

## **Ekintza komunikatiborantz (I)**

*Joseba Urriz Goikoetxea*

*Idazteko makina sortu zenean ez zen bazter geratu eskuz idaztea. Zinea sortu zenean ez zen bazter geratu argazkigintza. Telebista sortu zenean ere zinea ez zen zokoratu. Eta, Internet sortutakoan, egokitza-penak egokitza-penak, bizi bizirik iraun zuten aurreko horiek. Bereganatu ere egin zituen Internetek lehengo horien hainbat eta hainbat alderdi. Halatsu gertatu da hizkuntzen irakaskuntzan. Metodo berri batek ez du bere osoan, bederen, aurrekoa deuseztatzen. Aitzitik, hainbat alderdi bereganatuta, gorde, eraldatu edota beren horretan iraunarazi ere egiten ditu aurrekoen ezaugarri asko. Artikulugileak gainbegirada zolia egiten die metodoei eta haien ibilbideei, horien ezaugarriak aztertuz eta alderatuz. Lanaren bigarren partean, berriz, hurrengo alean, bete-betean ekingo dio ekintza komunikatiboari horren ezaugarriak saketik aztertuz.*

**Sarrera** Hizkuntzen irakaskuntzaren bidea luzea da. Luzea bezain berriztatzailea. Hori dela eta, metodo berriak, nolabaiteko maiztasunez, gure artera ailegatu dira. Eta gureganatu orduko, sentsazioa dut ez ote diren gaitzetsi aurretik erabilitako planteamenduak. HABEk bezala, kontu honetan 25 urte daramatzagunok jakin dakigu planteamendu berriak jakintza handiagoaren emaitza dela. Kipula izango balitz moduan, guregana heltzen diren metodo gehienek, oro har, zerbait gaineratu nahi diote aurrekoari. Zerbait gaineratu eta, era berean, aurrekoaren hutsuneak konpondu nahi ditu. Bide okerretik gindoazke, beraz, aurreko metodoaren guztia gaitzetsi beharko bagenu, planteamendu berri bat proposatzeko.

Artikulu honen bidez, azken urte hauetan “*kipularen*” azken geruzen zer-nolakoak gainbegiratu nahi ditut. Baina, betiere, oso kontuan hartuta egiten den planteamenduak ez duela orain artekorik gaitzetsi nahi. Esan den bezala, aurreko metodoen indar-guneak geureganatu nahi ditugu eta ahuleziak konpondu.

Honen ildotik, lan honen lehenengo atalean, irakaskuntzaren ibilbide horretan ezagutu ditugun metodo edo ikuspegi, entzutetsuenen ezaugarriak ekarriko ditut gogora, sikiera, egingo zaien gainbegiratuak lagun diezagun ulertzen azken aldi honetan hain entzutetsua den “ekintza komunikatiboan oinarritutako ikaskuntza” (hain zuzen ere artikuluauren bigarren atalean aurkeztuko dena).

### **Aurrekariak**

Egun erabiltzen den metodologiarekin alderatuta, urrun geratzen dira, besteak beste, itzulpenetan oinarritzen ziren hasierako metodo haiek. Hizkuntzen didaktikaren ibilbide honetan, metodo batzuek beste batzuek baino arrakasta handiagoa izan dute, baina guztiek, ezbairik gabe, utzi dute bere aztarna aldapa malkartsu honetan. Aurrera joan ahala, irakurlea konturatuko da erabat baztertuta daudela aipatzen diren metodo batzuk; beste askok, ordea, bizirik diraute.

Ibilbide honetan, nire ustez, hiru une garrantzitsu bereizi beharko genituzke:

- 1. una:* Hizkuntzari izate komunikatiboa aitortzen zaionekoa. Une honetatik aurrera planteamendu didaktikoez hizkuntzaren tasun honetan jarriko dute beren arreta. Komunikagaitasuna lortzea azken erronka bihurtzen da.
- 2. una:* Komunikagaitasuna sintagmatik eta esalditik gorako unitateetan oinarritzen da. Testuak, bere zentzurik zabalenean hartuta, berebiziko garrantzia hartuko du. Gainera, planteamendu psikolinguistikoez, neurri handi batean, hizkuntzen didaktika baldintzatuko dute.
- 3. una:* Arreta gunea hizkuntzen ekintza komunikatiboan jartzen da. Planteamendu psikolinguistikoez gain, hizkuntzaren alde soziologikoa ere kontuan hartuko da.

.1:



**Planteamendu  
klasikoak**  
*Metodo estrukturala*

Esan liteke metodo estrukturalarekin glotodidaktikaren aro modernoa hasi zela. II. Mundu Gerraren ostean, nazioarte mailan hasi berriak ziren harreman politikoek eta ekonomikoek hizkuntzen irakaskuntza indartu zuten. Bigarren hizkuntza ikasteak, nonbait, utzi zion zaletasuna izateari eta “behar” bihurtu zen. Zeharbidez edo, hizkuntzen didaktika ere arautzen hasi zen eta baita eztabaidatzen ere 50eko hamarkadara arte, irakasle senak agintzen zuen hura baliagarria ote zen ala ez.

Garai hartako linguistika orokorrak hizkuntzaren oinarrizko elementua zuen ikasgai eta, horrenbestez, linguistikaren arreta gunea ez zihoan hitzetik haratago. Honen ildotik, hizkuntzen didaktikak ere hitzean (eta kasurik hoberenean, sintagman) jartzen zuen arreta. Horrela, metodo estrukturalak eduki lexikal eta gramatikalez osatzen zuen hizkuntzaren paradigma osoa.

Metodo horren defendatzaileen ustetan, hizkuntza atomo gramatikal eta lexikaletan zati zitekeen. Horrela, atomok errazenetik zailenera mailakatuta, hizkuntza ikasteko syllabusak eratzen zituzten. Era horretan, ikasleak hizkuntzaren atomo hauek bereganatzen zituen heinean, hizkuntza bereganatzen joango zen eta, azkenean, sistema osoa erai-kiko zuen.

