e-HIZPIDE
HELDUEN EUSKALDUNTZEAREN ALDIZKARIA

108. zenb.
XLIV. URTEA
2026 UZTAILA-ABENDUA

ISSN 2530-3287

Lola
Torres Ríos

ORCID: 0009-0000-4264-3299

Campamento Norte

IES Abroad Barcelona

Universidad Nebrija

lolatorresrios@gmail.com

*Bestelako lankidetzak*

# Begiratzen ikastea: hamar proposamen didaktiko hizkuntzen ikasgelan jarrera kritikoa garatzeko

Hizkuntzen irakaskuntzak eraginkortasun handiagoz komunikatzen lagun diezaieke ikasleei, baita beren eguneroko bizitzaren parte diren diskurtsoak eta elkarreraginak behatzen, interpretatzen eta zalantzan jartzen ikasten ere. Artikulu honek alderdi hori landu nahi du, begirada kritikoa kontzeptuan oinarrituta: arrazoi, ebidentzia edo interpretazio berriak agertzen direnean geldialdia egiteko, galderak egiteko, ikuspegiak kontrastatzeko eta pentsatzen duguna berrikusteko prestasuna.

Horretarako ikaskuntzaren alor desberdinak jorratzen dituzten hamar proposamen didaktiko aurkezten dira: identitatea eta interpretatzeko moduak, hitzak eta hitz-elkarketak, hizkuntzen arteko loturak, gertaeren irudikapena, aukeraketa lexikoak, desadostasuna, gaizki-ulertu komunikatiboak eta hizkuntza-paisaia. Jarduerek helburu linguistikoak eta komunikatiboak uztartzen dituzte behaketa-, kontraste-, dokumentazio-, bitartekotza-, birformulazio-, elkarreragin- eta produkzio-prozesuekin.

Azken batean, hizkuntza-hezkuntzaren ikuspegi bat proposatzen da; horren arabera, hizkuntza bat ikasteak berekin dakar beste zerbait ere ikastea: arreta handiagoz begiratzen, galdera hobeak egiten, beste ikuspegi batzuekin elkarrizketan jarduten eta hasieran agerikotzat jotzen genituen interpretazioak —norberarenak zein besterenak— berriz aztertzen.

***Gako-hitzak***
bitartekotza, diskurtsoa, elkarreragina, kulturartekotasuna, lexikoa, metakognizioa

## 1. SARRERA. HIZKUNTZA BAT IKASTEA BEGIRATZEN IKASTEKO

Hizkuntza bat irakastea, neurri handi batean, begiratzen irakastea da. Hitz bati arretaz erreparatzea eta testuinguruaren arabera hartzen duen kutsuaz jabetzea; adierazpen bat zergatik aukeratzen dugun eta ez beste bat galdetzea; gertaera bera kontatzeko modu desberdinak alderatzea; diskurtso batean zer ahots ageri diren eta zein geratzen

CC BY NC ND

diren diskurtsotik at konturatzea; irudi edo gaizki-ulertu baten aurrean geldialdia egin eta nola iritsi garen modu jakin batean interpretatzera galdetzea. Hizkuntza bat ikasteak gure komunikatzeko aukerak handitzen ditu, baina mundua interpretatzeko moduak ere zabaldu ditzake.

Gai honek garrantzi berezia hartzen du gure eguneroko esperientziaren zati handi bat diskurtso, irudi eta elkarreraginen artean gauzatzen den testuinguruan. Lerroburuak irakurtzen ditugu, mezuak jasotzen ditugu, argazki eta bideoak ikusten ditugu, iritziak entzuten ditugu, publizitatea kontsumitzen dugu, sare sozialetan parte hartzen dugu eta egoerak beti guk bezala interpretatzen ez dituzten pertsonekin hitz egiten dugu. Hizkuntzen ikasgela gune bereziki emankorra izan daiteke material horien aurrean gelditu eta behaketarako, interpretaziorako eta eztabaidarako xede bihurtzeko.

Ikasgela aukeren lekutzat hartzeak tradizio handia du pedagogia kritikoan. Hooks-ek (2021) errealitatea ulertu eta horri aurre egiteko eta harekin erlazionatzeko beste modu batzuk irudikatzeko espazio gisa aurkezten du hezkuntza. Ideia hori bereziki iradokitzailea da hizkuntzak irakasteko: zerbait adierazteko modu berriak ikasteak begiratzeko modu berriak ikasteko aukera ere eman dezake.

Ikuspegi horretatik, hizkuntza bat irakastea ez da soilik ikasleari baliabideak eskaintzea komunikazio-egoera desberdinetan eraginkortasunez moldatzeko. Honako galdera hauek egin ahal izateko estrategiak garatzen laguntzea ere bada: esanahiak nola eraikitzen diren, errealitate bat zer ikuspegitatik aurkezten den, hautu linguistiko edo bisual jakin batzuek zer ondorio ekartzen dituzten, besteen hitzak nola interpretatzen ditugun edo zer beste modutan izenda edo konta daitekeen gertatutakoa.

Hizkuntza-hezkuntzan “kritikoa” denaz mintzatzeak, ordea, nolabaiteko zehaztasuna eskatzen du. Izendapen horren azpian hainbat kezka partekatzen dituzten, baina elkarren artean baliokideak ez diren tradizio desberdinak daude, hala nola pentsamendu kritikoa, pedagogia kritikoa, literazitate kritikoa edo hizkuntza-kontzientzia kritikoa (Mitsikopoulou, 2025). Artikulu honen asmoa ez da alde teoriko horiei irtenbidea ematea, jarrera kritikoaren nozio operatibo bat hartzea baizik, behaketarekin, zalantzan jartzearekin, kontrastearekin, dokumentazioarekin eta norberaren interpretazioen berrikuspenarekin lotutakoa.

Planteamendu horrek bat egiten du Diskurtsoaren Azterlan Kritikoekin eta kulturartekotasunari egindako hurbilketa berriekin; hizkuntzaren, irudikapenaren, identitatearen eta ideologiaren arteko loturari buruz ohartarazi dutenekin (Dervin, 2016; Van Dijk, 1998). Ikuspegi horretatik, diskurtsoek ez dute informazioa soilik transmititzen: errealitatea, besteak eta geure burua interpretatzeko moduak eraikitzen ere laguntzen dute. Hizkuntzen irakaskuntzan, diskurtsoaren analisi kritikoko tresnak hizkuntza-lanean txertatzearen balioa adierazi zuen Cots-ek (2006). Gaztelaniaren esparruan, hizkuntza gehigarri gisa, hainbat egileren —hala nola López Ferrero eta Martín Peris (2011), Lacorte eta Atienza (2019), Atienza (2020, 2025) edo Bori (2022)— lanek hainbat proposamen garatu dituzte alderdi kritiko hori ikasgelako praktiketan txertatzeko.

Literazitate kritikoak kulturartekotasunaren kontzepzio ez-esentzialistarekin topagune bat ere eskaintzen du. Brown eta Alford-ek (2023), esate baterako, literazitate kritikoa eta gaitasun sinbolikoa kulturen barruan dagoen aniztasunari eta esanahiak eraikitzen eta berreraikitzen dituzten prozesuei erantzuten dieten kulturarteko ikaskuntza moduekin uztartzen dituzte. Ikuspegi hori bereziki egokia da kulturarteko lana talde nazionalen edo kulturalen ustezko ezaugarri finkoen alderaketa bihur ez dadin.

Artikulu honetarako bereziki garrantzitsua da Atienzaren (2025) planteamendua; izan ere, jarrera kritikoa inguruko diskurtso eta irudikapenak galdekatzeko jarrera gisa ez ezik, gure interpretazioak ere galdekatzeko jarrera gisa ulertzen du. Ikuspegi horretatik, ikasgelan begirada kritikoa garatzea ez da gai jakin batzuk jorratzea, ezta ikasleak

aurrez ezarritako irakurketa baterantz bideratzea ere, baizik eta galderak egiteko baldintzak sortzea da, ikuspegiak kontrastatzea, dokumentatzea, argudiatzea eta hasiera batean jakintzat ematen zen hura berrikustea.

Pentsatzen duguna zalantzan jartzeko prestasun horrek ikasgelarako bereziki baliotsua den beste alderdi bat gehitzeko aukera ematen du: ideiaz aldatzen ikastea. Argudio bat entzun, iturri bat kontsultatu edo aintzat hartu ez genuen ikuspegi baten berri izan ondoren interpretazio bat aldatzea ez litzateke porrot gisa hartu behar. Aitzitik, ikaskuntza-seinale bat izan daiteke. Pennycook-ek (2004) *une kritiko* esaten die elkarreraginean gertatutako zerbaitek ordura arte agerikoa zirudienari beste modu batera begiratzeko aukera zabaltzen duten egoerei.

Ikusmolde hori bat dator hizkuntzen irakaskuntzarako erreferentziazko dokumentuetako joera nagusi batzuekin ere. *Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren Liburu Osagarria* (Europako Kontseilua, 2022) lanak hizkuntzaren erabiltzailea gizarte-eragile gisa aurkezten du, bitartekotza azpimarratzen du eta errepertorio eleaniztuna eta kulturaniztuna esanahia eraikitzeko baliabidetzat hartzen du. Bestalde, *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) lanak ikaslea gizarte-eragile, kulturarteko hiztun eta ikasle autonomo gisa planteatzen du.

Galdera praktiko bat sortzen da orduan: nola eraman printzipio horiek ikasgelara hizkuntza-ikaskuntzatik bereizi gabe? Nola landu lexikoa, ulermena, elkarreragina, bitartekotza edo ekoizpena eta, aldi berean, nola bultzatu ikasgelan eta ikasgelatik at erabiltzen eta topatzen ditugun diskurtsoei buruzko begirada erneagoa?

