

**María del
Carmen
Méndez
Santos**

Aichi Prefectural University
(Japonia)
mendez@for.aichi-pu.ac.jp
@mariaparrula

Beste iturrietatik

Learning by feeling: sentimenduen bidetik ikasi. Gerora gogoratuko diren jardueren diseinu eraginkorra, atzerriko hizkuntzen (AH) eskolan

Edozein ikasprozesu izaten da konplexua, baita atzerriko hizkuntzen irakaskuntza formalean gertatzen dena ere, eta denbora behar izaten da arrakasta lortzeko. Hori dela eta, beharrezkoa da eskoletako esperientziak aztertzea eta berrikustea, datu empirikoak izateko; izan ere, datu horiek antolatuta eta sistematizatuta, ikasgelara eraman daitezke, irakaskuntza-praktika hobetzeko. Artikulu honetan, atzerriko hizkuntzen ikaskuntzarako jardueren gainean hausnartu nahi dugu, ulertzeko zer duten bereizgarri egokitzat eta eraginkortzat jotzen ditugun jarduerak. Gero, lortutako ondorioekin, jarduerok dituzten elementuen zerrenda bat zirriborratuko dugu, inbentario hori gidari izan dezagun bihurtzeko material berriak diseinatzen ditugunean. Lan honetan, neurodidaktikaren oinarriak eta aurkikuntzak hartu ditugu kontuan, baita ikasprozesuko afektibitateari buruzko ikerketenak ere.

Gako-hitzak

afektibitatea AH, hizkuntzalaritza aplikatua, jarduerak, memorabilitatea, neurohezikuntza

1. SARRERA

Prozesu konplexua da hizkuntzak ikastea heziketa formalaren bidez, faktore askok eragiten baitute. Faktore horien artean, nabarmentzekoak dira motibazioa, irakasleak, metodoak edo eskolak, testuingurua, inguruabar biografikoak eta alderdi genetikoak, besteak beste. Zalantzarik gabe, irudipen hutsa da uste izatea irakasleok elementu horiek guztiak kontrolatu ditzakegula, perfekzioa lortzeko irakaskuntzan; baina geure esku dago irakaskuntza-esperientziaren gainean hausnartzea, emaitzak aztertzea eta ideien zerrenda bat eskaintzea, horiek ikasgelaren egunerokoan txertatzeko; izan ere, horrela hobetuko ditugu geure praktikak eta, horien bidez, baita ikasprozesua ere.

Ikasgelan egiten diren jarduerak dira heziketa formalaren elementu erabakigarrietako bat, zeren eta, edozein delarik ere erabiltzen den metodoa, jarduera horietan islatzen baitira ikasteko modurik onenaren inguruan irakasleak dituen sinesmenak. Jarduerak lan-tresnak dira, ikasleek ukitzen, egiten, esperimendatzen, jasaten edo gozatzen dituztenak; hau da, guk zer nahi dugun ikasleek ikastea gauzatzen da jardueretan. Gure ustez, Richards-ek eta Lockhart-ek bezala (2008, 148 or.), jarduera bat zeregin bat da, zeina irakaskuntza- eta ikaskuntza-helburu zehatz bat lortzeko hautatu den. Baliteke batzuk gaizki antolatuta egotea edo behar bezain onak ez izatea, eta horrek kontrako eragina izan dezake, bai ikaskuntzan, bai ikaskuntzaren emaitzetan (Stevick, 2000, 69. or.). Hargatik, gure irakasteko filosofia gauzatzuz arrakasta izan duten jarduerak aztertu behar ditugu, osagai eraginkor eta desiragarriez diseinaturiko eredu egonkor bat taxutu eta arrakasta lortzeko ikasgelan aldi oro.

Egokiena litzateke pentsatzea ikasgeletan egiten diren jarduerak, batetik, lagundu egiten dutela hasiberritan ikasgelan sartzean izan ohi den motibazioari eusten —baldin eta horrelakorik balego; eta, ez balego, hura aurkitzen laguntzen dute— eta, bestetik, sustatu egiten dutela jarraikitasuna, zeina beharrezkoa baita ikasprozesua garatzeko. Jarduerak eraginkorrak badira, uste izatekoa da kalitatezko ikaskuntza lortzen lagunduko dutela, edozer dela ere irakasleok halakotzat jotzen duguna: zuzenagoa, azkarragoa, arinagoa, hobeto berreskura daitekeena... edo horren guztiaren batura.

Kasu honetan, gure ikuspuntu didaktikoak —*Learning by feeling* deituak— oinarri teoriko hauek ditu: a) batetik, irakaskuntza afektiboa (Rogers, 1969; Arnold, 2000; Stevick, 2000), b) bestetik, neurozientziak hezkuntzara dakartzen aurkikuntzak (Mora, 2013; Ortiz, 2009; Ibarrola, 2013; Damasio, 2005; Jensen, 2010; Tokuhama-Espinosa, 2011; Sousa, 2011) eta c) azkenik, ikuspegi humanista (Rinvolucry, 2000). Ikuspegi didaktiko horren bidez, esperientzia oinarrituta eta ikaslearen osotasuna kontuan hartuta gauzatzen da ikaskuntza, ikaslea gizaki gisa hartuta, haren esperientzia guztiekin, haren ezaguerarekin eta abar.

Zertan datza *Learning by feeling*? Atzerriko hizkuntzak irakasteko ikuspuntu berri bat da, zeinak kognizioari eta emozioari buruz dakiguna kontuan hartzen duen, eta ikasprozesuan dauden faktore afektiboetan oinarritzen den. Eta horrekin guztiarekin zera lortu nahi du: (1) ahalik eta ikas-baldintzarik onenak erdiestea, (2) emaitza hobekak eta iraunkorrak izatea eta (3) esperientzia positiboa sustatzea xede-hizkuntzarekin, haren kulturarekin eta ikasprozesuarekin berarekin.

Ikuspegi horretatik, jarduerak garrantzitsuak dira oso, zeren eta afektiboak eta positiboak izan behar baitira, ikasleen autoestimua handitzeko, ikasle gisa sendotzeko ikasleak, gai direla sentiarazteko, edukien memorabilitate-maila handitzeko, ikasleen antsietatea gutxitzeko, taldeko kide izatearen sentimendua sortzeko, oroitzapenak era esanguratsuan sustatzeko eta abar. Ederto laburtzen du Bisquerrak (2013, 8. or.): emozioak piztea da hezkuntzaren erronka; hau da, ikaskuntzaren aldeko jarrera izaten laguntzen duten emozioak piztea.

Horretaz gainera, jarduerak eragin emozional positiboak eskaini behar dituzte, ikaskuntzaren esperientzia eta, horrenbestez, ikaskuntzaren emaitzak hobetzeko. Hori guztia egoki programatu nahi dugu, eta ez nola edo hala; hots, txerta dadila curriculumean, sekuentziazioan, programazioan... Beste modu batera esanda, gure ustez, afektibitatea irakas-ikas prozesuaren maila guztietan hartu behar da kontuan, ez soilik puntualki. Eta, hain zuzen, horixe lortu behar genukeelakoan gaude, benetan uste baitugu eraginkorrak eta produktiboak dela, ikuspuntu kognitibo, emozional eta akademikoaren arabera.

2. JARDUERAK ELE IKASGELAN (ESPAINIERA, ATZERRIKO HIZKUNTZA GISA)

60ko eta 70eko urteetan, ikertzaile batzuek defendatzen zuten —hala nola Rogers-ek (1969)— ikaskuntzan badirela bi osagai banaezin (kognizioa eta emozioa): prozesuan, ikaslearen ni osoa inplikatzeko da, bere dimentsio kognitibo, fisiko eta afektiboa. Era berean, badakigu ikaskuntza oztopatu egin daitekeela, baldin eta negatiboak badira ikaskuntzan bizi ditugun sentimenduak (Tokuhama-Espinosa, 2011, 145. or.), ahulezia sortzen duen antsietatearen kasuan bezalaxe (Oxford, 2000, 79. or.) edo anbigutasunarekiko tolerantzia-maila txikiaren kasuan gertatzen den moduan (Ehrman, 2000, 93. or.). Halere, neurozientziaren ikerlan zientifikoei esker, batzuk oarintxe hasi dira onartzen emozioa nahitaezko faktorea dela ikaskuntzan.

Garunari buruzko ikerketa horiek *neurohezkuntza* deitzen den horretan gauzatzen dira —Neurodidaktika ere deitzen da, edo *Mind, Brain and Education* (MBE) (Tokuhama-Espinosa, 2011)—. Mora-ren arabera (2013, 27. or.), diziplina horrek jakin nahi du ikasgelan nola aplikatu emozioaren, jakinguraren eta atentzioaren garun-prozesuei buruzko ezagutzak, eta, halaber, nola pizten diren prozesu horiek, eta nola irekitzen diren horiekin ezagutzarako ateak, ikaskuntza- eta memoria-mekanismoen bitartez.

Neurohezkuntzaren aurkikuntzen ondorioz, birpentsatu egin beharko genituzke atzerriko hizkuntzen ikasgelan erabiltzen ditugun metodoak eta materialak; horregatik, lehen ere esan dugun bezala, aztertu beharrekoa da ea jarduerak lagundu egiten ote duten hizkuntzen ikaskuntza zirrargarria eta gogoangarria izan dadin, nahi dugun inputa eskaintzeaz gainera. Alegia, jakin behar dugu irakasteko erabiltzen dugun horrek ikasteko interesik eta gozamenik sortzen duen. Teoria horiek, Marina-k esaten duenez (2011, 979. or.), ikasgelan praktikan jartzen dugunarekin ikus daitezke islatuta: baliteke buruz ikasteak ondo funtzionatzea, baina galdera da ea ikaskuntza-mota hori sustatu nahi dugun, zeren eta gozatuz ikasteak erakarri eta lotu egiten baitu, baita jarrera hobea lortzen lagundu ere.

Edozein ikaskuntza-motarentzat orokorra denaz gainera, kontuan izan behar dugu atzerriko hizkuntzak ikasteak izugarri eskatzen duela eta sakon eragiten diola ikaslearen egoari. Izan ere, komunikazio-kanala hauskorra izaten da, eta beti ez du ondo funtzionatzen: ez da dena ulertzen edo ez da lortzen nahi den guztia edo nahi den bezala adieraztea... (Ehrman, 2000, 93. or.). Horrek sentimendu-erreakzio batzuk eragin ditzake ikasgelan: antsietatea, babes-gabezia, autoestimua apala, ulermen eza, frustrazioa... (Arnold eta Brown, 2000; De Andrés, 2000; Dörnyei eta Ryan, 2015; Oxford, 2000; Rubio Alcalá, 2015); eta horrek guztiak ikaslearen jarreraren eta jardun akademikoan eragina izan dezake.

