



## Beste iturrietatik

96. zenb.

XXXVIII. URTEA  
2020 UZTAILA-ABENDUA

ISSN 2530-3287

**Francisco  
Herrera  
Jiménez**

CLIC International House Cádiz

[@franherrera](#)  
[franherrerajimenez@gmail.com](mailto:franherrerajimenez@gmail.com)

**Joan-Tomás  
Pujolá Font**

Universitat de Barcelona

[portfolio profesionala](#)  
[itpujola@ub.edu](mailto:itpujola@ub.edu)

# BIGARREN HIZKUNTZEN DIDAKTIKAREN BERRIKUNTZA MAPATZEA: EREMU BATEKO NODOAK ETA ERTZAK<sup>1</sup>

Bigarren hizkuntzen didaktikaren berrikuntza mapatzea dute helburu dute egileek artikulu honetan, alegia, eremu hori nolabait irudikatu eta osagai desberdinak bertan kokatzea irakasle zein ikertzaileek errazago esploratu ahal izan dezaten. Izan ere, teknologien hedapenak eta erabilerak, zientzia kognitiboen nahiz ikaskuntzari buruzko teorien ekarpenekin batera, badute eraginik hizkuntzen ikas-irakaskuntzan. Hala, hezkuntza berritzeko nodo nagusietako batzuk aurkezten dituzte (esaterako nonahiko ikaskuntza, jardun biko, sarekoa, transmedia edota gamifikazioa) eta horietako bi edo gehiago elkartzen dituzten hiru ertz lantzen: truke birtuala edo telelankidetz, ikasgela iraulia (edo *flipped classroom*) eta norberaren ikas-alorra (NIA edo PLE). Bukatzeko, hiru ikerketa-lerro zertzelatzen dituzte, berrikuntza, irakaskuntza-praktika eta bigarren hizkuntzen ikaskuntza landutako ikuspegiaren arabera aztertzen segitzeko.

## Gako-hitzak

gaitasun digitala, gamifikazioa, ikasgela iraulia, jardun biko ikaskuntza, nonahiko ikaskuntza, norberaren ikas-alorra, NIA, sareko ikaskuntza, teknologia, telelankidetz, transmedia

<sup>1</sup> Jatorrizko argitalpena:

Herrera, F. eta Pujolà, J. T. (2019). Mapear la innovación en la didáctica de segundas lenguas: nodos y aristas de un territorio. In C. López Ferrero eta J. T. Pujolá (ed.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Un homenaje a Ernesto Martín Peris*, (114-133 or.). Difusión.

Egileen zein argitaletxearen baimenez itzulia eta argitaratua.

Eta bai, uste dut denbora behar dugula gure sinesmen eta teoretiko batzuk berrikusteko; prest egon behar dugu, halaber, aldatu eta berritzeko, arriskuak hartzeko eta bide berriei ekiteko (bizitzan beti egin behar den moduan). Dena ez da izango aldaketa teknologikoa eta teknologia berriak: asko dago ikertu eta ikasteko hizkuntzak irakasteko beste hainbat arlori buruz. Baina, zorionez, pertsona asko dabil ikertzen eta guri ematen emaitza interesgarri eta oso etorkizun handikoak. Orain, kontua da nola aurkeztu hori txukun didaktika-arloan. Beno, geure txanda da ekintzetara jotzeko.

Ernesto Martín Peris (Martínez Gilak aipatua, 2011, 9. or)

## 1. H2KO DIDAKTIKA BERRITZEA: EREMU BAT EZAGUTZEKO

Funtsezko prozesu bat azpimarratu behar dugu artikulu hau hasteko: azken hamarkadetan, teknologia erabiltzeko modu berriek guztiz baldintzatu dute pedagogia berritzeko prozesua eta, bereziki, hizkuntzen didaktika berritzeko prozesua. Ikasgeletan teknologia erabiltzeak eraman gaitu berriro proposamen metodologiko berriak formulatzera, eta lagundu egin du zenbait pedagogia sortuberri garatzen (Forés eta Subías, 2017); arlo digitalak gure eskura jartzen dituen prestazio berri horien potentziala abiapuntu dute teknologiek. Bestela esanda, teknologia dagoeneko ez da soilik helburu batera heltzeko bitarteko bat, orain arte ulertu dugun bezala. Egia esan, helburua aldatzen ari da teknologia, komunikazio digitaletik sortutako testu eta genero berriak birsortuz eta birnahasiz (ikus Cassany eta López Ferrero, 2019); prozedurak ere birplanteatzen dizkigu, arlo digitalari lotutako irakaskuntza-prozesu metodologiko berrien bidez.

Biztanle askok eta askok eguneroko bizitzan teknologia erabiltzearen ondorioz, didaktika/teknologia binomioko osagai biak eskutik lotuta joaten dira hizkuntzen prestakuntza-programak diseinatu eta inplementatzeko orduan. Gailu mugikorrek erabiltzeak eta Interneteko gizarte-sareak ugaritzeak eragin du bigarren hizkuntzen didaktikari bultzada teknologiko hori ematea, luzaroan irakasle teknozale talde mugatu batek soilik sustatzen zuena.

Gailu eta aplikazio digitalak nonahi daudenez, irakasleek gaitasun digitalak garatu behar dituzte. Ildo horretatik, Europako Batzordearen Ikerketa Zentro Bateratuak *Irakasleen Gaitasun Digitalerako Esparru Europarra* proposatu du: *DigCompEdu* (Redecker, 2017)<sup>2</sup>. Dokumentu horren xedea hau finkatzea da: zer gaitasun digital garatu behar duten irakasleek tresna digitalak erabiltzeko, eta ikas-estrategia efektibo, inklusibo eta berritzaileak sustatzeko. *DigCompEdu*n, hogeita bi gaitasun zehazten dira sei arlotan antolatuta, 1. irudian ikusten den moduan: bat garapen profesionalean ardaztuta, lau gaitasun pedagogikoetan eta azkena ikasleen gaitasun digitaletan. Hezkuntza hobetu eta berritzeko nola erabil daitezkeen teknologia digitalak azpimarratzen du esparru honetako planteamenduak.

