



Ikerketak

Gaitasun komunikatiboa ebaluatzen: mintzamena eta idazmena

Josu Perales

Gero eta menta handiagokoak dira gaitasun komunikatiboa zer den eta horren osagaiak nolakoak diren azaltzea xede duten ereduak. Eredu horiek azken bi hamarkadotan eraiki dira eta biziki eragiten diete hizkuntzen irakaskuntzari eta horien ebaluazioari. Artikulu honetan, eredu horiek aztertzeaz gain ebaluazioari begira dakartzaten ondorioei ere labur erreparatuko diegu baita alfabetatze-euskalduntzearen ikuspegitik ere.

Sarrera

Ezaguna da Chomsky-k (1965) gaitasunaren eta performantziaren artean egin zuen bereizketa. Chomsky balizko hiztun idealaren hizkuntz jardunetik abiatu zen:

Linguistic theory is primarily concerned with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance (Chomsky, 1965: 4).

We thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer's knowledge of the language) and *performance*, the actual use of language in concrete situations (Chomsky, 1965: 4).

Chomsky hizkuntzalaria da eta, bere ustez, hizkuntzalaritza gramatika-arauei dagokie. Gaitasuna, ondorioz, gramatikari, edo hobeto esateko,

gramatikaren ezagutzari dagokio. Baina, “Gaitasuna” horrela ulertzea oso ikuspegi estuaz jardutea zen Dell Hymes-en ustetan (1972) eta, horregatik, *gaitasun komunikatiboaren* kontzeptua aldarrikatu zuen autore horrek. Bi hutsune nagusi leporatu zizkion Chomsky-ren ikuspegiari. Batetik, eragile soziokulturalek gaitasunean duten eraginari ez erreparatzea eta, bestetik, benetako hiztunak aintzat ez hartzea. Chomsky-k hartzen zuen soilik aztergune hiztun ideala, hizkuntza erabiltzean batere akatsik egiten ez duena. Eta Hymes ez zetorren bat hiztunaren ohiko hizkuntz jarduna akastuna edota mugatua zela esatearekin.

Gogoratzekoa da bi urte lehenago ere Campbell-ek eta Walles-ek (1970) ideia bertsua plazaratu zutela esan zutenean hizkuntz abildaderik garrantzitsuena zela ekoiztea edo ulertzea esaldiak testuingururako egokiak eta ez horrenbeste, besterik gabe, gramatikalki zuzenak zirenak.

Lyons hizkuntzalariak ere (1970) argudio berberak erabili zituen esanez hizkuntza bere testuinguru sozialean zuzen erabiltzea esaldi gramatikalki zuzenak sortzea bezain pisuzkoa dela hizkuntz gaitasunean. Chomsky-k (1980), geroago, kritika horiek bere gain hartu eta onartu zuen, gaitasun gramatikalaz gain, gaitasun pragmatikoa ere badagoela. Horrela, gaitasun gramatikala esanahiaren eta formaren ezagutzara mugatzen da. Eta gaitasun pragmatikoa, berriz, hizkuntza egokiro erabiltzeko beharrezkoak diren baldintza eta moduen ezagutzara. Bereizketa hori bat zetorren Hymes-ek esandakoarekin:

There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as rules of semantics perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole (Hymes, 1972: 278).

Chomsky-k (1965) bereizketa argia egin zuen gaitasunaren eta performantziaren artean. Hala ere, gero eta nahaspila handiagoa sortu zen kontzeptuetan sakondu ahalean, zeren beste autore batzuek termino berberak erabiltzen baitzituzten gauza desberdinak izendatzeko. Kontuan hartzekoa da, bestalde, Chomsky-k eta Hymes-ek ere H_1 zutela buruan eta gaitasunaren kontzeptuari erreparatzen ziotela batez ere. Beste autore batzuek, H_2 ri eta performantziari arreta eskainita, aski bestela ikusi dute gaitasunaren eta performantziaren arteko bereizketa.

Stern-ek (1983), esaterako, parekotzat hartzen ditu gaitasuna (*competence*) eta “trebezia” edo “abildadea” (*proficiency*). Eta Savignon-ek (1983) izaera guztiz dinamikoa aitortu zion gaitasunari nahiz eta Chomsky bezalako hizkuntzalariek “gaitasuna” nahiko ezagutza estatikoa adierazteko bakarrik erabiltzen duten, “kapazidade” edo “abildade” ideia oro bazter utzita (1965ko izkribuan eta hurrengo lanetan).

Tarone-k (1983) ere gaitasunaren eta performantziaren arteko ohiko bereizketa alde batera uzten du eta performantziaren muinean halako “kapazidade” bat (*capability*) ikusten du, hizketa-estiloaren arabera aldatzen den halako ezagutza bat, segun eta hiztunaren solaskidea, solasgaia, etab. zein diren. Bestela esanda, Tarone-k ere uko egiten dio gaitasunaren

egonkortasunari. Antzeko ikuskera duten beste autore batzuk dira Douglas eta Selinker (1985), eta, Ellis (1985). Horiek guztiak datoz bat performantzia ohi diren gorabeherak gaitasunean ere ispilatu behar direla aitatzean. Hain da hala, gaitasun aldakorren ereduak sortu baitzitezten.

Baina gauzak horrela ikusteak badu bere ajea. Skehan-ek (1987) dioenez, gaitasun aldakorren ereduak erabat antzuak dira ikerketarako, eta baita H₂ren ikasleen ebaluaziorako ere. Bere ustez, gaitasunari izaera egonkorra ukatuz gero, ez ginateke gai izango begien bistan dagoena baina askozaz gehiago ikusteko. Ez ginateke gai izango egoera batean ikusitakoa beste batean ere gertatzen dela esateko. Ikasle batek erantzundako hizkuntz testak, gaitasun aldakorra duenez, soil-soilik egoera horri buruzko informazioa emango liguke. Fulcher-ek (1995) ere dioenez, ondorio orokorrak ateratzeko balio ez duen paradigma batek ate guztiak ixten ditu alde aurretik.

Taylor-ek (1988), gaitasun terminoaren adiera desberdinak ikusita, kontzeptuak argitzeko asmoz eta Chomsky-ren hasierako bereizketa berriro harturik, honela definitu zituen gaitasuna (competence), “trebezia” (proficiency) eta performantzia:

- *Gaitasuna*.– Kontzeptu estatikoa da, egonkorra, eta egiturari, egoteko moduari eta formari dagokie.
- *Trebezia*.– Gaitasunaz baliatzeko abildadea.
- *Performantzia*.– Gaitasuna baliatuz ibilian, begien bistan, jartzen den abildadea.

Eta badago tarteko bidea aukeratu duen autorerik. Celce-Murcia-ren eta lankideen ustez (1995), Taylor-en bereizketak baliozkoak dira era abstraktuan hartuta. Praktikan, berriz, zail da horiek era koherente batean aplikatzen. Autore horiek hizkuntzaren irakaskuntza ondo gogoan harturik egin dute lan. Eta hainbat osagai bereizten dituzte gaitasun komunikatiboan. Horrela, gaitasun komunikatiboaren osagai batzuk (adb. hizkuntz gaitasuna) egonkorragoak direla konturatu ziren, eta beste batzuk, berriz, dinamikoagoak (adb. estrategia-gaitasuna).

