

Beste iturrietatik

Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren Liburu Osagarria eta ekintzara bideratutako ikuspegia¹

Artikulu honetan, labur deskribatuko da zer den *Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren Liburu Osagarria*, zer eduki dituen, zer paradigma-aldaketa sustatu nahi duen eta nola garatu den. Halaber, ekintzara bideratutako ikuspegia landuko da; ikuspegi orokorra emateaz gain, "gizarte-eragile" kontzeptua azalduko da eta, azkenik, ikuspegiaren hiru alderdi nagusiak eztabaidatuko dira: posibilitateak (*affordances*), eragiletza (*agency*) eta ataza kolaboratiboak.

Gako hitzak

atazak, EEMB, EEMB LO, ekintzara bideratutako ikuspegia, eragiletza, gizarte-eragilea

1. EUROPAKO ERREFERENTZIA MARKO BATERATUA ETA HAREN LIBURU OSAGARRIA

Europako Kontseiluak 1996an argitaratutako behin-behineko bertsioa zenbait urtez kontsultatu, esperimentatu, eta 2001ean *Europako Erreferentzia Marko Bateratua* (EEMB) argitaratu ondoren², estatu kideek maiz eskatu zioten Europako Kontseiluari deskriptoreak eguneratu eta/edo osatu zituzan, batez ere bitartekotzarako deskriptoreekin zein literaturari eta online elkarreraginari lotutako iritziei dagozkienekin. Eskatu izan da, halaber, ikasle gazteentzako eta zeinu-hizkuntzetarako bertsio berriak sortzeko, eta gehiago garatzeko A1 eta C mailetan jasotako

¹ Jatorrizko argitalpena:

North, B. (2022). The CEFR Companion Volume and the action-oriented approach. *Italiano LinguaDue*, 14(2). <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19566>

Aldizkariaren eta egilearen baimenaz egokitua, itzulia eta argitaratua.

² Editorearen oharra.

Jatorrizko argitalpena 2001ekoa da; 2005ean eman zen argitara euskaraz. Azken bertsio hau da testuan zehar aipatuko dena.

deskriptoreen xehetasunak" (Europako Kontseilua, 2022, 13. or.)³. Gainera, "2001eko edizio horren harira, askok aipatu zuten dokumentu konplexua zela oso eta hizkuntzaren arloko langileek zailtasunak izan zituztela erabiltzeko" (Europako Kontseilua, 2022, 21. or.). Beraz, 2013ko maiatzean deskriptoreak eguneratu eta handitzea erabaki zen, eta, 2014-2016ko ikerketa-proiektuaren ondoren, bertsio berri eta erabilerraz bat sortu da. "EEMBari dagokion ikuspegiaren alderdi nagusiak 2. atalean azaltzen dira; zehazki, bi ideia giltzarritan sakontzen da: batetik, EEMBa tresna bat dela bigarren hizkuntzen edo atzerriko hizkuntzen kalitatezko irakaskuntza eta ikaskuntza bultzatzeko, eta orobat hezkuntza eleaniztuna eta kulturantzuna sustatzeko" (ibid.).

Europako Kontseiluaren esanetan, ikertzaileek 2001eko edizioa kontsultatzen jarraitu nahi badute ere (esparru kontzeptualak oraindik balio du eta eskura dago EEMBaren webgunean), "EEMBaren Liburu Osagarriko marko eguneratua erabilerrazagoa izango da irakasleek eta irakasleen hezitzaileek ikasteko, irakasteko eta ebaluatzeko" (Europako Kontseilua, 2022,). Gainera, argi eta garbi dio: deskriptore argigarrien 2020ko edizio eguneratu eta zabalduak 2001eko bertsioa ordezkatzeko duela (Europako Kontseilua, 2022, 21. or.).

Hain zuzen ere, EEMBko deskriptoreak bi zentzutan dira argigarriak: batetik, *adibideak* dira; inor ez dago horiek erabiltzera behartuta, eta testuingurura egokituta eta/edo gehiago landuta erabili beharko lirateke. Bestetik, ez dira saiatzen den-dena maila guztietan sistematikoki deskribatzen; izan ere, maila bakoitzeko kategorian nagusi den portaera linguistikoaren adibideak ematen dituzte. Hori gaizki interpretatu ohi da: alderdi garrantzitsu guztiak maila bakoitzean deskribatuko balira (posible balitz), kategoria bakoitzeko deskriptore pila bat genituzke, alkandora hertsagarri baten moduan. EEMBa eta portfolioa garatzeko gomendatu zuten gobernu arteko Sinposioko ordezkari nazionalak oso argiak izan ziren: "sistematikoa" izatea baino nahiago zuten "ezaugarri nagusiak" ematea (Council of Europe, 1992; North, 1992). EEMBko deskriptoreak irekiak dira –adibidez, EEMBan oinarritutako hainbat iturritako deskriptoreak sartu ziren 2020an– eta horrek erreferentzia gisa onartzea bermatzen du, eta ez "aplikatu" beharreko estandar gisa. 2007ko gobernuen arteko Sinposioko ordezkariak adierazi zutenenez, nahiz eta erreferentzia-maila komunaren osotasuna errespetatu behar den –zeren eta horrek "espazio partekatuta" batean sareak eta sinergiak sortzea errazten baitu–, oso interesgarria da EEMBa hizkuntzen irakaskuntza erreformatzeko duen potentziala (Goullier, 2007). EEMBa eta haren *Liburu Osagarriak* egungo praktikaz gogoeta egiteko heuristika bat eskaintzen dute.

2001eko EEMBa hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegi berri baten aitzindari izan zen honako alderdi hauetan:

- i. Erreferentzia-maila komunak eta deskriptore-eskala argigarriak eskaintzea, era horretan curriculum-plangintza, irakaskuntza eta ebaluazioa lerrokatzeko (= lerrokatze eraikitzailea; Biggs, 2003).
- ii. Lau komunikazio-modu aurkeztea –ulermena, ekoizpena, elkarreragina eta bi-tartekotza– lau trebetasunak ordezkatzeko (ulermenean eta ekoizpenean sartu dira lehengo lau trebetasunak orain). Izan ere, lau trebetasunak komunikazioa deskribatzeko desegokitzen jo ziren luzaroan (ikus, adibidez, Alderson eta Urquhart, 1984; Breen eta Candlin, 1980; Brumfit, 1984).
- iii. Erabiltzaile/ikaslea gaitasunak eta estrategiak mobilizatu eta garatzen dituen gizarre-eragile kontzeptua.
- iv. Ekintzara bideratutako ikuspegia, atazatan ardaztua (EEMBko 7. kapitulu osoa eskaini zitzaion).
- v. Eta, azkenik, baina ez atzena, gaitasun eleaniztuna eta kulturantzuna.

³ Editorearen oharra.

Jatorrizko argitalpena 2020koa da; 2022an eman zen argitara euskaraz. Azken bertsio hau da testuan zehar aipatuko dena.

Hala ere, EEMBaren ikuspegia aurreratua zen eta, hainbat arrazoirengatik, hasieran, kontzeptu berri horietako asko gaizki ulertu ziren (adibidez, ekintzara bideratutako ikuspegia edo lau trebetasunetatik lau komunikazio-moduetara igarotzea), edo ez ziren aintzat hartu (adibidez, bitartekotza eta eleaniztasuna). Horren arrazoia, agian, maila eta deskriptoreen berehalako erabilgarritasun praktikoa izan zen, Coste (2007) kexatu zen moduan. Mailak eta deskriptoreak bizkor zabaldu ziren estatu kide, elkarte eta erakundeen artean, segur aski jendea horrelako irtenbide baten bila zebilelako orduantxe (Goullier, 2007). Portok adierazi zuenez (2012), eta Byram eta Parmenter-ek (2012) berretsi zuten, EEMBa erakargarri bihurtu zen hezkuntza-ministerioentzat zeren eta tresna praktikoa horiek eman zituen, *baita* kulturartekotasunaren ikuspegi progresiboa eta pedagogikoa ere.

EEMBko aitzindariekin Suitzan eta Kanadan egindako elkarrizketek iradokitzen dutenez (Piccardo et al., 2017, 2019), EEMBar ordena jakin batean ekiteko joera egon zen: lehenik mailak, gero deskriptoreak, gero atazak, gero ekintzara bideratutako ikuspegia, gero bitartekotza, eta azkenik eleaniztasuna. 2000ko hamarkadan, badirudi EEMBaren foku nagusiak mailak eta ebaluazioa izan zirela. Izan ere, azterketak lerrokatzeko EEMBaren eskuliburu bat argitaratu zen (Council of Europe, 2003), kasu-azterketa batzuen bidez (Martyniuk, 2010) pilotatu ondorengo (Council of Europe, 2009); halaber, EEMBan oinarritutako azterketak diseinatzeko bigarren eskuliburu bat plazaratu zen (ALTE, 2011)⁴.

EEMBa ezartzeko fase horrek eragin pedagogiko positiboa izan zuen, hizkuntza askotako hizkuntza-azterketak berrikustera eraman baitzuen; besteak beste, frantseseko DELF/DALF, gaztelaniako DELE, italiarako CILS eta CELI eta ingelesko Trinity sorta. *Hizkuntzen Portfolio Europarraren* bertsio asko egin ziren 2000. urtean, Suitzako prototipoari (Schneider et al., 2000) eta garapen-gidari (Schneider eta Lenz, 2001) jarraituz. Portfolioak deskriptoreak erabili zituen ikaskuntza-helburuak ezartzeko eta autoebaluatzeko. Horiek, EEMBan oinarritutako azterketa berriekin batera, EEMBan oinarritutako berrikuntza zabaldu zuten herrialde askotan (ikus, adibidez, Byram eta Parmenter, 2012; Figueras, 2013; Piccardo, 2006, 2020; Takala, 2013). Hala ere, fokua azterketetan eta deskriptoreen kontrol-zerrendetan jartzeak areagotu egin zuen EEMBa gaitasun-mailen bildumatzat hartzeko joera.

