

Bestelako lankidetzak

Nola kudeatu hizkuntzen eskola anitza, inklusiboa eta maila askotarikoa

Artikulu honen bidez, hizkuntzen eskola anitza, inklusiboa eta maila askotarikoa kudeatzeko gida lagungarri bat eskaini nahi dugu, kontuan hartuta ikasleek askotariko hizkuntza-mailak, ibilbideak eta hizkuntza-premiak dituztela. Irakaskuntza homogeneoaren ordez, bereizte pedagogikoan eta plangintza malguan oinarritutako ikuspegia proposatuko dugu. Ondoren, taldeak kudeatzeko eta ikasleen parte-hartzea sustatzeko estrategia pedagogikoak aurkeztuko ditugu, besteak beste, honako hauek: rol bereziak dituen lan kooperatiboa, ikaskuntza-geltokiak, bitartekotza eta ebaluazio formatiboa. Proposamen didaktikoen eta moldagarrien bidez erakutsiko dugu aniztasunak ez dakarrela lana biderkatzea, baizik eta esperientzia moldagarriak, esanguratsuak eta emozioen ikuspegitik garrantzitsuak diseinatzea. Ikuspegi horrek ikaskuntza kolektiborako aukera bihurtzen du aniztasuna. Horren arabera, hezkuntza benetan inklusiboa komenigarria bezain beharrezkoa da eskolako errealitateari eta gaur egungo gizarte-premiei erantzuteko.

Gako hitzak

aniztasuna, eskolaren kudeaketa, inklusioa, maila anitzekoa, maila askotarikoa, plangintza

1. SARRERA

Edozein hizkuntza irakasteko garaian, aniztasuna erronka latza da, baina, aldi berean, aukera itzela ere bai. Hizkuntzen eskolan ikasleen profilak askotarikoak dira, eta arreta pedagogiko berezia ezinbestekoa da. Ikasle-taldeak konplexuak eta heterogeneoak izan ohi dira hainbat alderdiri erreparatuta, hala aniztasun linguistikoari eta kulturalari edo gaitasun komunikatiboari, nola adinari, aurreko bizipenei, ikas-estiloari eta premia espezifikoei.

Aniztasun horren araberako erronka konplexuenetako bat maila askotariko edo maila anitzeko eskola kudeatzea da, ikasten ari diren hizkuntzan ikasleen gaitasun komunikatiboa ez baita berdina. Testuinguru horretan, bereizte pedagogikoa izan daiteke funtsezko erantzuna. Tomlinson-en arabera(2001), **plangintza inklusibo eta malgua** egitea da bereizte pedagogikoa. Edukiak, prozesuak eta ikaskuntza-ekoizpenak ikasleen ezaugarrietara egokitzen dira, esparru komun eta koherentea oinarri hartuta.

Ikuspegi hori bat dator Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratuak (Europako Kontseilua, 2005) sustatzen dituen eta haren Liburu Osagarriak (2022) bultzatzen dituen **inklusio-**, **ekitate-** eta **irisgarritasun-printzipioekin**. Liburu Osagarrian aintzat hartzen da ikasleen profilen aniztasuna, eta deskriptore malguagoak proposatzen dira, askotariko egoeretara egokitu baitaitezke.¹

Hizkuntzen eskola anitza eta maila askotarikoa eraginkortasunez kudeatzeko estrategiak eta ondo oinarritutako baliabideak eskaintzea da artikulu honen xedea. Proposatzen dugun ikuspegian honako hauek biltzen dira: plangintza malgua, ikaskuntza parte-hartzaile eta kooperatiborako dinamikak, taldeak antolatzeako orientabideak eta instrukzio bereizirako jarraibideak, baita ikasleen beharretara egokitutako bitartekotza eta atzeraelikadura pedagogikorako jarraibideak ere. Aniztasuna ez da hartzen salbuespeneko ezaugarritzat, edozein testuingururen ezaugarri gisa baizik (ikasgelaren barruan zein ikasgelatik kanpo); hala, proposamen didaktiko inklusibo eta koherenteak egiteko abiapuntua da aniztasuna.

2. HIZKUNTZEN ESKOLA INKLUSIBOA, ANITZA ETA MAILA ASKOTARIKOA

Hizkuntzaren ezagutza-maila desberdinak dituzten ikasleekin hizkuntzen eskola bat kudeatzea ohiko egoera da hezkuntza-testuinguru gehienetan; horrek irakasleek etengabe egokitze eta sormeneko jarrera izatea eskatzen du. Ikasle bakoitzak bere gaitasunak, trebetasunak, konpetentziak, aurreko bizi-eta ikaskuntza-eskarmentuak bereziak ditu, baita zereginei heltzeko modu bereziak ere. Ondorioz, hizkuntza-maila beste atal bat besterik ez da eskolako ikaskuntzaren errealitatea osatzen duen paisaia anitzaren barruan.

Panorama konplexua da, baina aukeraz betea ere bai. Horregatik, beharrezkoa da hizkuntzak irakasteko paradigma tradizionala birplanteatzea. Aniztasuna oztupo izan ordez, berrikuntza pedagogikoaren eragilea dela diote gaur egungo ikuspegi askok. Hala, ikasleak ikasprozesuaren erdigunean jartzen dituzten proposamen inklusiboagoak eta malguagoak sortu dira, esperientzia didaktiko pertsonalizatuagoak eta dinamikoagoak diseinatzeko aukera emanez. Plangintza arduratsua bada, material egokituak eta estrategia inklusiboak erabiltzen badira, talde osorako ikaskuntza-ingurune koherentea, parte-hartzailea eta esanguratsua susta daiteke (Genoz eta Gorter, 2017).

Alderdi horretatik, maila askotariko eskolaren kontzeptua da talde berean hizkuntza-eta gaitasun-garapeneko etapa desberdinetan dauden ikasleak egotea. Egoera horrek helburu komunak eta bereizketa pedagogikoa batzen dituen plangintza eskatzen du; hau da, edukiak, prozesuak, produktuak eta ikaskuntza-inguruneak nahita egokitzea, ikasleen aniztasunari erantzuteko (Tomlinson, 2001).

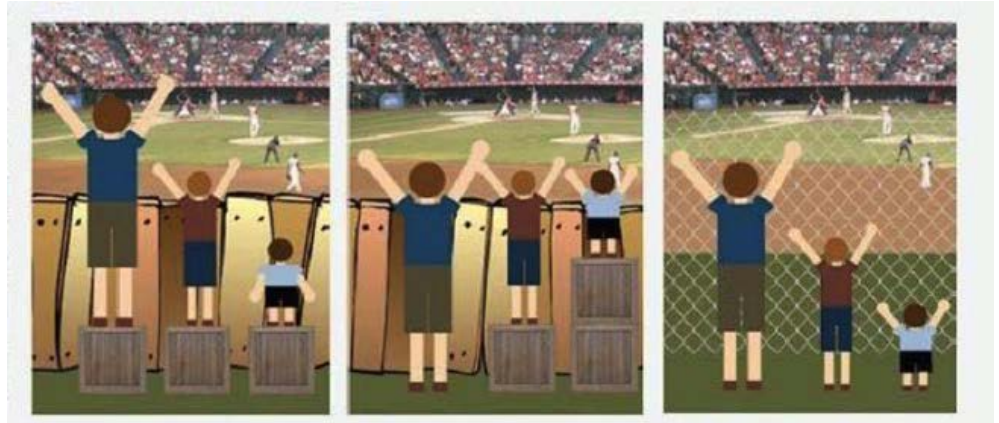
Aniztasuna ez da ezohiko salbuespena, eskolaren egiturazko baldintza bat baizik. Hori dela eta, ezinbestekoa da hezkuntzak horri erantzun bidezkoa eta inklusiboa ematea. Ibilbide bakarretan oinarritutako banakako irakaskuntzaren aldean, bereizte pedagogikoak proposatzen du ikasleen desberdintasunei marko komun erantzutea, talde-kohe-sioa alde batera utzi gabe (Gibbons, 2002). Horretarako, funtsezkoa da **berdintasuna**, **ekitate** eta **inklusioa** bereiztea. Berdintasunak gauza bera eskaintzen die guztiei; ekitateak, ordea, premien arabera doitzen du laguntza. Parte-hartzea eragozten duten oztupoak modu aktiboan ezabatzea da inklusioaren xedea (Booth eta Ainscow, 2011). Ikuspegi hori bereziki, garrantzitsua da maila askotariko testuinguruetan; izan ere, hizkuntza-, kultura- eta esperientzia-maila desberdinak batera egoteak frustrazioak, tratu

¹ Editorearen oharra.