Hizkuntz gaitasuna eta gaitasun komunikatiboa

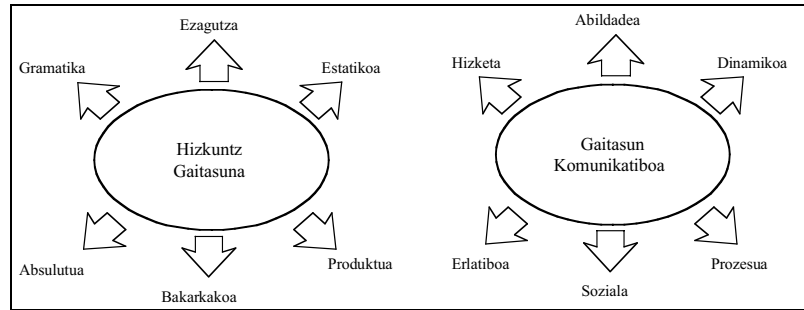
Hizkuntza gaitasuna eta gaitasun komunikatiboa ez dira gauza bera (ikus .1). Hizkuntz gaitasunaren terminoa kontzeptu estatiko bati dagokio, jatorrizko hitun elebakarrei lotua. Izaera absolutukoa da gainera, eta ez du alderaketarako biderik eskaintzen. Hizkuntz gaitasuna gizabanakoaren jaiotzearekin batera dator. Bere oinarria biologikoa da. Produkturantz dago bideratua eta gramatika du ardatza.

Gaitasun komunikatiboa, berriz, kontzeptu dinamikoa da, kode beraren jabe diren solaskide biren edo gehiagoren artean esanahia negoziatzearen araberakoa. Gaitasun komunikatiboaren izaera erlatiboa da eta ez absolutua. Oinarri soziala du eta testuinguruari lotua da. Eta, hiztunak komunikamen-maila desberdinekoak izan daitezke. Prozesurantz dago

bideratua eta ez produkturantz. Usadioz, hizketara egon da bideratua nahiz eta idaztea ere bazter utzi ez duen.

Gaitasun komunikatiboak ikuspegi zabalagoaz dihardu, hizkuntza huts-hutsean arau-sorta gisa ikustetik, hizkuntzarekin zerikusia duten beste arlo batzuk ere bere eginik, harago joanez.

.1: Hizkuntza gaitasuna eta gaitasun komunikatiboa



Horrenbestez, gaitasun komunikatiboak badu lotura bere testuinguruarekin: estasusa, erregistroa... Kontzeptu zabalagoa da gramatikaren ezagutza soila baino. Hori kontuan harturik, gaitasun komunikatiboaren hainbat eredu paratu dituzte hizkuntzalari aplikatuek (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia eta al. 1995; Bachman & Palmer, 1996). Eredu horietan, gaitasun komunikatiboaren osagaiak bereizten ahalegindu dira. Osagai horiek, bereizita azaldu arren, estu loturik daude elkarrekin baita erabilera-testuinguruarekin ere. Eta, Bachman-ek (1990) dioenaren haritik, zail da era enpirikoan, analisi faktorialen bidez, elkarrengandik apartekoak direla ikusarazten.

Canale eta Swain-en eredu (1980)

Canale-k eta Swain-ek (1980) osatu zuten estreinako gaitasun komunikatiboaren eredu bat H₂ren irakaskuntzari eta berorren emaitzen ebaluazioari begira. Hiru osagai zituen: gaitasun gramatikala, gaitasun soziolinguistikoa eta gaitasun estrategikoa.

- *Gaitasun gramatikala.*– Gaitasun-mota honek hizkuntzaren kodearen ezagutza (gramatika-arauak, hiztegia, ahoskera, ortografia etab.) du barne.
- *Gaitasun soziolinguistikoa.*– Bi arau-sorta lekutu zituzten hemen Canale-k eta Swain-ek: hizkuntza erabiltzeko arau soziokulturalak eta diskurtsoaren arauak. Arau soziokulturalak esaldiak, dauden testuinguru sozialean, era egokian ekoiztu eta ulertzeari dagozkio. Arau soziokulturalen lehenengo arretagunea testuinguruaren eragileek osatzen dute: solasgaia, solaskideen egitekoa, lekua, elkarrekintza-arauak. Bigarrenean, berriz, jasotzen da, forma gramatikalek zenbateraino

ispilatzen dituzten, era egokian, solasteko jarrera eta erregistroa edo estiloa testuinguru jakin batean.

Gaitasunaren eredu horretan, Canale-k eta Swain-ek argi ikusten zuten arazo korapilatsu baten hasi-masietan zeudela eta, diskurtsoaren arloan teoria gehiagorik ezean, begi onez ikusi zuten diskurtsoaz beraz baino gehiago kohesioaz eta koherentziaz hitz egitea. Lehenengoa testuaren barne-loturari dagokio hizkuntza-formen mailan; bigarrena, berriz, ideien antolamenduari dagokio.

- *Gaitasun estrategikoa.*— Gaitasun honetara hitzezko nahiz ez-hitzezko orekatze-estrategiak bildu zituzten. Hitzunak estrategia horiek erabiltzen ditu, komunikaziorako nahikoa gaitasun ez izan eta, komunikazio-gabeziei irtenbidea ematen dienean. Bi estrategia-mota bereizten dira hemen: hizkuntz gaitasunaren arlokoak (hiztuna menderatzen ez duen forma gramatikal baten ordezkoaz baliatzen denean), eta, gaitasun soziolinguistikoaren arlokoak (atzerriko hiztunaren estatua ez jakin eta erdibideko erregistroaz baliatzen denean, esaterako).

Bereiztu egin zuten, halaber, hiru gaitasun-motetan aipaturiko arauak zein maiztasunez agertu ohi diren ezagutzeko gaitasuna. Hau da, jatorrizko hitzunak badaki arauak erabilera handikoak, ertainekoak edo gutxikoak diren. Eta hori lagungarria da hizkuntz jardunerako.

Canale-ren eredu (1983)

Canale-k (1983) aurreko eredu moldatu zuen eta lau gaitasun bereiztu. Funtsean bi aldaketa nagusi ekarri zituen: gaitasun diskurtsiboa gaitasun soziolinguistikotik banandu eta bata bestetik aparte utzi zituen. Arau soziokulturalak besterik ez zuen mantendu gaitasun soziolinguistikoaren baitan. Horrela, Canale-ren eredu, gaitasun soziolinguistikoa da hizkuntz adierazpenak beren testuinguru soziolinguistikoan era egokian ulertu eta ekoiztea, solaskideen estatusari, elkarrekintzaren xedeari eta elkarrekintzaren arauari erreparatuz.

Gaitasun diskurtsiboa, berriz, esanahiak eta forma gramatikalak elkarrekin uztartzeko moduari dagokio, testu bateratu bat, idatzizkoa nahiz ahozkoa, lortzeko asmoz. Testuaren batasuna formaren arloan kohesioak emango du eta esanahiarenean koherentziak.

Bigarren moldapena gaitasun estrategikoan egin zuen Canale-k. Orekatze-estrategiak, komunikazioan ohi ziren gabeziei aurre egitekoak, hasierako bertsioan soilik zeuden aurreikusita. Bigarren bertsioan, berriz, sartuta zeuden eragin erretorikoren bat lortzeko edota azpimarratzeko asmoz baliatutakoak ere.

