



## Gela irekia

# **AOI Hernaniko Udal Euskaltegiaren aukera**

*Joseba Arbelaitz*

*Badira zazpi urte Hernaniko Udal Euskaltegian Atazatan Oinarritutako Ikaskuntzaren bidea lardaskatzen hasi ginenetik. 95ean hasi ginen HEOKaren esperimentazioarekin eta hiru urte bete genituen saio-euskaltegi gisa. Esperimentazioari ekin eta berehala egin genuen topo AOIrekin. Ez zen halabehar hutsa izango. Izan ere, 80. hamarkadaren bukaeran hasita eta 90eko hamarkadaren hasieran Planteamendu Komunikatiboaren barruan ere, ikerketen azken ekarpenak aintzat harturik, haize berriak nabari ziren. Artikulu honetan, euskaltegian egin dugun bidearen berri emango dugu eta, hari beretik, gaur egun geure jarduna zertan den azalduko.*

1. Gure azken urteotako ibilbidea.
2. Nola ulertzen dugu metodologiaren kontua?
3. Jarduera metodologikoak oinarri psikolinguistikoak behar ditu
4. AOI, gure aukera.
  - 4.1. Zergatik aukeratu dugu AOI?
  - 4.2. Zer da ataza?
  - 4.3. Atazen kurrikulua al da gurea?
  - 4.4. Forma vs. Esanahia.
  - 4.5. Materialen diseinua.
5. Bidean izandako buruhausteak eta aurrera begirako erronkak.

### **1. Gure azken urteotako ibilbidea**

Zenbaiten ustez, edukietan oinarritutako syllabusetatik prozesuetan oinarritutakoetara ari gara jauzi egiten. Gauzatzen ari den planteamendu honek paradigma-estatusa merezi duen ala ez geroak esango du. Ez dira falta, hala ere, halako estatusa jadanik aitortzen diotenak, Breen, kasu.

Badira hainbat egile gure ibilbidearen hasiera hartan eragin dezentea izan zutenak, besteak beste, J. Zanon eta S. Estaire; D. Willis eta J. Willis; eta, D. Nunan. Dena den, bi artikulu nabarmendu nahi genituzke: J. Gibbons-en “*Irakaskuntzaren Zikloak*” eta J. Willis-en “*Praktikatzen duguna predikatuz. Irakasten duguna erakutsiz. Atazetan oinarritutako ikaskuntza, APPren alternatiba bat*”, biak ala biak HIZPIDE 37an argitaratu emanak. Gibbons-ena oso adierazgarria gertatu zitzaigun gure ordu-arte jardun metodologikoaren irudia osatzeko. Autore horrek artikuluan deskribatzen dituen bi ziklo horiek (bata fokalizatua eta bestea ez-fokalizatua) argi baino argiago ispilatzen zuten gure jarduna.

Bi ziklo horiek, gurean behintzat zein bere aldetik gauzatzen zirenek –hizkuntz formak alde batetik eta trebetasunak bestetik– gutxitan izaten zuten elkarrekin loturarik. Desintegrazioa, sakabanatzea, zen nagusi, beraz, gure planteamendu metodologikoan. Eta integrazioa, planteamendu berriaren ezaugarrietako bat, izan zen leku askotan topatu genuen aldarrikapena. Integrazio hori gauzatu ahal izateko aukera bat edo beste deskribatzen dira Gibbons-en artikuluan bertan. Hala ere, J. Willis-en artikuluan, Atazatan Oinarritutako Ikaskuntza burutu ahal izateko mar-koan, horixe ikusi genuen guk, bi zikloak elkarrengana biltzeko modu txukuna, malgua eta gustagarria, bere sinplean dotorea.