Artikulu honetan, maila eta testuinguru desberdinetan egokitu daitezkeen hamar jarduera proposatzen dira, guztiak ideia beraren inguruan egituratuak: begiratzen ikastea. Honela ulertzen da begirada hemen: agerikoa dirudienaren aurrean gelditzeko, zenbait ikuspegitatik behatzeko, esplizitua zein inplizitua denari erreparatzeko eta interpretatzeko beste aukera batzuk kontuan hartzeko prestasuna.

Hamar proposamenek aldatu egiten dute pixkanaka begirada hori:

- nor garen begiratzea;
- nola pentsatzen dugun begiratzea;
- hitz bati begiratzea;
- hitzaren loturei begiratzea;
- hizkuntzen artean begiratzea;
- errealitatea nork kontatzen duen begiratzea;
- hitzen atzean begiratzea;
- iritzi desberdinak ditugula begiratzea;
- gaizki-ulertua begiratzea;
- ikasgelatik kanpo begiratzea.

Norbanakoan eta haren irudikapenetan hasten da ibilbidea, gero hitzetan eta diskurtsoetan egiten du geldialdia, gure interpretazioak beste batzuenekin topo egiten dutenean gertatzen denari erreparatzen dio eta, azkenik, hizkuntzak dabiltzan espazio sozialean proiektatzen da.

Zeharkako ideia batetik abiatzen da proposamena: ikasgelako ohiko jardunbide asko —nork bere burua aurkeztea, hiztegia lantzea, itzultzea, irudi bat interpretatzea, albiste bat irakurtzea, elkarrizketa bat edukitzea edo horma-irudi bat aztertzea— aukerak izan daitezke geldialdia egiteko, galderak egiteko, ikuspegiak kontrastatzeko eta agerikoa zirudien hartara itzultzeko. Begiratzen ikastea, hortaz, ez da jarduera bat, hizkuntzarekin lan egiteko eta gure inguruan topatzen ditugun diskurtsoekin eta pertsonekin erlazionatzeko modu bat baizik.


*https://doi.org/10.54512/JLFX6275*

## 2. BEGIRADA KRITIKOA HIZKUNTZEN ESKOLAN

Hamar proposamen didaktikoetan murgildu aurretik, komeni da begirada kritikoa zer den eta hizkuntzen ikasgelan non kokatzen den labur-labur ikustea.

Testuinguru horretan jarrera kritikoaz mintzatzeak hizkuntzarekin, diskurtsoekin eta gure interpretazioekin erlazionatzeko modu jakin bat hartu behar dugula esan nahi du. Artikulu honetan, begirada kritikoaren ideian zehazten da prestasun hori:

- agerikoa dirudienaren aurrean gelditzeko gaitasuna;
- esanahiak nola eraikitzen diren behatzea;
- galderak egitea;
- ikuspegiak kontrastatzea;
- interpretazio bat berrikustea horretarako arrazoiak agertzen direnean.

Begirada hori osagarriak diren hiru noranzkotan bideratu daiteke:

i. irudikapenak eraikitzen dituzten hizkuntza eta diskurtsoetarantz;
ii. interpretazio-prozesuetarantz;
iii. esanahia gurekin batera negoziatzen duten pertsonengana.

### 2.1. HIZKUNTZARI BEGIRATZEA: HITZAK, DISKURTSOAK ETA IRUDIKAPENAK

Diskurtsoaren Azterlan Kritikoek jardunbide sozialtzat hartzen dute diskurtsoa eta hizkuntzaren, ezagutzaren, ideologiaren eta boterearen arteko loturetan dute interesa (Van Dijk, 1998). Ikuspegi horretatik, diskurtsoek ez dute modu garden batean islatzen aldez aurreko errealitatea: alderdi jakin batzuk hautatzen dituzte, beste batzuk bigarren maila batean uzten dituzte, erantzukizunak egozten dituzte, kategoriak ezartzen dituzte eta interpretatzeko moduak bideratzen dituzte.

Ideia hori bereziki garrantzitsua da hizkuntzak irakasteko; izan ere, baliabide linguistikoei funtzionamendu formal eta komunikatibotik ez ezik, eraikitzen laguntzen duten esanahi sozialetatik ere heltzeko aukera ematen du.

Hizkuntza, zentzu horretan, ez da espazio neutrala. Hooksek (1990) negoziatzeko eta eztabaidarako leku gisa aurkezten du, non identitateak, jarrerak eta irudikatzeko aukerak eraikitzen baitira. Hizkuntzen ikasgelan, ikuspegi horrek gogora ekartzen du adierazten ikastea ez dela soilik egiturez eta hiztegiaz jabetzea: mundua, besteak eta geure burua izendatzen ikastea ere bada.

Lexikoak prozesu horiei erreparatzeko bereziki agerikoa den eremua eskaintzen du. Hainbat alorretan, lana, migrazioa edo etxebizitza kasu, errealitate bat izendatzeko modu desberdinek horien interpretazioa ere modu desberdinean bidera dezakete: kaleratzeak, langileen murrizketa edo plantilla egokitzea; migratzaile, atzerritar edo paperik gabea; alokairua igotzea, errenta eguneratzea, etxegabetzea edo maizter-botatzea. Ez dira hitz baliokideak: aukera bakoitzak alderdi batzuk nabarmentzen ditu, beste batzuk arintzen ditu eta interpretazio-esparru desberdinetan kokatzen ditu pertsonak eta gertakariak.

Atienzak (2017), hain zuzen ere, lexikoaren alderdi kultural eta ideologiko horren potentzial didaktikoa azpimarratu du. Ikuspegi horren arabera, hitz bat lantzeak haren definiziotik edo baliokidetasunetik haratago joatea esan nahi du: hitzaren elkarketei, kolokazioei, konnotazioei, zirkulazio-testuinguruei eta ondorio posibleei erreparatu behar zaiela esan nahi du.

Aukera linguistikoak, gainera, ez dira hutsean gertatzen. Diskurtsoa nork ekoitzi, zabaldu eta ikusaraz dezakeen zehazten duten baldintza sozialekin lotzen du diskurtsoa Van Dijkek (1995). Komunikabideekin, publizitatearekin, diskurtso instituzionalekin edo sare sozialekin lan egiten dugunean, garrantzitsua da geure buruari galdetzea ez

bakarrik zer eta nola esaten den, baita nork entzunaraz dezakeen bere burua eta zer ahotsek duten presentzia edo ikusgarritasun txikiagoa ere.

Gero eta gizarte mediatizatuagoan, begirada hori irudietara ere zabaldu daiteke. Holguín Vacak eta Castaño Arques-ek (2024) literazitate bisual kritikoa garatzea proposatzen dute, irudi batek zer irudikatzen duen ulertzeko ez ezik, beren buruari galdetzeko horrek nola eraikitzen dituen identitateak eta errealitateak, zer ikuspegi jasotzen dituen eta zer harreman duen gertatzen eta interpretatzen deneko testuinguru soziokulturalarekin.

Hizkuntza eta diskurtsoak ulertzeko modu horrek aukera ematen du hizkuntza-ikaskuntzaren eta garapen kritikoaren artean batere emankorra ez den bereizketa hori gainditzeko. Kolokazioak, konnotazioak, modalitatea, agentetasuna, aurresuposizioak edo testuaren eta irudiaren arteko erlazioak aztertzea, funtsean, esanahiekin lan egitea da. Hain zuzen ere, nola eraikitzen diren arreta handiz behatzen dugulako galde geniezaioke geure buruari zer irudikapen sortzen laguntzen duten.

## 2.2. GEURE BURUARI BEGIRATZEA INTERPRETATZEN DUGUN BITARTEAN: ZALANTZAN JARTZEA, BERRIKUSTEA ETA IDEIAZ ALDATZEA

Begirada kritikoa ezin da besteen diskurtsoetara bakarrik zuzendu. Interpretatzen duenarengana ere jo behar du.

Pennycookek (2001) naturaltzat jotzera iritsi diren ideiak eta suposizioak arazo bihurtzearekin lotzen du kritikoa dena. Brookfield-ek (2017), hausnarketa kritikoan oinarrituta, erdigunean kokatzen ditu, halaber, gure ekintzak bideratzen dituzten suposizioen identifikazioa eta azterketa. Horietako askoz jabetzea zaila da, hain zuzen ere, gauza jakintzat funtzionatzen dutelako.

Ikasgelara eramanda, planteamendu horrek arreta desbideratzen du ohiko galdera batetik —"zer pentsatzen dut?"— produktiboagoak diren beste batzuetara: "Nola iritsi naiz hori pentsatzera?" "Zer ebidentziatan oinarritzen naiz?" "Zer informaziok eramango ninduke birpentsatzera?"

Jarrera kritikoa garatzeak, beraz, ez du esan nahi ikasleei zer pentsatu behar duten irakastea, baizik eta tresnak ematea beren interpretazioak nola eraikitzen dituzten ikusteko. Horrek zera eskatzen du: informazioa bilatzea, azalpen alternatiboak kontuan hartzea, ebidentziaren eta inferentziaren arteko bereizketa egitea eta irakurketa bat aldatzeko prest egotea hori justifikatzen duten arrazoiak daudenean.

Ildo horretatik, ideiaz aldatzea ikasteko modu gisa ere uler daiteke. Ez jarrera bat berrikustea beti desiragarria delako —horri eustea berdin-berdin izan daiteke arrazoizkoa ondo oinarrituta badago—, baizik eta interpretazio kritiko batek gai izan behar duelako ebidentzia, argudio edo ikuspegi berriei erantzuteko.

Pennycookek (2004) deskribatutako une kritikoek prozesu hori elkarreraginetik pentsatzen laguntzen dute. Ezusteko galdera batek, irakurketa batek edo beste norbaiten ekarpenak agerikoa zirudiena jada ez izatea eragin dezakete. Interes didaktikoa ez dago amaierako ondorioan soil-soilik, hartaraino eraman duen ibilbidea ikusaraztean ere badago.