EEMBko beste kontzeptu batzuei dagokienez, aditu frankofono askok (adibidez, Bourguignon 2006, 2010; Puren, 2002, 2009; Richer, 2009, 2012) bereizi egin zituzten ekintzara bideratutako ikuspegia eta ikuspegi komunikatiboa, foku nagusia jarri baitzuten eragiletzan, autorregulazioan eta gaitasunak eta estrategiak mobilizatzean eta garatzean. Mundu anglofonoan, berriz, EEMBa curriculum komunikatiboak zehazteko tresna izan zen, "gai da" deskriptoreen bidez. "Gizarte-eragile" kontzeptua funtsezkoa da ekintzara bideratutako ikuspegiaren, baina oihartzun gutxi edo batere ez zuen izan ingelesezko literatura profesionalean. 2001ean EEMBa argitaratu aurretik eta justu ondoren, "autonomia" zen gako-hitza eta ez "eragiletza", baina "autonomia" kontzeptua oso murriztailea zen, hutsala ez esatearren (ikus Schmenk, 2005, 2008, eztabaidarako).

2001eko EEMBan, "testu baten bitartekari" eta "bitartekari gisa jardutea" besterik ez zen bitartekotza, baina landu egin zen Profile Deutch-en (Glaboniat et al., 2005) eta 2003an onartu egin zen Alemanian (Kolb, 2016; Reiman eta Rössler, 2015) eta Grezian (Dendrinos 2006, 2013; Stathopoulou, 2015). Nolanahi ere, Kolbek dioenez (2016, 52. or.), batzuetan, hartzaille jakin baten testuingurua ez dago behar bezain zehaztuta eta emandako testuingurua laburpen baterako aitzakiatzat har daiteke; halaber, bitartekari gisa jarduteko atazak, askotan, banakako idazlan gisa aurkezten dira, sarritan elkarrizketek hutsuneak dituztela, eta badirudi hala jarduteak zentzu txikia duela, proba-egoera baten mugak gorabehera.

⁴ Jatorrizko argitalpena 2011koa da; euskarazko bertsioa, berriz, 2014koa. Azken hau da bibliografian jaso dena.

Eleaniztasunari dagokionez, EEMB proiektuko zuzendari John Trimek bere nahigabea adierazi zuen 2007ko Sinposioan (Trim, 2007, 51. or):

Most users of the CEFR have applied it only to a single language but its descriptive apparatus for communicative action and competences, together with the 'can-do' descriptors of levels of competence, are a good basis for a plurilinguistic approach to language across the curriculum, which awaits development.⁵

Irakaskuntza eleaniztunaren aitzindari batzuek gain, batez ere Frantzian (adibidez, Auger, 2005), eleaniztasuna eta hizkuntza-aniztasuna ez ziren aintzat hartu 2012-2015 arte (Candelier et al., 2012; Conteh, Meier, 2014; May, 2014; Piccardo, Puzos, 2015; Taylor, Snodden, 2013). Orduan ere, askotan ez ziren bereizi eleaniztasuna eta hizkuntza-aniztasuna (ikus, adibidez, Piccardo et al., 2022a). Azkenaldian, baina, urte urte ugartuz joan dira eleaniztasunari buruzko aipamenak Google Scholarren, eta hizkuntza-aniztasunari buruzkoak gutxitzen; *Handbook of Plurilingual Language Education* argitaratu berri da (Piccardo et al., 2022b), eta eleaniztasunaren arloko hainbat pedagogia agertu dira (ikus, adibidez, Choi eta Ollerhead, 2018; Lau eta Van Viegen, 2020; Piccardo et al., 2022).

2. LIBURU OSAGARRIAREN EDUKIA

Labur esanda, *Liburu Osagarriak* EEMBa eguneratzen eta osatzen du deskriptoreen eskala berrien bidez, EEMBko zenbait konstruktuz zehaztu eta garatzen ditu (bereziki bitartekotza, fonologia eta eleaniztasuna), eta EEMBaren ekintzara bideratutako ikuspegia fintzen du. Lau trebetasun isolatu ez baizik hizkuntza-jardueren ikuspegi integratua azpimarratzen du, irrealia baita lau trebetasunak isolaturik hartzea –horretaz hizkuntza-aztertzaileak ere ohartzen hasiak dira (adibidez, Bachman eta Palmer, 2010)–. EEMBa egungo paradigma aldatzen lagundu nahi du, disekzioaren ikuspegi tradizional kartesiarretik (adibidez, lau trebetasunak, hizkuntzak zorrotz bereiztea) ikuspegi integratzaile (Harris, 1981; Orman, 2013), ekologiko (van Lier, 2004, 2007) eta konplexura (Larsen-Freeman, 2017; Larsen-Freeman eta Todeva, 2022).

Liburu Osagarriko 2. kapituluak EEMBa irakaskuntzarako eta ikaskuntzarako dituen funtsezko alderdiak azaltzen ditu, irakasleen prestakuntzan oso erabilgarria izan daitekeen testu ilustratu labur batean. Testu horrek EEMBko helburu nagusiak azaltzen ditu eta EEMBko eredu eta eskema deskribatzaileak lantzen ditu, eta eleaniztasunean, ekintzara bideratutako ikuspegi eta bitartekotzan jartzen du fokua. Bitartekotzari dagokionez, EEMBa erabiltzailea/ikaslea gizarte-eragiletzat hartzeak erdigunean ipintzen du bitartekotza (Piccardo, 2012); deskriptore berriak garatzeko orduan funtsezkoa da. *Liburu Osagarriko* 2. kapituluak lantzen dira erreferentzia-maila komunei eta deskriptoreei buruzko gaizki-ulertuak, mailak kontzeptu holistiko gisa harturik, eta ez talde jakinen beharren profilak eta gizabanakoen gaitasun desberdinen profilak sortzeko tresna gisa.

Arestian aipatu bezala, *Liburu Osagarriko* 3.etik 6.era bitarteko kapituluetan dator deskriptore argigarrien multzo osoa, zeinu-gaitasunaren deskriptoreak barne (6. kapituluak), gaitasun linguistiko, soziolinguistiko eta pragmatikoaren arabera antolaturik, hizkuntza-gaitasun komunikatiboen antzera (5. kapituluak). Gainera, deskriptoreen eskala bakoitzak justifikazio labur bat du orain, eskalaren fokua eta haren garapena azaltzen duena. Hizkuntza-jarduera komunikatiboen deskriptoreak (3. kapituluak) asko zabaldu dira ulermenerako, bai eta A1 (aurre-A1 gehituta) eta C mailetarako ere. Gaitasun eleaniztunaren eta kulturaztunaren deskriptoreak 4. kapituluak jaso dira, 3. kapituluaren amaieran, bitartekotzaren ondoren, bien arteko lotura estua nabarmentzeko, Piccardok (2022) aipatutako moduan.

⁵ "EEMBaren erabiltzaile gehienek hizkuntza bakar bati aplikatu diote hura, baina ekintza eta gaitasun komunikatiboetarako dauzkan tresnak eta "gai da" deskriptoreak oinarri onak dira hizkuntzaren ikuspegi eleaniztunerako, eta garatu beharra dago."

Bitartekotzaren, online elkarreraginaren eta gaitasun eleaniztun/kulturaniztunaren deskriptore-eskala berriez gain, beste hiru eskala berri daude ulermen, ekoizpen eta elkarreraginerako: "Plazer soilagatik irakurtzea", "Informazioa ematea" eta "Telekomunikazioak erabiltzea", hurrenez hurren. 5. kapituluan, ahoskeraren kontrolerako eskala berri bat dago (ikus Piccardok, 2016), soinu-artikulaziorako eta prosodiarako azpieskalekin (= azentua eta intonazioa). Eskala fonologiko berri horrek jatorrizko hiztunen arauak saihesten ditu, fokua ulergarritasunean jarriz eta C2ko hiztun askok azentu nabarmena dutela onartuz. EEMBko webgunean EEMBan oinarritutako ikasle gazteen-tzako deskriptore-bildumak daude 7-10 eta 11-15 adin-taldeentzat (Szabo eta Goodier, 2018a, 2018b).

Azkenik, *Liburu Osagarria*n eranskin batzuk daude. 1-4 eranskinen EEMBko 1-3 taulen eskala laburtuen bertsio eguneratuak ematen dituzte, gehi idatzizkoaren ebaluaziorako lauki-sare bat, alde zurretik azterketa eta EEMBa lotzeko Eskuliburuaren C4 taulan aurkeztua (Council of Europe, 2009). Ondoren, 5. eranskinean, EEMBko lau arloetako –arlo publikoko, pertsonaleko, laneko eta hezkuntza-arloko– egoeren adibideak eskaintzen dira elkarreraginezko online eta bitartekotzaren deskriptore bakoitzarentzat. 6-9 eranskinen garapen-proiektuekin lotura dute eta baliabideen zerrenda da azkena.

3. EEMB-KO DESKRIPTORE BERRIAK

Deskriptoreen garapena eta balioztatzea labur azaltzen da *Liburu Osagarria*ren 6. eranskinean, eta xeheki deskribatzen dute North eta Piccardok (2016, 2019); beraz, labur aipatuko dugu. Proiektuak hiru etapa izan zituen, eta apur bat gainjarri ziren: lehenik, 2001eko eskalak eguneratu ziren, batez ere C eta A1 mailetan, aurre-A1 gehituta (2014/2015); bigarrenik, bitartekotzaren deskriptoreak eta horrekin lotutako arloak garatu ziren (2015/2016); eta, azkenik, zeinu-gaitasunen deskriptoreak sortu ziren (2017-2019). Praktika-komunitateetako ohiko zirkulu zentrokideetan egituratu zen proiektuko taldea (Wenger-Trayner eta Wenger-Trayner, 2015). Lau adituz osatutako egile-taldea aritu zen lanean, posta elektronikoen eta ohiko bileren bidez, beste lau adituko batzorde bat eratu zen iruzkinak eta iradokizunak egiteko, gehi 20-30 aholkulari, hiru bileretara gonbidatuak 2014, 2015 eta 2016ko uztailean. Azkenik, 140 erakundetako sare bat antolatu zen (2015. urtean 189ra iritsi ziren), gutxi gorabehera 30 kideko bost taldetan, sailkapena erakundearen arabera eginda. Erakunde horietako bakoitzak koordinatzaile bat zuen eta balioztatze-jardueren hiru fase egin ziren 2015eko otsailetik abendura. Lehenengo bi balioztatze-jarduerak binaka egin ziren aurrez aurreko tailerretan; hirugarrena, berriz, banakako lana izan zen, eta talde batzuek aurrerako tailer bat egin zuten.