Beraz, nahitaezkoa da motibazioa lantzea atzerriko hizkuntzen ikasgelan, jarduera egokiak baliatuz. Giro positibo eta motibatzaile horrek emozio positibo sendo bat sortaraziko du gure eskoletan, eta gure ikaslearen autoestimua hobetuko du; gainera, ikasleak ahalduko ditu, eta gauza direla sentiaraziko die —sinesmen murriztaile bat baino gauza okerragorik ez dago—. Bestalde, arreta ez dugu akatsean eta gaitasun ezean jarriko, eta, aitzitik, irakaskuntza positiboa bideratuko dugu. Jardueren bitartez, zoriotsu eta gogobeteta sentitzea sustatuko dugu, huts egitearen beldurra txikiagotuko dugu, eta ahalik eta output gehien lortzen saiatuko gara, besteak beste. Estrategia eta jarrera horiek gauzatzeko, jardueren diseinuak sendoa eta luzera begirakoa behar du izan, eta, horri esker, gure ikasleek atzerriko hizkuntzak ikasteko jarrera positiboa izango dute, eta horrek, ziur aski, emaitza hobekak ekarriko ditu.

Ortiz-ek dioenez (2009, 18. or.), irakasle-eskarmenduak ohiko jokabide eta ezaugarri sendoei buruzko intuizioa indartzen digu, eta horri esker badakigu zer jarduera den egokiena. Hain justu ere, ondoren ezarriko diren jarraibideak irakaskuntzan izandako

esperientziatik eta irakasle askoren ekarpenetik datoz, gaiari buruz luze eztabaidatu baita irakasleekin prestakuntza-mintegietan eta -lantegietan (bai nazio-mailan, bai nazioartean). Lan honen hasieran esan dugun bezala, lan-ildo hauek bide-erakusgarri gisa ematen dira, eta, horregatik, etorkizunean egokitu eta osatu egin beharko dira.

Atzerriko hizkuntzak helduei irakasteko jardueraz hitz egiten dugunean, irakasleak eskola bat emateko erabaten dituen produktuak ditugu buruan. Gainera, gogoan izan behar dugu ikaskuntza hori murgiltzerik gabeko testuinguruetan taxutzen dela gehienetan, eta horrek asko baldintzatzen du giroa. Muga eta gogoeta hauek kontuan hartuta, irakurleak badaki aurrerago aurkituko dituen baieztapenak maila batean edo bestean erabili litzakeela bere irakas-testuinguruetan.

Atzerriko hizkuntzen irakaskuntzaren historian, metodoak aldatzen joan dira (Richard eta Rogers, 2014), eta, batik bat, egokitu egin dira hizkuntzak ikasteko arrazoi ziren helburu eta beharretara. Oro har, ez dago metodorik beste bat baino hobea denik, baina, agian, gehiago zehaztuz, badira metodo batzuk eraginkorragoak direnak, segun eta zer ikaskuntza-helburu ezartzen den. Beste modu batera esanda, gramatikaren eta itzulpenaren metodoa egokia izango da, baldin eta ikerketa bada jomuga; esate baterako, literatura-gai bat ikertu nahi bada eta testuak irakurri, ezaugarri estilistikoak ulertu edo testuak itzuli behar badira. Aldiz, metodo komunikatiboa logikoagoa izango da, baldin eta komunikazioa bada helburu nagusia; bereziki, ekintzara bideratutako ikuspuntua. Dena dela, aipatutakoa gorabehera, funtsezkoa da ulertzea ikaskuntza ikaslearentzat esanguratsuak diren jardueretan oinarritu behar dela, edozein dela ere testuingurua; hau da, ikasleak aktiboki eta pertsonalki inplikaturik egon daitezela, hots, esperientzia bat bizi dezatela (Fernández Corbacho, 2014; Rogers, 1969). Ikaskuntza emozio sendoekin lotuta gertatzen bada, errazago atxikitzen dugu memorian; Mora-k esaten duenez (2013), bada kontuan hartzea merezi duen beste ikaskuntza- eta memoria-mota bat: gertaera bat jazoera emozional bati lotua dagoenean, hain du indar handia, non atxikita geratzen baita gure memorian.

Bai jarduerak hutsetik sortzeko edo bai materialen osagarri (esaterako, testu-liburuak), komeni da alderdi hauei erreparatzea, jarduerak ahalik eta eraginkorrenak izan daitezen, nahiz eta denok dakigun balitekeela zerbaitek gela batean eta talde batekin emaitza onak ematea eta beste talde batekin ez, zeren eta beti izan behar baita kontuan norbanakoen artean dagoen aldea eta talde bakoitzak duela nortasun jakin bat. Hori dela eta, ezin dugu egia absoluturik ezarri, baina uste dugu jarraibide hauek nahikoa orokorrak direla eta bide-erakusle izateko balio dutela, ikasgela bakoitzaren egoera behartu beharrik ez izateko.

Arrazoi praktikoengatik banatu ditugu jarraibide hauek betekizun teknikoetan eta emozionaletan, eta ez horiek bata bestetik bereiziak edo independenteak izateagatik, zeren eta batzuek beste batzuei eragiten baitie berez eta elkarri estuki lotuta baitaude. Eta lana eta geroko erabilera errazteko, pentsatu dugu errazago ulertu, berrikusi eta aplikatzekoa dela kontrol-zerrendak (*checkpoints*) diseinatzea. *Checkpoints* horiei aholku praktiko batzuk gehitu dizkiegu, eta, agian, hausnarketa abstraktuak baino "zehatzagoak" eta berehala "erabiltzeko modukoak" irudituko zaizkio irakurleari.

2.1. JARDUERA ERAGINKOR BAT DISEINATZEKO BETEKIZUN TEKNIKOAK

Ikuspuntu teknikotik, garrantzitsua da eskolan egiten diren jarduerak bat etortzea taldearen eta ikasleen mailarekin. Ikasleek kognitiboki eta emozionalki prestatuta egon behar dute, eduki horiek jasotzeko. Horrek huskeria dirudi, baina ez da hala, zeren eta batzuetan uste izaten baitugu eduki batek mailara egokitutako gramatika duela, baina baliteke ez konturatzeko pragmatikaren edo lexikoaren aldetik egokitu gabe dagoela, edota ez da egoki aurkezten eta azaltzen. Gainera, ikasgela batean dauden ikasleek ez dute gaitasun-maila bera izaten, eta, ikasleak banaka hartuta ere, trebetasun guztiak ez dira homogeneouski agertzen. Garrantzitsua da gogoan izatea hori eta aurrean ditugun

ikasleak ondo ezagutzea. Ezinbestekoa da ikasle bakoitzak zer maila duen aztertzea, talde-dinamikak nola funtzionatuko duen ulertzeko. Zera saihestu nahi dugu: alde batetik, ikasle batzuek beti oso azkar bukatzea zereginak —eta, ondorioz, aspertzea— eta, beste alde batetik, beste ikasle batzuek denbora luzea ematea zereginak egiten —eta, ondorioz, zapuztuta geratzea—.

Zeregin progresiboak eskain daitezke, eta, horrela, azkarrago doazenek bi zeregin egin ahal izango dituzte eta beste batzuk, aldiz, lehenengo zereginarekin aritu.

Beste aukera bat ere badago: edukizko helburu bera duten zenbait jardueraren artean, aukera dezatela gogokoen dutena edo beren estilora ondoen egokitzen dena. Taldeka lan egin dezakete, eta jarduera zuzendu, hautatu duten formatuaren arabera.

Denbora da beste faktore garrantzitsu bat, gelan proposatzen ditugun jarduerak egiteko ematen den denbora: jarduera estresik edo larritasunik gabe egiteko behar dugun denbora ez ezik, baita hura prozesatzeko behar duguna ere. Lehenik eta behin, denbora eman behar diegu, uler dezaten nola funtzionatzen duen, nola egin behar duten eta zer helburu duen. Ikasle batzuek berehala ekiten diote, eta beste batzuek denbora gehiago behar dute hasteko, ez maila egokirik ez dutelako, baizik eta balitekeelako horiek motelagoa izatea jarraibidea prozesatzeko duten erritmoa, arduratsuegoak izatea enuntziatuak irakurtzean, edo, esate baterako, horrelako jarduerarik inoiz egin gabeak izatea ¹ —ikasle guztiak ez dira eleaniztunak eta ia profesionalak hizkuntzen ikaskuntzan—.

Zeregina ondo ulertzeko eta egiteko, lagungarria izango da ikonoak jartzea enuntziatuekin batera, eskaintzen dugun zeregina nolakoa den erakusteko, edo aringarria ere bada beti adibideak jartzea.

Horretaz gainera, denbora eman behar da garunak uler dezan, eta hori estuki lotua dago etenik gabe adi egoten eman dezakegun denbora-kantitatearekin. Ortiz-ek esaten duenez (2009, 65. or.), praktikan, eduki berriak azaltzeko ez lirateke 15 minutu baino gehiago hartu behar; eta, aldiz, edukiak ezagunak badira, azalpen luzeago bat eman daiteke, denbora gehiago eskainiz eta edukiak sakonduz.

Ez da komeni azalpen luzeak eta konplexuak egitea. Hobe da azalpen laburrak eta argiak ematea, askotariko adibideak eskainiz, nekerik eragin gabe. Baliagarria da hizkuntzaren isla linguistiko erreala ematea, hobeto kokatzeko eta hori testuinguruan jarrita gordetzen laguntzeko.

Are gehiago, kontuan izan behar dugu, batetik, zeregina egiteko denbora osoa —jarraibide argiak eta zehatzak ematen ditugunetik, jardueraren helburuak ulertzeko hizkuntza-adibideak eta guzti—, eta, bestetik, edukiak azaltzeko denbora; baina, horretaz gainera, kontuan hartu beharrekoa da informazioa prozesatzeko behar den denbora. Ortiz-ek esaten duenez (2009, 65. or.), ikaskuntza kontzienteak denbora behar du prozesatzeko, artxibatze eta oroimenean gordetzeko; beraz, hauxe litzateke onena: ikaskuntza-programak tarte laburretan ezartzea eta tarte horietan atsedean edo erlaxazio-aldiak txertatzea, edota ikasitako edukiei buruzko gogoetaldiak. Berehalako ekoizpena eskatzen dugunean, itxaronaldiak egokia izan behar du, estresik edo antsietaterik ez eragiteko. Sarritan, oso laburra izaten da (segundo-pare bat), baina

¹ *Schema theory* izeneko teoriaren arabera, ikasleak dituen eskemak eta munduaren ezagutzak baldintzatu egiten dute haiek nola ikasten eta nola hautematen duten informazioa. Adibidez, jardura bat ikaslearen ulermenetik edo ohituratik oso urrun badago, motelago egingo da. Bestela esanda: Skehan-ek eta Foster-ek esaten dutenez (2011, 197 or.), parte-hartzaileek lehenago ere antzeko zereginen bat (edo hori bera) egin badute, eta, ondorioz, baldin badakite zer espero den haiengandik, ez dute arretarik alferrik galdu behar hori argitzen.

egiaztatua dago ezen itxaron-denbora handitzen denean, gehiago eta hobeto parte hartzen dela (Long, 1984).