Metakognizioak esparru baliagarria eskaintzen du ibilbide hori landu ahal izateko, arreta bideratzen baitu pentsamendu-prozesuak ezagutzera eta gainbegiratzera (Flavell, 1979). Ikasgelan, honelako galdera arruntekin zehaztu daiteke ikuspegi hori: Zer pentsatzen nuen hasieran? Zer pentsatzen dut orain? Zerk eraman nau nire interpretazioa zehaztera edo berrikustera?

Prozesu hori esplizitu egiteak lagundu egiten du ideia baten berrikusketa kontraesan edo porrot moduan hautemateari utzi eta ikasteko aukera gisa ulertzen.

Ikuspegi horrek irakaslearen egitekoa ere aldatzen du. Haren eginkizuna ez da diskurtso baten interpretazio zuzena zein den esatea, ezta ziurtasun bat beste batekin ordeztea ere, baizik eta behaketa, zalantzan jartzea, kontrastea, argudiaketa eta dokumentazioa bultzatzen duten egoerak sortzea.

## 2.3. BESTE BATZUEKIN BEGIRATZEA: ELKARRIZKETA, GALDERAK ETA ADEITASUN LINGUISTIKOA

Gure interpretazio asko eta asko beste pertsonekin elkarreraginean sortzen dira. Pentsatzen duguna azaldu egiten dugu, kontrako arrazoiak entzuten ditugu, esperientziak kontrastatzen ditugu eta gure ideiak birformulatu egiten ditugu gure burua ulertarazten saiatzen garenean. Horregatik, jarrera kritikoa garatzea ez da diskurtsoak aztertzea edo gure iritziak berrikustea soilik; beste ikuspegi batzuekin elkarrizketan jarduten ikastea ere eskatzen du.

Brookfieldek (2017) gure pentsamendua bideratzen duten suposizioak aztertzeak duen garrantzia azpimarratzen du, eta prozesu hori aberastu egiten da gure interpretazioak beste ikuspuntu batzuekin harremanetan jartzen direnean. Ildo beretik, ikasgelan jarrera kritikoa garatzeko oinarrizko prozeduren artean kokatzen ditu Atienzak (2025) zalantzan jartzea eta kontrastatzea.

Testuinguru horretan, "adeitasun linguistiko" kontzeptua proposatzen du Torres Ríosek (2025) honako hauetan oinarritutako elkarreragin modua aipatzeko: ondorioak atera aurretik galdetzea, orokortu aurretik argitzea, hobeto ulertzeko birformulatzea eta elkarrizketa itxi gabe iritzi desberdinak izatea. Gauza ez da desadostasuna saihestea, ezta pentsamendu kritikoa adeitasun-arauetara mugatzea ere. Desadostasuna beharrezkoa eta produktiboa izan daiteke; horri eustea ahalbidetuko duten baliabide linguistikoak izatea da garrantzitsua, automatikoki gaitzespen bihurtu ez dadin.

Gatazka ere eguneroko elkarrizketaren parte da. Briz Gómezek (2024) azaltzen du senide, adiskide edo ezagunen arteko desadostasun asko laburrak direla eta ez oso biziak; eta horietan esku har dezaketela baliabide batzuek, hala nola umoreak eta itxurazko deskortesiak. Horri esker, gatazka haustura gisa ikusteaz gain, hiztunek baliabide linguistiko eta interaktiboen bidez kudeatzen duten fenomeno gisa ere ikus daiteke.

Antzeko zerbait gertatzen da gaizki-ulertuekin. Kulturarteko testuinguruetan tentagarria suertatzen da kulturala da moduko formulen bitartez berehala azaldu nahi izatea komunikazio-zailtasun bat. Dena den, Merino Jular-ek (2010) erakusten duenez, gaizki-ulertuetan kulturen arteko ustezko desberdintasunera mugatu ezin diren espektatibek, ezagutzek, iritziek eta interpretazioek ere parte hartzen dute. Zuhurtzia hori bereziki garrantzitsua da hizkuntzen ikasgelan: zergatia egotzi aurretik zer gertatu den galdetzea ere jardunbide kritikoa da.

Galdera, hortaz, erdigunean kokatzen da. Irakasleak ez du zertan izan beti galdera garrantzitsuak egiten dituena. Rothstein eta Santanak (2011) ikasleei beren galderak sortzen, birformulatzen, aukeratzen eta erabiltzen esplizituki irakastea proposatzen dute. Ordezkapen hori bereziki interesgarria da begirada kritikoaren pedagogiarako: galdetzeak irakaskuntza-teknika soila izateari utzi eta ikasleak garatu eta egoera berrietara hedatu dezakeen gaitasun izatera igarotzen da.

Baieztapen bat mugatzeko, ziurgabetasunaz jabetzeko eta beste interpretazio batzuei bidea zabaltzeko aukera ematen dute honelako adierazpenek: "zenbait kasutan", "eskura dauden datuekin", "ikuspegi honetatik", "ez nago ziur horretaz" edo "zerk pentsarazten dizu hori?" Zehaztasun hori bereziki garrantzitsua da orokortzeen aurrean, adibidez: "denak", "inor ez", "beti", "inoiz ez", edo "horrelakoak dira" motako formulazioak.

Nork, noiz, non, zein kasutan edo zer ebidentziarekin galdetzeak lagundu egiten du baieztapen kategorikoa interpretazioa zehatzagoa eta berrikus daitekeena bihurtzen.

Zenbait galderak zeharka lagun ditzakete honako proposamen hauek: "Nork hitz egiten du?" "Nondik hitz egiten du?" "Zer hitz aukeratzen ditu?" "Zer esaten da eta zer geratzen da inplizituki?" "Nor azaltzen da eta nor geratzen da kanpoan?" "Zer ebidentziatan oinarritzen da interpretazio hau?" "Zer ulertu du besteak?" "Zer beste galdera egin geniezaioke geure buruari?" "Zer informaziok eraman nazake berriro begiratzera?"

Kontua ez da galdera horiek modu mekanikoan aplikatzea, baizik eta begirada bideratzeko eta, pixkanaka, ikasleei beren galderak egiten laguntzeko modu gisa erabiltzea.

Modu kritikoan begiratzen ikastea, hortaz, osagarriak diren hiru mugimendutan laburbildu daiteke:

i. behatzea hizkuntzak eta beste modu semiotiko batzuek esanahiak nola eraikitzen dituzten;
ii. behatzea nola eraikitzen ditugun gure interpretazioak eta horiek kontrastatzen ikastea;
iii. beste pertsona batzuekin negoziatzea.

Hiru mugimendu horien inguruan antolatzen dira ondorengo hamar proposamen didaktikoak.

## 3. BEGIRATZEN HASTEKO HAMAR PROPOSAMEN

Hemen aurkezten diren hamar proposamenak ideia berean oinarritzen dira: jarrera kritikoa garatzea ez da ikaskuntza linguistikoarekiko eduki paraleloa, baizik eta dagoeneko gure eskolen parte diren hitz, testu, irudi eta komunikazio-praktiketara hurbiltzeko modu bat.

Hizkuntzen irakaskuntzako hainbat lanek erakutsi dute aukerak daudela zalantzan jartzea, ikuspegiak kontrastatzea eta diskurtsoei buruzko hausnarketa ikasgelako praktika jakinetan txertatzeko (Bori, 2022; Cots, 2006; Lacorte & Atienza, 2019; López Ferrero & Martín Peris, 2011). Ildo beretik, CRITERION proiektuak jarrera kritikoa garatzeko zehazki diseinatutako jarduerak proposatzen ditu, eta galdera eta kontrastea printzipio metodologikoen erdigunean kokatzen ditu. Eredu horretan, gainera, aktibazioa, zalantzan jartzea, berezko esanahiak ekartzea, dokumentazioa eta produkzioa sartzen dira (González-Lozano et al., 2025).

Ondoren datozen proposamenek testuinguru horretan elkarrizketan dihardute eta, kasu batzuetan, lehendik dauden jarduerak egokitu edo zabaldu egiten dituzte. Artikuluaren berariazko ekarpena begirada bideratzeko hamar modu izango balira bezala antolatzean datza, batik bat: berezko identitateak behatzetik hasi eta hitzak, diskurtsoak, elkarreraginak eta gune sozialak aztertzeraino, non hizkuntzek esanahia hartzen baitute.

Modu independentean erabil daitezke, lehendik dauden unitateetan txertatu daitezke eta talde bakoitzeko hizkuntza-mailara eta ezaugarrietara egokitu daitezke. Proposamen horiekin, behatzeko, galdetzeko, kontrastatzeko, dokumentatzeko, birformulatzeko eta berrikusteko modu desberdinak txertatu nahi dira ikasgelako ohiko praktiketan.

### 3.1. NOR GAREN BEGIRATZEA: ESADAZU NOR ZAREN ETIKETARIK GABE

#### Helburuak

Nork bere buruaz eta besteez hitz egiteko baliabideak garatzea; esperientziak, interesak, loturak eta proiektuak adieraztea; identitatearen izaera anizkoitz eta zehatzari buruz hausnartzea; eta zalantzan jartzea pertsonak nagusiki kategoria hauen arabera definitzeko joera: nazionalitatea, adina, generoa, lanbidea edo jatorrizko hizkuntza.

#### Garapena

Hizkuntzetako ikastaro baten hasieran ohikoa den praktika batekin hasten da jarduera: nork bere burua aurkeztea. Oraingo honetan, ordea, egitekoa aldatuko duen baldintza bat jarriko dugu. Lehenengo aurkezpenean, ikasleek ezingo dute jo nor garen azaltzen dugunean ia automatikoki agertu ohi diren kategorietara, besteak beste, hauetara: nazionalitatea, adina, generoa, lanbidea edo ama-hizkuntza.

Proposamenak aldatu egiten du "Yo soy…" (Ni… naiz) dinamika, Fuentes López eta Campos García Rojasena (2018), identitatea kulturarteko ikuspegitik lantzeko sortutakoa. Jatorrizko jardueran parte-hartzaileei dei egiten zaie beren burua deskriba dezaten hainbat kategoriatara —hala nola izena, generoa, adina, lanbidea, hizkuntza, erlijioa edo nazionalitatea— jo gabe, eta nor diren adierazteko beste modu batzuk bila ditzaten.