Gainera, 2015eko hiru fase horien ondoren, 2016. urtearen hasieran, bi azpiproiektu izan ziren: batetik, gaitasun eleaniztunaren eta kulturaniztunaren deskriptoreak berriz balioztatze fase bat (*Liburu Osagarria*ko 4. kapitulua, North eta Piccardok 2016an deskribatua), eta, bestetik, kontrol fonologikorako eskala berri bat, Piccardok (2016) deskribatua, 2001eko eskalen artean betidanik ahulenetakoa zela onartua baitzegoen (North, 2000).

Proiektuaren hiru fase nagusietan errepikatu egin ziren EEMBko/Portfolioko jatorrizko deskriptoreak sortzeko burutu ziren 1994-1996ko proiektu suitzarreko faseak (North, 1995, 1996, 2000; North eta Schneider, 2000; Schneider eta North, 2000) baina maila zabalagoan eginda. Balioztatze-fase bakoitzerako, deskriptoreen zirriborroa galdetegietan jarri eta horiek bost taldeetan banatu ziren, koordinatzaileari eta parte-hartzaileei jarraibideak emanda. I. faseko tailerretan (1.000 parte-hartzaile), kideek, binaka, deskriptore bakoitzaren kategoria identifikatzean zetzan gakoa, bai eta haren argitasuna ebaluatzean ere, erabilgarritasun pedagogikoa eta mundu errealeko hizkuntza, eta, nahi izanez gero, hobekuntzak iradokitzea. II. faseko tailerretan (1.300 parte-hartzaile), EEMBko lerrokatze-eskuliburuan iradoki ziren trebatzeko jarduera batzuk egin ondoren (Council of Europe, 2009), bikoteek lehenik deskriptoreen maila eztabaidatu zuten, eta gero banaka erantzun zieten galderei. III. fasean deskriptoreak kalibratzeko asmoz

datuak bildu ziren (3500 erantzun erabilgarri), 1994-1996ko proiektu suitzarrean bezala (North 1995, 1996, 2000; North eta Schneider, 1998; Schneider eta North, 2000). Parte-hartzaileei eskatu zitzaizkien ondo ezagutzen zuten pertsona bat izan zezatela buruan (lankidea, laguna, euren burua), eta neurtu zezatela pertsona hark zenbateraino egin zezakeen deskriptoreak zioena, proiektu suitzarreko 0-4 kalifikazio-eskala erabiliz. I. eta II. faseetako datuak kualitatiboki aztertu ziren; II. eta III. faseetakoak, berriz, kuantitatiboki aztertu ziren, Rasch eskala-ereduarekin. Deskriptore bakoitzaren balioa proiektu suitzarreko eskala matematikoarekin parekatu zen, eskala hori EEMBko mailen azpian baitago.

Azkenik, aparteko proiektu batean, non autore hau aholkulari zientifiko izan zen, zeinugaitasunen hainbat alderdiren deskriptoreak garatu ziren (*Liburu Osagarriko* 6. kapitulu), bi fasetan: zeinu produktiboa (2017-2018) eta besteen zeinuak interpretatzeko gaitasuna (2018-2019) (Keller, 2019; Keller et al., 2017, 2018). Azken etapa batean, egokitu behar ziren EEMBko deskriptore *guztiak* editatu ziren, inklusiboak izan zitezzen (hau da, zeinu-hizkuntzei ere aplikatzeko) eta, ingelesez, behintzat, generoari dagokionez neutroak izateko.

Liburu Osagarriko 3-6 kapituluetakoa EEMBko deskriptoreak bat datoz 2001eko EEMBko deskriptoreekin, lehendik zeuden haiek zabalduz eta osatuz. 2001eko eskalak eguneratu egin dira, eta deskriptore berriak daude bitartekotzarako eta harekin loturako arloetarako, bai eta zeinu-gaitasunetarako ere. EEMBko mailak ez dira aldatu. Bitartekotza eta harekin lotutako arloak direla eta, adibide baten bidez azaltzen da 2001etik koherentzia hori txostenaren amaieran (North eta Piccardo, 2016): "Erreferentorio kulturantzunean oinarritzea" eta "Eremu kulturantzunak bideratzea" eskala berriak alderatzen dira 2001eko "Egokitasun soziolinguistikoa" eskalarekin. Eskala desberdinak lotzen asmatzeaz gain, deskriptore guztiak ekintzara bideratuta daude: norbaitek maila jakin batean ustez nola jardun dezakeen deskribatzen da.

Mundu guztia ez dago ados gaitasun eleaniztun/kulturantzunaren arloan ekintzara bideratutako ikuspegi bat hartzearekin, eta hori hizkuntza-gaitasuneko mailekin lotzearekin, hala nola A2 eta B1ekin (ikus, adibidez, Cavalli, liburu honetan; Coste 2021a, 2021b). Costek inoiz ez ditu gogoko izan erreferentzia-maila komunak deskriptoreak (adibidez, Coste, 2007), eta orain ezta eleaniztasunaren/kultura-aniztasunaren deskriptoreak (adibidez, Coste 2021a, 2021b) eta bitartekotzaren deskriptoreak ere (ibid.), nahiz eta horietako asko zirriborro gisa agertzen diren Coste eta Cavalliren lanean (2015). Dena dela, arestian deskribatutako ikuspegiaren oinarri zientifikoaz gain, deskriptoreek onarpen zabala jaso zuten erakundeei, adituei eta Europako Kontseiluko estatu kideei 2017-2018an egindako kontsultan. Hain zuzen, eleaniztasunaren eta kulturantzunaren deskriptoreak izan ziren estimatuenak estatu kideen artean. Garapen-proiektuan adierazi genuen moduan, gure ustez, eta Augerren eta Louisen ustez ere bai (2009), gaitasun eleaniztuna eta kulturantzuna ezin hobeto garatzen da arazoak ebaztera bideratutako eta ekintzara bideratutako ikuspegiaren bidez, eta ez elementuen taxonomien bidez. Ikasleak A2, B1 edo B2 direnean garrantzitsuak izan daitezkeen alderdiak deskribatzen dituzten deskriptore gutxi batzuek helburu zehatzak eskaintzen dizkiete maila horietako irakasleei, bai eta eleaniztasuna bultzatzeko jarduerak egiteko inspirazioa ere. Aldi berean, deskriptore horiek ikaslearen *eragiletza* sustatzeko helburu jakin batzuk ematen dituzte (Bandura, 1989, 2001). Azkenik, deskriptoreak mailaz maila emateak argi uzten du gaitasun eleaniztuna eta kulturantzuna dinamikoa dela eta garatzen ari dela, eta ez dela jarrera estatikoa (ikus *Liburu Osagarriko* 2.3 atala).

4. EKINTZARA BIDERATUTAKO IKUSPEGIAREN NONDIK NORAKOA

1. atalean aipatu bezala, 2001eko EEMBa argitaratu ondoren, ekintzara bideratutako ikuspegia, oro har, paradigma berritza hartu zen Frantzian, baina ez zen aintzat hartu mundu anglofonoan, ikuspegi komunikatiboari "gai da" deskriptoreak gehitzea besterik

ez zelakoan, askoren ustez. *EEMBaren Liburu Osagarriak* ekintzara bideratutako ikuspegia argi eta garbi adierazi duenean eztabaida antzu samarra sortu da (Little eta Figueras, 2022), ea *Liburu Osagarriak* ekintzara bideratutako ikuspegia garatu duen edo 2001ean den-dena bertan zegoen. Hain zuzen ere, ekintzara bideratutako ikuspegiaren printzipioak bazeuden 2001eko EEMBan, baina fokua EEMBko mailetan eta deskriptoreetan jarri zenez, erabiltzaile gehienek ez zioten erreparatu. Jakina, salbuespenak izan ziren, batez ere Frantzian (adibidez, Bourguignon, 2006, 2010; Puren, 2002, 2009; Piccardo, 2010, 2014), eta 1990eko hamarkadaren amaieran EEMBa agertu eta hurrengo 20 urteetan, profesionalen lanak –ikuspegi soziokonstruktibista/soziokultural, kolaboratibo eta ekologikoen eraginez– are gehiago garatu zuen atazatan oinarritutako hizkuntza-irakaskuntza [*task based language teaching*, TBLT] (AOHI: ikuspegi komunikatiboaren "bertsio indartsua": Larsen Freeman eta Andersen, 2011, 150. or.), sarritan heldu irakaskuntzan (adibidez, Van den Branden, 2006).

EEMBaren Liburu Osagarriak honela aurkezten du ekintzara bideratutako ikuspegia:

Europako Erreferentzia Markoak bultzatzen duen ikuspegiak, ekintzara bideratutako ikuspegiak, aldaketa bat dakar: ez da, aurreko syllabusetan egiten zen moduan, hizkuntza-egituretan barna doan garapen lineal bat proposatzen edo aurrez ezarritako nozioen eta funtzioen multzo bat irakasten; aitzitik, premiak aztertu eta eguneroko bizitzako zereginetara bideratzen da programa didaktikoa, eta propio aukeratutako nozio eta funtzioen inguruan eraikitzen da. Hala, gaitasunak sustatzen dira, "Gai da" deskriptoreen bidez, eta ez da gabezien ikuspegi bat lantzen, zeinak soilik erreparatzen baitio ikasleek oraindik ikasi ez dutenari. (Europako Kontseilua, 2022, 28. or.)

