badugu, ikaskuntzaren teoriak hitz egin behar dugu berarekin —adostu egin behar dugu hizkuntza ikasteko erabili dugun metodologia, estrategiak, etab.—, eta baita hizkuntza bat ikasteko garatu eta erabili behar diren estrategiez ere. Estrategia horiek asko ikertu dira azken urteotan eta hemen horietako batzuk aipatu baino ez ditugu egingo: *estrategia metalinguistikoak* (erabileran formari erreparatu eta arauak ateratzea: estrategia metadiskurtsiboak, metapragmatikoak, metafonologikoak, metatestualak, metalinguistikoak...), *konpentsazio-estrategiak* (nor bere mugen kontziente izanik, horiek gainditzeko bideak aurkitzea: parafraasiak, birformulazioak, laguntza eskatzea...), *estrategia metakognitiboak* (ikasteko epeak eta helburuak finkatzea, autoebaluatzea, estrategiak kontziente bihurtzea, aukeratzea eta modu estrategikoan erabiltzea...).

Alabaina, ikasleen behar komunikatiboak ezberdinak direnez ikasle batetik bestera, behar anitzen aurrean hiztunak aukera ditzakeen estrategien inguruan ere trebatze-lana egin daiteke euskarazko klaseetan. Strevens (1990, 31. or.) autoreak hainbat egoera definitzen ditu ikasleak estrategia egokiak aukera ditzan ariketa modura. Hona hemen aipatzen duen horietako adibide bat: “*KOMUNIKAZIOA PRESTATZEN: Zu Hungariar kimikaria zara eta Estatu Batuetan zaude truke-programa batean. Zure eginkizuna da ahozko komunikazio zientifiko bat*

prestatzea zure amerikar kideentzat. Zure komunikazioak 45 minutuko iraupena izango du eta zure ikerketa-gaia eta zehaztasunen bat azaldu behar duzu. Zure ahozko ingelesa ez da oso ona, baina ongi ezagutzen duzu hiztegi teknikoa eta nahiko ahaztuta dituzu ingeles gramatikaren arauak. Nahiko urduri zaude. Zeintzuk dira erabili behar dituzun hizkuntza-estrategiak?”

Érard (1998) autoreak, berriz, ahozkoa lantzeko jarduera linguistiko eta meta-linguistikoak konbinatzea proposatzen du. Baina ikasleen jardueretatik ikasten jakiten badugu, ohartuko gara ikasleak taldeka lanean jartzen ditugunean eta irakasleak erabili behar diren estrategiez ezer esan gabe, bi motetako jarduerak egiten dituztela —linguistikoak eta metalinguistikoak— eta hori egiten dutela, askotan, “estrategia modura” lehenengo hizkuntzara joz hizkuntza berriaren jarduera linguistikoa hobeto egiteko. Hona hemen adibide modura elkarrizketa hau (Llobera, 1998); bertan, ikasleek, taldeka, oporretan egin dutenaz ari dira. Jarduera honetan parte hartzen duten ikasleek ez dituzte ongi ezagutzen erabili behar dituzten egitura gramatikalak: “en” eta “a” preposizioak erabiltzen saiatzen dira, frantsesera itzultzen dituzte zenbait gauza eta, azkenean, “andaluces” nola esaten den eztabaidatzen dute:

Lloberak (1998) aipatutako elkarrizketa

A1. Attends. ¿Pero dónde viajarás?

A2. Alors ¿Pero dónde viajarás?

M. Viajarás

C. Point d'interrogation

C/M. ¿Pero dónde viajarás?

• (...)

M. En el agosto on peut dire aussi, non?

P. No, en agosto

M. En agosto

C. En agosto, ah! Oui.

P. En agosto o en el mes de agosto

C. En agosto. C'est plus facile de dire el agosto (Risas) Alors, en el mes de agosto

(...)

Llobera-k (1998) esaten duen bezala, jarduera linguistiko horrek hamaika kritika jasoko zituen hurbilpen estrukturalisten aldetik, eta egia da, baita ere, irakasleak ez diela ikasleei eman elkarrizketa hori izateko behar dituzten egiturak. Halere, gaur egun, horrelako jarduerak nahitaezkoak eta saihestu ezinak direla ikusten da. Positibotzat jotzen da, gainera, ikasleek eskura dituzten bitartekoak erabiltzea.

Gelako grabaketak egingo bagenitu, horrelako jarduerak maiz gertatzen direla ikusiko genuke.

Hona hemen beste grabaketa baten transkripzioa. Bertan ikasleak, taldeka, beste ikasle baten ekoizpena zuzentzen ari dira. Ikasleek “*Umeak ez zuten eduki*” perpausarekin topo egiten dute, eta zerbait arraroa ikusten diote (“*umeak*” plurala ongi ote? Ordena? “*umeak ala umerik?*”...) eta eztabaidatzen hasten dira. Hona hemen:

- “ — (...)”
- N.: *Bai, koma, noski. Gizonak, bere etxera afaltzera gonbidatu zuen. Ondo. Bertan, bere alaba Josefina ezagutu, zetakin, zuen, eta ondo konpontzen zirenez, denbora gutxira ezkondu, zetakin, ziren. Umeak ez zuten eduki, baina... [testua irakurtzen ari da]*
 - E.: *Umeak, ez zituzten umerik eduki. Umeak ez zituzten eduki. Umeak ez zituzten, ez?*
 - N.: *Baina hala ere, bai, umeak, ze umeak esaten dau.*
 - E.: *Eske hori ordena be izan leike.*
 - N.: *Hemen dau, e, umeak ez zituzten eduki. Baina hobeto egongo zan ez zituzten umerik eduki.*
 - I.: *Pluralakin? Ez zituzten umerik eduki.*
 - E.: *Bai!*
 - N.: *Bai, ze umeak esaten du.*
 - I.: *Baina, ez, posible da; ez zuten umerik eduki, bat bera ere ez, ez?*
 - E.: *Baina hori ordena, e, ordena gaizki dau, ez?*
 - I.: *E? Behien kopiatu esaldi osoa, bai.*
 - E.: *Ez zituzten, ez zuten umerik eduki.*
 - N.: *Jarri dot “ez zituzten”.*
 - E.: *Ez zuten, zuten esan leike.*
 - (...)”

(Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 6. maila, 13 urte)

Bi adibide horietan ikusi dugun legez, ikasleek estrategiak garatu eta erabiltzen dituzte beren jarduera komunikatiboa bideratzeko. Horiek dira, hain zuzen, irakasgai bihurtu ahal ditugunak hizkuntzaren ikaskuntza errazago eta azkarrago eman dadin.

Ondorioak: euskara-irakasle estrategikoaren zenbait alderdi

Esandako guztia laburtu nahian, hona hemen euskara-irakasleak gaur egun kontuan izan behar dituen alderdiak:

1. *Hizkuntza baten irakaskuntza/ikaskuntza prozesua luzea eta korapilatsua da, ez lineala; beraz, irakasleak ez du aurkitu behar bide eta soluzio bakarra, ez baitago bide eta metodologia bakarrik.*
2. *Hizkuntza bat irakasteko, beraz, metodologia bat eskuratzea baino egokiago da irizpide sendoak definitzea: hizkuntzaren deskribapen-ereduaz (zer irakatsi/zer ikasi), ikaskuntza-teoriaz (nola ikasten da hizkuntza) eta irizpide metodologikoaz (irakaslearen eta ikaslearen rola, nola sortu*

askotariko erabilera-testuinguruak, nola lagundu ikasleari bere prozesuan, nola erraztu euskararen ikaskuntza...).

3. Hizkuntzaren irakaskuntza/ikaskuntzari eragiten dioten *faktoreak dinamikoak* dira, eta, beraz, irakaslearen gaurkotze etengabea eskatzen dute.
4. *Irakaslearen formazioari* dagokionez, bada joera berri bat: ekintza puntuala eta indibiduala izatetik (formazio-kurtsuetan entzule modura parte hartuz), autonomia eta soziala izatera doana (mintegietan eta hobetze-proiektuetan beste irakasleekin batera parte hartuz).
5. Horrek *irakaslearen rola aldarazten du*: irakasle soilak izatetik irakasle-iker-tzaile izatera. Halaber, paradigma aplikatzaile batetik paradigma inplikatzaila batera igarotzea.
6. *Hizkuntzaren ikaskuntza fenomeno soziala da*. Honek hiru ondorio dauzka, gutxienez: ikasleen behar sozialei erantzun behar zaie (ikasleek gelatik kanpo euskaraz komunikatzeko dituzten beharrei), gela barruan irakasleak erabilera-testuinguruak sortu behar ditu (gelaz kanpoko testuinguruak simulatzeko aukerak ematen dituztenak) eta, azkenik, euskara hizkuntza gutxitua izanik, teknologia berriak direla medio, testuinguru birtualak sortu beharko dira ikasleak eta irakasleak euskara eremu ezberdinetan erabil dezaten.
7. Hizkuntzaren erabileraz ari garela, *helburu horri egokitzen zaion objektua aukeratu* beharko da ikaskuntzarako. Irakasleen hasierako formazioa beste paradigmatan izan denez, horrek paradigma-aldaketa garrantzizkoa eskatzen dio irakasleari. Gainera, frogatuta dago eguneratze epistemologikoa, esku-hartze didaktikoan parte hartzen duten gainerakoak —ikaskuntza-teoriak eta berrikuntza metodologikoak— baino zailagoa dela.
8. *Hizkuntza-ekintzan edo ikuspegi komunikatibotik deskribatutako paradigma eskuratzeko eragina izango du zenbait kontzeptutan*: alderdi metodologikoetan, kontsignetan, eskola-jardueretan, ikasleen euskararen kalitatean, ebaluazioan...
9. Maileguan hartzen diren *jakintzak irakasteko jakintza bihurtu behar dira*. Horien eraikuntza bi norabidetan ematen da: erreferentziatzko zientzietatik didaktikara eta alderantziz. Transposizio didaktikoa kontrolatu egin behar da eta horretarako etengabe ebaluatu behar da.
10. *Testu-generoak dira hizkuntza ikasteko bitartekaririk egokienak*. Testu-generoetan biltzen dira hizkuntza baten alderdi linguistikoak eta praktika sozialak. Bestalde, tresna horiek hizkuntza-aniztasunari erantzuteko aukera ematen digute.

11. Erabileran oinarritzeak ez du esan nahi gramatika alboratu behar denik; baina gramatikaz baino, gogoeta metalinguistikoaz hitz egingo dugu. Erabilerara errazteko eta hobetzeko jakin behar dituen *ezagutzak aplikatzen jakin behar du ikasleak modu estrategikoan*.
12. Ikasleari dagokionez, *ezberdintasun handia dago ikasle batetik bestera hizkuntza bat ikastean*. Aldagai horiek izaera askotarikoak dira: beste hizkuntza batzuk ezagutzea —eta horiek beste mota batekoak—, estrategia onak erabiltzea, motibazioa, ikasteko ohiturak izatea, hizkuntza erabiltzeko joera izatea... Irakasleak ezberdintasun horiek ezagutu eta kontuan izango ditu.
13. *Ikasleak bere ikaskuntzaren jabe izan behar du*: berak jakin behar du zer egin behar duen (testu idatzi bat ulertzeko, elkarriketa informal batean parte hartzeko, debate batean parte hartzeko, ideiak ordenatzeko zailtasunak dituenean, ideia bat adierazteko zailtasunak dituenean, unitate linguistiko jakin baten erabileran zailtasunak dituenean...) garatu nahi dituen konpetentziak garatu ahal izateko (etxean familiakoekin komunikatzeko, mediku-lanak egiteko, irakasle-lanak egiteko, bulego bateko leihatilan bezeroekin erabiltzeko...). Horretarako *hainbat estrategia garatzen lagundu behar dio irakasleak* eta, halaber, horien inguruan gogoeta egiten.
14. *Irakaste/ikaste-testuinguruak dinamikoak* direnez, horiei erantzuteko malgutasuna ere eskatuko zaio irakasleari. Nahi eta nahi ez teknologiaren sasoian bizi gara eta ikaskuntza birtuala ate-atean dugu. Beraz, laster batean ikaskuntza birtualaren (edo mistoaren) aldeko apustua egin beharko dugu eta horretarako ere prestatu egin beharko dugu.
15. Azkenik, irakasle estrategikoa da gaur egungo irakaslearen profila: ikaskuntza/irakaskuntzaren testuingurua irakurtzen dakiena eta bertara egokitzen dakiena, ikasle bakoitzak bere laguntzari esker bere ikaskuntza propioa eraiki dezan. Hiruki didaktikora horrelako portaeraz hurbiltzen den irakasleak edozer egoeratarara egokitzen jakingo du.

BIBLIOGRAFIA

- Abdou, A. (1980): “La didactique de II. generation. Des hypothèses aux projects”, *Etudes de Linguistique Appliquée*, **37**, 5-21.
- Arnau, J. (1997): “Aproximación pedagógica, contexto y lenguaje en los programas de inmersión en catalán”, in *Planificación y organización de la escuela plurilingüe*, Eusko Ikaskuntza, Donostia.
- Bain, D. eta Schneuwly, B. (1987): “Vers une pedagogie du texte”, *Le français aujourd'hui*, **79**, 13-25.

- Bain, D. eta Schneuwly, B. (1993): "Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence", in L. Allal *et al.* (arg.), *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux eta Niestlé, Paris, 51-80.
- Bronckart, J. P. (1986): *Hizkuntzaren zientziak: irakaskuntzarako desafioa?*, HABE, Itzulpen saila, **33**.
- , (1996): *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, Paris.
- Bronckart J.P. eta beste (1985): *Le fonctionnement des discours*, Delachaux eta Niestlé.
- Bronckart, J.P. eta Schneuwly, B. (1991): "La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable", *Education et recherche*, **13** (86), 8-26. [Itzulp.: (1992): "Ama-hizkuntzaren didaktika: derrigorrezko utopia baten sorrera", *Zutabe*, **29**, 32-47.]
- Bronckart, J.P. eta Plazaola, I. (1996): "Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique", in M. Pujol eta F. Sierra (arg.), *Las lenguas en la Europa comunitaria II, Diálogos Hispánicos*, **18**, 13-33.
- Camps, A. (1999): "Introducció: Objecte, modalitat i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua", in A. Camps, I. Rios eta M. Cambra, *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Graó, Bartzelona.
- Coll, C. (1992): *Psicología y curriculum*, Paidós, Bartzelona.
- , (1993): "Psicología y didácticas: una relación a debate", *Infancia y Aprendizaje*, **62/63**, 59-75.
- Cummis, J. eta Swain, M. (1986): *Bilingual education*, Longman Group, Essex.
- Chevallard, Y. (1985-1991): *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Le Pensée sauvage, Grenoble.
- Dolz, J.; Pasquier, A. eta Bronckart, J.P. (1993): "L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses", *Etudes de Linguistique appliquée*, **92**, 23-37.
- Dolz, J. eta Schneuwly, B. (1996): "Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières?", *ELA*, **101**, 73-86.
- eta ———, (1997): "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos*, **11**, 77-98.
- Érard, S. (1998): "Le débat régulé", in J. Dolz eta B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF éditeur, Paris.
- Ferrer, M. (2000): "Llibres de text i formació del professorat. Com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística i didàctica", in A. Camps; I. Rios eta M. Cambra, *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Graó, Bartzelona.

- García Aguilera, F.J. (2000): “Desarrollo integral de competencias pedagógicas para formadores”, *Capital Humano*, **137**, 14-22.
- García-Debanco, C. (1998): “Transposition didactiques et chaîne de reformulation des savoirs: le cas des connecteurs”, *Pratiques*, **97-98**, 133-152.
- García-Debanco, C. (1999): “Evaluer l’oral”, *Pratiques*, **103/104**, 193-212.
- Holec, H. (1988): “Introduction. Présentation générale. Perspectives”, in *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d’application actuels*, Conseil de l’Europe, Strasbourg, 5-18.
- Krashen, S.D. (1982): *Principles and practice in second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Larrigan, L. M. (1999): “Hizkuntzaren kalitatea”, *Ikastaria*, **11**, Hezkuntza Eleaniztasunari buruzko IV. Nazioarteko jardunaldiak, Gasteiz.
- Long, M. (1993): “Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input”, *Applied Linguistics*, **4**, 126-141.
- Long, M. & Porter, P.A. (1985): “Group work, interlanguage talk, and second language acquisition”, *TESOL Quarterly*, **19**.
- Llobera, M. (1998): “Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma”, in A. Mendoza, *Conceptos clave de la didáctica de la lengua y la Literatura*, Sociedad Española de la Lengua y la Literatura, ICE/HORSORI, Barcelona, 369-381.
- Pasquier, A. eta Dolz, J. (1996): “Un decálogo para enseñar a escribir”, *Cultura y Educación*, **2**, 31-41.
- Puren, Ch. (1998): “Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique Française du Français langue étrangère”, *ELA*, **11**, 359-383.
- Puren, Ch.; Bertocchini, P. eta Costanzo, E. (1998): *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- Richards, J.C. eta Lockhart, Ch. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, 38-39.
- Scardamalia, M. eta Bereiter, C. (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, **58**, 43-64.
- Schneuwly, B. (1985): “La construction sociale du langage écrit chez l’enfant”, in B. Schneuwly eta J.P. Bronckart, *Vygotski aujourd’hui*, Delachaux et Niestlé, Paris, 169-203.
- Schneuwly, B. (1988): “La conception vygotkyenne du langage écrit”, *ELA*, **73**, 107-117. [Itzulp.: (1992). “La concepción vigotskyana del lenguaje escrito”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, **16**, 49-59.]
- Schneuwly, B. eta Dolz, J. (1989): “La planification langagière chez l’enfant. Éléments pour une théorie”, *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, **46**, 1/2, 55-64.
- Schneuwly, B.; Rosat, M.C.; Pasquier, A. eta Dolz, J. (1993): “Différencier-Diversifier ou: La didactique et l’hétérogénéité des élèves”, in M. Lebrun eta M.C. Paret, *L’hétérogénéité des apprenants*, Delachaux et Niestlé, Paris.

- Schneuwly, B. eta Bain, D. (1994): “Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas”, *Textos*, **16**, 25-46.
- Schneuwly, B. eta Dolz, J. (1998): *Pour un enseignement de l'oral*, ESF, Paris.
- Strevens, (1990): “Looking at language. Learning strategies”, in R.L. Oxford, *Languages learning strategies*, Heinle&Heinle Publishers.
- Swain, M. (1985): “Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, in S.M. Gass eta C.G. Madden (arg.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley.
- Van Dijk, T. A. (1978): *La ciencia del texto*, Bartzelona, Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1934/ 1984): *Pensamiento y lenguaje*, La Pleyade, Buenos Aires.
- Wells, G. (1987): “Aprendices en el dominio de la lengua escrita”, in A. Alvarez (comp.). *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*, Aprendizaje Visor/MEC, Madril.
- Zayas, F. eta Camps, A. (1993): “La enseñanza de la lengua. Innovación y Reforma”, *Aula*, **14**, 5-10.

Gaitasun komunikatiboa Europako Kontseiluaren lanen argitan

Joseba Ezeiza
Legazpi 6

1. GAITASUN KOMUNIKATIBOAREN INGURUKO IKUSKERAK

1.1. Jakina denez, hizkuntzaren irakaskuntzan azken 30 urteotan aldabide nabarmena egin da hizkuntzari buruzko ikuspegiaren eta irakasteko moduen inguruan.

Prozesu horretan emandako urratsen lekuko dira bidean sortu eta oraindik ere geure gela eta materialetan islatuta azaltzen diren hurbilpen metodologiko nagusiak. Horien artean mugarri nagusitzat hauek aipatuko genituzke:

- Hurbilpen gramatikala.
- Irakasbide estrukturala.
- Planteamendu nozio-funtzionala.
- Hurbilpen komunikatiboa.
- Hurbilpen komunikatibo bateratzailea.
- AOI

Hurbilpen metodologiko horietako bakoitzaren ezaugarri orokorrak argiro jasota azaltzen dira *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua* liburuan (Isabel Santos Gargallo, 1999, Arco/libros, 45-82 orrialdeak). Isabel Santos irakasleak lan horretan jaso duen azterketan, laburra izan arren, bereziki azpimarratzen da gaitasun komunikatiboaren kontzeptuaren zein ikuskera darabilen ereduetak bakoitzak eta zein diren horren ondorio praktikoak.

1.2. Azterketa horretan agerian gelditzen da nola ibilian-ibilian jo dugun gaitasun linguistikoaren kontzeptutik gaitasun komunikatiboarena. Gaur egungo ikuskera gehienetan, **hizkuntza-gaitasuna** gizabanakoaren berariazko ezaugarria

dateke, ama-hizkuntzaren eskuratzeari lotuta letorke eskuarki eta gramatika duke ardatz nagusi. Haatik, gaitasun komunikatiboaren ideiak hizkuntzaren izaera soziala eta erlatiboa jasotzen du eta aintzat hartzen ditu komunikazio-ekintzan biltzen diren abilezia eta baldintza asko.

Helduen euskalduntze-alfabetatzearen esparruan, azken urteotan ematen ari da ikuspegi aldaketa hau:

- HEOK indarrean jarri arte erabili dugun programak hizkuntzaren osagai formala zuen ardatz nagusi eta (ia) bakarra. Programa horren markoan EZAGUTZA / OSAGAI LINGUISTIKOA izan da irakaskuntzaren ardatza: metodologia gramatikalak eta nozio-funtzionala erabili dira nagusiki eta trebetasun linguistikoen garapena, eskuarki, hizkuntza-baliabide jakinen eskuratzeari atxikirik ikusi izan dugu.
- HEOK an tzat hartzen da hizkuntzaren izaera komunikatiboa eta gaitasun komunikatiboaren kontzeptua oinarritzotzat aldarrikatzen da hizkuntzen irakaskuntzan. Kurrikulu berri honetan Canale & Swain-en eredu a proposatzen da erreferentzia gisa. Horrek hainbat ondorio metodologiko dakartza berekin.

CANALE & SWAIN

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gaitasun linguistikoa • Gaitasun soziolinguistikoa • Gaitasun diskurtsiboa • Gaitasun estrategikoa. |
|--|

- Eredu honen arabera, gaitasun komunikatiboa ezagutza eta abilezia multzo bat da. Alegia, ikaskuntzaren helburua ez dateke soilik hizkuntzari buruzko ezagutzak eskuratzea, abilezia batzuk garatzea baizik.

Gaitasunaren kontzeptua trebetasun linguistikoenari estuki atxikita letorke, hori bai, aintzat hartzen da horretarako ikasleak hizkuntza-baliabide hainbaten jabe behar duela izan.

- Ikasleek garatu beharreko abileziak zehazteko, deskribatu beharra dago trebetasunez trebetasun nolako gaitasuna eskuratu beharko luketen ikasleek maila bakoitzean.
- Ikasleek eskuratu beharreko ezagutzak lau kategoriatan banatuko dira Canale eta Swain-en ereduan bereizten diren gaitasunei loturik. HEOK an lau eduki-multzo hauek bereizten dira: Pragmatikoak (testuingurua eta testua); psikolinguistikoak eta linguistikoak.

1.3. Gaitasun komunikatiboaren ideia ere osatu eta xehetu egin da denbora-rekin. Izan ere, kurrikulu-garapenerako Canale eta Swain-en eredu abiapuntuko hipotesi bezala oso lagungarri gertatzen den arren, bi huts nabarmen ditu:

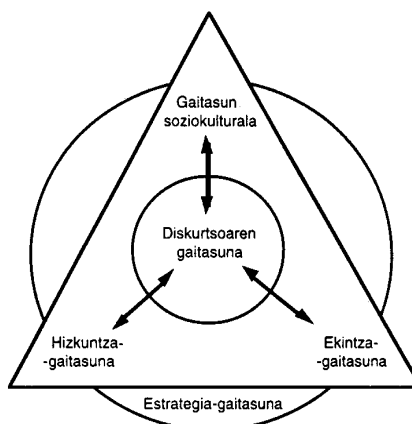
- Zein dira trebetasunen esparruko abileziak garatzeko hiztunek garatu behar dituzten gaitasunak? Gaitasun horien artean bada nolabaiteko hierarkizazio-rik?
- Zein dira azpigaitasun bakoitzari atxikitako ezagutzak? Adibidez, esan liteke testuaren inguruko ezagutzek gaitasun diskurtsiboa hornitzen dutela soilik? Edota gaitasun soziolinguistikoa testuinguruaren ezagutzaren bidez garatzen dela bakarrik?

1.3.1. Lehenengo auziari egokiro erantzuten dio Cecel-Murcia, Dörnyei eta Thurrel-ek egindako proposamenak.

- Eredu honek gaitasunaren erdigunean diskurtsoa jartzen du; hizkuntza komunikazioa da eta komunikazioa diskurtsoan mamitzen da. Horrenbestez, gaitasun diskurtsiboa dateke funtsezkoena.

CECEL-MURCIA, DÖRNYEI & THURREL

- **Diskurtsoaren gaitasuna**
- Kohesioa
- Deixia
- Koherentzia
- Generoaren egitura
- Solasaren egitura
- **Hizkuntza-gaitasuna**
- Sintaxia
- Morfologia
- Lexikoa
- Fonologia
- Ortografia
- **Ekintza-gaitasuna**
- Hizkuntza-funtzioen ezagutza
- Hizketako egintza-sorten ezagutza
- **Gaitasun soziokulturala**
- Faktore sozio-kontestualak
- Egokitasun estilistikoa
- Faktore kulturalak
- Hitezkoak ez diren faktore komunikatiboak



- Diskurtsoaren ezaugarriek berek zehaztuko dituzte bestelako eskakizunak. Jarraian jaso dugun adibideak ondo erakusten du nola A eta B hiztunek ekintza berbera burutzeko gaitasun ezberdinak baliatu beharko dituzten.

HELBURUA: Erosketak egin	
A DISKURTSOA	B DISKURTSOA
<p>EROSLEA: Bertoko bat gaztelania duena ama-hizkuntza</p> <p>ZER EROSI: Ohiko produktuak. Etiketak eta txartelak gaztelaniaz edota bi hizkuntzatan idatziak.</p> <p>NON EROSI: Hipermerkatuan bakarrik. El-karrizketaren premiarik ez.</p> <p>ZEREN LAGUNTZAZ: Produktuen zerrenda idatzita.</p>	<p>EROSLEA: Herri islamdar batetik etorritako gaztea. Gaztelaniaz, euskaraz bezain gutxi daki. Ingeles apur bat ulertzen du.</p> <p>ZER EROSI: Bere herrialdean ohikoak ez diren produktuak.</p> <p>NON EROSI: Herri txiki bateko dendan; dendariak ez dakite ingelesez.</p> <p>ZEREN LAGUNTZAZ: Hiztegi-liburu bat darama soinean.</p>

Horrenbestez, eredu honek aldarrikatzen du hizkuntzen i(ra)kaskuntza diskurtsoaren inguruan ardaztu beharra eta euskarri egokia ematen dio atazatan oinarritutako irakasbideari.

1.3.2. Bigarren auziari Bachman eta Palmer-en ereduak eman dio erantzun zehatzagoa.

BACHMAN & PALMER

- Antolamenduari buruzko ezagutzak
- Gramatikaren ezagutza
- Ezagutza testualak
- **Ezagutza pragmatikoak**
- Lexikoaren ezagutza
- Ezagutza funtzionalak
- Ezagutza soziolingüistikoak.

- Eredu honetan bi ezagutza-multzo nagusi bereizten dira: hizkuntzaren antolamenduari buruzkoak eta ezagutza pragmatikoak.
- Lehenengok ziurtatuko lukete komunikazioaren estandarizazioa eta bigarrenek egokitasun kontestuala.

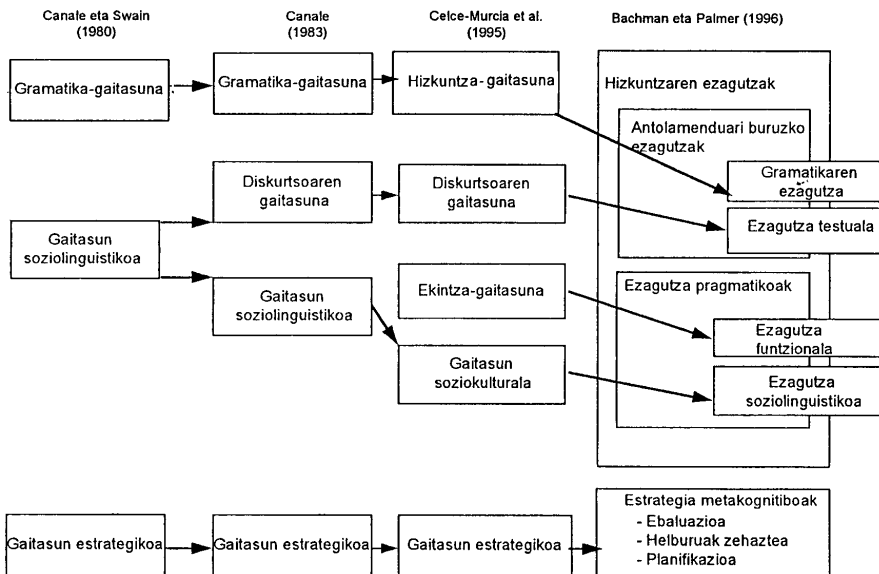
Eredu honek bi ekarpen interesgarri egiten ditu hizkuntzen irakaskuntzaren esparruan:

- Eredu honetan definitzen diren kategorietan eduki-mota bat baino gehiago biltzen dira gehienetan. Adibidez, aintzat hartzen da ezagutza gramatikalarren eta testualaren arteko lotura; halaber, aintzat hartzen da jokabide pragmatiko egokiak hainbat baliabide formalen erabilera zuzena eskatzen duela (lexikoaren eta esapide funtzionalen inguruko ezagutza, adibidez). Alegia, Canale & Swain-en ereduak baino ikuskera holistikoagoa aldarrikatzen du.
- Cecel-Murcia, Dörnyei eta Thurrel-en ereduaren aldean sinplifikatu egiten du, nolabait, xede-diskurtsoei atxikitako edukiak zerrendatzeko lana. Izan

ere, aurreko eredueta ez bezala, kategoria horiek hizkuntzari eta komunikazioari atxikita datoz eta ez gizakiaren ahalbideei. Horrek esan nahi du hizkuntzalaritzaren ikerketa-lanez baliatu ahal izango garela eduki-zerrenda horiek zehazteko.

1.4. Ikusten den bezala, denborarekin, gaitasun komunikatiboaren ideia landu eta garatu egin da, batez ere, bere osagaien zehaztapenaren aldetik. Ideia honek izan duen garapena argi gelditzen da irudi honetan.

“Euskara-ikaskle helduen ikas-prozesua: ikaslearen baitako zenbait aldagairen eta arrakastaren arteko erlazioa” Josu Perales Ugarte, EHU, Doktorego-tesiak Saila 2001



Bertan ikusten denez, garapena batez ere osagaien definizio eta zehaztapenean eman da. Haatik, osagaien arteko harremanen gaia oraindik sakonkiago aztertu behar da; bai, behintzat, hizkuntzen irakaskuntzan ebatzteke dauden hainbat auziri argia emango badiugu.

2. AUZI METODOLOGIKOAK HIZKUNTZEN I(RA)KASKUNTZAN

Gaitasun komunikatiboa zer den eta nolako ezagutzak dituen atxikirik argitzen goazelarik ere, ez dago hain garbi oraindik zein diren horren guztiaren ondorioak hizkuntzen i(r)a)kaskuntzaren metodologiaren esparruan. Izan ere, gaur egun hainbat eta hainbat dira geure artean ere eztabaidagai dauden auziak.

Auzi horiek bi multzotan banatu ditugu. Lehen multzoan bildu ditugu gaitasun komunikatiboaren kontzeptuaren definiziotik beretik eratorritakoak; bigarrean, hizkuntzen i(r)a)kaskuntzaren praktikatik bertatik sortutakoak.

2.1. Gaitasun komunikatiboaren definizioari atxikitako auziak

- **GAITASUNA ETA GRAMATIKA:** Batzuek osagai gramatikala gaitasun komunikatiboaren baitan ikusten dute; beste batzuek bereiztu egiten dituzte gramatika eta gaitasun komunikatiboa.

GAITASUNA ETA GRAMATIKA

“Unos modelos defienden que la gramática de una lengua no deriva directamente de las necesidades comunicativas. Otros tienden a primar los aspectos de contenido y suponen que estos derivan de la función comunicativa de la lengua” (J.M. Brucart “La gramática en E/LE y la teoría lingüística”, 38-39).

- **GAITASUNA ETA TESTUINGURU SOZIOKULTURALA:** Batzuek gaitasun komunikatiboa ikertu eta interpretatuko dute ikasgelaren testuinguruaren markoan; haiek saiatuko dira kurrikulu-garapenean baliagarriak izango diren ereduak eta metodologiak garatzen. Beste batzuek esango digute hiztun baten gaitasuna ezin ikusi eta neurtu daitekeela ez bada ingurune errealetan jarduten ari denean eta, ondorioz, gaitasunaren garapena testuinguruko baldintza pertsonal eta sozial errealak kontuan hartuta definitu eta ebaluatu behar dela esango dute.

GAITASUNA ETA TESTUINGURU SOZIOKULTURALA

“En las colectividades humanas existen una serie de situaciones de comunicación que funcionan como escenarios de acontecimientos comunicativos prototípicos en los que los hablantes demuestran un comportamiento determinado. Estos comportamientos socioculturalmente reconocidos constituyen la competencia comunicativa, parte fundamental de la competencia cultural” (Amparo Tusón, “El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera”)

- **DISKURTSOA ETA AUTONOMIA:** Batzuek gaitasun komunikatiboaren garapena estuki lotuta ikusten dute autonomiarenarekin. Beste batzuek, diskurto-gaitasuna ikusiko dute gaitasunaren funtsezko osagaitzat eta horretan jarriko dute indarra ikasgelarako proposamenak egitean.