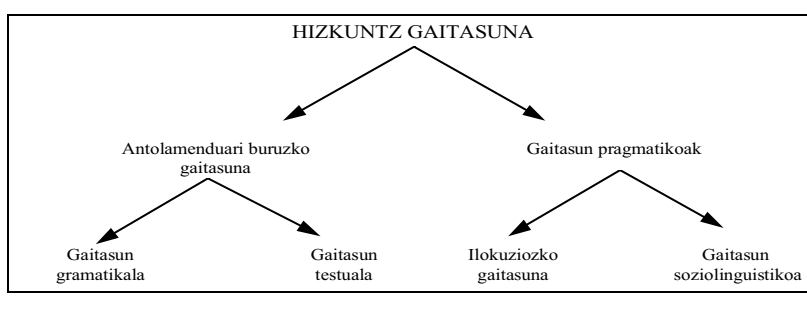
Bachman-en eredu (1990)

Bachman-ek bi arlo nagusi bereizten ditu: antolamenduari buruzko gaitasuna eta gaitasun pragmatikoa (ikus .2). Antolamenduari buruzko gaitasuna gaitasun gramatikalak eta gaitasun testualak osatzen dute. Lehenengoa, Canale-ren eta Swain-en (1980) eta Canale-ren (1983)

ereduen antzera, gramatika-arauen ezagutzari dagokio. Bigarrena, berriz, kohesioari (formen arteko lotura) eta antolamendu erretorikoari dagokie. Gaitasun pragmatikoan, komunikazioan ohi diren ikur linguistikoaren eta pertsona, objektu, ideia eta sentipenen arteko erlazioek dute lekua.

Garrantzizkoa da, era berean, ikurren eta erreferenteen arteko erlazio horren eta erabiltzaileen eta komunikazio-testuinguruaren arteko erlazioa. Hori guztia ispilatzeke, bi osagai bereizten ditu Bachman-ek: ilokuziozko gaitasuna (baldintza pragmatikoen analisia, adierazpen bat onartzeko modukoa den ala ez erabakitzeko balio duena) eta gaitasun soziolinguistikoa (adierazpenak testuinguruarekin bat datozen ala ez du arretagunea). Hirugarren osagai bat ere bereizten du: gaitasun estrategikoa. Baina, Canale eta Swain ez bezala gaitasun estrategikoaren funtzionamendua zertan den argitzen ahalegindu da, Faerch eta Kasper-en (1983) eredia, hizkuntz ekoizpenaren eredu psikolinguistikoa, oinarri harturik. Horrela, hiru pauso nagusi bereizten ditu gaitasun estrategikoan: hasierako ebaluazio-aldia, planifikazio-aldia eta gauzatzeko-aldia.

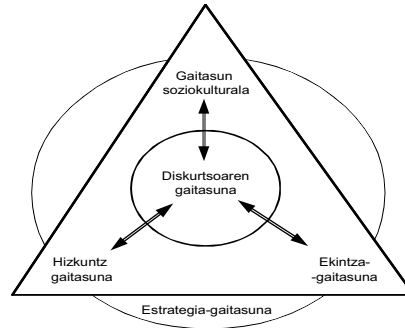
.2: Bachman-en eredia



Celce-Murcia et al.en eredia (1995)

Celce-Murcia eta lankideak piramide baten irudiaz baliatzen dira beren eredia azaltzeko (ikus .3). Piramideak zirkulu bat dauka barruan eta, aldi berean, beste zirkulu batek inguratzen du. Piramidearen barruan dagoen zirkulua *diskurtsoaren gaitasuna* da, eta triangeluaren hiru erpinak honakoak dira: *gaitasun soziokulturala*, *hizkuntz gaitasuna* eta *ekintza-gaitasuna*.

Horrela, gure konstruktuan hiru osagaiok, hots, bloke lexiko-gramatikalak, asmo komunikatiboari dagozkion trebetasun antolatzaile ekintzazkoak eta testuinguru soziokulturala, diskurtsoan biltzen dira, eta eurek moldatzen dute diskurtsoa, baina, aldi berean, diskurtsoak beste hiru osagaietako bakoitza moldatzen du. Piramideak inguratzen duen beste zirkuluak *estrategia-gaitasuna* adierazten du. Estrategia-gaitasuna beti hor dagoen trebetasunen inventarium bat da, behar denerako eskura dagoena, eta estrategien aldetik gai den hiztunari modua ematen diona mezuak negoziatzeko, arazak konpontzeko edota azpiko beste edozein gaitasunetan egon daitezkeen akatsak berdintzeko (Celce-Murcia et al., 1995: 9. Euskaraz in Hizpide 41: 59-89).



- *Hizkuntz gaitasuna.*– Autoreek diotenez, osagai honek komunikazioaren oinarriko elementuak biltzen ditu: esaldien eredu eta motak, egitura, inflexio morfologikoak eta baliabide lexikalak, bai eta komunikazioa hizketan edo idazketan gauzatzeko behar diren sistema fonologiko eta ortografikoak ere. Eta, ildo horretatik, sintaxia, morfologia, lexikoa, fonologia eta ortografia osagaiak sartzen dituzte hemen.
- *Diskurtsoaren gaitasuna.*– Diskurtsoaren gaitasuna da hitz, egitura, esaldi eta adierazpenak hautatu, ordenatu eta antolatzea, batasuna izango duen ahozko edo idatzizko testu bat lortzeko. Autoreek diotenez, hementxe mozten dute elkar, jarrera eta mezuak adierazterakoan eta testuak sortzerakoan, honako bi ardatzok: alde batetik, behetik gora doan mikromaila lexiko-gramatikalak eta, bestetik, asmo komunikatiboaren eta testuinguru soziokulturalaren makromailari dagozkion goitik beherako seinaleek.
- *Ekintza-gaitasuna.*– Honela definitzen dute ekintza-gaitasuna: asmo komunikatiboa adierazteko eta ulertzeko gaitasuna, edo, beste era batera esanda: asmo akzionala hizkuntz formarekin elkartzea, ilokuziozko indarra daramaten hitzezko egituren inventarium bat ezagutzetik abiatuta. Gauza bat baita lokuziozko esanahia eta bestea ilokuziozko indarra. Hau da, egarri naiz esateak egoera baten berri ematen du (lokuziozko esanahia). Baina, egarri naiz esaten duena edateko zerbait ari zaio eskatzen, segur aski, bere solaskideari (ilokuziozko indarra).
- *Gaitasun soziokulturala.*– Gaitasun soziokulturalera biltzen dira komunikazioaren testuinguru sozial eta kultural orokorrean, hiztunari mezuak era egokian adierazteko modua ematen dioten ezagutzak, hizkuntzaren erabilera desberdinei lotutako faktore pragmatikoen arabera. Faktoreek korapilatsuak dira eta elkarri loturik daude, hizkuntza ez baita komunikazioa kodetzeko sistema soil bat; aitzitik, gizabanakoaren nortasunaren atala ere bada, baita antolamendu sozialerako tresnarik garrantzitsuena ere, berori erabiltzen duen komunitatearen kulturen txertaturik dagoena.

- *Gaitasun estrategikoa.*– Gaitasun estrategikoaren baitara komunikazio-estrategien ezagutza eta estrategia horien erabilera bildu dituzte egileek. Kontzeptualizazio horrek Canale-k eta Swain-ek egindakoari jarraitzen die (1980); hala ere, egileek berek esaten dutenez, 1980ko hamarkadan egindako ikerketek beste estrategia-tipo batzuk jarri zituzten agerian hizkuntza ikasi, prozesatu eta ekoiztean zeresan handia dutenak.

Celce-Murcia-k eta lankideek ezarri dute marko hau batez ere helburu pedagogikoei begira. Eta, komunikazio-estrategiak besterik ez dute aintzat hartu, batetik, horiexek deskribatu direlako modurik esplizituenean, eta bestetik, beroriek iruditzen zaizkielako garrantzitsuenak hizkuntzaren erabilera eta irakaskuntza komunikatiboan.