Beraz, integrazio desiragarri hura, gure jomuga, erdietsiko bagenuen, ezinbestekotzat jo genuen geure ikasmaterialak zeharo eraberritzea. Eta halatan materialak eraberritzeari lotu gintzaizkion buru-belarri. Materialak eraberritzen hastearekin batera, hainbat eta hainbat buruhaus- te izan genituen. Integrazioaren auziarekin ez ezik beste zenbait ausiaba- rrekin ere egin baikenuen topo. Esaterako, ikas-estrategiak eta autonomiarekin, benetako dokumentuen gaiarekin, hizkuntz formei erre- paratzearekin, ebaluazioarekin... Denak garaiko paradigma berriaren funtsezko kontuak zirenak eta badirenak. Buruhausteak, beraz, ez ziren txikiak izan. Eta seguruenik, oraindik ere ez dira.

Gaur egun, atzera begiratzeko beta hartzen badugu, ikusiko dugu aldake- ta handiak gertatu direla gure eguneroko jardunean. Baina, aldaketa horiek pixkanaka-pixkanaka gauzatu dira. Ikas-materialak sortu ahalean aplikatu eta espermentatu ditugu lehendabizi talde batean, gero bitan eta horrela, poliki-poliki. Irakasleok ere bata bestearen arrimuan materialen diseinuan ez ezik aplikazioan ere trebatuz joan gara. Hainbat eta hainbat ikastarotan parte hartzeko aukera izan dugu.

Geure burua janzteko premia ere izan dugu, hainbat erronkari erantzute- ko. Ikasleek ere geure esperimentu berriak jasan behar izan dituzte, batzuetan eskolaratutako materialekin oso seguru ez geundelako, bestee- tan, berriz, zenbait prozedura metodologiko erabat argi ikusten ez geni- tuelako. Bide hori arian-arian urratu dugu eta urratzen ari gara orain ere.

Gaur egun, euskalduntzearen hasierako etapetatik bukaerakoetara dugu indarrean AOI. Geure ikastunitateek ez ezik *Barrene*, *Barrenet*, *Barrenkalekoek*... ere osatzen dute ikasleen material didaktikoa. Eta ikas- leak ere gustura dabiltzalakoan gaude, denetarik dagoela aitortu beharra

dugun arren. Lehen baino gehiago eta azkarrago ikasten duten ez dakigu –eskerrak ikasleek irakaslea eta metodoa edozein direla ere ikasten duten–, datu enpirikorik behintzat ez daukagu. Baina, gure irudipena da, lehen ez bezala, beste estrategia batzuk eta baliabide batzuk eskuratzen dituztela.

Egindako ahalegina ez da nolana hikoia izan. Eta bagaude gaur egun gure irakas-jarduna lehen baino askoz ere interesgarriagoa dela. Lehen esan bezala, aldaketa handiak ezagutu ditugu. Ezin bestela izan. Izan ere, hizkuntzaren eta ikaskuntzaren gure egungo ikuspegiak ez du zerikusi handiegirik garai batekoarekin.

## **2. Nola ulertzen dugu guk metodologiaren kontua?**

Atal honetan, metodologia zer den definitzen saiatuko gara, batez ere, guk geuk Hernaniko Udal Euskaltegian metodologia nola ulertzen dugun zehazten ahaleginduko gara.

Bada bigarren hizkuntzen irakaskuntzaren historian, sator-lanean, nola-bait esateko, aritu den joera, ezkutuko nahiz jakinaren gaineko obsesioa, hizkuntzak irakasteko arazoak oro konponduko dituen zorioneko metodoa aurkitzeko seta eta irrika, alegia. Eta gaur egun ere, batzuetan agerian, besteetan oharkabea, izaten dugu irakasleok tarteka irakaskuntza-arazoak erabat konponduko dituen errezetaren atzetik ibiltzeko tentaziorik. Azken batean, historian zehar, baita gaur egun ere, irakasle askoren xedea metodo egokia aurkitzea izan da. Hona hemen, horren haritik, zer dioten Richards-ek:

“...azken ehun urteotan, gure lanbidearen historia lekuko, lan handia egin da ondoko irudipen hau sendotzeko, alegia: metodoak hobetzen badira, hizkuntza irakaskuntza ere hobetuko dela, eta azkenean, hizkuntzak irakasteko metodo etekintsu bat garatuko dela. Urte askotan sinetsi izan da teoria linguistikoa edo psikolinguistikoa bigarren hizkuntzaz jabetzearen ezkutukoak agerraraziko zituztela eta, horrela, bigarren hizkuntza nola irakasten den behin betiko argituko zela.”