GAITASUNA ETA DISKURTSOA

“Nosotros entendemos que la competencia discursiva es el componente vertebrador al hablar de competencia comunicativa” (Eva Alcón Soler, “Segundas Lenguas”, 261-262)

GAITASUNA ETA ESTRATEGIAK

“Cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia comunicativa. La competencia comunicativa se adquiere a través del entrenamiento sistemático en las estrategias y técnicas de aprendizaje” (A. Garcia Santa Cecilia “Profesor en acción-1, 28-29).

- **ERABILERA ETA EZAGUTZA:** Batzuek gaitasun komunikatiboa eza-gutza-multzo gisa definitu dute eta eduki gramatikalez gain eduki kulturak, testualak... ere landu beharra aldarrikatuko dute. Beste batzuek gaitasun komunikatiboa erabilerari atxikitako tasuna dela esango digute; tasun horrek hizkuntza bat “ikastearekin” ez baina, hizkuntza batean “trebatzea-rekin” izango luke zerikusi handiagoa.

GAITASUNA ETA EZAGUTZA

“Conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe dominar para desenvolverse en un lengua (...) También incluye la capacidad del hablante para adaptar y modificar las normas y convenciones durante la comunicación” (Álvaro García Santa Cecilia, “*Profesor en Acción-I*”).

GAITASUNA ETA ERABILERA

“Capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, esto es, llevando a buen término las intenciones del hablante que subyacen al acto de comunicación, al tiempo que los requerimientos del contexto son reflejados en la verbalización del mensaje” (Lurdes Ortega, “Segundas Lenguas”, 198).

2.2. KURRIKULU-GARAPENARI ATXIKITAKO AUZIAK

Aurreko ezbaien ildotik baina ikasgelako lanaren garapenaren ikuspegitik zalantza hauek sortu dira, beste batzuen artean:

- **ERABILERA ETA EZAGUTZA:** Ikaskuntza-programa batean zenbateraino dira erabakigarriak lantzen diren edukiak ikaslearen gaitasunaren garapenean? Adibidez, katalaneko ikastaro batean eduki berberak landu behar ditu gaztelaniaz dakien batek eta ez dakienak?
- **GAITASUN KOMUNIKATIBOA ETA GAITASUN OROKORRA:** Zentzuzkoa da pentsatzea ibilbide akademiko berbera egindako pertsonak gaitasun berbera eskuratuko dutela? Bestalde, metodologia berbera erabili behar dugu ikasle guztiekin? Zenbateraino izan daitezke erabakigarri alde aurreko esperientzia, kultura, formakuntza...?
- **GAITASUN KOMUNIKATIBOA ETA TESTUINGURUA:** Oinarrizko diseinu berbera erabil liteke laneko testuinguruko ikaskuntzan eta ikastaro orokorretan? Atzerritar bati euskaraz ahoskera “bereiziz” mintzatzea onartzen badiogu, zergatik ez, adibidez, bertako euskaldun berri bati? Baremo berberak erabili behar dira gazte baten gaitasun-maila eta profesional heldu batena neurtzeko?
- **GAITASUN KOMUNIKATIBOA ETA DISKURTSOA:** Nola erabaki trebetasunei zein trataera eman? Horrek nola eragingo du ikaslearen gaitasunaren garapenean? Berdin balio du, adibidez, **irakurmen-gaitasuna** garatzeko albiste bat irakurri eta ikaskideekin komentatzeak edota albiste horren inguruan azalpen formal bat egiteak?

- **GAITASUN KOMUNIKATIBOA ETA TESTUA:** Hizkuntza-jardueren euskarri hautatuko ditugun testuen tipologiak badu eraginik gaitasunaren garapenean? Testuak lantzeko moduak badu eraginik horretan? Prentsako artikulua eta editorialak, adibidez, egokiak dira “gramatika” lantzeko?
- **GAITASUN KOMUNIKATIBOA ETA ESTRATEGIAK:** Garrantzitsua da ikasleak garbi izatea zein diren bere ahalbideak? Komeni da jarduerak burutzeko pausoak gidatzea? Hori guztia erabakigarria da gaitasunaren garapenean?

2.3. Ikusten den bezala, auzi batzuek eta besteak, azken batean, ildo berekoak dira, kezka ezberdinak jasotzen dituzten arren. Eta erakusten dute gaur egun da-goien batasunik eza. Batasun-falta horren ondorioz, nahiko egoera nahasia bizi dugu gaur egun:

- Ikasle eta irakasleok gauza ezberdin asko entzun eta irakurtzen ditugu; batzuek kontrajarriak dirudite, gainera.
- Zenbait kurrikulu-eredutan hizkuntzari buruzko ikuskera, bai, aldatu da, baina ez ikaskuntzari buruzkoa; ez dira ohartu, ordea, “eduki berriak” ezin direla betiko moduan “ikasi”.
- Batzuek eklektizismoa aldarrikatzen dute irtenbide gisa, baina denok jakin badakigu guztiak ez duela ikasteko balio.
- ...

3. EUROPAKO KONTSEILUAREN MARKO OROKORRA HIZKUNTZEN I(RA)KASKUNTZARAKO

Egoera honi aurre egiteko, Europako Kontseiluak batasunerako proposamen bat egitea erabaki zuen. Izan ere, oro har, auzi hauek ebatzea garrantzitsua bada, zer esanik ez Europan. Batetik, Europako Batasunaren prozesuaren ildoan izugarri areagotu da hizkuntzak ikasteko premia; bestetik, gero eta premiazkoagoa da hizkuntzen ezagutza egiaztatzeko sistema homologatua eta bateratua eratzea.

Horretarako, Europako Kontseiluak hizkuntzen irakaskuntzaren inguruan ikerketan ari diren mundu osoko erakundeekin egitasmo zabal bat eratu du gaitasun komunikatiboaren estandarrak ikertzeko eta definitzeko aipatutako bi helburuak asetzeko moduan.

Prozesu horretan hainbat gauza bateratu dira:

- Batetik, hizkuntzaren definizio berri bat adostu da i(r)a)kaskuntza-helburuei begira (Ikus 3.1. atala)

- Bestetik, gaitasun komunikatiboaren ereduak berraztertu dira eta i(ra)kas-lanean operatiboa izan daitekeen proposamen berri bat eratu da (Ikus 3.2. atala)
- Gaitasun komunikatiboari atxikitako osagai nagusiak garatzeko eraginkorrak izan daitezkeen estrategia didaktikoak identifikatu eta zerrendatu dira. Estrategia bakoitzak nolako ekarpena egiten duen ebaluatu da (Ikus 3.3. atala).
- Gaitasun komunikatiboaren maila zehazteko adierazleen zerrenda bat egin da (Ikus 3.4. atala). Adierazle horiek testuinguru ezberdinetan (eskolan, beren kasa, atzerrian...) hizkuntzak ikasten ari diren kolektibo ezberdinen kasuan ikertu dira (gazteak, helduak, unibertsitarioak, emigranteak...), eta hortik sei mailako eskalak bateratu dira. Eskala horiek balio dute hiztunen gaitasun-mailen estimazioak homologatzeko zein ikaskuntza-programak diseinatzeko. Lehen ikerketa fasean 75 bat aztertu dira.

Lan horren guztiaren emaitzak dokumentu batean jaso dira. Horren izenburua hau da: “Hizkuntza Berriak: Ikaskuntza, Irakaskuntza eta Ebaluazioa. Europako Erreferentzi Marko Komuna.”. HABEK aurki emango du argitara lan hori euskaraz.

Jarraian jaso dugu modu eskematikoan lan horretan modu zabalagoan aurkezten dena. (OHARRA: Material hau hitzaldian banatu zen esku-orri moduan).

3.1. Zer da hizkuntza? Nola ikasten da?

3.1.1. Hizkuntza ekintza gisa

Lan honek egiten duen ekarpen interesgarrienetako bat hau da: abiapuntu gisa eskaintzen du hizkuntzaren definizio bat ikaskuntzan erabakigarriak izan daitezkeen aldagai nagusiak zehaztuta.

Hizkuntzen irakaskuntzarako egindako definizioa eta bere baitan gaitasun komunikatiboaren kontzeptua ere integratzen du. Hona hemen definizioa.

Hizkuntza ikasteko helburuz erabiltzeak zera esan nahi du, alegia, hizkuntzaren bidez ekintzak egitea. Ekintza komunikatiboaren bidez ikasleak bakarka edo agente sozial bezala gaitasun batzuk garatzen ditu, bai orokorrean eta, batez ere, hizkuntzaren komunikaziorako hainbat egoera eta betebeharren testuinguruan. Testuinguru horietan hizkuntza-jardueretan hartuko du esku eta jarduera horiek TESTUAK ULERTU ETA EKOIZTEKO hainbat hizkuntza-prozesu egitea eskatuko diete. Horretarako, estrategia egokiez baliatu beharko du. Profesionalen kontrolak ekintza horiekiko gaitasunak indartzea eta aldatzea bideratzen du.

Ikusten den bezala, definizio horrek heltzen die aurreko atalean zerrendatutako auzi nagusiei, eta horien ildoan erantzun zehatzak ematen ditu. Berrirakur dezagun definizioa astiro-astiro:

1. GAITASUNA eta ERABILERA: Hizkuntza ikasteko helburuz erabiltzeak zera esan nahi du, alegia, hizkuntzaren bidez ekintzak egitea.
2. GAITASUN KOMUNIKATIBOA eta GAITASUN OROKORRAK: Ekintza komunikatiboaren bidez ikasleak bakarka edo agente sozial bezala gaitasun batzuk garatzen ditu, bai orokorrak eta, batez ere, hizkuntzaren komunikaziorakoak.
3. GAITASUNA eta TESTUINGURU SOZIOKULTURALA: Bere eskura dituen gaitasunak hainbat egoera eta betebeharren testuinguruan erabiltzen ditu.
4. GAITASUNA eta DISKURTSOA: Testuinguru horietan hizkuntza-jardueretan hartuko du esku. Jarduera horien arian trebetasun linguistikoei atxikitako hainbat hizkuntza-prozesu burutu beharko ditu arlo berezietako gaiekin loturiko testuak ekoitzi edota ulertzeko.
5. GAITASUNA eta ESTRATEGIAK: Eginbehar horiek eraginkortasunez betetzeko estrategia egokiez baliatu beharko du.
6. GAITASUNA eta IRAKASKUNTZA: Profesionalen kontrolak ekintza horiekiko gaitasunak indartzea eta aldatzea bideratzen du.

3.1.2. Garapen kurrikularrerako irizpide orokorrak

Definizio honen azterketa azkar batean zein ondorio metodologiko atera daitezke? Hona hemen Europako Kontseiluaren lan honetan azpimarratzen direnetako batzuk:

- Hizkuntzaren ikaskuntzaren helburu nagusia ekintza komunikatiborako trebatzea da; ekintza komunikatiboan hizkuntzaren osagai guztiak eta komunikazioaren aldagaiak aldi berean kudeatu behar dira eraginkortasunez.
 - Hori nola egiten da? Definizio honen arabera, ikasleak komunikazio-egoeretan txertatuta. Alegia, estrategiak, diskurtsoa, gramatika... Horiek guztiak ez dira berez ezer, ekintza komunikatibotik abiatzen ez bagara.
- Marko orokorrean bereizturik eta sailkatuta azaltzen diren gaitasunak modu konplexuan erlazionatzen dira pertsona bakoitzaren izaeraren garapenarekin. Irakasle eta ikasleen lana da “zati” desberdinak behar bezala garatzen ari den “osoan” integratzea.
 - Alegia, helburua ez da guztiok gaitasunak modu berean garatzea edota horiei atxikitako ezagutzak hein berean geureganatzea. Norberaren nortasun-izaeraren garapen positiboa bilatuko dugu, bakoitzaren ahalbideak sustatuz eta hutsuneak estaliz.

- Ikasgelan langai proposatuko ditugun hizkuntza-jarduerek ikasleek dituzten gaitasunen bitartez ebazteko modukoak beharko dute izan.
 - Bestalde, lagundu behar zaie ikusten beraientzat esanguratsuak diren testuinguruetan nolako egoera eta eginbeharretan har dezaketen esku nolabaiteko lasaitasunez.
- Aztertu behar da aurreikusitako hizkuntza-jarduerek zein ulermen eta ekoizpen-prozesu burutzea eskatzen duten.
 - Halaber, komeniko da aintzat hartzea prozesu horiek nolako eragiketarako egitea eskatzen duten (Hitzaldia: material hainbaten gainirakurketa; hautatutako materialen irakurketa xehea, hitzaldiaren gidoi idatzia; gardenkiak prestatu; gardenkien edukia azaldu; gardenkien artean zubiak egin...) eta horiei trataera bat ematea ikasgelan.
- Testu-euskarrien hautapena langai hartutako hizkuntza-jardueren testuinguru eta testuari emango zaion trataera kontuan hartuta egingo da.
- Ikasleei lagundu behar diegu hizkuntza-jardunak burutzeko dituzten ahalbideak identifikatzen eta indartzen, eta dituzten hutsuneak estaltzen edota samurtzen.
 - Bestela esanda, trebakuntza estrategikoa funtsezkoa da ikuskera honetan.

3.2. Ikasleen gaitasunak: zer landu hizkuntza ikasgelan?

Definizioak dio ikasleek, ekintza komunikatiboak egitera bultzatzen ditugunean, hainbat gaitasun baliatu beharko dituztela; izan ere, ikuskera honetan gaitasun komunikatiboa ez da hizkuntzaren ikaskuntzan funtsezkoa den bakarra.

Irakasleen lana izango litzateke gaitasun horiek bultzatzea; horretarako, proposatuko dizkiegun jarduerak, aldian-aldian, testuinguru ezberdinetako egoerak jasoko dituzte; diskurtso-mota ezberdinak burutzea eskatuko diete; estrategia ezberdinak baliatuko dituzte...

Horrek bermatuko du komunikaziorako gaitasunak garatzea modu eraginkorrean eta integralean. Europako Kontseiluaren ereduan jarraian jaso ditugun gaitasunak zerrendatzen dira. Gaitasun horiek bi multzotan datoz bereizita; lehenengoan, gaitasun orokorrak daude, eta, bigarrean, komunikazioan baliatzen direnak soilik.

Gaitasun orokorrak

1.1. Ezagutza deklaratihoa (*savoir*)**1.1.1. Munduaren ezagutza**

- Ezagutza akademikoak.
- Gai jakinen inguruan (ekonomia, administrazioa...).
- Gaurkotasuneko gai orokorren inguruan.

1.1.2. Ezagutza soziokulturala

- **Eguneroko bizitza:** jatorduak, mahaiko ohiturak; lanorduak eta praktikak; aisialdiko jarduerak (zaletasunak, kirola, irakurtzeko ohitura, komunikabideak).
- **Bizi-baldintzak:** bizi estandarrak (eskualde, klase eta etnia desberdintasunak); etxebizitzak; gizarte-laguntzak.
- **Pertsonen arteko harremanak** (botere- eta solidaritate-harremanak barne): gizarteko klase-estruktura eta klaseen arteko harremanak; sexuen arteko harremanak (generoa, intimitatea); familia-egitura eta harremanak; belaunaldien arteko harremanak...
- **Balioak, sinesmenak eta jarrerak:** klase soziala; talde profesionalak (akademikoa, kudeaketa, zerbitzu publikoak, lan-talde espezializatuak eta eskuzkoak); aberastasuna (soldata eta oinordetzan jasoak); eskualdetako kulturak; segurtasuna; erakundeak; pertsonaia eta gertaera historikoak.
- **Gorputz-hizkuntza:** Erabiltzaile/ikaslearen gaitasun soziokulturalen jarrera kontrolatzen duten arauen ezagutza.
- **Gizarte-arauak:** abegia ematea eta hartzea; puntualtasuna; opariak; jantziak; freskagarriak, edariak, jatorduak; jarrera eta elkarrizketa-arauak eta tabuak; egonaldiaren iraupena; alde egitea.
- **Erritu-portaera ondorengo arloetan:** praktika erlijiosoak eta erri-tuak; jaiotza, ezkontza, heriotza; entzuleen eta ikusleen portaera ekitaldi eta zeremonia publikoetan; ospakizunak, festak, dantzak, disko-teka, etab.

1.1.3. Kultura arteko kontzientzia

- Bi komunitateetako munduen arteko harremanaren ulerkuntza.
- Antzekotasunak eta ezaugarri bereizgarriak.
- Komunitate bakoitza nolakoa den bestearen ikuspegitik.

1.2. Gaitasunak eta know-how (*savoir-faire*)**1.2.1. Gaitasun praktikoak eta know-how**

- **Gaitasun sozialak:** aurreikusitako egoeretan jokatzeko eta aritzeko gaitasuna.
- **Bizi-gaitasunak:** ohiko zereginak behar bezala egiteko gaitasuna eguneroko bizitzan.

- **Gaitasun profesionalak:** ekintza espezializatuak egiteko gaitasuna.
- **Aisialdiko gaitasunak:** aisialdiko jarduerak behar bezala egiteko gaitasuna.

1.2.2 Kultura arteko gaitasunak eta know-how

- **Jatorrizko kultura eta atzerriko kultura erlazionatzeko gaitasuna.**
- Sentsibilitate kulturala eta beste kulturekin erlazionatzeko hainbat estrategia identifikatzeko eta erabiltzeko gaitasuna.
- Kultura-bitartekotzaren funtzioa betetzeko gaitasuna norberaren kultura eta atzerriko kulturen artean eta kultura arteko gaizki ulertze eta egoera korapilatsuei aurre egiteko.
- Estereotipatutako harremanak gainditzeko gaitasuna.

1.3. Gaitasun existentziala (*savoir-être*)

- **Jarrerak:** irekia izatea eta interesa edukitzea esperientzia berri, beste pertsona, ideia, gizarte eta kulturekiko; norberaren kultura-ikuspegia eta balio-sistema suspertzeko gogoia; kultura desberdinekiko ohiko jarreretik urruntzeko gogoia eta gaitasuna.
- **Motibazioak:** intrintsekoa/kanpotikoa; instrumentala/integrala; komunikazioa eragitea, gizakiaren komunikatzeko beharra.
- **Balioak:** etikoa eta moralak.
- **Sinesmena:** erlijiosoa, ideologikoa, filosofikoa.
- **Estilo kognitiboa:** konbergentea/dibergentea; holistikoa/analitikoa/sintetikoa.
- **Alderdi pertsonalak:** berritsu/isisila; ekimena/lotsa; optimismoa/pesimismoa...

1.4. Ikasteko gaitasuna (*savoir-apprendre*)

1.4.1. Hizkuntza- eta komunikazio-kontzientzia

- Hizkuntza berria aberastasun bezala hartzea.
- Hizkuntza printzipio batzuen arabera antolatzen eta erabiltzen dela aintzat hartzea.
- Hizkuntza berria norberarenarentzat mehatxu gisa ez sentitzea.

1.4.2. Gaitasun fonetiko orokorrak

- Hots ezezagunak eta eredu prosodikoak bereizteko eta produzitzeko gaitasuna.
- Hots-multzo ezezagunak jasotzeko eta lotzeko gaitasuna.
- Hots-multzo jarraitu bat elementu fonologiko antolatutako multzo koherentean zatitzeko gaitasuna entzule bezala (adibidez, zati desberdin eta esanguratsuetan banatzea).
- Hotsen hartze- eta produzitze-prozesuen ulertzea/menderatzea.

1.4.3. Ikasteko gaitasunak

- Aurkeztutako informazioari arreta jartzea.
- Atazaren helburua ulertzea.
- Binakako edo taldekako lanetan elkarlanean aritzea, adibidez ikasitako hizkuntzaren erabilera eraginkor azkarra eta sarria egiteko.
- Norberaren beharrak eta helburuak identifikatzeko gaitasuna.
- Norberaren estrategiak eta prozedurak antolatzeke gaitasuna helburuak lortzeko, norberaren ezaugarri eta baliabideen arabera.
- Eskura dauden materialak erabiltzea ikaste independenterako.
- Materialak antolatzeke eta erabiltzeke gaitasuna norberak zuzendutako ikaskuntzarako.
- Eraginkortasunez ikasteko gaitasuna (linguistikoki eta soziokultural-ki), komunikazioaren behaketa zuzenetik eta parte-hartzetik hartzeko gaitasuna, gaitasun analitikoak eta heuristikoak landuz.
- Ikasle modura, norberaren alderdi onen eta ahulenen kontzientzia izatea.

1.4.4. Gaitasun heuristikoak

- Esperientzia berriei aurre egiteko gaitasuna (hizkuntza berria, jende berria, jokatzeko modu desberdinak, etab.).
- Beste gaitasun batzuek erabiltzea ikaste egoera zehatzei aurre egiteko (adibidez, behatu, behatzen denaren esanahia ulertu, aztertu, ondorioztatu, buruz ikasi, etab.).
- Ikaslearen gaitasuna informazio berria aurkitu, ulertu eta, behar denean, adierazteko (batez ere, helburu-hizkuntzako erreferentzia-baliabideak erabiltzean).
- Teknologia berriak erabiltzeke gaitasuna (adibidez, informazioa datu-base, hipertestu, eta abarretan bilatu).

<h2>Hizkuntza-komunikaziorako gaitasunak</h2>

2.1. Gaitasun linguistikoak

2.1.1. Gaitasun lexikoa

A) Elementu lexikoak:

- Esamolde finkoak:
 - a. Esaldi formulak (hizkuntza-funtzioen adierazle zuzenak, atsotitzak...).
 - b. Esamolde idiomatikoak (metafora finkatuak, hitz enfatikoak...).
- Marko finkoak: esaldi koherenteak osatzeko balio dutenak (adibidez al naiteke); aditz-lokuzioak (-i ukitu bat eman); postposizio-egiturak (-i buruz); beste lokuzio batzuk (gaizki esanak barkatu).

- Erabilera anitzeko hitzak.
 - a. Esanahi desberdinak dituztenak.
 - b. Kategoria gramatikal bat baino gehiagoren lana egin dezaketenak (“ukitu” izena/aditza; “langile” izena/adjektiboa...).
- Multzo lexiko itxiak: asteko egunak, urteko hilabeteak, pisuak eta neurriak...
- B) Elementu gramatikalak: artikulua, zenbatzaileak, juntagailuak, graduatzaileak...

2.1.2 Gaitasun gramatikala

- A) Antolaketa gramatikal orokorra: deklinabidea, aditz-sistema, adizlaguna/adberbioa...
- B) Morfologia eta sintaxia.
- C) Morfofonologia.

2.1.3. Gaitasun semantikoa

- A) Semantika lexikoa:
 - Hitza eta testuinguru orokorraren arteko erlazioa (erreferentzia, konnotazioa, nozio espezifiko orokorren adierazleak).
 - Hitzen arteko erlazioa (sinonimia/antonimia; hiponimia; kokapena; zati-guztia arteko erlazioa; osagaien analisia; itzulpen baliokidea).
- B) Semantika gramatikala: elementu, kategoria, egitura eta prozesu gramatikalen esanahia.
- C) Semantika pragmatikoak erlazio logikoak aztertzen ditu (ustea, inplikazioa...).

2.1.4. Gaitasun fonologikoa

- A) Fonemak bereizten dituzten ezaugarri fonetikoak (ezaugarri bereizgarriak: TS, TT...).
- A) Hitzen osaketa fonetikoak (silaben egitura, fonemen sekuentzia, hitzen enfasia, tonua).
- B) Perpaus fonetikoak (perpausen enfasia eta erritmoa; intonazioa; bihurketa fonetikoak).

2.1.5. Gaitasun ortografikoa

- Hizkien forma, inprimatuta eta kurtsiban, letra larri eta xehetan.
- Ortografia egokia, onartutako formak barne.
- Puntuazio-zeinuak eta beraien erabilera-arauak.
- Tipografia-arauak eta inprimaki-aniztasuna, etab.
- Zeinu logografikoak erabilera arruntean (adibibidez, @, &, \$, etab.).

2.1.6. Gaitasun ortoepikoa

- Ortografia-arauen ezagutza.
- Hiztegi-liburua erabiltzeko gaitasuna eta hor azaltzen diren ahoskatze-arauen ezagutza.
- Idatzizko formaren ondorioen ezagutza, batez ere puntuazio-zeinuak, mintzaera eta intonaziorako.
- Anbiguotasuna konpontzeko gaitasuna (homonimoak, anbiguotasun sintaktikoak, etab.) testuinguruaren arabera.

2.2. Gaitasun soziolinguistikoa

2.2.1. Gizarte-harremanen adierazle linguistikoak

- Agurren erabilera eta aukera.
- Norbaiti zuzentzeko moduen erabilera eta aukera.
- Txandakatzeko arauak.
- Partikula expletiboen erabilera eta aukera.

2.2.2. Adeitasun-arauak

- Adeitasun positiboa (pertsonaren ongizatean interesa erakustea; esperientzia eta kezkek partekatzea, arazoek elkarrizketak; harridura, maitasuna, esker ona, etab. espresatzea; opariak ematea, etorkizuneko mesedeei buruz zin egitea, abegikortasuna...).
- Adeitasun negatiboa (aurrez aurreko portaera mehatxagarria saihestea; damua adieraztea, aurrez aurreko portaera mehatxagarriagatik barkamena eskatzea; babes-partikulak erabiltzea).
- Kunplimenduen erabilera egokia.
- Hezibide falta (zakarkeriak, mespretxua; gustukoa ez dela adieraztea; kexa eta errieta gogorra; haserrea, ezinegona kanporatzea; nagusitasuna berrestea).

2.2.3. Esamolde herrikoiak

- Esamolde idiomatikoak eta esaera zaharrak.
- Aipamen ezagunak.
- Sinesmenak (esaterako, eguraldi-aurreikuspenak).
- Graffitiak, esloganak, leloak...

2.2.4. Erregistro-bereizketak

- Hitzarmenezkoa.
- Formala / neutroa / informala.
- Konfiantzazkoa / intimoa.

2.2.5. Dialektoa eta azentua

- Maila sozialaren, jatorrizko eskualdearen, herriaren edota talde profesionalaren markatzaileak.
- Gorputz-hizkuntza, azentua.

2.3. Gaitasun pragmatikoa

2.3.1. Gaitasun diskurtsiboa

- A) Diskurtsioa egituratu eta moldatzeko gaitasuna: gaiaren antolaketa; koherentzia eta kohesioa; ordena logikoa; estiloa eta erregistroa; eragin-kortasun erretorikoa...
- B) Testuaren diseinua: dagokion komunitateko diseinu-arauek ezagutza (nola egituratzen den informazioa; nola kontatzen diren ipuinak, anekdotak, txistek; nola aztertzen den kasu bat zuzenbidean, eztabaidetan, etab; nola aurkezten, seinalatzen eta ordenatzen diren idatzizko testuak).
- C) Informazioaren aurrerabidea testuan: mintzagaia/iruzkina; emandakoa/berria; ordena 'naturala' ala kausa-ondorioa...

2.3.2. Gaitasun funtzionala

- A) Mikrofuntzioak: izatezko informazioa ematea eta bilatzea; jarrerak adieraztea eta aurkitzea; konbentzitzea; gizarteratzea; diskurtsioa egituratzea eta komunikazioa zuzentzea.
- B) Makrofuntzioak: deskribapena, narrazioa; konbentzitzea konbentzitzea; gizarteratzea; diskurtsioa egituratzea eta komunikazioa zuzentzea.
- C) Elkarrekintza-ereduak: lan-taldea sortzeko eta parte-hartzaileen artean harremanak ezartzeko; egoeraren ezaugarri nagusien ezagutza komuna ezartzeko eta interpretazio berdinerara iristeko; zer aldatu daitezkeen eta litzatekeen identifikatzeko; bete behar diren helburu eta ekintzen adostasun komuna ezartzeko; ekintza gauzatzeko eginkizunak erabakitzea; ekintza praktikoak antolatzea; atazaren bukaerako lorpena onartzea...

3.3. *Nola landu ikaslearen gaitasunak: aukera metodologikoak*

Lan honetan ez da hautu metodologiko bakarria aldarrikatzen. Aintzat hartzen da denok ez dugula berdin ikasten, eta hainbat jardunbide metodologikoei egin ahal dutela ekarpen esanguratsurik gaitasunaren garapenerako prozesuan.

Aukera metodologikoen artean ontzat ematen dira baita formalenak ere (ikas-kuntza teorikoa, adibidez), baina azpimarratzen da, aldi berean, oso kontuan hartu behar dela ikaslea eta bere testuingurua metodologia bat edo beste hautatzeko orduan.

Adibidez, hizkuntza baten sistema fonologikoaren ikaskuntza oso baliagarri izan dakioke estandarretik gorako gaitasun-maila eskuratu nahi duen ikaslearentzat, baina, beharbada, ez zaio oso lagungarri helburu xumeagoak dituen ikasleari; modu berean, ikasten ari garen hizkuntzaren sistema fonetikoa gureaz oso bestelakoa

den kasuetan ere lagungarri gerta dakiguke “fonetikaren” oinarri teorikoak ezagutzen baditugu...

Edozein modutan, egitasmo honetan gogorarazten zaigu marko orokorra eratuta dagoela hiztunak sortzeko eta ez hizkuntzetan adituak egiteko; hortaz, aukerako jardunbideak zerrendatzen dituenean, lehenbizi aipatzen ditu metodologiarik komunikatiboenak eta amaierarako uzten ditu aukerarik formalenak.

Jarraian daude modu laburrean jatorrizko dokumentuan aztertzen diren hautabideak. Kasu honetan ere bi multzotan banatuta.

Gaitasun orokorrak

1.1. Ezagutza deklaratihoa (*savoir*)

- Jadanik badutela edo beste nonbaiten garatu(ko) dutela onartuta.
- Arazoak sortzen diren neurrian tratatuz.
- Jatorrizko hiztunekin eta benetako testuekin harreman zuzenaren bidez.
- Ezagutzaren arlo edo alderdi berriak erakusten dituzten testuak erabiliz.
- Ikasleen eta jatorrizko hiztunen kontzientzia soziokulturala handitzeko jarduerak txertatuz.
- Antzezte eta simulazioak erabiliz.
- Ikastaro edo testuliburu bereziak erabiliz.

1.2. Gaitasunak eta know-how (*savoir-faire*)

- Jadanik badutela edo beste nonbaiten garatu(ko) dutela onartzea.
- Arazoak sortzen diren neurrian tratatuz.
- Ikasleen arteko elkarlana/elkarbizitza sustatuz eta beren arteko harremanetan esku hartuz.
- Kasu praktikoen ebazpidearen eztabaidaren bidez.
- Material edota jarduera moldatuak erabiliz.

1.3. Gaitasun existentziala (*savoir-être*)

- Kontuan ez hartzea ikaslearen interes pertsonal moduan.
- Kontuan hartzea ikaste-prozesuaren plangintzan eta kontrolean.
- Ikaste-programaren helburu bezala barneratzea.

1.4. Ikasteko gaitasuna (*savoir-apprendre*)

- Hizkuntza ikaste eta irakastetik ‘eratorria’ balitz bezala, prestaketa edo baldintza berezirik gabe.
- Ikasteko ardura pixkanaka irakaslearengandik ikasleengana pasatuz eta beraien ikaste-prozesuari buruz hausnartzeko eta esperientzia beste ikasleekin partekatzeko sustatuz.

- Ikasleak parte hartzen ari diren ikaste/irakaste-prozesuen kontzientzia sistematikoki handituz.
- Ikasleak aukera metodologiko desberdinen probetan parte-hartzaile bezala aritzeko konprometituz.
- Ikasleek beraien estilo kognitiboa onartuz eta ikaste-estrategiak garatuz.

Hizkuntza-komunikaziorako gaitasunak

2.1. Gaitasun linguistikoa

2.1.1. Gaitasun lexikoa

- Ahozko eta idatzizko benetako testuetan erabiltzen diren hitzen eta esamolde finkoen harreman zuzenaren bidez.
- Hiztegia kontsultatuz, informazioa lortuz, etab. Zeregin eta jarduera berezietarako.
- Testuinguruan sartzea, adibidez, ikastaroko liburuko testuetan, eta gero ariketak birziklatuz, jarduerak ustiatuz...
- Hitzak aurkeztuz ikuste-baliabideen bidez (irudiak, keinuak eta mima, frogapen-ekintzak, etab.)
- Hitz-zerrendak buruz ikasiz, baliokideen itzulpenarekin...
- Arlo semantikoa aztertuz eta 'buruko mapak' osatuz...
- Hiztegi elebakar eta elebidunen, thesaurusen eta beste erreferentzia-lanen erabilera erakutsiz...
- Egitura lexikoa azalduz eta bere aplikazioa irakatsiz (adibidez, hitz-osaketa, elkarketa, kokapenak, partikuladun aditzak, esapide idiomatikoa...).
- Ezaugarri semantikoaren orden desberdinaren gutxi gorabeherako azterketa sistematikoaren bidez 1H eta 2Han (kontraste-semantika).

2.1.2. Gaitasun gramatikala

- Ikasleen hipotesiak lortuz eta, beharrezkoa denean, berriro formulatuz, etab.
- Induktiboki, benetako testuetan aurkitutako gramatika-material berriari arreta jarritz.
- Induktiboki, gramatika-elementu, kategoria, klase, egitura, arauak, eta abar barnean sartuz, forma, funtzioa eta esanahia erakusteko bereziki prestatutako testuetan.
- Adierazpen- eta forma-ariketak eginez.
- Paradigma formalak, formen taulak, eta abar aurkeztuz eta azalpenak emanez, 2H edo 1Heko metahizkuntza eta forma-ariketa egokiak erabiliz.