<sup>2</sup> Editoreen oharra: euskarazko bertsioa  
Redecker, C. (2018). *Irakasleen gaitasun digitalerako esparru europarra: DigCompEdu*. Tolosaldea Lanbide Heziketa Institutua-Laneki.  
[https://jakinbai.eus/honi-buruz/adies-ethazi-lhn/af/digicomedu\\_d\\_c/irakasleak\\_eus.pdf](https://jakinbai.eus/honi-buruz/adies-ethazi-lhn/af/digicomedu_d_c/irakasleak_eus.pdf)

1. irudia. Irakasleen Gaitasun Digitalerako Esparru Europarra (Redecker, 2018, 8. or.).



Argi dago hizkuntza-irakasleak eta H2a irakasteko prozesu didaktikoen ikertzaileak eremu berri baten aurrean daudela, eta eremu hori esploratu egin behar dugula: Saurok eta Chapellek (2017) *langua-technoculture learning* esaten diote (hizkuntzak kultura teknologiko batean ikastea). Eremu horretan bizitzeko (bizirauteko), irakasleen gaitasun digitalak garatu behar ditugu, etengabe agertzen ari diren tresna teknologikoak modu efektiboan erabiltzea baino haratago doazenak. Are gehiago; irakasle modura, eremu digital dinamiko eta aldakorrera egokitzen lagunduko diguten estrategiak garatzeko eskatzen zaigu eta, aldi berean, ikasleei beren ikaskuntzaren agintea har dezaten laguntzen, gaitasun digital horien sustapena erraztuz.

Dena den, joera berritzaileak ez dira soilik oso ingurune teknologizatuetatik abiatzen. Hizkuntzaren zientzia kognitiboetatik egiten diren ikerketek eta ikaskuntzari buruzko teoria berrien ekarpenek, halaber, disrupzio-elementuak ere eskaintzen dizkiote bigarren hizkuntzen didaktikari. Artikulu honetan, argibideak eskaini nahi ditugu irakaskuntza-eremu berri hori mapatzeko, nodo-talde bat definituta didaktika berritzeko eta, irakasleek batera ditzaketan erlazioen bidez, plano didaktiko berriak garatzeko.

2. DIDAKTIKA BERRITZEKO NODOAK

Joera berritzaileen tarte aldakor eta dinamiko bat dago lan honen bidez planteatu nahi dugun proposamenaren oinarrian. Joera horiek, berriz, oso jatorri eta ibilbide diferenteak dituzte, baina batu egiten dira arestian adierazi ditugun ingurune digitalizatu horietan. Zenbait kasutan, bitartekaritza teknologikoak eragin du nodo horiek agertzea, baina, beste kasu batzuetan gehiago balio izan du nodoen disrupzio-gaitasuna areagotzeko. Ikus dezagun zein diren hezkuntza berritzeko nodo nagusi horietako batzuk eta zer erlazio duten bigarren hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntzarekin.

2.1. #NONAHIKO\_IKASKUNTZA #U\_LEARNING #IKASKUNTZA\_IKUSIEZINA #HEZKUNTZA\_HEDATUA

Ikasleak ikaskuntza-prozesu batean murgilduta daudenean, edozein tokitan gertatzen da *nonahiko ikaskuntza*, eta ikasleak ikasten ari litezke, nahiz eta guztiz konturatu ez prozesu horretaz. Ikaskuntza-prozesu hori, bestalde, gailu mugikorren eta hari gabeko

sareen bidez egin daiteke, ikasleei edukiak emateko eta aukera emateko elkarri eragin diezaioten edozein unetan eta edozein tokitan. Eta Kinshuk (2012) hau eranstean du:

The learning process includes the real-life experience augmented with virtual information and is adapted to the learner and learner's environment. The content objects, activities, and the interaction with the system and with other humans (including instructors and peers) are customized according to learner's current goals of learning, [...] and the context of the situation in which the learning is taking place.

Definizio horretatik honako hau ondorioztatzen da: ezagutza abian jartzea ez dela soilik irakaslearen erantzukizuna, taldearena baizik, eta gailu mugikorren bitartez pertsonen artean lortzen den interakzioan oinarritzen dela, zeren interakzio horrek erraztu egiten baitu ezagutza horizontal eta interkonektatua (Díez-Gutiérrez eta Díaz-Nafria, 2018). Kontzeptu hori oso erlazionatuta dago *m-ikaskuntzarekin*; hau da, gailu mugikorren bidez ikastearekin, gailu mugikorrek aukera ematen baitute ikaskuntza-inguruneetara etengabe iristeko, edozein unetan eta edozein lekutan (West eta Vosloo, 2013).

*Continuum* bat bezala ulertu behar da *nonahiko ikaskuntza*, teknologia digitalei esker zabaltzen dena eta ezagutza sortu eta testuinguru errealean banatzen duena. Gure ikaskuntza gehienak ikusezinak dira (Cobo eta Moravec, 2011). Horrek esan nahi du askoz gehiago ikasten dugula esperientzia informalean eta ez-formalean bidez, instrukzio formalaren bidez baino. Díaz eta Freirek (2012), Zemos98ko beste autore batzuekin batera, *hezkuntza hedatua* ere proposatzen dute hezkuntza-modalitate modura. Hezkuntza hedatu horrek batu egiten ditu hezkuntza formalaren, ez-formalaren zein informalearen berezko elementuak eta teknologien erabilera; era berean, hezkuntza-modalitate horrek etengabeko ikaskuntzaren alde egiten du, eta ikasleei ikaskuntza beren premietara doi dezaten aukera ematen, autonomia erraztuz.