Jarraibide horretan oinarrituta, ikasle bakoitzak bere burua aurkezteko esanguratsutzat jotzen dituen zenbait elementu aukeratuko ditu. Irakasleak zenbait aukera eskain ditzake aldez aurretik: esperientzia garrantzitsu bat, lotura sentiarazten dion toki bat, egiten dakien zerbait, zaletasun bat, pertsona edo harreman esanguratsu bat, abesti bat, kezka bat, proiektu bat edo ikaskuntza-esperientziarekin zerikusia duen alderdiren bat.

Lehenengo fasean, ikasleak binaka aurkeztuko dira. Ondoren, norberak adiskidea laburlabur aurkeztuko die gainerako taldekideei. Bigarren une honek ordezkapen interesgarria dakar: kontua orain ez da geure buruari buruz zer kontatuko dugun erabakitzea, baizik eta beste norbait ordezkatzen dugunean zer kontatu aukeratzea.

Honelako galderetatik abiatu daiteke hausnarketa: "Zer ezagutu ahal izan dugu norbaiti buruz ohiko kategorietara jo gabe?" "Zer informazio jotzen dugu garrantzitsutzat norbait ezagutzen dugunean?" "Zergatik agertzen dira kategoria batzuk hain azkar?" "Zer jakitea ahalbidetzen digute eta zer uzten dute kanpoan?" "Beti berdin aurkezten al dugu geure burua?"

Kulturartekotasunera egindako hurbilketa berriek zalantzan jarri dituzte errealitate homogeneo eta egonkor gisa aurkezten dituzten kulturen eta identitateen ikusmoldeak (Dervin, 2016; Holliday, 2010, 2011). Atienzak (2020), halaber, besteak interpretatzeko erabiltzen ditugun kategoriak eta irudikapenak arazo bihurtzeko beharra azpimarratzen du. Literazitate kritikotik, Brown eta Alfordek (2023) taldeen barne-aniztasunari eta esanahien eraikuntzari eta negoziazioari erreparatzen dion kulturartekotasuna planteatzen dute, kulturak bloke itxi gisa oinarri hartu beharrean.

Hurbileko ildo batetik, CRITERION proiektuko "Mil y una familias" (Mila eta bat familia) moduko proposamenek aukera ematen dute familia eta familia osatzen dutenak homogeneizatzen dituzten irudikapenak berrikusteko (González-Lozano et al., 2025).

Helburua ez da nazionalitatea, lanbidea, generoa edo hitz egiten ditugun hizkuntzak bezalako kategoriak albo batera uztea. Une batez horiek automatikoki erabiltzeari utzi eta pertsona bati buruzko lehen azalpen gisa erabiltzeari lagatzen diogunean zer gertatzen den ikustean datza.

Jarduera amaitzeko, mosaiko kolektibo bat egin daiteke eta partaide bakoitzak bere burua irudikatzeko hiruzpalau elementu aukera ditzake. Osotasunean ikustean, taldeak kidetasunak, aldeak eta loturak identifika ditzake, agian ohiko kategorietan soilik oinarrituta antolatutako aurkezpen batean agertuko ez liratekeenak.

## 3.2. NOLA PENTSATZEN DUGUN BEGIRATZEA: ZERTAN DA GURE JARRERA KRITIKOA?

### Helburuak

Baliabideak garatzea adostasuna, desadostasuna, zalantza eta ziurtasun-mailak adierazteko; gure ezagutzek, esperientziek eta itxaropenek informazioaren interpretazioan nola eragiten duten ikustea; bereizketa egitea behaketaren, inferentziaren eta ebidentziaren artean; eta hasierako interpretazio bat berrikusten ikastea datu edo ikuspegi berriak agertzen direnean.

### Garapena

Jarduerarekin hasteko, informazioa interpretatzerakoan ditugun ohituretako batzuetan jartzen da arreta. Ikasleek baieztapen batzuk irakurri eta zer neurritan dauden ados erabakiko dute: “albiste batek zifrak eta grafikoak baditu, konfiantza handiagoa izan ohi dut”, “informazio batek aurrez pentsatzen nuena baieztatzen badu, ez dut egiaztatzeko hainbesteko premia sentitzen”, “taldearen gehiengoak iritzi bat partekatzen duenean, zailagoa egiten zait zalantzan jartzea”.

Proposamenak CRITERION proiektuko “Autorretrato crítico” (Autorretratu kritikoa) jarduera du abiapuntu. Jarduera horretan, ikasleek kritikoa izateak zer esan nahi duen hausnartzen dute eta norberaren jardunbideak aztertzen dituzte, hala nola nork bere buruari galderak egitea, informazioa bilatzea, beste ikuspegi batzuk entzutea edo beren iritziak berrikustea (González-Lozano et al., 2025). Hemen, interpretazio bat nola eraikitzen dugun eta interpretazio hori baieztatzen, zabaltzen edo zalantzan jartzen duen informazioa agertzen denean zer gertatzen den aztertzeari erreparatzen diogu bereziki.

Jarrera bat hautatu ondoren, ikasleek beren erantzunak azaldu eta besteenekin alderatuko dituzte. Helburua ez da arrazoia nork duen erabakitzea, justifikatzeko eta argitzeko baliabideak praktikatzea baizik: “-(e)n arabera”, “neurri bateraino”, “ez nahitaez”, “baliteke”, “litekeena da pentsatzea”, “eskuragarri dagoen informazioarekin”…

Bigarren zatian, interpretazio azkarra ekartzen duen egoera bat aurkezten da: lerroburu bat, irudi batekin batera; pertsona baten deskribapen labur bat; testuingururik gabeko estatistika bat; ebakitako argazki bat edo adimen artifizialaren bidez sortutako irudi bat.

Informazio gehiago jaso aurretik, ikasleek galdera hauek erantzungo dituzte: “Zer gertatzen ari da nire ustez?” “Zertan oinarritzen naiz horrela interpretatzeko?”

Galderak abiapuntu hartuta, bereizketa xume bat egin daiteke: “Zer baieztatu dezaket benetan irudian edo testuan agertzen delako?” “Zer ari naiz ondorioztatzen?” “Zer egiaztatu beharko nuke?”

Estimulua bisuala denean, literazitate bisual kritikoan inspiratutako behaketa-fase txiki bat gehitu daiteke: “Zer agertzen da enkoadraketaren barruan?” “Zer geratzen da kanpoan?” “Zer elementuk jasotzen du arreta gehien?” “Nondik begiratzen dugu eszena?” “Zer aldatzen da une bereko beste argazki bat ikusten badugu?” Helburua ez da kategoria bisualen zerrenda bat ikastea, baizik eta agerian uztea ikustea eta interpretatzea ez direla gauza bera (Holguín Vaca & Castaño Arques, 2024).

Ondoren, hasierako interpretazioa baieztatu, argitu edo zalantzan jar dezakeen informazio berria ematen da: irudi zabalago bat, argazki-oina, estatistika baten testuinguru osoa, lerroburuaren beste bertsio bat edo aurrez eskuragarri ez zegoen informazioa.

Galdera, orduan, "asmatu dut?" izatetik "zer aldatu da nire interpretazioan eta zergatik?" izatera pasatzen da.

Ibilbidea ikusarazteko hiru adierazle erabil daitezke: "Lehen pentsatzen nuen… / Orain… pentsatzen dut" / "Nire interpretazioa argitzera edo birplanteatzera eraman nauena… izan da".

Fase horrek alderdi metakognitiboa jasotzen du, interpretazio bat eraikitzeko eta berrikusteko prozesuari erreparatzen baitio (Flavell, 1979). Azken galdera bat gehitu daiteke: "Zer informazio beharko nuke nire interpretazioaz oraindik ere seguruago egoteko?"

Helburua ez da iritzi-aldaketa bere horretan balioestea. Garrantzitsuena da bereizten ikastea zer arrazoitan oinarritzen dugun pentsatzen duguna, zer ari garen inferitzen eta zer informaziok eraman gaitzakeen gure iritzia doitzera edo berrikustera.

### 3.3. HITZ BATI BEGIRATZEA: URTEKO HITZA

#### Helburuak

Hitz bat aztertzea fenomeno linguistiko, diskurtsibo eta sozial gisa; haren esanahietan, konnotazioetan, konbinazioetan eta erabilera-testuinguruetan sakontzea; nork erabiltzen duen eta zer diskurtsotan zirkulatzen duen ikustea; eta hizkuntza-dokumentazioko estrategiak garatzea.

#### Garapena

Hedabide eta hizkuntza-erakundeetan zabaldutako praktika batetik abiatzen da jardunera: urteko hitz bat aukeratzea. Euskarari dagokionez, UZEIk eta Euskaltzaindiak hautatu ohi dute (https://uzei.eus/category/urteko-hitzak/).

Eredu horretan oinarrituta, ikasleek talde txikitan lan egingo dute eta lantzen ari diren urtean edo aldian bereziki adierazgarria dela uste duten hitz bat proposatuko dute. Aukeraketa gaurkotasun orokorretik etor daiteke, baina baita taldearen testuinguru hurbiletik ere.

Egitekoa ez da hitza definitzea soilik, nola funtzionatzen eta zirkulatzen duen ikertzea baizik: jatorria edo eraketa, zer hitzekin konbinatu ohi den, izan ditzakeen itzulpenak, zer testuingurutan agertzen den, nork erabiltzen duen eta zer lotura edo balorazio aktiba ditzakeen.

Informazioa biltzeko, ikasleek hauetara guztietara jo dezakete: hiztegiak, corpusak, prentsa, publizitatea, diskurtso instituzionalak, sare sozialak edo benetako erabileraren beste eredu batzuk. Horrela, hitza hiztegiko sarrera isolatu izatetik testuinguruan eta zirkulazioan dagoen hitza izatera igarotzen da.