Ordea, hizkuntza irakaskuntzaren zientzia ez da iritsi metodologia onena zein den frogatzera, ezta iritsiko ere agian. Oraingoan, ez dago metodo onenik. Gure kasuan euskararen eskurapena bideratzen, laguntzen eta arintzen duten neurrian izango dira metodo horiek balekoak. Hala ere, horrek ez du esan nahi denak balio duenik. Eklektizismoa, besterik gabe, aldarrikatzea arriskutsua da gure ustez. Oinarri psikolinguistikoa gidatu behar du gure irakas-jarduna eta ez sen hutsak. Bestela esanda, irakasleok ikerketen ekarriak aintzat hartu eta geure eguneroko jardunean frogatu eta hausnartu beharko ditugu, hobeto irakatsiko badugu. Sen hutsa ez da nahikoa, baina teoriaren ekarriak beren horretan aplikatzea ere ez.

Esanak esan, bada zehaztu-edo nahiko genukeen gai bat. Ikuskera tradizionalan, syllabus-diseinuaren eta metodologiaren arteko bereizketa egin izan da. Lehenengoan, syllabus-diseinuan, edukiak hautatu eta mailakatu egingo genituzke. Bigarrean, berriz, metodologian, ikas-ataza eta jarduerak. Bestela esanda, syllabus-diseinuan *zer* egiten den, *zergatik eta noiz* hartzen dira aintzat; metodologian, aldiz, *nola*. Hala ere, hiz-

kuntz irakaskuntzaren planteamendu komunikatiboaren garatzeaz batera, gero eta zailagoa izan da syllabus-diseinua eta metodologia elkarrengandik bereizten jarraitzea. Breen-ek ohartarazi duenez, ikuspegi tradizionalaren arabera, syllabus-diseinua ikaslearen helburuaz arituko litzateke, baina komunikazioaren ikuspegitik eratutako syllabusek honako hau egin beharko lukete: ibilbideari berari lehentasuna eman... Eta horrek guztiak prozesua edukiaren gaineratik jartzea esan nahi du.

Eta gu bat gatoz ikuskera berri horrekin, Breen-ek aipatu, eta prozesua azpimarratzen duenarekin. Prozesua gaineratik jartzeak, ordea, ez du esan nahi edukiaz ahaztu behar dugunik. Baina, bada garaia edukiak izan duen pisua arindu eta prozesua kontu handiagoz hartzen hasteko.

Gainera, lehentxeago esan bezala, gaur egun zaila da syllabus-diseinua eta metodologia elkarrengandik bereiztea. Hizkuntza eta ikaskuntza nola ikusten ditugun, halako metodologiaren alde egingo dugu jakinaren gainean edo oharkabean. Izan ere, gaitza da, gure ustez, atazatan oinarritutako ikaskuntza bezalako ikuspegi batean, edukietan oinarritutako syllabus estruktural zurruna eta alde zurretikakoa erabiltzea. Uztartu ezin direlakoa gaude, bestela uste duenik badago ere. Aitzitik, atazatan oinarritutako ikaskuntza bezalako planteamendu batek ezinbestean dakar berekin planteamendu analitiko bat eta ez sintetikoa. Dena den, horrek ez du esan nahi sintesia erabat baztertzekoa denik, ez horixe. Baina, planteamendu analitiko batek aukera handiagoak ematen ditu sintesiei ere lekua egiteko, malguagoa baita, gure iritziz. Beraz, syllabus-diseinua eta metodologia, gaur egungo ikuspegitik, behintzat, bata bestearekin estu loturik daude.