Banan-banan ziurtatu behar dugu ikasle guztiak ulertu dutela azaldu duguna, ondo ulertu dutela enuntziatua eta zer emaitza eskatzen diegun. Gero, lan egiteko nahikoa denbora eman behar diegu, estutasunik gabe aritu daitezzen. Azkenik, gogorarazi eskola bakoitzean input kantitate handia eskaintzen dugula eta dena ez dela berehala prozesatuko, eta, horrenbestez, ezin dugu eskatu hori guztia perfektuki erabiltzea berehala; aitzitik, lagundu egin behar diegu buruz ikasten eta gordetzen. Denbora eman behar diegu beren tarteko hizkuntza poliki-poliki berregituratzeko.

Laburbilduz, denbora dela-eta, honako hauek kalkulatu behar dira: zenbat denbora behar den azalpenak emateko, zenbat azalpen horiek ulertzeko eta zenbat zeregina egiteko. Azken aurreikuspen horrek gorabeherak izan ditzake: berria den edukia — aurkeztu berria den edo aurkezten ari den— edo ezaguna den eta erreparatzeko aurkezten den, edota, baita ere, zenbateraino gozaten duten ikasleek —ea ikasleek luze eta zabal azaltzen duten, oso gogoko dutelako eta buru-belarri dabiltzalako—.

Bestalde, nahitaezkoa da jarduera erraz ulertzeko modukoa izatea, helburuak definituta izatea, jarraibide argiak ematea (ikus Dörnyei, 2008, 49. or.; Wlodowski, 1986) eta funtzionatzeko mekanismoa bat etortzea lortu nahi denarekin. Enuntziatu bat gaizki idatzita egoteak eragin dezake ikasleak zeregin bat oker betetzea, baina ez nola egin ez dakielako, baizik eta zeregina anbiguo delako, ezagutzen dituen jardueren kanonetatik kanpora dagoelako edo argi ez dagoelako zein den erantzun zuzena. Horrek ondorioak ekar ditzake ikaskuntzaren alderdi emozionalean, zeren eta ikasle guztiak ez baitute berdin jasaten ez ulertzea, eta, ondorioz, nahaste horrek frustrazioa edo jarrera pasiboak sor ditzake. Adibidez: ikasle japoniarrek o ikonoaz identifikatzen dute zuzena dena, eta ez ✓ markarekin. Berrikuntza horren ondorioz, nahastuta senti daitezke batzuetan, eta ez dute jakiten zein den jardueraren helburua edo nola egin behar duten zeregina. Halaber, mesedegarria da diseinua bat etortzea espero denarekin, hau da, ulerterraza izan behar du jardueraren antolamendu bisualak eta bat etorri behar du egin behar denarekin. Horiek horrela, ezinbestekoa da soluzioaren adibide bat edo hizkuntza-lagin bat eskaintzea.

Jarraibideak ikaslearen hizkuntza-mailaren arabera izan behar dira, edo baita apur bat errazagoak ere. Adibideak jarri behar dira, nola egin azaltzeko. Era berean, garrantzitsua da diseinua bat etortzea jardueraren asmoarekin.

Zeregina oso zaila bada, komeni da alde zuzenetik eredu bat eskaintzea, era askean eta gidaritzarik gabe erabiltzeko eskatu baino lehen; eta, horrela, ez da estresik edo segurtasun-gabeziarik edo huts egiteko beldurrik eragingo.

Ikasgelan egiten ditugun jarduerak erabilgarriak izan behar dira, ikaskuntzarako ezarritako helburuekin bat datozenak, ez baitugu nahi hasierako motibazioa zapuzterik, eta, aitzitik, motibazio- eta interes-mailak handia izaten jarrai dezan lagundu nahi baitugu. Askotan, zereginek talka egiten dute baliagarritzat jotzen dugunarekin, eta, ondorioz, utzikeria eta gogorik eza sortzen da. Jakina, ez da erraza dena ikasle guztien interesekoa izatea. Kasu horietan, oso gomendagarria da azaltzea helburua zein den eta jarduera bakoitza zergatik egiten den (Dörnyei, 2008, 112-113. or.); horrela, nahiz eta *a priori* ez ulertu dena delakoa egiteko beharra edo horretarako interesik ez izan, ikasleei lagundu egingo zaie ulertarazten zer-nolakoa den mailaz mailako ikasketa-prozesu bat.

Onuragarria da ikasleei azaltzea zergatik egiten den jarduera bat. Azaltzea zer-nolako lotura duen lehenago ikasitako edukiekin eta bihar-etzi ikasiko dituztenekin. Horrek guztiak ikaskuntza lotzen lagunduko die.

Horrenbestez, uste badugu irakaskuntzaren ardatza ikasleak direla eta ikasle horiek ikasteko dituzten arrazoiak eta beharrak, komeni da jarduerak malguak eta askotarikoak izatea —aurkezpena, praktika, buruz ikastea, ulermena, aplikazioa, estrategiazkoa, erreakzio-erantzunezkoa, ebaluaziozkoa...—, horrela egokituko baita ikasteko modu desberdinetara. Ezin dugu albo batera utzi ezaugarri pertsonalek eta taldearen ezaugarriek —hala nola adinak, izaerak, ezagutzak eta jatorriak— asko eragiten dutela jarduera-mota batek arrakasta izateko edo ez izateko orduan².

Irakaskuntza malgua eta egokitua izan dadin, funtsezkoa da lehen egunetik aztertzea gure ikasleak, bai esplizitoki (galdetegi bidez, galdera zuzenekin...), bai implizituki (aztertuz zer erreakzio duten, nola jokatzeko duten, aurrera egiten duten ala ez ...).

Orain artean, atzerriko hizkuntzen ikasgeletan ez dira jarduera desberdin asko egin; agian, irakasleak berak ere horrela ikasi zuelako eta patroï jakinak errepikatzen zituelako, edo eredu horiek hobeto moldatzen zirelako haren nortasunera (Richards eta Lockhart, 2008, 36. or.). Hala eta guztiz ere, aldagai indibiduali buruzko teoriak —askotariko adimenei buruzko teoria (Gardner, 1995) eta ikas-estiloak, esaterako— zabal onartuta, gero eta gehiagotan saiatzen dira profesionalak askotariko jarduerak txertatzen, horrela lortuko baita ikasleak gogoberotzea eta jarduerok haien profilariekin bat etortzea saioaren edo unitatearen uneren batean.

Komenigarria da mota guztietako zereginak eskaintzea, kontuan hartuta estimuluak prozesatzeko dauden era guztiak eta horien aurrean erantzuteko dauden moduak.

Gogoan izan behar da jende guztiak ez duela berdina ikasten. Ideia hori islatzen da zenbait teoriatan, hala nola askotako adimenei buruzko teorian (Gardner, 1983, 2000) edo ikas-estiloari buruzkoan.

Hizkuntza praktikatzeko ikaskuntzaren ardatza izatea lortu behar genuke, betiere hautatutako metodoarekin eta ikuspuntuarekin bat etorriz; horri esker, errazago finkatzen eta memorizatzen da ikaskuntza. Halaber, zereginen zailtasuna progresio logiko baten arabera baldin bada (edukietara egokitutakoa) eta zereginen erlazio tematiko bat baldin badute, ikaskuntza lehenagoko, oraingo eta etorkizuneko ezagutzekin lotuz gauzatuko da, eta, horrela, ondo egokitu eta finkatutako egitura bat lortuko da, ikasten dugunean ezartzen diren konexio sinaptikoak sendotzen laguntzen duena (Ortiz, 2009, 110.or.; Tokuhama-Espinosa, 2011). Marina-k esaten duenez (2011, 979. or.), memoriak zentzurik ez duen informazioa gorde dezake, baina oso nekez. Hortaz, ikasleek memoria nola erabiltzea nahi dugun hausnartu behar dugu.

Komeni da ikaskuntza lehenagoko edukiekin lotzea eta eduki horiek eskolara ekartzea, ahal denean: “gogoratzen nola... / hori ere erabil daiteke hemen...”. Informazioa hobeto gordetzen da inputak erlazionatuz eta errepikatuz, baina ez erlazio eta errepikapen aspergarri eta ausazko batez, baizik eta errepikapen kontrolatu, baliagarri, motibatzaile eta logiko baten bidez.

Eskolaren hasieran, eguneko helburuak jar daitezke arbelean. Amaieran, denek gogora dezakete zer ikusi duten eta ea helburuak bete diren. Hori bera egin daiteke ikasgelako horma-irudi batean: ikasleek ikasturtean zehar hor markatu dezakete zer ari diren ikasten eta zerekin dagoen lotuta

² Ideia horretaz hausnartzen dute Lozano-k eta Ruiz Campillo-k (2009, 149. or.), jarduerak eta komunikazio-materialek zer ezaugarri izan beharko lituzketen deskribatzen dutenean; haien ustez, malgutasun-tarte bat aurreikusiz gero, izugarri handituko da diseinuaren kalitate didaktikoa, malgutasuna ere handitu egingo delako.

Funtsezkoa da jardueraren formatua bera, hau da, egiten den zeregina logikoa izan dadila, kontuan hartuta zer trebetasun landu nahi diren edo zer eduki bereganatu nahi diren. Batzuetan, ahozko produkzioa handia izatea bilatzen dugu, irakurmen-ulermen handia dugula aitzakiatzat hartuta, eta saioan ez dugu asmatzen helburu biak lortzen, eta, ondorioz, bietako bat zintzilik edo alboratuta geratzen da. Horretaz gainera, erabilgarri dauden formatu guztiak baliatzea komeni da: aurkezpena, praktika kontrolatua, praktika librea, egiaztatzea, praktika gehigarria...

Diseinua ahalik eta erakargarriena izan behar da. Ikasleek izugarri estimatzen dute erakargarria izatea laneko materiala: koloreengatik, irudiengatik, eskuz erabili behar diren gauzak daudelako... Eta horrek asko laguntzen du ikasleek zeregina gustura har dezaten eta ikasteko jarrera hobea izan dezaten. Askotan, teknologiak eskain dezake xarma-gehigarri hori.

Ikasleek asko estimatzen dute erakargarria izatea diseinua; esate baterako, kolore asko izatea, irudiak, input interesgarria edo harrigarria, edota gidaliburuaren monotonia haustea.

Diseinuaz gain, komeniko litzateke eskaintzen den *inputa* bat etortzea ikasleen interesekin eta ikasturteko helburuekin, lehen ere aipatu den bezala. Ikasturtearen hasieran premiak behar bezala aztertu baditugu, beren interesa pizten duten gaien inguruko testuak, aipamenak, jarduerak eta abar sar ditzakegu poliki-poliki, eta, horrela, ikasle guztiek landuko dute gustuko duten gairen bat, gutxienez.