Europako Erreferentzia Marko Bateratua 2001ean eman zen argitara; 2005ekoa da euskarazko bertsioa. Haren Liburu Osagarriari dagokionez, 2022an plazaratu zen euskarazko bertsioa; jatorrizkoaren behin betikoa, berriz, 2020an.

desorekatuaren pertzepzioak edo irakasleen gainkarga-sentsazioa eragin ditzake. Horrexegatik da garrantzitsua errespetuan, enpatian eta erantzukidetasunean oinarritutako ikasgelako giroa sortzea, txandakako rolak, zeregin bereziak eta aniztasuna aberastasun kolektiboaren iturri gisa baloratuko duen kudeaketa malgua bezalako estrategien bidez.

1. irudia. *Berdintasuna vs ekitatea* (CAWI, 2015, 17. or.)



1. irudian ikus dezakegun bezala, **berdintasuna** irudikatzen da ezkerrean: ikasle guztiei baliabide berberak eskaintzen zaizkie, nahiz eta altuenak behar izan ez, eta baxuenak partida ikusi gabe jarraitu. Erdian, **ekitate**a irudikatzen da: aintzat hartzen da guztiek ez dutela abiapuntu bera, eta, ondorioz, laguntza premien arabera moldatu behar dela proposatzen da, baina horrek berekin ekar lezake eskolan erkatze- edo diskriminazio-egoerak sortzea. Eskuinekoan, azkenik, **inklusi**oia irudikatzen da. Ez da desberdintasunak konpentsatzera mugatzen; aitzitik, ikasle guztien parte-hartzea eta ikaskuntza eragozten dituzten oztopoak ezabatzen dira.

Adibide hori hizkuntza-ikasgela batera eramango dugu, 1. irudian ikusten ditugun aldeak argitzeko. Imajina dezagun ahozko jarduera bat; ikasleek, binaka jarrita, irudiak deskribatu behar dituzte. Ikasle guztiei irudi bera ematen bazaie, eta ekoizpen-maila bera espero bada, berdintasun-printzipio bat izango da abiapuntua, baina baliteke ikasle batzuk baztertzea (adibidez, maila baxuagoa dutenak, adierazpen-zailtasunak dituztenak edo premia espezifikoren bat dutenak). Bestalde, behar dutenei laguntza osagarria ematen bazaie —adibidez, hitz-zerrenda bat, komunikazio-egitura erabilgarriak dituen infografia bat edo alde aurretik prestatzeko denbora luzeagoa—, ekitate-irizpidea aplikatuko da. Hala eta guztiz ere, ikuspegi inklusibotik soilik joango da harago. Horretarako, jarduera birdiseinatu beharko da, ikasle guztiek modu aktiboan parte hartu ahal izan dezaten. Adibidez, honelakoak hartu ahal dira aintzat: ikasleen hizkuntza-indarguneen arabera rol osagarriak esleitu, hainbat adierazpen-modu ahalbidetu (ahozkoa, idatzizkoa edota multimodala), eskolako talde ezberdinentzat kulturaren aldetik ezagunak diren irudiak hautatu edo ikasle guztientzat lagungarria izan daitekeen euskarria eskaini hala behar izatekotan. Horrela, iristea errazteaz gain, talde osoarentzat ikaskuntza **esanguratsua**, **parte-hartzailea** eta **testuinguratu**a sustatuko da.

Metodologiaren aldetik, ikuspegi komunikatiboa, atazetan oinarritutako ikaskuntza eta ikaskuntza kooperatiboa bezalakoek tresnak eskaintzen dituzte, testuinguru heterogeneoetan bereziki erabilgarriak. Metodologia horiek aukera ematen dute egoera errealak sortzeko, askotariko ekoizpen- eta ulertze-mailen araberrako jarduera eskalagarriak diseinatzeko eta berdinen arteko lana sustatzeko, elkarri laguntzeko rol eta estrategia bereizien bitartez (Ellis, 2003). Ikaskuntza kooperatiboa, egitura metodologiko gisa ez ezik, gogoeta egiteko eta ekitatean oinarritutako praktika gisa ulertuta ere, ikasle guztien parte-hartze aktiboa sustatzeko marko baliotsua eskaintzen du (Jacobs et al., 2022).

Ikaskuntzaren psikologiaren arloko ekarpenek jardunbide horien oinarri teorikoa babesten dute. **Garapen hurbileko eremuaren** nozioan (Vygotsky, 1978) aldamioren garrantzia azpimarratzen da; bitartekotza pedagogikoak ikasleei aukera ematen die beren kabuz lor zezaketena baino aurrerapen handiagoa egiteko. Aldamiozko egitura horrek hainbat modu har dezake; esaterako, irakasleen laguntza, ikus-entzunezko materialen erabilera edota kide trebeagoekiko elkarreragina. Modu osagarrian **ikaskuntza esanguratsua**ren printzipioan azpimarratzen da eduki berriak ikasleen aurreko ezagutzekin eta bizipenekin konektatu beharra (Ausubel, 1963). Alderdi hori, gainera, bereziki esanguratsua da kultura eta hizkuntza egoerak hain anitzak direnean. Ildo beretik, **Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalean** (IDU) (CAST, 2018) proposatzen da plangintza malgua antolatzea, ikasleen aniztasuna alde aurretik kontuan hartzeko. Xede horretarako, hainbat irudikapen-, inplikazio- eta adierazpen-modu eskaintzen dira, parte-hartze ekitaliboa eta ikaskuntza eraginkorra sustatzeko. Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalaren ikuspegian oinarri sendoa topatzen dugu ikasgelan bereizte pedagogikoa egiteko; hala eta guztiz ere, ikuspegi hori sendotzeko, hizkuntza-irakasleek prestakuntza-laguntza espezifikoa behar dute.

Ikasgela gune anitz, heterogeneo eta konplexua dela ulertzen bada, aniztasunak plangintzaren abiapuntua izan behar du, hezkuntza-esperientzia inklusiboak, esanguratsuak eta eraginkorrak diseinatzeko.

3. MAILA ASKOTARIKO ESKOLA KUDEATZEKO ESTRATEGIAK

Hizkuntzen eskola anitzaren kudeaketak berekin ekartzen du plangintza malgua egitea eta ikasle guztien ikaskuntza esanguratsuan ardatzea. Horretarako, hainbat estrategia proposatuko ditugu: edukien sekuentziazio moldagarria, rol bereizien araberrako lan kooperatiboa, material malguen erabilera, bitartekotza, ebaluazio formatiboa eta taldearen alderdi emozional, kultural eta eleaniztunei arreta ematea.

3.1. PLANGINTZA ETA SEKUENTZIAZIO MALGUAK

Plangintza malgua giltzarrietako bat da hizkuntzen eskola anitza eta maila askotarikoa eraginkortasunez kudeatzeko. Talde osoarentzako ibilbide bakarra diseinatu ordez, edo banakako jarduerak biderkatu beharrean, helburu orokor komunak ezarri eta helburuok lortzeko zenbait ibilbide eskaini behar dira. Horretarako, eskakizun-, laguntza- eta formatu-mailak egokitu behar dira. Ikuspegi hori bat dator Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalaren printzipioekin (CAST, 2018). Zehazki, taldearen kohesioari eusten dio arreta pertsonalizatuari uko egin gabe; aldi berean, ikasleen aldakortasuna ere aurreikusten du, eta ikasle guztien parte-hartze eraginkorra bermatzen du.

Ikasturtearen hasieran ebaluazio diagnostikoa egitea da prozesu horretako funtsezko lehen urratsa. Horrek aukera emango du ikasle bakoitzaren hizkuntza-maila, aurreko esperientziak, ikas-estiloak eta balizko premia espezifikokoak ezagutzeko. Informazio hori hasierako proben, elkarrizketa laburren, sarrera-txartelen (ikus 2. irudia) edo behaketa-dinamiken bidez jasoko da, eta oinarri izango da programazio koherentea eta aniztasunarekiko sentikorra eraikitzeko. Aristuk adierazi duen bezala (Campamento Norte, 2020), hasierako ebaluazioa ondo diseinatzen bada, ikasleen abiapuntua identifikatzeaz gain, estrategia inklusiboak aurreratzeko eta plangintza malgutasunez doitzeko aukera ere ematen du. Ebaluazio hori ez da ikasturtearen hasierara mugatu behar, aldizka eguneratu behar da, interes, ezagutza eta beharren bilakaerari erantzuteko. Ebaluazioaren gaineko ikuspegi dinamiko hori bat dator eskolari buruzko ikuspegi inklusiboarekin (Booth eta Ainscow, 2011). Ikuspegi horretan informazioa biltzea funtsezkoa da oztopoak gainditzeko eta ikasle guztien ikaskuntzarako eta parte-hartzeko duten eskubidea bermatzeko.