Eduki linguistiko eta lexikal horiek bereganatzeko modurik egokiena, antza, edukion errepikapena da. Izan ere, zenbat eta testuinguru ezberdin gehiagotan aplikatu ikasi beharreko “itema”, orduan eta hobeto eta ziurrago ikasiko du ikasleak. Hori dela eta, metodo estrukturala aldeztu dutenak ariketa analitikoek baliatzen dira ikas-prozesuaren hezur-muina gauzatzeko. Ariketa analitikoetan edukia hainbat modutan eta testuinguru gramatikaletan aurkezten zaio ikasleari; ustez, edukiak errepikatzeak bere sistemak uztartzen lagunduko dio-eta.

Nahiz eta, gaur egungo ikuspuntutik, erabat kritikagarria izan ariketa analitikoetan baino oinarritzen ez den syllabusa, aitortu behar dugu urteetan izan dela jardunaren oinarrizko irizpide eta egun ere, zorritzarekin, gutariko askoren jardunaren irizpide izaten jarraitzen duela.

Nire ustez, ordea, kritikagarria da; besteak beste, hurrengo arrazoiengatik:

- 1 Ez duelako kontuan hartzen, geroago azalduko den bezala, hizkuntzen tasunik garrantzitsuena: komunikazioa.
- 2 Hizkuntzaren atomoak apurka-apurka geureganatzeak ez duelako bermatzen sistema osoa geureganatuko dugunik.
- 3 Nahiz eta item edo eduki baten errepikapenaren garrantzia ukaezina den, errepikapen hutsak ez duelako bermatzen, inolaz ere, edukia praktika askean zuzen eta egoki erabiliko denik.
- 4 Hasierako begiratu batean, *errazenetik zailenera* irizpideak egokia eman dezakeen arren, irizpide hori ez delako benetako erabileraren isla (adibidez, *balio izan* aditza, *etorri* aditzaren aurretik irakastea).

Edonola ere, syllabus estrukturalaren “aldarrikapen” guztiak ez dira gaitzesgarriak. Ukaezina da metodo estrukturalak proposatzen dituen hainbat jarduera, oro har, onartzeko modukoak direla, sikiera, hiztegia eta gramatika landu nahi denetan. Alabaina, hiztegiak eta gramatikak ez lukete izan beharko, geroago azalduko denez, ikaslearen syllabusaren hezurdura, baizik eta beste helburu bat lortzeko tresnak.

Laburbilduz, uste dut, orain arte, hain erabiliak izan diren ariketa analitikoek metodo guztietan dutela beren tarte eta, horrenbestez, erabil daitezkeela. Beste kontu bat litzateke ea metodoak proposatzen dituen ariketek gure jardueraren (eta ikas-prozesuaren) hezurdura osa dezaketen. Nik ez dut horrela uste.

*Metodo audio-linguala edo situazionala*

Izen ezberdinez ezagutua izan den metodo hau, autore askoren ustetan, metodo estrukturalaren erreakzio gisa ulertu beharko genuke. Metodo estrukturalak, horien ustez, gehiegizko pisua aitortzen dio gramatika-edukiari eta, gainera, ez du kontuan hartzen gramatika-edukiak, hizkuntzen eguneroko erabileran, testuinguru batean ematen direla.

Metodo audio-lingualaren defendatzaileen ustetan, hizkuntza eguneroko bizitzako inguruneetan kokatutako elkarrizketez osatzen da (adib. “Jatetxean” edo “Treneko txartela erosten”). Printzipio horretan oinarrituta, egoerak mailakatzeko ikaslearen ustezko premiak hartzen dira kontuan, bai eta egoera bakoitzerako behar diren gramatikaren eta hiztegiaren ustezko maila ere. Horrela, planteamendu horretan oinarritzen diren metodoetan, egoera aurkeztu ondoren, eduki lexikalak eta gramatikalak (gramatika egiturak) lantzen dira jarduera osagarrien bidez.

Metodo hori, irakurleak ondo ikus dezakeenez, mozorrotutako metodo estrukturala baino ez da. Eta hori dela eta, zenbait alderditan kritikagarria da. Zehatzago esanda:

- 1 Edukiak hautatzeko prozesua ez da aldatzen. Alegia, hiztegia eta edukiak aukeratuta, egoera jakin batean antolatzen dira.
- 2 Metodo horretan erabiltzen den hizkuntza, maiz, bilatua eta “ez-naturala” gertatu ohi da.
- 3 Elkarrizketan (edo testuan) parte hartzen duten pertsonen arteko harremana ez da kontuan hartzen, ezta egoera berean gerta daitezkeen interakzio-mota desberdinak ere.

Baina, hala ere, metodo audio-lingualak oso ekarpen interesgarriak egin ditu. Horien artean garrantzitsuena, nire ustez, hizkuntzari (eta bide-nabar, hizkuntzen didaktikari) aitortzen dion izate soziala da. Izan ere, hizkuntza, geroago beste ikuspegi batzuek azpimarratuko duten moduan, ekintza da; eta alde horretatik, metodo audio-lingualean erabiltzen diren jarduera eta ariketa asko (batez ere ikas-prozesuaren hasieran, ikaslea biziraupenerako hizkuntza osatzen dabilenean), aldaketa txiki batzuk gorabehera, ekintza komunikatibo bat gauzatzen duten testutzat uler daitezke. Ondorioz, ez dira erabat gaitzesgarriak.

*Gaian oinarritutako metodoak (edo metodo tematikoak)*

70eko hamarkadaren hasierarako, metodo estrukturala bere eskasiak erakusten hasia zen, hizkuntza-irakasle askoren ustez, estrukturalistek gehiegizko garrantzia ematen zitelako eduki gramatikalei. Bestalde, Europan eta Iparramerikan, kontuan hartzeko bi fenomeno sozio-ekonomiko gertatu ziren:

- Batetik, nazioarteko turismoaren merkatuaren sozializazioa gertatu zen; alegia, ordura arte gutxi batzuen eskura zegoen turismo hura arruntago bihurtu zen. Horrek, antzeman daitekeenez, ikasle-gaien masa handitu zuen oso eta bigarren hizkuntza ikastearena, ordura arte ez bezala, izugarri zabaldu zen. Eskola-kurrikuluetan ere, gutxi gorabehera, garai horretan sartu zen atzerriko hizkuntza.
- Eta bestetik, ekonomiak eta zientziak nazioarteko maila hartzean, gero eta gehiago ziren “atzerriko” hizkuntza batean testu teknikoak irakurri behar zituzten profesionalak.