2.1.4. Gaitasun fonologikoa

- Benetako ahozko mintzaerarekin harreman zuzenaren bidez.
- Ondoko hauek imitatuz: irakasleari; jatorrizko hiztunei grabatutakoa; jatorrizko hiztunei bidez grabatutakoa.
- Bakarkako hizkuntza-laboregiko lanaren bidez.
- Ozen irakurriz fonetikoki neurtutako testu-materiala.
- Belarria prestatuz eta fonetikako ariketak eginez.
- Fonetikoki transkribatutako testuak erabiliz.
- Fonetikaren prestaketa esplizituarekin.
- Arau ortoepikoak ikasiz (hau da, nola ahoskatu idatzitako formak);
- Goiko puntu batzuen konbinazioaz.

2.1.5. Gaitasun ortografikoa

- 1Heko transferentzia soilaz.
- Benetako idatzizko testuekiko harreman zuzenaren bidez: inprimatua; makinaz idatzia; eskuz idatzia.
- Alfabetoa buruz ikasiz, berarekin erlazionaturiko balio fonetikoekin (adibidez, latindarra, zirilikoa edo grekoa, 1Hean beste bat erabiltzen denean), diakritikoekin eta puntuazio-zeinuekin batera.
- Idazkera kurtsiboa praktikatzuz (baita zirilikoa edo 'gotikoa' ere, etab.) Eta eskuz idazteko arau nazionalen ezaugarriak apuntatuz.
- Hitz-formak (banaka edo ortografia-arauak aplikatuz) eta puntuazio-arauak buruz ikasiz.
- Diktaketaren bidez.

2.2. Gaitasun soziolinguistikoa

- Benetako hizkuntzarekin harremanetan; hizkuntza behar bezala erabiliz bere gizarteko giroan.
- Jatorri-gizartea eta helburu-gizartearen arteko kontraste soziolinguistikoak adierazten dituzten testuak aukeratuz edo sortuz.
- Azaltzen direnean kontraste soziolinguistikoetan arreta jarritz, azalpenak emanez eta eztabaidatuz.
- Akatsak egin arte itxaronez, gero markatu, aztertu eta azalduz eta erabilera zuzena emanez.
- Osagai soziokulturalaren irakaste esplizituaren zati bezala.

2.3. Gaitasun pragmatikoa

- Ama-hizkuntzako (1H) esperientzia orokorretik eta hezkuntza-esperientziatik eratorrita.
- Pixkanaka diskurtsoaren egituraren eta testuen funtzio-mailaren konplexutasuna handituz.

- Ikasleari testuak produzitzeko eskatuz.
- 1Htik 2Hra testu konplexuagoak itzuliz.
- Ereduak eskaini eta funtzio-maila zabalagoa edota erduekiko atxikipena eskatzen duten atazak eginaraziz.
- Kontzientzia areagotuz (analisia, azalpenak, terminologia, etab.) jarduera praktikoez gain.
- Funtzio, hitz-trukaketa eredu eta diskurtsoaren estrukturaren ikaste eta trebatze esplizituaren bidez.

3.4. Nola ebaluatu ikasleen gaitasun-maila eta aurrerabidea?

Egitasmo honek badu berezitasun bat antzeko beste lan batzuen aldean: bere sorburuan aintzat hartzen du ikasle zein irakasleei, hezkuntza-erakunde zein aztertzaileei eskaini behar diela tresna egoki bat beren ikas-programak garatzeko; ez soilik oinarri teoriko bat.

Helburu horrekin eredu hau erabili da Europa osoko (baita Europatik kanpo ere) ikasleen jarraipena eta ebaluazioa egiteko.

Azterketa horretatik “estandar” batzuk definitu dira hainbat adierazle erabilita (75 bat ikertu dira honezkero); estandar horiek baliagarriak dira hizkuntza, ikaslea zein ikaskuntzaren testuingurua zeinahi dela ere. Eta erabil litezke ikas-programak diseinatzeko zein ikasleen gaitasunaren maila zehazteko.

Kasu guztietan sei mailako eskalak erabili dira (Ia, Ib; IIa, Iib; IIIa, IIIb) eta adierazleak hiru multzotan banatu dira:

- Gaitasun orokorra zehazteko balio dutenak (hauek definitzeko, besteak beste, alderatu dira hizkuntza-erakunde nagusiek titulazio ofizialak emateko erabiltzen dituzten eskalak). Horiek balio digute, batez ere, hiztun bat, oro har, hizkuntza horretan zer egiteko gai den definitzeko.
- Hizkuntza-prozesu zehatzak burutzeko gaitasunarekin zerikusia dutenak. Hauek oso baliagarriak dira trebetasun jakin batean hiztuna nola moldatzen den ezaugarritu nahi dugunean.
- Gaitasun komunikatiboari dagozkionak. Hauek baliagarriak dira komunikazio-prozesuen kalitatearen neurri bat emateko.

Jarraian dituzue Europako Kontseiluak 2001ean argitara emandako lanean jasotzen diren adierazleen zerrenda. Aipatutako hiru multzo horietan antolatuta.

Zer egiteko gai da?

- Erabiltzaileen profil orokorrak (sei mailako eskema).
- Ahozko produkzio orokorra.
- Idazketa-produkzio orokorra.
- Entzumen orokorrerako ulermena.
- Irakurketa orokorraren ulermena.
- Ahozko elkarrekintza orokorra.
- Idatzizko elkarrekintza orokorra.
- Hizkuntza-maila orokorra.
- Egokitasun soziolinguistikoa.
- Testuan gakoak identifikatzea eta inferentziak egitea; testuak prozesatzea.

Hizkuntza-erabiltzaile gisa, nolako hizkuntza-prozesuak burutu ahal izango ditu? Zenbateraino?

2.1. AHOZKO EKOIZPENA

- Ahozko produkzio orokorra.
- Bakarrizketa I: gai bat azaltzea.
- Bakarrizketa II: esperientziaren deskribapena.
- Entzuleei zuzentzea.
- Iragarpen publikoak.

2.2. EKOIZPEN IDATZIA

- Idazketa-produkzio orokorra.
- Irudimenezko idazketa.
- Txostenak eta idazlanak.

2.3. ENTZUNDAKOAREN ULERMENA

- Entzumen orokorrerako ulermena.
- Jatorrizko hitzunen arteko elkarriketa ulertzea.
- Zuzeneko entzule moduan entzutea.
- Iragarpen eta argibideak entzutea.
- Entzutezko komunikabideak eta grabaketak entzutea.
- Telebista eta filmak ikustea.

2.4. IDATZIAREN ULERMENA

- Irakurketa orokorraren ulermena.
- Irakurketaren elkarrekikotasuna.
- Argibideak irakurtzea.
- Informazioa eta argudioak bilatzeko irakurketa.
- Orientaziorako irakurketa.

2.5. AHOZKO ELKARREKINTZA

- Ahozko elkarrekintza orokorra.
- Jatorrizko hitzunik diren solaskideei ulertzea.
- Elkarrizketa.
- Eztabaida informala (lagunekin).
- Eztabaida eta bilera formalak.
- Helburura bideratutako elkarlana.
- Produktuak eta zerbitzuak lortzeko transakzioak.
- Informazioa elkarri ematea.
- Elkarrizketa egin eta elkarrizketatua izan.

2.6. ELKARREKINTZA IDAZKUNTZAREN BIDEZ

- Idatzizko elkarrekintza orokorra.
- Korrespondentzia.
- Oharrak, mezuak eta formularioak.

Nolako ahalbide estrategikoak ditu jarduera horiei atxikitako hizkuntza-prozesuak burutzeko?

- Plangintza.
- Konpentsazioa.
- Kontrola eta zuzenketa.
- Txandakatzea.
- Elkarlana.
- Azalpenak eskatzea.
- Testuan gakoak identifikatzea eta inferentziak egitea.
- Apunteak hartzea.
- Testuak prozesatzea.

Hizkuntzarako gaitasun komunikatiboa

4.1. Gaitasun linguistikoa

- Hizkuntza-maila orokorra.
- Hiztegi-maila.
- Hiztegiaren menderatzea.
- Zehaztasun gramatikala.
- Menderatze fonologikoa.

4.2. Gaitasun soziolinguistikoa

- Egokitasun soziolinguistikoa.

4.3. Gaitasun pragmatikoa

- Malgutasuna.
- Txandakatzea.
- Gaiaren garapena.
- Koherentzia.
- Naturaltasunez hitz egin.
- Zehaztasun proposizionala.

4. APLIKAZIO PRAKTIKOAK

Helduen euskalduntze-alfabetatzearen esparrura etorrira hainbat lanetan izan dakiguke oso lagungarri Europako Kontseiluaren lan hori. Legazpi 6 euskaltegian hiru zeregin hauetarako erabiltzen dugu:

- **Ikaskuntza-programen diseinuan:** adierazleen zerrenda oso baliagarria da helburuen plangintza bat egiteko epe labur, ertain eta luzean. Gero eta ugariagoak dira xede bereziko ikastaroak; ikasleei irakaskuntza pertsonalizatua eskaini nahi diegu; eta epe laburrean emaitzak ikusi eta ebaluatu nahi ditugu... Europako Kontseiluaren lanak bide horretan laguntza ederra eskaintzen du.
- **Materialen egokitzapenean:** gero eta ugariagoak dira, zorionez, irakasleok eskura ditugun irakaskuntzarako materialak. Europako Kontseiluaren markoaren analisia oso baliagarria izan daiteke materialen egokitasuna, ahalbideak eta mugak identifikatzeko; baita aurreikusteko zein helburu ase dezaketen ere. Analisi horretatik abiatuta, jakin ahal izango dugu zer aldatu, osatu, kendu... geure ikasleen premiak kontuan izanda.
- **Ikasleen ebaluazioa:** zalantzarik ez dugu ebaluazio jarraitu eta hezitzaileen garrantziaz. Modu berean, jakin badakigu zaila dela ikasleei jomugak erabakitzen laguntzea eta aurrerabidean emandako urratsak zehaztea. Hori guztia bereziki zaila da ebaluaziorako irizpide bakan eta orokorrez gidatzen garenean; lan honetan, haatik, 75etik gora adierazle ditugu geure ikasleen lana segitzeko balio digutenak eta hutsuneak non egon litezkeen identifikatzeko lagungarri izan daitezkeenak. Kontuan hartuta, gainera, adierazleak ikasleek berek ere uletzeko moduan idatzi direla, ekarpena are baliotsuagoa da.

Kurrikulu-garapenean (batez ere, kurrikuluaren hirugarren zehaztopen-mailan eta ikasgelako programazioan) oso lagungarri izan zaigu. Ez bakarrik kurrikulu-proiektuetan buru-belarri jardun dugunoi; baita irakasle soilei ere. Izan ere, lehen esan dugun bezala, egitasmo hau ez da adituentzako lan bat, lan praktikoetarako euskarri bat baizik.

Egia da lehen kolpean mardul samarra egin dakigukeela, baina lanaren irakurketa eta erabilera errazteko hainbat gida prestatu ditu Europako Kontseiluak berak: irakasleentzat, kurrikulugileentzat, materialgileentzat, ikasleentzat... ideia baita denok atera diezaiozula etekina lan eskerge honi.

KOMUNIKAZIOAK

Mintza-saioak autoikaskuntzarako gelan: eredu bat

Sagrario Crespo Zulet
Abegi Euskaltegiak

Helduen euskara-irakaskuntzan aspaldian hasi baginen ere, gure autoikaskuntzarako gelak urtebete besterik ez du. Duela hiru urte, bide hau jorratzeko beharra ikusi genuenean, eredu desberdinak gurera nola ekarri aztertzeari ekin genion. Iaz, ekainean, gelaren inaugurazio ofiziala izan zen eta udako probatxoa pasa ondoren, gaur egun martxan dago erabat.

Gela honen diseinuan aritu ginenean, mintza-saioak antolatzeko beharra ikusi genuen, gelaren zutabeetako bat baitira, baina ez genekien nola erantzun, zalantza handiak sortzen zitzaizkigun. Dena dela, ikusiko duzuen bezala, telefono-sisteman eta autoikaskuntzarako gelan aritu garenok pertsona berak gara, eta batean baliagarria suertatu zaigun eskema, bestean ere bai.

Gure autoikaskuntzarako gelan ikasle-tipologia desberdina daukagu. Alde batetik, soilik autoikaskuntzara etortzen direnak. Normalean, ordutegi berezia duten langileak izaten dira edo helburu espezifiko eta argia dutenak, gehienetan hizkuntza-eskakizuna gainditzea. Bestalde, euskaltegiko talde arruntetara joaten direnek ere badute tokia gela honetan. Horrela, txandaka lan egiten dutenek edo beti ordu berean etortzerik ez dutenek bete beharreko orduak egin ditzakete hemen, edo klasera joan eta gero, osagarri moduan, hona etor daitezke; azken batzuek modalitate mistoa dute: saio presentzialetan bi heren egiten dute eta jarduna hemenosatzen dute.

Autoikaskuntza modalitatea aukeratzen dutenak, gehienetan, beste hizkuntzak ikasteko *softwarea* egiteko multimedia-enpresa handiek egiten duten publikizitateak animatuta etortzen dira: ordenagailuaren bidez ikasi nahi dute eta besterik ez dute ikusten.

Gure euskaltegien printzipioen artean ikaslearen autonomia bultzatzea dago: eskura dituen baliabide guztiak aprobetxatuko dituen ikaslea nahi dugu, bere ikas-

-prozesuaz kontzientea dena. Ordenagailua eta autonomia, oraindik, ez datoz bat, eta dena egina espero duen ikaslea geurera erakartzeko bi bide erabiltzen ditugu: aholkularitza eta mintza-saioak.

Tutoretza-saioak bakarka egiten dira, hamabostean behin. Hasieran, ikasleak bere zuzenketak, dudak eta abar argitzeko unea dela pentsatzen du; irakaslea ez dagoenean, aholkulariaren aurrean justifikatu behar baitu egun horietan egindako lana. Pixkanaka-pixkanaka ordu honen erabilera aldatzen saiatzen gara eta ikasteko bide berriak topatzeko unea irekitzen dugu, ikaslearen motibazioa eta laguntza ahaztu gabe.

LEHENENGO SAIAKERAK

Gure inguruan autoikaskuntzarako sistema berria da, bai guretzat, bai gure ikasleentzat. Irakaslea desagertzen denean, haiek ez dakite zer egin eta guk ere ez nola lortu ikasleen arteko elkarreragina.

Pasa den urteko udan hasi ginen, proba moduan, ikasturtean zehar euskaltegian ibilitako ikasleekin, astean 10 orduko ikastaroetan ibili zirenekin, hain zuzen ere. Gehienak EGA azterketa prestatzera etorri ziren autoikaskuntzarako gelara. Hauek, gehienbat, idatzizko parte egin nahi izaten zuten eta horretan eman zuten denbora gehiena. Guk planteatzen genuen noiz edo noiz saioen bat eredu desberdinak praktikatzeko eta aztertzeko.

Hasieran, gainera, ez genuen oso garbi zer egin eta gure mintza-saioak inprobisazio hutsa ziren: talde arrunt batean ondo ateratzen zena, gela honetan nola aplikatu bilatzen genuen, gela arruntetik hona ekartzen genuen. Baina mintzamina talde arrunt batean lantzea zaila bada, gela honetan oraindik ere zailtasun handiagoak topatzen ditugu.

Hasiera-hasieratik ikusi genuen landu behar genuena alde aurretik ikasleak jakitea ezinbestekoa zela; hitzordu horiek, beste ezer egiten ez bazen, oso gutxi zirela.

Beraz, hori konpondu nahian, aurretik egin beharreko hiruzpalau ariketa prestatzen hasi ginen, eta eskuz esku banatzen genituen. Saio hauetarako bereziki eginak zeuden, eta horien inguruan ardatzen genuen jarduna: ariketa hauen zuzenketa ez genuen egiten (gehienetan bertan azaltzen baitzen), baina horietan oinarritzen genuen gure solasa. Testak, artikulu polemikoak, iritzia ematea eskatzen zutenak, idazlanak...

Mintza-saioak dezente hobetu ziren, baina oraindik ere beste pauso bat emateko beharra ikusten genuen probetxugarriagoak izateko.

GAUR EGUN NOLA EGITEN DUGU?

Mintza-saioa astean behin egiten dugu, gehienetan ostegunetan, ordu desberdinetan: goizez, eguerdian, arratsaldean eta gauean. Irakaslea eta ikasleak txoko batean biltzen gara ordubetez gai baten inguruan aritzeko.

Autoikaskuntzarako gelak kudeatzeko, zenbait eredutan irakaslea kanpoan gelditzen da: berak proposatzen du gaia, hitzordua eta eginkizuna, baina ez du parte hartzen. Gurean, momentuz, elementu garrantzitsua iruditzen zaigu. Funtzio diferenteak betetzen ditu: dinamizatzaileria, ondorengo lanak proposatzen ditu, zuzenketak jasotzen ditu... eta, bide batez, ikasten ikasteko zenbait teknika azaldu eta lantzen ditu, gaiak edo egoerak bidea ematen badu.

Ikasleak orduaren arabera biltzen dira, ez mailaren arabera. Aurreko lana prestatu behar dutenean, mailak seinatzen die zer egin, baina hitz egiteko orduan denok batera egitea nahiago dugu. Alde batetik, ezinezkoa egiten zaigulako hamaika txanda antolatzea; eta, bestetik, ikasle guztientzat onuragarria delako: goi-urratsetan daudenentzat aukera ezin hobea da ikasi duten gutzia praktikan jartzeko eta entzule arretatsuak edukitzeko, eta behe-urratsekoei komunikazio-estrategiak aktibatzen laguntzen die, ulermen-estrategiak besteak esaten ari direna ulertzeko, eta komunikazio-estrategiak dakiten gutxi horrekin parte hartzeko eta hizlaria beste hizkuntza batera ez pasatzeko; azken finean, hauek izango dira beste testuinguruetan erabili beharko dituzten estrategiak.

Erregularri azaltzen diren ikasleak autoikaskuntza modalitatea aukeratu dutenak izaten dira. Besteak noiz edo noiz hurbiltzen dira; hala ere, gehienetan ez dute aurreko lana prestatzen.

Deialdia astelehenetan egiten dugu. Karteltxoak jartzen ditugu eta bertan jorratuko dugun gaia azaltzen da. Hemen topatzen dute prestatzen hasteko lehenengo pista: txartela nahikoa izaten dute batzuek material bila hasteko, batez ere gustuko gaia bada, ez dira gure zain egoten.

Halaber, gelako txokoetan gida batzuk uzten ditugu. Gida honetan lehenengo orrialdean mintza-saioaren galdera nagusia topatuko dute; eta besteetan ahalik eta hobekien erantzun ahal izateko ariketen eta bestelako baliabideen proposamenak. Aukera zabala ematen diegu eta beraiek aukeratzen dute zer den egokiena euren beharretarako. Ordenagailuetatik kanpo daude ia denak. Momentuz ez dugu aukera handirik ematen informazioa geure erara antolatzeko.

Mintza-saioa diseinatzeko eta gida hauek egiteko orduan kontuan hartzen dugu zenbait irizpide:

- Maila: Mintza-saioetan maila guztietako ikasleak batera aritzen badira ere, garrantzitsua da bakoitzak bere neurriko aurretikako lana prestatzea. Denek aurkitu behar dute beraientzat egokia eta saioa prestatzeko lagungarria izango den ariketa bat, gutxienez.

- Gaia: Askotariko gaiak jorratzen saiatzen gara. Gela honetako ikasleak ez dira berdinak eta denen gustuekin asmatzea zaila da. Pasa den astean familiaz hitz egin genuen, atzo telebistaz eta datorren astean azterketei buruz hitz egingo dugu. Gaia aukeratzen dugunean, kontuan hartzen dugu oso momentukoa ez izatea. Oraindik ere gure gelan material didaktizatu gutxi daukagu, eta saio hauetarako ariketak prestatu ahala karpetaratzen ditugu; hemendik bi ikasturtetara ere ikasleek erabiltzen jarraitzea nahi dugu; beraz, ez da komenigarria berehalaz modaz pasatuko diren gaiei buruzko ariketak sortzea. Hala ere, honek ez du esan nahi gai hauek erabat baztertzen ditugula: hilean behin-edo, gaurkotasan handia duen gai bat hartzen dugu, eta planteamendua ere aldatzen dugu: eguneroko informazioa erabili behar dute (Euskaldunon Egunkaririk, aldizkarietatik edo egun horietan grabatutako ikus-entzunezkoetatik hartzea) eginkizun bat betetzeko, denek bera. Horrelako saioek antz handia daukate hasieran planteatzen genuen ariketen banaketarekin. Normalean nahikoa ondo ateratzen zaizkigu: denok daukagu gure iritzia gai hauei buruz: hauteskundeak, txuletoiak eta sagardotegiak, Donostiako Zinemaldia...
- Testu-era: Gaia besterik ez badugu ematen, ahozko ekoizpena oso antzekoa izango da beti: konta ezazu... Horregatik, galdera luzatzen diegunean, aurrekoetan eskatu diegun testu-era kontuan hartzen dugu eta beste bat planteatzen saiatzen gara. Batzuetan benetan ekoizten dutenak ez dauka zerikusirik guk aurreikusitakoarekin, baina...
- Trebetasunak: Ikaslea txoko guztietatik pasatzea nahi dugu. Helburua da gidetan idazmena, irakurmena eta entzumena lantzeko ariketak agertzea. Batzuetan bat besterik ez dugu jartzen, baina espero dugu poliki-poliki gida hauek osatzea.
- Materialak: Ikasleak euskara ikasteko eta praktikatzeko dituen baliabide guztiak probatzea nahi dugu. Gure ariketez gain, beste euskaltegiek argitaratutako materialei, euskal aldizkari, egunkari, irratsaio, teleasaio eta interneteko helbideei erreferentzia egiten diegu. Gaiarekin erlazioatua dagoen artikulu bat topatzen dugunean, fotokopiatu eta horrela eman diezaiekegu, baina beraiek bilatu behar badute, aurkitzen duten bitartean Egunkariaren formatua, berriak emateko modua, atalak... ezagutuko dituzte eta agian, hurrengo egunean, eguneko egunkaria irakurtzera animatuko dira. Gauza bera gertatzen da teleasaio batekin edo ariketa-liburuekin. Hau da, lagin txiki batzuk eskaintzen dizkiegu, eta, honela, errazago hasiko da hurrengoan bere kabuz erabiltzen.

Gidan agertzen den lan hori ezinbestekoa da behe-urratsekoentzat; mintza-saioetan beraiek ere konturatzen dira prestatzen dutenen eta ez dutenen artean ekoizpenak desberdinak direla. Behe-urratsetan, batez ere, hiztegia lantzen da eta

galderen erantzunak prestatzeko bide zuzena. Besteetan testu-eratan arreta gehiago jartzen dugu eta askoz ere kontzienteagoak dira lana zertarako egiten ari diren. Betetzeko ariketak sartu ditugunean, azalpenak eskatzen dizkigute.

MINTZA-SAIOA

Ordubete inguru irauten du, eta, telefono-saioetan bezala, hiru zatitan banatzen dugu denbora: sarrera, aurretik prestatu dutena eta bat-batean egin beharrekoa.

Lehenengo galdera hauxe izaten da: “Zer egin duzue saio honetarako?”. Galdera honekin bi informazio diferente lortu nahi dugu:

- Zer liburu edo aldizkari nahiago duten, edo zein den inoiz erabiltzen ez den materiala, eta zer ariketa duten gustukoen, eta egiteko orduan izan dituzten zailtasunak. Ariketak egin bezain pronto karpetaratzen ditugu eta hori izaten da gure kontrol-proba. Fase honek 5 minutu baino gehiago ez du irauten, nahiz eta batzuetan ariketen edo egindako lanen inguruko galderak egin, sortu diren dudak gainetik komentatu...
- Aurretikako lanaren garrantzia azpimarratzeko. Besteen aurrean justifikatzen dute egindakoa eta ariketa bera egin badute, askotan beraien artean komentatzen dute. Hurrengo fasera pasatzean, puntu honek duen garrantziaz jabetzen dira, lan egin dutenen ekoizpena gehienetan hobea izaten delako.

Bigarren fasea izaten da gidan azaltzen den galdera. Esan diegu zer galdetuko diegun eta horixe prestatu dute: hau da erakusteko unea. Batzuek dena idatzia ekartzen dute, beste batzuek esaldi batzuk, eta gehienek hitz-sorta bat besterik ez. Eskemak egitera bultzatzen ditugu, baina ikasleen gustukoa ez da momentuz. Diskurtso “itxia” izaten da: asko kostatzen zaie aldatzea planifikatutakoa. Hala ere, honek ere bere tokia badu: zuen aurrean kontatzen ari naizen hau duela denbora dezente hasi nintzen prestatzen, nire ordeztatu momentu honetan ari den lankideari nire orduak betetzeko eskatu nionean, eman beharreko arrazoiak eta berak zer eskatuko zidan aurretik pentsatu nuen, lagun bati berri on edo txar bat eman nahi diodanean nola egingo dudan prestatzen dut... Hemen 20 bat minutu pasatzen dugu.

Eta hirugarren fasean, telefonoan bezala, aurretik ez dakiten lan bat, galdera nagusiarekin harremana izaten du, batzuetan gaia da oinarria eta besteetan testu-era; adibidez, eguneko efemerideak emanda, gertaera historiko bat kontatu, Euskal Herrian dauden desberdintasun klimatologikoak, jokoak edo denbora-pasak... Estrategiak aktibatu behar ditu, aurrekoan prestatu duen lan hori honetara ekartzeko, ikasi dituen mekanismoak bat-batean aktibatuz. Ekintzek eginkizun bat edukitzea garrantzitsua iruditzen zaigu, ikasleek helburu bat izan behar dute

zati honetarako. Hala ere, noizean behin elkarrizketak bere bidea har dezake, egunaren arabera. Batzuetan programatutakoa bukatu eta gero beraiek jarraitzen dute, irakaslerik gabe.

ZUZENKETAK

Irakaslea aurrean dagoen bitartean, oso zaila da boterea bere esku ez egotea. Tentuz ibili behar du bilkuraren ahalguztiduna ez izateko. Irakasleak ere autonomia izan behar du.

Geletan erabiltzen dugun sistema bera erabiltzen dugu: batzuetan bai, besteetan ez, batzuetan grabatu egiten dugu...

Gehienetan irakasleak jasotzen ditu egindako akatsak, beranduago ikasle bakoitzarekin banan-banan komentatzeko. Oso gutxitan mozten dugu saioa zuzenketa bat egiteko; ikaslearen diskurtsoa ulergaitza denean edo erabat trabaturik geratu eta beste inoren laguntza ez duenean besterik ez dugu egiten. Urratsen arteko diferentziak errespetatu egiten dituzte: goi-urratsekoak kontzienteak dira behe-urratsekoen akatsez, baina ez dute eskatzen zuzentzeko, eta behe-urratsekoak ez dira ausartzen besteak zuzentzen.

Gure jarrera ere ez da akats-harrapatzailearena: zerbait apuntatzeko arkatza hartzen dugunean, folio hori taldearen zentro bihurtzen da; beraz, nahiago dugu erroreak ahaztea, komunikazioa moztea baino.

Batzuetan kasetean grabatzen dugu saioa, eta kopia batzuk uzten ditugu ikaslearen esku bakoitzak bere zuzenketa egin ahal izateko: kasu hauetan ez dugu ikaslea bakarrik uzten hutsaren aurrean, arreta jartzeko puntu batzuk ematen dizkiogu, adibidez: Nola hasi dira zure parte-hartzeak? Zenbat “omen” erabili duzu?... Zerrenda honetan irakasleak saioan zehar izan dituen inpresioak jasotzen ditu.

EMAITZAK

Oraingoz pozik gaude lortutakoarekin: ikaslea konturatu egin da aurretikako lana ezinbestekoa dela bere ondorengo lana ondo egin ahal izateko, batez ere behe-urratsetan. Batzuetan harrigarria da taldekideen arteko diferentzia eskasa, ez du ematen beraien artean hain maila desberdinak daudenik. Bakoitzak prestatu ahal izan duen horretan hartzen du parte, eta hau bereziki motibagarria da behe-urratsetan ari diren ikasleentzat.

Harrigarriak dira beraien arteko laudorioak; lagun berri bat azaltzen denean, bukatu arte ez diote galdetzen urratsa; orduan, eta talde guztietan, elkar goresten dute behe urratsekoek: “noiz hitz egingo dut zuk bezala?”, “zenbat denbora daramazu hain ongi hitz egiteko?”...; eta goi-urratsekoek: “nik baino hobeto egin duzu”, “benetan hirugarrenean zaudela? Ez da posible”.

Guretzat esfortzu handia da. Oraindik gela honetan hasi besterik ez gara egin, eta egiteko asko gelditzen zaigu. Aurretikako ariketak osatu behar ditugu eta material gehiago bilatu. Oraindik ere ez dugu datu-base on bat, eta horrek lana zailtzen du. Ikasle guztien beharrei ere erantzun behar zaie, eta material egokia prestatu behar da lau mailetarako, gustu desberdinetarako, eta, gainera, benetan baliagarria izan behar du gero ikasle horiei eskatuko diegun ekoizpenerako, saioan hitz egitea, mahaigaineratuko ditugun galderak erantzutea erraztuko duena.

Gure estres horretan animatzen gaituena da pentsatzea denbora gutxi barru, gaiak errepikatzen ditugunean, erdi eginak egongo direla eta gure lana “saltsa mehetzea” besterik ez dela izango. Dena dela, oraindik ere gai bat ez dugu inoiz erabat baztertzen: ariketa berri bat egokia iruditzen zaigunean, zerrendan sartzen dugu berehala.

Kaosa ikasbide. Internet eta hizkuntza

Karlos del Olmo
EIZIE

“Gertatu ohi da ordena-itxuraren atzean kaos-mota misteriotsu halako bat egoten dela zelatari, eta, izan ere, kaosaren barnebarnean, ordena-genero are misteriotsuago halako bat”

Douglas Hofstadter

PORTALEKO BERBAK

Honako aurkezpen honek hizkuntzari eta horretaz jabetzeko prozesuari buruzko beste mota bateko begiratu aurkeztu gura du, hain zuzen ere kaosari ate bat, zirrikitu bat, zabaltzea dakarrena. Baten batek pentsa lezake hau mutil hau zeharo burutik eginda dagoela. Kaosa, anabasa, desordena... ikas-metodo moduan?

Hizkuntzen irakaskuntzan azken urteotan kurrikuluak goitik behera diseinatzea eta kontrolpean izatea nagusitu da joera moduan. Deboziozkoak ez diren orri hauek kontrakoa esatera datoz: hizkuntza-gertaerak gramatikaren edo testuaren ikuspegitik aztertu partez, kaosaren isla moduan aztertzea proposatu nahi dute, bai hiztunen arteko harremanak azaltzerakoan, bai beste hizkuntza bat ikasi nahi duen ikaslearen aldetik.

Kaosa, ederto! Baina, zertan da kontu hori? Hau da, ba ote da hizkuntza bateko hiztun guztiek une jakin batean nolako hizkuntza-produkzioa darabilten azal dezakeen eredurik, legerik? Kaosaren teoriak jakintzagai zientifikoaren arteko mugak gainditu ditu, fisika eta filosofia inoiz ez legez lotuz. Aspaldion, hizkuntzalaritzan eta literatur kritikan ere erabiltzen hasita dago. Azkenean, hizkuntza-fenomenoak horrela azaldu gura izateak konplexutasunaren portaera unibertuala tinko defenditzea dakar.

Hizkuntzazko produkzioak zorizkoak ote dira, kaosaren legeak gobernatuak? Baietz erantzunez gero, azkenean, determinismoa hizkuntza-kontuetan ere haustea lekarke. Eta, ondorioz... amildegia, kaosaren itsaso zabala. Zer gertatzen da hiztunaren garunean? Batzuek diotenez, neuronen arteko loturak eta zirkuituak ez dira finkoak: halako desordena antolatu moduko batek eraten ditu, hizkuntza ekoizpenekin jazotzen den legez, hau da, hizkuntza-elementuak elkarriz lotzea eta esaldien kateamenduak, zela edo hala, fraktal-moduan azter daitezke. Zer da delako fraktal hori? Infinitua adimenaren begiaz ikustea. Besterik ez... eta hainbeste! Objektu fraktalek geometria-modu berri bat sortu dute. Gertaera eta egitura ez-linealak (ibaiak, garoak, kea, hizkuntza-produkzioa...) aztertu eta formula matematikoak erabilia grafiko bitartez aurkezterakoan, irudi fraktalak (frakturatuak) agertzen dira, non zatirik txikiak osotasunaren berri ematen duen.

Bestela esanda, entropia dela eta, gero eta desordenatuago den hizkuntza-unibertsoa hartuko genuke aztergai. Ez da ahaztu behar, guztiarekin ere, kaosa eta ordena batera agertzen edo gertatzen direla. "Tximeleta efektua" oso ezaguna da kaosaren inguruko teorietan, hau da, gertaera txiki edo minimo batek sistema osoan aldaketa-kate izugarria sor dezake. Hizkuntzan ere pentsa genezake sistema ondo arautu horretan aldaketa txiki batzuek, hiztun (edo ikasle) jakin batek sisteman sartutako aldaerek sistema osoa aldaraz dezaketela. Hau da, iragarkizuna halabeharraren menpe.

Zelako hizkuntza-mota, nolako ikasketa-mota azaldu gura du honek? Inoiz ere egonkortasunik lortzen ez duen sistema, ia errepikatu arren, inoiz ere bere berdina ez dena. Hizkuntza (benetako) sistema konplexua da. Baina, beste horrenbeste gertatzen ote da ikasleari ikasgaitzat aurkezten zaion hizkuntza-ereduarekin? Ala ikasleari benetako sistema konplexu kaotiko horrekin zerikusirik ez duen eredu arautu eta kontrolpeko bezain faltsua aurkezten zaio? Sistema arautua izaten da ohikoena. Baina demagun, lipar batez, ikaslea hizkuntza-kaosaren aurrez aurre jartzen dugula. Ba ote gaude prestaturik adituak, horrelako ikuspegi bati ekiteko eta ikasleari lanabesak emateko?

