

95. zenb.

XXXVIII. URTEA
2020 URTARRILA-EKAINA

ISSN 2530-32

**Sergio Troitiño
Chinarro**

Difusión Centro de Investigación y
Publicaciones de Idiomas, S.L.

stroitino@difusion.com
[@stroitino](https://twitter.com/stroitino)

Beste iturrietatik

Materialak lexikoaren ikuspegitik sortzearen inplikazioak¹

Ikuspegi lexikotik material didaktikoak sortzeak dituen ondorioez ari da egilea artikulu honetan. Hala, lexikoaren garrantzia justifikatzen du, eta adierazten du esanahi semantikoa komunikazioaren oinarria dela, hizkuntzek izaera lexikoa dutela eta modu lexikoan prozesatzen direla eta lexikoa gramatikara iristeko bide garrantzitsua dela; behar bezala arrazoitzen du hori guztia, adibideak emanez gainera. Horren ondoren, eskolara eramateko asmoz programatu beharreko lexikoa kontzienteki eta adimenez hautatzeko prozesuan laguntzen digu. Galderak eta erantzunak baliatzen ditu azalpenerako; horrez gain, zenbait kontzeptu ere hartzen ditu kontuan, hala nola erabilgarritasuna, adierazgarritasuna, errentagarritasuna edota zailtasuna. Bibliografia oparoaren aurretik, infografia interesgarri bat eskaintzen da bukaera gisa: hamar ideia eskolan lexikoari probetxurik onena ateratzeko.

Gako-hitzak

ikasmaterialak ikuspegi lexikoa, lexikoa, unitate lexikoak

1. SARRERA

Gaur egun, Espainiera Atzerriko Hizkuntza gisa edo ELE (*español como lengua extranjera*) irakasteko metodoetan, pixkanaka-pixkanaka, ikuspegi lexikoa ari da hedatzen, doktorego-tesien, masterretako memorien, artikuluen, mintegien, prestakuntzen eta material didaktiko berrien eraginez. Ondorioz, irakasleek gero eta gehiago sentitzen dute printzipio horiek beren irakaskuntzako praktikan sartzeko premia, bai irakaskuntza-teknikei dagokionez eta baita argitaratutako materialak erabiltzearen eta material propioak sortzeari dagokionez ere. Hala ere, ikuspegi lexikoa ikasgeletan sartzeko oztopatzen ari den faktore bat ekarpen teorikoen eskasia da, gutxi baitira ikuspegi hori jardueren eta sekuentzia didaktikoen diseinuan nola inplementatu daitekeen azaltzen saiatzen direnak. Paradoxikoa ematen badu ere, behaketa eta gogoetarako erabilgarri dauden ereduak eskuliburuetan argitaratu dira batez ere².

¹ Jatorrizko argitalpena:

Troitiño, S. (2017). Implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica. In F. Herrera (ed.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (143-161 or.). Difusión. Egilearen zein argitaletxearen baimenez egokitua, itzulia eta argitaratua.

² Alde honetatik, aipatzekoa da erreferentzia aitzindari gisa *Bitácona* eskuliburua (Difusión, 2011).

Artikulu honen helburua ikuspegi lexikoari buruzko teoriaren eta material didaktikoak sortzearen arteko distantzia laburtzea da. Horretarako, konexio-lerroak marraztuko ditugu ekarpen teoriko berrienak (hizkuntza-prozesamenduaren izaera lexikoa, hizkuntzetan presente dagoen idiomatikotasun-printzipioa, item lexikoak eskuratzen laguntzen duten prozedurak, etab.) eta jarduera zein sekuentzia didaktikoen diseinua elkarrekin lotzeko. Espero dugu ekarpen lagungarria izango dela material didaktiko berriak eta, bide batez, baita irakasteko teknikak eta jarduerak sortzeko teknikak ere, analizatzeko eta ulertzeko.

2. ZERGATIK DA HAIN GARRANTZITSUA LEXIKOA?

Ikuspegi lexikoan oinarritutako materialek eta teknikak orain azalduko ditugun lau alderdi hauek izan behar dituzte kontuan, gutxienez.

2.1. ESANAHIA SEMANTIKOA DA KOMUNIKAZIOAREN OINARRIA

Eduki semantikoa duten hitzak dira inputaren lehenengo elementua, beste elementu pragmatiko batzuekin batera, mezuaren esanahia eraikitzeko egiten ditugun inferentzia-prozesuak abiatzen ditugunean³. Esan dezagun, bidenabar, eduki semantikoa duten hitzak direla (izenak, adjektiboak eta aditzak, gaztelaniaz *-mente* bukatutako adberbioekin batera) munduari erreferentzia egiten dioten hizkuntza-elementu bakarrak, dela mundu errealari edo kontzeptuen munduari. Besteek, hitz gramatikalek eta morfemak (*los, para, no, -aba, -í*, etab.), ez diote munduari erreferentzia egiten, hizkuntzari eta enuntziazio-prozesuari baizik⁴.

Hala eta guztiz ere, material eta programa askok gaur egun oraindik bigarren mailako rola ematen diete hiztegiari eta eraikuntza-lexikoei, eta hizkuntza-osagai hori jorratzeko lan pobrea eskaintzen dute, gai-zerrenda aurreikusgarrietara mugatua. Askotan, gainera, betegarri soil gisa agertzen da lexikoa materialetan, gramatika-ereduak lantzeko esaldien barruan. Hortik ondoriozta liteke, oker jakina, hiztegia ez dela funtsezkoa, eta akzidentalki ikas daitekeela, plangintza didaktiko baten premiarik gabe. Hala ere, ez dugu ahaztu behar "lexikorik gabe etereoegia dela gramatika" (Battaner, 2012), eta "gramatikarik gabe gutxi adieraz daitekeela; [baina] hiztegirik gabe, ezer ere ez" (Wilkins, 1972).

Horregatik, material eta programazio didaktikoek paper zentralagoa eman behar diote hiztegiari eta eraikuntza lexikoei, ez bakarrik ulertzeko eta produzitzeko jardueretan, baizik eta baita gogoeta egiteko jardueretan ere. Horrek balioko luke, gainera, programa eta curriculum-azalpen askotan oraindik ere aditz-morfologian eta perpaus-motetan oinarritutako progresioak duen nagusitasun nabarmena konpentsatzeko.