Ekintzara bideratutako ikuspegiaren xedea aurreko ikuspegiak baino zabalagoa da, politikoagoa, ez hain instrumentala, eta hori ez da harritzekoa, giza eskubideen erakunde europarretik baitator, Europako Kontseilutik alegia. Purenek dienez (2009, 124. or.), kontua ez da, 1970eko hamarkadaren hasieran bezala, ikasleak hezteko atzeritarrekin harremanak izateko eta komunikatzeko; elkarrekin harmonian bizitzeko gai diren gizarte kulturantzun eta eleaniztunetako herritarrak hezteko da kontua, eta ikasleak eta profesionalak denboran zehar gai izatea atzerriko hizkuntza/kultura batean elkarrekin lan egiteko.

Ekintzara bideratutako ikuspegiko kolaborazioak eta ko-eraikuntzak eraman zuen Puren (2002) *co-action* hitzera [elkarrekin ekin], eta Bourguignon (2006) *comunic-action* hitzera, zerbait berri sortzeko orduan elkarrekin lankidetzara eta eragiletzara adierazteko. Ikuspegi komunikatiboaren eta ekintzara bideratutako ikuspegiaren arteko aldeak ongi azaltzen dituzte Bourguignonek (2006), Purenek (2009) eta Piccardok (2014). Hain zuzen ere:

- ikasgelan hizkuntza erabiltzen *orain* irakastea, eta ez etorkizuneko beharrei begira;
- zenbait gaitasunen eta estrategiaren garapenari erreparatzea, eta ez hizkuntza jakin bat praktikatzeari;
- atazak aukera aniztunekoak eta zabalak izatea, eskaintzen dituzten posibilitateen [*affordances*] aberastasunaren ikuspegitik;
- erabiltzaile/ikasleen eragiletza, maniobra-askatasuna eta erantzukizuna;
- hainbat ikasgairaren sekuentzia didaktikoak "agertoki" batean bilduta antolatzea;
- zerbait ekoizteko xedea, ikasleek "misio" bat izatea, sormena sustatzen duten baldintzekin (Bourguignon, 2006, 2010);
- konplexutasuna onartzea: ataza bera, saiatu eta berriz saiatzeko zirkuluetan antolatzea lana, erabiltzaile/ikasleek behar duten hizkuntza berria, zenbait unetan erabilitako hizkuntza(k), irakaslearen itxurazko kontrolik eza (baina berak ematen ditu bitartekotza eta aldamiok, arrakasta izateko).

Ekintzara bideratutako ikuspegiaren, ekintzak bideratzen ditu irakaskuntza eta ikaskuntza, bi maila osagarritan:

- a) curriculumean eta ikasketen plangintzan;

b) eskolan gauzatzeko orduan.

Lehenik eta behin, curriculumaren eta plangintzaren mailan, ekintzara bideratutako ikuspegiak ikasleen bizitza errealeko behar komunikatiboetatik abiatuta planifikatzen du, batzuetan atzeranzko diseinua deitu ohi zaion prozesuan (Richards, 2013; North et al., 2018); plangintza, irakaskuntza eta ebaluazioa lerrokatzea (Biggs, 2003; North, 2014); ikasleei ikasprozesuan parte harraraztea, zenbait gauza zergatik gertatzen diren adierazteko deskriptoreen bitartez "seinaleak jarritz" (North, 2014) eta azkenik, atazen/agertokiaren aurrean helburu zehatzak sortzeko deskriptoreak erabiltzea.

Bigarrenik, ikasgelan, ekintzara bideratutako ikuspegiak ataza esanguratsu eta kolaboratiboak ematea eskatzen du:

- a) ekimena ahalbidetzea, ikasleek eragiletza estrategikoki erabil dezaten;
- b) ikasleentzat misio zehatz bat izatea (normalean, produktu bat, artefaktu bat sortzea);
- c) elkarreraginean bitartekotzaren bidez zentzua ko-eraikitzea;
- d) baldintzak eta mugak ezartzea;
- e) "hizkuntza-politika" zehaztea, hizkuntza bat edo bestea zein fase/jardueratan erabiltzeko eta jakiteko noiz den libre "eleaniztuntzea" [*plurilinguaging*] (Piccardo, 2017, 2018).

Bourguignonek dioenez (2006, 66. or.), hizkuntza bat erabili behar izan ondoren proiektu bat bukaeraraino eramateak jakinmina areagotzea ekar dezake eta ekarri beharko luke; hala, ekintzak bideratzen du ikaskuntza.

5. IKASLEA GIZARTE-ERAGILE GISA EKINTZARA BIDERATUTAKO IKUSPEGIAN

Ekintzara bideratutako ikuspegian, erabiltzailea/ikaslea "eragile sozial bat da, mundu sozialean ekiten duena eta bere ikaskuntza-prozesuaren jabe dena" (Europako Kontseilua, 2022, 28. or.). Arestian aipatutako ataza/agertoki-motetan adierazi den legez, eskola testuinguru sozial erreal gisa ulertzen da, eta ezagutza hila jaso beharrean, ikasleek, gizarte-eragile gisa, edukia eta komunikazioa ko-eraikitzen ikasten dute ataza kolaboratiboak eginez *-helburu nagusia hizkuntza izan gabe-*, hizketan *aritura* esanahia erakitzeke eta bitartekari izateko. Gizarte-eragileak dira, testuinguru sozial jakin batean erabiltzen dute beren eragiletza, egoera zehatz batean; egoerak baldintzak eta mugak ezartzen ditu, eta horiek sormena suspertzen dute. Mugen barruan, gizarte-eragileak bere baliabide *guztiak* mobilizatzen ditu (kognitiboak, emozionalak, linguistikoak eta kulturalak) iterazio-ziklotan, ekintza planifikatu, emaitzak sortu eta monitorizatzeko. Ataza horiek eginez, ikasleek beren gaitasunak eta estrategiak garatzen dituzte.

Kontuan hartzen badugu, [ekintzara bideratutako] ikuspegi horren arabera, ikasleak eragile sozialak direla, orduan, ikaskuntza-prozesuaren parte izan behar dute, eta, haiekin komunikatzeko, seguru asko, deskriptoreak erabili beharko dira. Gainera, ikuspegi hori gauzatzuz gero, onartu egin behar da hizkuntzen ikaskuntzak eta hizkuntzaren erabilerak izatera soziala duela eta alderdi sozialak eta alderdi indibidualak elkarri eragiten diotela ikaskuntza-prozesuan. Ikasleak ikusten baditugu hizkuntza-erabiltzaile gisa, horrek esan nahi du, xede-hizkuntza ikasgelan erabili behar dela; alegia, ikasleek hizkuntza erabiltzen ikasi beharko dutela eta ez dituztela hizkuntzari buruzkoak soilik ikasi beharko (irakasgai gisa). Kontuan hartzen badugu ikasleak izaki eleaniztunak eta kulturaztunak direla, orduan, baimena eman beharko diegu, premiazkoa denean, beren hizkuntza-baliabide guztiak erabiltzeko, eta, era berean, hizkuntzen eta kulturen arteko antzekotasunak, erregulartasunak eta aldeak bilatzeko hauspoa eman beharko diegu. Oroz gain, ekintzara bideratutako ikuspegia gauzatzen badugu, helburu konkretuetara bideratutako atazak eta elkarlanean atazak egin beharko ditugu ikasgelan, eta foku nagusia ez da hizkuntza bera izango. Horretarako, bestelako emaitza edo ekoizpen bat bilatu beharko da (adibidez, irteera bat planifikatzea, poster bat egitea, blog bat sortzea, jaialdi bat diseinatzea, hautagai bat aukeratzea, etab.). Deskriptoreak erabil daitezke halako atazak diseinatzeko, eta ikuskatzeko, eta, nahi

izatera, ikasleen hizkuntza-erabilera (auto) ebaluatzeko atazan zehar. (Europako Kontseilua, 2022, 30. or.)

EEMBaren ekintzaren eredia, alegia, erabiltzailea/ikaslea eragiletza burutzen duen gizarte-eragiletzat hartzen duen ekintzara bideratutako ikuspegia, guztiz bateragarria da hizkuntzen irakaskuntzako teoria berriekin, ikuspegi ekologikoarekin nagusiki (van Lier, 2004, 2007), konplexutasun-teoriekin, batik bat sistema dinamiko konplexuen teoriarekin [CDST, *complex dynamic systems theory*] (De Bot et al., 2007; Larsen-Freeman, 1997, 2011) eta Vygotskyren lanean inspiratutako ikuspegi soziokonstruktibista/soziokulturalekin (Lantolf, 2000; 2011). Van Lierrek (2007), esate baterako, ekintzan oinarritutako irakaskuntzari, eragiletzari eta autonomiari buruzko artikulu batean, nabarmendu egiten du "eskaintzen" edo ekintzarako gonbidapenen garrantzia, "ekintzarako pertzepzioa" funtsezkoa delarik (van Lier, 2004, 97. or.). Larsen-Freemanek eta Todevak (2022), hizkuntzak ikasteko orduan konplexutasunak duen garrantzia dela eta, CDST iradokitzen dute ekintzara bideratutako ikuspegi eleaniztunerako esparru teoriko gisa, Piccardok bezala (2017). Bourguignonek dioenez, hizkuntza irakastearen eta ikastearen errealitate berria konplexua da (2006, 61. or.).

Errealitate horrek, EEMBak dioen moduan, kanpoko eta barneko alderdiak ditu. Edozein egoeratan, "esan nahi dena" –Hallidayren "esanahirako potentziala" [*meaning potential*] 1973, 1978)– bi faktoreen arteko harremanaren arabera da: a) kanpoko faktoreak (sozialak) eta b) barneko faktoreak (banakakoak) (2001eko EEMBa, 4.1.3-5 atalak). Richerrek (2009, 2012) EEMB ereduaz eta gaitasunaz dioenez, *pouvoir agir* [kanpoko faktoreak] eta *vouloir agir* [barneko faktoreak] funtsezkoak dira gaitasunaren kontzeptu dinamiko batean. Piccardoren ustez (2012), kanpoko/barneko harreman hori erdigunean jartzeak funtsezko bihurtzen du bitartekotza, Vygotskyk eta ikuspegi soziokonstruktibista/soziokulturalak emandako zentzuan, baita gaur egungo hezkuntza-teoria konbentzionalean ere. Horregatik, EEMBaren 2020ko bertsioak askoz zabalago hartzen du bitartekotza: ikus Piccardo aurrerantzean eta Piccardo, North eta Goodier (2019) eztabaidarako. Lotura zuzena du, halaber, ingurune eskaintzekin (ondoren eztabaidatuko da), eta hizkuntza erabiltzea/ikastea, edozein gaitasun erabiltzea, *kokatua* izatearekin. Piccardok eta Northek (2022, 88. or.)⁶ dioten moduan:

eragiletza [*agency*], *praktika-komunitateak*, *adimen kolektiboa* eta *kokatutako ezagutza* [*situated cognition*] kontzeptuek argitu egiten dute irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesua oro har, eta ahalmen handia dira EBlak [ekintzara bideratutako ikuspegiak] bultzatzen duen hizkuntzen irakaskuntzako kontzeptualizazio berritzailea ulertzeko. Kontzeptu horiek, ekintzaren teoriarekin batera, osatu egingo dute EBlaren marko teorikoaren argazki koloretsua.