Sistema kaotiko hori onartuko bada, lehenaldiaren zati handiak utzi beharko dira atzean. Baina, sistema kaotikoak, oraingoan, ezin iragarritzkoak dira, dinamikoak diren aldetik. Sistema kaotiko batzuk ezin iragarritzkoak dira maila lokalean, baina egonkorak globalean. Hizkuntzari dagokiola, eta hizkuntza-ikasleak egiten duen hurbilketaz den bezainbatean, antzeko zer edo zer gertatuko ez ote den galde genezake.

Beharbada, oso korapilatsua lirudike horrek denak. Baina kontua da norberaren errutinan izaten diren aldaketa txikiak ondorio izugarriak izan ditzaketela (eta izaten dituztela, izan ere). Behin beste bide bat aukeratu etxera joateko, eta, bertan, istripu lazgarria. Gure solaskideak ezagutzen ez duen berba edo egitura bat erabili, eta ondorio izugarriak jasoko ditugu komunikazioaren aldetik. Baina inori ez zaio

gustatzen espero ez denik gertatzerik. Are gutxiago irakasleari edo ikasleari. Hizkuntza-sistema, hala ere, denok uste baino bereziagoa da, den naturala izanda ere.

Adituek diotenez, kaosa nonahikoa, egonkorra eta egituratua ei da (kontraesana dirudien arren). Gure adimenak ezin du sistema kaotiko eta entropiazkoaren autotxertakuntza amaigabea hauteman. Fraktalak gogora dakar nor bere buruaren antzekoa izatea, nahiz eta inoiz ere berbera ez den izaten. Kontzeptu horrek azalduko luke zergatik entzuleak espero dezakeen halako kate-mota bat jasotzea solaskidearengandik. Nahiz eta, jakina, ezin aurretik inondik inora jakin zer erantzun behar digun halakok. Gizakiok edertasuna hautematen dugu ordenaren eta desordenaren disposizio harmonikoan, naturako gauzetan agertu legez: hodeiak, arbolak, mendiak edo elur-malutak. Horrek denak modu gobernaezinak dakarzkigu gogora: modu infinituak, askatasun-gradu infinituak, dimentsio infinituak.

Beharbada, sistema determinista izango da, baina ez dago jakiterik zer egingo duen segituan, hurrengo unean. Gertaera ez-lineal guztiek kaos-mailaren bat erakusten dute. Galdera nagusia hauxe litzateke: hizkuntza-sistema kaotiko hori, zelan jarri ikaslearen esku, erraz samar-edo eskuratzeko moduan? Segur aski *internet* izango da erantzuna.

Lehenengo eta behin, metabiltegiren bat edo antolatu behar genuke, euskarazko *input*-mota guztiak eskura samar izateko: ikus-entzunezkoak zein idatzizkoak. Zertarako eta ikasle bakoitzak bere ikasketa eta bilakaera kaotikoa gauzatze-ko. Ez gehiago, ez gutxiago. Kantak, bertsoak, tokian tokiko euskalkien grabazioak, bideoak, hemeroteka, irratsaioak... Bide batez, euskararen aurkibide unibertsala era liteke. Jakina, etengabe elikatu beharreko sistema litzateke, euskaraz inoiz egin den lanik eskergena. Garestia? Neketsua? Tira, ez ote dugu, bada, auzolana ezaugarri izan Euskal Herrian sarri bai sarri?

Segituan, sare kaotikoan nabigatzeko tresna batzuk doaz, zeinek bere beharren arabera erabil ditzan.

FRAKTAL-MOTA BAT

Interneten mugitzen hasteko sarrera

The ICYouSee Guide to the WWW:

<http://www.ithaca.edu/Library/Training/ICYouSee.html>

Tutorial de Internet: : <http://www.nexus.es/nexus/tutorial/tutorial/default.htm>

Aprende la red: <http://www.learnthenet.com/spanish>

Glosario básico de Internet: <http://www.ati.es/novatica/glointv2.html>

Vocabulario de ordenadores e Internet: http://jamillan.com/v_index.htm

World Wide Web Consortium: <http://www.w3.org>

CERN invention you are familiar with:

<http://www.cern.ch/Public/ACHIEVEMENTS/web.html>

Itzulpengintza

Aquarius: <http://www.aquarius.net/>

ProZ: <http://www.proz.com/>

TuSPAIN Translator's Guide: <http://www.tuspain.com/lang/trans.htm>

Translators on the Web: <http://www.webring.org/cgi-bin/webring?ring=tranweb;list>

Tresnak

Nabigatzaileak

Netcenter: <http://www.netcenter.com>

msn <http://www.msn.com>

Atariak

Terra <http://www.terra.es/>

Navegalia. <http://www.navegalia.com>

Zerrendak

Beaucoup <http://www.beaucoup.com>

Colossus : <http://www.searchenginecolossus.com>

Direktorioak

Direktorio orokorrak

Yahoo!: <http://www.yahoo.com/>

LookSmart : <http://www.looksmart.com/>

Open Directory: <http://dmoz.org>

Enciclopedia Británica: <http://www.britannica.com>

Librarian's Index to the Internet: <http://lii.org/>

Infomine: <http://lib-www.ucr.edu/>

WWW Virtual Library: <http://www.vlib.org/>

Ozú: <http://www.ozu.es/>

Terra: <http://terra.es/>

Elcano: <http://www.elcano.com/>

Temáticos.com: <http://tematicos.com/>

Buscadores de Internet.: <http://www.rediris.es/>

Entziklopediak eta bestelako laguntzak

Free Internet Encyclopedia: <http://www.cam-info.net/enc.html>

Encyberpedia: <http://www.encyberpedia.com/eindex.htm>

StudyWEB: <http://info.studyweb.com/>

Enciclopedia Británica: <http://www.britannica.com/>

Encyclopedia.com: <http://www.encyclopedia.com/>

Encarta OnLine: <http://encarta.msn.com/Worldwide.asp>

PC Webopaedia: <http://www.pcwebopaedia.com/>

Tech Encyclopedia: <http://www.techweb.com/encyclopedia/>

Financial Encyclopaedia: <http://home.euronet.nl/splash/>

Encyclopedia of the New Economy:

http://hotwired.lycos.com/special/ene/index.html?nav=part_two&word=intro_one

Eraztunak

WebRing: <http://www.webring.org/rw>

Direktorio berezituak

Xlation: <http://www.xlation.com/>

Translation Centre del WorldWide Language Institute:

<http://wwli.com/translation/translat.html>

Internet Resources for Translators : <http://www.deraaij.com/irt/>

Webb's Translation Resources: <http://www.webbsnet.com/>

Traductor Virtual: <http://www.uvigo.es/webs/sli/virtual/titulo.htm>

X. Castro: <http://www.xcastro.com/>

Guía de recursos en línea para el traductor :

<http://www.picodeoro.com/spanish/index.html>

Translation Research: <http://www.translationresearch.com/>

Linguist List: <http://www.linguistlist.org/>

The Human Languages Page: <http://www.ilovelanguages.com//>

Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/portada.htm>

Página del idioma español: <http://www.el-castellano.com/>

Science & Technology Resources: <http://www.library.cmu.edu/bySubject/Sciences/>

SciCentral: [http://www.sciquest.com/cgi-](http://www.sciquest.com/cgi-bin/ncommerce3/ExecMacro/sci_index.d2w/report)

[bin/ncommerce3/ExecMacro/sci_index.d2w/report](http://www.sciquest.com/cgi-bin/ncommerce3/ExecMacro/sci_index.d2w/report)

FindLaw: <http://www.findlaw.com/>

Derecho Org: <http://www.derecho.org/>

Iuris Lex: <http://www.iurislex.org/>

Mabercom: <http://www.mabercom.com/>

Inomics: <http://www.inomics.com/cgi/show>

Voice of the Shuttle: <http://vos.ucsb.edu/>

Berriak

Internet Resources Newsletter: <http://www.hw.ac.uk/libWWW/irn/irn.html>

What's New on the Web: <http://www.library.uq.edu.au/internet/new/webnew.html>

Translators' Site du Jour: <http://home.ncia.com/~slarsson/sitejour.html>

Translation Journal: <http://www accurapid.com/journal/>

Bilatze-motorrak

Accessibility and Distribution of Information on the Web:
<http://www.wwwmetrics.com/>

Counting Angels on a Pinhead: <http://www.onlineinc.com/>

Invisible Web: <http://www.invisibleweb.com/>

Lycos' Invisible Web Catalog:
http://dir.lycos.com/Reference/Searchable_Databases/

Search Engine Watch: <http://www.searchenginewatch.com/>

Search Engine Showdown: <http://www.notess.com/search/>

Albany Internet Tutorials: <http://library.albany.edu/internet/>

Finding Information on the Internet:
<http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/FindInfo.html>

Motorrik ezagunenak

MMtorra: <http://www.twics.com/~takakuwa/search/>

AltaVista: <http://www.altavista.com/>

Northern Light: <http://www.northernlight.com/>

Fast Search: <http://www.alltheweb.com/>

Google!: <http://www.google.com/>

Excite: <http://errdocs.excite.com/>

Infoseek: <http://infoseek.go.com/>

HotBot: <http://www.hotbot.com/>

Motor zabalagoak

AltaVista Advanced Search: <http://www.altavista.com/sites/search/adv?what=web/>

Northern Light Power Search: <http://www.northernlight.com/power.html>

Fast Advanced Search: <http://www.alltheweb.com/>

Sol: <http://www.sol.com/>

LawCrawler: <http://lawcrawler.findlaw.com/>

Financewise: <http://www.financewise.com/>

Medical World Search: <http://www.mwsearch.com/>

Searchability: <http://www.searchability.com/index.htm>

Metabilatzaileak

Dogpile: <http://www.dogpile.com/>

Metacrawler: <http://www.metacrawler.com/>

Inference Find: <http://www.inference.com/infind>

Metabusca: <http://busqueda.yupimsn.com/>

Ophiusa: <http://www.guiaformentera.com/ophiusa/>

Beste aukera batzuk

BotSpot: <http://www.botspot.com/>

LookSmart Live (agentzia): <http://www.looksmart.com/r?country=uk>

Aditua: http://www.cln.org/int_expert.html

Interneteko baliabideak ebaluatzea

Bibliography on Evaluating Internet Resources:
<http://www.lib.vt.edu/research/libinst/evalbiblio.html>

Internet Detective: <http://sosig.ac.uk/desire/internet-detective.html>

Dokumentazioa

Computers and Internet: http://dir.yahoo.com/Computers_and_Internet/

Librarians' Index to the Internet: <http://lii.org/>

Internet Information: <http://lii.org/search/file/internet>

Helbide interesgarriak dokumentazio iturri moduan

I'm Europe: <http://www.echo.lu/>

AdmiWeb: <http://www.admiweb.org/>

Unión Europea: <http://europa.eu.int/>

CDE de la Universidad de Alicante: <http://www.cde.ua.es/>
Organizaciones de la ONU: <http://www.unsystem.org/>
Unions: <http://www3.itu.int/udhr/>
ONU: <http://www.un.org/spanish/>
OCDE: <http://www.ocde.org/>
Organización Mundial del Comercio: <http://www.wto.org/>
Comité Electrotécnico Internacional: <http://www.iec.ch/>
ISO: <http://www.iso.ch>
Organización de Estados Americanos: <http://www.oas.org/>
OTAN: <http://www.nato.int/>
Consejo de Europa: <http://www.coe.int/portalT.asp>
Centro de Información G8: <http://www.g7.utoronto.ca/>
Yahoo! (organizaciones internacionales):
http://dir.yahoo.com/Government/International_Organizations/
Diarios y boletines oficiales de España: <http://www.internen.es.com/boletines/>
Hieros Gamos: <http://www.hg.org/index.html>
Constitution Finder: <http://www.urich.edu/~jpjones/confinder/const.htm>
The On-line Books Page: <http://digital.library.upenn.edu/books/>
Alex Catalogue: <http://www.infomotions.com/alex/>
Internet Public Library: <http://www.ipl.org/>
Bartlett Familiar Quotations: <http://www.bartleby.com/100/>
ISBN: <http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html>
AENOR: <http://www.aenor.es/busnor.htm>
Películas estrenadas en España: <http://www.mcu.es/bases/spa/cine/CINE.html>
Real Academia: <http://www.rae.es/>
Español urgente de la Agencia EFE: <http://www.efe.es/>
Literatura en Internet: http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm

Terminología

A web of On-line Dictionaries: <http://www.yourdictionary.com/>
OneLook Dictionaries: <http://www.onelook.com/>

Hiztegi orokorrak

Word Online: <http://www.uwasa.fi/comm/termino/collect/general>

WWWebster Dictionary: <http://www.m-w.com/>

Collins Cobuild Student Dictionary: <http://www.linguistics.ruhr-uni-bochum.de/ccsd/403.html>

Cambridge International Dictionaries: <http://dictionary.cambridge.org/>

WordNet: <http://www.cogsci.princeton.edu/cgi-bin/webwn>

Hypertext Webster Gateway: http://work.ucsd.edu:5141/cgi-bin/http_webster

Diccionarios (Anaya): <http://www.diccionarios.com/>

Diccionario de Autoridades y Diccionario Usual: <http://www.rae.es/>

The Dictionary of Phrase and Fable :

<http://www.bibliomania.com/2/3/255/frameset.html>

The Word Spy: <http://www.logophilia.com/WordSpy/>

Hiztegi berezituak

Term Online: <http://www.uwasa.fi/comm/termino/collect/special>

UIT telekomunikazioak: <http://www.itu.int/search/wais/Termite/index.html>

OMS osasuna: <http://www.who.int/terminology/ter/>

FAO nekazaritza <http://www.fao.org/>

OIT lana: <http://ilis.ilo.org/ilis/ilisterm/ilintrte.html>

Altxorrak

Macrotesauro OCDE: <http://info.uibk.ac.at/info/oecd-macroth/>

Tesauro UNESCO: <http://www.ulcc.ac.uk/unesco/index.htm>

Agrovoc de la FAO: <http://www.fao.org/scripts/agrovoc/frame.htm>

TIS: <http://tis.consilium.eu.int/utfwebtis/frames/introfsEN.htm>

Trados: <http://muwi.trados.com/ie/asp/MainPageConstruction.asp>

Diccionario textil: <http://www.bemarnet.es/textil/utilities/dict.e.html>

Industria láctea: <http://babcock.cals.wisc.edu/glossary.html>

Semillas oleaginosas: <http://redwood.forest.net/soyatech/translations.html>

Diccionario de aves: http://www.mumm.ac.be/~serge/birds/home_es.html

Diccionario del caballo: <http://pages.globetrotter.net/bouletjc/vc2e/searvc2.htm>

Nombres de peces: <http://www.fishbase.org/search.cfm>

Tesauro de astronomía: <http://msowww.anu.edu.au/library/thesaurus/>

Glosario multilingüe de términos médicos:

<http://allserv.rug.ac.be/~rvdstich/eugloss/welcome.html>

Bosques: <http://193.170.148.70/silvavoc/search.asp>

Ciberléxico comparativo: <http://www.telefonica.es/fat/lex.html>

Ciberglosario: <http://www.geocities.com/Athens/Forum/2323/glosario.html>

Glosario de términos (informatika): <http://www.map.es/csi/pg9999.htm>

Lankidetza

Spanish-Translation: <http://spanish-translation.com/Chat1.htm>

Eztabaida-guneak

Deja.com: <http://groups.google.com/>

Looking for words and terms:

<http://www.uwasa.fi/comm/termino/wwwboard/wwwboard.html>

lista de la Red Iris: <http://bashful.rediris.es/~moderador/grupos/>

foros: <http://cvc.cervantes.es/foros/default.htm>

Posta-zerrendak

Liszt: <http://liszt.com/>

Servicio de listas de distribución de la Red IRIS: <http://www.rediris.es/list/>

e-Listas: <http://www.elistas.net/>

Traducción en España: <http://www.rediris.es/list/info/traduccion.es.html>

Tecnotrad: <http://www.rediris.es/list/info/tecnotrad.es.html>

Apuntes (Efe agentzia): <http://majordomo.eunet.es/listserv/apuntes/>

eGroups: <http://groups.yahoo.com/>

GlossPost: <http://groups.yahoo.com/group/GlossPost/>

EUSKARA – GAZTELANIA HIZTEGIAK

3000 Hiztegia

http://www1.euskadi.net/hizt_3000/indice_e.htm

Elhuyar Hiztegia

http://www1.euskadi.net/hizt_el/indice_e.asp

KONTSULTARAKO HIZTEGI ETA ENTZIKLOPEDIAK

Hiztegi Batua eta Euskaltzaindiaren Arauak

<http://www2.euskaltzaindia.net/Temas/Pro/Arauak/HiztegiBatua.htm>

Harluxet Hiztegi Entziklopedikoa

<http://www.jalgi.com/hiztegia>

Sinonimoen Hiztegia

http://www1.euskadi.net/hizt_sinon/indice_e.htm

Atsotitzak. Gotzon Garate

<http://www.ametza.com/bbk/htdocs/garate.htm>

HAINBAT JAKINTZA ARLOTAKO HIZTEGIAK

Euskalterm. UZEIren datu base terminologiko handia.

<http://www.uzei.com/scripts/uzei/Euskaltermeu.cfm>

Zientzia Hiztegia. Elhuyar: <http://www.zientzia.net/hiztegia/index.asp>

Adminiklopedia. Administrazio hizkera. HAEE-IVAP

<http://www.ivap.com/eusk/entziklo/entziklo.htm>

Kooperatiba Hiztegia. HAEE-IVAP

<http://www.ivap.com/eusk/izo/terminol/hizteg.htm>

Zirkulazio Hiztegia. HAEE-IVAP

<http://www.ivap.com/eusk/izo/terminol/hizteg.htm>

Gizarte Laneko Hiztegia

Gipuzkoako Foru Aldundiko Gizartekintza departamentuaren eta Elhuyarren elkarlanaren emaitza,

<http://www3.gipuzkoa.net/gizarte-hiztegia>

Psikologia hiztegia

http://www.sc.ehu.es/scrwwwpt/bin/hiztegia/psi_hiz.htm

Kirol terminologia. SHEE - IVEF

http://www.shee-ivef.com/menu_e.htm

Ibiñagabeitia Proiektua: <http://www.armiarma.com/andima/>

Literatur aldizkariak biltzen dituen gordailua. Oraingoan, 16 aldizkari osorik irakur daitezke.

Euskarazko teatro testuak: <http://www.teatroa.com/>

Maskarada-ko Mikel Martinez-ek osatutako web gunea. 50 bat teatro-lanetara heldu da jadanik gune dinamiko honen ekimena. Euskal teatrogileei buruzko informazioaz gain, bost ataletan dituzte teatro-lanok banatuta: Euskaraz sortuak, Itzulpenak, Haurrentzat, Bakarrizketak, eta Ipuinak.

Euskal klasikoen gordailua: <http://www.vc.ehu.es/gordailua/>

100etik gora liburu eta testu, hiru ataletan banatuta: Idazleak eta idazlanak (Etxepare, Duvoisin, Barrutia, Elizanburu, Etxahun, Leizarraga, Mogel, Tartas...); Eresiak, bertsoak eta kantak; eta kutxatila.

Athena: <http://un2sg4.unige.ch/athena/html/athome.html>

Internet-en argitaratuta dauden liburuen aurkibiderik osatuena. 10.000 liburutik gora jasoak dituzte.

Lizardiren lanak:

<http://www.terra.es/personal3/zuzendaria/mintegi/euskara/LIZLANAN.html>

Zarauzko Lizardi institutuaren inizatibaz, Xabier Lizardiren ia lan guztiak daude hemen: olerkiak, antzerkiak, artikuluak, eskutitzak, eta idazleari buruzko hainbat lan.

Ostiela aldizkaria: <http://www.ostiela.com/ostiela/aleak/22/ostiela22.cfm>

Hiruhilabetekari honen hainbat testu hautatu eskaintzen ditu guneak. Harpidetza egiteko eta ale zaharrak eskuratzeko modua ere badago.

Euskal poesia (Jagi Hadi web gunea):

<http://www.geocities.com/Athens/9299/olerki.htm>

Hain poetaren poema batzuna: Aresti, Arrese, Artze, Azurmendi, Iratzeder, Etxaniz, Gandiaga, Gaztelu, Irastorza, Iratzeder, Izagirre, Krutwig, Lasa, Lauaxeta, Lekuona, Lete, Lizardi, Mirande, S. Mitxelena, Monzon, L.M. Mujika, Otamendi, Sarrionandia, Urretabizkaia, P. Zabaleta, Zarate eta Zulaika.

Sarrionandiaren "Esklabu erremintaria" ahalik eta hizkuntza gehienetara itzultzeko saioa.

<http://www.arrakis.es/~galdergl/traducir/traducir.htm>

Jadanik 25 bertasio baditu.

Gutenberg proiektua. <http://promo.net/pg/removed.html>

2.500etik gora liburu elektronikoki berrargitaratuta.

Euskaldunon Egunkaria-ren literatura-txokoa.

<http://www.egunkaria.com/literatura/>

1999tik aurrera argitaratutako liburu guztien zerrenda, eta baita beren orrialdeetan argitaratutako kritika eta liburu-aipamen guztien data.

Euskal bertso eta olerkien bibliografia. <http://www.kapsula.com/urkiza/>

Aldizkari eta egunkarietan argitaratutako olerki eta bertsoen bibliografia, Julen Urkizak egin. 46.000tik gora fitxa, bilaketak egiteko moduan.

Jalgi Hadi web gunea. <http://www.geocities.com/Athens/9299/framez.htm>

Olerkiak, ipuinak, bertsoak, liburuak...

Anjel Lertxundiri buruzko xehetasunak

Ahoz gora irakurtzea 2Hren irakaskuntzan

Leire Diaz de Gereñu*
UPV-EHU

0. SARRERA

Komunikazio honen gaia aukeratzearen arrazoia azkenengo urteetan ahozko testu formalen azterketa linguistikoan jardun izanaren bidetik etorri da. Ahozko testu formalen generoen artean ahoz gora irakurtzea, edo beste modu batean esanda, irakurketa ozena politoago aztertzeke denbora hartu dugu. Interesgarria begitantzen zaigu ahozko jardunaren irakaskuntzan egin dezakeen ekarpenagatik. Horretarako, berriz, zenbait aldaketa beharrezkoak izango dira, arlo hau jorratzen den ikuspegiaren eta baita lan metodologiaren aldetik ere.

Gai hau lantzeko eredia Dolz eta Schneuwly-ren *Pour un enseignement de l'oral* (1998) liburuan ahoz gorari eskainitako kapituluan aurkitu dugu. Teorikoki gaia ondo kokatzen dela uste dugu, eta, gainera, proposamen didaktiko zehatza esku artean edukitzeko aukera ematen da.

Mintzajardun hau antzina errotua da gure gizartean. Irakurketa ozenak, gehienetan poesia edo ipuingintzarekin lotuta agertu arren, baditu beste hainbat funtzio ere: konbentziaraztea, informatzea, irakastea, etab. Hizkuntzen irakaskuntzan ere erabiltzen da, bai lehenengo eta bai bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan. Didaktikaren arloan, aparteko eta berezitu moduan proposatu izan da azkenaldian ahozko hizkuntza-ekintza, esaterako, aipatutako Dolz eta Schneuwly-ren lanean.

Gaur egun, ahozko genero horrek irakaskuntzan duen tratamenduari begiratzen diogunean, berriz, arazo larri bat ikusten diogu: irakurketa ozena ez da

* Lan hau Itziar Idiazabalek zuzentzen duen *Ahozko testu publikoak euskaraz* proiektu zabalaren barruan burutu da. Xede linguistikoak eta didaktikoak dituen proiektuan jarduten dugu ahozko genero formalak landuz. Neure aldetik, esan behar da, EHUren doktorego aurreko ikerketa-beka jaso dudala proiektu horretan jarduteko.

sistematikoki jorratzen. Guk ahozko jardunaren irakaskuntzarako baliabide eman-korra eta interesgarria den hipotesia daukagu, betiere sistematikoki eta helburu zehatzekin lantzen bada.

Gai honen inguruan hausnarketa egin dugu eta bildu ditugun zenbait ideia lotu eta aurkeztu gura genizkizueke. Ahozko formalaren generoa den irakurketa ozenaz gain, ipuingintza ere jorratu dugu. Azken hori, irakurketa ozenari lotutako baliabide osagarri moduan landu dugu. Biak lotzeko gaitasuna du irakurketa ozenak. Bide horretatik, jendaurreko ahozko kontaktaren zenbait baliabide ere kontuan eduki ditugu.

Bukatzeko esango dugu, esperientzia erreal bat egin genuela, irakaskuntza-saio arruntean ahoz gora irakurtzea modu sistematikoan erabiliz. Esperientzia hori ez da eredu bat. Egindakoak asko dauka hobetzeko eta sakontzeko, baina eredu bat moldatzeko bidean zenbait alderdi praktikan jartzeko balio izan du, eta aurrera begira zenbait lan-ildo argitu eta zehaztu dizkigu.

Sarreratxo hau egin ondoren, ahoz gora irakurtzea zer den argituko dugu. Berorren irakaskuntzaren garrantziaz eta helburuez ere jardungo dugu, eta, ondoren, egindako esperientzia azalduko dugu, hortik ateratako ondorioak aurkeztuz.

1. ZER DA AHOZ GORA IRAKURTZEA

Argitu dezagun, lehenengo eta behin, zer ulertzen dugun irakurketa ozenaz jarduten dugunean. Aurkitu dugun definizio zehatzena —eta egokiena, gure ustez— Dolz eta Schneuwly-ren (1998:188) lanetik laburtuz jaso duguna litzateke. Haien berbetan, sekuentzia didaktikoan landuko den irakurketa ozena, testu baten faltan aurkitzen diren entzuleei irakurleak testu horren forma edo eduki testualen komunikatzearen lana hartzen duen ekintza da. Irakurleak, irakurtzen duena ulertarazteko, beste ezer baino lehen, prestaketa-lana egin behar du: testua aurkeztuko duen testuingurua, testuaren forma eta edukien analisia, eta baita ahoskerari dagozkion aukerak ere; hau da, testuaren interpretazioa, nolabait esatearren. Irakurlea da testuaren eta entzulearen arteko zubia, eta bere egitekoa transmisioa ahalik eta ondoen ziurtatzea da. Horrek esan nahi du egoera komunikatiboa, testuaren inteligentzia eta ahotsaren espresibitatea kontuan hartzea.

Goiko definizioa onartuta, eginkizun honen irakaskuntzaren errealitatea aztertuko dugu momentu batez. Pietro eta Withner-en (1996) inkesta baten emaitza erabiltzen dute Dolz eta Schneuwly-k (1998:187), agerian uzteko zein den ahoz gorako irakaskuntza-egoeran kontuan izan beharreko datu garrantzitsu bat: irakasleen %70ek esaten dute ahoz gorako irakurketa errekurtso arrunt moduan erabiltzen duten arren, ez dutela ahozko adierazpenaren ikaskuntza eta garapenerako ekintza baliagarritzat jotzen. Egiaztapen horren arrazoiak eta ondorioak bilatzen dituzte Dolz eta Schneuwly-k:

- Ahoz gorako irakurketa ez da ikusten “besteei irakurtzeko” ekintza moduan —atsegin emateko, informatzeko, konbentzitzeko edo heziketarako—, bai zik eta idatzizkoaren deszifratze-kompetentzien, eta ahozko eta idatzizko kodeen erlazio grafonikoen ezagutzen ebaluazio-tresna moduan. Beraz, ahozkoaren praktikarekin baino gehiago lotzen da idatzizkoarekin.
- Arrunta izaten da uzkurdua-sentipena ikasleen lehen ahoz gorako esperientzien ostean, bai ulermen eta bai ekoizpenaren aldetik ere. Testuingurutik ateratako testu-zatiak eta prestatu gabekoak irakurtzen dira, eta, gehienetan, zentzua hartzeko zailtasunak egoten dira. Baztertu beharreko modua da, testu bat deskubritzeko plazerra lortu gura bada, bai burutuko duen pertsonaren eta bai *performance* horretan parte hartuko duten horien aldetik ere, irakaslea barne.

Egindako ohar hauek aintzat hartu beharrekoak direla uste dugu ahoz gora irakurtzea lantzerakoan, genero horri dagokionez, gure artean irakaskuntzaren egoera antzekoa dela uste dugu eta.

2. ZERGATIK ETA NOLA IRAKATSI AHOZ GORA? IPUINGINTZA OSAGARRI MODUAN

Bat-batekotasuna eta ahozko hizkuntza naturalki eta berez garatzen delako sinesmena baztertu beharra dagoela azpimarratzen dute Dolz eta Vilá-k (1997:5) ahozko formalari eskainitako artikulua batean. Idatzizko generoetan legez, lanketa sistematikoa ahozko testuen ekoizpenaren irakaskuntzan ere bide egokitzat jotzen dute. Bide horretatik euskararen irakaskuntzan urrats batzuk eman gura genituzke.

Hasteko, ahozko formalaren genero den ahoz gorako irakurketak dituen hainbat ezaugarriren artean, oraingo honetan oso kontuan hartuko dugu batez ere honako hau: ahoz gorako irakurketa idatzizko eta ahozkoaren jardunen arteko zubia da.

Gainera, perpausetik gorako lana —hau da, testu mailakoa— egingo litzateke, jakintzat ematen baita ahoz goran testuak erabiltzen direla. Horregatik, uste dugu elkarrizketa arruntetik aldentzen diren ahozko generoen ekoizpenaren irakaskuntzan baliabide lagungarria izan daitekeela.

Esan behar da ez dugula uste bat-bateko irakurketa ozena guztiz baztertu behar denik, baina prestatutako irakurketari askoz etekin gehiago atera dakiokela argi daukagu. Ondoren zerrendatuko ditugu gure ustez prestatutako irakurketa ozenak eskaini liezazkigukeen zenbait onura:

- Ikasleak bere buruarekiko duen konfiantza areagotzen du prestatutako lanak. Irakurketan landu beharrekoak aukeratzean eta prestatzean, bat-batekotasunak duen porrot egiteko arriskua ekiditen da.

- Testua bere osotasunean kontuan hartzen da, eta jorratu beharreko esparruaren kontzientzia handiagoa edukitzeko aukera ematen da. Horrek irakurketa zuzenago egiten laguntzen du, testu osoa ezagutzen eta aurreikus-ten delako.
- Intonazioari, indarrari, etenari, tonuari, keinuari eta berbazkoak ez diren baliabide guztiei arreta gehiago eskaintzeko aukera ematen du. Hau da, ahozkoari bereziki dagozkion zenbait alderdi lantzeraz eramatean gaitu, baina idatzizko sostenguak eskain dezakeen laguntzarekin.
- Komunikazio-egoeran, giroa aldatzeko aukera eskaintzen du. Esan liteke irakurketa prestatuak arreta berezia eskatzen duela entzulearen aldetik. Badakigu jendaurreko irakurketa ozena egingo duenak, horretan aditua ez bada ere, lana hartu duela prestaketan. Horrek entzuketa berezia merezi du. Ekoizpen egoera aldatzen da, formaltasun-kutsua emanez, gela, ikaskideak eta irakaslea ohikoak izan arren.
- Irakurleak hartzen du testu oso baten ekoizpenaren ardura. Irakurleak badauki inork ez duela bere jarduna moztuko. Testu osoari dagokionez, horrek jardunaren planifikazio eta erritmo jakin batez jabetzeko aukera ematen dio irakurleari.
- Alde batetik, irakurketa erabil daiteke jadanik ezagutzen diren hizkuntzaren zenbait alderdi finkatzeko eta gogoratzeko. Gure ustez, oraindik garrantzitsuagoa hau da: ahozko ekoizpenerako zailtasuna sortzen duten hizkuntza-formekin jarduteko modua eskaintzea.
- Ikasleek ahoz ekoizten dutenaren eta entzumenaren bidetik ulertzen dutenaren arteko aldea txikitzeko gai dela uste dugu, neurri batean behintzat.

Jaso ditzagun orain gure artean ahoz goraren gainean bildutako zenbait ideia eta proposamen. Igerabidek (1993) lehenago aipatu dugun zubi-izaera horretaz argi dio: «Testuaren eta ahozkotasanaren arteko lotura kontaktetan dago, ozenki egindako irakurketan, alegia. Zubi hori daukagu lantzeko idazmenaren eta ahozkotasanaren artean; ahozkotasetatik idazmenarako bidean, erraztasuna, gogoia, erregistro bien arteko desberdintasuna nabaritzea, hori dena, ahalbidetzen da; alderantziz, idazmenak horrela ez du ahozkotasuna zeharo estaltzen eta arlo horretarako bidea seinalatzen digu irakurketa ozenak; zubi interesgarria da, beraz, bai ahozkotasetatik idazmenara pasatzeko, bai idazmenean trebatzean ahozkotasanarekiko loturak ez etenarazteko» (1993: 47).