2.2. HIZKUNTZEK IZAERA LEXIKOA DUTE

Hizkuntza naturalek ez dute funtzionatzen konbinazio-makinak balira bezala, hizkuntzaren hiztegiari aplikatutako erregela gutxi batzuetatik abiatuz infinitu enuntziatu produzitzeko gaitasunarekin (Ellis, 2011). Aitzitik, hizkuntzak sistema oso-oso lexikalizatuak dira, irregulartasunez josiak, hiztunek egiten duten erabilerak baldintzatutako bilakaera historikoaren emaitza. Horren erakusgarri da hizkuntza bateko hiztunentzat ez dela nahikoa izaten esaldia zuzena edo ongi eratua izatea; horrez gain, probablea edo ohikoa izan behar du: "belarrira ondo eman behar du".

³ Horretan bat datoz bai gramatikari arreta ematearen kontra dauden autoreak (Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon) eta baita alde daudenak ere (VanPatten, B. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Routledge).

⁴ Horren adibide bat kartel honetan ikus daiteke, apur bat erreparatzen badiogu: "*hoy no se fía, mañana sí*" (gaur ez da zorretan saltzen, bihar bai). Mezu horretan, *hoy* eta *mañana* adberbioen erreferentzia aldatu egingo da urteko beste edozein egunetan irakurtzen bada. Beste adibide bat iraganeko morfemak izango lirateke, enuntziazioa egiten den garaiarekiko iragana adierazten baitute.

Hizkuntzaren izaera idiomatikoa ikusteko adibide bat da, esate baterako, espainierazko jatorrizko hitzun batek kafea hartzera gonbidatzen gaituenean, askoz probableagoa dela *tomar café* esatea *beber café* baino⁵. Espainieraren izaera lexikoaren beste ebidentzia bat da segmentu lexiko askoren barruan hitz gramatikalek sistema-balioa galtzen dutela ematen duela. Horrela gertatzen da bi adibide hauetan: (1) kasuan *el* artikulua mugatuak ez dio erreferentzia egiten testuinguruan agertu den elementu bati edo solaskideak dagoeneko ezagutzen duen bati, eta ez du nahitaez inplikatzeko substantiboaren interpretazio espezifiko bat⁶; (2) kasuan, izenordain atonoak ez du inolako erreferentzia anaforikorik, eta eraikuntzaren parte da.

(1) *ir a un restaurante/museo, baina ir al cine/teatro*

(2) *pasarla bien* (Espainia), *pasarla bien* (Hispanoamerika), *vérselas negras, pasarlas canutas, tomarla con alguien, jugársela a alguien, apañárselas/arreglárselas/ componérselas bien/mal, créérselo* (Espainia), *créérsela* (Hispanoamerika), *tenerlo claro* (Espainia), *tenerla clara* (Hispanoamerika)

Beraz, materialek lagundu behar dute ikasleei erakusten hitzak ez direla erregela batzuen arabera bakarrik konbinatzen diren unitate isolatuak, baizik eta gehienetan hitz batzuek beste batzuekin konbinatzeko joera izaten dutela, gradu handiagoan edo txikiagoan unitate-motaren arabera (ohiko konbinazioak, kolokazioak, lokuzioak, esamoldeak, etab.).

2.3. HIZKUNTZAK MODU LEXIKOAN PROZESATZEN DIRA

Edozein hizkuntzako hitzunei ez ditugu hitzez hitz ulertzen edo sortzen enuntziatuak edo testuak (Schmitt eta Carter, 2000); hitz-segmentu osoak prozesatzen ditugu. Fenomeno horri *chunking* (Ellis, 2005) esaten zaio eta horrek esplikatzen du hizkuntza batean moldatzeko dugun erraztasuna.

Bigarren hizkuntza bat ikasteko ere badaude irakaskuntza-teknika batzuk era horretako prozesuak estimulatzeko; *pedagogical chunking* (Lewis, 1993) deitzen zaie. Teknika horietan sartzen dira ikasleei hizkuntza bateko segmentu lexiko esanguratsu eta errentagarriez jabetzen laguntzeko baliatzen diren prozedura guztiak –direla lexiko mailako segmentuak, maila lexiko-gramatikalekoak, testualak edo baita balio funtzionala duten hizkuntza-zati luzeak ere–, patroiz horiek ezagutzeko eta produzitzeko gai izan daitezen eta, beraz, doitasuna, idiomatikotasuna eta komunikatzeko erraztasuna hobetu dezaten.

Teknika horietako askotan, testu-zati horiek nabarmendu eta ikusgarriago egiten dira ekarpen-dokumentuetan, baliabide grafiko bidez, hala nola azpimarra, letra lodia edo kolorea baliatuz, edo testutik atera eta zerrenda edo tauletan isolatuz. *Pedagogical chunking* teknikaren adibide bat testu mapatua da⁷.

Baumeister, de la Universidad de Florida, ha demostrado cómo la fuerza de voluntad se puede entrenar. **Es más**, si **eres capaz** de controlar tu **irrefrenable impulso** a comer dulces, te puede ser más fácil **dejar de fumar**. **Por ello**, escoge algo que te cueste un poquito para ir **cogiendo músculo y afrontar** mayores **desafíos**.

⁵ Editoreen oharra. Kasu honetan euskaraz antzeratsu jokatu ohi dugu; alegia, "kafe bat hartzera gonbidatu" esaten dugu, eta ez "kafe bat edatera gonbidatu".

⁶ Editoreen oharra. Lehen berdin eman liteke euskaraz: "jaketxe batera goaz" (ez "jaketxera goaz", lehenago aipatu ez den bat ez bada), baina "zinemara goaz" (ez "zinema batera goaz", lehenago aipatu ez badugu ere).

⁷ Testua mapatzea, balio linguistikoren bat duten zatiak nabarmentzea da, osaera ikusarazteko. Kasu honetan, kolore desberdinen bidez nabarmentzen dira –hemen erreproduzitu ez badira ere– ohiko konbinazioak eta kolokazioak (gorriz), aditzak eta preposiziodun adierazpenak (berdez) eta lokailuak eta markatzailak (urdinez). Aipatutako zatia "Septiembre con fuerza de voluntad" artikuluko da ("Hoy en clase" bilduma, Campus Difusión –www.campus.difusion.com–).