6. EKINTZARA BIDERATUTAKO IKUSPEGIAREN FUNTSEZKO ALDERDIAK

Aurreko bi ataletan esan bezala, ekintzara bideratutako ikuspegiaren funtsezkoak dira posibilitateak, eragiletza eta atazak. Atal honetan, xeheago aztertuko dugu horietako bakoitza.

6.1. POSIBILITATEAK

Posibilitateak ekintzarako aukerak dira (Käufer, Chemero, 2015, 166. or.) eta inguru-neak gizarte-eragileari *ekitera deitzen dio* (Dreyfus eta Kelly, 2007, 52. or. jatorrizko testuan nabarmenduta). Ez dira ekintzarako aukera hutsak, gonbidatu egiten gaituzte. nahiz eta eskaintzek guri deitzeko hauteman egin behar ditugula dioten (Withagen et al., 2017, 16. or.) eta posibilitate guztiak ez direla hautematen, lehenik eta behin, ataza batean lanean ari denak posibilitate esanguratsuei bakarrik erreparatzen dielako. Posibilitate esanguratsuak bakarrik hartzen dira gonbidapentzat Käufer eta Chemero-ren

⁶ Editorearen oharra.

Jatorrizko argitalpena 2019koa da, ingelesez. Itzulpen Saila bilduman, euskaraz, 2022an argitaratu zen.

hitzetan (2015, 203. or.), baina, batez ere, denok ez gaudelako etengabe erne, bereziki eskola-ingurunean.

Beraz, Van Lierrek ikaskuntza-inguruneetan "ekintzarako potentziala" [*action potential*] eman beharra nabarmentzen du (2004, 92. or., Hallidayren "esanahirako potentziala" eta "pertzepzioa ekinean" sustatzea (2004, 97. or.). Van Lierrek dioenez (2007, 53. or.), ikuspegi ekologikotik, hizkuntzak *eragile gisa ikasteak* zera eskatzen du: posibilitateak (aukera-harremanak) hautematen ikastea gertaera komunikatibo multimodaletan; gai bakoitza "posibilitate-sare" bat da eta *ekintza kolaboratiboaren* bidez eskuratzen da (artikulugileak nabarmendua).

Ondorioz, ikasleei inputak eman beharrean, hartzaile pasibo gisa, posibilitateen paisaia aberats baten aurrean jarri beharko lirarteke, gizarte-eragile gisa ataza/proiektu kolaboratiboetan, eta horiek hizkuntza sortzea sustatuko dute (Piccardo eta North, 2002, 110-111. or.). Posibilitate aberats horiek hizkuntza sortzea ere sustatuko dute, posibilitateak baitira sormen-teoria nagusietako baten osagaiak (Glävenaturen "Bost A" sormen-teoria [*Five A's*]), non kokatutako jardueretan posibilitate berriak hauteman, ustiatu eta "sortzeko" prozesu gisa defini daiteke sormena (Glävenau, 2012, 196. or.). Piccardok (2017) dioenez, konplexutasun-teoriek, teoria ekologikoen eta sormen-teoriek elkarri eragin, esparru teoriko bat sortu eta aberasten dute *hizkuntzatze [languaging]* kolaboratiboa (gauzei buruz hausnartzea: Swain, 2006; Cowley eta Gahrn-Andersen, 2018) eta eleantuntzea (Lüdi, 2015, 2016; Piccardo, 2017, 2018), ekintzara bideratutako ikuspegian.

Liburu Osagarriko bitartekotzaren deskriptoreek "seinaleak" ematen dituzte, hizkuntzatze kolaboratiboa esplizituagoa eta, beraz, eraginkorragoa izan dadin.

6.2. ERAGILETZA

Pentsamendu soziokonstruktibista/soziokulturalean, ikasleak agentetzat hartzen dira eta beren ikaskuntzaren nondik norakoak eta baldintzak eraikitzen dituzte (Lantolf eta Pavlenko, 2001, 145. or.). Hala ere, testuinguruko posibilitateek erraztu nahiz mugatu egiten dute eragiletza. Eragiletzari buruzko ikerketetan, gaur egun, pertsonak testuinguruei eragiteko gai dira, haien aurrean erantzun bakarrik egin beharrean, etengabeko kausalitate-harremanak daude eta gizartearen eta norbanakoaren arteko elkarreragin dinamiko konplexua dago (Mercer, 2011, 428. or.), EEMB ereduko gizarte-eragilearen antzera, dauzkan eskaintzen arabera hautematen eta jarduten baitu. Larsen-Freemanek dioenez (2019, 65. or.), pertsonak ez du berezkoa eragiletza; ez dago homunkulurik⁷ edo jokabidearen erantzule den jaiotzeko barne-programarik. Aditu horren esanetan, sistemaren barneko eta kanpoko faktoreen harreman dinamikotik sortzen da eragiletza, eta elkarrekiko harreman iraunkorraren bidez bakarrik irauten du

Mercerrek (2011, 427. or.), ikasle batekin egindako kasu-azterketa sakon bati buruz dioenez, motibazioak, atxikimenduak (interesak, gustuak/nahiak) eta autorregulazioak "kontrolatzen" dute ikaslearen eragiletza. Larsen-Freemanek (2019) bezala, honako hau ondorioztatzen du Mercerrek (2011, 435. or.): eragiletza zenbait osagaitako sistema konplexua dela eta osagai horietako bakoitza sistema konplexu dinamikotzat har daitekeela. Aditu horren arabera, sistema konplexuko osagai bakar batek ere ez du eragiten Joanaren (aipatutako kasu-azterketako subjektuaren) eragiletza; elkarri lotutako hainbat zergati daude, garrantzi aldakorra dute eta ezin da jakin nola eragingo dioten elkarri.

Hortaz, eragiletzak bi alderdi ditu: gizartea/ingurumena eta gizabanakoa (horregatik esaten zaio "gizarte-eragilea"). Bi kontzeptu horiek daude berriz ondorengo azpiataletan.

6.2.1. Soziala

⁷ Editorearen oharra.

"Homunculus" jatorrizkoan; latinezko hitz honen esanahia "gizontxo" da, miniaturazko gizakia alegia.

Gizarte-eragileek testuinguru sozial jakin batean erabiltzen dute eragiletza, eta horrek baldintzak eta mugak ezartzen ditu. Eragileak jardun dezakeen egoera-motaren posibilitateak definitzen du "esan nahi dena" (*pouvoir agir*, Richer, 2009, 2012): "esanahirako potentziala" (Halliday, 1973, 1978) edo "ekintzarako potentziala" (van Lier, 2004), van Lierren ustez posibilitateak direnak.

6.2.2. Eragilea

Gizarte-eragileak egoeraren posibilitateak hautematen dituenean, bere baliabide/gaitasun guztiak mobilizatzen ditu (kognitiboak, emozionalak, linguistikoak eta kulturalak), eta ataza osatzeko estrategiak garatzen ditu, iterazio-zikloetan, ekintza planifikatzeko, saiatzeko, emaitzak sortzeko eta monitorizatzeko. Banduraren arabera (1989, 2001), oinarritzko lau ezaugarri ditu eragiletzak:

- a) *Intentzionalitatea*: ekintza-plan bat, partzialki pentsatua, informazio eta/edo esperientzia berrietara egokitua ataza egiteko prozesuan.
- b) *Aurreikuspena*: ondorioak kontuan hartzea, emaitzak iragartzea eta ekintzak hautatzea, esperientzian oinarrituta.
- c) *Autorregulazio-prozesuak*, pentsamendua eta ekintza lotzen dituzten helburu zehatzen inguruan: Norabide egokian goaz? Helbururantz goaz?
- d) *Autogogoeta* norberaren ideiez eta ekintzez, emaitzen arabera: gure ekintzak (edo helburua) doitu behar al ditugu?

Bere teoriaren ondorengo bertsioetan, Bandurak dioenez (2008), eragiletza kolektiboa eta kolaboratiboa izan daiteke, indibiduala izan gabe, eta bere eredu hiru alderdi hauetan sinplifikatzen du (2018): *aurreikuspena*, *autorreakzioa* (autorregulazioa) eta *autogogoeta*. Banduraren arabera, eragiletza handitzea da prozesu horiei jarraituz arrakasta izatearen emaitza, *autoefikaziaren* bidez edo etorkizuneko arrakastan sinetsiz.

Larsen-Freemanek dioenez (2019), eragiletza *dinamikoa* da: iterazio bidez garatzen da (espazio seguruak daudelarik zirriborroak sortzeko, saiatzeko, eta antzeko atazak errepikatuz), eta beste egokitze-sistema konplexu batzuetara egokituz, hau da, beste erabiltzaile/ikasleengana egokituz, elkarlanean ari direnean testuinguru kolaboratiboetan. Bandurak azpimarratzen duenez, eragiletza indartzen du autoefikaziak: norberak arrakasta izan dezakeen uste motibatzaileak, esperientzian oinarrituak.