Bestalde, unitate didaktikoen egiturak malgua izan behar du; denbora-tarte zabalak eta helburu doigarriak izan behar ditu. Horrez gain, gaitegi guztia zehatz-mehatz betetzeari baino lehentasun handiagoa eman behar zaie ulermenari eta parte-hartze esanguratsuari. Gainera, komeni da baliabide berezituaren sorta bat izatea, adibidez, mailakako fitxak,

ikusizko materiala edo euskarri digitalak, zeregina sortzen diren eskolako premien arabera denbora errealean egokitu ahal izateko.

2. irudia. Sarrera-txartelen adibideak (Campamento Norte, 2020)²



Ildo horretatik, Thornburyk (2025) proposatu du eskola edo saio baten plangintza film baten egitura bat bezala ulertzea eta zenbait elementu nabarmentzea, hala nola argumentua, gaia, erritmoa, fluxua eta itxiera-zentzua. Analogia horren arabera, ondo diseinatutako eskola batek narritiba koherentea izan behar du, sarrerak hartzaileen arreta bereganatu beharko du, garapenean elkarreragina eta aurkikuntza sustatzeko gako-uneak txertatu beharko ditu, eta itxieran ikasitakoa indartu eta hurrengo ikaskuntza apur bat aurreratu beharko dugu. Ikuspegi horrek saio orekatuak, dinamikoak eta emozionalki esanguratsuak egituratzen laguntzen du, oso erabilgarriak eskola anitzean.

Good lessons, I conclude, share features with, among other art forms, good films. They have plot, theme, rhythm, flow, and the sense of an ending (Thornbury, 1999, 1. or.).³

Ildo horretatik, **ikaskuntza irauliaren** eredia oso interesgarria izan daiteke ikasgelaren aniztasunari erantzuteko, eta maila anitzeko testuinguruetan ikaskuntza pertsonalizatu ahal izateko. Ikuspegi horren arabera, zuzeneko instrukzioaren zati bat ikaskuntzaren eremu indibidualera transferitzen da. Horrek aukera ematen du ikasgelan elkarreteraginerako eta laguntza pertsonalizaturako denbora luzeagoa izateko; beraz, oso estrategia egokia da egoera inklusiboetarako (Bergmann eta Sams, 2012; Álvarez, 2020). Zuzeneko instrukzioaren zati bat ikasgelatik kanpo egiteko ateratzen denean —adibidez, bideoak, hizkuntza azaltzeko tutorialak, tutorial didaktikoak, irakurraldi gidatuak, norberak zuzentzeko jarduerak edota ikasestrategien araberrako proposamenak baliatuta—, eskolan emandako denbora optimizatu egiten da, eta beste zeregin batzuetarako erabili ahalko da (zeregin praktikoetarako, lankidetzan egiteko zereginetarako edota taldearen premia espezifikokoak hobeto lantzen dituzten jardueretarako). Ikaskuntza iraulia baliatzen denean, ikasle bakoitzak, bere erritmoaren arabera, aurrera egiten du edukien hasierako ulermenean; horrez gain, ikaskuntza irauliak eskolan ikasteko eta

² Sarrera-txartelen adibideak

Zein testu irakurtzen duzu zure H1en? Zein telesail edo film ikusten dituzu? Zein dira ikusi dituzun azken bideoak? Zein da zure sare sozial gogokoena?	Zer esperientzia duzu hizkuntzak ikasten? Zer ezaugarri du hizkuntzen eskola on batek? Zer espero duzu ikastaro honetatik?
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

³ Ondorioztatzen dut ikasgai onek eta film onak bezalako arte lanek antzeko ezaugarriak dituztela. Argumentua, gaia, erritmoa, fluxua eta amaieraren sentsazioa dute.

parte hartzeko aukerak orekatzen laguntzen du. Ikasleek lanaren zati bat etxean prestatzeko aukera baldin badute (laguntza-materialak eta baliabide egokituak eskuratuta), inplikazio aktiboa eragotz dezaketen oztopoak murriztu egiten dira. Adibidez, aukera proposa izan liteke entzumen-jarduera bat etxean lantzea, transkripzioaren laguntzaz, eta audioa behar adina aldiz berrentzutea. Hartara, ikasgelara joaten direnean, hobeto helduko diete ulermen-jarduera bati eta ondorengo elkarreraginari, eta horrek balizko antsietatea txikiagotuko du. Era berean, komunikazio-jarduera bat egin aurretik oharrrak hartzeak edo alde aurretik planifikatzeak parte-hartze kontzienteagoa eta seguruagoa ahalbidetzen du. Aukera horiek informazioa prozesatzeko denbora luzeagoa edo laguntza behar duten ikasleei laguntzen diete batez ere. Halaber, ikasteko ingurune bidezkoagoa sortzen laguntzen dute, ikasteko erritmoen eta premien aniztasuna kontuan hartuta. Bergmann eta Sams-ek (2012) nabarmendu duten bezala, ikaskuntza iraulia ezin da ulertu teknologian oinarritutako estrategiatzat, baizik eta aurrez aurre ematen den denbora indartzeko eta aniztasunari eraginkortasun handiagoz erantzuteko bide gisa. Hizkuntzen irakaskuntzan aurre-prestakuntza hori bereziki baliotsua da ulermena eta ahozko ekoizpena garatzeko. Vandergrift eta Goh-ek (2012) adierazi duten bezala, kompetentzia horiek instrukzio estrategikoa eskatzen dute, bai eta praktika esanguratsurako zein gidaturako aukera zabalak eskaintzea ere. Beraz, irakaskuntza iraulia oso laguntza baliotsua izan daiteke ikasleen autonomia sustatzeko, lan-erritmoak malgutzeko eta ikasgelako partaidetza-aukera ekitatiboagoa izateko.

3.2. NEUROHEZKUNTZA, MOTIBAZIOA ETA ANIZTASUNA

Plangintza eraginkor bati **neurohezkuntza**ko oinarriak gehitzen badizkiogu, aberastu egiten da. Neurohezkuntzan lantzen da nola ikasten duen gure burmuinak eta ezagutza hori nola aplikatu daitekeen ikasgelan. Morak (2017) adierazi duen bezala, burmuina gure hezkuntza-tresna nagusia da, eta nola funtzionatzen duen jakinez gero, ikas-esperientzia eraginkorragoak diseinatu ahalko ditugu. Ildo beretik, Méndez Santos-ek (2016) nabarmendu du hizkuntzen ikaskuntzak **alderdi kognitiboak** eta **afektiboak** kontuan hartu behar dituela modu integratuan, eta arreta, jakin-mina eta emozioak aktibatzen dituzten jarduerak diseinatzea funtsezkoa dela ezagutzarako sarbidea errazteko eta memoriaren mekanismoak indartzeko Adibidez, lan-memoria kontuan hartzen badugu, honako hauek balia ditzakegu: eduki berriak saioaren hasieran txertatzea; mugimendua eta pentsamendu-errutinaren aldaketa eskatzen duten etenaldi aktibo laburrrak gehitzea; eta praktika denboran zehar hedatzea, besteak beste, errepasso-jarduerak une ezberdinetan banatuz (adibidez, ahozko errepassoa egiteko txanda arinen, praktika egiteko jokoan edo memoria-fitxen bidez).

Bestalde, motibazioa ikaskuntzaren funtsezko motorra da. Burmuinak hobeto ikasten du edukiak emozionalki esanguratsuak direnean eta ikasleen bizipenekiko lotura dutenean. Méndez Santosen arabera (2016), inplikazio emozionala pizten duten jarduerak motibazioa areagotzeaz gain, ikaskuntza eta parte-hartze aktiboa sendotzea ere errazten dute. Horrek berekin dakar zereginak ikuspegi inklusibotik eta esanguratsutik diseinatzea. Egunkari pertsonalak idaztea, kultura-posterrak sortzea edo egoera erreala simulatzea (adibidez, jatetxe batean eskatzea edo bidaia bat planifikatzea) bezalako jarduerak edukiak esperientziatik eta emoziotik lantzea ahalbidetzen dute. Tokuhama-Espinosak (2014) gogorarazten duen bezala, denboran banatutako praktika —edukiak momentu eta testuinguru ezberdinetan berrikustea— lagungarria da ikaskuntza finkatzeko.