2.4. LEXIKOA GRAMATIKARA HURBILTZEKO BIDEA ERE BADA

Bigarren hizkuntza bat ikasten ari denak gramatikaren irudikapen mentala egiten duenean, faktore asko eta askotarikoek parte hartzen dute. Bistakoena da nolako gogoeta metalinguistikoa eskaintzen den, kantitatez eta kalitatez, klasean edo materialetan sistemako puntu bat aurkezten denean, eta adibide-multzo argia eta behar adinakoa ematen denean. Beste faktore bat da ikasleak hizkuntzarekin duen kontaktuaren bidez (irakurketak, entzute-ariketak, elkarrizketak, ikus-entzunezko dokumentuak, etab.) prozesatzen duen inputaren kantitatea, kalitatea eta garrantzia. Baina bada beste faktore bat normalean arreta handirik ematen ez zaiona: segmentu lexikoak (gramatika-piezak barne) buruz ikasteak, hala nola agurtzeko formula bat, abesti bateko bertso bat edo esponente funtzional bat, eta segmentu hori idatziz eta batez ere hizketan behin eta berriz erabiltzeak izan dezakeen inpaktua egitura gramatikalen ezagutza intuitiboa azaleratzeko (Hopper, 1987; Su, 2016).

Buruz ikasitako zatietatik gramatika azaleratzeko potentzial horren adibide bat *Mi casa es su casa* esaldia⁸ izango litzateke, estatubatuar askok aipatzen dutena espainieraz hitz egiten duten herrialdeetako hospitalitateaz mintzatzean. Esaldi horretatik abiatuta, ikasle estatubatuar batek –beste adibide batzuen laguntzarekin– hasierako hipotesi bat landu dezake posesiboen edo *ser* aditzaren egitura atributiboen funtzionamenduari buruz.

3. ZER LEXIKO ERAKUTSI BEHAR DUT?

Hizkuntza bat ikastean, logikoa da galdetzea zein diren ikasi beharreko hitz garrantzitsuenak edo errentagarrienak. Irakaslearen kasuan are garrantzitsuagoa da galdera hori, programan kontuan izan beharko diren edukiei buruzko erabaki asko aldeztu aurretik hartu beharko baititu.

Bi ikuspegi baliak daitezke galdera horri erantzuteko: bat argi eta garbi kuantitatiboa eta bestea askoz malguagoa eta kualitatiboa. Lerro kuantitatiboaren barruan (Nation, 1990 eta 2001) hizkuntza irakasteko mota eta maila bakoitzean errentagarrienak izango diren hitzak bilatzen dira, hizkuntza-corpusetan maiztasun-analisiak eginda. Horrela, bada, esate baterako ingelesa irakasten denean bigarren hizkuntza gisa, egin dira maiztasunen kalkuluak eta zerrendak eta zehaztu da, adibidez, gehien erabiltzen diren mila hitzekin ingelesezko testu posible guztien %74 estaltzen dela (Nation, 2001, 13-15 or.). Horrek aurrerapen ikaragarria dakar teoriarik. Baina laneko lerro horrek baditu eragozpenak ere. Zailtasunen artean daude, besteak beste, islatutako barietate geografikoak eta erregistrokoak bereizi eta desberdintzea, edo hitz bat zein testu-motatan den adierazgarriagoa, hitz bat zein adieratan erabiltzen den gehien edo hitzaren kolokazioa, maiztasun-zerrendetan hitz isolatuak sartzen direlako⁹. Alde horretatik, oso egokia da Michael Lewis-ek (1997, 20-21 or.) egiten duen kritika, esaten duenean hiztegia edo lexikoa hitzak baino gehiago direla eta iradokitzen duenean maiztasun-zerrenda gisa ematen diren kontaketa estatistikoek ikuspegi lerratuak ematen dutela.

Nola erabaki, beraz, hiztegiaren hautapena? Aukera bat ikuspegi kualitatibotik egitea da; ez da hain automatikoa, analitikoagoa da eta ikasleari begira egindako irakaskuntzan zentratua. Ikuspegi hori bateragarria da curriculum-planekin, maiztasun-zerrendekin, lexiko erabilgarriaren zerrendekin, etab., baina dokumentu horien mugak kontuan hartuta. Izan ere, ezein programak ezingo ditu aurreikusi hizkuntza baten erabiltzaileak zein hitz beharko dituen bere identitate sozial eta psikologikoa adierazteko eta bera ibiltzen den inguruneetan moldatzeko.

⁸ *Mi casa es su casa* esaldia oso errotuta dago Estatu Batuetako kulturaren, oso ezaguna egin baitzen, besteak beste, *Chico and the Man* telebistako komediari esker 1970eko urteetan.

⁹ Adibide gisa aipa daiteke *embargo* hitzaren maiztasuna *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) zerrendan. Hitz hori 170. posizioan agertzeak zailtasun handia sortzen du gehiagotan azaltzen ote den *sin embargo* lokailuan edo bera bakarrik. Beste zalantza bat da hitzaren adierazgarritasuna bi agerpen posible horietako edozeinetan, lokailu gisa nahiz hitz solte moduan.

Ikuspegi kualitatiboan, irakasleak eta materiala sortzen duenak galdera hauek egin ditzake zein lexiko programatuko duen erabakitzeke.

3.1. BALIAGARRIA DA NIRE IKASLEENTZAT?

Ikaslearen premiak aurreikusi (edo analizatu) behar dira, hautatuko dugun lexikoaren baliagarritasun potentzialean pentsatuz.

Material didaktikoaren sortzailearen kasuan, lehenik eta behin, batez ere, xede-taldea definitu behar da (adina, ikasteko testuinguru instituzionala, komunikazio-premiak, interakzio-ingurune probableak, intereseko gaiak), eta hizkuntzaren zein konpetentzia-mailatarako diseinatu behar den materiala.

Irakaslearen kasuan, aurreikusteaz gain, ikasleekin duen kontaktua aprobeitza dezake premiak analizatzeko (elkarrizketak edo galdetegiak erabil ditzake, edo klasean jasotzen dituen inpresioak baliatu). Prozesu hori jarraitua izan daiteke.