Ordenagailuz lagundutako hizkuntzen ikaskuntzaren eremu espezifikoan, Sauro eta Zourouk (2019) *CALL in the digital wilds* kontzeptua sartu dute (ordenagailuz lagundutako hizkuntza-ikasketa oihan digitalean). Hizkuntzen ikaskuntza informala hartzen du bere barnean kontzeptu horrek; hau da, instrukzio formalaren testuinguruez kanpoko toki, komunitate eta sare digitaletan gertatzen dena, edo, bestela esanda, helburu nagusi gisa hizkuntzen ikaskuntza ez duten inguruneetan.

## 2.2. #IKASKUNTZA\_MISTOA #JARDUN\_BIKO\_IKASKUNTZA #BLENDED\_LEARNINGA

Joera hau ulertzeko, aurreko arazo bat planteatu behar da; izan ere, nola ulertzen dugun edozein eratako ezagutza –bere dimentsio desberdinetan– eskuratzeko modua markatuko du. Egun, bereizten segitu behar ote dugu zer den modu sinkrono eta aurrez aurrekoan ikastea eta zer den bitartekaritza teknologikoaren bidez modu asinkronoan eta linean ikastea?

Argi dago eremu analogikoan ere etengabe erabiltzen direla tresna digitalak (ikus aurreko atala), eta tresna digitalok eremu analogikoko errutinen elementu bereizezin bilakatu direla; beraz, ezin dira utzi prozesu horietatik kanpo. Horrenbestez, erabilera teknologikoak gure bizitzetako ia eremu guztietan sartu eta hedatu ahala, berezkoa da, halaberharrez, ikaskuntza mistora edo jardun bikora jotzea. Ondorioz, gauza bera gertatzen da bigarren hizkuntzaren ikaskuntza ulertzeko orduan.

Aurrez aurreko ikaskuntzaren abantaila eta desabantailen zerrenda bat sortu eta puntuz puntu lineako ikaskuntzako onura eta eragozpenekin erkatzen badugu, emaitzak guztiz osagarriak direla ikusiko dugu: zutabe batean oztopo dena konponbide bilakatuko da kontrako zutabearen. Horrenbestez, dimentsio biak egokitze formula bat lortzen badugu, aukera izango dugu oso estrategia didaktiko

eraginkorrak garatzeko. Horri deritzo Hinkelmanek (2018) “ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren hirugarren espazioa”.

Estrategia mistoen onura argienetako baten oinarria hau da: ikasleek dituzten premia desberdinetara eta ikaskuntza-egoera desberdinetara egokitzeko gaitasuna. Ekintza bidimentsionalen bidez, arlo analogikoko eta arlo digitaleko korrelatuarekin, helburu didaktiko zabalago eta anitzagoak betetzen dira, ebazte-gaitasun argiagoak dituztenak. Alderdi horren parean, beste ñabardura eztabaidaekin bat garatzen da jardun biko ikaskuntzan: pertsonalizazio-prozesu baten egokitasuna.

Graham et al.-ek (2013, 7. or.) hiru elementu proposatzen dituzte jardun biko ikaskuntzan (*blended learning*, BL):

1. Strategy was comprised of issues relating to the overall design of BL, such as definition of BL, forms of advocacy, degree of implementation, purposes of BL, and policies surrounding it.
2. Structure included issues relating to the technological, pedagogical, and administrative framework facilitating the BL environment, including governance, models, scheduling structures, and evaluation.
3. Support was involved with issues relating to the manner in which an institution facilitates the implementation and maintenance of its BL design, incorporating technical support, pedagogical support, and faculty incentives.

Hiru osagai horiek –estrategia, egitura eta laguntza– bide ematen dute izaera misto guztiz eraginkorra ezartzeko, ikaskuntzaren dimentsio horietako bakoitzaren abantailak jasotzeko; hau da, aurrez aurreko ikaskuntzarenak eta ez-presentzialarenak.

Bigarren hizkuntzaren ikaskuntzari dagokionez, *jardun biko ikaskuntzak* aukera ematen du ekintza didaktiko esanguratsuagoak antolatu eta planifikatzeko, zeren eta inputak ugariagoak baitira, elkarri eragiteko guneak ere konplexuagoak, eta, azkenik, edukiak sortzeko aukerak askoz ere aberatsagoak.

### 2.3. #TRANSMEDIA #STORYTELLING #TRANSMEDIA\_NARRATIBA #NARRATIBA\_H2N

*Transmedia narratibaz* ari garenean, nahitaezkoa da pentsatzea azken hamarkadetan hedabideen ekologian izan diren aldaketa handietan. Transmediaren ideia nagusitu egin da lan-esparru oparo modura. Semiotikaren, azterlan kulturalen eta komunikazioaren teoriaren artean dago ikerketa-arlo hori, aitzindari izan ziren Marshall McLuhan-en analisisietatik abiatuta Henry Jenkins-en kontzeptualizazioetaraino.

Jenkins et al.-en ustez (2013), prozesu gisa eratzen da transmedia motako narratiba; prozesu horretan, fikziozko mundu bateko funtsezko osagaiak hainbat kanaletatik banatzen dira, entretenimendu-esperientzia bat sortzeko, zeinetan bitarteko bakoitzak bere ekarpen originala egiten baitio historiaren garapenari. Definizio hori, gerora, bibliografiak indartu eta, aldi berean, argitu egin du (ikus Byun eta Kwon, 2016).