Proposamen horrek bat egiten du Atienzarekin (2017) eta lexikoaren alderdi kulturalari eta ideologikoari buruzko haren lanarekin. Hitz bat ezagutzeak esan nahi du, halaber, zer beste hitzekin erlazionatzen den, zer diskurtsotan agertzen den eta zer interpretazio egiten lagun dezakeen ikustea.

Talde bakoitzak egindako aukeraketa arrazoitu behar du: "Zergatik adierazten du hitz honek denboraldia?" "Zer lotura du gure testuinguruarekin?" "Gertatutakoari buruz zer ulertzen laguntzen digu?"

Azken produktu gisa infografia bat eta *gallery walk* [1]bat egin dezakete. Jarduera amaitzeko, galdera metakognitibo bat egin daiteke: zer ikasi dugu hitz honi buruz, lehen ez genekiena?

### 3.4. HITZAREN LOTUREI BEGIRATZEA: HITZAK EHUNTZEA

#### Helburuak

Hiztegia zabaltzea sare lexikoen eta asoziazio-sareen bidez; hitzen, esperientzien, emozioen, irudien eta oroitzapenen arteko erlazioak aztertzea; ikasleen errepertorioko hizkuntzak aktibatzea; eta hitz berak pertsonaren eta testuinguruaren arabera elkarketa desberdinak sor ditzakeela ikustea.

#### Garapena

Irene Vallejok ehunaren metaforara jotzen du maiz kontakizunei, ahotsei eta memoriari buruz aritzeko (Vallejo, 2020). Irudi horrek aukera ematen du hizkuntza isolatutako unitateen batura gisa baino gure esperientzian zehar eraikitzen den lotura sare gisa pentsatzeko.

Aurreko proposamenak hitzak sozialki nola zirkulatzen duen zuen ardatz; hemen, berriz, hiztun bakoitzak horren inguruan eraikitzen dituen loturetara bideratzen da begirada.

Hitz sortzaile bat aukeratzen da: “etxea”, “familia”, “lana”, “arrakasta”, “muga”, “normaltasuna”, “atzerria”, “segurtasuna”. Banaka edo taldeka, ikasleek sare bat eraikiko dute eta bertan agertu ahal izango dira: beste hitz batzuk, kolokazioak, adierazpenak, irudiak, oroitzapenak, emozioak, esperientziak edo beren errepertorioko beste hizkuntza batzuetako terminoak.

Lan egiteko modu horrek Horno Chélizen (2024) lexikoi mentalaren deskribapenean topatzen du babesa, forma, esanahi, esperientzia eta emozioen arteko erlazio sare gisa ulertuta.

Behin mapak eginda, atal nagusia hasten da: konparatzea. “Guztiok hitz beretik abiatu bagara, zergatik dira gure sareak desberdinak?” “Zer lotura errepikatzen dira?” “Zeintzuk dirudite pertsonalak?” “Zeintzuk etor daitezke partekatutako diskurtso sozialetatik?” “Lotura desberdinak agertzen al dira dakizkigun hizkuntzen arabera?”

Loturen aktibazioa eta ondorengo berrikusketa CRITERION proiektuko jardueretan ere agertzen dira, hala nola “Perspectivas migratorias” (Migrazio-perspektibak) edo “Narrativas alternativas del 12 de octubre” (Urriaren 12ko narratiba alternatiboak) jardueretan (González-Lozano et al., 2025).

Helburua ez da zer lotura diren zuzenak erabakitzea, hitzak esperientzia pertsonalekin zein sozialki partekatutako irudikapenekin lotzen direla ikusaraztea baizik.

Amaitzeko, ikasle bakoitzak beste norbaitek egindako lotura bat edo bi gehituko ditu bere mapan eta horiek gehitzea zergatik erabaki duen azalduko du.

[1] Editorearen oharra.
Galeria-ibilbidea jardueran, parte-hartzaileak gelan edo espazioan zehar mugitzen dira, hormetan edo mahaietan jarritako lanak, galderak edo kartelak aztertzeko eta horiei buruz mintzatzeko, arte-galeria bisitatuko balute bezala.


*https://doi.org/10.54512/JLFX6275*

### 3.5. HIZKUNTZEN ARTEAN BEGIRATZEA: *LOST IN TRANSLATION*

#### Helburuak

Bitartekotza-, parafrasi- eta azalpen-estrategiak garatzea; hizkuntza desberdinek eskaintzen dituzten baliabideak alderatzea; errepertorio eleaniztuna aktibatzea; hizkuntza batetik bestera aldatzean zer ñabardura mantentzen diren, zein eraldatzen diren edo zein esplizitatu behar diren ikustea; eta hizkuntzaren eta kulturaren arteko erlazioari buruzko interpretazio esentzialistak saihestea.

#### Garapena

Proposamen honek Campamento Norte online prestakuntza-eskolaren *Lost in Translation* material didaktikoa —hitzen esanahiari, H1 eta H2aren arteko erlazioari eta lexikoa ikasteko estrategiei buruz hausnartzeko sortua— egokitu eta zabaldu egiten du (Campamento Norte, d.g.).

Ideia sinple batekin hasten da jarduera: beti ez da existitzen beste hizkuntza batean baliokide zehatz gisa funtzionatzen duen hitz bat, baina horrek ez du esan nahi esanahia ezin denik komunikatu. Azaldu, parafraseatu, adibidez adierazi edo beste baliabide batzuetara jo dezakegu.

Parte-hartzaile bakoitzak zuzenean beste hizkuntza batera eramatea zaila dela uste duen hitz edo adierazpen bat emango du. Itzulpena bilatu aurretik, besteentzat ulergarri egiten saiatuko da egoeren, adibideen, loturen edo birformulazioen bidez.

Ondoren, aukerak alderatuko dira: “Ba al dago baliokide hurbilik?” “Zer azaldu behar dugu?” “Zer ñabardura mantentzen dira eta zer aldatzen dira?” “Adieraz dezakegu ideia bera beste hizkuntza bateko esaldi, adibide edo hitz batekin?”

Jarduerak zuzenean bat egiten du EEMB LOan garatutako bitartekotzaren ikusmoldearekin. Bitartekotza egitea ez da itzulpena egitea soilik, baizik eta esanahiak eraiki eta uler daitezen erraztea, hainbat estrategiaren bidez, hala nola informazioa birformulatzea, azaltzea, egokitzea edo aldez aurreko ezagutzekin lotzea (Europako Kontseilua, 2022).

Proposamenak ikasleen errepertorio eleaniztuna ere aktibatzen du. EEMBak zera aitortzen du, hiztunek malgutasunez jo dezaketela hizkuntza desberdinetara azalpenak emateko, argitzeko edo beren burua ulertarazteko.

Azterketa horrek, hala ere, nolabaiteko zuhurtzia eskatzen du. Hitz bat itzultzeko zailtasunak erraz eraman dezake honelako ondorioetara: “hitz hau existitzen da kultura honek honela pentsatzen duelako”. Kulturartekotasunera egindako hurbilketa berriek zalantzan jarri dituzte hizkuntzaren, kultura nazionalaren eta pentsatzeko moduen arteko lotura zurrun horiek (Dervin, 2016; Holliday, 2011).

Beste galdera bat egin daiteke hemen: “Gure errepertorioko hizkuntza guztiek leku eta prestigio bera al dute erabiltzen ditugun testuinguruetan?” Galdera horri esker, hizkuntzen zerrenda hutsetik hizkuntzen arteko harremanei behatzera pasa gaitezke, eta, gainera, hizkuntza-paisaiarekin gerora egin beharreko lana prestatzen du.

Helburua da hizkuntzen artean mugitzen garenean zer gertatzen den ikustea eta baliokidetasunak berehalakoak ez direnean esanahia eraikitzen jarraitzeko estrategiak garatzea.

Amaierako produktu gisa iruzkindutako hiztegi eleaniztun txiki bat egin daiteke. Amaitzeko, galdera hau egin daiteke: zer egin behar izan dugu zerbait azaltzeko hitz bakarra nahikoa ez zenean?

## 3.6. ERREALITATEA NORK KONTATZEN DUEN BEGIRATZEA: ALBISTE BAT, BI BERTSIO

### Helburuak

Informazio-testuen ulermen kritikorako estrategiak garatzea; eragileak, iturriak, aukera lexikoak, datuak, irudiak eta omisioak identifikatzea; gertakari beraren irudikapen desberdinak alderatzea; iturriak kontrastatzea ondorioak atera aurretik; eta informazio-testuak sortzea norberaren erabaki diskurtsiboez jabetuta.

### Garapena

Proposamen honek egokitu eta zabaldu egiten du CRITERION proiektuaren eskuliburuan jasotako "Una noticia, muchas voces" (Albiste bat, ahots ugari) jarduera (González-Lozano et al., 2025). Jatorrizko jarduerak proposatzen duena da gertakari beraren kazetaritzako bertsioak kontrastatzea ikusteko nola informazioaren, lexikoaren eta tonuaren aukeraketak eta antolaketak irudikapen desberdinak eraikitzen dituzten.

Gertakari berari buruzko bi testu, lerroburu edo argitalpen aurkeztuko ditugu. Egin beharreko lehenengo galdera ez da zein den "egiazkoa" edo "objektiboena", baizik eta nola eraikitzen duen bakoitzak gertakarien bertsioa.

Ikasleek honako hauei erreparatuko diete: lerroburua, aditzak, ekintzen subjektuak, aipatutako iturriak, aukeratutako datuak eta irudiak. Galdera batzuek azterketa bidera dezakete: "Nork hitz egiten du?" "Nori ematen zaio ahotsa?" "Nor agertzen da eragile gisa?" "Zer hitz erabiltzen dira pertsona edo gertaera berak izendatzeko?" "Zer nabarmentzen da eta zer geratzen da baztertuta?" "Zer egiaztatu behar dugu?"