Thornburyk (2005), hizkuntzen didaktikaren ikuspegitik, ikaslearengan ardaztutako ikasgaiak proposatzen ditu, alde aurreko ezagutzaren aktibazioa, helburuen argitasuna eta hausnarketa metakognitiboa barne hartzen dituztenak. Adibidez, elikadurari buruzko unitate bat hasteko irudien bidezko ideia-jasa egin daiteke; gero, helburu argia duen ahozko ekoizpena; eta, amaitzeko, elkarrizketan erabilitako estrategiei buruzko banakako hausnarketa.

Halaber, Wilson eta Conyers-ek (2013) azpimarratzen dute lagungarria dela ikasleei azaltzea burmuinak nola funtzionatzen duen, batez ere, estrategia metakognitiboak modu esplizituan irakasten badira. Hona jarduera simple bat: taldeari proposatu ikasgelako poster bat diseinatzea, eta poster horretan jasotzea “ikasten laguntzen didaten estrategiak”, edo binaka hausnartzea zerk laguntzen dien gehien hiztegia gogoratzen, aldez aurretik adibide batzuk banatuta.

Halaber, maila askotariko eskolan arreta eman behar zaie edukiak hobekien menderatzen dituzten ikasleei. Jardueren aldaera konplexuagoak proposatu ahal dizkiegu.; esaterako: deskribapen bat egin beharrean, kritika gastronomiko bat idaztea; jarduera kooperatiboetan lidergo-rolak hartzea animatzea (adibidez, denboraz arduratzea edo txandak banatzea); edota ikaskideentzat erreposoa egiteko materialak edo jokoak diseinatzea. Praktika horiek taldea aberasten dute, eta hazteko motibazioa eta mentalitatea indartzen dituzte (Dweck, 2006).

Plangintzan aniztasuna kontuan hartzeak ez du esan nahi hainbat klase diseinatu behar direnik, proposamen doigarriak eta esanguratsuak sortu behar direla baizik. Proposamen horiek benetako taldetik abiatuko dira eta arlo akademikoari zein emozionalari, kulturalari eta hizkuntzari erreparatuko. Horrekin batera, ikasgelan konfiantza eta errespetua bermatu behar dira. Dinamika batzuk —hala nola harrera egiteko txandak, elkarrizketa emozional gidatuak edo eskerrak emateko taulen erabilera— lagungarriak dira loturak eta ongizatea indartzeko (Hattie, 2012). Méndez Santosen arabera (2016), giro afektibo positibo horrek laguntzen du antsietatea murrizten, ikasleen autoestimua sustatzen eta ikaskuntzarako joera hobea sortzen.

Dimentsio afektiboak eginkizun nagusia betetzen du prozesu horretan. Méndez Santosek (2016) nabarmentzen du dimentsio horrek zuzeneko eragina izaten duela ikasleen motibazioan eta ikaskuntzarako joeran; beraz, ezinbestekoa da ingurune seguruak sortzea, non ikasleek sentitzen duten balioa aitortzen zaiela eta haien kompetentzien araberako parte hartzeko gai direla, judizioen edo akatsen beldurrik gabe.

Ikuspegi eleaniztun eta kulturartekotik, EEMBk eta haren Liburu Osagarriak (Europako Kontseilua, 2022) ikasleen hizkuntzak eta kulturak baliabide gisa integratzea proposatzen dute. Hizkuntzen arteko adierazpen idiomatikoak alderatzea, lotura edo interes pertsonala duten liburu-ai-puen, filmen edo abestien zatiak itzultzea, edo errezeta, abesti edo ospakizun tipikoak arakatzea bezalako jarduerak hizkuntza nortasunetik eta afektibotasunetik lantzea ahalbidetzen dute. Alde horretatik, Mendez Santosek (2015) azpimarratzen du emozio eta ibilbide pertsonalei jaramon egiteak ikaskuntza sakonagoa eta motibatzaileagoa errazten duela.

3.3. LAN KOOPERATIBOA ETA ROL BEREIZIAK

Lan kooperatiboa oso estrategia metodologiko eraginkorra da hizkuntzen eskolan aniztasuna kudeatzeko, ikaskuntza-espazioak eraikitzeiko aukera ematen baitu, non aniztasuna indargune bihurtzen den. Ondo diseinatutako egitura kooperatiboen bidez, elkarrekin esanguratsua, elkarrekiko laguntza eta gizarte-trebetasunen garapena sustatzen dira, eta, aldi berean, hizkuntza-gaitasunean aurrera egiten da.

Metodologia hori maila anitzeko testuinguruetan aplikatzeko gakoetako bat **taldekatze heterogeneoak** diseinatzea da; hau da, talde horiek nahita antolatzea anitzak izan daitezten, hizkuntza-mailari, ikasestiloari, interesei eta ibilbideei dagokienez. Kagan-ek (1994) gomendatzen duen moduan, taldeak aldizka txandakatzea garrantzitsua da inklusioa sustatzeko eta hierarkiak finkatzeari aurrea hartzeko. Horrez gain, rol bereiziak esleitzen laguntzen du txandakatze horrek, eta, hartara, kide guztien parte-hartzea modu ekitatiboan antolatzen. Kaganek (1994) bere azterketan nabarmentzen du talde heterogeneoek ekitate handiagoa sustatzen dutela, baita ikasle guztien ikaskuntza pizten ere, berdinen arteko kooperazioa indargune osagarrien bidez sustatzen dutelako. Hala ere, aniztasun horrek orekatua izan behar du. Komeni da, beraz, talde berean

maila-desberdintasun handiegiak dituzten ikasleak elkarrekin ez jartzea, horrek frustrazioa edo partaidetza-desorekak eragin baititzake. Hobe da goi-mailako ikasleak maila ertainekoekin biltzea, eta ez maila altuenekoak hasierako mailetan daudenean, guztiak zereginetan ekarpen esanguratsuak egiteko moduan egon daitezten.

Laburbilduz, eskola anitz eta maila askotarikoetan lan kooperatiboa arrakastaz ezartzeko, funtsezkoa da lau antolaketa-irizpide hauek kontuan hartzea (Kagan, 1994):

1. **Nahita osatutako aniztasuna.** Antolatu talde heterogeneoak, hizkuntza-maila, interes edo aurreko ikas-esperientzia anitzak dituzten ikasleak elkarrekin egon daitezten. Adibidea: irudiak deskribatzeko jardura batean hiztegi zabala duen ikasle bat, ahoskera ona duen beste ikasle bat eta ideiak ondo antolatzen dituen beste ikasle bat elkartu.
2. **Taldeak txandakatzea.** Aldatu aldizka taldeen osaera, inklusioa sustatzeko eta harreman finkoak edo hierarkiak saihesteko.
3. **Rol bereiziak.** Esleitu rol zehatz bat taldeko kide bakoitzari: esaterako, moderatzailea, idazkaria, bozeramailea, denboraren arduraduna, etab. Adibidea: idazmen-jardura kolaboratibo batean, bozeramaileak amaierako ekoizpena irakurriko du, idazkariak oharrak hartuko ditu, eta moderatzaileak guztien parte-hartzea ziurtatuko du. Komeni da ikasturtean zehar rol horiek txandakatzea.
4. **Mailak orekatzea.** Saiatu mailen arteko alde nabarmenegiak ekiditen. Elkartu maila aurreratua duten ikasleak tarteko maila dutenekin, guztiak ekarpenak egiteko gai izan daitezten. Adibidea: antola ezazu eztabaida-jardura bat, eta elkartu tarteko maila duten bi ikasle maila aurreratua duen beste batekin, zereginen banaketa —adibidez, aldeko eta kontrako argudioak formulatzea— errealista izan dadin. Horren adibide bat 3. irudian dugu: taldean lau ikasle daude, eta modu orekatuan edo binaka lan egin dezakete: hasierako mailako ikasleek aurrean duten ikaslearekin jardun dezakete, eta alboko ikaslearekin ere bai.