Ildo horretatik, *transmedia* kontzeptua bereizi egin behar da *crossmedia* kontzeptutik eta OSMU deritzon lan-esparrutik (*One Source Multiple Use*, alegia, sorburu bakarra, hainbat erabilera) (Jang et al., 2011). *Crossmedian*, narratiba modu berean errepikatzen da kanaletako bakoitzean; errendimendua txikiagoa da horregatik. *OSMU* erako proposamenetan, berriz, erdigune narratibo bakarra maneiatzen da, gainerako kanalak hierarkizatzen dituenak. *Transmedian*, aitzitik, ekintza deszentralizatuta ikusten da, eta kanal bakoitzak onurarik handiena ateratzen die bere ezaugarri komunikatiboak. Ondorengo taulan laburbiltzen da zer desberdintasun dagoen *crossmedia*, *OSMU* eta *transmedia* kontzeptuen artean, ekintzei eta kanalei dagokienez.

1. taula. Crossmedia, OSMU eta transmedia narratiben arteko desberdintasunak.

	<b>Crossmedia narratiba</b>	<b>One-Source Multiple-Use</b>	<b>Transmedia narratiba</b>
<b>Ekintza</b>	Ekintza errepikatua	Ekintza zentralizatua	Ekintza deszentralizatua
<b>Kanalak</b>	Gutxieneko errendimendua	Errendimendu ertaina	Gehieneko errendimendua

Herr-Stephenson eta al.-en arabera (2013), bost jarduera-maila ditu transmediaren eremu didaktikoak, eta honela definitzen dute maila bakoitza:

- **Baliabidez bete:** askotariko egoerei aurre egitea ahalbidetzen baitu, sormen handiz eskura diren tresna eta material guztiei etekina ateratzen dieten irtenbideetan pentsatuz.
- **Soziala:** teknologia bidez lotuta egon daitezkeen beste partaide batzuekin solastea errazten baitu; esaterako, gizarte-sare edo mundu birtualen bidez.
- **Mugikorra:** teknologia mugikorak erabiltzen dituelako, eta plataforma zein bitartekoen arteko joan-etorrian oinarritzen delako.
- **Eskuragarria:** norbanako bakoitzaren testuinguru bereziak eta irispide motak kontuan hartuz abiapuntu ezberdinetatik jauzi egiteko eta ibilbide bakoitza definitzeko gaitasuna garatzen baitu.
- **Biriolasgarria:** zeren eta parte-hartzaileak erakartzen saiatzen baita, mundu konplexuak berriro bisitatu, esploratu eta iker ditzaten; mundu hain trinkoak, non hainbat bider sartzea eskatzen baitute.

Rodrigues eta Bidarrak (2015) adierazten dutenez, *transmedia* dagoeneko ez da modako hitza edo irakasleen arteko joera-kontu bat. Azken urteotan, oso eztabaidagai garrantzitsua bilakatu da zertan erabil daitezkeen transmedia-praktikak hezkuntzan esploratzea. Horrela, alfabetatze mediatikoan diharduen hezitzaile berrien komunitate gero eta handiagoa oso modu eraginkorrean ari da ingurune-mota horiek ikasteko duten potentziala esploratzeko prozesuak aprobetxatzen.

Narratibak, bigarren hizkuntza ikasteko interfaze modura, aukera ematen du lan egiteko hala pedagogiako alderdi horiekin guztiekin nola H2aren didaktikak berezkoak dituen alderdiekin, batez ere ikasleen sormenean eta adierazpen pertsonalean oinarritzen diren proposamenekin; hau da, jarduera narratibo benetan esanguratsuekin. Transmediazioak, gainera, aukera ematen du proposamen didaktiko horiek dimentsio komunikatibo askoz ere oparo eta konplexu bati eransteko, ohiko testu-formak eta diskurtso-genero berriak elkartuz.

#### **2.4. #IKASKUNTZA\_DIGITALA #SAREKO\_IKASKUNTZA #SARE\_PEDAGOGIA #KONEKTIBISMOA**

Mende honetako lehen hamarkadetan, ezagutza eta, ondorioz, ikaskuntza ulertzeko zegoen modua, ez bairik gabe, erro vigotskiarreko eta izaera sozial nabarmeneko ikuspuntu batek bideratu zuen. Ikerketa-esparru horren barruan, ikaskuntza-printzipioek berariazko baldintza material eta sozialetan soilik jardun dezaketela ulertzen da. Gizakiontzat, gizabanako jakin bat bizi den gizarteak ezartzen ditu baldintza horiek (Miller eta Dollar, 2000). Ikaskuntza sozialaren teoriak, determinatzaile kognitibo, konduktual eta ingurumeneko arteko interakzio etengabe modura azaltzen du giza portaera (Bandura, 1977).

XX. mendearen amaieran, ikaskuntza kontzeptualizatzeko modu horrek topo egin zuen sareen ustekabeko agerpenarekin eta komunikazio-ingurune ireki, ezberdin eta konplexuekin: horrek, egitate soziala sare-itxurako konexio gisa birpentsatzera behartzen gaitu. Testuinguru horretan sortu zen konektibismoaren teoria. Teoria hori George Siemensek eta Stephen Downesek garatu zuten, hala auresuposizio

konduktistak nola kognitibista edo konstruktibista hutsak gainditzeko. Lehen, interakzioan jartzen zen arreta; orain, berriz, konexioan.

Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theorists. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing (Siemens, 2004, 4. or.).