Nahiz eta curriculumek asko mugatzen duten irakaslea, zoragarria litzateke ikasleei haien interesekoa den zerbaiti buruz hitz egiteko edo idazteko aukera ematea, curriculum-planean eskatzen dena lantzea ezertan eragotzi gabe.

Azkenik, kontuan hartu behar da nola ebaluatu behar den, eta, beraz, nola egingo den *feedbacka* edo atzeraelikadura, bat etor dadin ezarritako helburu didaktikoarekin, eta, horretaz gain, eraikitzailea eta ikasten jarraitzeko lagungarri izan dadin, eta ez etsitzeko (Tokuhama-Espinosa, 2011, 79. or.). Iruzkin zehatzak behar dira: adibide espezifiko bat eman behar da, eta azaldu egin behar da zerk ez duen funtzionatu eta nola alda litekeen. Horretaz gain, gomendagarria da soluzio bat baino gehiago ematea, eta hizkuntza-erabileraren beste adibide batzuk ematea, azalpena testuinguruan kokatuta ulertzeko. Jensen-en arabera (2010, 55. or.), atzeraelikadura normalean erabilgarriagoa izaten da, baldin eta berehalakoa bada, baina baliteke estu dabilen ikasle batek nahiago izatea geroratzea; beraz, onena da aukera ematea eta nahierara egitea.

Atzeraelikadura funtsezkoa da, sortutako paradigmak hobeto ulertzeko eta berrantolatzeko: positiboa eta eraikitzailea izan behar da, landutako alderdiei buruzkoa, eta adibideak edo trikimailuak eskaini behar dira, edukia ondo ulertzeko.

1. taula. Betekizun teknikoen zerrenda

BETEKIZUN TEKNIKOEN ZERRENDA

Nire jardueraren ezaugarriak:

- Ikaslea du ardatz (norbanakoaren eta taldearen ezaugarriak: adina, interesak, helburuak ...)
- Egokia da dagokion mailarako
- Ulertzeko, garatzeko eta prozesatzeko behar den denbora emateko diseinatu da
- Jarraibide eta helburu argiak ditu
- Erabilgarria da
- Hizkuntza praktikatzea sustatzen du
- Malgua da
- Barne progresio logikoa dauka, baita ikasturteko gainerakoarekiko ere
- Aldez aurretiko ezagutzak baliatzen ditu
- Diseinua bat dator lortu nahi ditudan emaitzekin
- Askotariko formatuak daude, ikasteko moduei erantzuteko
- Diseinu erakargarria du
- Ikasleen interesetara egokitutako *inputa* dauka
- Positiboa eta eraikitzailea izango da eskainiko den atzeraelikadura

2.2. JARDUERA ERAGINKOR BAT DISEINATZEKO BETEKIZUN EMOZIONALAK

Alderdi formalagoari erreparatzen diote aurreko ataleko elementu guztiek; edonola ere, jarduera eraginkor eta gogoangarriak diseinatzeko, alderdi emozionalak kontuan hartzen dituztenekin konbinatu behar dira, jarduera asmatzen hasten den unetik beretik. Eta alderdi horietan dira, hain zuzen, normalean ahaztuta geratu izan direnak hizkuntzen irakaskuntzan, nahiz eta badakigun behar-beharrezko faktoreak direla ikaskuntzan. Hala adierazten dute Dörnyey -k eta Ryan-ek:

Perhaps the greatest omission of the classic ID (individual differences) paradigm is that it barely acknowledges the central role of emotions in human thought and behavior, even though affect is an unavoidable component of any attempt to understand the nature of learner characteristics (2015, 9. or.).

Oro har, oinarrizkoa da ikasleek era aktiboan jardutea, zeren eta, ikaskuntza esanguratsua izango bada, ikasleak sentitu egin behar baitu erakusten den gaia garrantzitsua dela beretzat —Rogers (1969)—. Horregatik, lehenik eta behin, saiatu behar gara jarduera ikaslearen testuinguru pertsonalarekin erlazionatzen; horrela, ikasleak lehenagotik dituen ezagutzak, interesak edo esperientziak balia ditzake, komunikazio pertsonalagoa lortzeko.

Ikasturtearen hasieran, zer gai interesatzen zaien galdetu behar diegu, zergatik ikasten duten espainiera, zertarako erabili nahi duten xede-hizkuntza, zer espero duten eta abar, horiek jakinda errazago iritsiko baikara haien eremu pertsonalera.

Halaber, haien iraganeko nahiz egungo esperientziarekin lotzeko jarduerak egin ditzakegu eskolan, baina haien intimitatea gehiegi urratu gabe: eurek erabaki dezatela zer kontatu eta zer ez.

Bestalde, adibide zehatzagoak jarrita, gai bati buruz zer hiztegi ikasi nahi duten ere galde diezaiekegu, eta zereginen diseinuan ere isla daiteke hori: espazio bat hutsik utzi, hiztegi zabalagoa eskatzeko, curriculumak beharrezkotzat jotzen duenaz gainera.

Orobat, kontuan hartu behar dugu ikasleek sakonago ikasten dutela jarduerak zirrargarriak direnean; Brierly-k dioenez (2011), emozioa ezinbestekoa da ikasteko: sentitzen dena oroitzen da eta esperientzia bihurtzen. Ikasgelan emozio positiboak sustatzearen garrantziaz ari gara: azkarragoa da emozioetan oinarritutako ikaskuntza, iraunkorragoa, ahalegin txikiagoa eskatzen du, inkontzientea da eta automatikoa (Ibarrola, 2013, 94. or.). Bestalde, badakigu inplikazio emozionalak dakartzaten esperientziak eta horiei buruzko informazioa errazago eta maizago berrerabiltzen direla kodifikazio emozionalik ez dutenak baino (Ibarrola, 2013, 108. or.). Ebidentzia zientifiko horiek kontuan hartuta, garrantzitsua da ikuspegi hori txertatzea jarduerak diseinatzean.

Jarduera zirrargarria edo garrantzitsua ez bada norberarentzat, input gutxiago eskaini ahal izango dugu aldi berean. Inputak hobeto konbinatzen dira, piztutako arreta indartsua denean eta emozio bizi batetik sortzen denean (jakingura, dibertsioa...).

Ikasgelan giro lasaia eta estutasunik gabekoa sortu nahi izanez gero, egokia da jarduera baten bidez jolasa sortzea. Azken aldiak boladan dagoen gamifikazioa gizakiaren ikaskuntzaren oinarritzko printzipioetan oinarritzen da, zeren eta berez gertatzen baita aipatu ikaskuntza, naturalago, eta horrela saihesten da atzerriko hizkuntza bat formalki ikasten dugunean sortzen den antsietatea eta estresa. Hala eta guztiz ere, asmatu egin behar diseinuarekin, sortzen diren oroitzapenetan edukiak ere iltzatuta gera daitezten, jolastearen gozamenarekin batera (Zull, 2002, 227. or.).

Ikasgelan jolasak egitea —sarrerako zeregin moduan, zeregin nagusi moduan edo ondoko zeregin moduan— modu eraginkorra da tentsioa hausteko: eduki berriak aurkezten direnean edo eduki ugariako laburbiltzeak egiten direnean, esate baterako.

Sormena sustatuz gero, askatasun handiagoa ematen dugu modu pertsonalago batean lan egiteko, esperientzietan oinarrituta lan egiteko; horrenbestez, ikaskuntzan kalitatea areagotzen joateko beste modu bat da. Bamford-ek esaten duenez (2012, 37. or.), badira froga sendo batzuk iradokitzen dutenak ezen, baldin eta ikaskuntza sortzailea bada eta “artegintzan aberatsa”, hobetu egiten dela errendimendu akademikoa eta handitu egiten direla trebetasun sozialak.

Saio bakoitzean, ikasleari aukera ematen badiogu irudimena eta sormena erabil ditzan gutxienez behin, haren inplikazio aktiboa sustatuko dugu: zabalik utzita jarraitu beharreko jarduerak edo imajinatu dezatela zer gertatzen den, zer esaten duten...; beren material propioak sortuz; ikasgelaren barrurako nahiz kanporako erabilgarria den zerbait (proiektu bidezko ikaskuntza) edo ikasgela edo ikastetxea apaintzeko balio duten jarduerak eginez, besteak beste.

Eskoletako lanen bidez produktu bat sortu bada, partekatu eta erakutsi egin daiteke ekoizkin hori, baita harro erakutsi ere, ikasgelako edo ikastetxeko hormetan edo modu digitalean. Horrela, ahaldundu egingo ditugu ikasleak, arrakasta izan dutela sentituko dute, eta inputa esanguratsua izango da haienentzat, zeren eta hori guztia lortu dutela sentitzeak lagundu egiten baitie ikasteko ahaleginak sortutako kezkek arintzen (Ibarrola, 2013, 77. or.). Gainera, ikasgela edo ikastetxea apaintzen badute, inputa hortxe egongo da beti, kontzienteki edo inkontzienteki barneratzeko; beraz, hura nahi gabe berrikustea ere sustatuko dugu. Inputa eskaintzeko modu horri ikaskuntza periferiko edo inkontziente deritza (Woodward, 2014, p. 137). Bestalde, jarduera horiek egiten ari diren bitartean argazkiak egitea balego, argazki horien bidez gehiago finkatuko lirake oroitzapen positiboak: “jarduera hura! zein gustura aritu nintzen ikasgelan!”. Gero, ikasturtearen amaieran entregatu litezke edo beste jardueren bat egin liteke haiekin, ikasturte-amaiera ere gogoangarria izan dadin bermatzeko.

Lagugarri gertatzen da album bat egitea ikasturteko une garrantzitsuetan ateratako argazkiekin ikasgelan (digitala ere izan liteke), zertarako-eta ikasturte, talde eta gai batekiko partaide izatearen sentimendua sortzeko eta, orobat, oroimen, emozio eta sentimendu positiboak sortzeko.

Pizgarri ere bada hormetan jartzea horma-irudiak edota posterrak (norbanakoenak edo taldearenak), adibidez. Ikastegiko arauak horrelakoak egitea eragozten badute, modu digitalean egin litezke, eta ingurune gertukoenekin partekatu.

Eta, horretaz gain, jarduera horiek materialak erabili eta ikasgelan mugitu beharra ere balekarte, erantzun fisiko bat izatera behartu genituzke ikasleak, eta badirudi horrek hobetu egiten duela ikaskuntzan garunak duen jarduna (Sousa, 2011, 240. or.). Zentzumenak estimulatzea oso da positiboa: input bat zenbait kanal eta zenbait zentzumenen bidez sartzea gehiegizkoa da, eta inputa *intake* bilakatzeko aukera handitzen laguntzen du —*intake*-a: *input*aren parte bat, ikasten ari denak uler dezakeena eta memorian epe laburrean atxiki dezakeena— (Ortiz, 2009, 138. or.; Tokuhama-Espinosa, 2011, 163. or.).