Testuek irudiak badituzte, komeni da horiek analisian sartzea eta ilustrazio gisa hutshutsik ez tratatzea: "Zein une aukeratu da?" "Zein pertsona agertzen dira eta zein ez?" "Zer emozio aktiba ditzake irudiak?" "Nola aldatuko luke gure irakurketa beste argazki batek?" Literazitate bisual kritikoak gogora ekartzen digu irudiek ere irudikatzeko moduak hautatu, enkoadratu eta eraikitzen dituztela (Holguín Vaca & Castaño Arques, 2024).

Analisia ebidentzietatik hurbil egitea komeni da. Hasteko, "Zer ideologia du testu honek?" galdetu beharrean, emankorragoa da honako hauetatik abiatzea: "Zer hitz erabiltzen du hemen?" "Nork egiten du ekintza hau gramatikalki?" "Zer iturrik jasotzen du aipamen zuzena?" "Zer da irudi honetan benetan ikusten duguna?"

Cotsek (2006), hain zuzen ere, diskurtsoaren analisi kritikorako tresnak erabiltzea proposatzen du hizkuntza-forma, testuinguru soziala eta irudikapena erlazionatzeko. Atienzak (2025), era berean, gertakari beraren kontakizun desberdinak kontrastatzea erdigunean jartzen du.

Konparaketaren ostean, ezinbestekoa den fasea dator: informazioa biltzea. Taldeek beste iturri batzuk kontsultatuko dituzte, datuak egiaztatuko dituzte eta hasiera batean ez zeuden ikuspegiak bilatuko dituzte. Albo-irakurketako estrategia erraz bat txerta daiteke hemen: ikasleak orrialde bakar batean egon beharrean, fidagarria ote den erabakitzen saiatuz, aldi baterako bertatik aterako dira eta aztertzen ari diren inguruneari, egiletzari edo baieztapenari buruz beste iturri batzuek zer informazio eskaintzen duten bilatuko dute. McGrew-k (2024) dioenez estrategia hori esplizituki irakasteak informazio digitalaren sinesgarritasunaren ebaluazioa hobetu dezake.

Galderak oso zehatzak izan daitezke. Adibidez: "Nor dago iturri honen atzean?" "Zer dakigu horri buruz?" "Zer beste iturri independentek baieztatzen dute edo jartzen dute zalantzan informazio hau?"

Jarrera kritikoa izateak, beraz, ez du esan nahi guztiarekin mesfidati izan behar dugunik. Iturriak, informazioa eta ebidentziak balioesteko irizpideak izatea eskatzen du.

Bukatzeko, talde bakoitzak lerroburu berri bat eta *lead* bat idatziko ditu eta hartutako erabakiak azalduko ditu. Jarduerari amaiera emateko, galdera hauek egin ditzakegu: "Zer pentsatzen genuen lehenengo bi bertsioak irakurri ondoren?" "Zer aldatu da informazioa bildu ondoren?"

## 3.7. HITZEN ATZEAN BEGIRATZEA: HITZEK EZKUTATZEN DUTENA

### Helburuak

Aukera lexiko desberdinek errealitate bera ikuspegi desberdinetatik nola aurkez dezaketen aztertzea; birformulazio-estrategiak garatzea; orokortzeak, etiketak eta balorazio-adierazpenak identifikatzea; eta hizkuntza-hautuak hitz egiten duenarekin, hartzailearekin eta egiten den helburuarekin erlazionatzea.

### Garapena

Hainbat esparrutan, hala nola lanaren, migrazioaren edo etxebizitzaren alorretan ohikoak diren adierazpenekin ekiten dio jarduerak: "plantillaren doikuntza", "lan-malgutasuna", "migratzaile irregularra", "papergabea", "errentaren eguneraketa", "eraldatzen ari den eremua", "inbertitzaileentzako aukera" edo "aukerak dituen etxebizitza".

Zer egoera izendatzen ariko liratekeen azalduko dute ikasleek eta aipatzeko beste modu batzuk proposatuko dituzte. Ondoren, testuinguru posible batera eramango dituzte: "Nork erabiliko luke adierazpen hori?" "Noren aurrean?" "Zer testutan?" "Zer helbururekin?" "Zer hautabide aukeratu ahal izango luke beste posizio batean dagoen norbaitek?"

Hori horrela, "berregituraketak", "lanpostuen murrizketak" eta "kaleratzeak" antzeko egoerak izendatzeko erabil daitezke, baina ez dute nahitaez eragin bera.

Galdera "zein da hitz zuzena?" izatetik honako hau izatera igarotzen da: "Zer egiten du hitz honek testuinguru honetan?"

Lan egiteko modu horrek bat egiten du Atienzak (2017) aipatutako lexikoaren alderdi kultural eta ideologikoarekin, Diskurtsoaren Azterlan Kritikoekin (Van Dijk, 1998) eta Cotsek (2006) proposatutako analisi kritikoaren aplikazio didaktikoarekin.

Analisia antolatzeko sekuentzia hau baliatu daiteke: Detektatu–Interpretatu–Eraldatu (Torres Ríos, 2025).

- Detektatu: etiketa bat topatzen dut, orokortzea, absolutua, eufemismoa edo arreta merezi duen beste formulazio bat.
- Interpretatu: zer aurresuposatzen duen, zer nabarmentzen duen, zer uzten duen bigarren maila batean eta zer eragin posible sortzen dituen ikusten dut.
- Eraldatu: egoera adierazteko beste modu batzuk entseatzen ditut eta zer aldatzen den alderatzen dut.

Birformulazioaren asmoa ez da ustez neutrala den bertsioa topatzea, baizik eta agerian jartzea aukera linguistiko desberdinak daudela eta bakoitzak modu desberdin batean bideratzen duela interpretazioa.

Prozedura hori bereziki baliagarria da honelako orokortzeen aurrean: "gazteek ez dute irakurtzen", "immigranteek laguntzak jasotzen dituzte" edo "inork ez du lan egin nahi". Nork zehazki? Zer egoeratan? Zer daturen arabera? Beti gertatzen al da? Zehatzago adieraz al dezakegu?

Denek esatetik pertsona batzuk esatera, beti esatetik egoera jakinetan esatera edo horrela dira esatetik kokatutako deskribapen bat egitera igarotzea ez da estilo kontua soilik. Hizkuntzaren zehaztasuna pentsamendu kritikoko praktika ere bilaka daiteke.

### 3.8. IRITZI DESBERDINAK DITUGULA BEGIRATZEA: ADOS EZ GAUDENEAN

#### Helburuak

Desadostasuna, kontrako arrazoia, kontzesioa eta negoziazioa adierazteko baliabideak garatzea; gatazka-egoera bat hizkuntzari dagokionez nola eraikitzen den behatzea; arintzea, areagotzea, etenak edo umorea bezalako baliabideak aztertzea; eta errepertorioa zabaltzea, elkarreragina itxi gabe desadostasun bati eusteko.

#### Garapena

Jarrera desberdinak hartzera eraman dezaketen eguneroko egoerekin hasten da jarduera: zeregin bat elkarren artean banatu behar duten lankideak edo ikaskideak; etxebizitza partekatzen duten bi lagun, arau baten inguruko iritzi desberdina dutenak; plan bat aukeratu behar duten adiskideak edo gelan gertatutako zerbait desberdin interpretatzen duten ikasleak.

Lehenengo fasean, bi ikaslek egoera antzeztuko dute labur-labur. Ez zaie eskatuko nahitaez adostasun batera iristeko. Bi interpretazio gatazkan sartzen direnean zer baliabide agertzen diren ikustea da interesatzen zaiguna.

Ondoren, elkarreraginera itzuliko da taldea: “Nork adierazten du desadostasuna?” “Nola formulatzen du?” “Areagotu edo arindu egiten da?” “Etenak agertzen dira?” “Galderak egiten dira?” “Umorea baliatzen da?” “Zer esku-hartzek mantentzen dute elkarrizketa zabalik eta zeintzuk zailtzen dute?”

Honelako adierazpenak topa daitezke: “ez nago ados”, “bai, baina…”, “ulertzen dut zer diozun, baina…”, “ez nahitaez”, “zer esan nahi duzu zehazki?”, “nire ikuspuntutik…” edo “baliteke horretan arrazoi izatea, baina…”. Kontua ez da modu isolatuan adeitsu edo adeigabe gisa sailkatzea, elkarreragin jakin batean zer egiten duten aztertzea baizik.

Briz Gómezen (2024) arabera, hurbileko pertsonen arteko elkarrizketetan sortzen diren gatazkak laburrak eta noizbehinkakoak izan daitezke eta ez oso biziak; eta horietan zenbait baliabidek esku har dezakete, hala nola itxurazko deskortesiak eta umoreak. Ikuspegi horrek ideia garrantzitsu bat ikasgelara eramateko aukera ematen du: iritzi desberdina izateak ez du, nahitaez, gaizki komunikatzea esan nahi. Desadostasuna nola kudeatzen den ikustea da interesatzen zaiguna.

Bigarren bira batean, aldagai bat alda daiteke: egoera bera aurkeztuko da pertsonen arteko erlazioa aldatuta. Lagunen arteko desadostasun bat, esate baterako, ikasle baten eta irakasle baten arteko elkarrizketa bihurtuko da edo langile baten eta arduradun baten artekoa. Ondoren, alderatu egingo dugu: “Zer aldatu da desadostasuna adierazteko moduan?” “Zer aldatu da txandetan?” “Elkarrizketa arindu al da?” “Zer aldatu da eteteko edo galderak egiteko aukerei dagokionez?”

Hitza nola banatzen den ere ikus daiteke. Uclés-Ramada et al.-ek (2026), gaztelaniazko simulatutako gatazka-egoeretan oinarrituta, hizketa kantitatearen, generoaren eta rol jakin batzuekiko adostasunaren arteko erlazioa aztertzen dute. Ikasgelarako interesgarria dena ez da horien emaitzak orokortzea, honelako galderak egitea baizik: “Nork hartzen du leku gehiago elkarrizketa honetan?” “Nork eteten du?” “Nork du bere jarrera justifikatzeko behar handiagoa?” “Zer espektatibak izan dezakete eragina?”