Starke-Meyerringek (2010) kontzeptu berri bat proposatu zuen errealitate instruktional horiek definitzeko: *Globally Networked Learning Environments* (GNLE edo sarean globalki konektatutako ikaskuntza-inguruneak). Ikertzaile horren arabera, lankidetzan eta elkarrekiko ikaskuntzan zentratutako alternatiba modura ulertzen dira hain zuzen ere GNLEak, lankidetzan garatzen diren curriculumak, pedagogiak eta guneak barne. Halakoak izanik, GNLEen lehenetsunaren artean jasotzen da irakasle eta ikasleek parte hartu behar dutela ordena sozial eta ekonomiko globala eratzen, batik bat goi-mailako hezkuntzan. Eta, garrantzitsuagoa dena, GNLE nozioak azpimarratzen du bere eginkizuna pedagogia berritzea dela, erakundeek berek ezarri eta mugatutako kurtsoen aurrean. Halakoak izanik, GNLEak diseinatu eta ikertzen dituztenek berrikuntza instituzionalarekiko konpromiso handiagoa bereganatzera jotzen dute, zeren berrikuntza hori beharrezkoa baita GNLEen diseinuzko helburu den mugaz harandiko (*cross-boundary*) ikaskuntza eta ezagutza mota errazteko.

## 2.5. #IKUSPEGI\_LUDIKOA #JOKOETAN\_OINARRITUTAKO\_IKASKUNTZA #JOKO\_SERIOAK #GAMIFIKAZIOA

Azken urteotan argi eta garbi garatu den joerarik badago, hura planteamendu edo *ikuspegi ludikoarena* da. Jardun didaktikoa ezartzeko gertaera ludikotik abiatzen den proposamen didaktikoen multzo bati esaten diogu horrela. Ikus dezagun zer partekatzen duten prozesu horiek eta nola ezartzen duen haietako bakoitzak esku hartzeko modua.

Lehenengo eta behin, *jokoetan oinarritutako ikaskuntza* aurkitzen dugu (*Game Based Learning* edo GBL). Beste aukera batzuen aldean, GBLa oso premisa sinplean oinarritzen da: jokoari ahalik eta atarramentu didaktikorik onena ateratzea, haren sorreran edo hezkuntza-ingurunera egokitzean esku hartu gabe. GBLarekin, ikasleek aurre egin behar diete jokoan planteatzen diren hainbat erronka originali. Erronka horiek mundu birtualen bidez (Zheng et al., 2009) edo bideojokoaren bidez (Casañ-Pitarch, 2018) planteatzen dira, eta komunikazio-premiak ebaztean jarri behar dute arreta ikasleek.

Bigarren maila batean, *joko serioak* delakoak ditugu: jokoak diseinatu eta produzitzeko ildo bat da; arazo profesional edo sozial bat ebaztea da helburu nagusia. Joko horiek *ab ovo* diseinatzen dira ikasteko, eta hainbat eta hainbat sektoretan aurki daitezke, industria militarretik hasi eta ospitale-kudeaketaraino, hizkuntzen irakaskuntzatik igarota, jakina. Atal horretan, mahai-jokoak sartzen dira, txartel edo taula eta guzti, baina baita errealitate birtualeko simulagailuak edo proposamenak ere (Cai et al., 2019).

Hirugarrenik, *gamifikazioa* daukagu, funtsean honela defini dezakeguna: “a set of activities and processes to solve problems by using or applying the characteristics of game elements” (Kim et al., 2018, 27-28. or.).

Aurreko bi arloetan ez bezala (GBL eta *joko serioak*), prozesu bat gamifikatzen dugunean ez gabiltza jolasean, baizik eta jokia diseinatzeko teknikak hautatzen ditugu, gure ikasleen inplikazioa errazteko erabilgarri zaizkigunak (Pujolà eta Herrera, 2018). Estrategia horiek azaleko gamifikazio baten bidez gauzatu daitezke, oinarrizko osagaiak erabilia –esaterako, ikur, puntu edo mailak–, edo gamifikazio sakon edo estrukturalako prozesu baten bidez, elementu konplexuagoak baliatuta (Kapp, 2013); adibidez, narratiba sartuta (Batlle et al., 2018).

Jokia bigarren hizkuntzetako ikasgelara eramateko hiru modu horietako edozeinek, jakina, aukera emango digu komunikazio-helburu esanguratsuak eta funtsezko alderdi afektiboak jorrazteko; esate baterako, ikasleen motibazioa eta inplikazioa norberaren ikaskuntzan.

### 3. ERTZ BERRITZAILEAK BIGARREN HIZKUNTZEN IKASGELAN

Nodoak elkartuta, ertzak sortzen dira. Ertzek, berriz, aukera ematen dute irakaskuntza praktikan jarri eta esperimintatzeko planoak sortzeko. Atal honetan, hiru ertz aipatuko ditugu; bi nodo edo gehiago elkartzen dituzte eta bigarren hizkuntzetako irakasleei prozesu berritzaileak esperimintatzeko aukera ematen diete. Ezaugarri komuna dute prozesu horiek: H2ko ikaslearen protagonismoa.

#### 3.1. 1. ERTZA: TRUKE BIRTUALA

*Truke birtuala* edo *telelankidetz*a terminoak honako hau adierazteko erabiltzen dira: irakasleen gidaritzapean ikasle-taldeek hartzen duten konpromisoa, kulturarteko lineako interakzioetan batetik, eta, bestetik, beren hezkuntza-programen barruan beste testuinguru kultural edo kokapen geografiko batzuetako kideekin garatzen dituzten lankidetz-proiektuetan (O'Dowd, 2018).

O'Dowden arabera (2018), hizkuntzen irakaskuntzako truke birtualak bi eratakoak izan ohi dira:

- *E-tandema*: ikaslearen autonomian eta ikasgelatik kanpo hizkuntzak ikasten segitzeko daukan gaitasunean jartzen du arreta.
- *Kulturarteko lineako trukea*: bigarren hizkuntzen irakaskuntzako alderdi soziokulturaletan jartzen du arreta.