Bachman-en eta Palmer-en eredia (1996)

Bachman-ek eta Palmer-ek (1996), Canale-ren eta Swain-en lanetan eta baita hizkuntz azterketei buruzko ikerketen emaitzetan ere oinarri harturik, Bachman-en eredia moldatu dute. Bachman-ek eta Palmer-ek elkarrekin erlazionaturiko bi arlo nagusi bereizi dituzte: hizkuntzaren ezagutzak eta estrategia metakognitiboak. Eta, halaber, beste bi azpimul-tzo hizkuntzaren ezagutzetan: *antolamenduari buruzko ezagutzak* eta *ezagutza pragmatikoak*. Horietako bakoitzaren barruan, berriz, beste atal batzuk ere zehazten dituzte.

- *Hizkuntzaren ezagutzak.*–

1 *Antolamenduari buruzko ezagutzak.*– Hizkuntzaren egitura formala kontrolatzearekin zerikusia duten ‘ezagutzak’ lekutzen dituzte hemen, gramatikalki zuzenak diren esaldiak sortu edo ezagutzeko, eta horiek ordenatuz testuak osatzeko. Bi motatakoak dira:

a *Gramatikaren ezagutza.*– Canale-ren eta Swain-en gaitasun gramatikaren antzekoa. Hiztegi, sintaxi eta fonologia eta grafiaren ezagutza.

b *Ezagutza testualak.*– Canale-ren ereduko gaitasun diskurtsiboaren antzekoa, baina garatuagoa. Esaldiak eta pasarteak era egokian antolatzeari dagozkio. Bi ezagutza-mota bereizi dituzte hemen: kohesioaren ezagutza eta elkarrizketaren antolamenduaren edo antolamendu erretorikoaren ezagutza.

2 *Ezagutza pragmatikoak.*– Ezagutza pragmatikoak honakoxeak dira: adierazle eta erreferenteen arteko erlazioa batetik, eta hizkuntzaren erabiltzaileen eta komunikazio-testuinguruaren artekoa, bestetik. Eta bi osagaitan sailkatzen dute ezagutza-mota hau: ezagutza funtzionalak eta ezagutza soziolinguistikoak.

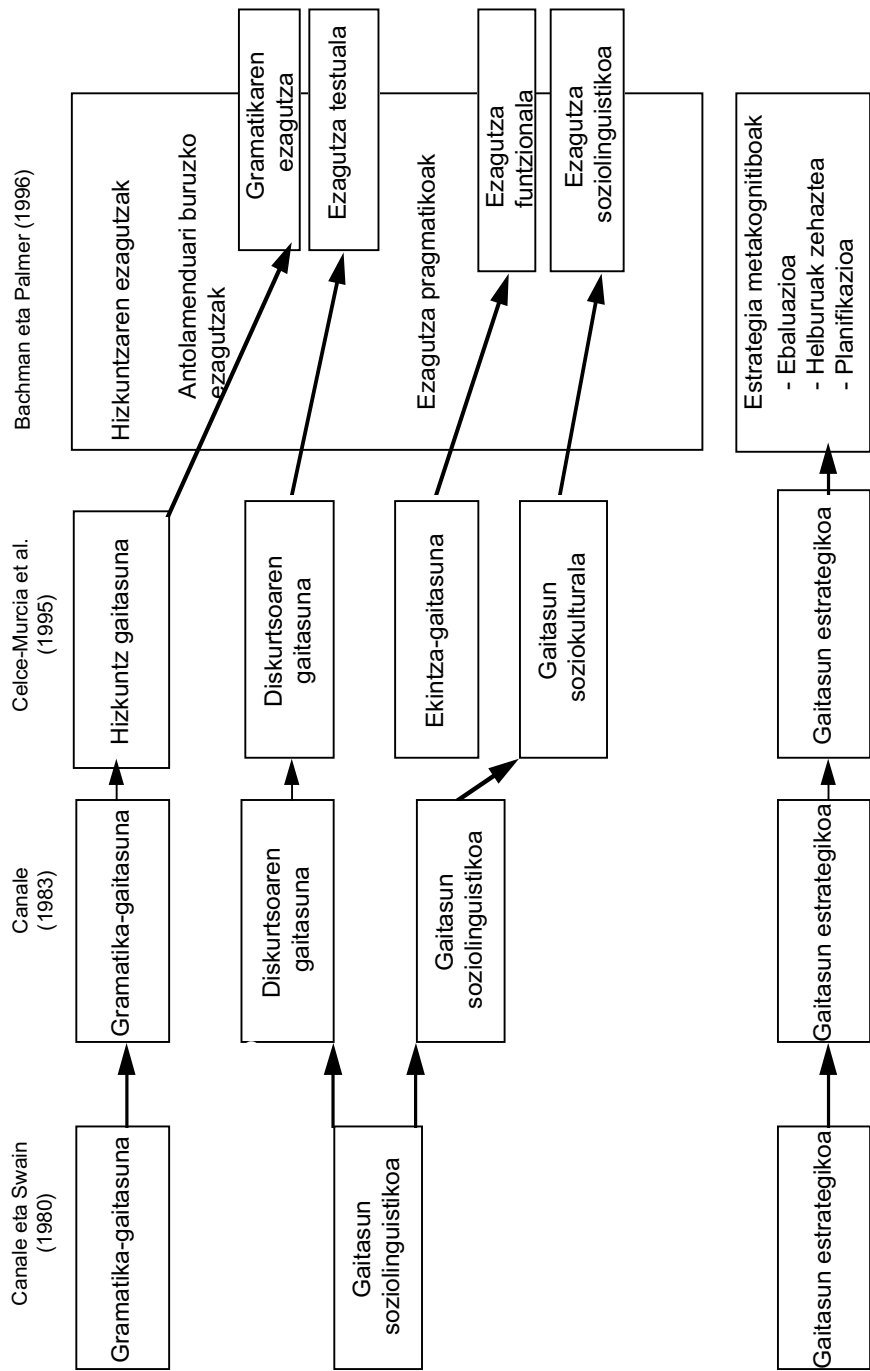
a *Ezagutza funtzionalak.*– Adierazpenen eta hizkuntzaren erabiltzaileen asmo edo helburu komunikatiboen arteko erlazioak. Bachman-ek *ilokuziozko gaitasuna* terminoa baliatu zuen kontzep-

tua bera adierazteko. Eta hizkuntzaren hainbat funtzioen ezagutzak sailkatzen dituzte hemen.

- Ideia-funtzioen gaineko ezagutzek (*knowledge of ideational functions*) mundu errealarekiko ezagutza eta sentipenen berri eman eta jasotzeko bidea errazten dute: mina, gorrotoa, poza...
 - Funtzio eginarazleen ezagutzek, berriz, gure ingurua eraldatzeko modua ahalbideratuko digute: a) funtzio instrumentalak: eskaerak, iradokizunak, oharrak, aginduak; b) funtzio erregulatzailerik bestek zer egin behar duten kontrolatzea dute helburu: arauak, legeak... eta, c) pertsona arteko funtzioak; hauen egitekoa da pertsonen arteko harremanak ezarri, mantendu eta aldatzea (diosalak, agurrak, laudorioak, irainak, desenkusak).
 - Funtzio heuristikoen ezagutzen egitekoa da munduarekiko jakintzak zabaltzea: hizkuntza ikasteko, arazoak irtenbideratzeko edo informazioa gordetzeko erabiltzen dugunean, esaterako.
 - Irudimen-funtzioen ezagutzak, berriz, irudimenezko mundua sortzeko bidea irekiko du: estetika, umorea, txisteak, poesia...
- b** *Ezagutza soziolinguistikoak.*– Canale eta Swain-en ereduko gaitasun soziolinguistikoaren antzekoa da. Hizkuntza bere testuinguruan egokia izan dadin behar den ezagutza da: dialektoak, hizkuntz erregistroak, esapideak, erreferentzia kulturalak...