Analisia egiteko galdera guztiak eman ordez, irakasleak taldeari eska diezaioke galdera batzuk prestatzeko: “zer gustatuko litzaiguke elkarrizketari buruz jakitea interpretatu

aurretik?" Aldaketa txiki horrek ikasleei itzultzen die eztabaidatzeari buruzko erantzukizunaren zati bat eta bat egiten du Rothstein eta Santanaren (2011) proposamenarekin.

Amaitzeko, ikasle bakoitzak esku-hartze bat aukeratu eta bi modutara birformulatuko du: batean konfrontazioa areagotu egingo da eta, bestean, desadostasuna egongo da, baina elkarrizketa irekita egongo da.

Helburua ez da "ondo hitz egiteko" modu bakar bat irakastea, baizik eta eskura dagoen errepertorioa zabaltzea iritzi desberdinak izateko, modu kontzientean eta zehatzean eta egoerara egokituta.

### 3.9. GAIZKI-ULERTUA BEGIRATZEA: HORI EZ DA ESAN NAHI NUENA

#### Helburuak

Gaizki-ulertu mota desberdinak identifikatzea; ulermena argitzeko, zuzentzeko eta egiaztatzeko estrategiak garatzea; esandakoa, ondorioztatutakoa eta aurresuposatutakoa bereiztea; aldez aurreko ezagutzek eta espektatibek interpretazioan nola eragiten duten ikustea; eta azalpen kulturalista sinplifikatzaileak saihestea.

#### Garapena

Gaizki-ulertua sortuko duen elkarreragin anbiguo labur batekin hasiko da jarduera. Ikasgelarako sortutako elkarrizketa bat izan daiteke, ikus-entzunezko eszena bat edo eguneroko egoera bat: norbaitek gonbidapen bati zeharka uko egitea eta besteak oraindik ere negoziatzen ari dela interpretatzea; erantzun ironiko bat literalki ulertzea edo iradokizun bat agindu moduan interpretatzea.

Testuinguru gehiago eman aurretik, ikasleek galdera hauek erantzungo dituzte: "Zer ulertu du bakoitzak?" "Mezuaren zer zatitan oinarritu da?" "Zer beste azalpen egon liteke?"

Ondoren, informazio gehigarria emango dugu egoerari edo solaskideei buruz. Taldeak hipotesiak berrikusiko ditu eta aldea non gertatu den topatzen ahaleginduko da: hitz bat, inplikatura bat, aldez aurreko espektatiba bat, hitzezkoa ez den elementu bat, partekatutzat emandako ezagutza bat edo pertsonen arteko erlazioaren interpretazio jakin bat.

Merino Jular-en lana (2010) bereziki baliagarria da hemen. Haren ikerketak erakusten duenez, kultura-ibilbide desberdinak dituzten pertsonen arteko elkarreraginetan sortutako gaizki-ulertu guztiak ez ditu kultura-desberdintasunak azaltzen; balioek, sinesmenek, ideologiek, espektatibek eta interpretazio-prozesuek ere parte hartzen dute horretan.

Hori oinarri hartuta, bereziki emankorra izan daitekeen galdera hau egin daiteke: "Gaizki-ulertu hori azkarregi ari al gara azaltzen 'kulturala dela' esanda?"

Ikasleek hipotesiak entseatuko dituzte: "agian ez zuen adierazpen hori ezagutzen", "baliteke eskaera zuzenegi interpretatu izana", "agian beste erantzun bat espero zuen", "ez dakigu jatorriarekin zerikusirik ote duen", "izan liteke bi lagunen arteko desberdintasun bat, besterik gabe".

Horrela, aldi berean lantzen dira hipotesiaren hizkuntza eta hain esentzialista ez den kulturarteko begirada.

Bigarren fasean, zuzentzeko eta argitzeko baliabideak sartuko ditugu: "zera esan nahi duzu?" "ez dakit ondo ulertu dizudan, X diozunean, zer esan nahi duzu?" "beste modu

batera interpretatu dudala uste dut", "jar diezadakezu adibide bat?" "orduan, esan nahi duzuna… da?"

Ikasleek berriro antzeztuko dute egoera gaizki-ulertua detektatu eta zuzentzen ahaleginduz, hasierako interpretazioa finkatu aurretik.

Azken produktu gisa, gida labur bat egin dezakete elkar ulertzen ez dugunerako, estrategien arabera antolatuta, eta ez kulturen edo nazionalitateen arabera: galdetu, egiaztatu, birformulatu, aurresuposizio bat esplizitu egin, testuingurua eskatu, adibideak eman eta lehen interpretazioa okerra izan daitekeela onartu.

Jarduerarekin bukatzeko, galdera hau planteatu daiteke: beste norbait ulertzen ez dugunean, zer egiten dugu zerbait zergatik esan edo egin duen erabaki aurretik?

Kasu honetan, berriro begiratzeak zera esan nahi du, agerikoa zirudien azalpen bat une batez bertan behera utzi eta beste interpretazio batzuei lekua uztea.

## 3.10. IKASGELATIK KANPO BEGIRATZEA: HIZKUNTZA-PAISAIA

### Helburuak

Hizkuntzak eremu publikoan nola erabiltzen diren behatzea; mezuak nork sortzen dituen, nori zuzentzen zaizkion eta zer helbururekin identifikatzea; hainbat hizkuntza eta ahotsen presentzia, gabezia eta ikusgarritasuna aztertzea; elementu linguistikoak eta bisualak agertzen diren lekuarekin lotzea; eta eguneroko ingurunea erabiltzea ikerketa linguistikoaren eta sozialaren xede gisa.

### Garapena

Azken proposamenak ikasgelatik kanpora eramaten du begirada eta eguneroko ingurunea behaketarako material bihurtzen du. Adostutako denboraldi batean, ikasleek argazkiak aterako dizkiete honako hauei: seinale instituzionalak, erakusleihoak, iragarkiak, kanpainak, grafitiak, horma-irudiak, pegatinak, menuak, oharrak edo auzotarren mezuak.

Material horiek hizkuntza-paisaia delakoa osatzen dute. Landry eta Bourhis-ek (1997), alor horretako sorrerako lan batean, kontzeptu hori darabilte hizkuntzek seinaleztapen publikoan eta merkataritzan duten presentzia eta ikusgarritasuna eta horien eginkizun informatiboa zein sinbolikoa aztertzeko.

Argazki-bilketa irekia izan daiteke edo ardatz batean zentratu daiteke: etxebizitza, turismoa, kontsumoa, jasangarritasuna, lana, migrazioa edo hizkuntza-aniztasuna. Interesatzen zaiguna da, adibide bitxiak biltzea baino gehiago, espazioari begiratzen ikastea; hizkuntzek, irudiek eta diskurtsoek hartzaileak, hierarkiak eta irudikatzeko moduak eraikitzen dituzten leku diren aldetik.

Proposamenak CRITERION proiektuko "Este barrio también existe" (Auzo hau ere existitzen da) baliabidearekin elkarrizketan dihardu. Hiri-espazioari ikuspegi etnografikotik erreparatzeko eta ikusgarri diren lekuak hiriaren ohiko irudikapenetatik at geratu ohi diren beste batzuekin alderatzeko deia egiten du (González-Lozano et al., 2025).

Ikasgelan behagarria den horretatik has gaitezke: "Zer testu-mota da?" "Non ageri da?" "Nori zuzentzen zaio?" "Nork sortu duela dirudi?" "Zer hizkuntza erabiltzen ditu?" "Zer hitz edo irudi nabarmentzen dira?" "Zer funtzio betetzen du?"

Ondoren, begirada zabalduko dugu: "Zergatik agertzen da hizkuntza hori eta ez beste bat?" "Zer hartzailek imajinatzen du testua?" "Zer hizkuntzak hartzen dituzte posizio ikusgarriagoak?" "Zein agertzen dira espazio jakinetan eta ez beste batzuetan?" "Zer


https://doi.org/10.54512/JLFX6275

ahots daude presente eta zeintzuk geratzen dira bigarren mailan?" "Auzoaren zer irudi sortzen da laginak biltzean?"

Hizkuntzen arteko erlazioari buruz ere galdegin daiteke: "Zer hizkuntza agertzen da posizio instituzionaletan edo prestigiozko posizioetan?" "Zein erabiltzen da turistak edo kontsumitzaileak erakartzeko?" "Zein agertzen da mezu komunitarioetan?" "Auzoko zer hizkuntza apenas ikusten ditugu idatzita?" Hori horrela, eleaniztasunari erreparatzeak horren presentzia erregistratzeaz gain, gizartean nola banatzen den galdetzea ere esan nahi du.

Hizkuntza-paisaiaren interes didaktikoa urrats horretan dago, hain zuzen, ikustetik behatzeko urratsean. Cenoz eta Gorter-ek (2024) hizkuntza-ikaskuntza, eleaniztasunari buruzko kontzientzia eta ingurunearen azterketa lotzeko aukerak nabarmentzen dituzte. Gaztelaniaren alor espezifikoan, Navasek (2021) azaltzen du ikasleek ikasgelatik kanpo hizkuntzarekin izan dezaketen lotura nola bultzatu daitekeen ingurunean agertzen diren laginak bilatuta eta aztertuta.

Kritikoagoa den ikuspegi batetik, Martín Rojok, Cárdenas Neirak eta Molina Ávilak (2023) hizkuntza-paisaia kontzientzia soziolinguistiko kritikoa garatzeko bide gisa planteatzen dute, kontuan hartuta zer hizkuntza agertzen diren, zer posizio hartzen dituzten eta zer ahots geratzen diren baztertuta.

Hemen ere berriro hel diezaiokegu Detektatu–Interpretatu–Eraldatu sekuentziari (Torres Ríos, 2025): hizkuntza baten gabezia edo hierarkia bat detektatu; zer hartzaile eta erlazio aurresuposatzen dituen interpretatu; eta mezua eraldatu beste publiko, hizkuntza edo ikuspegi batzuk imajinatuta.