Lehen ereduaren ohiko adibide bat da espainiera eta ingeleseko bi ikasle natiborena: linean komunikatzen dira elkarren hizkuntza ikasteko; komentarioak egiten dituzte formari eta edukiari buruz, eta, jarraipena eta ebaluazioa egiteko, lanaren egunerokoa edo portfolio elektronikoa egiten dute. Bigarren kasuan, ikasleek nazioarteko kideekin lankidetzan jardutea eskatzen dute atazek; produktu digitala bat sortuko dute, normalean elebiduna eta kultura bien arteko konparazioetan oinarritua. Nazioarteko truke birtual gehienek hamaika gaitasun garatzen laguntzen dute: lankidetzakoa, eleaniztuna, kulturartekoa eta/edo digitala.

Badaude truke birtualak egiteko erakundeak; hainbat nazionalitatetako ikasle-taldeak harremanetan jartzeko eta elkarrekin proiektuak egiteko plataformak dituzte. UNICollaboration izeneko diziplinarteko antolakunde akademikoak truke birtualen garapena sustatzen du goi-mailako hezkuntzako diziplina guztietan ([www.unicollaboration.org](http://www.unicollaboration.org)); eTwinning-ek ([www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)), berriz, lankidetz

#### 3.2. 2. ERTZA: IKASGELA IRAULIA (FLIPPED CLASSROOM)

*Ikasgela iraulia* ikuspegi metodologiko bat da, jardun biko ikaskuntzakoa. Planteamendu metodologiko horretan, ikasgelatik kanpo egiten da azalpen-instrukzioa, batez ere bideoz. Klaseko denboran, berriz, irakasleak orientazio pertsonalizatua ematen du, eta ikasleek modu aktiboan hartzen dute parte jarduera esanguratsu eta lankidetzakoa egiten (Bergmann eta Sams, 2012). Gogoratu behar da



metodologia hori hezkuntzako oso testuinguru tradizionaletik sortzen dela, zeinetan azalpen-klaseak denborarik gehiena hartzen baitzuen, eta klasetik kanpo egiten baitziren praktikak; gehienetan, ariketak. Teorian, ikasgela iraulian, ikasleek nor bere erritmoaren arabera eskuratu ditzakete materialak, eta nahi duten tokian eta nahi dutenean lan egin dezakete; betiere, aurrez aurreko saioak baino lehen.

Irakasle batzuk oker daude pentsatzen dutenean metodologia hori aplikatzen ari direla ikasleei klase bat prestatzeko eskatzen dietenean, adibidez, dokumentu digitalekin eztabaidatzeko, edo hurrengo eguneko klasean jorratuko duten gaiari buruzko bideo bat ikusteko. Sinplifikazio horrek ez du ezertan lagundu ikasgela irauliaren potentziala uler dadin. Potentzial horren oinarria hau da: ikasleei bere ikaskuntzarekiko jarrera proaktiboa izateko aukera ematen zaie, eta irakasleek gehiago eragin dezakete prozesuetan, lehenago egiten ez zuten bezala. Izan ere, azken produktua besterik ezin zuten ikusi lehen; adibidez, etxeko lan modura eskatzen zen ekoizpen idatzia.

Metodologia hori aplikatu eta, adibidez, iruzkin baten ekoizpen idatzia landu nahi badugu, bideo interaktibo bat sortu dezakegu (*EdPuzzle* edo *PlayPosit* erabilia), idatzeko behar dugun informazioa azaltzeko eta, horrez gain, gogorarazteko zein diren planifikatzeko, idatzeko eta berrikusteko ohiko prozesuak. Gero, ikasgelan gauzatu daiteke idazte-prozesua: jarduera txikien bidez, ikasleek nor bere iruzkina taxutuko dute, edo elkarlanean garatuko dute; irakasleak, berriz, zailtasunak argitzen lagunduko die (esate baterako, paragrafoak egituratzen, lineako hiztegiak erabiltzen, testuari koherentzia ematen, lokailuak erabiltzen eta abar). Horrela bada, irakasleak ikusiko du zer zailtasun dituzten ikasleek idazte-prozesuan, eta bideratu ahal izango ditu. Irakasleak, beraz, denbora gehiago izango du ikasleei modu esanguratsu eta praktikoa ikasten laguntzeko; horrela, atzeraelikadura eskaini ahalko die prozesu osoan zehar, eta ez du, tradizionalki egiten zen bezala, azken produktua soilik ebaluatuko eta ikasleen akats-iturriak igartzen saiatu beharko.

Metodologia horrekin lan egiteko, ikasleek inplikazio altua izan behar dutela izan behar du kontuan irakasleak; izan ere, azterlan batzuek adierazten dutenez (Chuang et al., 2016), ikasgelako interakzio esanguratsu batek arrakasta izateko, beharrezkoa da, neurri handi batean, ikasleek alde aurretik lan batzuk egitea. Klase horiek prestatzeko konpromisoa ziurtatzeko –neurri bateraino behintzat–, ikasleei ikaste-kontratu bat sina dezatela eskatu ahal diegu saio irauliek irauten duten aldirako. Horrez gain, bideoak azalpenak interaktiboak direla ziurtatu behar dugu, eta ez bakarrik entzumen pasibokoak, ikasleek aktiboki uler dezaten zein den azaltzen zaien *input* berria.

### 3.3. 3. ERTZA: NIA

Norberaren ikas-alorra da NIA (*Personal Learning Environment*), pertsona bakoitzak ikasteko erabiltzen duen informazio-iturrien, tresnen, konexioen eta jardueren multzoa (Adell eta Castañeda, 2010, 23. or.). Haren oinarri teorikoan, Vygotskyk proposatzen duen soziokonstruktibismoa (1978) eta Siemensen konektibismoa (2004) daude. NIA dinamikoa, malgua eta irekia da, eta etengabeko aldatze-prozesuan dago. Ezagutzak taxutzeko, berriz, norbanako bakoitzak gai izan behar du hura azaldu, kudeatu eta aberasteko (Castañeda eta Adell, 2013, 22. or.). NIA indibiduala da, eta aldatuz joango da elementu berriez jabetu ahala, erabiltzaileek bizitzan zehar ikasteko dituzten premien arabera. NIAren garapen dinamiko horrek norberaren ikas-sarea ere jasotzen du (PLN ingelesezko siglak, *Personal Learning Network*); hau da, beste batzuekin konektatzea ezagutzak partekatzeko, hausnartzeko, eztabaidatzeko eta birtaxutzeko.