Bi fenomeno horiek hizkuntzak irakasteko beste ikuspuntu bat ekarri zuten: gaian oinarritutako metodoa, hain zuzen ere. Horrela, gaian oinarritutako metodogileen ustetan, ikasle batek bereganatu behar duen hizkuntza mailakatzeko, jarduera sozialaren ordena edo gaiaren logika hartu behar da aintzat. Printzipio honetan oinarrituta, hainbat metodok, “Lana”, “Turismoa”, “Ingurugiroa”, “Aisialdia” edo beste gai bat aitzakia hartuta, erabili beharreko esparru lexikala eta eduki gramatikalak zehazten dituzte.

Metodo tematikoak, agerian denez, eduki gramatikalari kendu nahi dio metodo estrukturalak eskaintzen dion garrantzia eta, zeharbidez bada ere, eduki lexikalari aitortu nahi dio syllabusak antolatuzeko “gaitasuna”.

Aurreko metodoekin gertatu den moduan, metodo honi ere zenbait kritika egin diezaiokegu:

- 1 Oso nekez onar daiteke ikasle baten prozesu osoa gaian oinarritutako jardueretan gauza daitekeenik.
- 2 Gaiak syllabus bihurtzean, ez da erraz ikusten zein gai landu behar den zeinen atzetik. Horrek, ikaslea ez ezik, irakasleak ere nahasten zituen.
- 3 Gaiaren konplexutasuna eta hizkuntzaren konplexutasuna (uler bedi komunikazioaren konplexutasuna) lotzen dituen “haria” ez da argia. Alegia, ez da argi ikusten zer irizpideren arabera esaten den gai batzuek beste batzuek baino sakontasun handiagoa eskatzen dutela.

Metodo horrek, haatik, geroago oso onartuak izan diren zenbait printzipio ezarri zituen.

- Lehenengo eta behin, azpimarratu nahiko nuke, zer nolako garrantzia eman zitzaion “esparru semantikoa” terminoari. Hots, aurreko metodoek ez bezala, gaian oinarritutako metodoan onartzen da hizkuntza baten hiztegi osoa esparru semantikoetan antola daitekeela eta jatorrizko hitz tunak, nola edo hala, esparru semantiko horiek ezagutzen dituela. Horrela, eguneroko erabileran hitz batek, gai batek edo esparru semantiko batek izaten duen maiztasuna aztertu zuten metodogileek.

Geroago esango den moduan, metodo komunikatiboen hasieran (ikus atalase-maila) maiztasun-hiztegiak funtsezkoak izan ziren. Eta, gaur egun ere, bada syllabus lexikala eta maiztasun-hiztegiak oinarri hartzen duenik<sup>1</sup>. Nork bere ondorioak atera ditzala.

Baina ukaezina da, geroari begira ere, esparru lexikalak, “hiztegia” esan ohi dugun moduan, indar berezia hartu zuela.

- Beste alde batetik, metodo horri esker, ikasle baten beharrak (eta, horrenbestez, helburua) hizkuntza teknikoak ere izan zitekeela onartu zen. Hori dela eta, ikasle baten prozesua, metodo estrukturalistek planteatzen zuten hura baino harago doala ikasi genuen. Esan nahi baita: abiapuntua 0 mailan egongo da ikasle gehienen kasuan, eta prozesuaren beste muturrean testu teknikoak izango dira. Planteamendu simple horri esker, naturaltasun osoz onartzen dugu gaur egun, ikasleen behar komunikatiboak (baita ekintza komunikatiboak ere) hurrenkeratzean, hurrengo irizpide honi jarraitzen diola:
  - Ikaslearengandiko esparru hurbilak
  - Ikasleak ezagutzen dituen esparruak
  - Ikasleak ez-ezagunak dituen esparruak
  - Esparru teknikoak
- Azkenik, planteamendu horri esker, argi geratu zen hizkuntzen irakaskuntzan zer funtsezkoa den ikasleak, komunikatuko badu, zer esana izatea. Hori dela eta, azken aldi honetako metodo gehienek ekintza komunikatiboa burutzeko beharrezkoa izan daitekeen informazioa aldeztetik ematearen apustua egiten dute. Planteamendu honi esker, beraz, “aurrezagutzaren” garrantziaz ohartu ginen.

**Ikuspegi  
komunikatiboa**  
*Komunikazioaren  
iraultza*

Hirurogeita hamarreko hamarkadan, hizkuntz irakaskuntzan iraultza antzeko bat gertatu zen. Hizkuntzen irakaskuntzan, linguistikaren pentsamendu-korronteek duten eragina kontuan hartuta, Europaren eta Iparramerikaren arteko nolabaiteko dibortzioa gertatu zen. Ipar Ameriketean Chomsky-ren planteamenduak nagusitu ziren eta, horren ondorioz, gramatika sortzaileak ezartzen zuen, nolabait esatearren, eskoletan zer irakatsi behar zen. Gurean, ordea, beste bide bati jarraitu zitzaion.

Europaren ere, ordura arte, syllabus estrukturalak ziren nagusi. Baina hamarkadaren erdialdera, Wilkins<sup>2</sup> eta Van Ek-en<sup>3</sup> lanek kolokan jarri zituzten momentu hartara arte planteatutako hizkuntzaren ikuspegia eta hizkuntzen irakaskuntzaren didaktika. Aldaketa, funtsean, syllabusaren ulertzeko moduan gertatu zen. Baina kontzeptu berri horrek geroago etorriko ziren metodo gehienek planteamendua aldatu zuen. Iraultza horrekin, planteamendu komunikatiboak hurrengo urteetako didaktikaren ardatz bihurtu ziren.

*Metodo nozional-  
-funtzionala*

Izenak berak adierazten duenez, metodo horren oinarrian bi kontzeptu daude: funtzioa eta nozioa. syllabusa eratzen lagunduko diguten bi kontzeptu, hain zuzen ere.

### *Funtzioa*

Hogeita bost bat urte baino ez dira termino hori hizkuntz irakaskuntzan sartu zela. Wilkins-ek sortu zuen eta oso modu sinplean defini daiteke: funtzioa adierazpen baten helburu soziala da. Adibidez, honako hau galdetzen badugu:

*“zergatik esan zuen hori hiztunak?”*

erantzuna funtzio formapean etorriko da:

*“gauza bat eskatzeko”, “laguntza eskaintzeko”, “gonbite bati uko egiteko”<sup>4</sup>.*

Horrenbestez, “gauza bat eskatu”, “laguntza eskaini”, “gonbite bati uko egin” funtzioak izango lirake.