Hizkuntzaren alderdi estetiko-literarioa lantzearen garrantzia ere azpimarratzen du. Honela dio komunikazio estetikoaz: «Kontaktak sortzen duen giro magiko horretan, ipuina edo poema elkarren artean jango genukeen gozoki bilakatzen da, komunikazio estetiko, alegia. Askoren artean entzundako istorioak

komunikazio berri bat sor dezake, eguneroko zirkuitu itogarriari dimentsio berriak irekiz, elkarren arteko harremani eta komunikazioari ahalbide berriak aurkituz; ... Bestalde, ahoz kotasuna lantzen da eskolan, ahoz hitz eginez, irakaslearen eta ikaslearen arteko komunikazioa ahoz egiten baita. Baina normalean komunikazio hori nahikoa azalean geratzen da, zenbait ikasi beharreko (eduki), zenbait portaera (kondukta) eta ezer gutxi gehiago inplikatzeko dira. Hala ere, komunikazioaren, ahoz kotasunaren dimentsio estetikoak berreskuratzeak garrantzi handia dauka...» (1993: 44-45)

Ahoz gora lantzeko genero moduan ipuingintza erabiliko dugu. Alde batetik, genero hori aukeratu izanaren arrazoietakoa bat Igerabideren proposamena bera izan da, funtzio literario-estetikoaren bidea hartuz. Beste aldetik, Larringanen (1992: 504) artikuluan batean ipuinaren bidezko hizkuntza-praktikak, zubiarena eginez, ahozkoaren eta idatziaren arteko artikulazioa errazten duela esaten da. Ahoz gora eta ipuingintza jardueren zubi-izaera ahozko hizkuntza lantzeko bereziki interesgarria dela pentsatzen dugu. Beraz, lantxo honetan lotzeari eta elkarrekin lantzeari ekin diogu.

Ondoren, ipuingintzaren zenbait ezaugarri gogoratzearekin jarraituko dugu, goian aipatutako Larringanen artikulua eskutik. Ipuinaren bidez lantzen diren hainbat alderdiren karakterizazio orokorra eskaintzen digu aipatutako artikuluan. Ipuingintza interesgarria dela dio bereganatzen duen komunikazio moduatik eta suposatzen duen praktika linguistikoetatik. Komunikazio-jarduera bat da eta hizkuntza-egitura bat dakar berarekin. Hizkuntza-egitura horren irakaskuntzan sakontzea interesatzen zaigula azpimarratzen du, eta bere ahozko gauzatzean ere bai, artikuluan zehar aipatzen dituen gertakari gramatikalak eta diskurtsibo berezituak jasoaz. Espreski landu ezik, ipuin-kontakizunaren markatzaile propioak bereganatzerik ez dagoela gogoratzen digu, bere eduki, betekizun eta espektatibak barne. Hori guztia sakontzeko modua delakoan, beraz, ipuingintza jorratuko dugu ahoz gorako irakurketetan. Atal hau bukatzeko, ekar dezagun ipuin bidezko hizkuntza-praktikaz Larringanek esandako hau: «(...) testu-mailako lanetarako abiapuntu egokia begitantzen zaigu, 'aldatzen den hori', 'ukitzen den hori' ez baita perpausa, zati osoago bat baizik, testu atal bat, hain zuzen». (1992:505).

3. AHOZ GORAKO SAIO PRAKTIKO BAT

Goian aurkeztutako nozioak saio praktiko batean uztartzeko saiakera bat egin genuen. Lehenengo eta behin, ahoz gora irakurtzea lantzeko bidean gure saioaren abiapuntuak gogoratuko ditugu. Gero, non, zein baldintzatan zein baliabiderek lan egin genuen deskribatuko dugu, eta irakurketa-saioren ezaugarri garrantzitsuenak azalduko ditugu. Azkenik, esperientziaren emaitzak eta horietatik ateratako ondorioak ere azalduko dira, baliagarriak izango direlakoan.

3.1. Abiapuntuak

Ahoz gora irakurtzea sistematikoki lantzea ezinbestekoa dela begitantzen zaigu. Ahozkoaren generoa den heinean eta, aldi berean, hizkuntzaren idatzizko alderdiarekin lotura estuan egoteak izaera bikoitza eta berezia ematen dio. Ahoz gora bere horretan erakusteak balioa du berez. Horrez gain, hizkuntzaren beste alderdi batzuen irakaspenari ere onurarik ekar lekiokieela uste dugu.

Esaterako, 2Hren irakaskuntzan, uste dugu badaukala zer ustiatu baliabide gisa ahozko hizkuntzaren zenbait alderdi jorratzeko. Ahozkoaren irakaskuntzan nagusi den ezintasun pedagogikoari eskua luzatu gura diogu bide honetatik. Euskarazko ahozko formala lantzeko material didaktikoa osatzen doan artean helduleku bat izan daiteke.

Txabarri-k (1993: 4) artikulua batean esaten du nola laugarren urratsetik aurrera testu mailan nabarmentzen den ikaslearen ulermen- eta ekoizpen-mailen arteko aldea. Guk susmoa dugu beste bide batzuekin batera irakurketa ozenak nabarmenki lagun dezakeela (nahiz eta puntualki izan) alde hori txikitzen, eta ahoz gora irakurtzeaz sekuentzia didaktikoak egitea proposatuko genuke. Izan ere, testu mailako lanarekin batera, ikasleak hizkuntza-maila eskas batekin ere lor dezake irakaspen-saio eta prestaketaren bidez ahozko testu osoen ekoizpena egitea, nahiz eta bere mailarako testuak zail samarrak izan.

Aplikazio zehatzetara pasatuz, irakurketa ozenaren irakaskuntza laugarren urratseko irakaspen-helburu orokorrekin ondo josten dela uste dugu. Ikasleak perpausetik gorako testua produzitzen hasi behar du. Aldi berean, irakurketa ozena eta ipuingintza ere ondo josten direla uste dugu. Gainera, orain aipatutako autoreak laugarren maila horretan guk proposatzen dugun ipuingintza generoaren lanketak beste testu-moten gaineratik duen garrantzia azpimarratzen du (1993:3). Hala ere, proposamena idatzizkoaren bidetik egin du batez ere. Guk idatzizko jarduerari garrantzia ematen diogu, jakina, baina ipuingintza bere ahozko izaeran baztertu gabe. Eta orokorrean horrela gertatzen dela begitantzen zaigu. Material didaktikoaren faltan gaude (maila bakoitzerako egokitua, irakaspen-helburu zehatzekin, eta abar). Hortxe uste dugu ondo egokitzen dela kontaktaren irakurketa ozena zubi moduan.

Esperientzia hau prestatzerakoan ere kontuan izan dugu ikertzen gabiltzan ahozko genero bat: jendaurreko ipuin-kontakteta. Profesionalek* ahozko ipuin-saioetan erabiltzen dituzten zenbait baliabide ikertzen jardun dugularik, berauen ustiaketa egin dugu. Jendaurreko eta zuzeneko ahozko jardunak dira bai ahoz gora eta bai ipuin-kontakteta. Orduan, esan bezala, bigarren honetan ikusi dugunetik atera dugu lehenengoa lantzeko zenbait ideia. Egokia begitantzen zaigu aukera hori, zeren idatzizko ipuingintzaren ikuspegiaren mendekotasunetik urruntzeko

* Pello Añorgaren, Koldo Amestoyren eta Jose Mari Karrereren ipuinen kontakteta-saioak aztertzen gabiltza.

aukera ematen baitu, eta horrela gure ikerkuntza-ikuspegia aberatsagoa eta zabalagoa bihurtzen baita.

Esan bezala, ideia hauen esperientzia Laugarren urratsean egin genuen, ondoren azalduko dugun moduan.

3.2. *Ikasle-taldea**

Bi milagarren urtean, Zornotzako Aurten Bai barnetegian iraileko hamabostaldi batean irakasten egon ginen laugarren urratseko talde batekin.

Taldea bederatzi ikaslez osatuta zegoen, gehienak hogeita hamar eta berrogei urte artekoak. Bi ikaslek, berriz, hamazazpi urte zituzten eta euskararen ezagupen hobea eta barneratuagoa zuten. Dena dela, gazte bi hauek txikitatik euskarazko eskolak hartuta zetozen: baina desoreka handia zegoen idatzizkoari eta ahozkoari zegokienez, eta, azken hori, beste ikasleen mailakoa zen. Gainerako ikasle-taldea, helduagotan euskara ikasten hasia, nahiko homogenea zen ahozko nahiz idatzizko jardunei zegokienez, bakoitzaren berezitasun eta trebeziak alde batera utzita. Ahozko ekoizpenari dagokionez, heldu nahiz gazte, nabarmena zen perpausetik gorako testuak sortzeko ezintasuna.

3.3. *Ahoz gorako saioen lanketa*

Hasteko, esan behar da ez genuela eduki esperientzia hau aurrez prestatzeko denborarik. Labur esanda, ez zen sekuentzia didaktiko bat prestatu, ezta gutxiago ere. Hizkuntzen irakaskuntzaren inguruan gure zenbait hausnarketa teoriko txertatzeko saiakera bat izan zen, formarik xumeanean. Horregatik ere, uste dugu bada-goela zer esana lantzen gabiltzan gai honetan, urrats bat edo beste emateko lagungarri gerta litekeena.

Ekimen hau nola antolatu eta jorratu genuen azalduko dugu ondoren.

3.3.1. *Sentsibilizazio-fasea*

Lehenengo eta behin ipuinaren gaineko eztabaidatxo bat prestatu genuen. Gaur egun nahiko genero baztertua da nagusien artean. Sarri pentsatzen dugu ipuinak bereziki haurrentzako eginak direla eta horrelakoak. Guk, zentzu honetan, taldearen joerak ezagutu gura genituen, zein oinarritik abiatzen ginen ikusteko.

Bakoitzarentzat ipuina zer zen, nola bizi zuen, eta bizi izan zuenari buruz jardun genuen. Ondorio garrantzitsuenak hauexek izan ziren: batzuei kontatu ere, inoiz ez zieten ipuinik kontatu; ipuinarekin kontaktuan bizi zirenak haur txikiak zituztenak ziren; haurtzaroarekin eta idatzizkoarekin lotutako zer bait, azken finean.

* Eskerrak eman gura dizkiot bihotzez ikasle-talde honi, eskainitako arretagatik eta hain sorkuntza-lan harrigarriak lortzeagatik, eskas samarrak izan arren guk ahozkoa lantzeko eskaini genizkien baliabideak.

Hortik kanpo, beraz, balio urrikoa. Bazen aparteko kasu bat, non ikasle baten amak etxean kontuak eta ipuinak kontatzearen tradizioa mantentzen zuen.

Irakurketa ozenari buruz gutxiago jardun genuen (gure ezjakintasunak baldintzatuta), baina azpimarratzekoa da ez zutela ahozko jardunarekin lotzen. Ez zen euren gustukoa, baina batez ere ez zioten erabilgarritasunik ikusten.

Jarrera ezkorrak, batetik, eta ezezagutza, bestetik. Egoera horren aurrean, bai ipuinaren eta bai ahoz gora irakurtzearen inguruko heziketa beharrezkotzat jo genuen.

3.3.2. *Ahoz gora irakurtzea lantzeko proposamena*

Egunero ahoz gorako irakurketa-saioak egitea proposatu genien. Beren mailan ahozko jarduna lantzearen garrantzia eta jarduera horrekiko geneuzkan helburuak ere azaldu genizkien. Proposamena ikasleekin eztabaidatu eta negoziatu genuen, gure asmoen oinarriak eta datuak zein ziren jakin zezaten. Baiezkoa jaso genuen.

3.3.3. *Baliabide materialak*

Jakina denez, ez geneukan eskura ahozko genero hau lantzeko inolako materialik, are gutxiago laugarren urratserako egokitua. Ustiatu beharreko materiala zen norberaren etxeko (ikaslearena edo irakaslearena) eta barnetegiko liburutegikoa. Beraz, handik eta hemendik batutako testuak aukeratu ziren irakurgai moduan. Barnetegian atrila eskatu genuen irakurlearen aurrean jartzeko, eta ekarri ziguten bat. Besterik ez genuen erabili.

3.3.4. *Ahoz gora irakurtzearen lanketa*

Honela landu genuen hizkuntza-ekintza hau:

- Azaldu zitzaien ez dela erraza irakurketa ozena jendaurrean egitea; horregatik, nahitaez prestatu beharreko ekintza dela. Profesionalek ere horrela egiten dute. Horiek erakartzeko, zenbait teknika edo antzez-gaitasunerako baliabide eskainiko genizkiela aurreratu genien, nahiz eta helburua profesional bihurtzea ez izan. Helburu hori eduki ez arren, jendea erosoago eta indartsuago sentiarazi gura genuen hizkuntza-ekintza komunikatibo horretan.

Ipuin-kontalariek, esaterako, estrategia ezberdinak erabiltzen dituzte arreta eta eraginkortasuna lortzeko. Ikasleek ere berdin erabil dezakete honelako zenbait baliabide eskolako girora egokituz gero. Hori dela eta, ahalik eta baliabide gehien eskaintzen saiatu ginen:

- Lehendabizi, ipuinen irakurketa ozena burutzeko entzuleak agurtzea lagungarria zela adierazi genien.

- Irakurketa egitean, jendaurrean aukeratutako testua nondik aterata dagoen, berorren izenburua ematea, zergatik aukeratua izan den eta antzeko argibideak emateko modua azaldu genien. Guk geuk eredu bezala egindako irakurketa batean erabili genuen baliabide hori, eta gero espreski adibideak emanez ere landu genuen.
- Ipuinen irakurketa ozena egiteko orduan, sarrera eta itxiera gisa lagungarri diren tradiziozko formulak landu genituen, hala nola: *lurrean belarra, hondartzan hareak, itsasoan ur ttanttak (...)* eta *nere ahotik: berbak; hau egia bazan, sar nazatela kalabazan eta atera dadila...Derioko enparantzan; eta abar.*

Aukerakoak izan arren, ikasleek nahiko sistematikoki erabili zituzten baliabide horiek.

- Irakurketa aurkeztu egiten zen: zein testu-mota zen (kantua, poema, kon-daira, antzezlan baten zatia...), nork egina edo idatzia, noizkoa...
- Irakurketak egiteko leku zehatz bat aukeratzea proposatu genien, eta beti espazio bera erabiltzea (aparteko proposamen bereziak baztertu gabe). Ohiko ikasgela aukeratu zuten. Irakurketa ikaskideen parean egitea komeni zela esan genien, jendaurreko jarrera hartuz. Onartu zuten. Atrila irakurlearen jendaurreko espazioan kokatu genuen. Atrilak jendaurreko jardun horretan dituen funtzioak azaldu zitzaizkien, berorren erabilera ulertzeko eta bultzatzeko asmoz: liburuko orriek eustea, eskuak lekutzea, espazioa mugatzea, jendaurrean babestea... Ez zuten asko erabili, hala ere.
- Irakurketa burutzeko uneari dagokionez, egunero une berdinean egiteak erritualizazio bat dakarrela adierazi genien, eta horrek garrantzia zukeela hizkuntza-ekintza horren lanketa berezira. Eguneroko goizeko lehen agurra eta geroko unea aukeratu zuten. Hamar edo hogeita bat minutu jarduten genuen horretan.
- Ikasleek eurek aukeratzen zuten irakurketa egingo zuten eguna; beraz, ez zuten inoiz behartuta irakurtzen. Bi edo hiru egun lehenago, egun bakoitzera irakurketa-egitaraua prestatzen genuen. Egokitzen zitzaien egunean beren burua prest ikusten ez bazuten, irakurketa atzeratzea proposatzen zitzaien eta prestaketak duen garrantzia azpimarratzen genien.
- Testuaren aukeraketari dagokionez, batzuei gaitza begitantzen zitzaien lan hori. Laguntza osoa eskaintzen genien gustuko zuten zerbait aurkitzeko: gaiak proposatu, asmatu ere egin zezaketela (hori kasu batean bakarrik burutu zen ikastaroaren bukaera aldera eta gure laguntzarekin), liburutegian aztertu...Prestatutako materialik ez geneukanez, eta nagusien mailari egokitutako materiala topatzea zaila denez, hari narratiboa zuten testu guztieta-za zabaldu genuen aukera. Ondorioz, kasu batzuetan abesti eta poemak ere aukeratu zituzten.

- Zailtasun bakoitza, hizkuntza-formak, lotsa, edozein zalantza eztabaidatzen saiatzen ginen. Hasieran, batez ere, horrelako egoerak ia egunero gertatzen ziren.
- Hamabostaldiaren bukaera aldera, irakurketa ozenaren jardueran aurrerapen nabarmena egin zuten. Orduan, aurrerapen handiena egin zuen ikasleari ipuin bat buruz ikastea proposatu genion. Beraz, ahoz gora irakurri beharrean, buruz ikasitakoa jendaurrean burutu zen. Testu laburra izan zen.
- Behar den moduko ebaluazioa egitea ezinezkoa izan zen gure baliabideekin. Hala ere, irakurketak egin eta gero, balorazioa egiten saiatu ginen; irakasleak alde batetik, irakurleak bestetik eta ikaskideak azkenik. Aintzat hartzen genuen aukeratutako testuaren interesa, orijinaltasuna, irakurketa ozenean ondo asmatutakoak —ahoskera, ulergarritasuna, eta ebaluatzen zailago diren intonazioa, erritmoa, etab.—. Ondo egindakoak azpimarratu eta hobetzeko bideren bat argitzen saiatzen ginen: alderdi zehatzen bat landu, zer berriztapen egin, zer ustiatu, etab. Ebaluazioa intuitiboki egiten genuela azpimarratu behar da.

3.3.5. Kanpo-ekintza

Irakurketa-saio hauetan landutakoak ikasgelatik kanpoko ekimen batean erabiltzea ona zitekeela pentsatu genuen. Ikasle-taldeari proposatu genion poema eta ipuinen irakurketa bat prestatzea jendaurrean egiteko. Barnetegiko azken gauerako —afari berezia antolatu zela aprobetxatuz— ekitalditxo bat egitea pentsatu genuen. Arazoa zen ardurapean geneuzkan ikasleetatik hiru baino ez zirela gau hartan geratuko eta, hiru horietarik, ikasle bakarrak eman zigula baiezkoa. Beste bat zalantzan geratu zen.

Aurrera jarraitzea pentsatu genuen. Hirugarren ikaslearen laguntzaz, kartelen bidez edo ahoz, barnetegi osoari luzatu genion azkenengo gauerako poema eta ipuinen irakurketa horretan parte hartzeko gonbidapena. Esan behar da orokorrean jarrera lotsatia eta ezkorra nagusi zela. Itxura batean inork ez zuen parte hartu gura. Ez genuen etsi eta azkenean lortu genuen EGA mailako lau ikaslek parte hartzea. Zalantzan zegoen gure bigarren ikasleak ere baietza eman zuen. Guztion artean irakurketa-saioa prestatu genuen, baita testuak aukeratu, banatu eta saioa planifikatu ere.

Badakigu, prestaketari dagokionez, ez dela eredugarria azaltzen gabiltzana, baina beste aukerarik ez zegoen. Dena dela, prestaketa bat egon zen eta jendeak denbora izan zuen testua lantzeko, bai bakarka bai taldeka.

Kontua da, jendaurreko hizkuntza-ekintza batean batu zirela EGA mailako lau ikasle eta laugarren urratseko bi. Guk ere parte hartu genuen. EGA mailakoek poema laburrak irakurri zituzten. Laugarren urratseko ikasle batek ere poemak ira-

kurri zituen. Hasieratik prest zegoen laugarreneko ikasleak bi ipuin irakurri zituen (badaezpada hirugarren kontakizun bat ere bazeukan). Gu testurik gabeko ipuin-kontaketa egitera ausartu ginen, saioa aberasteko asmoz.

Saioa burutzeko entzuleen arreta lortzea kostatu zitzaigun. Afalostean herriko tabernetara joateko asmoa zeukaten. Azkenean denak geratu ziren entzuten. Bukatzean, ipuinak kontatu zituen laugarren urratseko ikasleari beste bat kontatzeko eskatu zioten entzuleek. Gero, entzuleek euren borondatez parte hartzea erabaki zuten: batzuek txisteak kontatu, besteek magia-jokoak egin... Ikasleen artean, bazegoen haurrekin gaztelaniaz antzerki eta ipuin-kontaketak egiten jarduten zuen bat. Hari ere eskaini genion aurreko egunetan ekitaldian parte hartzea, baina ez zuen gura izan. Azkenean ere, behin ekitaldia burutu eta gero, bere ohiko ikuskizunaren zenbait zati antzeztu zituen euskaraz.

Entzule guztiak geratu ziren bukaera arte eta prestatuta zeuden hogeituak hirukoiztu ere egin ziren.

3.4. *Emaitzak*

Gure ustetan, hauek lirateke esperientzia honetan azpimarratu beharreko emaitzak:

- Irakurketa ozena deskubritzea asko gustatu zitzaizen ikasleei eta borondatezko parte-hartzea jarraitua eta osoa izan zen.
- Ikasleek testuen aukeraketarako hasieran zituzten zailtasunak edo ezintasun-irudipenak gutxitzen joan ziren irakurketa-saioak egin ahala. Hizkuntza-ekintzaren izaera lantzen eta barneratzen joan ziren heinean, gehienek erraz menderatu zuten alderdi hori. Benetan gustuko zituzten testuen aukeraketa oinarri moduan hartu zuten.
- Ikasgela barruko irakurketetan harro egoten ziren egindakoaz eta hurrengo baterako euren burua proposatzen zuten sarri. Gustu pertsonalak jarraitu zituzten irakurketetan: gustuko ipuina, gustuko abestia, poema... Hasiera batean ipuinekiko batere zaletasunik ez zuen ikasleetako batek, esaterako, narrazio historikoekin gustura sentitu zen. Azken gaueko irakurketa-saioan ipuinak irakurri zituen ikasleak, berriz, ipuin-kontalaria izan nahi zuela aldarrikatu zuen.
- Kanpo-ekintzan oso euskara-maila ezberdinetako ikasleak ekoizpen-egoera berdinean elkarrekin jarri ahal izan genituen, ekoizpenaren aldetik maila antzekoa agertuz. Azkenengo irakurketa-saiotxo horretan irakurri ziren testurik konplexuenak eta luzeenak laugarren urratseko ikasle batenak izan ziren.

- Klasean edo programa barruan lantzeaz gain, hau da, ariketa gramatikala-
ren alderdia lantzeaz gain, irakurketa ozenak bere funtzio estetiko-literarioa
betetzea lortu zen.

4. ZENBAIT ONDORIO

Nahiz eta sistematizatu gabe aplikatu genituen ahoz gora irakurtzearen irakas-
kuntza-saioak, esperientziaren emaitzek zenbait ondorio ateratzeko aukera eskaini
digute:

- Prestatutako irakurketa ozenaren emaitzak ez prestatutakoaren aldean ho-
beak direla egiaztatu genuen. Ikasleak jendaurreko ahozko jardun horretan,
bizikizun positiboagoak eta gustukoak izaten laguntzen du aurrez landutako
irakurketa ozenak.
- Dolz eta Schneuwly-ren (1998) moduko ereduei jarraituz egindako espe-
rientziak behar ditugu. Autore horiek argitu eta zehaztu dituzte zenbait lan-
-ildo: testuaren irakurketak eduki behar dituen ezaugarriak (ulergarritasuna,
ahoskeraren adierazkortasuna), ahoz gora irakurtzearen alderdi ezberdinak
(egoera komunikatiboa, testuaren zentzua eta egitura, ahoskera...), sekuen-
tzia didaktikoa egiteko eredua, e.a. Ez dugu uste alferrik izango denik hiz-
kuntza-ekintza hau ikertzea baliabide didaktikoak eskaintzeko helburuare-
kin. Ahoz gora irakurtzea lantzeko baliabide gutxi dauzkagu, daudenak
sistematizatu gabe eta, gainera, ez daude eskura. Intuizioarekin lan egitera
behartuak gaude ahozkoaren genero hau lantzerakoan. Dolz eta Schneuwly-k
dioten bezala, baliabide eta ekimen zehatz eta igorgarriagoak sortu
beharrean gaude.
- Ahozko bat-bateko jarduna lantzeko bidean guk egindako esperientziaren
une batean ikasle bati proposatu geniona gogoratu gura dugu. Honako bide
hau jorratzea hobetsi genuen laugarren urratsetarako: testuaren irakurketa
ozenetik testua buruz ikastera pasako ginатеke, eta, hortik, beste urrats bat
jendaurrean ipuina kontatzea litzateke. Azken pausoa ez zen lortu.
Nolanahi ere, ez geneukan hamabostaldi horretan eskaera hori egiteko
asmorik.
Irakurketa ozena egitetik testu bat buruz ikasi eta jendaurrean burutzeko
saiakerara pasatetik ondorio positiboa atera genuen geure esperientzian.
Hala ere, sistematizatu gabe erabiltzea arriskutsua izan daitekeela kontu-
ratzen gara. Beraz, baliabide hori egokitzen jotzen dugun arren, testua eta
ikaslea ondo aukeratu beharra dagoela uste dugu.
- Esperientzia honetan ipuingintza proposatzen dugularik genero diskurtsibo
moduan adinekoen irakaskuntzan jarduteko, aurrerantzeko irakaskuntza-
-saioetan kontuan eduki beharreko zerbait aipatu gura genuke: adinekoen

gustuko materiala biltzea garrantzitsua begitantzen zaigu. Hizkuntza-maila baxua edukitzeak ez du esan gura haur txikientzat egindako ipuinekin ibili behar dugunik (nahiz eta hauek ere erabili). Horretan, uste dugu arreta jarri behar dela interesekoak izan daitezkeen testuak batuz. Irakurriko diren testuak prestatu egingo direnez, ikasleen ahozko bat-bateko ekoizpenetik dezentente goragoko maila daukaten testuak erabiltzeko aukera posiblea dela uste dugu. Hari narratiboa duten zenbait testu erabil daitezke, ikasleen sorkuntza-lanak erabiltzea ere posible litzateke... Hori ondo aztertu beharko da, jakina, baina adineko ikasleen benetako interesa bereganatzeko mesedetan izan daitekeela uste dugu.

- Ahoz gorak (eta guk planteatutako kasu honetan ipuinek ere) ikasleen ikas-espereintzian zer leku eta zer lanketa izan duen eztabaidatu beharra dago. Gehienetan kontrako jarrera izaten dute edo garrantzi gabekotzat jotzen dute, batez ere nagusiek. Heziketa eta sentsibilizazioa egitea komeni da irakaskuntza-saio arruntetan lekurik izan ohi ez duten generoak direlako: eskolan edo euren kabuz lantzen duten, nola, gustuko duten, nola gustatuko litzatekeen lantzea, e.a.
- Irakurketa ozena ohiko irakaskuntza-jardunetik ateratzea komenigarria da (ekitaldi bereziak egin, beste ikasgela bateko ikasleei irakurri...). Landutako irakaspen-edukiak bere dimentsio estetiko-literarioan jendaurrean burutu daitezke. Larringanek (1992:505) eta Igerabidek (1993:48) salatzen dute errekreazio estetiko eta jarraipena falta zaiela bai ahoz gora irakurtzeari eta bai euskal ipuingintzari.

Bukatzeko, ahoz gora irakurtzeak gizartean betetzen dituen beste esparru eta funtzioak gogoratu gura genituzke. Funtzio literario-estetikoaz gain, informatzeko, hezteko, jakinarazteko, eta abar eta abarrerako erabiltzen da. Ahoz gora irakurtzea gizarteko eta eskolako hainbat ekintza komunikatibotan azaltzen zaigunez, gure arreta merezi duelakoan gaude.

BIBLIOGRAFIA

- Dolz, J. eta Vilá, M. (1997): “L’oral formal”, *Articles*, **11**, 5-12.
- Dolz, J. eta Schneuwly, B. (1998): *Pour un enseignement de l’oral*, ESF, Paris.
- Igerabide, J. K. (1993): *Bularretik mintzora*, Erein, Donostia.
- Larringan, L.M. (1992): “Ipuingintza: komunikazio eta praktika linguistikoa”, *Euskera* **37** (separata).
- Txabarri, K. (1993): “Kontaktaren lantzea euskalduntzearen 4. urratsean”, *Zutabe*, **33**, 3-14.

Merkatarientzako ikastaroa AOIren haritik

Juana Mari Ezker
AEK

SARRERA

Talde berezien sailkapenean, HABEk honako arlo hauek sartzen ditu: enpresak, merkataritza, transmisioa, HAEE, IRALE eta HAEEkoak ez diren Euskal Administrazioa...

Euskalduntze-alfabetatze alorrean talde berezien eskaerak ugaritzen ari dira eta, gerora begira, garrantzizko atala izango dela aurreikusten da. Gero eta gehiago dira ezaugarri bertsuak betetzen dituztenak:

- Modulazio txikiko ikastaroak.
- Emaidza azkarrak eskatu.
- Jarduera zehatzak euskaldundu beharra.
- ...

Aipaturiko sailkapenean merkatariak ditugu, eta horiei zuzendutako 50 orduko ikastaro baten diseinu didaktikoa da hemen azalduko dena.

Lan honen helburua irakasleentzat tresna lagungarria izatea da, hemen aurki dezaten nahikoa argibide, ikastaro berezi hauek nola bideratu jakin ahal izateko.

Diseinua egiteko honako hiru ezaugarriak izan ditugu kontuan:

1. Xede-taldea talde berezien artean sailkatua egotea.
2. Hizkuntza komunikazio- eta lan-testuinguruaren arteko lotura.
3. Modulazio txikiko ikastaroa izatea.

Azalpenean, bi alde bereziko ditut: irizpide metodologikoak eta teoria nola gauzatu dugun praktikan.

1. TALDE BEREZIAK

Zer dira talde bereziak? Zein dira talde bereziak? Eskaera bereziak?

Badirudi talde bereziak direla euskalduntze estandarrean kokatzeko zailtasunak dituztenak .

Ezaugarriak, besteak beste, hauexek dira: ikastaro laburrak eskatzea, emaitza azkarrak lortu nahi izatea, jarduera zehatzak, euskaldundu nahia eta beharra, egunero ezin eskolaratzea...

Erabilera-planak direla eta, eskaera horiek azken urteotan gero eta ugaria-goak dira eta, oraindik atal txikia bada ere, gerora begira garrantzizkoa izango dela aurreikusten da.

2. MERKATARIAK ZERGATIK?

Gure merkatariak aipatutako ezaugarri batzuk betetzen dituzte eta talde berezien artean sailkatu ditugu.

Ezin dugu ahaztu gizarte-harremanetan duten garrantzia, eta, gure ustez, euskararen normalizazio-prozesuan eragin handiko esparrua da. Agente-eragileak izateaz gain, faktore biderkatzaileak ere izan baitaitezke.

Halere, merkatariarentzat euskara lan-tresna da. Euren helburua saltzea da, eta euskarak horretan laguntzen dien neurrian ikusiko dute beharrezkoa eta motibagarria.

Bestalde, prozesu gorabeheratsua da ikasle hauek euskaltegiratzea:

- Irakasleen dedikazio estandarra apurtzen dute.
- Ikasturtea abian jarri eta gero jotzen dute euskaltegira.
- Trinkotasun txikiko ikastaroak izaten dira.
- Eskolen artean eten handiegia dago.
- Asistentzia-arazoak izaten dira.
- Motibazio ahula.

Arrazoi horiek eta beste batzuk tarteko, eskaera hauek planteamendu berezia beharko dutela garbi ikusten dugu. Bestela, euskalduntze estandarra nahikoa litza-teke eskaera horiei aurre egiteko.

3. KOMUNIKAZIOA LAN-TESTUINGURUAN

Hizkuntzen ikas-irakaskuntza komunikatiboan bilakaera handia izan da azken urteotan, ezagutzaz hitz egitetik erabileraz hitz egitera pasatu gara. Hizkuntza komunikatzeko tresna da, eta, komunikazioa, testuinguru eta jardun komunikatibo jakinetan garatzen da.

Horrekin batera, beste kontzeptu batzuk agertu dira: atazak, ikas-estrategiak, ikaslearen autonomia, autoebaluazioa, ikasleen izaera, ezagutza, motibazioa, ikas-beharrak...

Gaur egun, eskaera berezi hauei aurre egiteko estrategia metodologikoetan eta metodoetan aukera zabala dago. Horren inguruan egin den ikerketa-lana, ingelesaren kasuan batez ere, oso baliagarria izan da guretzat.

4. IRIZPIDE METODOLOGIKOAK

ATAZAK

Diseinu hau garatzeko, Atazatan Oinarritutako Ikaskuntzan (AOI) oinarritu gara.

“Xede-hizkuntza erabiliz benetako atazak egitea”

“ITZULPEN SAILA 41”, HABEK argitaratutako Willis-en liburuan atazen planteamendu teorikoa eta atazak dituen urratsak azaltzen dira:

- Atazaurrea.
- Atazaren zikloa.
- Hizkuntzan fokalizatu.

Atazatan oinarritutako ikaskuntzak hainbat ekarpen konbinatzen ditu: batetik, hizkuntzak ikas-irakasteko planteamendu komunikatiboetatik datozen ideiarik onenak, eta, bestetik, hizkuntza-forman fokalizatutako antolaketa.

- Metodo honek ikasle, talde edo lanari egokitutako helburuak lantzeko aukera ematen du.
- Jendeak hizkuntzak nola ikasten duen kontuan hartzen du.
- Ikasleari aurkezten zaion hizkuntza eta berak ikasi nahi duena bat bera izango dela ziurtatzen du. Adibidez: bat-bateko ahozko hizkuntza ikasi behar badu, hori entzuteko eta ikasteko aukera izan behar du.
- Atazak fasetan diseinatuta daude, AEK-k duen planteamendutik nahiko gertu. Irakasleari ezagun egingo zaio: atazaurrea – ataza bitartea – atazaostea.

- Atazatan oso ondo bereizten dira jariora eta zuzentasuna.
- Hizkuntza pribatuaren eta publikoaren arteko bereizketa oso interesgarria da. Talde-lanean: pribatua, jariora. Azalpenetan: publikoa, zuzentasuna.
- Klase-jardueretan denboraren kudeaketari garrantzi handia ematen zaio. Eta hori oso kontuan izateko puntua da.