Ikasleen NIAekin lan egiteko, pertsonalizatu egin behar dira ikasi eta irakasteko prozesuak; alegia, irakaskuntza egokitu egin behar da ikasleen premia guztiak asetzeko. Horrela, ikaslea eragile aktibo bilakatzen da, eta etengabe erabakitzen eta planifikatzen du, eta bere burua ebaluatzen. Horretarako, beharrezkoak dira prozesu mental batzuk, modu autonomoan ikasteko gaitasunarekiko transbertsalak; adibidez,

autorregulazioa. Ildo horretatik, Torresek (2016), ELEko<sup>3</sup> bere ikasleen NIAen bidez, ikaskuntza kudeatzeko hiru estrategia metakognitiboren garapena jorratzen du: kurtsoko saioen bidez, tutoreak ikasleen NIAk garatzeko jarduerak proposatzen ditu; ikasleak, berriz, ikaskuntzaz jabetzen doaz: horrek laguntzen die ikaskuntzako elementuekin *konektatzen*, eta elementuok *antolatu* eta *eguneratzen*; aldi berean, hausnartzen dute nola gauzatu ekintza horiek, eta ikaskideekin partekatzen dute dena.

Funtsezkoa da NIAk kurtsoaren atal izatea: ezin dira saio batean edo bitan landu, kurtso osoan zehar baino (Reinders, 2014). Adibidez, lehenengo astean, kontzeptua sar daiteke eta ikasleei beren NIAren kontzientzia harrarazi, haiek esplizitu eginez; esate baterako, modu grafikoan. Hurrengo asteetan, berriz, tresna digitalei buruzko hausnarketa-jarduerak egin daitezke, ikasleek H2a eskola barruan eta eskolatik kanpo ikas dezaten, eta beren zailtasunez kontzientzia har dezaten; horrela, bikoteka jar daitezke, elkarri lagundu eta lan-egitasmo bat osatzeko, gero monitorea eta ebalua dezaten. NIAek erabat aldatzen dute ikasgelako botere-oreka; izan ere, ikasleek guttiz bereganatzen dute ikaskuntzaren agintea.

#### 4. ONDORIOAK: ETA ORAIN ZER?

Aurreko ataletan ikusi dugun moduan, egun irakasle eta ikasleak oso ingurune teknologizatuan ibiltzen gara, eta horrek aukera ematen du etengabeko disrupzio-guneak mantentzeko, baina, tresnetan eta aplikazioetan bainoago, ikaskuntza ulertzeko modu berrietan oinarrituak.

Lan hau amaitzeko, hiru ikerketa-lerro proposatu nahi genituzke –hobeto esanda, hiru trazu lauso–, berrikuntza, irakaskuntza-praktika eta bigarren hizkuntzen ikaskuntza bateratzeko modu hau aztertzen segitzeko.

Lehenengo eta behin, aipatu ditugun joera horien mugak (adierazi ditugunak, adierazi gabe utzi ditugunak eta datozen urteetan agertuko direnak) beti direla lausoak ulertu behar dugu; beharbada, hain hurbil gaude ikusitako fenomenoetatik, non ezin baitugu ulertu argazki osoa. Irudiaren zehaztasun falta hori joeren arteko tolesetan nabaritzen da. Zer marrak bereizten ditu nonahiko ikaskuntza eta jardun biko ikaskuntza (*blended-learning*)? Ikasgelako plan batean, nola zedarritu dezakegu narratiba, elementu ludiko modura, eta transmediako *storytellinga*? Jakina, tolesdura horietan ezartzen dira joeren arteko erlaziorik oparoenak.

Bigarrenik, ulertu behar da atzeraelikadura-sistema inperfektu bat ezartzen dela prozesu horien eta prozesuok gauzatzen dituzten tresnen artean. Pentsa dezagun, adibidez, zer aukera eskaintzen diren hizkuntzak ikasteko Duolingo, Memrise edo Babbel bezalako aplikazioen bidez. Proposamen horiek ezin dira ulertu hizkuntzak ikasteko benetako gune modura, nahiz eta azaleko gamifikazio-prozesuetan oinarritu (mailak, puntuak edo ikurrak bezalako elementuak erabiliz); izan ere, H2a ulertzeko duten modu mekanizistagatik ez dute interakzio sozialerako edo sormen pertsonalerako aukerarik ematen. Horrek ez du eragozten etorkizun hurbilean beste aplikazio batzuek prozesu horiek berrikustea eta geruza sozial/pertsonal hori zabaltzeko gai izatea, horrela emaitza eraginkorragoetara heltzeko, Busuuk egiten duen moduan, atzeraelikadura ematen laguntzen duen ikasle-sare batekin, ikaskomunitate bat sortzeko ahaleginean.