Beraz, eragiletzaren teoriak zuzeneko ondorioak ditu ekintzara bideratutako ikuspegiari:

- Ikasleei helburu zehatzak eman dakizkieke, ataza zehatzetarako hautatutako EEMBko "gai da" deskriptoreen bidez; halako helburu zehatzak hobeak dira xede lausoak baino.
- Arrakastan sinesteak motibazioa indartzen du, eta hori aurreko arrakastek areagotzen dute.
- Atazak erraztuak izan ordez erronkak izan daitezke, ikasleek baldin badakite ez dutela lehenbiziko ahaleginean perfektuak izan beharrik. Bandurak dioenez (1989, 1181. or.), ideiak nekez bihurtzen dira maisulan lehen ahaleginean.
- Helburuetan aurreraelikadura [*feedforward*] eta erronka/ahulguneetan atzeraelikadura [*feedback*] dituen iterazio-prozesua; Banduraren hitzetan (1989, 1180. or.), mekanismo proaktiboen eta atzeraelikadura-mekanismoen eragin bateratuak autorregulatzeko dute motibazioa.

Azken puntuan aipatutako iterazio-prozesuak gogoeta eskatzen dio gizarte-eragileari, prozesuan zehar, eta ez atazaren amaieran bakarrik:

prozesu errekursiboa, kontzientzia-eragilea eta (auto)erregulatuzailea da, eragile sozialari lagundu egiten diona bere ekintzetan, arriskuak hartzeko eta ikasteko prozesuan. [...] Gogoeta-prozesurako pauso formalak edota tresna formalizatuak ez dira beti beharrezkoak; aitzitik, sarritan bat-bateko prozesua izaten da, ohar pertsonal eta egituratu gabeen bidez gauzatzen dena, edo batzuetan buruan soilik ematen dena. Norberaren zein besteen erregulazioa eta norberaren buruarekiko konfiantza sustatzen dituen gogoeta-ohitura bat

sortu nahi da, ikaskuntza autonomo eraginkorragoa ekarriko duena. Horrek ez du esan nahi proiektu-amaierako gogoeta formala erabilgarria ez denik, guztiz kontrakoa baizik; izan ere, gogoeta-mota horrek gogoeta-ohitura bera indartu eta balioa ematen dio. (Piccardo eta North, 2022, 262. or.).

Laburbilduz, ekintzara bideratutako atazek ikasleei espazioa eman behar diete ardura har dezaten, egiten ari direna diseina dezaten, eta helbururantz nola doazen gogoetatu dezaten.

6.2.3. Atazak

Arestian aipatu bezala, atazen foku nagusia ez da hizkuntza (Europako Kontseilua, 2022, 30. or.) eta funtsezkoak dira EEMB eredurako; hala, kapitulu oso bat eskaini zien atazei 2001eko EEMBak (7. kapitulua). Ekintzara bideratutako ikuspegian, hizkuntzaren erabilera errealerako testuinguru bihurtzen da ikasgela, hango hormak apurtuz (adibidez, proiektuak eginez eta sareko tresnak erabiliz). Atazek irakaskuntza, ikaskuntza eta ebaluazioa bideratzen dituzte, testuinguruan ikasten da, eta ikasleek gizarte-eragile diren aldetik estrategiak eta gaitasunak aktibatzen eta garatzen dituzte, irakasleak emandako aldamiokin. Ekintzara bideratutako atazek produktu edo emaitza bat garatzea eskatzen dute, hala nola "irteera bat planifikatzea, poster bat egitea, blog bat sortzea, jaialdi bat diseinatzea, hautagai bat aukeratzea, etab." (ibid).

Hona hemen ekintzara bideratutako atazen ezaugarri nagusiak (hemendik egokitua: Hunter et al., 2019):

- a) Ekintza esanguratsua da eta bizitza errealean aplikatzen da.
- b) Argi eta garbi adierazitako xede bat dago eta produktu edo emaitza bat dago.
- c) Ikasleek benetako testuak eta bizitza errealeko esperientziak prozesatzen dituzte.
- d) Ikasleak benetako testuinguru sozialetako eragile dira.
- e) Baldintzak eta mugak daude (adibidez, pentsamendu kritikoa eta sortzailea sustatzen dutenak).
- f) Ikasleek elkarlanean jarduten dute, besteei aurrera egiten lagunduz.
- g) Lehendik dauzkaten eta garatu berri dituzten gaitasunetan oinarritzen dira ikasleak.
- h) Ikasleek erabakiak hartzen dituzte eta estrategikoki pentsatzen eta jarduten dute.

Zertan desberdintzen da atazatan oinarritutako hizkuntzen irakaskuntzatik (AOHI)? Labur erantzunez, (a) atazen aberastasunean ("posibilitateen paisaia" bat ematen dute), eta (b) ikasleek duten eragiletzan. Ikasleen eta irakasleen rola desberdina da ekintzara bideratutako ikuspegian. Ekintzara bideratutako ikuspegian, atazak, funtsean, ikasleek diseinatzen eta kontrolatzen dituzten proiektuak dira. Ikasleek gizarte-eragile gisa jarduten dute, erantzukizuna beren gain hartu eta egingo dutena diseinatzen dute, ko-erakuntzan, baldintza eta muga jakinen barruan, bizitza errealean bezala. Irakasleak aurre-erapenaz galdetzen du eta laguntza ematen, beharrezkoa bada, aldizka, bizitza akademiakoan edo profesionalean bezala.

AOHIko "ataza" definizioak asko aldatzen dira, eta, askotan, kontraesankorrak dira (ikus van den Branden, 2006, 3-10. or.). Ellis (2003), Nunan (2004), Skehan (1998) eta Willis eta Willisek (2007) deskribatutako ataza-mota gehienak ekintzara bideratutako ikuspegiak baino askoz hertsia goak dira. AOHIan, atazak, askotan, rol-joko sinpleak edo oso jarduera egituratuak dira, eta ikasleek aukera-zerrenda batetik aukeratzen dute. Nunanek (2004, 20-21. or.), adibidez, oso jarduera murriztaile batekin aurkezten du "ataza" kontzeptua. AOHIan, askotan, instrukzioen segida zorrotz bat da fokua, printzipio zehatzetara jarraituz: aldamiok, atazen arteko mendekotasuna, birziklatzea, ikaskuntza aktiboa, integrazioa, sortzeko berregitea, gogoeta (Nunan, 2004, 35-38. or.). Hizkuntza jakin bat erabiltzeko atazak diseinatzeko joera ere badago -atazak simulatzen duen bizitza

errealako egoerarekin loturik-, eta ikasleak probatzea eta ataza eginez ikastea espero da, "bizitza errealerako" prestatzeko.

Willis eta Willisek (2007), adibidez, zazpi ataza-mota ematen dituzte beren "ataza-sorgailuan": a) zerrendatzea; b) ordenatzea eta sekuentziaztea; c) parekatzea; d) alderatzea; e) esperientzia pertsonalak partekatzea; f) arazoak ebaztea; eta g) proiektuak eta ataza sortzaileak: ikasgelako egunkaria, posterra, inkesta, fantasia, etab. (Willis eta Willis, 2007, 108. or.). Lehenengo laurak oso hertsia dira eta azterketa-atazak izan daitezke. Bosgarrena –esperientzia pertsonalak partekatzea– jarduera komunikatibo ona da, baina agertoki zabalago baten parte ez bada, esangura falta du. Arazoak konpontzeak eta "proiektuek eta sorkuntza-lanek" bakarrik dute ekintzara zuzenduta egoteko potentziala. Willis eta Willisek AOHiaz duten ikuspegian, ordea, irakasleak hertsiki kontrolatzen ditu proiektuak, eta ikasleek oso eragiletza gutxi edo batere ez dute; adibidez, "ikasleek taldean lan egin, bost galdera onenak aukeratu... eta dokumentalaren arabera erantzungo dituzte" (ibid. 102. or.).

Piccardok eta Northek honela laburbiltzen dute ikuspegi komunikatiboaren eta ekintzara bideratutako ikuspegiaren arteko aldea:

Ikuspegi komunikatiboan, ikasleek erantzukizun mugatua eta aukera gutxi zeuzkaten. Helburua eguneroko egoeretan funtzionatzeko gai izatea zen, komunikazioa ahalbidetzen zuten hizketa-egintzak gauzatzu. Hori ikuspegi komunikatiboaren ezaugarria da bere bertsio "klasiko" malguan zein bertsio zurrunean, hau da, AOHian. Aldiz, EBian atazak proiektuak dira eta, hortaz, benetako arazoak konpontzeko eta erabakiak hartzeko trebetasunak eskatzen dituzte, orain eta hemen ekitea posible izan dadin. (Piccardo eta North, 2022, 253. or.)

eta:

Ekintzara bideratutako atazek aukera ematen diete erabiltzaileei/ikasleei ekintzan esku hartzeko, hau da, ondo definitutako emaitza bat asmatzeko, artefaktu bat sortzeko: produktu ikusgaia. Produktua garatzeko prozesuan erabiltzen dituzte ikasleek bitartekotza eta (pluri)hizkuntzatzea, hau da, hainbat baliabide linguistiko eta semiotiko erabiltzen dituzte esanahia lankidetzan eraikitzeko eta, hala, hizkuntza berria eskuratzeko. Horregatik da posible atazak proiektuekin parekatzea. Eta proiektu-lanen perspektiba baliozkoa da beheko mailetatik hasi —non erabiltzaileek/ikasleek komunikatzeko gaitasuna garatzen duten— eta maila aurreratuenetaraino. Ez da kointzidentzia lanbide-hezkuntza aurreratu normalean atazetan eta proiektuetan oinarritzea. (Piccardo eta North, 2022, 288-289. or.)

Ekintzara bideratutako atazek, AOHiko atazak baino zabalagoak izanik, denbora luzeagoa behar dute, eta zenbait eskola hartzen dituzte sekuentzia didaktiko batean. Sekuentzia horri markoa eta sinesgarritasuna eman ohi zaio, "agertoki" baten bidez. Agertokiaren laburpen baten bidez, testuinguru simulatu batean jartzen dira ikasle-taldeak, eta misioa, baldintzak eta mugak azaltzen zaizkie. Azpimarratu beharra dago ikasleak ez direla rola jokatzeko ari. 1980ko hamarkadan, simulazioek (Debyser, 1986; Jones, 1982) estimazio handia zuten eta bereizketa garrantzitsu bat egin zen: rola jokatzeko (ikasleek beste norbaiten itxura egitea, askotan iritzi eta ezaugarri pertsonal zehatzekin) eta rola berregitea. Agertoki batean rola berregitean, ikasleak (gizarte-eragile gisa) egoera jakin bateko parte-hartzaile baten jarrera hartzen du, baina bere kabuz jarduten du agertokiak emandako testuinguru errealtan, *beraren* iritziak eta planak garatuz.