Ahal izanez gero, mugiarazi ikasleak gelan. Zeregin aktiboa eman behar zaie: adibidez, ikasgelan egun horretan ikasitakoaren laburpen bat egin dezatela arbelean, edo, bestela, ahoz. Alda ditzatela taldeak, elkarri elkarriketak egin diezazkiotela, materialekin lan egin dezatela.

Interesgarria da jarduerak egiteko objektuak edo materialak manipulatu behar izatea. Usainak eta musika “itsasgarri emozionalak” dira garunerako; beraz, horiek ere baliatu ditzakegu eskoletan.

Jakingura izatea da gure ikasgeletan benetan sustatu nahi genukeen emozioetako bat: jakingura piztea lortzen badugu, ondorio batzuk sortzen dira ikaskuntza-harmenean egoeran, eta interesa jarduerari ekiteko erabaki bihurtzen da (Williams eta Burden, 1999, 134. or.). Beraz, ikasgelan egiten ditugun jarduerak eta eramaten ditugun materialek —azaldu dugunez— jakingura piztu behar dute, horrela lortuko baitugu ikasleen gorputza eta gogoa zeharo inplikaturik egotea, ikasleak sakon kontzentratuta egotea, zer egin nahi duten jakin dezaten, huts egiteaz arduratu ez daitezen, denbora arin joan dakien eta ardura- eta uzurtasun-sentimendurik izan ez dezaten (Williams eta Burden, 1999).

Jakingura, ikusmina eta ustekabea sor ditzakegu hurrengo jarduerari buruzko berba batzuk esanda soilik: “hurrengo eskola primerakoa izango da!”, “Harri eta zur geratuko zarete hurrengo zereginarekin!”. Halaber izan daiteke pizgarri gelaren antolamendua aldatzea, ikasgelatik kanpoko objektuak erabiltzea... Eskolara iristean zerbait lekuz kanpo ikusten badute, gauza berriren bat, edo ariketa egiteko normalean erabiltzen ez dituzten objektuak maniatu behar badituzte, motibatuta eta ikusminez egongo dira zeregina egiteko, eta jarrera hobea izango dute ikasteko.

Lehen ere esan dugunez, jarduerak erakargarriak izan behar dira, zirrargarriak, eta jakingura piztu behar dute, ikasleek arretarik gal ez dezaten, soilik horretan murgilduta egon daitezen. Horretarako, zentzumen-contraste handiak sar daitezke jarduera diseinatzean: kokapenak aldatuz, mugitzera bultzatuz —eraiki, diseinatu, moztu eta marraztu behar dituzten material edo objektuekin, besteak beste—. Baita musikaren bidez ere hunkitu ditzakegu haien zentzumenak. Arreta funtsezko faktorea da ikaskuntzan, arretarik gabe ez baitago ikasterik (Mora, 2013, 81. or.). Ortiz-en iritziz (2009, 57. or), arretak gaitasuna ematen digu unean-unean informazio sentsoriala hautatzeko eta prozesu mentalak gidatzeko. Horrela, irakasleok gauza bagara arreta

hori pizteko, haztegi egokia prestatuko dugu, ikaskuntza arrakasta-aukera handiagoz ainguratzeko.

Oso jarduera eraginkorrak dira, besteak beste, jarduera motzak, deigarriak, argiak, koloretsuak, materialak manipulatu beharra dakartenak, zailtasun-maila egokia dutenak, zenbait motatakoak, mugitu beharra dakartenak, aldi berean zentzumen bat baino gehiago akuilatzen dutenak eta sormena gauzatzea eskatzen dutenak.

Zentzumen-kontrasteetan musika ere sar daiteke: ikasgelako abestia, eduki bati dagokion abestia, bisitari batena edo ikasturtekoa eta abar. Gustuko dituzten kantuen erreproduzio-zerrendak ere egin daitezke. Ikasleek ere parte hartu behar dute prestaketa-prozesuan. Bestalde, girotzeko musika gisa ere erabil daiteke hautatutako musika hori, mugimenduak egin beharra dakarten jarduerak egiten dituztenean edota ahozko produktioaren bat lasai egiten ari direnean.

Ortiz-ek dioenez (2009, 61. or.), faktore askok eragiten dute arretan: ikasleek ikasteko zer motibazio eta zer interes duten, logurak, nekeak, zaila edo erakargarria den zeregina, zaratak, ikasgelaren argitasunak edota irakasleak nola azaltzen duen... Horrela, pixkanaka, ahalik eta faktore gehienak jorratzen ari gara jarraibide hauetan.

Gogorarazi behar da arretak gorabeherak izan ohi dituela eskola-saioan (Bunce, Flens, eta Neiles, 2010): eskolek une gorenak eta trantsizio-uneak behar dituzte, film onek dituzten bezala. Irakasleak jarduerak noiz aldatu erabaki behar du, aldaketa ondo bideratu, eta ahalik eta denbora gutxien galdu. Garrantzitsua da trantsizioak argi egitea, jarduerak ez nahasteko. Richards-en eta Lockhart-en hitzetan (2008, 112. or.), trantsizioak eraginkorrak badira, ikasleek errazago eusten diote arretari eta hobeto lotzen dituzte jarduerak —uneko jarduera eta hurrengoa—. Erritmoa garrantzitsua da: ez da ez estresagarria izan behar, ezta aspergarria ere. Beste iradokizun batzuk: ez luzatu azalpenak, beharrik gabe; hobe da jarduera-sorta bat egitea saioan, eta ez soilik bakar bat; askotariko formatuak baliatu, eta zeregin-mota bat baino gehiago egin —lehen ere esan dugu—; zereginok zailtasun-maila egokia izan dezatela...

Bestalde, ez dugu informazio askorik eman behar epe motzean, batez ere modu zirrargarrian ematen ez bada; ez da gomendatzen tarte hilak uztea (luzeak badira, behintzat), deskonexioa eragin dezakete-eta. Sousa-k dioenez (2011, 130. or.), eskolaren hasieran arreta piztu ondoren —Richards-en eta Lockhart-en arabera bost bat minutu behar dira (2008, 107. or)—, *prime time* orduategian gaude; beraz, garrantzizkoena denbora horretan ematea komeni da, ikasleak orduantxe baitaude ikasteko gertuen.

Arretak gorabeherak izan ohi ditu; beraz, edukien gaineko arreta pizteko moduko jarduerak diseinatzen ahalegindu behar gara, ikasleei ikasten laguntzeko.

Arretak gorabeherak izaten ditu egoera fisikoaren arabera (logura, gosea, nekea...); beraz, jakinaren gainean egon behar gara, eta horretara moldatu: ez dira berdin planifikatu behar goizeko lehen orduko eskolak edo arratsaldeko azken ordukoak.

Goizeko lehen orduko eskolak edo arratsaldeko azkenak gobernaezinak izan daitezke, nekea eta gogorik eza dela-eta: positiboa izan daiteke zeregin lasairen batekin hastea berotzeko-edo, edo solasaldi informal bat egitea, eta, poliki-poliki, oso aktibo aritzea eskatzen duten beste zeregin batzuekin jarraitzea, eta horrela lan-erritmo bizi eta egoki batera iritsi. Eta, azkenik, sekulako amaiera prestatu daiteke, zeinak ikasleak gozamenean erdizka baina indartsu utziko dituen, eta, era horretara, hurrengo eskolara itzultzeko gogoia izango dute.

Arretaren moduan, motibazioa ere gorabeheratsua da, eta akuilatu egin daiteke. Jarduerak baldintzatu egin dezakete eskoletan jartzen den arreta, eta motibazioarekin ere horixe gertatzen da: jarduerak, horien diseinuak, estiloak... eragin handia dute ikasleek horiek egin ala ez erabakitzeko orduan.

Motibazioa oso lotua dago prozesu kontzienteekin, zeintzuek helburu batzuk bilatzen dituzten (motibazio estrintsekoa) edo gozamina (motibazio intrintsekoa). Ikasgelan praktikan jartzeko, positiboagoa dirudi bigarrenak: ikasteagatiko zorientasuna sustatzea. Ikasle zorientsuak izango badira, lehen egunetik lan egin behar dugu, eta, haien ikaskuntza akuilatzeke, giro egonkorra lortu behar dugu, baita suspergarria eta babesgarria ere. Ikaskuntza-komunitate sendo bat erdietsiko dugu, baldin eta lortzen badugu inor ez sentitzea segurtasunik gabe, babesik gabe, epaitua... Funtsezkoa da giro ona sortzea, ez izateko antsietaterik, estresik edo huts egiteko beldurrik. Goleman-ek esaten duenez (2014, 107. or.), gustura dagoenean lan egiten du ondoen jendeak, eta, ondorioz, horrek baikorragoa sentiarazten dio jendeari helburu bat lortzeko duen gaitasuna dela-eta, sormena eta erabakiak hartzeko gaitasuna sustatzen du, eta jendeak elkarri laguntzeko jarrera izan dezan laguntzen.

Taldeakako irakaskuntza formalean, mesedegarria da jardueren bidez praktika interaktiboak egitea, ikasleek senti dezaten batuta daudela, elkar ezagutzen dutela, elkar errespetatzen dutela, interesa dutela eta seguru daudela (Steivick, 1980, 201. or.). Eskolan giro egokia lortzen badugu, ikasleei ez zaie axolako lekuz aldatzea, beste ikaskide batzuekin lan egitea, dinamika-mota desberdinak egitea eta abar; giro positibo hori lortzeko, ordea, lehen egunetik landu behar da ikasleen arteko lotura, baita ikasleen eta irakasleen artekoa ere. Azterlan batzuek frogatua dute talde-dinamikek zenbait fase izaten dituztela (eraketa, trantsizioa, errendimendua eta desegitea); hori dela eta, noizean behin ausaz egiten diren jarduerak ez dira horren eraginkorrak izaten. Dörnyei-ek eta Malderez-ek esaten dutenez (2000, 177. or.), ikasleek segurtasun-gabezia sentitzen dute elkarrekin lehen aldiz daudenean, ia ezagutzen ez duten jendearekin lanean aritu eta komunikatu behar direlako. Une horretan, elkar ezagutzen eta talde-dinamikak nola funtzionatuko duen ulertzen saiatzen dira. Horrela, lehen egunetan, ikasleak gehiago arduratzen dira gizalegez jokatzeko eta horretan hutsik ez egiten. Ondorioz, funtsezkoak izango dira elkarrekin igarotako lehen eskolak eta horietan bititako esperientziak, taldea eratzeke eta taldeak ondo funtzionatu dezan.