### *Nozioa*

“Notional Syllabuses” liburuan Wilkins-ek ez ditu nozioak definitzen modu argian, eta metodo horren hasierako urratsetan, kontzeptua ilun samarra zegoela antzematen da. Edozein kasutan ere, geroago, terminoa zehazte aldera, honela definitu zuen:

*“Mesedez, emango didazu...”* adierazpenak “*gauza bat eskatzea*” funtzioa betetzen du. Eskatzen den “*gauza*” nozioa da (alegia: sua, gatza... nozioak dira).

Planteamendu komunikatiboek, eta zehatzago metodo nozional-funtzionalak, izugarritzko iraultza ekarri zuten hizkuntzen irakaskuntzara, besteak beste, aurreko metodoetan ez bezala, horretan “komunikazioaren” kontzeptua zabaldu eta ikas-irakaskuntzaren oinarritzat jotzen zelako.

Metodo horren defendatzaileek nozioetan eta funtzioetan oinarritzen zuten beren syllabusa. Hain da horrela, non sortzen ziren unitateek ere, oso maiz, “*galdetzen eta izena esaten*” edo “*laguntza eskaintzen, onartzen eta uko egiten*” bezalako izenburuak izaten zituzten.

Izenburu horiek erabiltzeak agerian uzten du, nire ustez, metodo horretan funtzioak duen garrantzia eta, era berean, arestian aipatutako bi kontzeptuetatik zein jotzen den funtsezkoagotzat. Horrela, esan genezake “*nozio*” kontzeptua, metodo askotan, hiztegiaren kontzeptuaren sinonimotzat hartzen zela eta beste zenbaitetan funtzio-multzo gisa.

Bestalde, metodogileen ustetan, funtzio bakoitza konplexutasun-maila ezberdinetan eta formalitate-maila ezberdinetan ere eman daiteke. Alegia, funtzio bakoitzari ez dagokio funtzio-adierazle bakarra, funtzioaren tesuinguruak erregistro, nozio... ezberdinak eskatzen baititu. Hori dela eta, hasierako metodogileek aldarrikatzen zuten funtzio bakoitza behin baino gehiagotan aurkeztu behar zitzaiola ikasleari; hasieran adierazle

gramatikalik errazenak erabiliz eta, ondoren, konplexuagoak zirenak. Planteamendu horri esker, egun, syllabusaren “antolamendu ziklikoa” funtsezko oinarritzat hartzen dugu.

Ezin da ukatu metodo nozional-funtzionalari esker aurrerapauso kualitatibo handia eman zela hizkuntzen irakaskuntzan; baina, hala ere, kritikagarria da hainbat puntutan.

- 1** Nozioak eta funtzioak, biak ala biak, hizkuntza irakaskuntzaren ikuspegi atomista batetik sortzen dira. Hots, metodo nozional-funtzionalak, hizkuntzaren deskribapena egitean, hizkuntzaren unitate komunikatiboak ondo aztertzen ditu. Azterketa horretatik hizkuntzak funtzioa antolatzen direla ondorioztatzen da. Baina, metodoak ez du, zoritxarrez, funtzioen arteko erlaziorik aurreikusten eta, beraz, uste izatekoa da ikasleak, ikas-prozesuan aurrera egin ahala, funtzio berriak bere sistematan uztartzen dituela. Lehenago ere esana dut, planteamendu hau ez dela egokia. Hizkuntzaren irakaskuntzan, tamalez, “a+b+c+d” ez da “abcd”.
- 2** Nozioaren eta funtzioaren kontzeptuak oso ilunak dira. Lehenago esan dut nozioa askotan hiztegiaren sinonimotzat hartzen dela metodo askotan. Nire ustez, askoz aberatsagoa izan beharko luke. Funtzioaren kontzeptua ere oso nahasia da. Funtzioak, sarri, pertsona biren arteko interakzioetan oinarritzen dira, eta bi edo hiru urratseko hitz truke sinpleen bidez adierazten dira. Gainera, funtzio bati beste batek jarraitzen dio eta funtzioen arteko kateamendu bat sortu ohi da (esaterako, hasierako urratsa gonbidapen bat izan daiteke; gero, gonbidapen horren onarpena edo gaitzezpina dator; jarraian, beste funtzio bat...). Berez sortzen diren kateamendu hauek pentsarazten digute komunikazioa konplexuagoa dela; hau da, horren sinpleak ez diren unitate handiagotik “antolatu” behar dela.
- 3** Arestian aipatutako funtzio eta nozioen “iluntasuna” dela eta, eguneroko jardunean hainbat irakaslek, nahi gabe, funtzioak adierazle linguistiko jakin batekin lotzen du eta eduki linguistiko hori “lantzen” du, funtzioa bera landu beharrean. Horrela, funtzioak bere tasunak galtzen ditu eta eduki linguistiko baten testuingurua aurkezteko tresnatzat erabiltzen da. Esaterako: “Nork bere burua aurkeztu” funtzioa landu beharrean (eta horrenbestez, geure burua aurkezteko dauden bideetatik batzuk aurkeztu eta landu beharrean), askotan, “izan” aditza eta “izenorde pertsonalen” lanketa hutsean geratzen da irakaslea.
- 4** Nozioak eta funtzioak didaktika bihurtzean, irakasleei funtzio eta nozioen zerrenda luzeak eman ohi zaizkie eta, oso maiz, zaila izaten da jakitea zeintzuk aukeratu syllabusean sartzeko, eta nola mailakatu behar diren. Irakasleak hainbeste nozio eta funtzioaren artean, anabasarren sentsazioa hartzen du.
- 5** Azkenik, oso zaila gertatzen zaio egungo metodogile bati ikas-prozesu osoa funtzioetan eta nozioetan oinarritzea. Egun, bada ikas-prozesu osoa metodologia honetan oinarritzen duenik. Baina, egia aitortzera,



gehiago dira salatzen dutenak halako planteamenduak partzialegiak direla eta, horrenbestez, baztertu egiten dituztenak.