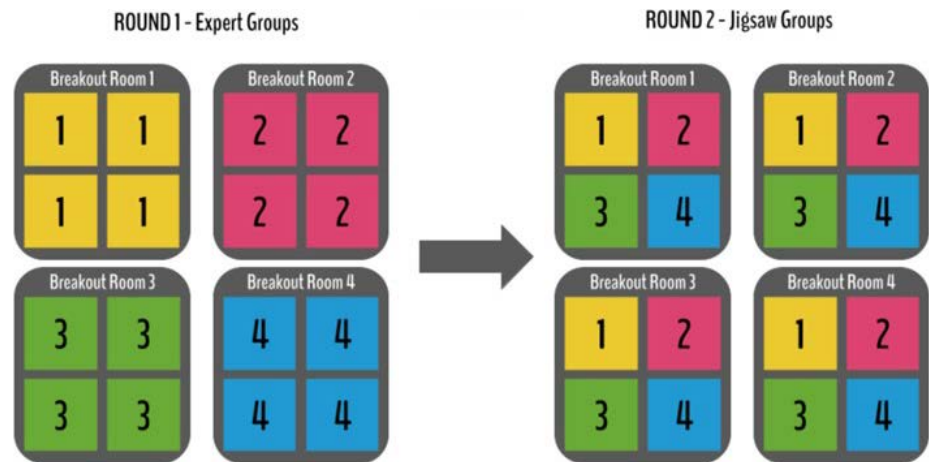
3. irudia. Talde heterogeneoak (Kagan, 1994)

baxua	ertaina
ertaina	baxua

Jarraibide horien bidez, ikasgelaren heterogeneotasuna ikaskuntza kooperatiborako eta inklusio eraginkorrerako aukera bihurtzea ahalbidetzen da.

Maila anitzeko ikaskuntza-egoeratan dinamika erabilgarrien artean *jigsaw* (buru-hausgarriak) deritzona dugu (Aronson, 1991; Jacobs et al., 2024; Kagan, 1994). Taldeko kide bakoitza edukiaren zati batean “aditu” bihurtzen da, eta zati hori beste “aditu” batzuekin lantzen du; gero, jatorrizko taldearekin bat egiten du ezagutzak partekatzeko eta ezagutza osoa eraikitzeko. Egitura horrek kooperazioa sustatzeaz gain, eduki konplexuak ulertzen laguntzen du, eta ikaskuntzaren erantzukizuna banatzen du. Ildo horretatik, ikaskuntza kooperatiboko proposamen batzuetan, adibidez, Jacobs et al.-en proposamenan (2024), azpimarratzen da garrantzitsua dela ikasle bakoitzak rol aktiboa betetzea, bere gaitasunen eta ikas-estiloaren arabera.

4. irudia. Jigsaw teknikaren adibidea online eskolan gelak (breakout rooms) baliatuz (Stanford Center for Teaching and Learning, d. g.).



Honako hauek dira hizkuntzen eskolan ikuspegi kooperatibo eta inklusibotik ikaskuntza lantzeko beste proposamen batzuk.

1. **Zeregin kateatuak.** Esate baterako, istorio kolektibo bat idaztea edo elkarrizketa bat txandaka eraikitzea. Horrek idatzizko edo ahoko ekoizpena modu partekatuan osatzen lagunduko du, eta taldearen kohesioa ere sustatuko du. Ikasle bakoitzak testuaren zati bat gehituko du (esaldi, ekintza edo erantzun bat), eta gainerakoekin kateatuko da. Dinamika horiek lagungarriak dira maila guztietako parte-hartzea errazteko; izan ere, ikasleek laguntza jaso dezakete (ereduak, egiturak, hiztegi ilustratua), eta beren kompetentzien araberrako ekarpenak egin. Gainera, ikaskideen ekarpenen ulermen aktiboa sustatzen du.
 1. adibidea. A1 mailako ikasleek istorio bat asmatu eta idatziko dute. Lehen ki-deak, adibidez, honela ekingo dio: “Atzo, esnatu nintzen”. Hurrengo ikaskideak beste ekintza bat gehituko du, eta horrela jarraituko dute kontakizuna amaitu arte.
 2. adibidea. A1-A2 mailako eskolan ikasleek elkarrizketa bat sortuko dute elkarrekin. Lehen ikasleak “Kaixo! Zer moduz zaude?” esango du; hurrengoak erantzun egingo du eta galdera berri bat gehituko: “Ondo, eta zu? Zer egingo duzu asteburuan?” Elkarrizketa luzatu egingo da talde osoan, euskarazko egiturak praktikan jarritz eta elkarri entzunez.
2. **Proiektu kooperatiboak; era askotako amaierako ekoizpenak** izan ditzakete (kartelak, bideoak, aurkezpenak, blogak...). Taldeei aukera ematen diete barne-antolaketa egiteko, zereginak banatzeko eta helburuak gaitasunen arabera doitzeko. Egitura horrek autonomia, motibazioa eta ikaskuntza esanguratsua sustatzen ditu, ikasleek prozesu luzeagoan parte hartzen dutelako, eta azkenean ekoizpen zehatza egiten. Gainera, aukera ematen du gaitasun linguistikoak eta zeharkako kompetentziak azalertzeko.

Adibidea. Talde batek informazio-kartel bat sortuko du bere herrialde gogokenari buruz. Beste talde batek elkarrizketa laburra prestatuko du, eta hirugarren batek ahozko aurkezpen bat egingo du, irudiekin batera. Talde bakoitzak gai bera landuko du, baina ikuspegi ezberdinetatik, beren indarguneen arabera.
3. **Ikaskuntza-geltokiak.** Ikaskuntza aktiboko proposamen bat da. Honetan datza: unitate didaktiko edo eduki bat lantzeko zenbait jarduera ikaskuntza-zirkuitu batean antolatzen dira; oro har, bertatik igaro behar dute ikasle guztiak.

Hurrengo atalean sakonago azalduko dugu nola balia ditzakegun ikaskuntza-geltokiak maila askotariko eskoletan, plangintza anitzaren eta inklusiboaren ikuspegitik.

3.4. IKASKUNTZA-GELTOKIAK HIZKUNTZEN ESKOLAN: PROPOSAMEN AKTIBOA, MALGUA ETA INKLUSIBOA

Ikaskuntza-geltokiak estrategia didaktiko bereziki erabilgarriak dira hizkuntzen eskolako aniztasunari erantzuteko. Metodologia horren arabera, zenbait espazio bereizten dira ikasgelan; horietako bakoitzean, jarduera jakin bat dago, hurrengoetara egokituta: zailtasun-maila desberdinetara, euskarri-motetara (bisualak, entzutekoak, manipulaziozkoak) edo hizkuntza-trebetasunetan (ahozkoaren ulermena, idatzizko adierazpena, elkarreragina, etab.) egokituta. Fernández-Rufete-k (2020) azaldu duen bezala, ikaskuntza-geltokiak aukera egokiak dira elkarrekin lanean aritzeko eta ikasteko; inklusioa eta konpetentzia gakoak ere garatzen dituzte (2020, 41. or.). Hau da, ikaskuntza-geltokiak elkarlanean aritzeko eta ikasteko proposamenak dira, eta inklusioa zein gako-konpetentzien garapena sustatzen dituzte.

Indargune nagusietako bat antolaketa-erako duten moldagarritasuna da, oinarrizko bi modutan ezar baitaitezke:

- **Txandakako geltokiak.** Ikasle-talde bakoitza modu sekuentzian igarotzen da estazio guztietatik. Horrek ikaskuntza-esperientzia askotarikoa eta orekatua ahalbidetzen du, ikasle bakoitzak hainbat trebetasun eta eduki lantzen baititu saioan zehar.
- **Geltoki estatikoak.** Talde bakoitza geltoki zehatz batean dago; eduki bera edo ezberdina lantzen du, haren ezaugarrien arabera (maila, erritmoa, interesak) moldatutakoa. Formatu honetan, talde guztiek helburu didaktiko berari heldu ahal diote, baina euskarri, material edo konplexutasun-maila ezberdinak ezarrita. Beraz, egitura antolatua batean aniztasunari erantzuteko aukera dago.

Hona hemen adibide bat. Janariari buruzko unitate batean honelako geltokiak proposa daitezke: irudi-txartelak ordenatzea (adibidez, "sagarrik gustatzen zaizkit"), errezeta bat orainaldiko aditzekin betetzea, jakiak asmatzeko irudiak deskribatzea, ekintzak mimikaren bidez asmatzea, entzumen-jarduera duen sukaldaritza-bideo bat ikustea edo eguneko menua taldeka diseinatzea. Zeregin horietan ulermena, ekoizpena, elkarreragina eta jokoa lantzen dira; horrez gain, ikaskuntza aktiboa, kooperatiboa eta testuinguratu sustatzen da.

Metodologia hori eraginkorra izan dadin, ezinbestekoa da kudeaketa didaktikoa zainetzea, maila anitzeko testuinguru batez ere. Geltokiak pixkanaka txertatzeak ikasleen autonomia eta autorregulazioa garatzen laguntzen du. Ikusmeneko laguntza-sistema ezartzeak (adibidez, txartelak edo seinaleak) behin eta berriz etenak egotea saihesten du eta erabakiak erantzukizunez hartzea sustatzen du. Gainera, formatuak ahalbidetzen duen mugimendua baliatzeak ikasgelako arreta eta giroa hobetu egiten ditu. Oso erabilgarria da **irakaslearen geltoki** bat txertatzea. Horrela, talde txikiekin lan egiteko aukera egongo da, errefortzua behar duten ikasleekin aritzeko edo maila aurreratuagokoekin edukiak zabaltzeko.