Azken hamarkadan, ekintzara bideratutako agertokiak ohikoagoak bihurtu dira hizkuntzen irakaskuntzan (adibidez, Eaquals, 2014; Hunter et al., 2016; Hunter et al., 2019; North et al., 2010; Piccardo, 2014; Piccardo et al., 2022; Schleiss eta Hagenow-Caprez, 2017; Scholze et al., 2022) eta berrikiago hizkuntzen ebaluazioan (Carroll, 2017; Purpura, 2021). Azalpen gehiagorako eta eztabaidarako, ikus Piccardo eta North (2022, 7. kapitulua).

7. ONDORIOA

Artikulu honetan *Liburu Osagarria* aurkeztu eta ekintzara bideratutako ikuspegiaren ideia nagusiak laburtu dira. Ekintzara bideratutako edo ekintzan oinarritutako irakas-kuntza ohikoa ari da bihurtzen beste diziplina batzuetan, hezkuntzari buruzko teoria soziokonstruktibisten eraginez, eta hizkuntzen irakaskuntza da hura aplikatzeko tes-tuingururik argiena. Ekintzara bideratutako ikuspegia eta ikuspegi komunikatiboa ez dira gauza bera. Ikuspegi komunikatiboa ezer gutxi aldatu da 1980ko hamarkadaz ge-roztik: programa gramatikal bat, modu linealean antolatua, behaviorismoaren elemen-tuak dituen eta "hiztun natiboaren" gaitasunarekin tematua.

Ekintzara bideratutako ikuspegia era honetan laburbildu liteke:

- Curriculum-moduluen atzeranzko diseinua, plangintza, irakaskuntza eta ebalu-azioa lerrokaturik, "gai da" deskriptoreak erabiliz helburuak eta emaitzak defi-nitzeko.
- Sinpletasunaren paradigmatik (gauzak zatitzea; erronkarik ez) konplexutasu-naren paradigmara: konplexutasuna onartzea eta zentzuzko erronkak eskain-tzea, aldordioak emanez beharrezkoa denean.
- Ataza/proiektuetan agertoki benetakoak eta sinesgarriak, ikasleek autonomia dutelarik zenbait iturritako materiala ikertzeko, beren kideekin bitartekotza-lana eginez eta ikerketaren ondorioz produktu bat sortuz.
- Zenbait klase hartzen dituzten sekuentzia didaktikoek amaierako ataza batera-tzaile batera daramatzate; hizkuntza-jarduerak eta behin eta berriro saiatzeko iterazio-zikloak eskaintzen dira, artefaktu bat (ko)sortu eta aurkezten da buka-eran, eta ondoren gogoeta-fasea egiten da.
- Fokua anitza eta kulturartekoa da, ikasleen hizkuntza guztiek, batzuetan, ikas-gelan lekua dutela onartzen da, hizkuntzak modu integratuan irakasten dira, hizkuntza gehiago ere irakatsiz, ondare-hizkuntzen elementuak txertatuz eta haiek eskolako hizkuntzarekin lotuz.
- Ikasleek, gizarte-eragile gisa, ataza nola egin erabakitzen dute, aurrera egin ahala erabakiak hartzen eta esanahia ko-eraikitzen kontzeptuen eta/edo komu-nikazioaren bidez.
- Deskriptoreen bidez adierazitako xede zehatzetara bideratutako aurreraelika-dura eta atzeraelikadura dago ingurune seguruan sortutako zirriborroetan, eta amaierako produktuaren arrakastak autoefikazia eta autokontzientzia areago-tzen du.
- Emaitzen ebaluazioa (norberak, kideek eta irakasleak egina) aurrez adierazi-tako irizpideen arabera (EEMBan oinarrituak).

Itzultzailea: Bakun

Bibliografia

- Alderson, J. C. eta Urquhart, A. H. (1984). *Reading in a foreign language*. Longman.
- ALTE. (2014). *Hizkuntza-probak eraikitze eta aplikatzeko eskuliburua*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. [Jatorrizko lana 2011n argitaratua]. <https://es.alte.org/resources/Documents/Manual%20Ba sque.pdf>
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives: Imaginative curriculum project*. LTSN imaginative curriculum guide IC022. Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/biggs-aligning-teaching-and-assessment_1568036639.pdf
- ALTE. (2011). *Manual for language test development and examining: For use with the CEFR*. ALTE.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues, DVD and accompanying booklet*. Scéren (Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale).
- Auger, N. eta Louis, V. (2009). Approche par les tâches, perspective actionnelle du FLE: quelles tâches possibles?. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 45, 102-110.
- Bachman, L. F. eta Palmer, A.S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2008). The reconstrual of 'free will' from the agentic perspective of social cognitive theory. In J. Baer, J. C. Kaufman eta R. F. Baumeister (ed.), *Are we free? Psychology and free will* (86-127. or.). Oxford University Press.
- Bandura, A. (2018). Towards a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/17456916176992>
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives: Imaginative curriculum project*. LTSN imaginative curriculum guide IC022. Higher Education Academy. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/biggs-aligning-teaching-and-assessment_1568036639.pdf
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'"approche communication-nelle": une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, 1, 58-73. <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec les CERCL-clés et conseils*. Delagrave.
- Breen, M. P. eta Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112. <https://doi.org/10.1093/applin/1.2.89>
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press.
- Byram, M. eta Parmenter, L. (ed.). (2012). *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language policy*. Multilingual Matters.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F. J. eta Schröder-Sura, A. (2012). *CARAP -FREPA. A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. ECML eta Council of Europe Publishing.
- Carroll, B. A. (2017). A learning-oriented assessment perspective on scenario-based assessment. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 17(2), 28-35. <https://doi.org/10.7916/salt.v17i2.1224>
- Choi, J. eta Ollerhead, S. (ed.). (2018). *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts*. Routledge.
- Conteh, J. eta Meier, G. (ed.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
- Coste, D. (2007, otsailaren 8a). Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages. *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg. <https://rm.coe.int/contextualising-uses-of-the-common-european-framework-of-reference-for/16805ab765>
- Coste, D. (2021a). De Rüşchlikon au Volume complémentaire ou Du risque qu'il y a à passer sous les échelles. In K. Vogt eta J. Quetz (ed.), *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (35-46. or.). Peter Lang.
- Coste, D. (2021b). Von Rüşchlikon zum Begleitband GeR – oder: Über die Risiken hinter die Niveaustufen. In K. Vogt eta J. Quetz (ed.), *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (47-58. or.). Peter Lang.

- Coste, D. eta Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee>
- Council of Europe. (1992). *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Proceedings from The Intergovernmental Symposium 1991, Rüşchlikon*. <https://rm.coe.int/0900001680707cde>
- Council of Europe. (1996). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a Framework proposal*. <https://rm.coe.int/modern-languages-learning-teaching-assessment-a-common-european-framew/1680886e8c>
- Council of Europe. (2003). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), draft manual, DGIV/EDU/LANG,5*.
- Council of Europe. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/tests-and-examinations>
- Cowley, S. J. eta Gahrn-Andersen, R. (2018). Simplexity, languages and human languaging. *Language Sciences*, 71, 4-7. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.04.008>
- de Bot, K., Lowie, W. eta Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- Debyser, F. (1986). *Simulations globales: L'Immeuble*. Hachette. (Argitalpen berria, 1996).
- Dendrinis, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 22, 9-35.
- Dreyfus, H. eta Kelly, S. D. (2007). Heterophenomenology: Heavy-handed sleight-of-hand. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, 45-55. <https://doi.org/10.1007/s11097-006-9042-y>
- Eaquals. (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECL*. https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Europako Kontseilua. (2005). *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. HABA eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila. [Jatorrizko lana 2001ean argitaratua]. <https://doi.org/10.54512/EEMB-2005>
- Europako Kontseilua. (2022). *Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratua: ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluazioa – Liburu osagarria*. HABA. [Jatorrizko lana 2020an argitaratua]. <https://doi.org/10.54512/EEMBLO-2022>
- Figueras, N. (2013). *The Impact of the CEFR in Catalonia*. APAC.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. eta Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch A1 -C2. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. Langenscheidt.
- Glävenau, V. P. (2012). What can be done with an egg? Creativity, material objects and the theory of affordances. *The Journal of Creative Behavior*, 46(3) 192-208. <https://doi.org/10.1002/jocb.13>
- Goullier, F. (2007, otsaila). *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: Challenges and responsibilities. Report*. Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg, 6-8 February. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168069b821>
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Harris, R. (1981). *The language myth*. Duckworth.
- Hunter, D., Andrews, A. eta Piccardo, E. (2016). *Synergies: Language Learning, Settlement and Integration*. <https://www.dce.ca/en/student-services/resources/Synergies-Project/Synergies---English.pdf>
- Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G. eta Hook, G. (2019). *Action-oriented approach: handbook*. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Jones, L. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge University Press.
- Käufer, S. eta Chemero, A. (2015). *Phenomenology: An introduction*. Polity Press.
- Keller, J., Meili, A., Bürgin, P. eta Ni, D. (2017). Auf dem Weg zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Gebärdensprachen: Empirie-basierte Bestimmung von Deskriptoren für Textkompetenz am Beispiel der Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS). *Das Zeichen*, 31(105), 86-97.
- Keller, J., Meili, A., Bürgin, P. eta Ni, D. (2018). Deskriptoren zur gebärdensprachlichen Textstrukturierung im GER für Gebärdensprachen. *Das Zeichen*, 32(109), 242-51.
- Keller, J. (2019). Keller Paul, J. (2019). Deskriptoren für Textkompetenz in Gebärdensprachen [Ponenzia]. In M. Barras, K. Karges, T. Studer eta & E. Wieden Keller (ed.), *IDT 2017, Band 2: Sektionen* (2 lib., 111-117. or.). ESV. <https://doi.org/10.21256/zhaw-3418>
- Kolb, E. (2016). *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*, (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung). Waxmann.
- Lantolf, J. P. (ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