Nolanahi ere den, aurreko metodoei buruz esan dudan bezala, metodo honek zenbait printzipio ezarri zituen:

- Hizkuntzen irakaskuntza komunikazioan oinarritu behar da. Irakaskuntzaren erronka ikasleen *komunikazio-gaitasuna garatzea* da.
- Hizkuntzaren komunikazioa hitzetik haratago doa. Hitzak, elkarren artean, *erlazioan daude*.
- Komunikazioaren oinarritzko unitatea edozein delarik ere, adierazleak egoera (testuinguru) batetik bestera aldatzen dira. Alegia, testuinguru bati edo funtzio bati *ez dagokio adierazle bakarra*.
- Irakasleak lagundu beharko dio ikasleari erabakitzen funtzio bakoitzari dagozkion adierazle guztietatik egokiena zein den. Hau, geroago azalduko den bezala, *ERABAKIMENA* kontzeptuaren hasierako urratsa baino ez da.
- Syllabusa didaktika bihurtzean, *antolamendu ziklikoak* oso garrantzitsuak dira. Alegia, unitate batean, ikaskizun dagoena ikasitakoarekin uztartu behar da.

*Ikuspegi  
komunikatiboa  
(bigarren  
belaunaldia)*

80ko hamarkadaren bukaera aldera eta 90eko hamarkadaren hasieran, hizkuntzen irakaskuntza bere egiten hasi zen beste zientzia batzuetako jakintzak. Nahiz eta aurreko hamarkadetan psikologiaren printzipio zenbait aintzat hartuak izan ziren, ematen du 90eko hasierako teoriak aurreko teoria psikologiko guztiek baino arrakasta handiagoa izan zutela hizkuntzen irakaskuntzan<sup>5</sup>. Horrela, psikologia kognitiboaren irizpideak aplikatzen hasi ziren, baita gure esparruan ere<sup>6</sup>.

Aurreko metodo eta metodologietan ez bezala, ikasleak beste dimentsio bat hartu zuen: dimentsio psikologikoa. Ikaslearen berdefinitze horrek ekarri zuen, besteak beste, ikaslea subjektu psikologikotzat hartzea eta hizkuntzen ikas-prozesuan lagungarri izan zekizkiokeen teknikak eta printzipioak bultzatzea. Teoria horiei esker, hainbat termino ezagutu genituen, hala nola: ikas-estiloak, ulermen-estrategiak, sormen-estrategiak, arretaren lanketa...

Psikologiaren gain, hizkuntzen irakaskuntzak linguistikatik ere edan zuen garai hartan. Ordurako, linguistikak bide berriak urratzen hasia zen, geroko hizkuntzen irakaskuntzan eragingo zutenak. Diskurtsoaren linguistikaz ari naiz. Horretan oinarritu da, neurri handi batean, 90eko hamarkadaren hasieratik gaur egunera arteko hizkuntzen irakaskuntza.

“Diskurtsoaren linguistikak”, izenak berak adierazten duenez, diskurtsoa du ikasgai. Hizkuntzaren analisi horretan, giza-talde batek sor ditzakeen enuntziatuak edo testuak (ahozkoak zein idatziak) aztertzen dira eta ekoizpen jakin bat sortzeko baldintzapen guztiak aztertzen eta “arautzen” saiatzen da diskurtsoaren linguistika. Arreta-gunea, beraz,

hitzetik, sintagmatik eta, are gehiago, esalditik harago doa. Linguistika horren printzipioei jarraikiz, *testua* (berriro diogu, ahozkoa edo idatzia) linguistikaren oinarritzko unitate bihurtuko zen.

Eta teoria linguistiko horretan oinarrituta, hizkuntzen irakaskuntzan, gaitasun komunikatiboa lortzeko bidean, gaitasun diskurtsiboa eskuratu beharreko beste gaitasun bat bilakatu zen.

Gaitasun diskurtsibotzat ulertu behar dugu hiztunak testuinguru jakin batean, modu egokian eta eraginkorrean eta adierazle linguistiko eta semantiko egokiak erabilia, testua sortzeko duen gaitasuna. Gaitasun hau egoki garatzeko, bada, ikasleak bere egin beharko ditu testuak ulertu eta interpretatzeko estrategiak eta trebetasunak. Era berean, testu-generoen ezaugarriak ezagutu (bere ekoizpenetan egoki erabiliko dituenak) eta baldintzapen sozialak aintzat izan beharko ditu.

Oso azaletik azaldu diren bi pentsamendu hauetan oinarrituta 90eko hamarkadatik gaur egunera arte, bi ikas-prozesu edo metodologia nagusi dira hizkuntzen irakaskuntzan:

1 Atazetan Oinarritutako Ikaskuntza (AOI)

2 Diskurtsoaren analisisian oinarritutako ikaskuntza (gramatika testuala izenarekin ere ezaguna dena)

*Atazetan  
Oinarritutako  
Ikaskuntza (AOI)*

Atazetan Oinarritutako Ikaskuntzak hizkuntzaren erabilera du ardatz eta, horrenbestez, erabilera hori ahalbideratzen duten jarduerak proposatzen ditu. Ikuspegi edo metodologia horrek ez ditu helburu, beraz, ez egitura sintaktikoak (metodo audio-lingualek edo klasikoek egiten zuten moduan) ezta nozio edo funtzioak ere (metodo nozional-funtzionalak egiten zuen moduan). Hitz gutxitan esanda, metodologiaren erronka nagusia “benetako erabilera” eskolara eramatea da eta, horren ondorioz, eduki linguistikoak edo semantikoak bigarren mailan uzten ditu.

Jardun-mota hori 90eko hamarkadaren hasieran sortu zen, batez ere, ingelesaren ikaskuntzaren munduan eta, autore askoren ustetan, ikuspegi komunikatiboan oinarritutako garapen moduan ulertu behar dugu (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989).

Metodogileek egiten zituzten planteamenduek, metodo nozional-funtzionalarekin gertatu bezala, berehalako arrakasta izan zuten eta laster zabaldu zen, mundu osoan zehar, bigarren hizkuntzaren ikaskuntza metodologia gisa. (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990).

AOIren printzipioen oinarria bi zutabe dituen bereizketa garrantzitsu batean datza:

- *Oinarri linguistikoa*

Atazetan Oinarritutako Ikaskuntzak, batetik, komunikaziorako beharrezkoak diren edukiak zeintzuk diren zehazten ditu (eduki linguistikoak, semantikoak...); eta, bestetik, aurreko metodo guztiek ez bezala, komunikazio prozesuak.