Azkenik, azal dezagun metodologiaren kontzeptua, guk geuk nola ulertzen dugun gehixeago zehazte aldera. HEOKen ageri den azalpena egoia eta txukuna iruditzen baitzaigu, hona hemen:

Irakas/ikas-prozesuaren barruan irakasleak erabiltzen dituen ariketek, atazek eta ikas-esperientziek zeratzen dute metodologia. Irakaslearen eskuko hiru oinarri hauek ditu ardatz:

- Hizkuntza eta ikaskuntzari buruzko ikuspegia.
- Irakaslea eta ikasleen rolei buruzkoa.
- Ikas-ariketa eta ikas-materialei buruzkoa.

Ikuspegi horiek dira, hain zuzen, unean uneko irakas-prozesuan propio edo oharkabean hartu beharreko erabakien oinarri. Beraz, metodologia ez da zerbait finkoa, ezta irakasleak ezinbestez betebeharreko printzipio eta prozedura multzoa ere. Prozesu dinamiko, sortzaile eta hausnartzailea da, irakaslea ikas-taldearen aurrean jartzen den bakoitzean abian jartzen den prozesua, hain zuzen.

Beraz, metodologia ezin uler daiteke garai bateko ikuspegi zurrunetik. Aitzitik, prozesu dinamiko, sortzaile eta arakatzzailea behar du izan. Izan ere, irakasleak unean uneko hainbat eta hainbat erabaki hartu beharko ditu eskolan eta irakasle-gelan ere ezinbestean sortzen diren galdera eta erronka berriei erantzuteko. Baina, irakas-jarduna hobetuko bada, hainbat oinarri gogoan (hizkuntza eta irakaskuntzari buruzko ikuspegia, ira-

kaslearen eta ikasleen rolei buruzkoa, ikas-materialei buruzkoa), irakasleak jakinaren gainean hartu beharko ditu erabaki horiek, eta ez senak aginduta. Hau da, irakasleak ikerketa-alorreko ekarpenen berri jakin behar du. Ikerketa horiek aztertu eta hausnartu beharko ditu eta sena edo intuizioa pixka batean bazterrean utzi.

### **3. Jarduera metodologikoak oinarri psikolinguistikoak behar ditu**

Atal honetan, jarduera metodologikoak oinarri psikolinguistiko sendoak behar dituelako aldarrikapena berriz ere gogora ekarri eta agerian utzi nahi genuke. Horrekin batera, zenbait kontzeptu giltzarrizko, gure ustez, aintzat hartzeoak, aipatuko ditugu. Gehien-gehienak azken hamarkadetan hainbat diziplinatatik H<sub>2</sub>ren irakaskuntzara egindako ekarpenak dira.

H<sub>2</sub>ren arloko jarduera metodologikoak oinarri psikolinguistiko sendoak behar ditu. Horretarako, ikerketak gidatu behar du irakasleon jarduna.

Ikasgela da irakasleon lan-esparrurik behinena. Bertan gertatzen den orok behar luke aztergai izan irakaslearentzat, erabatekoa baita irakasle-jarduerarentzat bertan jazotzen diren prozesu guztien eragina. Ugariak bezain mardulak dira H<sub>2</sub>ren jabetze-prozesuen barruan aztertu beharreko alderdiak, besteak beste, hortxe ditugu elkarreragina, diskurtsoaren analisia, ikasleen beharren azterketa... Horiek guztiak ganoraz aztertu ahal izateko, ezinbestekoak ditugu arrasto eta aztarna garbiak. Eta horiek ikerketak ez bestek emango dizkigu.

Lehen esan bezala, ezin gaitezke eskolan aritu hainbat diziplinatako ikerketen emaitzak aintzat hartu gabe, batez ere, ikerketa horien ondorio metodologikoak kontuan izan gabe, urtetan aritu garen bezalaxe. Badira funtsezko kontzeptu batzuk, aditu gehienek konpartitzen dituztenak. Eta guk ezin diegu horiei bizkarra erakutsi.