Azkenik, eta aurreko puntuarekin lotuta, berritze-prozesu horiek guztiak solik uler daitezke erdigunean jartzen dugunean ikaskuntzaren protagonista, beraren dimentsio bikoitzean: hiztun soziala eta teknologiararen erabiltzailea. Joera berritzaileak eta

<sup>3</sup> Editoreen oharra:

*Español como lengua extranjera* da ELE, alegia, gaztelania atzerriko hizkuntza gisa

erabilera teknologikoak harremanetan jartzeak benetako zentzu didaktikoa izan dezan, ibilbide biek bat etorri behar dute xede berean: H2ko ikasle baten helburu komunikatiboak erraztea eta aberastea.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

## Bibliografia

- Adell, J. eta Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In R. RoigVila eta M. Fiorucci (ed.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Technologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Marfil – TRE Università degli studi.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Battle, J., González, V. eta Pujolà, J. T. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *RiME, Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2/II, 121-160. <https://doi.org/10.7410/1357>
- Bergmann, J. eta Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach every Student in every Class every Day*. International Society for Technology in Education.
- Byun H. D. eta Kwon Y. (2016). A Systematizaion of the Concept of Transmedia: Update, Reinterpretation and Redefinition of the Concept. *International Journal of Journalism & Mass Communication*, 3, 120. <https://doi.org/10.15344/2349-2635/2016/120>
- Cai, Y., van Joolingen, W. eta Walker, Z. (2019). *VR, Simulations and Serious Games for Education, Series Gaming Media and Social Effects*. Springer.
- Casañ-Pitarch, R. (2018). An Approach to Digital Game-based Learning: Video-games Principles and Applications. *Foreign Language Learning, Journal of Language Teaching and Research*, 9 (6), <https://doi.org/10.17507/jltr.0906.04>
- Cassany, D. eta López Ferrero, C. (2019). El texto y sus cualidades: antes y después de la red. In C. López Ferrero eta J. T. Pujolà (ed.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Un homenaje a Ernesto Martín Peris*, (224-245 or.). Difusión.
- Castañeda, L. eta Adell, J. (ed.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil. <https://www.um.es/ple/libro/>
- Chuang, H.-H., Weng, C.-Y. eta Chen, C. H. (2016). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 56-68. <https://doi.org/10.1111/bjet.12530>
- Cobo Romani, C eta Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://www2.educationfutures.com/books/aprendizajeinvisible/download/AprendizajeInvisible.pdf>
- Díaz, R. eta Freire, J. (ed.) (2012). *Educación expandida*. Sevilla: ZEMOS98. [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Diez-Gutierrez, E. eta Diaz-Nafria, J.M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica, *Comunicar*, 26 (54), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Forés, A. eta Subías, E. (2017). *Pedagogías Emergentes, 14 preguntas para el debate*. Octaedro.
- Graham Ch., Woodfield W. eta Buck Harrison J. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Herr-Stephenson B., Alper M., Reilly E. eta Jenkins H. (2013). *T is for transmedia: Learning through transmedia play*. USC Annenberg Innovation Lab and The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Hinkelman D. (2018). *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. Palgrave Macmillan.
- Jang H., Hong S., Kim K. eta Kim JJ. (2011). Applied Method for One Source Multi Use (OSMU) in the Broadcasting Communication Convergence Environment. In JJ. Park, L.T.Yang y C.Lee (ed.), *FutureTech 2011, Part II, Communications in Computer and Information Science, vol 185* (224-229 or.). Springer Verlag.
- Jenkins, H., Ford, S. eta Green, J. (2013). *Spreadable Media, Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York University Press.
- Kapp, K. M. (2013). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. John Wiley & Sons.
- Kim S., Song K., Lockee B. eta Burton J. (2018). *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming*. Springer, Blacksburg.
- Kinshuk, G. S. (2012) Ubiquitous Learning. In N. M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_224](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_224)
- Martínez Gila, P. (2011). Entrevista con Ernesto Martín Peris, primer director académico del instituto cervantes. *MarcoELE*, 12, 1-10. <https://marcoele.com/descargas/12/entrevista-martin.pdf>
- Miller N. E. eta Dollard J. (2000). *Social Learning and Imitation*. Routledge.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual Exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>

- Pujolà, J. T. eta Herrera F. (2018). Gamificación. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti eta M. Lacorte (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (583-595 or.). Routledge.
- Reinders, H. (2014). Personal Learning Environments for Supporting Out-of-Class Language Learning. *English Teaching Forum*, 52(4) 1-19.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1050245.pdf>
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. In Y. Punie (ed.), *EUR 28775 EN*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>  
[Euskarazko bertsioa: Redecker, C. (2018). Irakasleen gaitasun digitalerako esparru europarra: DigCompEdu. Tolosaldea Lanbide Heziketa Institutua-Laneki. [https://jakinbai.eus/honi-buruz/adies-ethazi-lhn/af\\_digicomedu\\_d\\_c\\_irakasleak\\_eus.pdf](https://jakinbai.eus/honi-buruz/adies-ethazi-lhn/af_digicomedu_d_c_irakasleak_eus.pdf)]
- Rodrigues P. eta Bidarra J. (2015). Design of a Transmedia Project targeted to Language Learning. In *Artech 2015, International Conference on Digital Arts*, 7. Óbidos.
- Sauro, S., eta Chapelle, C.A. (2017). Toward language-technocultural competence. In C.A. Chapelle eta S. Sauro (ed.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (459-470 or.). Wiley-Blackwell.  
<https://doi.org/10125/44666>
- Siemens G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 3-10.  
[http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm)
- Starke-Meyerring D. (2010). Globally Networked Learning Environments in Professional Communication: Challenging Normalized Ways of Learning, Teaching, and Knowing. *Journal of Business and Technical Communicaton*, 24 (3), 259-266.  
<https://doi.org/10.1177/1050651910363266>
- Torres, L. (2016). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE*. [Doktore-tesia]. Universitat de Barcelona.  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/399453>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- West, M. eta Vosloo, S. (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219662>
- Zheng, D., Wagner, M. M., Young, M. F. eta Brewer, R. A. (2009). Negotiation for Action: English Language Learning in Game-Based Virtual Worlds. *The Modern Language Journal*, 93, IV, 489-511.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00927.x>