3.2. ERRENTAGARRIA ETA HIZKUNTZAREN ERABILERAREN ADIERAZGARRIA DA?

Aukeratzen dugun lexikoa edo programak ematen duena ikasleak egingo duen hizkuntza-erabileran errentagarria eta adierazgarria izango den ikusi behar da. Lehen aipatutako maiztasun-zerrendez gain, erabilgarritasun lexikoarekin ¹⁰ lotutako baliabideak eta zerrendak kontsulta ditzakegu, edo azken belaunaldiko corpusak ¹¹ (horietan jakin daiteke zein eratako testuetan agertzen den kontsultatutako hitza eta espainieraz egiten den zein herrialdeakoa den) ¹². Bestalde, kontu handiz bada ere, web bilatzaileak erabil ditzakegu, Google eta horrelakoak, hitzak edo zati literalak bilatzeko eta agerraldi-kopurua ikusteko, beste hitz batzuekin kontrastatzeko, herrialdeen arabera iragazteko, etab. Azkenik, beste aukera bat gure hizkuntza-sena baliatzea da (hiztunaren intuizioa), eta gure buruari galdetzea hitz edo esamolde baten maiztasuna, eta, ondorioz, errentagarritasuna.

3.3. AUKERA EMATEN DUE NIRE IKASLEEI BEREN BURUA ETA BEREN MUNDUA ISLATZEKO?

Ikaslea ikaskuntzaren erdigunean jarri behar bada, galdetu beharko dugu nola eman dakioken, neurri batean, lexiko pertsonala, hau da, bere burua eta bere errealitatea linguistikoki adierazteko beharko dituen hitzak.

Zergatik? Galdera horri erantzuteko, pentsa dezagun janari-alergia duen ikasle hipotetiko bat daukagula: bere A1 mailako funtsezko lexikoa ez da bat etorriko seguru asko eskuliburuan edo irakaslearen plangintzan aurreikusitakoarekin, eta bere alergiarekin zerikusia duten hitz pertsonal batzuk ikasi beharko ditu.

Argudio hori onartzen badugu, beste galdera bati erantzun beharko diogu: nola aurreikusi zein diren hitz egokiak talde handi bateko ikasleek esan ahal izan dezaten zer jan dezaketen edo ez, zer egiten duten denbora librean edo zein den beren ingurukoen lanbidea? Erantzun posible bat ikasleari berari aukera ematea da bere katalogo lexiko pertsonala eraiki dezan horretarako egokiak diren jarduera eta espazioen bidez (klasean eta testu-liburuan). Modu bat baino gehiago dago.

¹⁰ Adibide bat Dispolex proiektua da: <http://www.dispolex.com/>.

¹¹ Bi corpus handienak, berrikusienak eta kontsultatzeko aukera gehien ematen dutenak RAEren CORPES XXI, eta Brigham Young University-ren *Corpus del Español* (web/dialects) dira.

¹² Editoreen oharra. Euskaraz ere badaude horrelako corpus eta hiztegiak. Adibide batzuk: Ereduzko Prosa Gaur, Ereduzko Prosa Dinamikoa, -Lexikoaren behatokia, XX. mendeko euskararen corpus estatistikoa, Egungo Testuen Corpora, Euskal Hiztegiaren Maiztasun Egitura, Lexikoa Atzo eta Gaur, Hiztegi Batua Euskal Prosan, -Egungo Euskararen Hiztegia.

Bat izango litzateke jarduera batzuk sortzea edo programatzea ikaslea pentsatzera bultzatzeko egun horretan edo azkeneko saioetan aurkeztutako baliabideetatik zein izango zaizkion errentagarrienak bere mundua adierazteko eta antzeko zein baliabide lexiko (irakasleak edo hiztegiak lagunduta bilatu beharko ditu) ezagutu beharko litzatekeen. Ondoren ematen da lexiko pertsonala esploratzea estimulatzeko jarduera bat¹³.

Zure informazioarekin osatu.	
Eguneko otordurik gogokoena...	

Nire plater gogokoena...	Zer da? Zeintzuk dira osagaiak?
-----	-----
Egun berezi baterako edo ospakizun baterako janari berezia	

Ezin dut jan...	

Nire jatetxerik gogokoena...	Honelako jatetxea da...
-----	-----

Klasean sortzen den lexikoa pertsonala izateko erabil daitezkeen beste irakas-estrategia bat produktu komunikatibo bat sortzeko jarduera esanguratsu irekiak proposatzea da –hau da, atazak-. Jarduera horietan, lehen fase batean ikasleek erabakitzen dute zein izango den azaldu nahi duten edukia, eta beste fase batean ideia horiek islatzeko behar dituzten hizkuntza-baliabideak bilatzen dituzte. Puntu horretan atera daiteke lexiko pertsonala, saio horretan eta aurrekoetan landutakoaz gain.

3.4. IKASTEKO ERRAZA DA?

Item lexiko bat irakastea (edo noiz edo nola egin, edo zenbaterainoko arreta eman) erabaki aurretik, gure ikasleentzat izan lezakeen zailtasun intrintsekoa¹⁴ baloratu behar dugu. Zenbat eta gardenagoa, orduan eta errazago ikasiko da, hau da, zenbat eta antz handiagoa izan ikaslearen hizkuntzako hitzarekin, dela mailegua edo sustraikidea (adiskide "ona" edo sasiadiskidea, alegia) delako edo "nazioarteko hitzen" (taxi, hotel, etab.) katalogoan sartzen delako, orduan eta errazago barneratuko du ikasleak.

3.5. IRAKASTEKO ERRAZA DA?

Hitz bat edo konglomeratu lexiko bat kontsideratzen dugunean, irakasteko erraza den pentsatu behar dugu¹⁵. Objektu konkretuak edo funtsezko kontzeptuak adierazten dituzten unitate lexikoak irakasteko errazagoak izan ohi dira. Izan ere, hitz horien definizioa emateko aski izaten da xede-hizkuntzan esplikazio sinpleak ematea, irudiak erakustea edo keinuak egitea.

¹³ Editoreen oharra. Jatorrizko iturria: *Bitácora 1 Nueva edición* (92. or.).

¹⁴ "Learnability" kontzeptua (Thornbury, 2002).

¹⁵ "Teachability" kontzeptua (Thornbury, 2002).

Aitzitik, esanahiaren ñabardura sotilak adierazten dituzten unitate lexikoak edo izaera orokorreko beste hitz batzuen oso antzeko esanahia (baina ezaugarri bereizgarriekin) dutenak askoz ere zailagoak izaten dira esplikazioen, irudien edo keinuen bidez irakasteko. Adibide gisa aipa ditzakegu *entregar* eta *dar* –esanahia adierazteko egiten den keinua berdina da-, *explicar* eta *decir* edo *observar* eta *ver*.