Geltokien kopurua taldearen eta denbora erabilgarriaren arabera moldatu behar da (adibidez, hamar eta hamabost minutu arteko hiru, lau edo eta bost geltoki). Komeni da geltoki bakoitzak honako hauek izatea: jarraibide argiak, material irisgarriak eta lehenago bukatzen dutenentzat jarduera gehigarriaren bat. Horrez gain, autoebaluazioa edo zuzenketa gidatua egiteko elementuak ere txerta daitezke. Gomendagarria da saioa bateratze-lan labur batekin, partekatutako zuzenketa-ekin edo taldeko atzera-elikadurarekin amaitzea, ikasitakoa sendotzen eta nor bere aurrerapenez jabetzen lagunduko duen azken gogoetarekin batera.

Gigena eta Cuesta García (2022) adierazi duten bezala, metodologia honek ikasleen inplikazio aktiboa sustatzen du, eta ikasteko erritmo indibidual modu eraginkorrean kudeatzeko aukera ematen. Gainera, bat egiten du Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalaren

printzipioekin (Meyer et al., 2014), iristeko, adierazpenerako eta motibazioarako bide ugari eskaintzen baititu, taldearen benetako ezaugarrietara egokituta.

Johnson eta Johnson-ek (2009) egitura kooperatiboei buruzko ideiarekin ere bat egiten du proposamen honek. Ideia horren arabera, banakako lorpenak taldeko arrakastarekin lotuta daude. Hizkuntzen eskolan, antolakuntza-modu horrek interdependentzia positiboa eta erantzukizun partekatua sustatzen ditu; halaber, testuinguru errealetan, kolaboratiboetan eta maila desberdinetara egokitutakoetan komunikazio-gaitasuna garatzen laguntzen du.

3.5. IKASLE GUZTIEN PARTE-HARTZEA ERRAZTEKO ESTRATEGIAK

Maila askotariko hizkuntzen eskolan, erronka esanguratsuenetako bat ikasle guztien parte-hartze aktiboa sustatzea da, presiorik edo desberdintasun-sentsaziorik sentitu gabe. Hori lortzeko, funtsezkoa da irakasleek eskolaren kudeaketan egitura inklusiboak txertatzea, **hizkuntzaren erabileran, galderak egitean eta dinamiken antolaketan** arreta berezia jarritz.

From Ask to Task (galderatik jarduerara) deritzon teknika guztiz erabilgarria da. Honetan datza: ikasle jakinei galdera zuzenak egin beharrean, talde osoari jarduera erraz bat proposatzen zaio. Honako hauek dira horrelako jardueren adibideak: hiztegiari lotutako marrazkiak egitea, emozio bat irudikatzen duen hitz bat idaztea, irudi-segida bat ordenatzea edo erantzun zuzena adieraztea. Parte-hartzea ahozkoa ez den jarduera kolektibo baten bidez antolatzen bada, presioa txikiagoa izango da, guztientzako espazio segurua sortuko da eta irakasleak erantzuteko modu desberdin batzuk behatu eta aztertu ahalko ditu, hala nahi izatekotan ahozko faseari ekin baino lehen. Teknika hau aurrez-aurretik aktibatzeke edo ulermena modu inklusiboan eta bisualean egiaztatzeke oso eraginkorra da. Sathy eta Hogan-en arabera (2022), ikasleek ahozko jarduera baten bidez parte hartu beharrean idatziz, marraztuz edo erantzun-txartelen bidez egiteko aukera badute, ikaskuntza-ingurune inklusibo eta ekitatiboagoa sortuko dugu, eta bereziki onuragarria izango da jendaurrean deseroso sentitzen direnentzat.

Horiez gain, beste estrategia batzuk ere erabil daitezke, parte-hartzea erregulatzeko eta beharrezko euskarriak eskaintzeko.

- Erantzunak bildu aurretik **denbora ematea**, guztiek informazioa prozesatzeko eta beren burua prestatzeko aukera izan dezaten.
- Ikasleen mailaren arabera **galdera-motak doitzea**: hizkuntza hain ondo menderatzen ez dutenei galdera zehatzagoak eta gidatuagoak; erronka handiagoei aurre egiteko prest daudenei, aldiz, irekiagoak edo hausnarketarako bidea ematen dutenak.
- Galdetu aurretik **lagungarriak, adibideak edo ereduak ematea**, batez ere itaunek antsietatea edo behar ez den esposizioa eragin ditzaketela aurreikusten denean.
- **Ikasleei bikoteka edo idatziz erantzuteko aukera ematea**, ahoz parte hartu aurretik.

Beste dinamika erabilgarri batzuek ikusizko euskarriak (kolore-txartelak, ikonoak, emotikonoak) dituzte, zigorrik gabe txanda “pasatzeko” aukera edo galdera mailakatuak, ikasle bakoitzak zein zailtasun-mailaz parte hartu nahi duen aukera dezan. Estrategia hauek parte-hartze ekitatiboagoa sustatzeaz gain, aniztasuna eskolako egitura-elementu gisa balioztatzen dute, ikasleen autoestimua eta konfiantza indartuz.

Mercer-en hitzetan (2016), eskola inklusiboan ikasle guztiak presente egoteaz gain, norbere tokitik ekarpenak egiteko gai dela ere sentitu behar dute.

3.6. IRAKASKUNTZA INKLUSIBORAKO MATERIAL MOLDAGARRIAK

Hizkuntzen eskola anitz eta maila askotarikoan, material didaktikoak tresna malgu eta irisgarri gisa ulertu behar dira, ikasleen gaitasun-mailei, ikas-estiloari eta premia indibiduali erantzuteko. Kontua ez da ikasle bakoitzarentzat material desberdina sortzea, baizik eta ezagutza eskuratzeko, prozesatzeko eta adierazteko modu desberdinetara egokitu daitezkeen baliabide moldakorrak diseinatzea edo hautatzea. Ikuspegi hori **Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalean** oinarritzen da, eta **irudikatzeko, adierazteko** eta **parte-hartzeko** hainbat baliabide ematen ditu, ikasle guztien sarbidea eta konpromisoa ziurtatzeko (CAST, 2018; Ibarra Lizundia, 2024).

Jarduera eskalagarriak erabiltzea da funtsezko estrategietako bat; izan ere, zeregin ireki horiek aukera ematen dute inplikazio- eta konplexutasun-maila desberdinak ezartzeko. Adibidez, idazketa-jarduera batean hainbat aldiamio sar daitezke: hasierako mailatan dauden ikasleek esaldiak ikusizko euskarrien eta eredu estrukturalen bidez osatuko dituzte; tarteko mailatan dauden ikasleek paragrafo gidatuak idatziko dituzte, lokailuak eta hiztegi-zerrendak erabilita; maila aurreratueta dauden ikasleek, berriz, testu librea garatuko dute gai berari buruz. Ahozko jardueretan, adibidez, honako hauek proposa daitezke: ikusizko euskarria baliatuta esaldi solteak osatzea edota bat-bateko deskribapenak eta aurkezpen laburrak egitea, ikasle bakoitzaren autonomia-mailaren arabera. Beste jarduera eskalagarri bat bideo baten zatien azpitoluak elkarlanean sortzea izan daiteke. Ikasleek taldeetan azpitoluak sor ditzakete xede-hizkuntzan, konplexutasuna duten mailaren arabera doituta: hitzez hitzeko transkripzioetik edukien egokitzapen sortzailerara. Ikuspegi horrek entzumenaren ulermena, idatzizko ekoizpena eta elkarlana sustatzen ditu.

Mailaka graduatu daitezkeen testuak erabiltzea da beste estrategia eraginkor bat: eduki berean oinarritutako materialak erabiltzen dira, baina luzera, konplexutasun lexikoa eta egitura gramatikalak egokituta daude Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalaren printzipioei jarraikiz (CAST, 2018). Adibidez, narrazio baten hiru bertsiok lan daitezke: bertsiok sinplifikatua, piktogramekin; tarteko mailako beste bertsiok bat; eta hizkuntza naturala eta inferitzeko jarduerak biltzen dituen bertsiok konplexu bat. Modu osagarrian, fitxa bereizietan helburu berak lan daitezke, zereginak gaitasun-mailaren arabera egokituta. Horrela, inklusioa sustatuko da curriculum-koherentzia galdu gabe (Tomlinson, 2001; Sánchez Miguel, 2010).