IKASLEAREN AUTONOMIA IKAS-PROZESUAN

Era berean, garrantzitsua den beste alderdi bat ere aintzat hartu dugu: Ikaslearen autonomia ikas-prozesuan. Ikasten ikasiz autonomia garatu. Baina nola garatu?

Gaur egun, hizkuntzak ikasteko edozein ikas-material, metodo, kurrikulu-diseinu hartuta, **ikas-estrategiak** eta **ikaslearen autonomia** hitzak aurkituko ditugu.

Ikasleak ikas-prozesuaren erantzukizuna bere gain hartu behar du. Horretarako, beste elementu batzuk aztertu behar ditugu: ikas-estrategiak, autoebaluazioa, erroreen trataera...

Teknika hauek lagunduko digute eta, jakina, eskola-jarduera beste modu batean antolatzea eskatuko diote irakasleari.

- Ikaslea izango da ardatza, ikaslea da hizkuntza eskuratzen duena eta ikasleak parte aktiboa hartu behar du bere ikas-prozesuan.

Zer dira ikas-estrategiak?

Ikas-estrategiak teknika, jokaera, ikas-ohitura eta ikasteko erak dira. Zenbaitetan, behatzeko modukoak; bestetan, antzeman daitezkeen adimen-prozesuen adierazgarriak, inkontziente edo modu kontzientean erabilitakoak, eta ikasletik ikaslara aldatu egingo dira ikas-estrategiak erabiltzeko modua eta maiztasuna.

Ikas-estrategien inguruko interesa sortu da ikaslea ardatz izatera pasatzean, eta planteamendu horrek zenbait aldaketa ekarri ditu didaktikara.

Hona hemen non aurki daitekeen adibide bat:

<p>BARRENE 1B maila 3. ikastunitatea</p>	<p>10. or. irak. lib 10. or. ik. lib. 11. or. irak. lib. 12. or. ik. lib.</p> <p>Oharra: Bietan, interesgarriak prozeduraren pausoak dira.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Irakurritakoaren ulermena garatzeko estrategiak: nola jokatu hitz ezezagunen aurrean. • Hiztegia ikasteko teknika.
---	--	---

Ikasleak autonomia nola garatuko du?

- Ikas-estrategiei buruz hausnarketa eginez.
- Ikasteko teknika baliagarriak zein diren aztertuz.
- Irakasleak horretarako giroa sortuz.

Autonomia eta ikas-estrategien artean oso erlazio estua dago. Izan ere, bere ikas-prozesua kontrolatzen hasten den ikasleak, ezinbestez, ikas-estrategia egokiak erabiltzen ikasi beharko du; eta, alderantziz, ikas-estrategia egokiak erabiltzen hasten den ikaslea bere ikas-prozesua kontrolatzen hasiko da.

Autoebaluazioa bultzatu behar du irakasleak.

Autoebaluazioa izango da ikaskuntzaren ardatza eta motorra, klasean egiten dena ebaluatuz eta ikasle bakoitzak zer ikasi duen hausnartuz.

- Zer ikasi? Nola ikasi dugu? Zertarako egin dugu hau? Zer lortu dugu honekin?

Talde-dinamika hobetuz:

- Informazio-hutsuneak erabili.
- Hipotesiak egiteko aukerak eman.
- Benetako komunikazioa ziurtatu ikasgelan.
- Ikaslearen aurrezagutza aktibatu.

Lagungarri izan daitekeelakoan, hona hemen adibide bat:

BARRENE**1B maila****A ikas-unitatea**

Autoebaluzio-orrria 19. or. ik. lib.

1. IKASITAKOA: zer ikasi duzu ikastunitate honetan? Idatzi hiru erantzun bakoitzeanEuskara

- Hiztegia: hiru hitz berri
- Gramatika: hiru forma berri

Gaia

- Hizkuntzak nola ikasten dira? Hiru ideia berri. Hobeto ezagutzen duzu zein den zure ikasteko modua?
- Zein dira zure alderdi sendoak? Erabiltzen dituzun hiru estrategia egoki:...
- Zein dira zure gabeziak?
(Zer egiten duzu gaizki?) Hiru estrategia desegoki:...
- Zer hobetu behar duzu? Hiru estrategia berri:...

2. IKASGELATIK AT

- Egun hauetan...
 - toki hauetan erabili dut euskara
 - pertsona hauekin hitz egin dut euskaraz
 - euskaraz irakurri/entzun dut (liburuak, ETB, irratia, Egunkaria)

3. HEMENDIK AURRERA

- Hurrengo ikastunitatean zer hobetu nahi duzu?
 - hiru proposamen:

Errorea beti ikas-prozesuan aurreratzeko, oztopotzat hartu izan da.

Erroreen trataeran ere irizpideak aldatu beharko ditu irakasleak.

- Errorea positiboa da: ikaslea eskuratze bidean dago, eta bereizi egin behar dira hutsegitea eta errore sistematikoa.
- Hutsegitea: erabileran egiten den akats puntuala.
- Errorea: akatsa sistematikoa denean.
- **Zer zuzendu?** Zuzenketa ikasle bakoitzari behar duena egin.
- **Nola?** Jarduera bat horretara bideratua.
- **Noiz?** Ulegarritasuna zailtzen badu moztu eta zuzendu.

Ikasleak jarduna bukatu ondoren.

5. TEORIA PRAKTIKAN NOLA GAUZATU DUGUN

IKASTAROAREN NONDIK NORAKOAK

M^a Llüisa Sabater-en “El concepto de La Lengua para fines específicos y sus implicaciones en la enseñanza. Importancia del Análisis de Necesidades”.

Teoriatik praktikara pasatu behar denean, ikastaro edo talde berezi baten aurrean, irakasleak egin beharreko lehenengo galdera hauxe izango da:

Zer informazio jaso behar da helburu orokorra zein izan daitekeen ateratzeko?

- **Zertarako** behar/nahi dute hizkuntza?
- **Nola** erabiliko dute?
- **Non** erabiliko dute?
- **Noiz** erabiliko dute?
- **Norekin** erabiliko dute?
- **Zer-nolako** gaiak tratatuko dira?

Galdera horien erantzunek lagunduko digute ikastaroaren helburu orokorra eta ikastaroaren nondik norakoak zehazten.

DENDARIANTZAKO HELBURU OROKORRA

Saltzaileak aurrez aurreko elkarrizketetan, bezero euskalduna ulertu eta euskaraz erantzun ahal izateko oinarritzko komunikazio-estrategiak eskuratu.

XEDE-TALDEA:

Xede-taldea merkatariek osatzen dute; merkatarari hauek, euskarari dagokionez, ez dute euren lana euskaraz egin ahal izateko hizkuntza-mailarik (euskalduntze-hasierako maila).

Xede-talde honen behar komunikatiboen ezaugarriak ondoko hauek dira:

INGURUNEA:

Denda barruan, oro har, hiru lekutan aritzeko: mostradorean, aldageletan eta kutxan.

BETEKO DITUZTEN ROLAK:

Ezegagunen artekoak, hau da, saltzailearen eta bezeroaren arteko harremanak; eta hainbat kasutan ezagunen artekoak, hau da, saltzailearen eta ohiko bezeroaren artekoak.

KOMUNIKAZIO-ERA:

Aurrez aurreko jarduna.

TREBETASUNA:

Aurrez aurreko jarduna egin beharko dutenez, ahozkoaren ulermena eta mintzamina landu beharko dira.

IKASTAROAREN ERRITMOA : astean 4 ordukoa

IRAUPENA: 50 ordukoa

IKASLEEN IKAS-BEHARRAK IDENTIFIKATU

Hiru punturen inguruan jasoko dugu informazioa:

- **Beharrak:** Zer ikasi beharko luke ikasleak?
Zertarako izan behar du gai?
- **Gabeziak:** Zer nolako hizkuntza-maila dauka?
- **Helburuak:** Zein dira ikaslearen nahiak/beharrak?

- **Ikas-prozesuaren beharrak:** Baldintzak, estrategiak, trebetasunak.

Eredu eta modu asko dago informazioa jasotzeko: behaketa, testak, galdera-sortak, elkarrizketak eta abar, baina baliagarria eta beharrezkoa dena besterik ez dugu jasoko.

- Informazio pertsonala.
- Lan-egoera.
- Zertarako behar dute hizkuntza?
- Zer informazio falta da?

Fitxa-eredua:

1. INFORMAZIO PERTSONALA

IZEN-ABIZENAK	
ADINA	Ikas-ohituretan eragina izan dezake
AMA-HIZKUNTZA	Errakuntza eta interferentziak antzemateko aukera emango digu
BESTE HIZKUNTZARIK	Hizkuntzak ikasteko erraztasuna edo zailtasuna adieraz dezake
NOIZ IKASI DUZU?	Ez da gauza bera, orain dela 10 urte ikasi ala orain dela gutxi.

2. LAN-EGOERA

ZEIN DA BERE LANPOSTUA?	Lanpostuari begira, ez da berdin prestatzen dendaria ala idazkaria.
LANPOSTUAREN DESKRIPZIOA	Hirugarren atalaren informazio osagarria da, eta idatziz zer nolako gaitasuna daukan adieraziko digu.

3. ZERTARAKO BEHAR DUTE HIZKUNTZA?

LAN-JARDUERAK ETA BEREN GARRANTZIA	Lan-jardueren zerrenda eman: telefonoz hitz egin, gutunak idatzi, jendeari harrera egin.
HIZKUNTZAREN ERABILERAREN MAIZTASUNA	Ikasleak egiten dituenak markatuko ditu, baita horien maiztasuna ere. Ahozko/irakurritakoaren ulermena. Idatzi, hitz egin. Egunero, astean behin, sarritan, gutxitan, inoiz ez.
NORK BERE HIZKUNTZ GAITASUNAREN BALORAZIOA	Motibazioaren adierazle izan daiteke. Egunero hitz egiten duenak akatsak egingo ditu, baina komunikatuko du. Hitz egin, idatzi, irakurritakoa eta entzundakoa ulertu. Ondo, nahiko ondo, gaizki. Nork bere buruarekin duen ziurtasuna adierazten du.

4. ZER INFORMAZIO FALTA DA?

- INTERESAK : gustuak, zaletasunak, lan-arloari dagozkion gustuko gaiak.
- MOTIBAZIOA: ikaslearen benetako motibazioa ez da jasotzen.
- INGURUNE HURBILA: ikasleak bere ingurunean euskara erabiltzeko aukerak.

EUSKARA-IKASTAROARI BURUZKO INKESTA

Merkatariei zuzendua

IKASLEAREN DATUAK

Izen-abizenak: _____

Denda-mota: _____

Dendaren kokalekua: _____

Telefonoa: _____

EUSKARAREN GAITASUN-MAILA:

- Euskara betidanik dakit:
Alfabetatua Bai Ez Erdizka
- Euskara geroztik ikasi dut:
Eskolan Kanean Euskaltegian

ZERBAIT ZEHAZTU NAHI BADUZU: _____**ZURE LANEAN NOREKIN IZATEN DITUZU HARREMANAK?**

- Euskaldun zaharrekin
Gehienetan Gutxitan Beti Inoiz ez
- Euskaldun berriekin
Gehienetan Gutxitan Beti Inoiz ez
- **DESKRIBA ITZAZU ZURE LAN-EGINKIZUNAK** (Ad.: Kutxan egoten zaren, eskaerak egiten dituzun, propaganda-txartelik idazten duzun,...)

ZEIN EHUNEKOTAN ERABILTZEN DUZU ONDOKO TREBETASUN BAKOITZA ZEURE LANPOSTUAN? (Erdaraz zein euskaraz).

- Entzun eta hitz egin: % _____
- Irakurri: % _____
- Idatzi: % _____

1. Entzun eta hitz egin:

Oharrak:

- Elkarrizketa laburrak: _____

- Azalpen zehatzak: _____

- Besterik? Zehaztu: _____

2. IRAKURRI (Azpimarra itzazu irakurtzen dituzunak)

- Testu laburrak
(propaganda-foiletoak, oharrak, gutunak, formularioak, telegramak, faxak, e-postak...)

Oharrak:

- Egunkariak: _____
- Herriko aldizkariak/bestelakoak: _____
- Beste zenbait: _____

3. IDATZI

- Testu laburrak (eskaintza-txartelak, oharrak, erreklamazio-gutunak, faxak, e-postak...): _____
- Testu formalak (instantziak, leku ofizialetarako idazkiak, gutun komertzialak...): _____
- Beste zenbait: _____

ONDOKO HELBURUAK 1etik 10era BALORATU, ZURETZAT DUTEN GARRANTZIAREN ARABERA

- Nire inguruko euskaldunak ulertzea: _____
- Euskarazko egunkariak zein aldizkariak ulertzea: _____
- Kaleko txartelak edo propaganda-orriak ulertzea: _____
- Irratia edo ETB ulertzea: _____
- Bezero edo lankideekin hitz egitea: _____

- Harreman sozialetan (dendetan, Udaletxean, banketxeetan hitz egitea...)

- Ezezagunen aurrean euskaraz egitea (hitzaldietan, bileretan, eztabaidetan...)

- Testu laburrak idaztea (oharrak, eskaintza-txartelak...): _____
- Testu luzeak eta formalak idaztea (txostenak, artikulak...): _____

ZER LORTU NAHI DUZU IKASTARO HONETAN?

Inkesta ikasleek banan-banan beteko dute, baina erantzunak ikasgelan komentatuko dira; ahozko gaitasuna frogatzeko eta ikasleekin zenbait gauza negoziatzeko aukera izango dugu.

Hala nola, gustuko gaiak, ahozko/idatzizko komunikazioa, zer hizkuntza-jarduera duten gogoko, zein ez, eta abar.

INFORMAZIOA PROZESATU

Hurrengo urratsa informazioa interpretatzea da. Gordinean ezin delako diseinuari transferitu.

- Askotan ikasleak nahi duena ez da bat etortzen ikasi behar duenarekin.
- Kanpo-faktoreen eragina: ordutegia, ikasleen kopurua, lekua...
- Irakaslearen irakas-eskarmentua eta iritzia.

IKAS-HELBURUAK ZEHAZTU

Hizkuntza-gaitasun komunikatiboa lan-testuinguruan.

Talde berezietan —kasu honetan, merkatari-taldean— helburuak zehazteko oso kontuan izango ditugu ikasleen lan-jarduerak eta lan-jarduera horietan erabiltzen dituzten hizkuntza-gaitasunak, atazak diseinatzeko horietan oinarrituko baika-ra.

Adibidez:

Ahozko instrukzioak emateko gai izan:

- Ekintzaren bat egiteko.
- Prozesua burutzeko.
- Pertsonak/zerbitzuak/tokiren bat aurkitzeko/kokatzeko.
- ...

ATAZAK DISEINATU

Behin helburuak zehaztu ondoren, atazak diseinatzeari ekingo diogu.

Ataza horiek helburu zehatzak lortzera bideratuak izango dira, eta egunez eguneko programazioa osatuko dute.

- **Merkatu-malgutasuna dela eta, bilera batean lan-egutegiaren berri eman behar duzue denen onarpena jasotzeko.**

- **Hornitzaile eta saltzaileen artean, eskaera telefonoz egin eta tratua itxi.**

- **Produktu baten funtzionamendua jakiteko instrukzioak eskatu eta eman.**

MATERIALA AUKERATU

Ataza-multzoa osatu ondoren, materiala aukeratuko dugu. Material berria sortzen hasi baino lehen, eskura daukaguna aztertuko dugu, EUSKALDUNTZE ESTANDARREAN BALIAGARRIA IZANGO ZAIGUN MATERIALA / ikus-entzunezkoa zein idatzia.

IZENA	FUNTZIOAK	2. URRATSA	NON
Kafetera izorratuta dago	Azalpenak		CD / 2. urratsa / 2. zinta
Internet	Azalpenak		CD / 2. urratsa / 2. zinta

ATAZAZ ATAZA LANKETA ZEHAZTU

Eta, azkenik, atazaz ataza lanketarako prozedura zehaztuko dugu. Hauxe izango da atalik garrantzizkoena, hemen aplikatu beharko dugulako teoriarik azaldutako guztia.

4. ATAZA

- **Merkatu-malgutasuna dela eta, bilera batean lan-egutegiaren berri eman behar duzue, denon onarpena jasotzeko.**

Launaka edo, bi talde egin.

Zein informazio agertu beharko da lan-egutegian?

- Taldeetan zerrenda egin.
- Taldeetan egindako zerrendak erkatu eta osatu.
- Talde bakoitzak irizpideak markatu.

Agertu beharreko puntuak:

- ordutegia.
- jaiak (BERTAKOAK).

- jaiegunetan zabaldu ala ez.
- Zein jaiegunetan zabaldu eta zeinetan ez.
- Merkealdi-sasoia zehaztu, noiz eta iraupena.
- Oporrak.
- Eskaintza bereziak noiz egin.

Eginkizuna betetzen hasi baino lehen, irakasleak talde bakoitzari zenbait irizpide markatuta emango die. Adibidez:

- Jaiegunetan zabaltzeko prest / kontra.
- Merkealdiak sasoi eta iraupen desberdinekoak.
- Herriko jaietan, jai bai/ez.
-
-

Bileran egutegiaren onarpena lortu beharko dute

Eman denbora ikasleei eginkizuna ondo betetzeko.

Irakaslea taldez talde ibiliko da zalantzak argituz eta laguntza emanaz.

- Talde bakoitzak erabakiko du nork eta zer azaldu bileran.
- Talde bakoitzak erabakiko du zer aldatzeko prest dagoen onarpena jasotzen ez badu.
- Talde biek elkarri informazioa trukatu.
- Desberdintasunak edo aldeak apuntatu.

Bi talde egin:

- Talde bakoitzak beste taldearen egutegia aztertu aldaketak proposatzeko.
- Proposamenak prestatu.
Zer hizkuntza-forma erabili proposamenak egiteko?
Egoera anitzetan erabil daitezkeenak.
- Irakasleak laguntza eskaini eta proposamenak ondo egin dituztela frogatu.

- Elkarri proposamenak egin.
- A taldeko bozeramaileak proposamenak egin.
- B taldeak proposamenak eztabaidatu eta erantzuna prestatu.
- B taldeko bozeramaileak erantzuna eman eta proposamenak egin.
- A taldeak proposamenak aztertu eta erantzuna eman.

FEEDBACKA* edo *ATZERAELIKADURA: ATAZA EBALUATU

ONDORIOAK

Diseinu didaktiko hau frogatzeko aukera izan dugu eta balorazio positiboa jaso du.

Dagoeneko, zenbait ondorio atera ditugu:

- Ikasleei hasiera-hasieratik azaldu behar zaie ikastaroaren planteamendua, eta konpromiso batzuk beraiekin negoziatu behar dira.
- Ikastaroa etengabe ebaluatu behar da eta egokitzapenak egin.
- Irakasleari honen inguruko prestakuntza edo laguntza didaktikoa ziurtatu behar zaio. Irakasleak seguru joan behar du klasera, metodo berriak sorrarazten duen segurtasunik eza gaindi dezan.

Ikasturte honetan, euskaltegietara zabaldu da merkatari-taldeetan praktikan jartzeko. Batez ere, modulazio txikiko ikastaroetan.

NOLA EGIN AURRE TALDE HAUEI?

- **TALDE BEREZIAK**
 - MERKATARIAK
- **KOMUNIKAZIOA LAN-TESTUINGURUAN**
 - ATAZAK
- **IKASLEAREN AUTONOMIA IKAS-PROZESUAN**
 - IKAS-ESTRATEGIAK
 - AUTOEBALUAZIOA
 - ERROREAREN TRATAERA

- **IKASLEEN IKAS-BEHARRAK IDENTIFIKATU**
 - BEHARRAK
 - GABEZIAK
 - HELBURUAK / NAHIAK
 - IKAS-PROZESUAREN BEHARRAK
- **INFORMAZIOA PROZESATU**
 - INFORMAZIOA INTERPRETATU
- **IKAS-HELBURUAK ZEHAZTU**
 - HIZKUNTZA-GAITASUNAK LAN-TESTUINGURUAN
- **ATAZAK DISEINATU**
 - MATERIALA AUKERATU
 - ATAZAZ ATAZA LANKETA ZEHAZTU

Atazatan oinarritutako ikaskuntza (AOI): Willis-en eredua

Natxo Guillen
HABE

Hasteko esango dut AOI ikuspegi komunikatiboen ildotik sortutako proposamen metodologiko bat dela. Prabhu (1987) irakasle aitzindariak atazak erabili zituen Bangalore izeneko proiektuan, ingelesa ikasteko eta irakasteko abian jarri zuten proiektuan, hain zuzen. Berebiziko bultzada hartu zuen Willistarrek Birmingham-en *Cobuild* proiektua egin zutenean, non AOIren lan-markoa testuliburuak sortzeko erabili baitzuten. Gaur egun, asko dira metodologia horren ildotik idatzitako lanak eta materialak; horra hor autorerik ezagunenak: Nunan, J. Zanon, E. Martin Peris, Ramón Ribé, etab.

Aurrera joan baino lehen, hitz batzuk esango ditut atazaren definizioaz. Esan behar dut, didaktikaren merkatuan nik neuk hamar bat definizio aurkitu ditudala; ez ikaratu, ez ditugu hemen guztiak aipatuko eta. Bakarrik aipatuko dugu HEOKek ematen duena: «Ataza helburu batera bideratutako eragiketa da, hizkun-tzaz baliatuz benetako zerbaite lortzearren; ikasleak beren hizkuntza-ezagupen guztiez balia daitezke problema konpontzeko, esperientzia elkartrukatzeko, jokoan aritzeko, etab.». Eta aipatu egin dut Jane Willis-ek ematen duenaren parekoa delako, eta, jakina, horixe da komunikazio honetan azalduko dudana eredua. Definizioarekin jarraituz, interesgarria den beste bat ikusi dut eta aurrekoaren osagarri izan daitekeena: «gelako jarduerak antolatzeko, hurrenkeran jartzeko eta egiteko modua» (Peris, 1996). Bai, Kurrikuluaren definizioan gelan egin daitezkeen eragiketa batzuk aipatzen dira, eragiketa horiek hizkuntzaren bidez egingo dira eta ikasleak dakiten guztiaz baliatuko dira, mugarik gabe. Bigarrean gelako antolamenduari erreparatzen diote, ikasleek egin behar dituzten jarduera horiei lotura ematen die hurrenkeran logikoak sortuz. Baina, lan egiteko moduari buruz ere aipamena egiten du, eta hori garrantzitsua da, geroago ikusiko dugunez, AOIren lan-markoan ikasleen zein irakasleen rola nahiko zehaztuta baitaude.

Gero eta gehiago dira bigarren hizkuntzaren eskuratzeari buruz egin diren ikerketak (Lightbown 93) eta horiek ikasgelan dituzten aplikazioak: eskuratzearen kontzeptua bera, ikasleek xede-hizkuntzari buruz hipotesiak egiten dituzte, *input* eta *output* ulergarriak, prozesuaren ezlinealtasuna eta tarteko hizkuntza eta errorearen tratamendua, besteak beste.

Ikerketa horien emaitzak kontuan hartuta, nahiko adostuta dago, eztabaidak eztabaida, hiru direla hizkuntza bat ikasteko bete beharreko baldintzak, ikasle guztientzat baliagarriak direnak nahiz eta estilo kognitibo ezberdinak izan: aurkezpena, erabilera eta motibazioa. Laugarren baldintza bat ere badago, instrukzioa. Idazle batzuek komenigarritzat jotzen ez duten bitartean, gero eta indar gehiago hartzen ari da forman fokalizatzeko aukerak beharrezkoak direlako ideia, pertsona helduen kasuan behintzat.

Azter ditzagun labur-labur lau baldintza horiek:

Aurkezpena: ikasleek beharrezkoa dute ikasi nahi duten hizkuntzarekiko kontaktua izatea. Harreman hori entzuten eta irakurtzen dutenean gertatzen da. Jasotzen duten *input*ak ulergarria behar du izan, hau da, bere tarteko hizkuntzatik hurbil egongo da.

Erabilera: hizkuntzaren bidez gauzak egiteko. *Output*aren bidez ikasleek hizkuntzaren funtzionamenduari buruzko hipotesiak egiteko aukera izango dute.

Motibazioa: aurreko baldintza bietatik etekina ateratzeko ikasleek motibazioa behar dute. Oso garrantzitsua da egin behar duten atazarekiko interesa piztea.

Instrukzioa: hizkuntzaren formari erreparatzea oso lagungarria da ikasten ari diren ikasle helduentzat, prozesu hori azkartu eta eraginokorrage bihurtuz.

Laburbilduz, hizkuntza-ikasleek behar-beharrezkoa dute ikasi nahi duten hizkuntza horren laginak jasotzea eta prozesatzea tarteko hizkuntza garatzeko. Komunikazio-prozesuak abian jarri behar dira hizkuntza erabiltzen dutenean, hipotesiak egin ditzaten. Hipotesi horiek modu kontzientean egin ditzakete; baina, kasu askotan, inkontzientean egiten dituzte. Modu batean zein bestean, hizkuntza berriaren forma batzuk ekoizten dituzte (egokiak eta desegokiak). Hipotesi horiek egiazta-tzeko ala baztertzeko, hizkuntza erabili behar dute. Ikasleek hori guztia egiteko motibazioa behar dute, eta nahi eta nahi ez hizkuntzaren formari erreparatu behar diote egiten dituzten hipotesi desegokien ondorioz sor ditzaketen erroreari aurre egiteko.

Bi hitz Willis-en paradigma azaltzen hasi baino lehen. Ondorengo azalpenean paradigmaren une ezberdinak deskribatuko ditut, une bakoitza zer den eta ikasle zein irakaslearen zereginak zein diren. Komunikazio honen iraupen laburra kontuan izanda, alde teorikoa baino ez dut aipatuko; horren isla praktikoa ikusi nahi duenak *Barrene*, *Barrenet* eta *Barrenkale* materialetara jo dezala.

Atazaurrea: gaiaren aurkezpena egiteko eta hizkuntza identifikatzeko unea da. Ikasleak xede-hizkuntzarekin jartzen dira harremanetan, *inputa* jasotzen hasten dira. Gaia eta atazarekiko interesa pizteko oso une aproposa. Irakasleak gaia kokatuko du, helburuak eta atazak egiteko prozedurak argi daudela egiaztatuko du. Beste batzuk egindako ataza bera edo antzeko baten grabazioa abian jar dezake. Ikasleek gaia aurreikusiko dute eta horretaz dakitena gelara ekarriko, eta une horretan egindako jardueretatik hitz eta esaldi erabilgarriak jasoko dituzte. Era askotako jarduerak egin daitezke: hitzak eta esaldiak sailkatu, esaldiak eta irudiak lotu, ideia-jasa eta mapa mentalak, aurreikuspenak, etab.

Atazaren zikloa: hiru une ezberdin hartzen ditu bere baitan atazaren zikloak.

Ataza: ikasleek binaka edo talde txikitik egingo dute ataza. Irakurtzeko edo entzuteko testu batean oinarri daiteke eta ahozko zein idatzizko elkarreteragina sortu. Irakaslea begirale gisa arituko da, eta irakasleen lana taldeetan gertatzen dena behatzea izango da; une hau ez da oso aproposa gerta daitezkeen erroreak zuzentzeko, komunikazioa oztopatzen ez duten bitartean behintzat. Atazaren unean arreta ez dago hizkuntzan jarrita; beraz, ez da oso eraginkorra izango eta ikasle lotsatien gan kontrako eragina sor dezake.

Prestaketa: ataza nola burutu duten, zer aurkikuntza egin duten eta nolako erabakiak hartu dituzten, talde osoaren aurrean azaltzeko prestaketan arituko dira ikasleak. Geroago esango dutena entseatuko dute edo idatzizko zirriborroak egingo dituzte. Irakasleak azalpenerako saioak prestatzen lagunduko die azalpen hori argia izango dela egiaztatzeko. Hizkuntza-aholkulari gisa ere arituko da; une hau egokia izan daiteke zuzenketatik etekina ateratzeko, gauzak ondo azaltzeko ahaleginak egiten ari direlako. Une horretan hizkera pribatua publiko bihurtuko dute.

Azalpena: ikasleek talde osoaren aurrean ahozko azalpenak emango dituzte edo idatzizko azalpenak banatu. Azalpenaren unean desatsegina izan daiteke denen aurrean zuzenketak egiten hastea, sentsibilitatea derrigorrezkoa da; beraz, irakaslearen lana mahaiburu gisa aritzea izango da. Azalpena amaitzen dutenean, formaren edo edukiaren gaineko *feedbacka* emango du edo antzeko ataza bat egin duten beste batzuen grabazioak abian jarriko.

Hizkuntzan fokalizatu: paradigma honen azken fasea da. Une honetan fokalizatzen diren elementuak alde aurretik erabilia dauzkate, erabili izanak ikasleei testuinguru orokorra ematen die, ezagunak dira. Lehendabizi hizkuntza prozesatzen dute esanahia bereganatzeko; gero hizkuntza hori birziklatu egingo dute gramatikaren kontzientzia pizteko jardueren bidez; jarduera horiek ikasleen arreta formara bideratzen dute. Jarduera horiek bi eratakoak dira:

Hizkuntza-analisirako jarduerak: ikasleek ordura arte erabili edo behar izan dituzten hizkuntza-formen azterketa. Esaterako, testu oso batean ikas-puntuak azpimarratu, elkarrekin jarri, sailkatu, galderak egiten lagundu, erantzunak bilatzen lagundu, etab.

Hizkuntza lantzeko jarduerak: aurreko jardueretan aztertutakoa landuko dute. Praktika-jarduera hauek konfiantza areagotzeko baliagarriak dira.

Bi jarduera hauek modu naturalean konbina daitezke. Hizkuntzaren analisia eta praktika egiten duten bitartean, ikasleek ondo onartzen dituzte zuzenketak, hizkuntzan fokalizatzeke unea delako, hain zuzen ere.

Amaitzeko, esan behar dut paradigma honen egitura itxiak ez gaituela bel-durtu behar. Willis-en eredu hau geuk erabili behar dugu geure behar didaktikoen arabera, eta ez ereduak gu.

BIBLIOGRAFIA

- Giovannini, A.; Martín Peris, E.; Rodríguez, M. eta Simón, T. (1996): “La enseñanza comunicativa mediante tareas”, in *Profesor en acción*, IV. kapitulua, 89-123.
- Lightbown, P. M. (1993): “Itzaropen handiak: bigarren hizkuntzaren eskurapenaren ikerketa eta ikasgelako irakaslan”, *Zutabe* **31**, 23-42.
- Willis, J. (1996): “Praktikatzen duguna predikatuz. Irakasten duguna erakutsiz AOI, APPren alternatiba bat”, *Hizpide*, **37**, 82-89.
- , (1999): *Atazatan oinarritutako ikaskuntzarako lan-markoa*, Itzulpen saila **41**, HABE, Donostia.
- Willis, J. eta D. (1988): Collins Cobuild English Course 2.
- Willis, J. eta D. eta Walker, P. (1988): Collins Cobuild English Course 1.

Abegi euskaltegietako telefono-sistema

Garbiñe Loiarte
Abegi euskaltegiak

SAIOEN NONDIK NORAKOA

Ikasleak aurretik hitzordua hartu behar du. Nahiz eta aukera zabala eskaini, alde z aurretik noiz deituko duen jakin behar dugu. Horretarako, ikaslea eta tutorea hilabetean behin elkartuko dira eta hurrengo egunetako lana planifikatuko dute, hau da: deiak egiteko egunak, orduak eta egin beharrekoa adostu.

Deiek ere gai jakin bat izango dute, eta ariketa edo lantxoren bat prestatu behar du telefonoa hartu baino lehen. Gainera, hizketan pasatzen dugun denbora oso gutxitan izango da adierazpide linguistikoen inguruan.

Gure ustez, erritmo egokia astean 20 minutuko 2 dei izaten da. Saio horiek nahikoa trinkoak izaten dira, eta, gehiago luzatuz gero, nekea nabaritzen hasten dira; horrela, astean bitan, saio bakoitzean zuzenketarako proposatutako ariketak egin ahal izango dira. Deien artean komenigarria da egun bat gutxienez libre uztea, ariketak dakartzan lanak egin ahal izateko eta hurrengo ondo prestatu ahal izateko.

Gerxeago ikusiko dugunez, saio bakoitzak hiru pauso ditu: deitu aurretikoa, telefonoz egiten dena eta deitu ondorengoa. Deitu baino lehen lehenengo biak irakurriak eta eginak eduki behar dituzte, eta hirugarrena ere begiratzea komenigarria izaten da; horrela, arazoren bat badago edo ariketa ulertzen ez badu, irakasleak egin beharrekoa azal diezaioke.

Ikasleak berak deitzen du, normalean bere etxetik edo lantokitik. Deia ren zain dagoena ez da beti irakasle bera. Irakasleak aldatu egiten dira, eta ikasleak ez daki zeinekin hitz egingo duen. Horrekin lortu nahi duguna da ahots, doinu eta hizkera desberdinak entzutea, hitz egiteko moduarekin ez ohitzea. Gainera, irakasleak ere berehala ohitzen gara ikaslearen hizkerarekin, akatsekin, espresioekin eta abar, eta dei gutxi batzuk erantzun ondoren, esfortzu handirik gabe, berehala ulertzen dugu

esan nahi duena. Hala ere, txandakatze hauek ondo antolatu behar dira, ikasleak sentitu behar du beste aldean dagoenak badakiela zer egiten ari den, hurbil sentitu behar du, konfiantza eman behar dio; eta ez dizkio beti galdera berdinak erantzunarazi behar. Tutorea, aldiz, ikastaroa irauten duen bitartean pertsona bera da, horixe baita ikaslearen erreferentea eta bere prozesu osoaren berri daukana.