Ez da gure asmoa kontzeptu horien zoko-moko guztiak zertan diren luze eta zabal aztertu eta komentatzea, aski ezagunak bihurtu dira-eta azken urteotan –hainbat eta hainbat ikastarotan horien berri izan dugu; HEOKen ere ageri da horrelakorik– euskararen irakaskuntzan gabiltzantzat. Baina, labur bada ere, aipatu, behintzat, egingo ditugu.

Tarteko hizkuntzaren kontzeptua aspaldi samarrekoa dugu, egun denek aitortzen diote bere balio-indarra, inortxok ere ez du zalantzan jartzen. Gainera, badu –izan du– ondorio metodologikorik, bat aipatzeko: errore-ekiko bestelako jarrera eta jokabidea.

Ikas-estiloak eta ikas-estrategiak ere puri-purian izan ditugu azken hamarkadan, eta horiek gutxi-asko kontuan hartzen hasiak gara gure eskoletan. Motibazioaren ikuspegi berria, ikasleari motibazioa instrumentala edo integratzailea areagotzea ez dakigu zenbateraino dagoen gure esku, gehiago kezkatu beharko genuke gure ikasleen interesa piztuko duten jarduera kitzikagarriak –irakurtzeko, mintzatzeko, entzuteko...– diseinatzeaz.

Krashen-en bost hipotesiek, jaso dituzten kritikak gogoan harturik ere, merezi dute aipamenik. Izan ere, egundoko eragina izan baitzuten –eta baitute orain ere– H<sub>2</sub>ren irakaskuntzaren alorrean. Eskurapena eta ikas-

kuntza, input ulergarria, berezko eskurapen-ordena, monitorearen hipotesia eta iragazki afektiboa. Horietako batzuek oraindik makina bat lan ematen digute. Esaterako, gaur egun denok jotzen dugu *Input ulergarria* funtsezko oinarritzat bigarren hizkuntzen ikaskuntzan. Irakasleak input ulergarri nahikoa eta aberatsa eskaini behar dio ikasleari, hizkuntza ikasiko badu. Baina, ulergarria diogunean bagaude denok ez dugula gauza bera esaten. Krashen-ek dioenez, input ulergarriak ikaslearen tarteko hizkuntzaren maila baino pixka bat haragokoa, zailxeagoa, izan behar du (I+1). Baina, ez da komeni zailtasunaren interpretazio gramatikal soilik egitea. Zailtasuna ez dago testuan bakarrik, ikasleari jartzen zaion eginkizunean ere bai baitago. Beraz, hitzak eta egiturak bezain garrantzitsuak izaten dira alde zuzeneko ezagutzak.

Badira beste kontu batzuk ere, Planteamendu Komunikatiboaren baitan 80ko hamarkadan jorratutakoak egungo marko teoriko berrian eragin dezentea izan zutenak, eta, hainbat alternatiba berri garatzea ekarri dutenak. Horiek ere ondo gogoan hartzeko modukoak dira. Lehenengo, gaitasun komunikatiboaren kontzeptua, Dell Hymes-ek urratu eta 80ko hamarkadan Canale-k eta Swain-ek garatu zutena. Bigarren: negoziazioa eta elkarreragina, eskoletan bertan egindako ikerketa ugari nabarmendu dituztenak eta, horiekin batera, ikasteko eskemak edo gidoiak, horiek denak hizkuntzaren ikaskuntzaren ikuspegi kognitibotik aztertuak. Eta hirugarren: hainbat eta hainbat egilek bestelako kurrikulu bat aldarrikatzen dute, ikas-prozesuaren ardatzak (edukiak, helburuak, metodologia eta ebaluazioa) integratzeko gauza izango dena.

Beraz, hortxe ditugu auzi horiek guztiak. Horietako batzuek badituzte, gainera, zuztar teoriko indartsuak. Beste batzuk, berriz, eztabaidagarriak izango dira. Baina, hala ere, ondo gogoan hartu behar ditugu, gure ustez, gure jarduera metodologikoak oinarri psikolinguistiko sendoak izango baditu. Ezin gara ibili horiei bizkarra erakutsita, intuizio hutsean oinarrituta, urte askotan ibili garen bezala. Eta bagaude, gainera, intuizio hori ordura arteko usteen isla zela irakasle-sen soila bainoago. Areago, ekarpen horiek eragindako ondorio metodologikoak eskolan bertan esperimentatu, alderatu eta hausnartu behar ditugu.