• *Gaitasun estrategikoa.*–

Bachman-ek eta Palmer-ek (1996) hainbat osagai metakognitiboren sorta gisa ikusten dute gaitasun estrategikoa. Hizkuntzaren erabileran, hizkuntzaren ezagutzak eta estrategia metakognitiboak elkarri loturik daude. Eta, estrategiak hiru arlotan daude sailkatuak: (a) ebaluazioari dagozkionak: komunikaziorako behar duguna eskuratu eta erabili ostean nola egin dugun ebaluatu (b) helburuak zehazteari dagozkionak: zer egingo dugun erabaki; eta (c) planifikazeari dagozkionak: eskura ditugun baliabideak noiz eta nola erabili behar diren erabaki.



Gaitasun komunikatiboaren ebaluazioa

Ebaluazioari begiratuta, gaitasun komunikatiboa ulertzeko moduaren bilakaerak bere isla izan du hizkuntzalaritzan proposatu diren paradigmatan. Aldaketak nabariak izan dira: paradigma generatibostatik pragmatikara, testuaren hizkuntzalaritzara eta diskurtsoaren analisisira, hizkuntzalaritza teorikotik hizkuntzalaritza aplikatura, mikrolinguistikatik makrolinguistikara.

Azaldu ditugun eredu guztietan daude jasota, hala ere, gramatika-gaitasuna, gaitasun soziolinguistikoa (soziokulturala, Celce-Murcia eta bere lankideen kasuan) eta osagai estrategikoa. Autore guztiak datoz bat, hortaz, osagai horiek bereiztean. Espero bezala, gainera, osagai horien deskribapenak gero eta sofistikatuagoak dira azpiosagaiak bereiziz. Gramatika-gaitasuna da aldagaitzen irau duena. Erraz ulertzen da hori, berori baita tradizioz landuena. Gaitasun soziolinguistikoak, berriz, hainbat zatiketa izan ditu Canale-ren eta Swain-en garaitik hona, hiru kontzeptu: diskurtsoa, ezagutza testuala eta ekintza-gaitasuna, zein bere ereduaren, agertuz. Gaitasun estrategikoaren bilakaera ere handia izan da, komunikazio-gabeziak berdintzeko irtenbide-bilduma izatetik komunikazioari aurre egiteko prozesua izatera iraganez.

Hemen ikusitako ereduak, bestalde, eragin nabarmena dute gaur egun, hein batean nahiz bestean, hizkuntzen irakaskuntzan eta horren ebaluazioan, funtzio formatiboan eta, batez ere, sumatiboan. CLBren markoan (*Canadian Language Benchmarks*), esaterako (ikus .5), abiapuntu hartzen da Celce-Murciaren eta lankideen ereduak:

.5:

<i>Gaitasun komunikatiboaren hainbat osagai</i>		<i>Dagozkien puntuazio-irizpideak</i>
Hizkuntz gaitasuna	—————>	Gramatikaren zuzentasuna, hizketaren ulergarritasuna
Gaitasun testuala	—————>	Diskurtsoaren antolaketa: koherentzia, kohesioa
Gaitasun soziokulturala	—————>	Egokitasuna

(Pawlikowska-Smith, G. 2002: 38)

Ukaezina da ingelesaren irakaskuntzak hizkuntzen irakaskuntzaren teoriarik ez duela eragina. Eta ingelesa ebaluatzeko probei begirata ikus daiteke ez dagoela aho bateko adostasunik hainbat arlotan. Esaterako, zenbat maila bereizi behar dira ikasleak H_2 *ab initio* ikasten hasten denetik jatorrizko hiztunaren pareko gaitasuna lortu arteko ibilbidean? Komeni al da gaitasun komunikatiboa hainbat osagitan bereiztea ebaluazioari begira eta ikaslearen ikas-prozesua ahalik eta gehien errazteari begira ere? Zenbatetan, hala izatera? Eta nolakoak? Zein puntuazio-sistema erabili behar da (normotipo estatistikoa vs. normotipo irizpideduna, ebakera-puntuak nola erabaki...). Horra erantzun bakar bat jaso ez duten galdera horietako batzuk. Eta egon daitezke hainbat arrazoi

erantzunak desberdinak izan daitezten. Hizkuntza helburuak, irakaskuntza-esparrua formala edo informala den, irakaskuntza-erakundea publikoa edo pribatua den baita, era berean, interes ekonomikoak ere dira, besteak beste, aurreko erantzunen eragile.

Ildo beretik, bakarrik ingelesari dagokionez, *The Universal ELT, EL, ESL, LEP, ESOL, Scales and Test Chart* delakoan (<http://WWW.geocities.com/esolscale/index.htm>) jasotzen dira hogeita sei ebaluazio-erakunderen mailaketa-sistemak eta eskalak. Batzuek hiru mailatan zedarritzen dute hizkuntza ez jakitetik jatorrizkoaren pareko gaitasunaz jakitera hedatzen den bidea. Beste batzuek, berriz, hamaseitan. Eta galga bereko aldeak ere ikus daitezke trebetasunez trebetasun bereizi ohi diren osagaiei begiratuta. *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) erakundeak, esaterako, gaitasun-mailak baizik ez ditu bereizten bere *Proficiency guidelines* txostenetan, idazmenerako nahiz mintzamenerako: superior, advanced-high, advanced-mid, advanced-low, intermediate-high, intermediate-mid, intermediate-low, novice-high, novice-mid eta novice-low (Breiner-Sanders et alii. 1999, Breiner-Sanders et alii, 2001). Beste erakunde batzuetan, berriz, mailak ezartzearekin batera hainbat osagai ere zehazten dituzte, trebetasunez trebetasun, gaitasun komunikatiboan.

Ebaluazio holistikoa vs. analitikoa

Orain arte ikusitakoaren haritik, ahozko nahiz idatzizko gaitasun komunikatiboari beren osoan begiratzeko joera duenak, ebaluazioari dagokionez ere, puntuazioak era holistikoa emateko joera izango du, hau da, osotasunari erreparatuko dio hor ere. Aitzitik, gaitasun komunikatiboa hainbat osagaitan zatitu eta osagai horiek, halakotzat hartzeko, elkarrengandik bezain askeak direla uste duenak joera izango du puntuazioak era analitikoan emateko.

Gaitasun komunikatiboa epaitzeko bi modu horiek tradizio luzea izan dute hizkuntzen irakaskuntzan. Askotan erabili dira, bestalde, tarteko bideak. Cooper-ek (1977), esaterako, idazlanen ebaluazioaz ziharduela, honela zioen “*holistic*” terminoari buruz:

“any procedure which stops short of enumerating linguistic, rhetorical, or informational features of a piece of writing” (Cooper, 1977: 4).

Cooper-en arabera, idazlanen zuzenketa partez egituratuak ere (hainbat irizpideri jarraikiz egindakoak) zuzenketa holistikotzat har daitezke. Beste batzuentzat, berriz, (Lloyd-Jones, 1977) ebaluazio holistikoa dira, soil-soilik eta erabat, ebaluatzailearen inpresio orokorrean oinarritzen direnak.

Arestian aipatutako erdibideak gaur egun ere erabiltzen dira. Halatan, *Canadian Language Benchmarks 2000* delakoaren ebaluazio-eskaletan bi moduak erabiltzen dira puntuazio bakarrera iristeko.

First, the overall effectiveness of communication is scored, using the effectiveness criterion (holistic). The effectiveness criterion describes the overall communicative effect: it determines whether the global purpose of commu-

nication has been achieved according to the task requirements. (...) Next, quality of communication is scored, using specific criteria than focus on relevant aspects of speaking or writing performance in a given task (analytic). (G. Pawlikowska-Smith, 2002: 39).