Argi dago, beraz, talde-dinamika positiboa eta ikaskuntza-komunitate bateko kide izatearen sentimendua sortu behar ditugula, eta, hori, hasieran behintzat, irakasleak lider izateko duen gaitasunaren mende egongo da. Lider izatea, Goleman-en arabera (2014, 20. or.), ez da inor hartzea azpian, baizik eta artea da, zeinaren bidez jendea konbentzitzen baita, helburu bat lortzeko elkarlanean aritu dadin. Funtsezkoa da irakaslea gai izatea erantzun positibo bat eragiteko lanaren eta egin beharreko jardueren aurrean: enpatia erabili behar du ikasleei ulertzeko eta, horrela, hobeto zerk funtzionatzen duen ulertzeko. Eta, lidergo-gaitasuna izateaz gainera, jardueren eta ikaskuntzaren aldeko hizkera positiboa baliatzen badugu, eredu bat eskainiko dugu, hots, jarduera nola hartu eta ikasgelan zer jarrera izan islatuko dugu: liderrak eredu emozionala ezartzen du, zeren eta emozioak kutsakorrak baitira ezinbestez (Goleman, 2014, 99. or.).

Eskola beti irribarretsu hasteak gehiago motibatzen ditu bai irakaslea, bai ikasleak. Motibatu ditzagun geure buruak, ikasleak motibatu ahal izateko.

Aurreko paragrafoetan esan bezala, lotura sorrarazteko beste modu bat da jarduera egokiak egitea eta, ondorioz, taldea harro sentiarazteko moduko produktuak lortzea (Dörnyei eta Malderez, 2000, 181. or.): argazkiak, eskolako kondairak ("egun hartan..."), urtebetetzeak ospatzea, ikasle bakoitzarentzat garrantzitsuak diren datak kontuan

hartzea, taldeak gustuko duen musika baliatzea, ikasgelatik kanpora ikasleek duten bizitzagatik interesa agertzea (azterketak, jarduerak, bidaiak...), aitorpenak egitea, norbaitek jardueraren batean arrakasta duenean txalo egitea eta baloratzea...

Lehen egunetik, elkarlana sustatu behar da taldearen barruan eta taldearekin: interakzio-jarduera asko egin, non hobeto ezagutu beharko duten elkar. Lorenzo-k dioenez (2006, 75. or.), informazio-truke handia egoten da H2 batean egiten diren komunikazio-jardueretan, eta, ondorioz, ikasleak jarduera adierazten denetik izaten du busti beharra. Guk ere, irakasle gisa, aktiboki parte hartu behar dugu interakzio-ekintzetan —eta ez izan behatzaile pasibo soila—, taldeko kide ere bagarelako (Richards eta Lockhart, 2008, 100. or.). Horri esker, harreman positibo baterako oinarriak finkatuko ditugu, ez bakarrik ikasleen artean, baita gure eta haien artean ere.

Elkar ezagutzea bultzatu behar da, guztion interesekoak diren puntuak zeintzuk diren bilatzeko. Ikasleak eserlekuz aldarazi behar dira, saihestu egin behar baita harremanak beti ikaskide bakar batekin izatea, eta, horrela, ikasturtean ikasle guztiek nahikoa harreman izango dute elkarren artean, eta ez dira larrituko lan egin behar izateagatik. Taldea gure eskoletan baino ez bada elkartzeko eta ikasleek taldean ikastea estimatu dezaten lortu nahi bada, komeni da lotzeko indar handia duen elementuren bat bilatzea: musika, kondairak, jardueretako produktuak, argazkiak, sare sozialetako taldeak...

Irakasleak prozedura jakin bat balia dezake ikasgelan, ikasleek taldeko partaide direla senti dezaten. Esate baterako, esaldi bera askotan erabili liteke eskola hasteko eta amaitzeko (telebistako aurkezleek bezala) edo minutu batzuk baliatu solasaldi lasai bat egiteko hasieran, denak iritsi eta zain dauden bitartean.

Aurrekoaren haritik, giroa lasaia, positiboa, segurua eta emozionalki beroa izan dadin lortzeko, funtsezkoa da ikasleek autoestimua handia izatea, zeren eta horrela ez baitute beldurrik izango ekoiztean eta elkarri eragitean. Ikasle batzuk babesik gabe sentitzen dira, ezin dutelako nahi luketen bezala adierazi nahi dutena, eta nahiago dute isilik geratu, ez dute kontrol-sentipenik (Zull, 2002, 52. or.), eta haien irudi soziala erasana geratzen da, eta, horregatik, ikasgelan duten jarduna mugatua geratuko da segurtasunik eza sentitzearen ondorioz.

Autoestimua ere akuilatu daiteke, eta, ondorioz, berau ere landu dezakegu; beraz, eraginkortasun- eta efizientzia-sentimendua ere sustatu behar da jardueren bitartez. Arnold-ek eta Brown-ek diotenez (2000, 34. or.), autoeraginkortasunak zerikusia du ikasle batek zeregin bat egiteko duen gaitasunari buruz duen iritziarekin. Bestalde, azterlan askotan frogatu da, efizientzia-sentimendua sustatuz gero, emaitza hobekiak lortzen direla ikaskuntzan, sormenean eta ikasketekin izan beharreko jarraikitasunean (Ibarrola, 2013, 76. or.).

Autoestimua izan daiteke osoa, egoera bati edo zeregin bati lotutakoa (Brown, 2000, 145. or.); hau da, eraginkortasun-sentimendua (handia edo txikia) desberdina izan daiteke jarduera batean edo bestean. Hori dela eta, ahalegina egin behar da jarduerak ikas-estiloetara egokitu daitezen, formatu desberdinak izan ditzaten, arrisku-maila onargarria izan dezaten, ikasleentzat nahasgarri izan ez daitezen eta abar.

Funtsezkoa da hizkera positiboa baliatzea, irakaskuntza-estrategia horien bidez, motibazioa, eraginkortasun-sentimendua eta giro emozional ona bilatu nahi bada, edota autoestimua eta norbere buruarekiko segurtasuna sustatu nahi bada: zorionak ematea, konfiantza transmititzea, egin dutenarekin pozik gaudela esatea eta haien historiekiko interesa agertzea —forma eta edukiagatik, ez bakarrik emaitzengatik— eta abar. Buenok esaten duenez (Rodríguez, 2015), baliagarriagoa izaten da irakaslearen onarpen-begirada, 10 bat ateratzea baino.

Frogatua dago emaitza hobekak ematen dituela baldintzarik gabeko errefortzu positiboak. Utopikoa dirudi, baina lehen egunetik egin behar da, orokorrean, eta gure irakaskuntza-filosofiaren parte gisa barneratu behar dugu.

Sentimendu batzuk oso dira mesedegarriak: jakingura, ikusmina, zoriontasuna, erlaxazioa, lasaitasuna, lorpena, harrotasuna, eraginkortasuna, kontrola, taldekide izatea, elkarlana eta elkarrekiko ulermena; izan ere, sentimendu horiek sinergia bat sortzen dute, non areagotu egiten den norberarekiko konfiantza, ikasteko irrika eta besteekiko konfiantza, besteak beste. Atal honetan ikusitakogatik, beraz, funtsezkoa da ikaskuntzaren aldeko emozioa sustatzen duten jarduerak diseinatzea.

2. taula. Betekizun afektiboaren kontrol-zerrenda.

BETEKIZUN AFEKTIBOEN KONTROL-ZERRENDA (CHECKLIST)

Nire jardueraren ezaugarriak:

- Kontuan hartzen ditu ikasleen interesak eta esperientziak
- Inpaktu emozional bat sortu nahi du, garunean atxikitzeke bestekoa
- Elementu ludikoren bat du
- Sormena sustatzen du alderdiren batean
- Emaitza gisa produktu bat du / harro sentitzeke moduko objektu fisikoren bat
- Lorpena eta arrakasta sentitzeke bultzatzen du
- Eraginkortasun-sentimendua izatea bultzatzen du
- Kontrol-sentipena sustatzen du
- Gorputza mugitu beharra dakar
- Kanal eta zentzumen anitzekoa da
- Jakingura piztea eragiten du
- Ikusmina sortzen du
- Harridura sortzen du
- Ikasleen arreta pizten du
- Ikasteko nahia pizten du
- Sentimendu eutsiezinak sortzen ditu xede-hizkuntzan komunikatzeko eta ikasteko.
- Motibatu egiten ditu ikasleak
- Ikasleen sentimendu negatiboak gutxitzen ditu: segurtasun-gabezia, antsietatea, babes-gabezia, lotsa ...
- Taldearen interakzio positiboa eta barne-konplizitatea eragiten ditu
- Elkar ezagutzea bultzatzen du
- Ikaskuntza-komunitateko kide izatearen sentimendua pizten du
- Hizkera positiboa erabiltzen du
- Ikasleen autoestimua areagotzen du
- Zoriontasuna dakar

3. JARRAIBIDEAK BERRIKUSTEN

Berriki esandako guztiak biribila irudi luke, edo utopikoa, edo lortu ezinekoko eguneroko abiada geldiezinean eskola-ordu asko eta, batzuetan, ikasle gehiegi dituen irakasle batentzat. Baina ez da horrela. Irakaskuntzari buruzko hausnarketak, hasieran esan dugun bezala, pixkanaka jokaera sistematiko batzuk sortzeko balio behar digu, gure jardunean kontzienteki eta inkontzienteki txertatuko ditugun jokabideak, ikaskuntzarako oso positiboak direlako uste sendoa baitugu.

Lehen aipatu bezala, irakasteko modu jakin bat urte luzez praktikan jartzearen ondoren bildu dira jarraibide hauek; izan ere, irakaskuntza-mota honek ahalegin berezia egin du afektibitatearen aldagaia berariaz lantzeko eskoletan, baita giro egokia landu eta

aberasteko ere; betiere, ikaskuntza sustatze aldera. Hala eta guztiz ere, denok dakigu aldagai ugarik ihes egiten digutela irakasleoi: ikaskuntza eragotzi edo trabatu dezaketen aldagaiez ari gara —hezkuntza-sistema, ikasleen lo-orduak, dituzten lan-betekizunak, familietan dauden arazoak ...—. Haatik, hasieran esan bezala, normalean kontrol handiagoa izaten dugu jardueren ganean, eta horiek benetan dira faktore erabakigarriak hizkuntza bat ikastean.