Telefonoz ari garen bitartean, proposatutako lan komunikatiboak egiten dira; azalpen gramatikalik ez diogu ematen, ez eta zuzenketarik egiten ere. Dena dela, batzuetan beharrezkoa da: esaten ari dena ulertezina denean, tresna hori ezinbestean behar duenean edo esan nahi duenaren kontrakoa esaten ari dela sumatzen dugunean. Hizketaldia moztu eta azalpena eman baino lehen, beti bere aldetik zuzenketak bultzatzen saiatzen gara, baina, batzuetan, eta benetan oztopoa denean, ez dago beste erremediorik.

Irakasleak guztiari aurre egiteko gai izan behar du: batzuetan saioa ez dute prestatu, edo, eguneko lanaren ordezkari, zerkusirik ez duen beste zerbait planteatzen dute; ikasle batekin oso ondo ateratzen dena beste batzuekin oso zaila da, eskaera berriei bat-batean erantzun behar zaie, ikasleak planteatutakoari egokitu, ordezkari ariketak eta proposamenak beti eskura behar ditu.

Saioa emateko orduan, irakasle arruntentzat salto handia da eta zaila izaten da hasieran. Adibidez, gure printzipioetariko bat da ahalik eta gutxien hitz egitea, eta askotan horixe da klasean gehien egiten duguna (irakasleok gelan ez-ahozko hizkuntzaz baliatzen gara gauza asko ulertarazteko, baina telefonoz ari garenean ez dugu baliabide hori); bestetan lo egiteko zorian gelditzea ikaslearen diskurtsoarekin, edo zerbaiten inguruan lanean jarraitzeko aukera guztiak ixtea.

Bestalde, disponibilitate handia eskatzen du, ikasle horiek gehienetan oso lanpetuta baitaude eta askotan ordutegia aldatzen baitute, beti muga batzuen artean. Honako arau hauei jarraitzen diegu:

- Bi egun lehenago abisatuz gero, aldatzeko aukera izango duzu.
- Egun berean abisatuz gero, saioa galdu egingo duzu.
- Irakaslea zure deia zain egongo da; horregatik, egun batean baldin badakizu ezin izango duzula deitu, aurretik abisatu eta data aldatzeko aukera izango duzu, irakasleen aukeren baitan.

Ondoren, zuzenketak eta azalpenak datoz, hau da, telefonoa eskegi eta gero. Saioa bukatu ondoren faxez edo e-postaz bidaltzen diegu guk hartutako notak, azalpenak edo horiek non aurkitu, eta saioan atera den kontzepturen bat jorratzeko ariketak. Ikasleek berehala ikasten dute arau hori, eta hutsuneren bat aurkitzen dutenean, horrelaxe adierazten dute: “Ui! Zer esan duzu? Bidali, mesedez!”.

Baina hori ez da ikasleek egin behar duten lan bakarra; ariketan bertan beste bat ere proposatzen zaio. Gai gara gauza asko ulertarazteko, baina telefonoz ari garenean ez dugu baliabide hori.

Ikasleak ez du sarerik, ezin da isilik gelditu. Ezinbestekoa zaio aurretik gaia ondo prestatzea eta begiratzea, bestela zaila izaten da aurrera eramatea. Irakasleak egiten dizkion bat-bateko galderek ekidin nahi dute dena prestatuta egotea; baina makuluak, parafraasiak, eta beste hainbeste behar ditu askotan aurrera egiteko.

Ikasleentzat saioak gogorak izaten dira, eta hasieran bere ustean 20 minutuko elkarrizketa besterik ez denak, saioak aurrera egin ahala, lan handia eskatzen dio: prestaketa, zuzenketa, gaia gehiago jorratzea, eta abar. Gainera, ez dago keinurik, ez du solaskidearen aurpegia ikusten, ezta ahozko hizkuntza ez den beste baliabiderik laguntza eskatzeko ere.

Gure helburua ez da telefonoz ematen diren elkarrizketak garatzea soilik, baizik hizkuntza orokorrean; beraz, gure elkarrizketak ez dira oso arruntak izaten telefonoz ari garenean. Noizbait, hirugarren pertsona bat erdian sartu bada, harrিতa geldituko da: hizkuntza-premiei buruzko hamar minutuko bakarrizketak edo etxearen deskripzio zehatz-mehatz batek ez daukate inongo harremanik egunero telefonoz egiten ditugun hitz-aspertuekin.

NOLAKO ARIKETAK

Mintzamenaz gain, beste trebetasunak eta hizkuntza bera ere lantzen saiatu gara, gaitasun komunikatiboa bere osotasunean garatuz. Autoikaskuntzaren bidetik enfokatzen dugu, ez da bakarrik momentuko konponketa egiteko, ikasteko modu bat da.

Jarduera horiek ikaslearen esperientzia-mundutik eta interesetatik hurbilak izan behar dute, motibatzaileak eta esanguratsuak, berez atseginak eta lasaigarriak, eta ez bakarrik lortuko duten azkeneko helburu batengatik erakargarriak. Bakoitzaren ikas-prozesuarekiko ardura erraztu behar dute, giro atsegina sortuz, ariketek bideratzen dituzten aurrerapenak jarraituz, eta, aldi berean, estrategia berriak erabiliz. Ikaslearen autonomia eta autozuzenketa bultzatzen dira, eta ikas-estiloak kontuan hartzen dira, alegia, bere itxaropenak, aukerak eta usteak.

Klasea emateko moduak ere argia izan behar du ikasleentzat: garbi geratzen da jarduera bakoitzaren helburua, ibilbide orokor batean duen tokia eta aurreko eta ondorengokoekin duen lotura; baita sortzen zaizkion arazoak konpontzeko mekanismoak ere.

Ariketa horiek 3 etapatan daude banatuta:

Deitu aurretikoa

Telefono-saio bakoitzean egin beharrekoa ikasleak aurretik ezagutzen du, saio horietan erabiliko den materiala tutoreak egun batzuk lehenago helarazten baitio bai tutoretza-saioetan bai fax edo e-postaren bidez.

Puntu honetan gaien sartzeko lantxoak proposatzen dizkiogu: hiztegia begiratu, testutxo bat irakurri, istoriotxo bat prestatu, berriak entzun, hausnarketa egin, eta abar. Iraupen desberdina du, baina guztietan lan honen helburu nagusia gaia aldeztu aurretik ezagutzea izaten da prestaketa bideratzeko eta ondorengo lana errazteko asmoz.

Dena dela, hurrengo puntuan jasota dagoen informazioa ere irakurri eta prestatu behar dute aurretik, bertan aurkituko baitute saioa bideratuko duen galdera.

Beraz, ikasleak duen lana saioa prestatzea da: zer eskatu diogun, zer egingo duen, nola, zer forma erabil dezakeen...

Fase honetan ez diogu idaztea proposatzen eta gehienetan azpitrebetasunak jorratzen ditugu, edo gero erabil ditzakeen zenbait adibide eta baliabide eskaini.

Ikasleak bere egitekoaz eta horrek dakarrenaz kontziente izan behar du deitu aurretik.

Telefonoz egiten dena

Ikasleak ariketa-orria aurrean duela deituko du. Lehenengo minutuak agurtzeko eta “beroketa-lana” egiteko erabiltzen dira: aurretik egindakoa esan, bidalitako zuzenketa ulertu duen, egin beharreko lana argi duen, aste-bukaera edo azkeneko gertakizunak komentatu, eta abar.

Lehenengo kontaktua motza izaten da, berehala hasten gara ariketarekin berarekin. Dena dela, batzuek ez dute fase hori behar, eta, deitu bezain pronto, zuzenean sartzen dira dagokien rolean edo proposatutako lanean. Ikasle autonomoek egokitze-fase txikiagoa behar izaten dute dependenteek baino.

Jardueran ari garenean ere bi fase bereizten ditugu: ikasleak saioari buruz aurretik dakiena, eta, bestetik, espero ez duen galdera: gaiarekin zerikusirik duen bat izan daiteke, antzeko lan bat egitea proposatu, testu mota hori lantzeko bestelako zerbait kontarazi, eta abar. Batzuek telefonoa hartu baino lehenago, saioaren nondik norako guztiak aztertu dituzte eta idatziz erantzun posible dezente prestatzen dituzte. Tutoretza-saioetan eskemen garrantzia aipatzen diegu; hala ere, gehienek esaldietara jotzen dute. Hori dela eta, komenigarria izaten da espero ez duten lan bat proposatzea, bat-batean aurrera eramateko.

Telefonoz ez da zuzenketarik egiten, ezta azalpen gramatikalik ematen ere, ez, behintzat, komunikazioa oztopatzen ez duen bitartean; ikaslea bere rolean sartuta dago eta zuzenketak egiteak ez du zentzu handirik. Irakasleak momentuan apuntatzen ditu akatsak, landu beharrekoak, ikasleen gustuak, iradokizunak, etab., hurrengo saioetarako edo zuzenketarako kontuan hartzeko. Ikaslea zer eta nola esaten ari denari erreparatu behar dio irakasleak; bieran jarri behar du arreta, hizketaldia jarraitu ahal izateko eta hobetu beharrekoa apuntatzeko.

Lanek gehienetan eginkizun bat izaten dute, esaterako: etxea garbitzeko agindu, nagusien aurrean akatsak justifikatu.... Batzuetan adierazpide linguistikoren bat erabiltzea helburua izanik ere, ikasleak ez badu esaten, ez dugu behartzen; bere baliabideak mugitu eta erabiltzen ditu, eta denak dira onak.

Proposatutako lana betetzean, hurrengorako egiteke dagoen lana komentatzen da, zuzenketa bidaltzeko egon daitezkeen oztopoak, ariketaren azaleko balorazioak, eskaera berezietarako tartea...

Ikaslearentzat 20 minutu hizketan telefonoan aritzea oso lan zaila eta neke-tsua da, eta hasierako saioak benetan gogorak izaten dira: ez ahozko hizkuntza, aurpegiko espresioa, keinuak eta eskuak ezin ditu erabili konpentsatzeko estrategia bezala, baina laguntza beste bide batetik datorkio: aurrean lasai eduki dezake prestatu duen guztia.

Deitu ondorengoa

Deitu ondoren, ikasleak bi lan osagarri izango ditu: berez unitateak proposatzen diona eta irakasleak bidaltzen diona.

Aurretik emandako orrialdeetan deiarekin zerikusia duen ariketaren bat proposatzen zaio ikasleari: txosten bat idatzi, irakurtzeko zerbait edo irratian entzutekoa. Lan hori irakasleari bidali diezaioke zuzentzeko, edo beste momentu baterako gorde. Ahal den neurrian, autozuzenketarako gida ere proposatzen zaio.

Deien arteko komunikazioa faxez edo e-postaz egiten da.

Zuzenketa-orria

Lan hau osagarria da eta egindako hutsekin edo nabariak diren beharrekin zerikusia du. Askotan, bigarren lana ikasleak berak bideratzen du tutoretzetan edo saioetan bertan.

Azalpenak ere momentu honetan bidaltzen zaizkio. Ahal den neurrian, eskatutakoari erantzuna eman beharrean, erreferentzia-liburuetan non eta nola argitu bere dudak azaltzen saiatzen gara, momentuko azalpena baino hurrengo zalantzak argitzeko bideak erakustea interesgarriago iruditzen baitzaigu.

Irakaslearen orria

Irakasleak txandakatzen dira eta denek ez dute material osoa ezagutzen. Oso denbora gutxi egoten da saioa prestatzeko, eta denak ez gaude berdin motibatuak zenbait gairekin. Horregatik, interesgarria iruditzen zaigu irakasle-orria ere egitea. Bertan ez da prozedurarik azaltzen, ikasleen orria argi baitago; baina bai zein den saioaren helburua, eta lan sorpresa eta badaezpadako batzuk. Irakasleak ere, bere sarea izanik, errazago lan egiten du.

Materialgintzan

Materiala osatzeko orduan, irizpideen artean bi dira nagusi: trebetasun guztiak eta testu-mota desberdinak jorratzea.

Kontuan hartzen dugu zer egin behar duen: testu-mota eta testuinguru diferentek. Normalean, ikaslea oso eroso dago erregistro batekin eta zaila izaten da beste batera eramatea; esate baterako, gehienbat elkarriketa garatzen da, hori aldatu ahal izateko ikasleari ekoizpen desberdinak eskatzen zaizkio: ordenak eman, hitzaldia, irratiko berriak, ipuinak, laburpenak, azalpenak, deskripzioak, rol-jokoak...

Ariketak diseinatzeko orduan, autoikaskuntzan dauden zenbait irizpide hartu dugu kontuan: instrukzioak garbiak izan behar dira, ulergarriak, erraz jarraitzeko modukoak, bere kabuz ahalik eta gehien egitea...

Ariketa horien iturriak desberdinak izan dira; alde batetik, ohiko taldeetan erabiltzen dugun material batzuk egokitu ditugu, eta merkatuan dauden beste batzuk ere hartu ditugu; hala ere, bai batzuei, bai besteei buelta eman behar zaie, horretarako ez baitaude prestatuta. Beste aldetik, Euskaldunon Egunkaria, Zabalik eta HABE aldizkaria ere erabili ohi ditugu materiala sortzeko, besteak beste.

Unitateak proposatzeko orduan ezin dugu ahaztu lanak ikaslearentzat egokia izan behar duela: zentzuduna, zailtasun-maila, aurretik emandako hizkuntza baliabideak, eta abar. Era berean, kontuan hartu behar dugu ikaslearen konfiantza, ikasketen aurreko esperientzia, ikasketa-erritmoa, erakutsitako jariotasuna, ezagutza kulturalak eta linguistikoak.

Normalean, ariketa solteak ez dira egiten, gai baten inguruan edo testu-mota baten inguruan baizik. Askotan saio batean euskarriztat erabilitakoa hurrengo saiorako aprobetxatzen dugu: ez dira beti jarraian izaten, batak ez du bestea baldintzatzen, baina ordena errespetatzen bada, ikasleak prestatuago eta egokiago egingo du bigarrena. Normalean, eginkizun baten ingurukoak izaten dira eta bi edo hiru saio gai edo baliabide linguistiko baten harikoak izan ohi dira. Multzokatzen saiatzen gara: *a* eta *b* parteak gai baten (lexikoa aprobetxatzeko) edo testu-mota baten inguruan; lehenengoan aztertu eta eman zenbait forma adibide gisa, bigarrenean ekoizpena eskatzen diogu.

Beste unitate berezi batzuk ere baditugu, datekin lotuta daudenak: inauteriak, sagardotegiak, San Sebastian eguna, hauteskundeak...

Ariketa batzuk lagun jakin batentzat badira ere, gehienak edozein ikaslerentzat baliagarri izaten dira; betiere kontuan hartuta ikasleak oso desberdinak direla, eta denek ez dutela berdin lan egiten. Batzuek denbora dezente pasatzen dute hasierako lana egiten eta inoiz ez dute ondorengo egiten; beste batzuek, aldiz, aurrekoari ozta-ozta begiratzen diote deitu aurretik, eta askotan lana esplikatu behar zaie lehenengo momentuan. Horregatik, komenigarria da beti eskema bera ez jarraitzea ariketak planteatzeko. Eskaera eta zailtasunak banatu behar dira, hala nola trebetasunak eta azpitrebetasunak ariketaren une desberdinetan planteatu.

TUTORETZAK

Sistema honen ardatz nagusietako bat da tutoretza-saioa. Ikaslearekiko harremana telefonoaren bidez izaten da, baina komenigarria da erregularri berarekin batera esertzea eta egindakoa eta egin beharrekoa baloratzea.

Ikasleak deitzen duenean zeinekin hitz egingo duen ez badaki ere, tutoretza-saioetara etortzen denean, badaki norengana zuzendu. Tutorea bere erreferentea da, bere ikas-prozesuaren jarraitzailea eta biderik egokiena bilatzen lagunduko diona.

Tutoreak lehenengo saioan ikasleari sistema aurkezten dio eta ikaslearen hasierako diagnosia egingo du: ikaslearen beharrak zeintzuk diren (komunikazio mailakoak zein hizkuntzarekikoak) zehazten lagunduko dio; nola ikasten duen, zertarako eta bestelako xehetasunez informazioa bilduko du; helburuak eta egin beharrekoa ere zehaztuko da.

Ikaslea sistema honekin lan egitera ohituta ez dagoenez, komenigarria izaten da bigarren tutoretza-saioa dei gutxi batzuen ondoren egitea. Horrela, ikasleak konfiantza gehiago izaten du eta lor daitekeena baloratzea errazagoa izaten da, bai tutorearentzat, bai ikaslearentzat.

Tutoretzetan egindako lana baloratzen dugu eta hurrengo egunetan egin beharrekoa adosten dugu. Momentu hauek erabiltzen dira ikaslearen progresioa aztertzeko: zer moduz doakion proposatutako lana, zer falta nabaritu duen, zer jorratu behar duen gehiago, zer nahiago duen egin, eta abar.

Tutorea ikaslearen jarraipenaz arduratzen da. Ikaslearengan ikasten ikasteko premia pizten du, materialak eta baliabideak antolatzen ditu, ikasleekin elkarrengaitzen du erabakiak hartzen ikas dezaten, prozesua eta lortutako emaitzak ebaluatzeko baliabideak eskura jartzeaz arduratzen da. Sistema honek dituen zenbait hutsune konpentsatzen saiatzen da: besteak beste, liburuak irakurtzera, kalean dagoen euskarazko prentsa erabiltzera eta irrati-telebista entzutera bultzatzeko aprobetxatzen du.

Laguntza emateaz gain, motibatzen ere jakin behar du, eta, azken batean, nolabaiteko ziurtasuna eman behar dio ikasleari. Independenten izatera eta arrisku berriak onartzera bultzatu behar du ikaslea.

Erantzukizuna ikaslearena eta tutorearena da, biona dela azpimarratu beharra dago. Oreak horretan ez diogu ikasleari erabakitzeke ahalmenik kenduko, baina bai erreferentziak eskainiko.

Hasieran, ikasleak formari buruzko dudak mahai gainean jartzera etortzen dira tutoretzetara, baina berehala konturatzen dira kezka horiek beste bide batetik asetzen direnean, emaitza hobea lortzen dela. Faxez edo e-postaz bat-bateko galderei, kezkei eta duede azkar erantzuten zaie; zeren eta tutoretzaren zain geldituz gero, horiek testuingurua eta zentzua galtzen baitute.

Tutoretza-saio hauek gidatzeko protokoloa oraindik ez dugu osatu; lagun gutxi ibili garenez, elkarrekin komentatzeko aukera eta momentuan momentuko kezkek eta aldatzekoak trukatzeko aukera ere izan dugu. Hala ere, gaur egun denborak eta esperientziak osatutako sasigidoia jarraitzen dugu, eta, aurrera begira tutore berriei lana errazteko eta aldaketen aurrean linea bakar bat eskaintzeko asmoz, komenigarria litzateke behin betiko gidoia finkatzea.

Guretzat maiztasun egokiena 8 saiokoa egitea da; dena dela, ikaslearen araber moldatzen dugu. Astero bi aldiz deitzen dutenentzat nahikoa izaten da, baina astean behin edo oso irregularrak direnentzat luzeegia izan daiteke saio-kopuru hori. Bestalde, ikasle batzuk oso autonomoak dira eta gai dira noiz edo noiz bilduta bere kabuz dezente aritzeko; beste batzuek, ordea, jarraipen erregularragoa eskatzen dute.

EBALUAZIOA

Ebaluazioa ikas-prozesuaren atala da; sistematikoki informazioa jaso, antolatuta eta interpretatuta dugu, modu horretan ikas-prozesua bideratzeko akatsak eta desbideratzeak zuzenduz.

Aztertu nahi duguna, horretarako egokienak izango diren jarduerak eta helburuekin bat datozen zuzentzeko irizpideak aldeztu aurretik finkatu behar ditugu.

Ebaluazioa benetan formatiboa izateko beharrezkoa da ikasleak bere emaitzak ezagutzeko eta horiekin batera datozen erabakiak hartzea: helburuak zehaztu, berarentzat sistema egokia den baloratu, lan egiteko modua aldatu, errekuPERTAZTEKO planak diseinatu, eta abar.

Honako hauek ebaluatzen ditugu: ikaslearen hasierako ezagutzak, bere ikas-prozesua, lortutako azken emaitzak, irakasleak erabilitako prozedura, erabilitako materiala, programazio bera eta ikas-prozesuan parte hartzen duten faktore guztiak; kasu bakoitzean, informazio desberdinak lortu beharko ditugu.

Etengabe ebaluatzen dugu; hasieran, irauten duen bitartean eta bukaeran ebaluatzen dugu ikastaroa, baina xede diferenteekin momentu bakoitzean. Lortuko dugun informazioa ere desberdina izango da.

Ikaslea lehenengo tutoretzara etortzen denean, lehenengo deia egin aurretik, berarekin batera egiten dugu diagnostia. Ikaslearen maila eta lortu nahi dituen helburuak definitzen saiatzen gara.

Ikaslearen informazioak ahalik eta gehien lortzeko balio digu. Bere historia, zailtasunak, interesak eta hizkuntzarekiko duen jarrera; beraz, informazio hori abiapuntu, programazioa bere beharrei egokituko diegu.

Askotan, lehenengo elkarrizketa honekin ez da nahikoa, eta, horretarako, prestatuta dauzkagu lehenengo bi saioak. Bertan proposatzen zaizkien lanak errazak dira, edozein mailatan egiteko modukoak (bere burua aurkeztu eta lagunekin planak egin). Ikasleak jartzen du zailtasun-maila, bere ekoizpenarekin eta irakasleak bultzatuta. Egin daitekeena eta lor dezakeguna baloratzeko baliagarria izaten zaigu, bai irakasleoi (bere kabuz gai berri batekin hasteko gai da, erabiltzen dituen formak egokiak dira, edozein galderari aurre egiten dio, elkarrizketaren haria mantentzen du, akatsak, erabiltzen dituen hitz betegarriak, eta abar), bai ikasleari (erraza suertatu zaio, gaia prestatzea asko kostatu zaio, zenbat denbora pasatu du erantzun arte, isiluneak, eta abar).

Helburuak zehazteko baloratu behar dugu hizkuntza zer egoeratan erabiliko duen, eta, ondorioz, egoera komunikatibo horri aurre egiteko zer behar duen: egiten dituen paper sozialak, zer gaiez hitz egingo duen, zer jardueratan hartuko duen parte, eta abar.

Ikaslearen profila ere ezagutu behar dugu, hau da: bere ikas-estiloa, hizkuntza ikastearen aurrean usteak eta itxaropenak, aurreko esperientziak eta ikasteko ohiturak. Hitz batean, bere betebeharrak subjektiboak.

Ebaluazio jarraituan ikasleak eta tutoreak hartzen dute parte. Hilabetean behin edo, tutoretza egiten dugu, eta lan egiteko modua, erritmoa, proposamenak, zailtasunak eta aurrerapausoak negoziatzen dira; azken finean, egindakoa eta egin beharrekoa. Bestela esanda, ikastaroan zehar jakin behar dugu ea gure ikasleek aurrera egiten duten, motibatuak dauden, erritmoa egokia den, helburuak markatutako epetan betetzen diren, ikaslea bere aurrerapenaz kontzientea den, zerk bultzatzen duen aurreratzera, eta abar. Ebaluazioaren atal horrek balio hezitzailea du eta beharrezkoa den guztia aldatzera ere bideratzen du.

Prozesu honetan erabiltzen dugun bigarren tresna karpeta pertsonala da. Horretan ikaslearen informazio guztia jasotzen da: programatutakoaz gain, bidalitako zuzenketak, agindu eta jasotako lanak. Tresna baliagarria da tutoretzak aurrera eramateko, bertan agertzen baita ikaslearen progresioa. Horrela, ikasleak

etengabe du gertu-gertutik bere ibilbidearen berri, informazioa eta ebaluatzeko tresnak. Karpeta ezinbestekoa da irakasle batek baino gehiagok parte hartzen dutelako eta nonbait jaso eta bateratu behar dutelako ikasle horri buruzko informazioa. “Egunkari” horiek erritmo-aldaketak eta funtzio bereziak landu beharra eginarazten dizkigute, besteak beste.

Lehen aipatu dugun bezala, ariketa asko autozuzenketarako eginda daude; beraz, ikasleak berak ikusi behar du izan dituen zailtasunak eta oztopoak.

Gure asmoa da telefono-saio horiek grabatzea progresioa entzun ahal izateko; hala ere, hasieran errazena ematen zuenak, arazo eta buruko min handiak eman dizkigu, eta, oraindik ere, ez dugu lortu sistema on bat saio hauek kalitatez grabatzeko.

Ikasleek gehienetan helburu espezifiko bat izaten dute. Horixe izaten da gure “ebaluazio gehitzailea”, karpeta gain, proba idatzirik egiten ez diegulako.

Internet bidezko euskalduntzerako metodologia-ohar batzuk

Gloria Sanchez
Santurtziko Udal Euskaltegia

1. HISTORIA PIXKA BAT

SANTURTZIKO UDAL EUSKALTEGIA 1982ko urrian sortu zen. Urte horietan guztietan eskaini dituen ikastaroak HABEk zehazturiko araudiari jarraiki antolatu ditu. Horretarako, 20 irakasle ditu, eta, batez beste, 500 ikasle atenditu ditu ikasturteko.

Horiek horrela, SANTURTZIKO UDAL EUSKALTEGIAk, ohiko irakaskuntza-moldeak zituen mugez jabetuta, 1998ko irailean gel@irekia izeneko auto-ikaskuntzarako zerbitzua abian jartzea erabaki zuen. Honetara ekar genitzake, labur-labur, muga horiek:

- Eskaintzen genituen ikas-moduluak, gehienak astean 10 ordukoak, ez ziren batere malguak ordutegi-arazoak zituzten ikasleentzat. Askok eta askok ikasi nahia erakutsi arren, ez zuten aukeran maiztasun gutxiagoko ikastororik.
- Ikasle askok ez zuen ohiko ikastaldeetan behar zuena topatzen. Eskaintza sarri askotan orokorregia zen eta ez zuen xede berezietarako irakaskuntzarik mesedetzen. Xede bereziren bat gogoan, propio matrikulatutako taldea osatu ezean, ikasle horrek bertan behera utzi behar zuen ikasteko asmoa.
- Garai hartan, ohiko ikastaldeetan ari ginen autonomizatze-prozesua eta ikasten ikastearen garrantzia azpimarratzen. Hasiak ginen ikaskuntza autonomia bultzatzen, eta berebiziko ahaleginak egiten ikas-prozesuaren emaitzari baino, prozesuari berari begiratzeko. Beraz, autoikaskuntzarako zerbitzua antolatzea ohiko ikastaldeetan urratzen hasitako bidearen jarraipena izan zen. Hala ere, argi ikusi genuen norabide bikoitzeko ibilbidea

behar genuela, hau da, teorian eta praktikan, ikasgelatik autoikaskuntzara; baina baita autoikaskuntzatik ikasgelara eramango gintuena.

Azken batean, ikasleari ahalik eta aukera gehien eskaini behar geniola argi ikusi genuen: taldean eta bakarka, euskaltegira joanda eta urrutitik, irakaslearen laguntzaz zein bere kasa. Eta, batez ere, euskaltegiak aldeztu aurretik ezarritako eskema itxietara mugatu gabe, zerbitzua ikaslearen beharretara moldatzeko ahalegina egin beharra sumatu genuen.

Hemen, labur-labur baino ez bada ere, proiektuaren historia pixka bat egingo dugu. Gure ustez, hiru aldi dira azpimarratzekoak:

- Lehen aldia:

1998-1999 ikasturtean, autoikaskuntzarako zerbitzua sortzeko beharra sumatu genuen; batez ere ohiko ikastaldeein eta erritmoein egokitzeko zailtasunak zituzten ikasleein zuzendua.

Aldi horretan egindako lanaren emaitza dira gure lankide Pedro Lonbidek, Gasteizen Helduen Euskalduntzearen II. Jardunaldietan autoikaskuntzarako zerbitzu batean, aholkulariak bete beharreko ezaugarriak eta zereginak direla-eta aurkeztutako gogoetak

(<http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/ueu/990326/komunikazio/aholkularia.html>), eta Jose Miguel Arnaizek Euskal Herriko Unibertsitateak antolatutako Udako Ikastaroetan zerbitzuaren izari-ezaugarriei buruz aurkeztutako komunikazioa

(http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/ehu/9907/gela_irekia.html).

- Bigarren aldia:

1999-2000 ikasturtean, ideia gorpuztu eta proiektuaren esperimentazio-aldia gertatu zen. Horrela 3-4 ikasle hartu genituen *on-line* bidezko ikasbiderako, eta 10 bat ikasle aukeratu genituen bertsio presentzian jarduteko.

Horren berri eman nuen nik neuk UEUren Glotodidaktika Sailak 2000ko udan Iruñean antolatutako ikastaroan.

- Hirugarren aldia:

Esperimentazio-aldi horretan lorturiko datuak interpretatu eta gure hasierako iritzi eta irizpide asko birformulatu ondoren, gel@irekia autoikaskuntzarako zerbitzua 2000ko ekainean jarri zen abian modu formalean.

Pedro Lonbidek 2001eko martxoan Bartzelonan izaniko autoikaskuntzari buruzko topaketetan zirriboratu zituen gel@irekia zerbitzuaren oinarriko printzipioak, ondorioak eta gaur egungo egoera

(http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/trobada/servicio_autoaprend

izaje.html). Neure aldetik, komunikazio honetan *on-line* ikasbideari begira formulatu ditugun lan-hipotesien berri emango dizuet. Lehenik eta behin baina, eskaintzen ditugun zerbitzuak azalduko ditut.

2. ZERBITZU-MOTAK

Hona hemen gel@irekia-k eskaintzen dituen ikasbideak:

a) Nork bere kabuz ikasteko baliabideak

Webgunetik doaneko baliabideak eta informazioa eskaintzen ditugu, nork bere kasa euskara ikasi ahal izateko.

b) Ikasbide presentziala

Ondoko ezaugarriak dira aipatzekoak:

- Ikaslea euskaltegira bertaratzen da.
- Ikasleak dituen beharren arabera ikas-prozesua mesedetzen du: azterketen prestaketa, idazmena, mintza-saioak, arlo jakinen indartzea...
- Hiru zeregin edo funtzio dira hemen: zerbitzu-arduradunak betetzen duena (ikasleen harreraz, zerbitzuaren ebaluazioaz eta kudeaketaz arduratzea); aholkulariarena (ikaskuntza antolatzen laguntzea du helburu) eta irakasleak bete beharrekoa (azalpenak eman, zalantzak argitu eta hizkuntza praktikatzeko aukerak eskaintzea).

c) On-line ikasbidea

Hona hemen hainbat ezaugarri:

- Ikaslea ez da euskaltegira bertaratzen.
- Ikasleak dituen beharren arabera ikas-prozesua mesedetzen du: azterketen prestaketa, idazmena, arlo jakinen indartzea...
- Bi zeregin dira hemen: zerbitzu-arduradunak betetzen duena (ikasleen harreraz, zerbitzuaren ebaluazioaz eta kudeaketaz arduratzea), eta irakasle-tutorearena (lana antolatzen lagundu, zalantzak argitu eta hizkuntza praktikatu ahal izateko beharrezko baliabideak eskaintzea).

Gatozen, bada, harira. Zertan da *on-line* ikasbidea? Zer-nolako ezaugarriak ditu? Nolako prozedurei jarraitu behar diegu? Zer-nolako oinarri metodologikoak ditu?

Galdera horiei erantzuteak irakasleak erreferentzi gisa erabiltzeko protokolo bat izatea mesedetuko du, inguru ezpresentzian bere praktika didaktikoa gidatzeko modukoa. Baina, ez hori bakarrik, ikasleak ere beharko ditu hainbat eta hainbat xehetasun jakin, ikas-prozesua bideratzen lagunduko diotenak. Izan ere, ez dugu ahaztu behar *on-line* ikasbidea ikasle zein irakasle askorentzat oso berri gertatzen dela, eta, zenbaiten kasuan, zeharo ezezaguna.

3. ON-LINE IKASBIDEA

3.1. Zertan den

Esan dugunez, *on-line* ikasbidearen ezaugarri nabarmenena da ikasleak euskaltegia etorri beharrik ez izatea, nahiz eta hainbat eta hainbat inoiz etorri izan diren tutorea ezagutzera (bizilekuaren arabera, jakina).

Ikaslearen eskura jartzen ditugun baliabideak askotarikoak dira:

- **santurtzius.com** webgunean diren ikas-materialak (doaneko ikastaroak, hainbat ariketa eta testu) eta informazioa, (euskara, kultura eta ikaskuntzarekin erlacionatutako linkak, sarean diren ikas-materialak, beste hainbat ikasguri buruzko informazioa, e.a.).
- Euskara ikasten ari direnen arteko foroa. Dakizuenez, interneteko zerbitzari baten bitartez posta-zerrenda antolatu dugu, euskara ikasi eta praktikatu nahi dutenen arteko komunikazioa ahalbidetzeko (<http://es.groups.yahoo.com/group/euskara-ikasi>).
- SANTURTZIKO UDAL EUSKALTEGIAren ariketa-bankua.
- Behar izanez gero, tutoria presentziala (bertaratu ahal dutenentzat) zein *chat* edo telefono bidezkoa.

Eraketa eta antolamenduari dagokionez, ikasbide presentzian bezalaxe, 10 saioko ikastaldiak eskaintzen ditugu eta saioa hauxe da: ikas-materialak eta lan-proposamenak bidaltzea eta horien zuzenketa.

Gaur egun, ariketa-bankuaren materialak e-postaz bidaltzen dizkiegu; baina, ahal denik eta eperik laburrenean, banku osoa webgunean eskegitzeko asmoa dugu. Horrela, ikasle bakoitzak ariketa, testu eta laguntza-atalera jo eta aukerak egiteko modua ahalbidetuko genuke. Dena dela, esan dugunez, hasi ginenetik hona posta elektronikoa erabili dugu gehienbat.