Bestalde, lexikoa ikasten laguntzen duen estrategia bat erlazio-sistemetan antolatuta aurkeztea da (sinonimia, antonimia, elementu-sekuentziak, etab.), bi item edo gehiagoren arteko erlazioa erakusteko. Baina, horretarako, segurtatu behar dugu ikasleak lehendik ezagutzen duela elementu horietako bat behizat (adibidez, *ezkerra*) gorputz-adarren arteko erlazioa irakastean (*ezkerra-eskuina*). Bestela, ikaskuntzaren psikologian egindako ikerketa batzuek (Nation, 2001) erakusten dutenez, ikasleak *ezkerra* eskuinarekin, eta alderantziz, nahasteko probabilitatea oso handia izango da.

3.6. BALIO DU IKASKUNTZA ETA KOMUNIKAZIOA KUDEATZEKO?

Hizkuntza ikasteko eta irakasteko behar den lexikoa bera ere kontuan izan behar da, eta baita komunikazioa kudeatzeko behar dena ere. Horrela lortuko dugu ikaskuntzaren kudeaketa hobetzea eta ikasleen hitz-etorria hobetzeko tresnak eskaintzea. Mota bat baino gehiago daude.

Prozedurazko lexikoaren¹⁶ bidez, ikasleak beste hitz batzuei buruz hitz egin dezake, parafraseatu eta definitu ditzake, adibidez, hiztegietako definizioetan erabiltzen diren oinarritzko hitzak (lexikografoak saiatzeko hitz-multzo minimo bat erabiltzen gainerako guztiak definitzeko). Baina ez hori bakarrik; horrez gain, unitate lexiko abstraktuago horien bidez ikasleak aipa ditzake pertsonak, objektuak, kontzeptuak, dimentsioak, materialak, formak, ekintzak, egiteko moduak, elementuen arteko erlazioak, etab., hitz berri baten esanahia ulertu duela berresteko edo esan nahi duena gutxi gorabehera ulertarazteko, hitz jakin bat ezagutzen ez duenean.

Alde horretatik, ikuspegi lexikotik, hitz isolatuez haratago joan gaitzeko aldamio moduko batzuen bidez:

- Zera egiten duen pertsona bat da...
- Zera egiteko erabiltzen den gauza bat da...
- Zeraren antzekoa da...
- Zeraren kontrakoa da...
- Zeraz eginda dago...
- Zeratuta sentitzen zarenean...

Prozedurazko lexikoaren barruan sar daitekeen bigarren kategoria bat testuinguru formal batean ikastearekin berarekin erlacionatutakoa da. Adibidez, objektuei eta kontzeptuei buruzkoa: *liburua*, *hiztegia*, *arbela*, *ataza*, *elkarriketa*, *zaila*, *zuzena*, *errorea*, besteak beste. Edo ekintzei buruzkoa: *ikasi*, *irakurri* (*ozenki* / *isilean*), *ulertu*, *konsultatu*, *galdetu*, *bikoteka*, *taldeak egin*, *berriaz esan* edo *birpasatu*.

3.7. NAHIKOA AGERTZEN DA HITZA KLASERA ERAMATEN DITUDAN DOKUMENTUETAN?

Komeni da klasera eramaten diren dokumentuetako lexiko-emaria eta mota aurreikustea, segurtatu ahal izateko programazioari egokitzen zaizkiola, edo ez dutela fokua sakabanatzen norabide gehiegitan.

Klasean aterako den lexikoa erabakitzen duen faktoreetako bat dokumentuena da. Testu autentikoak direnean (*realia*), nahiz benetakoaren itxurako testu egokituak edo

¹⁶ "Procedural vocabulary" kontzeptua (McCarthy, 1990).

pedagogikoak direnean¹⁷, ez dugu ahaztu behar lexiko jakin bat ekarriko dutela (eta *realia* testuetan dispersio handiarekin gainera).

Testuak hautatzeko modu bat gure edukiari eta gure programazioari egokitzen zaizkiela egiaztatzea da. Hain ohikoa ez den modu bat, baina era berean koherentea eta gure programaziorako erabakigarriagoa, kontrako bidea egitea da: testuak hautatu eta sekuentzia didaktiko bat sortu testu horien edukiaren inguruan¹⁸.

Bi kasuetan ere, analisi xehea egin behar da eta ikaslearen mailarekiko eta premiekiko koherentea izan behar da. Gainera, begiratu behar da dokumentuan agertzen diren item lexikoek arreta esplizitua behar duten, besteak beste, ulerpena egiaztatzeko, analizatzeko, praktikatzeko, kontrolatzeko eta birziklatzeko ariketarik edo antzekorik behar duten, hau da, azken finean, sekuentzia didaktikorik behar den. Baina inola ere ez da gomendatzen testuak gutxiegia erabiltzea, hori izango litzatekeelako ikasleei eskatzen dieten deskodetze-, bilatze- eta ulertze-lana xahutzea eta, beraz, ikasteko daukaten denbora xahutzea.

4. NIRE IKASLEEK ZERGATIK EZ DITUZTE GOGORATZEN IRAKATSI DIZKIEDAN HITZAK?

Irakaskuntzaren funtsezko alderdietako bat klaseetan gertatzen dena gogoangarria izatea da, ez gogoratzeko modukoa delako bakarrik, baizik eta ikaskuntza gutxi edo gehiago iraunkorra sortzen lagunduko duelako. Irakasle orok sentitzen du momenturen batean frustrazioa konturatzen denean ikasleek ez dutela barneratu lehendik landutako lexikoa, edo, besterik gabe, ez dutela gogoratzen (ikasleen produkzioetako akats edo hutsengatik, edo behin eta berriz gauza bera galdetzen dutelako): *Hitz hori esplikatu nizuen, bada!*

Dena dela, eduki berriak gogoan hartzeko zailtasunen jatorria era askotakoa izan daiteke. Esate baterako, unitate lexiko gehiegi aurkeztu direlako batera edo, aurkeztu ondoren, ikasleak ez direlako animatu hitz horiez jabetzeko prozedurak egitera, hala nola koadernoan idaztea eskema moduan edo komunikazio-jarduera batean erabiltzea. Den kasua dela, badira kontuan izan behar ditugun ebidentzia garrantzitsu batzuk.

4.1. HITZAK, BEHAR DIRENAK BAKARRIK

Laneko memoriak -lan bat egiteko erabiltzen dugun aldi baterako memoriak-kapazitate mugatua du¹⁹, eta aldi berean item-kopuru handiarekin lan egiten bada, gainezka egiten du garunaren arreta- eta prozesatze-kapazitateak. Ebidentzia horrek iradokitzen du nahikoa eta gehiago dela saio bakoitzeko 8-15 elementu lexiko lantzea. Beraz, unitate lexikoak kudeatzen ditugunean gure arbelean edo jardueretan eta testu-liburuetan, ez dugu kantitatean jarri behar enfasia, beste elementu kualitatibo batzuetan baizik.