Plangintzan **Bloom-en taxonomia berrikusia** aplikatzeak hainbat maila kognitibotako jarduerak diseinatzea ahalbidetzen du, oinarritzotik konplexura. Horrek ikasleei parte hartzen lagunduko die (Anderson eta Krathwohl, 2001). Demagun bidaiei buruzko unitate bat lantzen ari garela. Ikasleek honako zeregin hauek egin ditzakete:

- **Gogoratzea.** Garraio bideei lotutako hiztegiaren zerrenda egitea.
- **Ulertzea.** Trenez bidaiatzearen eta hegazkinez bidaiatzearen arteko aldeak azaltzea.
- **Aplikatzeko.** Ibilbide bat antolatzea, ikasitako hiztegia erabilita.
- **Aztertzea.** Hainbat garraio bideri lotutako abantailak eta desabantailak erka-tzea.
- **Ebaluatzea.** Helmuga zehatz batera joateko garraio bide egokiena aukeratzea.
- **Sortzea.** Garraio bide jasagarrien erabilera sustatzeko publizitate-kanpaina bat diseinatzea.

Jarduera horiek ikasleen mailaren arabera egokitu daitezke, ikusizko euskarriak, eredu moldatuak edo zeregin irekiagoak eskaintzen baditugu, Ikaskuntzarako Diseinu Unibertsalaren printzipioekin bat etorrira. Anderson eta Krathwohl-ek (2001) adierazi duten bezala, ikaskuntza Bloom-en taxonomiaren bidez egitura dezakegu, maila kontzeptual sinpleenetatik konplexuenera. Horrek mailakako progresioa osatzen laguntzen du, ikaslearen erritmoaren arabera.

Ikusizko euskarriak (irudiak, piktogramak, mapa mentalak, infografiak) guztiz baliodunak dira ikaskuntza testuinguratzeko, aurrezagutzak aktibatzeke eta aniztasun handiko eskoletan ulermena errazteke. Esate baterako, elikadurari buruzko unitate batean, hasieran elikagaien benetako irudiak eta piktogramak sailkatzeko jarduera bat egin daitezke, eta elikagai horiek eta eguneko jarduerak lotu daitezke (“jan”, “erosi”, “janaria prestatu”). Zeregin horrek entzumenaren ulermena, hiztegi funtzionala eta idatzizko ekoizpena modu integratuan eta inklusiboan lantzeko aukera ematen du.

Tresna digitalen erabilera ikaskuntza egokitzeko eta pertsonalizatzeko aukera berriak ematen ditu. Kahoot! edo Quizizz plafatormek, adibidez, galderen zailtasun-maila doitzeko eta berehalako errefortzuak eskaintzeko aukera ematen dute. Edpuzzle tresnak bideoetan galdera bereiziaz txertatzea ahalbidetzen du. Genially tresnak material interaktibo, bisual edo gamifikatuak ibilbide pertsonalizatuen bidez diseinatzen laguntzen du; horrek guztiak, beraz, autonomia eta ikaskuntza autorregulatua sustatzen ditu. Gainera, komeni da materialak **formatu berrerrabilgarri eta eskalagarri** bitartez antolatzea. Besteak beste, honako hauek erabil daitezke: irudi tematikoen bankua, mailen arabera sailkatutako hiztegi-txartelak, hainbat aukera dituzten zeregin-txantiloak eta errubrika bisualak. Antolaketa horrek irakaskuntza-denbora optimizatzen du, eta ikasgelako aniztasunari erantzun azkar eta eraginkorra ematea ahalbidetzen.

Nation-ek (2009) adierazten duen bezala, inputarekiko esposizio ulergarria eta aberatsa ezinbestekoa da hizkuntzak ikasteko. Edukira iristeko sarbide anitz eskaintzeak ikasle bakoitzari ikaskuntzara heltzeko bidea aurkitzen laguntzen dio, maila, aurreko esperientzia edo erritmoa oztopo izan gabe. Irisgarritasuna, malgutasuna eta zehaztasun didaktikoa txertatzen dituen heinean, eskola anitzetan ikaskuntza-prozesua garatzen laguntzen duen bide pedagogiko koherente eta errealista da IDUaren ikuspegia.

3.7. EBALUAZIO FORMATIBOA, ALDAMIATZEA ETA EBALUAZIO BEREIZIA

Maila askotariko eskolan, bitartekotza pedagogikoko eta aldamiatzeko funtsezko tresna izan daitezke ebaluazioa, ikasle guztiei beren abiapuntutik aurrera egiteko laguntza egokitua eskaintzen baitie. Ebaluazioa ez da emaitzak neurtzeko une zehatz bat bezala ulertu behar; prozesu jarraitua, malgua eta norbanakoaren aurrerapenean ardatzuta-koa da. Ikuspegi horrek berekin dakar ikasle batek nola ikasten duen behatzea, atzeraliekadura esanguratsua eskaintzea eta irakaskuntza prozesuan aurkitutako premien arabera moldatzea.

Sanmartín (2007) dioen bezala, ebaluatzea irakastea ere bada: ebaluazio formatiboak ikaskuntza bideratu behar du, ikasleak modu aktiboan inplikatu eta prozesuari berari buruzko hausnarketa sustatu. Ikuspegi horretatik, ebaluatzea ez da kalifikatze soila, gehiago eta hobeto ikasteko aukerak sortzea baizik.

Askotariko eskolan baliabide erabilgarrienetako bat **maila anitzeko errubrikak** dira; horien bidez, zeregin bera jardun-maila desberdinez balora daitezke. Bereiziki egokia da ikasleen hizkuntzaren arloko gaitasun-mailak anitzak direnean. Hizkuntzen eskolan errubrika horiek idatzizko zein ahozko jardueretan eta jarduera kooperatiboetan erabil daitezke. Horrez gain, komunikazio argia, hiztegiaren erabilera, ahoskera eta testuen egitura bezalako irizpideak txeratzeko aukera ere eskaintzen dute.

Ebaluazio formatiboan prozedura parte-hartzaileak ere txertatzen dira, hala nola **auto-ebaluazioa** eta **koebaluazioa**. Prozesu horiek autorregulazioa, nor bere ikaskuntzaz jabetzea eta erantzukizun partekatua kontuan hartzea sustatzen dute. Esate baterako, **irteera-txartelak** jardueran ikasleei honelako galderak egitea proposatzen da: “Zer ikasi duzu gaur?” edo “Zer iruditu zaizu zailena?”. Horrek aukera ematen die irakasleei oso informazio baliotsua jasotzeko saioaren bukaeran. **Egiaztatze-zerrendak** ekoizpenak modu autonomoan berrikusten laguntzen dute eta **TAG feedbacka** (*Tell something you*

liked, Ask a question, Give a suggestion, hau da, “esan gustatun zaizun zerbait”, “egin galdera bat”, “egin iradokizun bat”) bezalako egiturek berdin arteko errespetuzko koebaluazio eraikitzailea sustatzen dute (McTighe eta Wiggins, 2005).

Prozesu horretan irakaslea bitartekaria da, eta aldi baterako laguntza —aldamioak— eskaintzen die ikasleei, bakoitzaren beharretara egokituta: jarraibideak birformulatzea, ereduak ematea, antolatzaile bisualak erabiltzea edo zeregin bati ekiteko estrategiak iradokitzea. Laguntza pertsonalizatu hori **Garapen Hurbileko Eremuaren** teoriaraino oinarritzen da (Vygotsky, 1978). Helburua ez da emaitzak berdintzea, ikasle bakoitzari bere erritmoaren arabera aurrera egiten laguntzea baizik.

Ellis-ek (2009) azpimarratu duen bezala, hizkuntzen eskolako atzeraelikadurak ulergarria izan behar du, ikaslearen mailarako egokia eta hobekuntzara bideratua, ez berehalako zuzenketara. Ildo beretik, Ruiz Torres et al.-ek (2021) nabarmendu dute hizkuntza-ikasgelako ebaluazio formatiboak jarraitua izan behar duela, praktikan txertatua, hobekuntzara bideratua, ikasleentzat ulergarria eta elkarriketa sortu behar duela. Horrez gain, ebaluazio-prozesuek irakasleei ikaskuntza doitzeko eta ikasleei euren ikas-prozesua erregulatzeko aukera eskaini behar die; hala, autonomia, inplikazioa eta konfiantza sustatuz.