- Lantolf, J.P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In D. Atkinson (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (24-47. or.). Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (48-72. or.). Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. In L. Ortega eta Z. H. Han. (eds), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (11-50. or.). John Benjamins.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103(51), 61-79. <https://doi.org/10.1111/modl.12536>
- Larsen-Freeman, D. eta Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. eta Todeva, E. (2022). A sociocognitive theory for plurilingualism: Complex dynamic systems theory. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford eta G. Lawrence.(ed.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (209-224. or.). Routledge.
- Lantolf, J. P. eta Pavlenko. A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people. In M. P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning* (141-158. or.). Pearson Education.
- Lau, S. M. C. eta Van Viegen, S. (ed.). (2020). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education*. Springer International Publishing.
- Little, D. eta Figueras, N. (ed.). (2022). *Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume*. Multilingual Matters.
- Lüdi, G. (2015). Monolingualism and multilingualism in the construction and dissemination of scientific knowledge. In U. Jessner-Schmid eta C. Kramersch(ed.), *The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives* (213-238. or.). Mouton de Gruyter.
- Lüdi, G. (2016). Language regime in the Swiss armed forces between institutional multilingualism, the dominance of German, English and situated plurilinguaging. In G. Lüdi, K. Höchle Meier eta P. Yanaprasart (ed.), *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace* (69-152. or.). John Benjamins.
- Martyniuk W. (ed.) (2010). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Case studies and reflections on the use of the Council of Europe's Draft Manual*. Cambridge University Press.
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Applications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- North, B. (1992). European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales for proficiency. In B. North (ed.) *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, assessment and certification. Symposium held in Rüsclikon, 10-16 November 1991* (158-174. or.). Council for Cultural Co-operation <https://rm.coe.int/0900001680707cde> [Berrinprimatua: Schärer R. eta North B. (1992). *Towards a Common European Framework for Reporting Language Competency*. National Foreign Language Center],
- North, B. (1995). The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement. *System*, 23(4), 445-465. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00032-F](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00032-F)
- North, B. (1996). *The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement* [Doktore-tesia], Thames Valley University.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. Peter Lang.
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge University Press.
- North, B., Angelova, M., Jarosz, E. eta Rossner. R. (2018). *Language course planning*. Oxford University Press.
- North, B., Ortega, Á. eta Sheehan, S. (2010). *British Council - EAQUALS Core inventory for general English*. British Council-EAQUALS.
- North, B. eta Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>
- North, B. eta Piccardo, E. (2019). Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: Constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 30(2), 142-160.
- North, B. eta Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15(2), 217-262. <https://doi.org/10.1177/026553229801500204>
- Nunan, D. (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge University Press.
- Orman, J. (2013). New lingualisms, same old codes. *Language Sciences*, 37, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2012.12.001>
- Piccardo, E.(koord.)(2006). La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures. *Synergies Europe*, 1 <https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/europe1.html>

- Piccardo, E. (2010). From communicative to action-oriented: New perspectives for a new millennium. *CONTACT TESL Ontario*, 36(2), 20-35. <http://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2016/09/ResearchSymposium2010.pdf>
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?. *ELA: Études de Linguistique Appliquée*, 167, 285-297. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>
- Piccardo, E. (2014). *From communicative to action-oriented: A research pathways*. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC60_5_Research_Guide_English_01.pdf
- Piccardo, E. (2016). *Phonological scale revision process. Report*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169>
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices. In P. Trifonas eta T. Aravossitas (ed.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (1-19. or.). Springer International.
- Piccardo, E. (2020). The Common European Framework of Reference (CEFR) in language education: Past, present, and future. *TIRF Language Education in Review (LEiR) Series*. https://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2021/10/LEiR_CEFR.pdf
- Piccardo, E. (2022). Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue*, 14(2). <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19568>
- Piccardo, E. (2024). Mediation for plurilingual competence: Synergies and implications. In B. Dendrinos (ed.) *Linguistic mediation in the context of plurilingual education*. Routledge,
- Piccardo, E., North, B. eta Maldina, E. (2017). QualiCEFR: A quality assurance template to achieve innovation and reform in language education through CEFR implementation. In ALTE (ed.), *Learning and Assessment: Making the Connections – Proceedings of the ALTE 6th International Conference, 3-5 May 2017* (96-103. or.). Hemendik berreskuratua 2024ko uztailearen 1ean <https://www.alte.org/resources/Documents/ALTE%20017%20Proceedings%20FINAL.pdf>
- Piccardo, E. eta Capron Puozzo, I. (2015). From second language pedagogy to the pedagogy of “plurilingualism”: a possible paradigm shift. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 317-323. <https://fredi.hepvs.ch/hepvs/documents/321361>
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A. eta Lawrence, G. (2022a). An Introduction to Plurilingualism and this Handbook. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford eta G. Lawrence.(ed.), *Routledge handbook of plurilingual language education* (1-15. or). Routledge, London-New York, pp.
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A. eta Lawrence, G.(ed.).(2022b). *Routledge handbook of plurilingual language education*. Routledge.
- Piccardo, E., Lawrence, G., Germain Rutherford, A. eta Galante A. (2022). *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom*. Springer International Publishing.
- Piccardo, E. eta North, B. (2022). *Ekintzara bideratutako ikuspegia. Hizkuntz hezkuntzaren ikuspegi dinamikoa*. HABE. [Jatorrizkoa: (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters].
- Piccardo, E., North, B. eta Maldina, E. (2019). Promoting innovation and reform in language education through a quality assurance template for CEFR implementation. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(1), 103-128.
- Porto, M. (2012). Academic perspectives from Argentina. In M. Byram eta L. Parmenter (ed.), *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language policy* (129-138.or). Multilingual Matters.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes*, 3, 55-71.
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In M. L. Lions-Olivieri eta P. Liria (ed), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (119-137. or.). Difusión-Maison des langues.
- Purpura, J. E. (2021). A Rationale for Using a Scenario-Based Assessment to Measure Competency-Based, Situated Second and Foreign Language Proficiency. *MediAzioni*, 32, 54-96. <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-32-2021/132-articoliartices-no-32-2021/498-a-rationale-for-using-a-scenario-based-assessment-to-measure-competency-based-situated-second-and-foreign-language-proficiency.html>
- Reimann, D. eta Rössler, A. (ed.). (2013). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: forward, central and backwards design. *RELC Journal*, 44(1), 5-33. <https://doi.org/10.1177/0033688212473293>

- Richer, J. J. (2009). Lectures du Cadre: continuité ou rupture?. in M. L. Lions-Olivieri eta P. Liria (ed), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (13-48. or.). Difusión-Maison des langues.
- Richer, J. J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. EME -InterCommunications sprl.
- Schleiss, M. eta Hagenow-Caprez, M. (2017). fide –On the way to a coherent framework. In J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little eta P. Thalgott (ed.), *The linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (169-174. Or.). Council of Europe eta De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110477498>
- Schneider, G. eta Lenz P. (2001). *European language portfolio: Guide for developers*. Council of Europe, Modern Languages Division.
- Schneider, G. eta North, B. (2000). *Fremdsprachen können: was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Verlag Rüegger.
- Schmenk, B. (2008). Visions of autonomy as a core concept in language education. In S. Doff, W. Hüllen eta F. Klippel (ed.), *Visions of languages in education* (101-117. or.). Langenscheidt.
- Schneider, G., North, B. eta Koch, L. (2000). *A European language portfolio*. Berner Lehrmittel-und Medienverlag.
- Scholze, A., Potkonjak, S., Marcel, F., Folinazzo, G. eta Townend, N. (2022). Scenarios for learning –scenarios as learning: A design-based research process. In E. Piccardo, G. Lawrence, A. Germain Rutherford eta A. Galante (ed.), *Activating Linguistic and Cultural Diversity in the Language Classroom* (113-140. or.). Springer International Publishing.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Multilingual Matters.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (95-108. or.). Continuum.
- Szabo, T. eta Goodier, T. (2018a). *Collated representative samples of descriptors of language competence developed for young learners. Resource for educators. Vol 1 (Ages 7-10)*. Hemendik eskuratua 2024ko uztailaren 1ean: <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>
- Szabo, T. eta Goodier, T. (2018b). *Collated representative samples of descriptors of language competence developed for young learners. Resource for educators. Vol 2 (Ages 11-15)*. Hemendik eskuratua 2024ko uztailaren 1ean: <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689>
- Takala, S. (2013). The CEFR in use: Some observations of three Nordic countries. In Figueras N. (ed.), *The Impact of the CEFR in Catalonia* (9-18. or.). APAC Monographs, 9
- Taylor, S eta Snoddon, K. (ed.). (2023). Plurilingualism in TESOL: Promising Controversies. *TESOL Quarterly*, 47(3), 439–445. <http://www.jstor.org/stable/43268028>
- Trim, J. L. M. (2007, otsaila). The CEFR in relation to the policy aim of the Council of Europe. *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. *Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg*. Hemendik eskuratua 2024ko uztailaren 1ean: <https://rm.coe.int/the-cefr-in-relation-to-the-policy-aim-of-the-council-of-europe-presen/168087458e>
- Van den Branden, K. (ed.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*, Kluwer Academic.
- van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1), 46-65. <https://doi.org/10.2167/illt42.0>
- Wenger-Trayner, E. eta Wenger-Trayner, B. (2015, ekaina). Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses. *Wenger-Trayner. Global theorists and consultants*. Hemendik eskuratua 2024ko uztailaren 1ean: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Willis, D. eta Willis J. (2007). *Doing task-based teaching*, Oxford University Press.
- Withagen, R., Araújo, D. eta de Poel, H. J. (2017). Inviting affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 45, 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2016.12.002>