4.2. KONTAKTU-AUKERA BAT BAINO GEHIAGO

Nekez ikasten da ezer aldi bakarrean. Lexikoa ikasteak kontaktu-okasio eta -modu bat baino gehiago eskatzen ditu, eta errespetatzea eta erraztea komeni den ziklo-sail bati jarraitzen dio. Hitz bat ez da erabilgarri egongo erabilera produktiborako, lehenago ez bada izan kontaktu garrantzitsu eta errepikatu bat (sei bider gutxienez) denboran zehar banatutako praktika baten bidez (Cepeda *et al.*, 2006).

4.3. HITZ BAT IKASTEKO FASEAK

¹⁷ Irakaskuntza-kultura batzuetan berebizikoa balioa eman izan zaio benetako dokumentuari, baina badira autore batzuk, hala nola Michael Swan (1985), benetako testuetako hizkuntza-baliabideen dispersioa kontrolatzea komeni dela defendatzen dutenak eta horrelako testuekin lanik ez egitea gomendatzen dutenak, nolabait egokitu ezean.

¹⁸ Prozedura hori erabiltzen dute eskuliburu batzuetan, adibidez *C de C1* (Difusión, 2017) eskuliburuan.

¹⁹ Cowan-en ikerketak (2001) erakusten du hitzezko lau elementutara mugatzen dela, Miller-en (1956) "zazpi da zenbaki magikoa" ideia klasikoari kontra eginez.

Hitz bat ikasteko lau fase²⁰ burutzen dira, oso ondo bereiziak; horiek gabe ikaskuntza ez da bermatzen. Fase horiek ezagutu behar ditu irakasleak bere klasean eta diseinatzeko edo erabiltzeko dituen materialetan zein eta zenbat aplikatzen diren jakiteko.

Ikaslea ohartzen denean unitate lexiko bat garrantzitsua dela eta gainerakoetatik bereizten duenean (*noticing*), etiketatze-prozesu kognitibo bat abiatzen da, *kodetzea* esaten zaiona. Prozesu hori da xede-hizkuntzako hitz berri hori (forma, ahoskoa zein idatzia) kontzeptu batekin (esanahia) asoziatzea. Etiketatze hori egiten da hiztegia kontsultatzean, hitz bat testuinguruari esker ulertzean edo esanahia negoziatzean komunikazio-elkartruke batean, irakasleak lexiko berri bat aurkezten duenean ahoz nahiz idatziz. Garrantzizkoa da azpimarratzea fase hau bera bakarrik ez dela aski forma lexiko berri bat ikasteko.

Hurrengo fasea biltegitratzea da, hau da, asoziazio-mekanismo bat sortzea lehendik ezaguna den zerbaitekin, gero unitate lexiko hori berreskuratu ahal izateko. Asoziazio hori izan daiteke formaren arabera (ikusizko edo entzunezko asoziazio mnemoteknikoak erabiliz; horien artean aipatzekoa gako-hitzaren teknika²¹) edo esanahiaren arabera (lehendik ikasitako beste elementu batzuekin erlazionatuz; adibidez, eskemak eginda).

Hirugarren fasea, berreskuratzea, ikasleak gogoratu behar duen bakoitzean gertatzen da. Zenbat eta gehiago egin (ez sei bider baino gutxiagotan, denboran zehar banatuta) eta zenbat eta ugariagoak izan memorian sortutako asoziazio-mekanismoa aktibatzea behartzen duten jarduerak, orduan eta txikiagoa izango da unitate lexiko horren ezagutzaren hegazkortasuna.

Laugarren eta azken fasea erabilera sortzailea edo esploratzailea da (Nation, 2001: 68). Hau da prozesuaren azken fasea eta gorena: ikaslea arriskatzeko da ezagutzen duen hitz bat ohikoa ez zaion erabilera-testuinguru batean erabiltzeko, eta horrekin bere behin-behineko hipotesia baztertzeko edo berresteko eta erabilerari buruzko orokortze berri bat sortzeko. Atazak testuinguru ideala dira era honetako produkzioak bultzatzeko, askatasun handiagoa ematen dutelako erabakiak hartzeko eta sortzen diren produkzioak ez direlako hain aurreikusgarriak.

4.4. ARRETA ETA SAKONTASUN KOGNITIBOA

Memoria sortzeko bi faktore funtsezko arreta eta sakontasun kognitiboa dira, hau da, estimuluak hautemateko alerta-egoera eta ezagutza berri bat finkatzeko egiten ditugun prozesu mentalen kalitatea eta mota.

Unitate lexiko batek gure arreta behar adina atzematen badu eta biltegitratze-fasean egiten ditugun prozesuek erronka intelektual egokia badute edo behar adina konektatzen badute gure emozioekin edo esperientziarekin, iraunkorragoa izango da memorian landutako ainguraketa.

²⁰ Dena dela, Nation-ek (2001, 63-70 or.) hiru fase bereizten ditu (*noticing*, *retrieval* eta *creative or generative use*), eta "Psicología Cognitiva" lanean (McDermott eta Roediger, 2014) beste hiru fase aipatzen dira, aurrekoekin bat ez datozenak: *encoding*, *storage*, *retrieval*. Artikulu honetan lau fase bereiziko ditugu, arrazoi hauengatik: Nation-ek *kodetzea* (*encoding*) nola definitzen duen ikusita, ohartze-prozesua (*noticing*) falta dela sumatzen da, forma berri baten eta haren esanahiaren arteko asoziazio-mekanismoa egiten duen prozesua alegia. Bestalde, Psikologia Kognitiboak ematen duen biltegitratze (*storage*) kontzeptuaren definizioak azpimarratzen du asoziazio-prozesuak egiteko premia forma-esanahi erlazio berria memorian ainguratze. Azkenik Psikologia Kognitiboak erakusten du erabilera sortzaileak (*creative or generative use*) jokatzen duen funtsezko rola ikaskuntza bat epe luzeko memorian iraunkorki gordetzeko.

²¹ *Keyword technique* (Thornbury, 2002), bigarren hizkuntzako unitatearen soinua ikaslearen hizkuntzako unitate baten soinurekin lotzea da.