Eta, CELSen azterketetan ere (*Certificates in English Language Skills*) bi aztertzaille aritzen dira ahozko probetan. Eta puntuatzeko, honako irizpideak dituzte: gramatika eta hiztegia, diskurtso-gaitasuna, eta, komunikazio-elkarreragina. Aztertzailleetako batek eskala analitiko xehea erabiliko du eta besteak, solaskidearen rola hartuko duenak, eskala holista erabiliko du amaierako puntuazioa bien artean adostuz (CELS, eskuliburua: 62).

Izan ere, ez da harritzekoa joera holistikoaren nahiz analitikoaren eta, batez ere, joera bien aldeko ebaluazio-jardunak aurkitzea zeren-eta gaitasun komunikatiboaren osagaiak estu loturik baitaude elkarrekin eta Bachman-ek zioenez (1990), zail da era enpirikoan, analisi faktorialen bidez, elkarrengandik apartekoak direla ikusarazten.

Puntuazio-eskalak

Ikuspegi erabat holista batetik jardunda, amaierako kalifikazioa izango da **BAI/EZ** erakoa (azterketariak gainditzen du proba edo ez du gainditzen). Era berean, aztertzailleak zenbakizko eskala bat ere erabil dezake (1, 2, 3, 4...) bere inpresioaren arabera. Ikuspegi analitikotik edo erdibidekotik abiatuta, hiru jardunbide ditu aztertzailleak aukeran. Ohikoena da amaierako puntuazioa izatea atal bakoitzari emandako puntuazioen batuta:

The final score for a speaking task or for an essay may be arrived at by giving a mark on each scale, so that a total score for the task is an aggregate of the past scores. (Milanovic, 2002: 33)

Gerta liteke, halaber, osagai bat edo batzuk gainerakoei baino pisu gehiago eman nahi izatea, “ponderatu” nahi izatea, alegia. Horrela egiten zen FSIren (*Foreign Language Service*) azterketa klasikoan (ikus **.6**) (Perales, 1984: 118):

.6:

								<i>Puntuazioa</i>	<i>Maila</i>
								16-25	0+
								26-32	1
	1	2	3	4	5	6	TOTALAK	33-42	1+
Ahoskera	0	1	2	2	3	4	_____	43-52	2
Gramatika	6	12	18	24	30	36	_____	53-62	2+
Hiztegia	4	8	12	16	20	24	_____	63-72	3
Jarriotasuna	2	4	6	8	10	12	_____	73-82	3+
Ulermena	4	8	12	15	19	23	_____	83-92	4
								93-99	4+

Eta, antzeko proposamena egiten zen, era berean, idazlanak ebaluatzeko *Testing ESL Composition. A practical approach* (ikus .7) eskuliburu entzutetsuan (Jacobs et alii, 1981).

.7:

	1	2	3	4	TOTALAK	Puntuazioa	Maila
Edukia	13-16	17-21	22-26	27-30		84-100	Bikain
Antolamendua	7-9	10-13	14-17	18-20		70-83	Aski/ongi
Hiztegia	7-9	10-13	14-17	18-20		53-69	Gutxi/aski
Hizkuntza erabilera (Kohesioa)	5-10	11-17	18-21	22-25		34-52	Gutxiegi
Alderdi mekanikoak (ortografia, puntuazio-markak...)	2	3	4	5			

Proposa liteke, era berean, gaitasun komunikatiboaren osagaietako bakoitzean ere gutxienero puntuazio jakin bat lortu behar izatea, ikasleak dagokion hizkuntza trebetasuna bere osoan ere gaintitu duela aitortzeko.

Ez dago, beraz, ebaluazio-jardun bateraturik desberdinak izaten baitira eragileak egoera bakoitzean. Hala ere, gero eta joera handiagoa dago hizkuntza-gaitasuna mailaz maila deskribatzen duten eskalak erabiltzeko. North-en arabera (1997), badaude hainbat arrazoi eskalak gero eta erabiliagoak izateko:

- 1 Eskalek “estereotipoak” eskaintzen dituzte ikasle bakoitzak bere hizkuntza gaitasunak horiekin alderatu eta zenbateraino dakien jakiteko.
- 2 Eskalek estandar komunak ezartzen dituzte aztertzaileek emandako puntuazioen arteko fidagarritasuna areagotzeko.
- 3 Testak sortzeko gida eskaintzen dute.
- 4 Balio dute irakasleen kalifikazioak, testen puntuazioak, autoebaluazio-puntuazioak lanabes beraren baitan lekutzeko, zenbakizko puntuazio soilak emanda zehatzak izatearen irudi hutsa saihestuz.
- 5 Balio dute erakunde baten barruan lotura koherenteak sortzeko atal desberdinen artean: ikastaldien aurrez aldeko ebaluazioa, syllabus-diseinua, materialen antolara, aurrerabidearen zedarritzea eta akreditazioa.
- 6 Erreferentzia-markoa, lorpenak deskriba ditzakeena, ezartzen dute hezkuntza-sistema zabal batean partaide guztientzako informazio-ale ulergarriak sortuz.
- 7 Neurgailu komuna eskaintzen dute populazio desberdinak elkarrekin alderatzeko.

Autoreak berak (1997) laburbildu ere egin zituen horrelako eskalei egin dakizkiekeen hainbat maiseo. Esan genezake horiek guztiek gibelean dutela komunean interpretazio-bide desberdinak egon daitezkeelako ideia. Zenbaitetan, gaitasun-mailen deskribapenak lausoak eta zabalegiak izaten dira: “ahula”, “eskasa”, “zenbaitetan”, “batzuetan”, “oro har”... Gainera, eskala horietako askok eta askok beren egileen hizkuntza sena besterik ez dute oinarrian. Maiseoak maiseo, agerikoa da horrelako eskalen ekarpenaren tamaina izango dela erabiliko dituztenen alde aurreko lanaren arabera. Esan nahi baita eskala horien erabiltzaileek (irakasleek, aztertzaileek, curriculum-diseinugileek etab.) ez dituztela H₂ren hiztunak hizkuntza gaitasunaren arabera sailkatuko era baliozkoan eta fidagarrian, eskalak beren soilean erabilia, alde aurreko elkarlana egin ezean.

Bestalde, aienatuz doaz era nabarian kritika horietarako arrazoiak zeren-eta, gaur egun, gero eta gehiago ari baitira aintzat hartzen datu empirikoak, askotan ikasleak eta irakasleak partaide izanik: ALTEren markoa, DIALANG proiektua, Suitzako proiektua, CAN-DO proiektua, Erreferentzi Marko Europar Bateratua (Parrondo, 2004). Esatekoa da gainera ahalegin horiek Europar burutzen ari direla.

Ebaluazioari dagokionez, oso aintzat hartzen dira ebaluazio-irizpideak bateratzeko saioak. Aztertzaileen prestaketa funtsezkoa da edozein ebaluazio-programatan, alferrekoa izango baita kalitatezko tresnak lortzeko ahalegin oro baldin-eta probari ematen zaion puntuazioa ez bada balioduna eta fidagarria (Alderson et alii, 1998).