Ebaluazioa banakako aurrerapenean oinarritzen bada, ebaluazio homogeen batean oharkabean igaro litezkeen lorpenak baloratu ahal dira. Ikasle baten ahoskera, ulermena, parte-hartzea eta konfiantza nola hobetu diren behatzeak ikaskuntzaren gaineko begirada ekitatiboagoa eta inklusiboagoa ematen du. Horretarako, portfolioen, eskola-egunerokoen edo narrazio-txostenen bidez prozesua dokumentatzea erabilgarria da.

Gainera, Rea-Dickins-ek (2004) planteatu duen bezala, hizkuntzen irakaskuntzan ebaluazio formatiboak erabakiak hartzeko prozesu jarraitu gisa hartu behar da, non behaketa sistematikoa, irakasleen hausnarketa eta askotariko ebidentzien azterketa biltzen diren. Ebaluazioa ikasleen mailaren arabera bereizi ahal da: hasierako mailetan, besteak beste, laguntza bisualak erabil daitezke (emotikonoak, piktogramak, hiztegi-adibideak); maila aurreratuagoetan galdera metakognitiboak erabil daitezke (“Zein izan da gaur gehien lagundu didan estrategia?” edo “Nola lagundu diot taldeari?”). Hausnarketa horiek hainbat modutan egin daitezke: idatziz, txartel berrerabilgarrien bidez, errubrika informal baten bidez edota ahoz ikaskideen arteko berrikuspen baten bidez.

Azken batean, maila anitzeko ikasgela batean ebaluatzea ez da emaitzak baloratzea soilik, baizik eta ikasleei askotariko ibilbideetan laguntzea, ikuspegi formatibo, malgu eta ikasle bakoitzaren hobekuntza pertsonalera bideratua.

4. ONDORIOAK

Ikasgela espazio konplexu, anitz eta plurala dela ulertzeak aniztasuna abiapuntu gisa eta ez salbuespen bezala duen plangintza eskatzen du. Ikuspegi horretatik, irakasleen erronka esperientzia inklusiboak, esanguratsuak eta eraginkorrak diseinatzea da. Esperientzia horiek aukera emango diote ikasle bakoitzari bere erritmoaren arabera ikasketeko eta bere premien araberrako laguntza eta erronkekin.

Horrek berekin ekarriko du, beste jardunbide batzuen artean, plangintza eskalagarria, material moldagarriak, banakako aurrerapenean oinarritutako ebaluazio formatiboak eta rol bereziak dituen elkarlana. Testuinguru horretan, ebaluatzea ez baita kalifikazio bat ematea, baizik eta bidelagun izatea eta ikasle guztien garapena sustatuko duen irakaskuntza moldatzea. Gainera, inklusioa ezin da estrategia metodologikoetara mugatu. irakasleek ikasleen emozioak, kulturak eta hizkuntzak baloratzeko karrera beharko dute. Europako Kontseiluak proposatzen duen bezala (2022), ikasleen istorioak eta aho-tsak aintzat hartzea ezinbestekoa da ikaskuntza-komunitate demokratikoak eraikitzeko.

Laburbilduz, hizkuntzen eskolan ikuspegi inklusiboaren alde egitea ez da aukera pedagogiko bat soilik, printzipioen adierazpen bat baizik: ikasle guztiak edozein gizarte eta pertsonaren ezaugarri den aniztasunetik abiatuta ikas dezaketela sinestea, eta hori gertatzeko baldintzak sortzea irakasleen ardura dela sinestea (Gimeno Sacristán, 2001). Uste oso hori da hezkuntza benetan inklusiboaren eta eraldatzailearen oinarria.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografia

- Anderson, L. W., eta Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aronson, E. (1991). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Scott Foresman.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bergmann, J., eta Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTE.
- Booth, T., eta Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3. arg.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.
- Álvarez, C. (2020). *Flipped Classroom: una propuesta metodológica para atender a la diversidad*. Revista Internacional de Educación Inclusiva, 13(2), 65–81.
- Breny, J. M. (2020). Continuing the Journey Toward Health Equity: Becoming Antiracist in Health Promotion Research and Practice. *Health Education & Behavior*, 47(5), 665-670. <https://doi.org/10.1177/1090198120954393>
- Campamento Norte. (d. g.) *Tickets de entrada*, <https://campamentonorte.com/cursos/tickets-de-entrada/>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cenoz, J., eta Gorter, D. (2017). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024655>
- CAWI (City for All Women Initiative). (2015). *Advancing Equity and Inclusion. A Guide for Municipalities*. <https://www.cawi-ivtf.org/publications/advancing-equity-and-inclusion>
- Educación 3.0 (d. g.). La Taxonomía de Bloom como método eficaz en el aprendizaje de idiomas. Hemendik berreskuratua 2025 ekainaren 30ean <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/taxonomia-de-bloom-idiomas>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Europako Kontseilua (2005). *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europak Erreferentzia Markoa*. HABE 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*. HABE. (Jatorrizko lana 2020an argitaratua). <https://doi.org/10.54512/EEMBLO-2005>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Fernández-Rufete, M. (2020). Estaciones de aprendizaje: Una propuesta para cooperar y aprender. *Aula de innovación educativa*, (300), 41–46.
- Gigena, M. S., eta Cuesta García, A. (2022). Estaciones de aprendizaje en una clase de ELE en línea para adultos: Percepciones sobre sus facilidades y dificultades. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (11), 78–98. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.78-98>
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

- Ibarra Lizundia, I. (2024). Hezkuntza-laguntza espezifikoak eta irisgarritasuna: helduen euskalduntzerako zenbait helduleku. *e-Hizpide*, 103.
<https://doi.org/10.54512/KSUA6830>
- Jacobs, G. M., Lie, A., eta Tamah, S. M. (2024). *Ikaskuntza kooperatiboa gogoetaren ikuspegitik*. HABE. (Jatorrizko lana 2022an argitaratua).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., eta Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5. arg.). Allyn & Bacon.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- McTighe, J., eta Wiggins, G. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.
- Méndez Santos, M. del C. (2016). Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera (ELE). In M. del C. Méndez Santos (koord.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (51–84. or.). Hesperia, XIX(2).
- Méndez Santos, M. C. (2016). *Learning by feeling: Sentimenduen bidetik ikasi. Gerora gogoratuko diren jardueren diseinu eraginkorra, atzerriko hizkuntzen (AH) eskolan*. *e-Hizpide*, 89, 1–14.
<https://doi.org/10.54512/KKOR8013>
- Mercer, S. (2016). *Towards an Understanding of Language Learner Well-being: The Role of Positive Psychology*. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Ed.), *Positive Psychology in SLA** (155–174. or.). Multilingual Matters.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación y neurodidáctica: La nueva forma de enseñar y aprender*. Alianza Editorial.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Routledge.
- Otterbeck, S. eta Marsh, A- (2024, apirilaren 4a). *Inclusive Active Participation Through Non-Oral Methods*. The Scholarly Teacher.
<https://www.scholarlyteacher.com/post/inclusive-active-participation-through-non-oral-methods>
- Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testin**, 21(3), 249–258.
<https://doi.org/10.1191/0265532204lt283ed>
- Ruiz Torres, M. P., López Tapia, eta Torres Ríos, D. (2021). Ebaluazioa hizkuntzen eskoletan. Egiteke dagoen berrikuntza. *e-Hizpide*, 98,
<https://doi.org/10.54512/PMWP3182>
- Sánchez Miguel, E. (2010). Propuestas didácticas para la atención a la diversidad en el aula de lenguas extranjeras. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 143–156.
- Stanford Center for Teaching and Learning. (d. g.) *Bringing cooperative learning structures online using breakout rooms*. IT Teaching Resources. Hemendik berreskuratua 2025eko ekainaren 30ean
<https://teachingresources.stanford.edu/resources/bringing-cooperative-learning-structures-online-using-breakout-rooms/>
- Thornbury, S. (1999). Lesson art and design. *ELT Journal*, 53(1), 4–11. <https://doi.org/10.1093/elt/53.1.4>
- Thornbury, S. (2025). *Scott Thornbury's 66 Essentials of Lesson Design*. Cambridge University Press.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2014). *Making Classrooms Better: 50 Practical Applications of Mind, Brain, and Education Science*. W. W. Norton & Company.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2. arg.). ASCD.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, 631–645.
<https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Torres Ríos, L., Ruiz Torres, V., eta López Tapia, F. J. (2021). La presencia social a través del feedback en entornos online de aprendizaje de idiomas. *Foro de profesores de E/LE*, (17), 217–235.
<https://doi.org/10.7203/foroele.17.21945>
- Wilson, D., eta Conyers, M. (2013). *Five big ideas for effective teaching: Connecting mind, brain, and education research to classroom practice*. Teachers College Press.