Ez da nahikoa hitzak arbelean idaztea edo hitz-zerrenda bat ematea paper batean edo eskuliburuko orrialde batean. Lexikoa hobeto irakasteko, ezinbestekoa da:

- grafikoki, kolore bidez edo antolaketa-baliabideekin bereiztea (nabarmentzea)
- kontaktu sentensorialki aberats bat proposatzea: hitzak irakurtzea, idaztea, irudietan ikustea, iturri desberdinetan entzutea, sentitzea (estimulazio multisentoriala)
- sekuentzia didaktikoan zehar berragertzeko eta praktikatzeko pautak bat planifikatzea (errepikapena)
- item berrien eta lehendik ezagunak diren beste batzuen artean konexioak sortzea estimulatzea; adibidez, hitz-sareak zirriborraz (antolaketa)
- gure jarduerekin ikaslearen esperientzia esanguratsua eta lotura pertsonala erraztea (esanguratsutasuna eta pertsonalizazioa)

Konklusio moduan esan liteke irakaskuntzaren ikuspegitik askoz errentagarriagoa izango dela gure materialek eta klaseek unitate lexiko gutxiago eskaintzea eta, aldez, lan sakonagoa proposatzea, ikaskuntza-sekuentzia planifikatu eta koherente batean zehar luzatuko dena.

5. NOLA PROGRAMATUKO DUT LEXIKOA?

Hizkuntzetan hitzak ez dira ausaz agertzen, elementu jakin batzuek motibatuta baizik, hala nola mintzagaia, testu-mota, parte-hartzaileen ingurunea (pertsonala, publikoa, hezkuntzako, profesionala) eta beren arteko harremana (formala, informala, konfiantzazkoa, etab.); eta baita hiztunaren solaskideak ustez dakienak ere (hartzaile potentziala izan arren idazketarekin gertatzen den bezala).

Arrazoi horiengatik, klase, ikasturte edo eskuliburu batean irakatsi beharreko lexikoa programatzen denean, hitzek ez dute ausaz agertu behar. Horrela, bada, artifizialtasunari ihes egin behar diogu ahalik eta gehien, zenbaitetan hitz-zerrenda baten agerpena behartuta sartzen baita programak hala eskatzen duelako. Aitzitik, hitzak ahalik eta naturalen agertzeko modua bilatu beharko da, testuinguruan sartuta eta motibatuta, baita horren ondorioz jardueretan espero ez ziren beste hitz batzuk agertzen badira ere, ikasleek testuekin, beren artean eta irakaslearekin duten interakzioan espontaneoki ateratzen direlako.

Motibazio hori sorrarazteko modu bat ikaskuntza-unitatea elementu zentral baten inguruan ardaztea da, elementu horren bidez edukia, testuak, konpetentzien garapena eta hizkuntza praktikatzeko jarduerak kohesionatzeko. Elementu posibleak bat baino gehiago diren arren (nozioak, funtzioak, ekintza-esparruak, kultura, etab.), beste elementu batzuekin integratzeko aukera handiena ematen duena gaien eta ariketen arteko uztartzea da.

Gai bat aukeratzearekin dezente mugatzen da erabiliko den hiztegi-mota, ikasleen profila zein izango den zehazten dugunean. Gaiarekin lotutako ariketa bat aukeratzeak, gainera, diseinatze prozesua gehiago zehazteko aukera emango digu, analisi batetik abiatuta aurreikusi ahal izango dugulako gutxi gorabehera zein eratako elementu lexikoak eta estrukturalak beharko ditugun eta zein eratako interakzio soziala eta diskurtsiboa sor litekeen ariketa horretatik.

Puntu honetara iritsitakoan, diseinu-lana izango da eduki- eta interakzio-elementuak proiektatzea dokumentuen eta jarduera-zikloaren plangintzara. Jarduera-ziklo horrek – lexikoaren kasuan, eta beste osagai beharrezko batzuk alde batera utzita – ikasleari aukera eman behar dio: (a) erabiltzen den lexikoa hautemateko testu egoki, anitz eta interesgarrien barruan; (b) *input*eko patroi lexikoak ezagutzen entrenatzeko, sistematan antolatze eta bere premia lexikoak esploratzeko; (3) praktika esanguratsua, metatzeko eta finkatzeko adinakoa, egiteko; eta (4) modu sortzaile eta pertsonalean erabiltzeko interakzio esanguratsuen barruan.

Materialak unitate didaktikoan oinarrituta bururatu eta sortzea, jarduera isolatuak diseinatzea baino askoz ere konplexuagoa izan arren, egokiagoa da gero edukiak multzo batean harmonizatzeko, ikasteko eta jabetzeko faseak gradualki estimulatzeko eta interakzio komunikatiborako.