On-line ikasbidean orain arte jardun duten ikasleak 40 izan dira, ikasleen bizilekua ere oso bariatua izanik. Hona hemen horietako batzuk: Argentina, Txile, Mexiko, New York, Italia, Alemania, Valentzia, Alacant, Madril, Bartzelona eta Euskal Herria.

3.2. *Oinarri metodologikoak*

Labur-labur, honetara bil genezake SANTURTZIKO UDAL EUSKALTE-GIAREN Kurrikulu Proiektuan islatu nahi izan dugun planteamendu metodologikoa: ikas-prozesuaren ikuspegi sozio-konstruktibista izaki, ikaslearen autonomizatzeko-prozesuari eragitea da helburu nagusienetako bat. Horretarako, trebakuntza estrategikoa eta ikas-estiloak kontuan hartzeak dibertsitatearen onarpenari emango diote bide. Hori guzti hori, jakina, hizkuntzaren ikuspegi diskurtsiboa geure eginez. Hemen argi utzi nahi dugu autonomia eta ikasten ikastea ezin direla hizkuntzari buruzko ikuspegi estruktural batekin bateragarriak izan, eta, ezinbestez, giza komunikazioa aztertzen duten teoria linguistikoek gidatu behar dituztela gure hizkuntza-analisiak.

Hain zuzen, gel@irekia autoikaskuntzarako zerbitzuaren ikuspegi metodologikoa, ageri denez, bat dator aipatutakoarekin, eta, horrela, aipatuko ditugunak marko horren barruan interpretatu beharra azpimarratu nahi dugu.

3.3. *Irakatsi eta ikasteko prozesuak bideratzeko oharra*

Ikasbide honen funtzionamendua zertan den ikusteko, bi alderdi ezberdindu-ko ditugu hemen, ikaslearen hasierako harrerari dagokiona bata, eta ikas-prozesuan zeharreko alderdi metodologikoa, bestea.

Ikaslearen hasierako harrera

Zerbitzu-arduradunak ikasbide honetan matrikulatzeko interesa duen ikasleari zerbitzuari buruzko informazio idatzia luzatzen dio. Bertan, ahalik eta informazio esanguratsuena emango dio ikasbide honetan jasoko duen trataeraz.

Behin matrikula egiteko asmoa duela, ikasleak formulario bat bete behar du. Bertan hainbat datu pertsonal emateaz gain, ikaslearen autoebaluazioa egin ahal izateko hainbat galderari erantzun beharko die (ikus eranskina). Ikus dezakezue-nez, bi atal nagusi azaltzen dira:

- a) Batetik, hizkuntzen ezagutza eta ikaskuntzari buruzko galderak biltzen dituen. Ikasleak beste hizkuntza batzuekin izandako esperientzia linguistikoak ebaluatu nahi dira, gainera baino ez bada ere.
- b) Bestetik, euskararen ikaskuntzaz izandako esperientzia nolako izan den ikertzeko galderak planteatzen dira.

Formularioa bete eta bidalitakoan, ikasleari irakasle-tutore bat jarriko dio arduradunak.

Alderdi metodologikoa

Hemen bost alderdi jorratuko ditugu: hasierako ebaluazioa, ikas-plana, irakasle-tutorearen hainbat jokabide, ikas-materialak eta ebaluazioa.

a) *Hasierako ebaluazioa*

- Lehenik eta behin, azpimarratu nahi dugu hasierako ebaluazio-aldia behar-beharrezkoa dela. Ikasleak formularioan bere mailaz, ikas-estiloaz, preferentziez eta egindako ikas-ibilbideaz oinarritzko informazioa eman digu. Horretan oinarrituta, ikaslearen egoera eta maila zertan diren adieraziko duten hainbat ariketa ezberdin proposatuko dizkio irakasle-tutoreak: gramatika, irakurmena, idazmena, ariketa analitikoak, estrategien erabilera, ikas-estiloaren orientabidea (ikaslearen joera kognitiboak, errorearen aurreko erantzuna, eta abar).

Horretarako, ikaslea ariketa horietan nola sentitu den, nolako zailtasunak izan dituen, eta, azken finean, zer lortu duen ikertu behar du irakasle-tutoreak. Horrez gain, ikasleari fase honen garrantzia argitu behar diogu, noiz eta zertarako egingo den azalduz.

b) *Ikas-plana*

- Irakasle-tutorearen lanik inportanteenetako bat ikasleari ikas-plana diseinatzen laguntzea da. Hori, jakina, epe ertain-luzera begirako helburua da. Bien bitartean, ebaluazio-aldian lorturiko datuetan oinarrituta, irakasle-tutorearen ohiko jarduera ikasleari helburuak ezartzea eta proposatutako ariketekin lortutako emaitzak ebaluatzea izango da. Horrela, egindakoaren gaineko gogoetaren eta hausnarketaren bitartez, pixkanaka-pixkanaka ikaslea tarteko helburu propioak ezartzera bultza dezake.

Lan-egitasmo pertsonala diseinatzen trebatzea autonomizatzeko prozesuari eragin ahal izateko oinarritzko baldintza da. Dena dela, ez dugu ahaztu behar autonomia gaitasuna dela, eta gaitasun guztiek bezala, garapen-prozesua dakarrela. Ildo horretan, ikasleak trebatu beharra izango du, baina alde zurretik dituen ikas-ohitura eta ikas-esperientzietan ezinbestez oinarrituz.

- Hasierako aldi honetan, oso alderdi inportantea iruditzen zaigu lanerako erritmoa adostea eta erregularitateak markatzea, bai epeetan (hau da, saioak noizero izango diren: egunero, astero, hamabostero...), bai eginkizunetan (zer-nolako ariketak planteatuko diren, zertarako...). Horren helburua da ikasleak ohitura batzuk hartzea eta momentu oro zer egin behar duen jakitea. Horrela, lan-egitasmo pertsonala diseinatzeko baliabideak eskuratzea mesedetuko dugu.

Bere ezaugarriengatik edo, ikaslearen aldetik epeak markatzea posible ez bada, irakasle-tutoreak lehen fase batean ezarriko ditu (erantzunak noizero, nolakoak, etab.).

- Ikas-plana diseinatuta, irakasle-tutoreak ikaslearen eskura jarriko ditu beharrezkoak dituen materialak eta baliabideak ikas-prozesuan aurrera egin dezan.

c) Irakasle-tutorearen hainbat jokabide

- *On-line* ikasbidearen ezaugarrietako bat ikas-prozesuan inplikaturiko agenteek (irakasle-tutorea eta ikaslea) fisikoki leku berean ez jardutea da. Ingurune horri birtuala deitu izan zaio, ikasbide presentzialak (errealak) gogoan harturik. Gure ustez, erreala/birtuala bereizketaren egokitasuna epaitu gabe ere, *on-line* inguruneak baditu hainbat diferentzia ohiko ikasgeletan izaten den ikasbidearen aldean.

Nabarmenetako bat izaten da irakaslearen eta ikasleen arteko *feedbacka* bestela bideratu beharra. Ikasgelan gehienetan berehalakoa izaten da, eta aukera asko dituzte batzuek zein besteek beren esanak eta eginak azaltzeko; eta, behar izanez gero, zuzentzeko edo ñabardurak tartekatzeko. *On-line* ikasbidean, ordea, aukera gutxiago izaten da. Hori horrela, irakasle-tutorearen eginbideek askoz ere argiagoak behar dute izan: azalpen laburrak, aholku argiak, zuzenketa zehatzak...

- Solaskidea fisikoki ez ezagutzeak eta gainera beste ikaskideekin batera ez aritzeak ezinegona edo deserosotasuna sor dezake hainbatengan.

Hori ahal den neurrian ekiditeko, irakasle-tutoreak beste ikasleekiko harremanak sortzea bultzatu behar luke, eta, horrekin batera, mota guztietako inplikazioak: ikasleen artean antolatutako posta-zerrendan harpidetzera gonbidatuz, proposatzen diren *chat*-saioretan parte hartzera animatuz, telefonoz aritzeko proposatuz, eta abar. Azken batean, *on-line* ikasbideak sor lezakeen *hoztasunari* aurre egin behar die irakasle-tutoreak.

d) Ikas-materialak

- Lehen ere esan dugunez, momentuz ikas-material gehienak e-postaz bidaltzen ditugu. Horrek dakar, ezinbestez, irakasle-tutoreak formatu informatikoan era guztietako materialak eskura izatea.
- Ikas-materialek, ageri denez, bakarka aritzeko propio sortu edo moldaturikoak behar dute izan, eta honako baldintza hauek bete beharko dituzte:
 - Ariketaren gaineko oinarrizko informazioa eman behar dute: maila, zein arlo landu nahi den —gramatika, irakurmena...—, zein euskarri behar den —datzizko testua, ahozkoa...—, zein helburu duen...

- Ikasleak burutu beharreko zereginaren gaineko oinarritzko informazioa emango dute: kontsigna argiak izango dira, ikasle hasiberrien kasuan ele bitara idatziak...
- Euskarriaren gaineko informazioa eman behar dute: testu-mota, testu-era, komunikazio-esparrua, erregistroa...
- Beharrezkoa denean, laguntza-atala izango du: arauen azalpena, hiztegia, baliabide diskurtsiboen azalpena, osagai estrategikoaren justifikazioa...
- Zuzenketa-orria izango dute.

Aurrerago esan dugun moduan, ariketa-bankuaren diseinuan ari gara, eta horrek emango digu aipatu ditugun ezaugarriak datu-base erabilterraz batean integratzeko modua.

- Irakasle-tutoreak euskara ikasi ahal izateko Interneten diren baliabideen berri emango dio. Horrekin batera, sareko material horiekin zer egin dezakeen aditzera emango dio, elkarrekin diseinatutako ikas-planean azaltzen diren helburuak betetze aldera.
- Kontsulta-materialak

Hasiera-mailako ikasleei ez ezik, gainerako guztiei ere adierazi behar zaie derrigorrezkoa dela hainbat kontsulta-material eskura izatea: gramatikaren bat, metodoren bat (*Bakarka*, adibidez). Horren helburua ikasleak gutxieneko euskarriak izatea da, zenbaitetan irakasle-tutoreari lana arintzeko, baina baita ikaslea bere kasa ibiltzeko baliabideak izateko ere. Hori dela-eta, ikaslearen beharrak eta egoera aztertuta, kontsulta-material jakin bat gomendatuko dio. Urruneko ikasleen kasuan, erosketa guk geuk bideratu dugu behin baino gehiagotan.

e) Ebaluazioa

- Eskaintzen ditugun ikastaldiek, dakizuenez, 10 saiok osatzen dituzte. Ikasleak aukeran du ikastaldi bakoitzaren ostean ikasten segitzea edo bertan behera uztea. Horrek, nahitaez, eragina du ebaluazio-moldeetan. Gauzak horrela, behar-beharrezkoa izango da hasieran diseinatutako ikas-planaren helburuen lortze-maila ebaluatzea. Baina ez hori bakarrik, baita helburuen egokitasuna bera ere.

Ondorio argia izango da ikas-plana tarteka-marteka berrikusi eta moldatu beharra.

4. AURRERA BEGIRAKO HAINBAT ONDORIO

Esanak esan, asko dira oraindik orain hobetu beharreko alderdiak. Bestek beste, ondokoak aipatuko genituzke:

a) Alderdi informatikoa

Alderdi honi dagozkion arazoak eta beharrak aztertzeko markoa gure lankide Jose Miguel Arnaizek Donostian izaniko Informatikari Euskaldunen III. Bilkuran aurkeztu zuen

(http://www.santurtzieus.com/irakasle/zerberri/ueu/informatikari01/euskaltegi_informatika.html). *On-line* ikasbidearekin bakarrik lotzen ez badira ere, interesgarria izan daiteke hemen ideia nagusiak laburbiltzea.

SANTURTZIKO UDAL EUSKALTEGIAren asmoa komunikazio-gune bat sortzea da euskara ikasten dabiltzan laguntzat. Gune horretan ez da klase formalik izango, baina ikasleek euskara erabili eta elkarrekin ikasteko aukera izango dute, eskaintzen ditugun baliabideak aprobetxatuz: mezuen trukaketa, zalantza, arazo edo gogoetak besterekin konpartitzeko modua, *chat*-gela, dokumentuak zabaltzea, loturak...

Lehen aipatu dugun ikasleen arteko posta-zerrenda egitasmo hori bultzatzeko erabilitako bideetako bat izan da, orain beste *adar* batzuekin osatu beharrekoa.

Ildo horretan, gaur egun aztertzen ari gara webgunea izatetik ataria izatera pasatzea. Gure ustez, jauzi horrek, lehenago aipatutako ikasleen komunikazio-gunea sortzeko bideak erraz ditzake. Kuriositate moduan baino ez bada ere, esan aztertzen ari garela ahotsa duen *chat*-gela antolatzea, mintzamenaren lanketak dakarren arazoari aurre egiteko.

Testuinguru horretan, *on-line* ikasbidean ari diren ikasleei ikasteko aukerak ugaritzea lortuko genuke.

b) Ikas-materialak

Datorren ikasturteari begirako egitasmoan aurreikusi bezala, webgunean izango den ariketa-bankuak bi sarrera izango ditu:

- Ariketen datu-base orokorra:

Alde batetik, hainbat irizpideren arabera sailkatutako ariketak aurkituko ditu ikasleak. Irizpideak, bestek beste, honako hauek izango dira: maila, hizkuntza-arloa, helburua, zeregina, gaia...

Ikasleak, irakasle-tutorearen laguntzaz, datu-base horretako ariketak ezagututa eta aztertuta, hainbat aukeratzeko eta burutzeko modua izango du.

- **Ikas-ibilbideak**

Beste aldetik, aukeran izango du aldez aurretik diseinatutako ibilbide edo unitateak burutzea. Unitate horiek diseinatzeko erabilitako ariketa eta testuak datu-base orokorretik aterata daude. Ibilbide horiek edukien eta helburuen hurrenkera-irizpide jakin batzuen arabera diseinatuko ditugu. Momentu honetan ari gara lan horretan.

Ibilbide edo unitate horien helburu nagusienetako bat ikasleak hainbat datutan oinarrituta —bere beharrak, helburuak, ikas-estiloaren orientabidea...— ikas-prozesuaz aukera kontzienteak egin ahal izateko trebatzea izango da.

Amaitzeko esan, ez dugula nahi praktikak sostengatzen ez duen teoriarik, ezta teoriarik oinarritzen ez den praktika ere. Horregatik, iruditzen zaigu gaur aurkeztu ditugunak eguneroko praktikak baieztatu behar dituela, horrela lan-hipotesi berriak formulatu ahal izateko. Azken batean, euskara irakatsi eta ikasteko prozesuen gainean, etengabeko hausnarketatik eta gogoetatik etorriko da gure jardueraren kalitatea areagotzeko modua.

ERANSKINA

HASIERAKO GALDETEGIA

Hizkuntzen ezagutza eta ikaskuntza

- Ezagutzen dituzun hizkuntzak:

- Lortutako maila akademikoa:

- Lortutako maila deskriptiboa (“irakurtzen moldatzen naiz” adibidez):

- Zertarako ikasi dituzu? (“artikulu teknikoak irakurtzeko”, “bidaiak egiteko”...):

- Hizkuntza bakoitzaren atal edo arlo errazenak zuretzat:

- Hizkuntza bakoitzaren atal edo arlo zailenak zuretzat:

- Nola gustatzen zaizu ikastea?

- Zelako ariketa-motak nahiago dituzu? Zein dira eraginkorrenak zuretzat?

Euskararen ikaskuntzaz

- Lortutako maila, akademikoa eta deskriptiboa:

- Zertarako ikasi nahi duzu? Helburu bat baino gehiago aukera dezakezu:

- hitz egiteko harreman pertsonaletan (familia, lantokia, lagunartea)
- bidaiatzeko
- prentsa-artikuluak irakurtzeko
- testu tekniko, zientifiko edo administraziokoak irakurtzeko
- tituluren bat lortzeko edo azterketa bat gainditzeko (EGA, Hizkuntza-
- Eskakizunak...)
- beste hizkuntza bat ikastearren

- Nolako ariketak egin nahi dituzu batez ere? Mota bat baino gehiago aukera dezakezu:

Irakurmena	Idazmena	Mintzamena	Entzumena	Lexikoa eta ortografia	Gramatika	Ikas- -estrategiak
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Zein gai interesatzen zaizu? Adibidez, kirola, musika, osasuna ... Ariketak diseinatzeko erabil daitezke zure intereseko gai horiek.

- Nolako dedikazioaz arituko zara? Asteaz zenbat orduz? Egunean?

Bestelako komentariarik edo iradokizunik egin nahi zenuke?

Hartu hitza

Juanjo Uranga, Pello Aranburu, Antton Peñalba
IRALE

SARRERA

Artikulu honen bidez, euskalgintzari egin diogun ekarriaren berri eman nahi dizuegu. Ondoko lerro hauetan, hitz bitan, euskara ikasteko/irakasteko edo eskuratu/jabetzeko beste proposamen bat, beste baliabide bat, eskaini nahi dizuegu.

Urteak joan urteak etorri, gure eguneroko jardunean, behin baino gehiagotan entzun dizkiegu ikasleei honelakoak: *“Bueno, hasta tener seguridad, hasta aprender bien la gramática, prefiero hablar en castellano. Es que hablar es difícil, ya empezaré luego cuando tenga más seguridad”*. Beharbada, ezagutuko dituzue zuek ere holako leloak. Bada, gaitz horri aurre egin nahian eta haren sendagarri, hasi ginen HARTU HITZA hau sortzen. Beraz, bi hitzetan: HARTU HITZA hitza hartu eta hizketan jarduteko aukera da, gela barruan euskaraz jarduteko aukera, jakina; horixe da eta ez besterik.

Lerro hauek prestatzeko, aukeratu egin behar izan dugu: edo azalpen teorikoa egin, metodologiaren ingurukoa, edo material-sorta honen barrua hustu. Bigarrenaren alde egin dugu; izan ere, gaur egun hizkuntzen metodologian pragmatikaren bidea lehenesten den moduan, guk geuk ere geure buruarekin zintzo jokatu nahi izan dugu, eta, hitz potoloak eta goi-mailako jarduna baztertuta, azalpen praktikoa egitea erabaki.

Eskaini diguzuen tarte honetan HARTU HITZA honen ezaugarriak ematen ahaleginduko gara: nori begira sortu zen argituko dugu lehendabizi; oinarri metodologikoei buruzko hausnarketa laburra egingo dugu bigarren, eta zer-nolako materiala aurki daitekeen bertan ezagutzera emango azkenik.

Has gaitezen lehenengoarekin:

Norentzat egin dugu lan hau?

HARTU HITZA, berez, Hezkuntzako Lehenengo Hizkuntza-Eskakizunak (HE1) eskatzen duen gaitasuna eskuratzeko sortutako material-sorta handiago baten lehenengo atala dugu, lehenengo ekarria. Ez dakienak galdetuko du ea zer arraio den Hezkuntzako HE1 delako hori. Denok ulertzeko moduan, esan dezagun material hau HABEren kurrikulu berriaren 2. mailari egokitzen zaiola. Bati baino gehiagori irudituko zaio Hezkuntzari (IRALERI) begira egingia edo hartara lerratuegia; izan ere, lan-esparru horretakoak baitira, neurri handi batean, aukeratu diren gaiak eta eskatzen dituen atazak edo eginkizunak. Dena dela, handia da ataza-kopurua, eta era askotakoak gaiak; horregatik, iruditzen zaigu erraz eta egoki erabil litekeela helduak euskalduntzen oro har, eta zenbait ataza baita DBHn ere, B erduko eta A erduko ikasleekin.

Oinarri metodologikoak direla eta.

Edozein delarik ere xede-hizkuntza, haren jabe egiteak ezinbestez dakar erabilera. Pragmatikak eta urteetako eskarmentuak horrela erakutsita, ondorio hau atera genuen: erabilera da gakoa. Guk baino hobeto eta bakanago adierazi zuen ideia hori, jakina, Andu Lertxundi idazleak: «hitzak hitza du zor, eta hitzak hitza du sortzen. Esan nahi da erabilerak bakarrik trebatzen eta arintzen duela hitza». Gogoeta horrek eta ez bestek eraginik, alegia, jarduteak duela hobekien trebatzen eta arintzen hitza, uste sendo horrek indarturik abiatu ginen ataza komunikatiboen bidetik. Material-sorta honek, beraz, jardutea eskatzen du, bi lagunen edo gehiagoren artean elkarreraginean jardutea, komunikazio-egoera jakinetan hizkuntza erabiltzea. Horretarako, ereduak eta baliabideak eskaintzen zaizkio ikasleari, ekin-tza jakinak burutzeko gaitasuna eskuratu dezan. Material honetan ez duzue aurkituko etxean eta bakarka aritzeko ikasbiderik; bai, ordea, taldean lan egiteko aukera. Ez duzue aurkituko, ezta ere, gramatika-gaitasuna eskuratzeko ohiko ariketa-bildumarik; izan ere, nahi izanez gero, erruz aurki bailitezke horrelakoak euskara ikasteko metodoetan.

Atazak aurkituko dituzue: batzuk itxiak, helburu oso jakinak eskuratzeko (zenbait nozio eta funtzio-esaldi erabiltzeko), eta besteak irekiagoak, sortzaileagoak, gai baten inguruan, bestelako helbururik gabe, hizketan elkarrekin jarduteko. Halere, biek erabilera dute xede.

Azkenik, zer aurki liteke material-sorta honetan?

Aurrera egin baino lehen, aipatu nahi dugu material honek geletan hiruzpalau urtez erabili eta probatu ondoren ikusi duela argia; ez da, beraz, hausnarketa teoriko hutsaren fruitu.

Bi liburukik eta entzutezko zenbait materialek osatzen dute HARTU HITZA: ikaslearena bata eta irakaslearena bestea. Hark ugari ditu atazak: batzuk hizkuntza idatzian trebatzeko; beste batzuk entzutezko ulermena garatzeko; hirugarren batzuk irakurmena areagotzeko; eta beste asko, gehienak beharbada, hitza ahoan hartuta egitekoak. Irakaslearena da bigarren liburukia. Bertan, atazak egiteko behar diren ohar-iradokizunak eta material gehigarria dago. Ez dugu denbora luzerik hartu atazen jardunbidea zehazten; izan ere, ez baitira korapilatsuak eta eskarmentu apur bat nahikoa baita eginkizunak arrakastaz betetzeko. Entzutezko materialean, hainbat dokumentu ditugu komunikabideetatik jasoak; bene-benetakoak dira gehienak, baina, badira tartean, jatorrizkoen kalitate eskasagatik edo bestelako arazoren batengatik, sasi-benetako batzuk ere.

Gaiei eta hizkuntza-helburuei dagokienez, bilduma osoa hiru ikastunitatetan banatuta dago.

Lehenengoan, hiru atal bereizi ditugu: ikastaro-hasierako eginkizunak betetzen (elkar ezagutzen, ikastetxea ezagutzen eta kokatzen, egutegia, ordutegia eta araudiak azaltzen, etab.) jarri ditugu ikasleak; bigarrenean, zenbait idazki funtzional lantzen dira (oharrak, zerbaiten berri emateko adierazpen-gutunak, etab.); eta hirugarren atalak, azkenik, pasadizoak kontatzen, biografiak azaltzen eta lanerako kurrikulua egiten trebatu nahi lituzke ikasleak.

Bigarren ikastunitatean ohiturak, jaiak eta sineskeriak ditugu hizpide: herrietako jaiak, etxeko ohiturak, zenbait lanbideren deskribapenak, hemendik kanpoko hainbat ohitura zahar, garai bateko eta gaurko ohituren arteko aldea, sineskeriak ...). Hizkuntza-ezaupideei dagokienez, unitate honetan ohiturak eta bizimodua aitzakitza hartuta, konparazioa eta kontrastea lantzen dira batik bat, betiere iraganeakoak abiapuntu hartuta.

Informazioa hartu dugu helburu hirugarrenean: informazioa eskatzeko eta emateko gaitasuna eskuratzea oso helburu zabala da, eta, hizkuntza eskuratzeko bidean, behin eta berriro landuko da. Horregatik, unitate honetan ikaslea berri ematen eta eskatzen jarri dugu. Eta, gainera, eginkizun hori egoki betetzeko, zenbait ñabardura adierazten ere ikasiko du: besteak beste, berri emateko jarrera (zehaztasuna, zurrumurrua, ziurtasuna, zalantza, etab.), informazio-iturrien aipamena, eta abar.

Lehen aipatu bezala, badira beste bi unitate ere: laugarrena, prozesuen ingurukoa, eta bosgarrena, ikaslea alegiazko munduan murgilduko lukeena.

Baliabide-sorta honek hitza hartzen eta komunikazioa sortzen laguntzen badizue, poz handia hartuko dugu! Ea hala den! Zuena da hitza.

Zibergela

Ainhoa Uriarte, Idoia Zuloaga
Amorebieta-Etxanoko Udal Euskaltegia

1. DIAGNOSIA

1.1. Egoera

Amorebieta-Etxanoko Udal Euskaltegiaren neurriraketa kontuan izanik —bost irakasle (zuzendaria barne)— antolaketaren aldetik, ikasturtean zehar 9 talde eta udakoak behar ziren.

1.2. Arazoak

Antolaketa horri erantzuteko arazoak zeuden, bai udan taldeak sortzeko, bai ikasturtean zehar ikasleak taldekatzeko (ordutegia eta maila uztartu).

Kontuan izanik euskaltegiaren eskaintza astean hamar orduko modulua zela, ikas-prozesuaren luzera (teorikoki 1200 ordu) 4 urte edota 4 urtetik gorakoa zen.

Horrez gain, azken urteotako bilakaera ere aintzat hartzekoa zen. Hau da: ikasle-kopuruaren beherakada.

2. ERABAKIA

Gauzak horrela, Amorebieta-Etxanoko Udalak eta Aurten Bai erakundeak hitzarmena sinatu zuten. ZIBERGELA sortu eta autoikaskuntza-zerbitzua eskaintzeko erabakia hartu zen.

3. ZIBERGELAREN EZAUGARRIAK

Lokala: Txoko bi bereizi ziren: irakasle-gela eta ordenagailu-gela (ikasleena).

Baliabideak: Irakasle bat. Zortzi ordenagailu ikasleentzat eta beste bat irakaslearentzat.

4. JORRATUTAKO BIDEA

4.1. 1999-2000 ikasturtea

1999ko udan Aurten Bai Fundazioaren ardurapean egon zen. Amorebieta-Etxanoko Udal Euskaltegiak 2000ko urtarrilean bere gain hartu eta eskaintza zehatza abian jarri zuen.

4.1.1. Eskaintzak

1. Eskaintza

Ikastaroaren ezaugarriak:

maila: EGA

orduak: 8 astean

egunak: 4 astean

iraupena: urtarriletik ekainera

ordutegia: 09:30-12:00

14:30-19:30

Norentzat: azken bi ikasturteetan euskaltegian EGA prestatzen ohiko taldeetan aritutako ikasleentzat.

Baliabideak: irakasle bat
HEZINET
aholkularitza-saioak
material idatziak (atariko probak, berridazketak, azterketa-ereduak...)

Antolaketa: HEZINET eta aholkularitza-saioen maiztasuna ikasleen esku.

Matrikulatuak: 12 ikasle.

2. Eskaintza

Ikastaroaren ezaugarriak:

maila: guztiak

orduak: 100

egunak: 5 astean

iraupena: uztailetik irailera

(abuztuan itxita)

ordutegia: 08:00-20:00

Norentzat: Edonorentzat

Baliabideak: irakasle bi
HEZINET
aholkularitza-saioak
material idatziak (maila guztientzakoak)

Antolaketa: HEZINET eta aholkularitza-saioen maiztasuna ikasleen esku.

Matrikulatuak: 27 ikasle

4.1.2. Ondorioak

• Akatsak

HEZINETez gain, beste zerbaiten beharra.
Kontsultarako material eza ikasleen esku.
Aholkularitza-saioen eraketa.
ZIBERGELA euskaltegitik kanpo izatea
(materialik ez eskura).
ZIBERGELAren antolaketa fisikoa eta lokala bera.

• Arrakastak

Ikasleen erantzuna (asetasun-maila)
Ikasleek lortutako emaitzak
(EGA azterketa)

4.1.3. Erabakiak

- ZIBERGELAn egokitze-lanak burutzea hirugarren gela bat gehituz.
- Mediateka izeneko materiala eskuratzea.
- Kontsultarako materiala gehitzea.
- Aholkularitzari dagokionez, eskaintza zehatza luzatzea: talde-saioak eta bakarkako saioak bereizi.

4.2. 2000-2001 ikasturtea

4.2.1. Eskaintzak

Ikastaroen ezaugarriak:

maila:	guztiak	EGA
orduak:	8 astean	8 astean
egunak:	astean 5	astean 5
iraupena:	urritik ekainera	urtarriletik ekainera
ordutegia:	08:30-13:00 14:00-21:30	08:30-13:00 14:00-21:30

Norentzat: edonorentzat

Baliabideak:	irakasle bi material idatziak bideo-monitorea	HEZINET kontsultarako materiala irradi-kasetea	Mediateka lanerako gela CD irakurlea
--------------	---	--	--

Antolaketa:

GELA IREKIA: Multimedia-gela da eta bertan ikasgaiak lantzen eta eduki berriak ikasten dira. Gela honetara ikaslea nahi duenean etor daiteke, eta, gainera, lekua aldeztatik eskatu gabe.

Gela honetan tresna bi daude: alde batetik, HEZINET programa ikasunitateak edo estratuak lantzeko; eta bestetik, Mediateka, ikasitakoa sakontzeko.

Horrez gain, kontsultarako zein lanketarako material idatzia (gramatikak, hiztegiak...) ere bada ikasleen eskura.

TALDE –SAIOA: Irakaslearekin eta beste 4 ikaslerekin gehienez egiten den saioa da: Gela irekian ikasitakoa praktikatzeko eta hizkuntzaren arlo zehatzak lantzeko.

Astebete lehenago hartu behar da.

BAKARKAKO SAIOA: Irakasle-tutoreak ikasleekin dituen jarraipen-saioak dira. Ikastaroan zehar aldioro ikaslearen aurrerabidea eta ikastaroari ahalik eta etekin gehien atera diezaion bermatzeko, hain zuzen ere. Baita izan ditzakeen zalantzak argitzeko ere. Mintzamenak ere lekua du saio hauetan.

Matrikulatuak: 43 ikasle

5. FUNTZIONAMENDUA

5.1. Saioak

2000-2001 ikasturtean, ikasleek ordutegi zehatz baten barruan hartu ahal dituzte saioak eta proposamen horrek ikasleen eskariak ditu oinarri.

Ordu-kopuruari dagokionez, ikasleak gutxienez astean 6 ordu bete behar ditu, horietako ordu bat talde-saioan eta ordu erdi bakarkako saioan, saiook derrigorrezkoak izanik.

5.2. Jarraipena

HEZINETek berak ematen duen informazio zehatzaz gain, talde-saioan zein bakarkako saioen bidez eskuratutakoa erabiltzen da, eta irakasleak horren arabera ko lanak proposatzen ditu.

Asistentziaren jarraipen zuzena ere egiten da.

6. EMAITZAK

6.1. 1999-2000 ikasturteko EGA mailakoak

Zibergelan ibilitako ikasleen EGako emaitzak, eta Bizkaian guztira lortutako ehunekoekin alderatuta, hobeak izan direla nabarmentzen da.

Zibergela ikasleen emaitzak <i>versus</i> Bizkaian guztira lortutakoak			
	1. deialdia	2. deialdia	Guztira
Atarikoa gainditu	+ % 8,61	+ % 12,79	+ % 10,37
Idatzia gainditu	+ % 13,70	+ % 1,76	+ % 5,82
Ahozkoa gainditu	+ % 17,43	+ % 4,27	+ % 9,14

6.2. 2000-2001 ikasturtea urritik apirilera

<u>TALDE-IKASKUNTZA</u>		<u>AUTOIKASKUNTZA</u>
73	Ikasleak	45
Astean 10 ordu	Ikastaroa	Astean 8 ordu
234	Emandako orduak	174
	Gainditu	
30,1%	0 urrats	26,7%
27,4%	1 urrats	31,1%
41,1%	2 urrats	33,3%
1,4%	3 urrats	6,7%
0,0%	4 urrats	2,2%
100,0%		100,0%

7. ONDORIOAK

7.1. Baliabideak

Autoikaskuntza zerbitzuak hiru oinarri beharko lituzkeelako ustean gaude: irakaslea, HEZINET eta material-bankua. Hobekuntzak, beraz, hiru arloetan aurreikusten ditugu:

- Irakaslea: prestakuntza da jorratu beharreko arloa.
- HEZINET: eguneratze-lanaz gain, ahotsaren implementazioa ezinbestekotzat jotzen dugu. Horrez gain, Internet erabiltzeko bidea ere eman beharko litzateke.
- Material-bankua: irizpide komunaren arabera sortu beharrekoa, eta ikasleen eskuragarri izango diren material zehatzez hornitua.

7.2. Lokalaren ezaugarriak

Lau gune izan beharko lituzkeelakoan gaude. Honako hauek, hain zuzen ere:

- Gela irekia: Ordenagailuen gunea
 Saioetarako gunea
 Ikasleen gunea
- Irakasleen gunea

Sailean argitaratu diren beste liburu batzuk

Helduen euskalduntzearen II. eta III. jardunaldiak

UEU-HABE
2001ean argitaratua
ISBN: 84-8438-014-9

Irakurriz ikasi

Abel Camacho
2. argitaraldia
2001ean argitaratua
ISBN: 84-8438-020-3