Eduki-mota bi hauek zehaztean, AOIn oso kontuan hartzen da diskurtsoaren analisiaren teoria. Teoria horren arabera, komunikazioa ez da, bakar-bakarrik, hizkuntzaren egituretan eta arauetan oinarritutako mezu batzuk kodifikatzea eta dekodifikatzea. Harago doa: diskurtsoaren analisiaren arabera, komunikazio egokia gerta dadin edo mezuaren zentzua uler dadin, beharrezkoa da komunikazioaren testuinguruaren baldintzapenak aintzat hartzea eta diskurtsoaren antolaketan gaitasuna izatea.

- *Oinarri psikologikoa*

Ama-hizkuntza geureganatzeko estrategia kognitiboetan oinarritzen da AOI. Hori dela eta, estrategiak (ulermen-estragiak, ekoizpen-estragiak...) syllabusaren zutabetako bat dira. Estrategiok era egokian gara daitezen, eskolaratzen diren ariketa guztiek, nahi eta nahi ez, hizkuntzaren beraren erabileran oinarritu beharra dute.

Aipatu ditugun printzipio horiek bideratzen dute, nagusiki, Atazetan Oinarritutako Ikaskuntza; eta, horrenbestez, programazioa, jardueren hurrenkera eta jarduerok eskolaratzeko era ere baldintzatzen dute.

Programatzean egin beharreko urratsak ere aldatu egiten dira. Gogoan izan aurreko metodoetan, lehenengo eta behin, hizkuntzaren analisia egiten dela, maila ezberdinetan, syllabus linguistikoak lortzeko asmotan (hiztegia, egitura morfosintaktikoak, nozioak, funtzioak...). Eta bigarrenik, ikaslea sistema osoaren jabe izango dela, syllabusean zehaztutakoak barneratu ahala.

Atazetan Oinarritutako Ikaskuntzan, ordea, nahiz eta ez diren baztertzen hizkuntzaren deskripziotik eratorritako syllabusak (eduki linguistikoak lantzeko edo azterketak prestatzeko)<sup>7</sup>, ikasleek burutu beharreko atazak hartzen dira abiapuntutzat. Hots, ikas-irakaskuntzaren arreta atazan dago eta hizkuntza, oro har esanda, ataza burutzeko tresnatzat ulertzen da. Azken batean, metodologia horretan, ataza burutzean, bi prozesu-mota bultzatu nahi dira:

- batetik, erabiliaren erabiliz hizkuntza ikastea ahalbideratzen duten prozesuak, ama-hizkuntza geureganatzean gertatu ohi den moduan;
- bestetik, eduki linguistiko eta semantikoetan arreta jartzeko prozesuak<sup>8</sup>.

Azken prozesu hauek lagunduko dute komunikazio-beharrak zehazten eta hizkuntzaren deskripzioan eduki linguistikoen aukeraketa egiten.

Alabaina, AOIren aldekoak laster konturatu ziren planteamendu horrek "ukituren" bat behar zuela. Atazaren lehendabiziko definizioetan esaten zen eskolan egin beharreko ataza, eskuarki, izan behar zela eguneroko bizitzan ikasle batek burutu beharko lituzkeen komunikazio-jarduera esanguratsuenen adibide. Definizio hori ez zegokion benetan bultzatu nahi zenari eta uste horrek atazaren berdefinizioa ekarri zuen.

Horrela, atazaren bigarren definizioan, ataza-moten arteko bereizketa bat egin zen:

- batetik, “ataza bideragarriak” terminoa zehaztu zuten. Ataza bideragarri baten helburua da azken atazan ikasleak “martxan” jarri behar dituen gaitasunak eskuratzea. Esaterako, ikasleak azken atazan gutun bat sortu behar badu, ataza bideragarri bat “datak nola idazten diren” lantzen duen ataza izan liteke.
- Bestetik, berriz, ataza orokorrak edo azken ataza zehaztu zuten. Ataza bideragarri guztien helburua eta batura. Hizkuntzaren benetako erabileratik hurbilen dagoen ataza. Ikasleak komunikazio-estrategiak eta komunikazio-gaitasuna beharrezko izango ditueneko ataza.

Funtsean, bigarren definizio horretan, atazak hurrengo ezaugarriak izan behar ditu:

- a Klasean egingo diren hizkuntza-jarduerak dira, eta hauek benetako hizkuntzaren adibide esanguratsuak izango dira.
- b Jarduna didaktikoa izanik, ataza landu eta gauzatzeko prozesuak ere didaktikoa behar du izan.
- c Ikaslearen parte hartze aktiboa bultzatu behar du.
- d Ikasleek, ataza burutzean, mezuan eta eduki linguistikoetan jarriko dute arreta.

Atazetan Oinarritutako Ikaskuntzak, ezbairik gabe, izugarritzko iraultza ekarri du hizkuntzen irakaskuntzan. Hala ere, zer kritikatu ere badu:

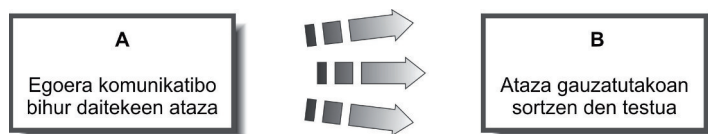
- 1 Ukaezina da ikasleak zerbait komunikatuko badu, behar dituen tresnak eskaini beharko dizkiogula. Tresna hauek azken ataza izan behar dute helburu. AOIren ikaskuntzari egin ohi zaion kritika da ataza bideragarriek, ustez azken helburua lortzeko izan beharko luketen atazek, askotan gehiegizko pisua hartzen dutela unitateetan. Hain da horrela, non argitaratu diren unitate batean baino gehiagotan ataza bideragarriok ezkutatu duten azken atazaren funtsa ere. Beste hitz batzuetan esanda, metodologia honetan, nire ustez, gehiegizko pisua aitortzen zaio ikasteko prozesuari.
- 2 AOI ereduari jarraikiz sortu izan diren material askotan, ataza bideragarrietan syllabus tradizionaleko lanketa argia dago. Hots: sarritan iduri du unitate oso bat eraiki dela eduki gramatikal baten aurkezpena eta lanketa zuritzeko.
- 3 Ez dut uste AOIren jarraitzaileek hizkuntzaren deskribapena osatua dutenik. Metodogileek hizkuntza jarduerak atazen bidez deskribatzen dituztenean, gehienetan ataza bakoitzari produktu bakarra egokitzen zaio. Ataza bat testu bat, beraz. Are gehiago, ondoren, testua nolakoa, halakoa izango da testu horretara heltzeko bidea. Ikus dezagun eskema batean:

.1:



Baina, abiapuntua benetan egoera komunikatiboen deskripzioa balitz, onartu beharko genuke egoera bakoitza modu askotan gauza daitekeela, alegia (ikus .2).