Amaitzeko, hizkuntza-paisaiaren iruzkina jasotzen duen mapa bat egin daiteke; argazki bakoitzarekin batera kokapena, testuinguruaren informazioa eta iruzkin analitiko labur bat jar daiteke.

Hamargarren proposamenak honela osatzen du ibilbidea: hasteko, nor garen eta nondik interpretatzen dugun galdetzen digu; gero, hitz, irudi, diskurtso eta elkarreraginetan barrena joaten da eta, amaitzeko, bizi garen espazioetara bideratzen du arreta hori. Egunerokoa den horrek hizkuntza erabiltzeko eszenatoki soila izateari utzi eta behatu, interpretatu eta berriro begiratu dezakegun zerbait ere bihurtzen da.

## 4. ONDORIOAK. BERRIRO BEGIRATZEN IKASTEA

Artikulu honetako hamar proposamenak ideia arrunt batean oinarritzen dira: hizkuntzen ikasgelan jarrera kritikoa garatzeak ez du eskatzen nahitaez eduki berriak gehitzea, dagoeneko egiten ditugun jarduera askori beste modu batera begiratzea baizik. Nork bere burua aurkeztea, hitz bat lantzea, itzulpena egitea, irudi bat interpretatzea, albiste bat irakurtzea, beste norbaitekin ados ez egotea, gaizki-ulertu bat zuzentzea edo hormairudi bat aztertzea aukera bilakatu daitezke geldialdia egiteko, galderak egiteko, ikuspegiak kontrastatzeko eta hasierako interpretazio bat berrikusteko.

Ikuspegi horretatik, ekintza oso zehatzen bitartez lantzen da jarrera kritikoa, ikasleei eskatuz: azaltzeko zertan oinarritzen diren zerbait esateko, bereizketa egiteko ikusten dutenaren eta ondorioztatzen dutenaren artean, konparatzeko errealitate bat izendatzeko edo irudikatzeko bi modu, informazioa bilatzeko ondorioak atera aurretik, egiaztatzeko zer ulertu duen besteak edo esku-hartze bat birformulatzeko zehatzagoa izan dadin. Kontua ez da, beraz, "jarduera kritiko" bat gehitzea unitate baten amaieran, baizik eta galdera eta prozedura jakin batzuk txertatzea hizkuntzarekin egin ohi den lanari.
Horrek esan nahi du arreta erantzunetatik prozesuetarantz bideratu behar dela hein batean eta, pixkanaka, baita irakaslearen galderetatik ikasleen galderetara. Soil-soilik "zer esan nahi du?" "zer ulertu duzu?" edo "zer uste duzu?" galdetu ordez, beste galdera batzuk egin genitzake —"nola iritsi zara interpretazio horretara?", "zertan oinarritzen

zara?", "zer informazio falta zaizu?", "zer beste irakurketa egin ahal izango litzateke?"— eta ikasleei irakatsi beren galderak egiten.

Ikasgela bereziki baliagarria da lan horretarako, interpretazioek elkarrekin topo egiten dutelako. Beste norbaitek hitz bat nola azaltzen duen, irudi bat nola interpretatzen duen, irakurgai bat nola justifikatzen duen, jarrera batekiko desadostasuna nola adierazten duen edo mezu bera modu desberdin batean nola ulertzen duen entzuteak oharkabean geratutako alderdiak ikusaraz ditzake. Horregatik, galdetzea, entzutea, birformulatzea, bitartekotza egitea, ulermena egiaztatzea, informazioa bilatzea, argitzea eta desadostasuna zehaztasunez adieraztea ez dira baliabide komunikatiboak soilik: besteekin batera pentsatzen ikasteko moduak ere badira.

Proposatutako hamar begiradak ez dira sekuentzia itxi bat. Modu independentean erabil daitezke, lehendik dauden unitateetan txertatu daitezke edo eredu gisa balio dezakete beste jarduera batzuk eraldatzeko. Horien ibilbidea identitatean eta interpretazio-prozesu propioetan hasten da eta hitz, hizkuntza, irudi, diskurtso, elkarreragin eta espazio sozialetaraino —non esanahia eraikitzen dugun— iristen da.

Agian hori da ekarpen nagusia: begirada kritikoa lan egiteko modu bat bihurtzea eta ez isolatutako eduki bat. Praktikan, irakasleak ikasgelako ohitura errepikakor bilaka ditzakeen mugimendu gutxi batzuetan laburbildu daiteke: geldialdia egin, behatu, galdetu, kontrastatu, informazioa bildu, birformulatu eta berriro begiratu.

Hizkuntza bat ikasteak esateko eta ulertzeko aukerak zabaltzen ditu. Gure galderen errepertorioa, aintzat hartzen ikasten dugun ikuspegiak eta, hasiera batean, agerikoa zirudiena berrikusteko gure prestasuna ere zabaldu ditzake.

Itzultzailea: HITZURUN

**Bibliografia**

Atienza, E. (2017). Los pliegues de las palabras: La dimensión cultural e ideológica del léxico. In F. Herrera (Ed.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (175–186. or.). Difusión.

Atienza, E. (2020). El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: Un estudio de una investigación-acción. *Lenguaje y Textos, 52*, 35–46. https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12673

Atienza Cerezo, E. (2025). "Gutxi ordaintzen didate, baina izugarri gustatzen zait nire lana". Hizkuntza gehigarrien eskolak, errealitatea zalantzan jartzeko tokia. *e-Hizpide, 105*. https://doi.org/10.54512/SNZK4387

Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: Una investigación-acción. *Didáctica. Lengua y Literatura, 34*, 71–81. https://doi.org/10.5209/dill.81349

Briz Gómez, A. (2024). Los conflictos en la conversación coloquial entre familiares, amigos o conocidos. Cultura, *Lenguaje y Representación, 35*, 13–35. https://doi.org/10.6035/CLR.7920

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2. arg.). Jossey-Bass.

Brown, C. W., & Alford, J. (2023). Critical literacy in the language classroom: Possibilities for intercultural learning through symbolic competence. Intercultural *Communication Education, 6*(2), 36–52. https://doi.org/10.29140/ice.v6n2.1020

Campamento Norte. (d.g.). *Lost in Translation*. https://campamentonorte.com/cursos/lost-in-translation/

Cenoz, J., & Gorter, D. (2024). El paisaje lingüístico en contextos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, 96*(1), 13–29. https://doi.org/10.35362/rie9616545

Cots, J. M. (2006). Teaching 'with an attitude': Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal, 60*(4), 336–345. https://doi.org/10.1093/elt/ccl024

Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2

Europako Kontseilua. (2022). *Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratua: ikaskuntza, irakaskuntza, ebaluazioa – Liburu osagarria*. HABE. (Jatorrizko lana 2020an argitaratua). https://doi.org/10.54512/EEMBLO-2022

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Fuentes López, A. L., & Campos García Rojas, E. A. (2018). *Diálogo, saberes y educación no formal: Una propuesta desde la mirada intercultural*. Secretaría de Educación Pública.

González-Lozano, J., García-Romeu, J., Márquez Guzmán, D., & Čičmanec, R. (2025). *Manual de actividades para el desarrollo de la actitud crítica*. CRITERION. https://criterion-ele.com/manual-de-actividades/

Holguín Vaca, D. P., & Castaño Arques, A. (2024). "Esta imagen me hizo sentir, pero también pensar": Literacidad visual crítica e interculturalidad en el aula de español como lengua adicional. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 29*(2), 1–23. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355938

Holliday, A. (2010). Cultural descriptions as political cultural acts: An exploration. *Language and Intercultural Communication, 10*(3), 259–272. https://doi.org/10.1080/14708470903348572

Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. SAGE.

Hooks, B. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. South End Press.

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Malo, itzul.). Capitán Swing. (Jatorrizko lana 1994an argitaratua).

Horno Chéliz, M. (2024). *Un cerebro lleno de palabras: Descubre cómo influye tu diccionario mental en lo que sientes y piensas*. Plataforma Editorial.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Biblioteca Nueva.

Lacorte, M., & Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (137–150. or.). Routledge.

Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology, 16*(1), 23–49. https://doi.org/10.1177/0261927X970161002

López Ferrero, C., & Martín Peris, E. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: Textos y contextos. In J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña Gómez (Ed.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (1. lib., 507–516. or.). ASELE.

Martín Rojo, L., Cárdenas Neira, C., & Molina Ávila, C. (2023). *Lenguas callejeras: Paisajes colectivos de las lenguas que nos rodean. Guía para fomentar la conciencia sociolingüística crítica*. Octaedro.

McGrew, S. (2024). Teaching lateral reading: Interventions to help people read like fact checkers. *Current Opinion in Psychology, 55*, 101737. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101737

Merino Jular, E. (2010). Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 3*(1), 70–87. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.214

Mitsikopoulou, B. (2025). Exploring the critical in critical approaches to language education. *The Greek Review of Social Research, 165.* https://doi.org/10.12681/grsr.42211

Navas, R. (2021). *El paisaje lingüístico: vivir el español fuera del aula*. Colección Monografías de ASELE, 11. ASELE.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.

Pennycook, A. (2004). Critical moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey (Ed.), *Critical pedagogies and language learning* (327–345. or.). Cambridge University Press.

Rothstein, D., & Santana, L. (2011). *Make just one change: Teach students to ask their own questions*. Harvard Education Press.

Torres Ríos, L. (2025). *Competencia crítica y amabilidad lingüística en el aula de lenguas.* Campamento Norte. https://campamentonorte.com/competencia-critica-y-amabilidad-linguistica-en-el-aula-de-lenguas/

Uclés-Ramada, G., Kachel, S., & Posio, P. (2026). Conflict, gender, and amount of talk: Gender differences in Spanish role play data. *Pragmatics and Society, 17*(1), 45–65. https://doi.org/10.1075/ps.23144.ucl

Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.

Van Dijk, T. A. (1995). Discourse analysis as ideology analysis. In C. Schäffner & A. L. Wenden (Ed.), *Language and peace* (17–33. or.). Dartmouth Publishing.

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. SAGE.