Gaia gurean

Euskalduntze-alfabetatzeari dagokionez, eginak dira hainbat ahalegin ikasleen gaitasun komunikatiboari ahalik eta zehatzen tamaina hartzeko. Duela hogeitazazpi irizpide hartzen ziren kontuan HABEK argitara emandako “Euskalduntzea ebaluatzen” liburuan, mintzamina aztertzeko A fitxan (87 or.): zuzentasuna; jatorritasuna; komunikagaitasuna; jariatutasuna; aberastasuna; ahoskera, erritmoa eta intonazioa; eta kantitatea. Bi aztertzaile, fitxa banarekin jardutekoak, aurreikusten ziren. Bigarren aztertzailearen fitxa holistagoa zen. Ildo beretik, lau irizpide hartzen ziren aintzat idazmina aztertzeko proba-atalean: zuzentasuna, jatorritasuna, komunikagaitasuna eta aberastasuna. Argitara eman gabe zeuden artean urratsez urratseko eta trebetasunez trebetasuneko gaitasun komunikatiboaren deskribapenak. 1989. urtean egin zen hori, “Alfabetatzeko programak euskalduntzeko” liburuxkan. Geroago, 1999an, Hielduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua (HEOK) plazaratu zen. Mailaz maila zedarrizten da bertan gaitasun komunikatiboa, eta, bost irizpide bereizten mintzamenari eta idazmenari dagokienez. Mintzamenean: zuzentasuna, egokitasuna, diskurtsoaren antolaketa, aberastasuna eta jariatutasuna. Eta, idazmenean: zuzentasuna, egokitasuna, diskurtsoaren antolaketa eta aberastasuna. Gainera, irizpide horietako bakoitza batetik bosterako eskalaz dago mailakatua, gutxienezko gaitasunetik gehienezkora.

Aurreko paragrafoan azaldutako ibilbidearekin batera, zenbait saio ere burutu izan dira aldian behinka ebaluazio-irizpideak bateratzeko, batez ere, urrats gakoan inguruan: laugarrenean, seigarrenean, zortzigarrenean eta hamabigarrenean (EGA). Horietan, ebaluazio-irizpideak bateratzeko asmoz, ikasleren bideograbazioak eta idazlanak aztertu dituzte irakasle aztertzaileek.

Ebaluazio-irizpideetan bat etortzeko beharra etengabea da. Gaur egun, EGAREN azpiko mailak egiaztatzeko probak direla medio, berriki burutu dira hainbat bateratze-saio euskalduntze-alfabetatzearen alorrean. Saio horietan, HABEko zenbait teknikariz gain, hiru lurraldetako ehun eta hogeitaz irakaslek, euskaltegi-sare guztietakoek, hartu dute parte HABEko urrutiko prestakuntzarako erabili ohi duen Internet-en bidezko euskarri telematikoa baliatuta. Lehenengo eta bigarren mailako hogeita lau proba-atal, idazmena eta mintzamina testatzekoak zuzendu ziren (ikus .8):

.8:

	Mintzamina	Idazmena
1. mailan	6	6
2. mailan	6	6

Irakasle aztertzaile horiek hamalau taldetan banatu ziren, HABEko teknikari bana edukita. Hiru aldi bereizi ziren. Lehenengoan sei proba-atal zuzendu ziren. Beste sei bigarrenean eta hamabi hirugarrenean. Zuzenketa-aldi bakoitzaren amaieran, kalifikazioetan azaldutako aldeak aztertzen ziren kuantitatiboki nahiz kualitatiboki, taldeka baita irakasle aztertzaileak eta HABEko teknikariak, denak batera ere, forum telematikoetan.

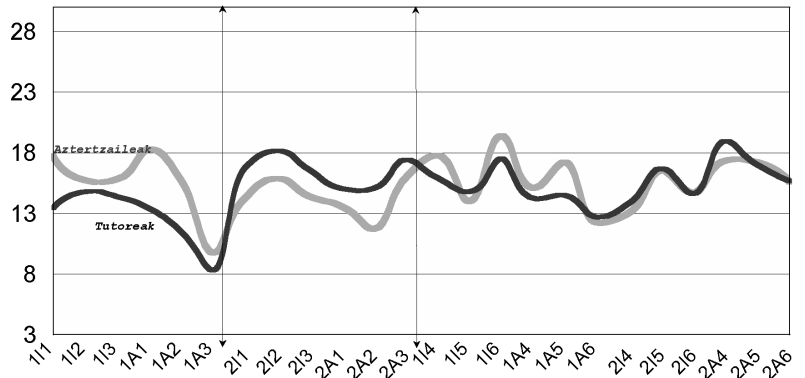
HABEren ebaluazio-atalean prestaturiko behin behineko ebaluazio-orrietan hiru irizpide-multzo bereizten ziren. Mintzaminean: egokitasuna eta jarioetasuna, elkarrengandik gertatzen diren antolaketa, eta, aberastasuna eta zuzentasuna. Idazmenean: balorazio orokorra, baliabide linguistikoak (aberastasuna), eta, zuzentasuna eta egokitasuna. Mintzamina nahiz idazmena ebaluatzeko, hirutik hogeita hamar punturainoko bi eskala erabili ziren; irizpide-multzo bakoitzak batetik hamar punturainoko azpieskalak baliatuta. Proba-atal horiek aldeztu aurretik kalifikatu zituzten HABEko teknikariek ere erreferentzia-kalifikazio adostuak lortzeko asmoz.

*Kalifikazioak
aztertzen*

Emaitzen lehenengo analisiek bistaratzen dute, lehenengo zuzenketa-saiotik hirugarrenera, puntuazioak, oro har, gero eta elkarrengandik gertuago daudela. Batez bestekoei begiratuta ikusten da aztertutako lehenengo sei proba-atalak zorrotzago epaitu dituztela tutoreek irakasleek baino. Hurrengo seietan, berriz, alderantzizkoa gertatzen da zorrotzago dihardute-eta irakasleek tutoreek baino. Azkenik, amaierako hamabi proba-ataletan, batez ere azken seietan, biltzen dira adostasunik handiena duten puntuazioak (ikus .9).

Probak-atalak	Irakasleak	Tutoreak	Proba-atalak	Irakasleak	Tutoreak
	Batez bestekoak			Batez bestekoak	
1I1X	17,74	13,46	1I4X	17,78	15,92
1I2X	15,71	14,79	1I5X	14	14,78
1I3X	15,81	14,375	1I6X	19,39	17,5
1A1X	18,29	13,38	1A4X	15,087	14,23
1A2X	15,66	11,46	1A5X	17,22	14,46
1A3	9,74	8,3	1A6X	12,21	12,69
2I1X	14,29	16,79	2I4x	13,04	13,84
2I2X	15,87	18,16	2I5X	16,52	16,69
2I3X	14,4	16,58	2I6X	14,69	14,61
2A1X	13,58	15,04	2A4X	17,33	18,95
2A2X	11,71	15,04	2A5X	17,2	17
2A3X	15,9	17,41	2A6X	15,61	15,66

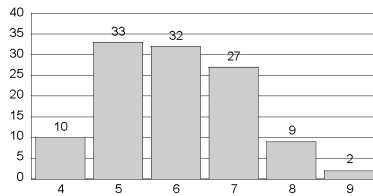
(1I1 = Lehenengo mailako proba, idazlana, lehenengoa; 1A1 = Lehenengo mailako proba, ahozkoa, lehenengoa eta abar.)



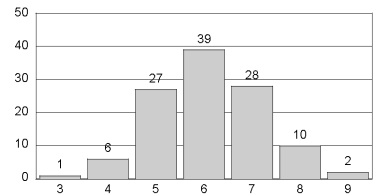
EGAren azpiko mailak egiaztatzeko sistema oraintxe ari da abian jartzen eta, beraz, espero izatekoa da gero eta sendoagoa izango dela. Irizpideak bateratzeko saioak aldizka-aldizka egitea komeni da. Horixe iradokitzen du oraingo saioan bistaratutako datuen gaineko lehenengo begiradak. Emandako puntuazioen *rangoak* (puntuazio txikienetik handienara doan tartea) ahalik eta gehien murriztu behar dira. (ikus .10 irudian, adibide gisa, lehenengo mailako laugarren proba-atalari –1I4ri– emandako puntuazioak).