6. KONKLUSIOA

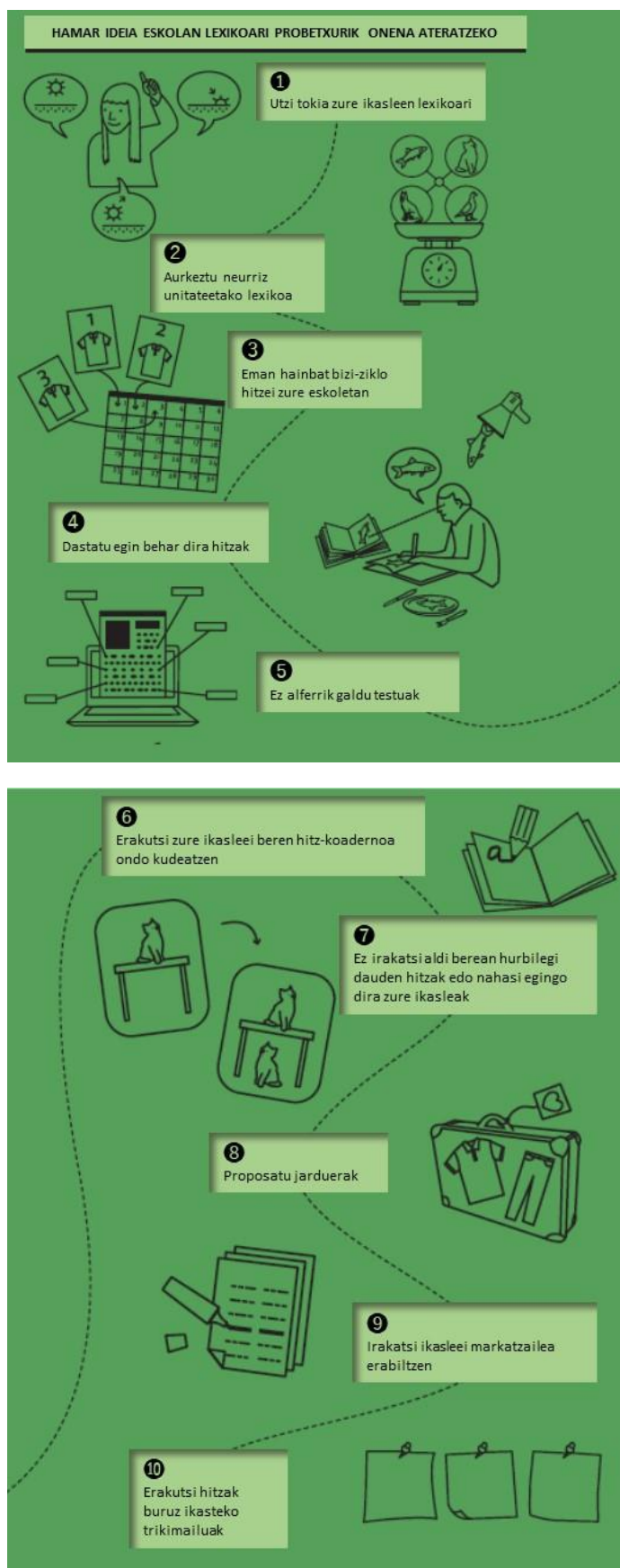
Lexikoaren irakaskuntza hemen azaldutako ikuspegitik planteatzeak bide berriak, liluragarriak eta erronkaz josiak, zabaltzen dizkio material-sorkuntzari eta irakaskuntza-praktikari. Aspalditik finkatuta dauden usteak eta praktikak berriro ebaluatzeko gai izan behar dugu, ilusio handiz eta arduraz.

Gai nagusietako bat da nola txerta daitekeen ikuspegi lexikoa beste printzipio metodologiko batzuen arabera bideratutako gure praktiketan. Agian, eta iritzi bat baino ez da, ikuspegi hau ez litzateke ulertu beharko forma-ikuspegiaren (*focus on form*), gramatikaren tratamendu esanguratsuaren edo ataza-ikuspegiaren alternatiba moduan.

Aitzitik, lexikoari buruzko ezagutza horiek lagungarriak izan daitezke hizkuntza-gaiak hautatzeko eta aurkezteko garaian, ikasketa-prozesuak kontuan hartzen dituzte eta erabat integra daitezke ikaslean zentratutako eta ekintzara bideratutako ikuspegi zabalago batean. Ikuspegi lexikoa, beraz, doikuntza gehigarri bat izan daiteke metodologia progresiboki hobetzeko prozesuaren barruan.

Amaitzeko, eman ditzagun hiru konklusio sinple. Lehenengoa da bigarren hizkuntzen irakaskuntzaren esparruan, baita ELEn ere, lexikoari buruzko ezagutza handia dagoela (komunikazioan, hizkuntzan eta hizkuntza-ikaskuntzan duen rola), eta dagoen hori nahikoa dela gure materialak birplanteatzen hasteko. Bigarrena, baditugula lehenengo material didaktiko batzuk ezagutza horiek jasotzen dituztenak, eta merezi duela arretaz analizatzea ikuspegi berri honetatik. Eta, hirugarrena, gure klaseetan hitzak –lexikoa– kontsideratzeko modu kualitatibo desberdin baten hasieran gaudela, oraindik lan handia egin behar bada ere. Beraz, hitza hartzeko garaia heldu da denontzat.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala



Bibliografia

- Acquaroni, R., Amenós, J., González, V., Gras, P., Simkievich, J., Soriano, C. eta Tarrés, I. (2017). C de C1. Difusión.
- Battaner, P. (2010). El uso de etiquetas semánticas en los artículos lexicográficos de verbos DAELE. *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, 15.
- Battaner, P. (2012). *El léxico, como pilar inicial de la reflexión lingüística, y el diccionario*. [Hitzaldia] 12/06/26, Universidad Carlos III, Madril.
- Cepeda, N. J. et al. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132, 354-380.
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87-114. <https://bit.ly/3aWqbKt>
- David, P. eta Kryszewska, H. (2012). *The company words keep: lexical chunks in language teaching*. Delta Publishing.
- Dellar, H. eta Walkley, A. (2016). *Teaching lexically: Principles and practice*. Delta Publishing.
- Ellis, N. (2005). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. J. Doughty eta M. H. Long (ed.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Doughty & Long
- Ellis, N. (2011). The Emergence of Language as a Complex Adaptive System. In J. Simpson (ed.), *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Routledge/Taylor Francis.
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Ministry of Education, New Zealand.
- Hopper, P. (1987). Emergent Grammar. *Berkeley Linguistics Society*, 13, 139-157.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Kelley, P. eta Watson, T. (2013). Making long-term memories in minutes: a spaced learning pattern from memory research in education. *Front Hum Neurosci*, 7, 589. doi: 10.3389/fnhum.2013.00589
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Thomson.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting Theory into Practice*. Heinle.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. OUP.
- McDermott, K. B. eta Roediger, H. L. (2014). *Memory (Encoding, Storage, Retrieval)*. <https://bit.ly/2XgycN6>
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Sans N., Martín, E. eta Garmendia, A. (2011). *Bitácora 1*. Difusión.
- Sans, N., Martín Peris, E., Garmendia, A., Conejo, E., Garrido, P., Muntal, J. eta Acquaroni Muñoz, R. (2016). *Bitácora 1 Nueva edición*. Difusión.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12(3), 329-363.
- Schmitt, N. eta Carter, R. (2000). Lexical Phrases in Language Learning. *The Language Teacher* august 2000 doi:10.1.1.707.4953
- Su, D. (2016). Grammar emerges through reuse and modification of prior utterances. *Discourse Studies* 18(3), 330-353.
- Swan M. (1985). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal* 39 (2), 76-87.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Longman.
- VanPatten, B. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Routledge.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. MIT Press.
- Willis, D. (1990). *Lexical Syllabus*. Collins ELT. <https://bit.ly/2V9fsfP>
- Zimmerman, C. eta Schmitt, N. (2005). Lexical questions to guide the teaching and learning of words. *CATESOL Journal* 17(1), 1-7