Artikuluaren esan dugu azterlan ugaritan frogatu dela afektibitatean oinarritutako ikaskuntzak baldintza hobekak eskaintzen dituela, bai prozesuan, bai emaitzetan. Espainiera atzerriko hizkuntza izateaz ari garela, lagin txiki bat gehitu nahi genuke: azterlan kuantitatibo bat, irakasteko modu horretan oinarritutako ikastaroak egiteko aukera izan duten ikasleen iritziari buruzkoa. Horrela, ikasleen ikuspuntua eskain daiteke; hots, aurrez zirriboratu diren jarraibideak praktikan jartzearen emaitzen hartzaile izan direnena. Frogatu nahi genuen irakasteko modu honek ea (1) sentimendu positibo gehiago sortzen dituen ikasprozesuan, (2) jarduera gehiago gogorarazten laguntzen duen eta (3) zergatik, eta (4) ikasleei ikaslarazi egiten dien eta sentiarazten dien eskoletan ikasi egin dutela. Galdera horietan, aintzat hartu dira afektibitatea edukien itsasgarri emozionaltzat hartzeari buruzko alderdiak, zeinak jarduerak diseinatzean kontuan hartu diren; galdera horien bidez, halaber, ebaluatu nahi izan da ea espero genuen bezala bete diren emozioekin lotutako helburuak —sentimendu negatiboak gutxitzea eta sentimendu positiboak areagotzea, taldeko kide izatearen sentimendua bilatzea eta memorabilitate-maila handitzea—. Irakaskuntza-mota honetan, emozioek (afektibitateak) pisu handia dute, oso kontuan hartzen dira faktore pertsonalak, eta fluxu positiboa sortu nahi da ikasgelan; eta hona hemen gure hipotesia: irakaskuntza-modu horretan, hobetu egiten dira ikasketa-prozesua eta emaitzak, bai eduki intelektualari dagokionez, bai hizkuntzen ikaskuntzarako alderdi emozionalei dagokienez.

Atera dugun lagina egiteko, inkesta bat egin genien ikasleei: 100³ ikaslek erantzun zuten (izena eman gabe), *Survey Monkey* plataforma digitalaren bidez. 2016ko urtarrilaren 30etik otsailaren 13ra bitartean egin zen, eta ikastaroetan erabiltzen genuen Facebook-eko taldeen bidez banatu zen. Zortzi galdera egin ziren: lehen laurak datu pertsonalei buruzkoak —sexua, adina, noiztik ari garen elkarrekin ikasten eta zenbat denboraz aritzen garen elkarrekin ikasten—. Ez zen hizkuntza-mailari buruzko galderarik egin. Bosgarren galderatik zortzigarrenean, ikaskuntzaren alderdiei buruzkoak izan ziren.

Alderdi formalari dagokionez, hau nabarmendu daiteke:

- Gizonek baino emakume gehiagok erantzun zuten; izan ere, emakumeak gehiago dira ikasgeletan izan ditugun unibertsitate-ikasleen artean (61 emakumezko eta 38 gizonezko).
- Gehienbat, 25 urtetik beherakoak izan ziren (52 informazio-emaile), eta, gero, 26 urtetik 31 urtera bitartekoak (doktorego-ikasleak, unibertsitatetik kanpoko ikasleak...).

Inkestaren bidez, eskolan egindako jardueretikiko memorabilitate-maila egiaztatu nahi genuen. Inkestaren emaitzetarako bereziki da interesgarria honako hau: erantzun zutenen artean, 23 ikasle 6 hilabete baino gutxiago ibili ziren nirekin ikasten; 10 ikasle, 7 hilabete eta urtebete bitartean; baina 65 baino gehiago, duela urtebete baino gehiagoz ibili ziren nirekin. Kasu gehienetan (61), hilabetetik 4 hilera artean baino ez ginen egon elkarrekin —soilik 13 egon ziren hilabete baino gutxiago, eta 36 bost hilabete baino gehiago—.

Bosgarren galdera ikaskuntzaren esperientziari eta horren alde afektiboei buruzkoa izan zen, eta honela egin zen: “Hitz batekin, nola deskribatuko zenuke eskolan bizitako

³ Agian, hobe zatekeen galdera gehiago egitea, baina nahikoa iruditu zitzaigun, emaitzen egoera orokorra zein zen ikusteko. Bihar-etzi ikerketak kontrol-taldeekin eta sistematizazio handiagorekin egitea da asmoa.

esperientzia?”. Emaitzak aurkezteko, aipatu diren hitzen maiztasun-zerrenda bat egin dugu⁴.

3. taula. Ikaskuntzaren esperientzia deskribatzeko adjektiboen maiztasuna

Maiztasunaren indizea	Aipatutako adjektiboa
9	<i>genial</i>
7	<i>fantástico, divertido</i>
6	<i>perfecto</i>
5	<i>increíble, maravilloso</i>
4	<i>entretenido</i>
3	<i>amazing, estupendo, excelente, útil</i>
2	<i>exitoso, fenomenal, fun, inolvidable, interactivo, magnífico</i>
1	<i>amigos, alegre, aventura, beneficioso, cautivador, cautivante, completo, conocimiento, dinámico, divino, agradable, entusiasmante, especial, espléndido, felicidad, friendly, funmotivacional, good, ilusionado, informativo, inspiración, moderno, motivación, motivador, multinacional, placer, pleasant, refrescante, significativa, super</i>

Oso interesgarria da islatzen dena, emaitza horiek lortu nahi baitziren jardueren bidez: zalantzarik gabe, emaitzak positiboak izan ziren ikasleek ikaskuntzaren aurrean zuten jarrerari dagokionez, eta, horretaz landa, oso adjektibo esanguratsuak erabili zituzten, hala nola *arrakastatsua, ahaztezina, erabilgarria, onuragarria, liluragarria, informatzailea* edo *adierazgarria*. Adjektibo asko eta askotarikoak erabili izanak erakusten du, batetik, ikaskuntzaren esperientzia oso positiboa izan dela, eta, bestetik, ikasleek hala aintzat hartu eta balioetsi dutela.

Seigarren galderaren bidez aztertu nahi zen ea edukiekiko memorabilitate hobeak dakarren irakaskuntza honek, zeinak arreta piztu nahi duen ahalik eta mekanismo-sorta zabalarekin, bereziki, afektiboekin: “Zer oroitzen duzu eskolez? Zure ustez, zergatik oroitzen duzu hori eta ez beste gauza batzuk?”. Galdera irekiak ziren. Guztiek aipatzen zuten irakaskuntzari buruzko zerbait, eta inork ez zuen erantzun ezer oroitzen ez zuenik.

Erantzun askotan adierazi zen irakaskuntza-metodo horrek izugarri motibatzen zituela eskoletara joatea erabakitzeke.

What I remember the most is the fun and motivational atmosphere du(r)ing the classes, I never went to clases with attitude “Spanish... not again”. Maria has made entire class working together and enjoy the process (2016/02/01, 12.39pm) (72. informazio-emailea).

Animation and motivation, learning with fun (2016/01/31, 2:05 am) (12. informazio-emailea).

La buena atmósfera, profesora positiva, activa y energética. Recuerdo eso porque fue lo contrario a todas las otras lecciones de lenguaje que he tenido (2016/01/31, 7:19pm) (11. informazio-emailea).

Nabarmentzekoak dira, halaber, kontzienteki gogoeta egiteko bide ematen zuten erantzunak; hona hemen gaiak: modu horretan ikastearen abantailak —bazeuden

⁴ Errespetatu egin dira beste hizkuntza batzuetako hitzak edo sortutakoak, zuzen islatzeko ikasleek erantzunak. Halaber, zeuden bezala utzi dira ortografia- eta gramatika-akatsak, besteak beste. Banan-banan zenbatu dira familia beretik sortutako hitzak; adibidez: motibagarri, motibatzaile.

tradizionalagoak ziren beste batzuk ere—, eta askotariko jarduerak eta interakzio esanguratsua eskaintzeko egindako ahalegina, memorabilitatea handitzeko.

I remember one time we were studying difference between Soy and Estoy where we played a game. That got into my mind better than any book reading or similar (2016/01/31, 12:16am) (4. informazio-emailea).

I remember a lot of things, especially funny phrases and songs (No puedo vivir sin ti :v), exclamations, I remember them because they were repeated many time in many contexts and in an interesting way, e.g. When you sang! Good job! Students could see that you have all of you in your work and that you love what you do. Thanks for that! (2016/02/08, 9:09, pm) (84. informazio-emailea).

Recuerdo todos métodos de María. Son muy originales y ayudan enseñar español sin tener una cuenta que enseñas (2016/02/09, 6:55am) (85. informazio-emailea).

Oso bitxia da erabiltzen dituzten hitzen bidez ikustea ondo jasotzen zituztela lortu nahi ziren alderdi tekniko eta emozionalei buruzko helburuak:

- Giro emozional ona, giro lasaia —antsietaterik edo estresik gabe, huts egitearen beldurrik gabe, lotsarik gabe...—.

The great atmosphere. It helped me a lot gaining confidence and improving pronunciation (2016/01/31, 7:07pm) (19. informazio-emailea).

El ambiente era muy relajado y bueno para aprender (2016/02/17, 6:45am) (100. informazio-emailea).

- Oroimena eta esperientzia pertsonalak hobetzeko inpaktu emozionalak.

Me gustaron mucho las clases y por eso las recordé genialmente (2016/02/17, 6:17am) (97. informazio-emailea).

La poesía. Porque me tocó el alma (2016/02/02, 11:36 pm) (74. informazio-emailea).

Muy positivas en un ambiente interesante. Hemos hecho muchos ejercicios basando en propios ejemplos (2016/01/31, 8:19pm) (42. informazio-emailea).

- Ludikoa izatea.

Recuerdo que la profesora siempre nos daba ejemplos graciosos o extraordinarios y de este modo siempre recordábamos construcciones gramaticales (2016/02/01, 9:04 am) (70. informazio-emailea).

Los juegos. Es un método genial para aprender una lengua extranjera, es muy fácil acordarse las palabras y practicar gramática (2016/01/31, 8:11pm) (40. informazio-emailea).

- Interakzio handia ematea, ikasteko giro ona lortzeko. Talde-dinamika kontuan hartzea.

Recuerdo el aprendizaje de grupos y las interacciones en el aula de forma espontánea, por supuesto porque se llega a entender mejor juntos que con la misma explicación presentada únicamente por el docente (2016/02/01, 12:37am) (57. informazio-emailea).

Durante nuestra clase hemos hablado mucho. Cada persona podría probar decir algo en español sin vergüenza. Nuestra profesora fue muy indulgente con nosotros (2016/02/15, 4:03 am) (92. informazio-emailea).

Me gusta que siempre estamos enseñando temas interesantes y trabajamos como un equipo. De esta manera nos ayudamos unos a otros a aprender el material del curso y recordar nuevas palabras (2016/01/31, 7:41pm) (35. informazio-emailea).

- Multisentsoriala, askotariko adimenak eta ikas-estiloak.

Recuerdo todas las canciones. Ahora Julieta Venegas es una de mis cantantes favoritas! (2016/02/14, 6:01pm) (90. informazio-emailea).

Recuerdo la lección de la parte del cuerpo humano. fue increíble. mis compañeros escinden todo el papel en mi cuerpo (2016/02/09, 9:25pm) (86. informazio-emailea).