.10: 114 (Lehenengo mailako laugarren proba-atala, idazmena)

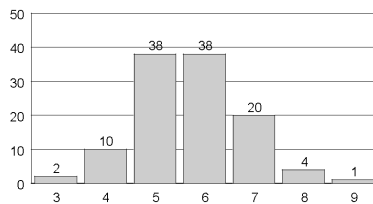
1. ebaluazio-irizpidea (balorazio orokorra: komunikagaitasuna, koherentzia)



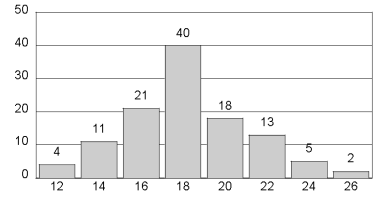
2. ebaluazio-irizpidea (baliabide linguistikoak, aberatasuna)



3. ebaluazio-irizpidea (zuzentasuna eta egokitasuna)



Puntuazio orokorra



Etzaneko ardatzak puntuazio-eskalei dagozkie. Zutikakoek eta zutabeen gaineko zenbakiak aztertzaile-kopuruak adierazten dituzte.

Laburbilduz

- Gero eta gehiago ari dira kontuan hartzen azken bi hamarkadotan bigarren hizkuntzen ebaluazioan, gaitasun komunikatiboaren baitan, hainbat azpigaitasun ikusten dituztenen ereduak: Canale eta Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia et al. (1995), Bachman eta Palmer (1996).
- Hizkuntzaren ebaluazioari, batez ere, funtzio sumatiboari dagokionez, ez dago jardun bateraturik zeren-eta egoerak (hizkuntzak, helburuak, ikasbideak, ikasleak etab.) askotarikoak izanik, ebaluatzeko prozedurak ere aski bestelakoak izan baitaitezke elkarrekin alderatuta.
- Esatekoa da, bestalde, gero eta joera handiagoa sumatzen dela proben ezaugarri psikometrikoei erreparatzeko. Informatika lagun, gero eta errazagoa da proben baliotasuna eta fidagarritasuna egiaztatzea, itemak banan-banan aztertzea etab. Eredu matematiko berriek (Rasch, –itemari emandako erantzunaren teoria–) ere horretan laguntzen dute. Era berean, badago munduan eta, batez ere, European hizkuntzaren ebaluazioa gero eta gehiago kontuan hartzeko joera. Hizkuntzaren ebaluazioa langai duten hainbat eta hainbat erakunde sortu dira: ILTA, ALTE, EALTA...
- Aipatzekoa da, orobat, Erreferentzi Marko Europar Bateratuaren ekarpena (2002). Erreferentzi marko hori European paratu da hizkuntzak, batez ere, zabalduenak, ikasteari begira. Baina, ingelesa, alemana, gaztelania eta frantsesa, besteak beste, ikas daitezkeen bezalaxe euskara,

galesera eta romantxea ere ikas daitezke. Mereziko luke aztertzea gutxien zabalduriko hizkuntzek ere zein toki izan lezaketen erreferentzia markoan. Jakitekoa litzateke, hari beretik, zein den aipatu markoak gutxien zabalduriko hizkuntzei egiten ahal dien ekarpena.

- Euskalduntze-alfabetatzeak orpoz orpo jarraiki die gaitasun komunikatiboaren gaineko ereduari (HEOK, 1999). Eta ebaluazioaren alorrean ere hainbat ahalegin egin dira eta egiten ari dira ebaluazio-irizpideak bateratzeko. Nolanahi ere bide luzea gelditzen da oraindik. Eta hemen ere ikerketa dugu tamalez gutxien jorrraturiko alorra.

Bibliografia

- Alderson, C., Clapham, C. Wall, D.** 1998. *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. CUP.
- Bachman, L. & Palmer, A.** 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.** 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Breiner-Sanders, K., Lowe, P., Miles, J., Swender, E.** 2000. ACTFL Proficiency Guidelines-Speaking Revised 1999. *Foreign Language Annals* 33/1: 13-18.
- Campbell, R. & Walles, R.** 1970. The study of language acquisition. In J. Lyons (ed.), *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Canale, M. & Swain, M.** 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Canale, M.** 1983. On some dimensions of language proficiency. In J. Oller (ed.), *Issues in Language Testing Research*. Rowley: Newbury House: 333-342.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrel, S.** 1995. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *IAL* 6/2: 5-35. Euskaraz: Gaitasun komunikatiboa: asmo pedagogikoen sortutako eredu bat, osagaien edukiak zehaztuta. In *Hizpide* 41 (1998): 57-87.
- Chomsky, N.** 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Chomsky, N.** 1980. *Rules and representations*. Oxford: Blackwell.
- Cooper, C.** 1977. Holistic evaluating of writing. In C. Cooper & L. Odell (eds.), *Evaluating writing: describing, measuring, judging*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English: 3-31
- Douglas, D. & Selinker, L.** 1985. Principles for language tests within the "discourse domains" theory of interlanguage: research, test construction and interpretation. *Language Testing* 2: 205-226.
- Ellis, R.** 1985. Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics* 6: 118-131.
- Europako Kontseilua.** 2002. *Erreferentzi Marko Europar Bateratua. Hizkuntzen ikaskuntzarako, irakaskuntzarako eta ebaluaziorako*. HABE.
- Faerch, C. & Kasper, G.** 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Fulcher, G.** 1995. Variable competence in second language acquisition. *System* 23/1: 25-33.
- HABE.** 1984. *Euskalduntzea ebaluatzen*. Donostia: HABE.
- HABE.** 1989. *Alfabetatzeko programak euskalduntzeko*. Donostia: HABE.
- HABE.** 1999. *Helduen euskalduntzearen oinarrizko kurrikulua*. Donostia: HABE.
- Hainbat autore.** 2002. The universal ELT, EFL, ESL, LEP, ESOL, Scales and Test charts. Caveats and updates: <http://www.geocities.com/esolscale>
- Hymes, D.** 1972. On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V., Hughey, J.** 1981. Testing ESL composition. A practical approach. English Composition Pro-

- gram. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Lloyd-Jones, R.** 1977. Primary trait-scoring. In C. Cooper & L. Odell (eds.), *Evaluating writing: describing, measuring, judging*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English: 33-66.
- Lyons, J.** 1970. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Milanovic, M.** 2002. *Language examining and test development. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Division. Strasbourg.
- North, B.** 1997. The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. Paper given at the LTRC 1996, Tampere, Finland. In A. Huhta, V. Kohonen; L. Kurki-Suonio eta S. Luoma. (eds.), *Current developments and alternatives in language assessment*. Jyväskylä: 423-449.
- Parrondo, J-R.** 2004. Modelos, tipos y escalas de evaluación. In J. Sánchez, I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 967-982.
- Pawlikowska-Smith, G.** 2002. *Canadian Language Benchmarks 2000: Theoretical Framework*. Centre for Canadian Language Benchmarks.
- Perales, J.** 1984. Nola ebaluatu mintzarena? *Zutabe* 5: 113-124.
- Savignon, S.** 1983. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Skehan, P.** 1987. Variability and language testing. In R. Ellis (ed.), *Second language acquisition in context*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Stern, H.** 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E.** 1983. On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4: 142-163.
- Taylor, D.** 1988. The meaning and use of the term 'competence'. *Applied Linguistics* 9/2: 148-168.