.2



Horrenbestez, nahiz eta “egoera nolakoa, testua halakoa” erabat gezurra ez den, egokiagoa da, nire ustez, “egoera nolakoa, testuak halakoa”. Gaur egun hizkuntzalariek diotenez, komunikazioaren eta testuaren arteko erlazioa ez da “one to one” (bat batentzat). Horixe da nire ustea ere: egoera komunikatibo bati testu asko dagozkio.

Horrekin jardun behar du irakasleak; baita ikasleak ere. Areago, aniztasun hori dela eta, irakasleak ikaslearengan zilegi diren bide guztietatik egokiena zein den ERABAKITZEN ere irakatsi behar dio (hurrengo atalean esango den moduan, komunikazio eraginkorrak erabakimenezko asko baitu).

- 4 Azkenik, uste dut oso zaila dela prozesu osoa AOIn oinarrituta diseinatzea. Goi-mailetan, akaso, errazago; baina syllabus osoa irizpide horretan oinarritzeak zaila izan behar du.

Alde ahulak gorabehera, AOIk ekarpen handiak egin ditu. Garrantzitsuena da, nire ustez, komunikatzea hizkuntzarekin zerbait egitea dela. AOIri esker, onartzen dugu, egun, gizakia ez dela hizkuntzarekin “jolastu” ohi. Hots, hizkuntza erabiltzen dugunean (komunikazioa helburu dugunean) zerbait lortu nahi dugu (helburu bat dugu). Beste hitz batzuetan esanda, “komunikatu” aditzak “egin” aditzetik ere badu.

*Testuetan  
oinarritutako  
ikas-prozesuak.  
Gramatika testualak*

T. A. Van Dijk hizkuntzalaririk, 1980. urtean, testua komunikazioaren oinarritzko unitatetzat deskribatu zuen. Kontzeptu berri horrek iraultza ekarri zuen linguistikara (eta, zeharbidez, hizkuntzen didaktikara ere bai). Van Dijk-en teoriaren hasierako urratsak oso konplexuak izan ziren eta haren postulatuak, egia aitortzera, ez ziren ondo ulertu.

Teoria horiek guztiak geroago heldu ziren gurera, baina indar handiz. 1996. urtean, Andres Alberdik euskararen irakaskuntzarako, nire ustez, garrantzitsua izan zen lana kaleratu zuen: *Eskola Gramatika*. Lan horretan nabarmendu zen testuaren barneko mekanismoek zer nolako garrantzia hartzen duten eta, besteak beste, komunikazio-gaitasunaren barnekoak azaltzean, artean ere oso entzutetsua ez zen *gaitasun diskurtsiboa* aipatu zuen<sup>9</sup>:

Abiapuntu horretan oinarrituta, Alberdik hainbat testu-generoren deskribapen osoa egin zuen eta testu-generoen propietate asko zehaztu eta azaldu zituen. Bere teorian aurrera eginda, Adam-en eta Charaudeau-ren teoriak<sup>10</sup> euskararen mundura ekarri zituen. Eta horretan oinarrituta, testu-generoen hurrengo sailkapena proposatu zuen euskararen irakas ikaskuntzarako:

- Deskribapen-testuak
- Narrazio-testuak
- Azalpen-testuak
- Argudio-testuak
- Instrukzio-testuak
- Elkarrizketak

Ez zen saiakera bakarra izan. 1997an, HABEk ere bere irizpideak ezarri zituen metodo horri jarraikiz eta testu-eren inguruko bere ekarpena egin zuen; Adibiderako, “Igara” materialaren oinarri teorikoak azaltzean zera zioen:

#### *Argudiozko testuak*

*Argudioak egituratzeko ereduak ugari dira, helburuaren, gaiaren eta beste hainbat faktoreren arabera. Adibidez, argumentazioak, dialektikoa denean, honako egituraketa posibleak har ditzake:*

- *Hasierako tesia, argudioaren garapena eta tesi berria edo ondorioa.*
- *Tesia, antitesia, sintesia. Lehenik gai bati buruzko autorearen proposamena agertzen da. Bigarren pausuan norberaren proposamena kontrajartzen zaio, argudiatuz bi proposamenen sintesira iristeko.*
- *Beste bide bat arerioaren tesiari kontra egitea litzateke, norberak proposaturiko tesia justifikatuz.*
- *Erabat kontra egin ordez, bestearen tesiari kontzesioak egin dakizkioke ondoren kritikak egingo bazaizkio ere, azkenean norberaren tesia defendatzeko.*

*Argudio zientifikoetan, lehenik argudiatu nahi den arazoa zertan den azaldu ohi da. Ondoren, arazo hori esplikatuko lukeen hipotesia egiaztatzen saiatuz, azkenik irtenbidea.”*

Baina testuetan oinarritutako ikas-prozesuetan, nire ustez, baditu zenbait ahulezia. Hona hemen, nire ustez, nabarmenenak:

- Aurreko metodologia askotan gertatzen den moduan, ikas-irakas-kuntzaren arreta “komunikazioaren produktuan” jartzen da. Esan nahi da: eskolak, errealitatean egiten den horren isla izango bada, komunikazioaren ezaugarriak hartu behar dituela abiapuntu. Abiapuntu horri, seguruenik, produktu bat baino gehiago egokitu ahal zaio. Gure arreta produktuan jarriz gero, berriro agertzen zaigu lehenago ere aipatu dudan uste okerra; alegia, “*egoera nolakoa, testua halakoa*”, “*egoera nolakoa, testuak halakoak*” izan beharko lukeenean.
- Testuetan oinarritutako ikas-prozesuetan ahalegin handia egiten da testu-era bakoitzari egokitu ohi zaizkion deskriptore linguistikoak (morfosintaktikoak, semantikoak...) eta deskriptore testualak (loturak, kohesio-elementuak...) zehazteko. Baina askotan, testu-erarekin egiten diren lotura horiek oso ahulak dira, artifizialak. Adibidez: zergatik landu behar da aditzaren lehen aldia narrazioa lantzen denean? Ez al du onartzen iritziak lehen aldirik? Argi dago testu-era/eduki linguistikoa ez dela irizpiderik egokiena, nahiz eta geroago esango dudan moduan, benetako irizpidetik, nire ustez, oso urrun ez egon.
- Testuetan oinarritutako metodologiei egotzi izan zaie, sarri, idatzizko kanalarri gehiegizko garrantzia ematen diotela. Horrela, irakasle askoren ustetan, metodoa kritikagarria da, baldin eta helburua ez bada idatzizko trebetasunak garatzea. Izan ere, testuetan oinarritutako ikas-prozesuetan, ahozko eta idatzizko trebetasunen artean (eta bai trebetasun sortzaileen eta hartzaileen artean ere) desoreka handia dago.
- Oinarrian, metodologia honek metodo tradizionalak zuten “bekatu” bera egiten du; alegia, uste izatea testu-erak banan-banan geureganatzeak, nonbait, sistema osoa geureganatzea ekarriko duela. Gogoratu aurreko metodoei egin zaien kritika bera dela: eduki linguistikoak banan-banan geureganatzeak ez dakarrela, inondik ere, sistema osoa geureganatzea.

Baina testuetan oinarritutako metodologiak ekarpen handiak egin zituen hizkuntzaren didaktikan; besteak beste, hurrengoak:

- Ukaezina da komunikazioa dela hizkuntzaren ardatza. Nire ustez ere, komunikazioa *testuetan* gauzatzen da. Alegia, ikasleak, behar bezala komunikatuko badu, testuekin lan egin beharko du; eta ez, ordea, esaldi solteekin.
- Testuek, nire ustez, komunikazioa bideratzen duten barne-mekanismoak dituzte. *Barne-mekanismo* horiek ezagutu behar dira, egoki eta eraginkor komunikatuko bada.
- Alberdiren lanean (eta beste autoreen lanetan ere, jakina) oso argi adierazten denez, edozein testuk *testutik gorako baldintzapenak* ditu (testuingurua, hartzailearen eta sortzailearen ezaugarriak, komunikazioaren xedea, komunikazioaren esparrua...).
- Psikologia kognitiboari jarraikiz, oso kontuan hartzen du ikaslearen alderdi psikologikoa. Horrela, testuaren barne-mekanismoak barneratzen laguntzen duten hainbat teknika (eskemagintza, mapa kontzep-

tualak, ideiak sortzeko teknikak, kohesio eta koherentzia estrategiak...) eduki bihurtzen ditu.

Azken batean, nire aburuz, planteamendu honek oso ekarpen baliagarriak ditu, baina ez dut uste komunikazioaren tasun guztiak bere egiten dituenik. Edonola ere, artikulua honen bigarren atalean deskribatuko den ikuspegiak oso kontuan hartuko ditu testuetan oinarritutako metodologiaren planteamenduak.

## Oharrak

1. Seguruena irakurle batek baino gehiagok entzun du irratian hurrengo iragarki hau:  
“Muchas personas se frustran porque no saben hablar inglés. Hola, soy el Profesor Maurer. Con mi método, “El Inglés con Mil Palabras”, aprender inglés es mucho más sencillo de lo que muchos creen. Sí. Rápidamente y sin invertir años de sacrificio ni grandes cantidades de dinero. Llama y estudia inglés con nosotros”.
2. Wilkins, D.A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.
3. Van EK, J.A. (1977). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman
4. Wilkins: *Notional Syllabuses*, 22.or.
5. Lerro hauetatik ez ditugu ukatu nahi konduktismoaren edo Piageten teoriaren ekarpenak.
6. Psikologia kognitiboa psikologiaren adarretako bat da. Funtzio mental konplexuak, hala nola ikusmena, memoria, pentsamendua edo lengoia aztertzea du helburu. Funtzio konplexu horiek nola sortzen diren, nola garatu, nola piztu ahal diren aztertzen du zientzia horrek.  
Parkin, A. J. (1999) *Exploraciones en neuropsicología cognitiva*. Madrid. Panamericana.
7. Horrela adierazten da hurrengo lanean: Hernández, M. J. y Zanón, J. (1990), «La enseñanza de la comunicación en la clase de español». *CABLE*. 5, 12-19.
8. Ingelesean “Focus on form” terminoarekin ezaugarritzen dena.
9. Alberdi, A (1996). *Eskola gramatika*. Elkar 21. or.
10. Adam, J. M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.

## Bibliografia

- Adam, J. M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.
- Alberdi, A. 1996. *Eskola gramatika*. Elkar.
- Baralo, M. 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de Didáctica.
- Breen, M. 1987. «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas» (<http://www.quadernsdigitals.net>).
- Canale, M. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. 1996. «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», *Signos*, 17 eta 18 (pp. 78-91), 1996.
- Candlin, C. 1990. «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas». *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- Europako kontseilua 2001. *Europako Erreferentzia Markoa*.
- Euskaltzaindia, *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak III (EGLU III)*.
- Feez, S. 2004. “Testu bidezko syllabus-diseinua”. *HABE* itzulpen saila 46, 30. or.
- Hall, Edward Twitchell, in *The Silent Language*.
- Hernández, M. J. y Zanón, J. 1990. «La enseñanza de la comunicación en la clase de español». *CABLE*. 5, 12-19.
- Zanón eta Estaire, S. 1990. «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.



- Larsen-Freeman D. y Long, M.** 199. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Nueva York: Longman. Madrid: Gredos, 1994.
- Nunan, D.** 1989. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Parkin, A. J.** 1999. Exploraciones en neuropsicología cognitiva. Madrid. Panamericana.
- Richards, J. C. eta Rodgers, T. S.** 1986. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de Didáctica de Lenguas, 1998.
- Van Ek, J.** 1986. *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Van EK, J. A.** 1977. The Threshold Level for modern language learning in schools. London, Longman.
- Wilkins, D. A.** 1976. Notional syllabuses. Oxford, OUP.
- Zanón, J.** 1990. «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». *CABLE*. 5.