I remember the pictures which we have done in examples. Because the pictures were very harmonious with the examples (2016/01/31, 8:33am) (8. informazio-emailea).

- Errefortzu positiboa eta arreta ematea beti ikasle bakoitzak behar duen denborari.

Durante nuestra clase hemos hablado mucho. Cada persona podría probar decir algo en español sin vergüenza. Nuestra profesora fue muy indulgente con nosotros (2016/02/15, 4:03 am) (informazio-emailea).

Me acuerdo de María Méndez que fue una profesora increíble. Ella siempre me ha ayudado con mis dificultades y ella siempre se ha dedicado a sus estudiantes (2016/02/01, 7:32am) (68. informazio-emailea).

Siempre estabas de buen humor y fuiste capaz de motivarme incluso cuando había tenido un día duro (2016/02/01, 8:33am) (9. informazio-emailea).

- Denboraren kudeaketa.

Porque las clases están muy variadas y no había mucho tiempo muerte. Las clases estaban siempre animadas (2016/01/31, 7:30pm) (30. informazio-emailea).

Azkenik, oso atsegina da emaitzetan ikusten diren oharretan irakurtzea esperientzia ahaztezina izan dela ikaskuntza⁵.

I remember lots of joy. It is unforgettable, i have the best experience with you! (2016/02/01, 8:56 am) (69. informazio-emailea).

Una experiencia estupenda gracias a ti. Seguí estudiando el español hasta obtener el C1! (2016/02/01, 3:49am) (64. informazio-emailea).

Ondoren, zazpigarren galderaren erantzunak aztertuko ditugu. Galdera horretan, zehazki zein jarduera oroitzen zuten galdetu zitzaien: “Zein jarduera gogoratzen dituzu?”. Oso galdera orokorra izan zen, ez baikenuen haien emaitza baldintzatu nahi.

Erantzunetan, jarduera dinamikoenak aipatzen ziren —*role play*; giza gorputzaren ikasgaia, post-itekin; aurkezpenak; sukaldean aritzea— edo zirrargarrienak, hala nola jokoak —*Cluedo*, espainieraz; nork irabaziko du milioia; aginduzkoen inguruko lehiaketa—, bisitak —bisitak eta txangoak— eta beste batzuk: proparoxitonoei buruzko azalpena, hitzen hodeiak, mapa mentalak, ematen zenizkigun gozokiak, paper-zatietan

⁵ Izan ere, ikusi dugu ikasle askok goi-mailara arte jarraitzen dutela ikasten; horra hor esperientzia positibo horien emaitza.

desioak idaztea, bikote perfektua, superlatiboei buruzko eskola eta miss-ak, bideoak, abestiak...

Azkenik, frogatu egin nahi genuen irakasteko modu honek ikasprozesuaren memorabilitatearen handitzea eta afektibitatearen hobetzea sustatzen duela, baina, horretaz gain, jakin nahi genuen ea ikasi egin zutela sentitzen ote zuten ikasleek. Honako hau izan zen zortzigarren galdera: “Zure ustez, ikasi al duzu eskola hauetan?”.

Erantzun guztiak izan ziren positiboak: 30 informazio-emailek erantzun zuten *asko* edo antzeko zerbait (*izugarri, pilo bat*); 27 informazio-emailek *bai, bai, horixe, nola ez*; 5 informazio-emailek *ziur*; 6k *jakina*; eta honelakoak izan ziren gainerako erantzunak: *zalantzarik gabe; gozamena izan zen; hizkuntza bat 9 hilabete baino gutxiagotan ikasi nuen, ez bakarrik hizkuntza, baita kultura ere; subjuntiboa batez ere*, eta abar. Hona hemen erantzun bat, kontuan hartzea merezi duena, adibide gisa:

Sí, aprendí muchas cosas. Lo más sorprendente era que no me daba cuenta de que estaba memorizando tantas cosas durante las clases (2016/02/01, 1:04 am) (70. informazio-emailea).

Emaitzak aztertuta, beraz, argi dago *Learning by feeling* ikuspuntu didaktikoak —hots, jarduerak diseinatzean alderdi afektiboari garrantzi handia emateak—, aurreikusitako emaitzak ekartzen dituela; alegia, ikaskuntzan emozioak baliatzea oso positiboa dela, eta hizkuntzarekiko, kulturarekiko eta prozesuarekiko jarrera oso ona izaten dela, gogobetegarria. Gure ustez, frogatua geratu da esperientziaren memorabilitatea intentsitate handikoa edo oso handikoa dela. Halaber, ikuspuntu honekin ia erabat murrizten dira sentimendu negatiboak (babes-gabezia, estresa, antsietatea...), eta, aldiz, areagotu egiten da eraginkortasun-sentipena eta norbere burua garatua eta ase sentitzea. Bihar-etziko ikerketetan aztertu beharko da ea azkarrago eta zuzenago ere ikasten den ikuspuntu horren bidez. *A priori*, irakasle izateak ematen digun senari jarraituz, baietz esan genezake, nahiko seguru; bai, behintzat, ikasteko abiadurari dagokionez.

4. ONDORIOAK

Badakigu zaila izaten dela edozein ikasprozesu burutzea eta beharrezkoa izaten dela nola hasierako motibazioa hala jarraitutasuna, azken helburuak lortzeko. Horiek horrela, gure irakaskuntza aztertu eta hari buruz hausnartu behar dugu —kasu honetan, espainiera atzerriko hizkuntza gisa irakasteaz—. Ondoren, murriztu edo ezabatu egingo ditugu onuragarriak ez diren praktikak, eta bereizi eta jaso ezaugarriak arrakastatsuenak; eta, azkenik, sistematizatu egingo ditugu horiek guztiak gero, geure irakasle-praktika hobetu ahal izateko.

Asko dira ikasprozesua baldintzatzen duten alderdiak. Artikulu honetan, horietako bat aztertu dugu: jarduerak, uste baitugu bitarteko horien bidez lortzen dugula ikasleek edukiak ikastea. Jarduera batek zer ezaugarri izan behar dituen egokia izateko deskribatu dugu (ikuspuntu teknikitik eta afektibotik), ikaskuntza holistikoa oinarri hartuta, zeinak kontuan hartzen baititu nola kognizioa hala emozioa; *Learning by feeling* du izena. Honela, material berriak diseinatzean kontuan hartu beharko liratekeen betekizunen kontrol-zerrenda (*checklist*) bat eskaini dugu. Jakina, zerrenda horiek eguneratu eta hobetu egin litezke.

Jarraibide hauek prestatzeko, irakasle gisa bizi izandako esperientziei buruzko gogoetan oinarritu gara, bai eta hainbat herrialdetan gauzaturiko prestakuntza-lantegietan izandako eztabaidetan ere. Azkenik, lagin enpiriko bat eskaintzen dugu: irakaskuntza-ikuspuntu honi esker, hobetu egiten da (1) ikasprozesurako daukagun jarrera eta ikastearen esperientziarako daukaguna; (2) handitu egiten da jardueretikiko memorabilitatea, eta, azkenik, (3) areagotu egiten da eraginkortasun-sentipena.

Etorkizunean, kontrol-taldeekin landa-azterlanak egin behar dira, zientifikoki jakiteko —uste subjektiboa jadanik badugunez gero— ea emaitza akademikoak hobetu egiten diren jarduera zirrargarriak diseinatzeko eta praktikan jartzeko ikuspuntu honen bidez.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografía

- Arnold, J eta Brown, D. (2000). Mapa del terreno. In J. Arnold (koord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (19-41. or.). Madrid: Cambridge.
- Bamford, A. (2012). Eslabones de una cadena: aspectos que influyen en la enseñanza creativa. In C. Clouder (zuz.), *¡Buenos días, creatividad! Informe Fundación Botín. Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*, (57-68. or.). Fundación Botín. Hemendik berreskuratua: http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/Creatividad/buenosdiascreatividad.pdf
- Bunce, D., Flens, E. eta Neiles, K. (2010). How Long Can Students Pay Attention in Class? A Study of Student Attention Decline Using Clickers. *Journal of Chemical Education*, 87(12), 1438-1443. Hemendik berreskuratua: <http://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/ed100409p>
- Bisquerra, R. (2013). Prólogo. In B. Ibarrola, *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.
- Brierly, D. (2011, urriaren 12a). Solo se recuerda lo que se siente. *El País*. Hemendik berreskuratua: http://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*, Barcelona: Crítica.
- De Andrés, V. (2000). La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas. In J. Arnold (koord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (105-126. or.). Madrid: Cambridge.
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC.
- Dörnyei, Z. eta Malderez, A. (2000). El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. In J. Arnold, (koord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (173-196 or.). Madrid: Cambridge.
- Dörnyei, Z. eta Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Nueva York: Routledge.
- Ehrman, M. (2000). Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas. In J. Arnold (koord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (87-104. or.). Madrid: Cambridge.
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una lengua desde un enfoque comunicativo experiencial*. Programa de Desarrollo Profesional. Editorial Edinumen (MOOC).
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: De Bolsillo.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Long, M. H., eta University of Hawaii at Manoa. (1984). *The Effect of teachers' questioning patterns and wait-time on pupil participation in public high school classes in Hawaii for students of limited English proficiency*. Honolulu, Hawaii: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.
- Lozano, G. eta Ruiz Campillo, P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Rede*, 9, 127-155.
- Marina, J. A. (2011). Memoria y aprendizaje. *Pediatra Integral XV* (10), 978-980.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza editorial.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. In J. Arnold, (koord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (77-86. or.). Madrid: Cambridge.
- Richards, J. eta Lockhart, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Richards, J. eta Rogers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucrí, M. (2000). El ejercicio humanístico. In J. Arnold (koord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (213-228. or.). Madrid: Cambridge.
- Rodríguez, P. (2015, abrilaren 16a). David Bueno. La mirada de aprobación del maestro es más gratificante que un diez. *El Periodico de Catalunya*. Hemendik berreskuratua: http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/David-Bueno-aprobacion-maestro-gratificante_0_377962930.html
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: a view of What Education Might Become*. Ohio: Charles F. Merrill.

- Rubio Alcalá, F. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. In J. Ávila (koord.), *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, Marcoele, 21. Hemendik berreskuratua: <http://marcoele.com/monograficos/didactica-de-la-emocion-de-la-investigacion-al-aula-de-ele/>
- Shekan, P. eta Foster, P. (2011). Cognición y tareas. In P. Robinson (ed.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edinumen.
- Sousa, D. (2011). *How the Brain learns*. California: Corwin.
- Stevick, E. (2000). La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. In J. Arnold (koord.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (63-76. or.). Madrid: Cambridge.
- Stevick, E (1980). *A way and ways*. Massachussets: Newbury House Publishers.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *Mind, Brain and Education Science*. Nueva York: Norton.
- Williams, M. eta Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Woodward, T. (2014). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Edinumen.
- Zull, J. (2002). *The art of Changing the Brain, Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Virginia: Stylus.