#### **4. AOI, gure aukera**

Atal honetan, guk egindako aukera arrazoitzen saiatuko gara lehendabizi. Ondoren, atazatan oinarritutako ikaskuntzaren barruan hainbat ereduren berri emango dugu labur-labur. Eta, azkenik, gure aukeraren zer-nolakoa azalduko ditugu.

##### *4.1. Zergatik aukeratu dugu AOI?*

Sarreraren esan bezala, ez zen halabehar hutsa izango guk AOIrekin topo egin, gustatu eta bide hori lardaskatzen hastea. Izan ere, orduko –eta garaiko– H<sub>2</sub>ren irakaskuntzaren egoerak, nolabait esateko, horretara bultzatu gintuen. Baina, garai hartan ez bezala, egun hobeto dakigu AOIren funtsa eta nolakoa arrazoitzen. Argiago ikusten dugu. Izan ere, urte haueetan urratutako bidean, geure burua zertxobait behintzat jantzi beharra izan dugu, hainbat arazori eta oztopori erantzun ahal izateko.

HEOKera jotzen badugu, bertan hainbat prozedura metodologiko ederki azalduta eta deskribatuta datoz: APP, Lau helburuko eredua, BEA eta AOI. Baina, ez da haietako bat ere lehenesten. Gure ustez, ordea, AOI da oinarri psikolinguistikorik sendoena duena. Aurreko atalean aipatu eta azaldu ditugun kontzeptuak aintzat hartu nahi baditugu, ezinbesteko dugu Atazatan Oinarritutako Ikaskuntzaren aldeko apustua egitea. Izan ere, kontzeptu horiekiko (Bigarren Hizkuntzaren Eskurapenari buruzko ikerketekiko eta beraietatik ateratako ondorio metodologikoekiko) nola-baiteko koherentziari eustea nekez lortuko genuke beste prozedura metodologikoen bidez: APPren bidez, esaterako.

Horrek ez du esan nahi horrelako prozedurak erabat baztertu behar direnik gure irakas-jardunetik, ez horixe. Behin baino gehiagotan, egoerak eta ikasleen gorabeherak eta premiek hala aginduta, etekinik eman dezakete. Hala ere, Hernaniko Udal Euskaltegian, AOIk eskaintzen digun lan-markoa aldarrikatu nahi dugu, urteetan eta urteetan nagusi izan dugun APPren aldean.

Ez dugu esan nahi, ezta ere, AOIrekin gure buruhausteak betiko desagertuko direnik eta ikasleek AOIrekin hizkuntza berehala eta ahaleginik gabe ikasiko dutenik. Metodologiaz hitz egin dugunean esan bezala, alferrik ari da arazo guztiak konponduko dituen errezetaren atzetik dabilena. Baina, eredu hau besteak baino koherenteagoa dela uste dugu. Bi arrazoi azpimarratu nahi genituzke:

- Batetik, hiru hamarkada luzetan egindako ehunetik gorako ikerketetan argi eta garbi bistaratu da ikasleak ez duela, aiez ale, modu linealean ikasten, item bat bestearen atzetik pilatuta. Ez du ikasten, beraz, irakasleak irakasten dion hurrenkeran berean, beste gauza batzuk ere ikasten ditu. Eta, gainera, ezin du ezer ikasi horretarako prest ez bada, bere tarteko hizkuntzak aukerarik ematen ez badio. Areago, hainbat eta hainbat ikerketatan frogatu denez, ikasleak badu *Ikaslearen Baitako Programa* deiturikoa, ama-hizkuntza edozein dela ere. Egia da, hala ere, oso gutxi dakitela oraindik adituek berezko eskurapen-ordenaz –item gutxi batzuk baino ez baitira aztertu, eta hizkuntza zaku zabalegia da inoiz horrelakorik erdiesteko–. Beraz, urte luzetan indarrean izan dugun programa estrukturalak –nahiago bada, nozional/funtzional-estrukturalak– ez du, horren argitan, oinarri handiegirik. Atazatan Oinarritutako Ikaskuntzarekin, ordea, hizkuntzaren ikuspegi analitikokoa izanik, aukera izan dezakegu ikaslearen unean uneko beharrei erantzuteko, bestela esanda, begirune handiagoa dio ikaslearen barne-programa horri.
- Bestetik, autore asko eta asko dira, ikas-prozesuaren zutabeak (helburuak, edukiak, metodologia eta ebaluazioa) batera hartuko dituen hizkuntz kurrikulu berri bat eskatzen dutenak. Ildo horretatik sorturiko proposamen batzuek arrakasta handiagoa izan dute beste batzuek baino, hizkuntza ikastaroari ikuspegi orotariko hori ematekoan. Baina, denek begiesten dute atazaren erabilera ikas-prozesuaren osagaiak antolatzeke unitate gisa. Guk ere ikaskuntzari halako izaera holistikoa

emateko joeretatik edan dugu eta, gure ustez, AOIren bidez saiatu behintzat egin gintezke horretan, nekez APPren bidez.

Horra, beraz, zenbait arrazoi guk egindako aukera justifikatzeko. Hala ere, AOIren proposamen ugari egin dira azken urteotan, eta gehienek hainbat ezaugarri komun badituzte ere, bada alderik batetik bestera.

#### 4.2. Zer da ataza?

Ataza zer ote den bila ibili denak hamaika definizio topatuko zituen; izan ere, adituen artean nork berea ematen baitu. Bestalde, hainbat eta hainbat testuliburutan ageri diren jarduera askori ataza txartela erantsi ohi zaio oso modu arinean, esango genuke. Horrek badakar arriskurik: atazatzat ia edozein jarduera edo ariketa jotzeko badaezpadako ustea.

Jarraian ditugu itzal handiko hainbat egilek emandako definizioak hurrenkera kronologikoan:

- 1 “Ataza da nork beretzat edo besterentzat askatasunez edo xederen batekin egiten duen edozein ekintza: inprimakiak bete, zapatak erosi, hegazkineko erretserba egin... Bestela esanda, egunaren joanean egiten dugun guztiari, lanean, aisialdian..., deitzen diogu ataza” (Long, 1985).
- 2 “Hizkuntza prozesatu eta aztertzearen ondorioz burutzen den edozein ekintza edo jardun, audio-zintaren bat entzuten den bitartean mapa bat marraztea edo argibideren bat entzun eta agindutakoa betetzea atazatzat har daitezke” (Richards, Platt, Weber, 1986).
- 3 “Ataza da hizkuntza ikasteko edozein jardun egituratua, helburu jakina, aurrez zehaztutako lan-prozedura eta atazagileentzat hainbat emaitza dituen. Atazatzat hartzen da, beraz, jarduera-mota zabal samar bat, xede orokorra hizkuntzaren ikaskuntza erraztea duena (ariketarik xumeenetik jarduera korapilatsuenara, esaterako, taldean hainbat erabaki hartzea eskatzen duten bezalako jarduerak” (Breen, 1987).
- 4 “Ataza da jarduera bat, non ikasleek emaitzaren bat lortu behar duten jasotako hainbat informaziotatik gogoeta-prozesu baten bidez” (Prabhu, 1987).
- 5 “Ataza da gelan ikasleari, arreta forman baino gehiago esanahian jarritz, bigarren hizkuntza ulertu, manipulatu, ekoiztu eta elkarrengi-inean erabiltzea eskatzen dion edozein jardun” (Nunan, 1989).
- 6 “Ataza bat helburu bati begira burutzen den jarduera da; bertan, ikasleek hizkuntza erabili behar dute, emaitza erreal bat lortzeko; hizkuntza horretan dakiten guztiaz baliatzen ahal dira problema konpontzeko, jokia egiteko, esperientzia kontatzeko, etab...”. (Willis, 1991).
- 7 “Ataza jarduera bat da, bertan ikasleek hizkuntza erabiltzen dute helburu bat lortze aldera egoera jakin batean” (Bachman and Palmer, 1996).
- 8 Ataza jarduera bat da (Skehan, 1998), bertan:



- Esanahia da nagusi.
- Ikasleek ez dute bestek esandakoa zertan errepikatu, besterik gabe.
- Badago nolabaiteko harremana edo lotura bizitza errealeko jarduerekin.
- Ataza burutzeak badu lehentasunik.
- Atazaren ebaluazioa lorpenaren arabera izan ohi da.

Skehan-ek ere atazaren definizioa ematen du. Definizio horretan Skehan saiatu da, nolabait esateko, bateratzen beste definizioen ezaugarri nagusi gehienak (baina ez denak). Definizioei begiratu bat eman eta bistakoa da nork bere gisara definitu eta enfasia alderdi diferenteetan jarri duela. Esaterako, Long-ek azpimarratzen du atazek bizitza errealeko jarduerekin izan behar duten lotura. Beste batzuek, berriz, esanahiari ematen diote garrantzia, Willis, Nunan, Bachman eta Palmer, kasu. Aintzat hartu behar da definizio horiek testuinguru desberdinetan egindakoak direla eta atazak xede diferenteetarako erabiltzen dituztela.

HEOKen ageri den definizioak, bestalde, Willisen-etik edaten du gehienbat. Guk ere definizio hori dugu gustuko, ez genuke, hala ere, ahaztu behar Skehan-ena, beste guztiak bateratzeko ahalegina kontuan hartzeko baita.

Baina, guk geure definizioa eman baino, agerian utzi nahiago genuke hasieran aipatu dugun arrisku hori: atazatzat ia edozein jarduera jotzeko badaezpadako ustea zabaltzekoa. Horretan oso zorrotzak izan beharko genuke denok, bai irakasleok, bai material-egileek, baita mintegiak ematen ibiltzen direnek ere. Baina, batez ere, tentu handiz jokatu behar dutenak material-egileak eta mintegiak ematen ibiltzen direnak dira. Gure ustez, atazatzat ezin daiteke har esanahian oinarritzen ez den jarduerarik, ezin zaio horrelako izenik eman halako hizkuntz forma (morfologikoa, sintaktikoa, pragmatikoa, edozein dela ere) praktikatzea xede duen jarduerari. Horri gimnasia linguistikoa deritzo.

Forma oinarri dutenak ere erabiltzen ditugu, jakina, baina horiek ez dira atazak, horiek ariketa linguistikoak izaten dira. Bestalde, beren baitan APPren eredu garbia daramaten jarduerak ere ezin ditugu ataza izena jarrita mozorrotu. Izan ere, horrelakoekin uste okerrak zabaldu eta areagotu egingo genituzke. Lehen ere esana dugu, APP bezalako prozeduraren batek edo bestek etekinik eman dezake testuingururen batean edo bestean eta, beraz, ez zaigu erabat baztertzekoa iruditzen inondik inora. Baina, oso argi utzi behar dugu horretarako zer proposatzen ari garen eta zer ez, eta duen izena eman behar zaio. Batez ere, markoa aldatu nahian gabiltzan honetan –AOIren aldeko apustua ari gara aldeztzen–, baina bagaude izena soilik aldatuta ez diogula inori mesederik egiten.

#### 4.3. Atazen kurrikulua al da gurea?

Azken urteotan, Planteamendu Komunikatiboak dituen hainbat arazo konpontzeko, ikaragarri ugaritu eta zabaldu dira atazen bideko proposamenak. Ez da batere erraza proposamen horiek guztiak sailkatzea, baina ez da hori gure asmoa. Dena den, proposamen horietako batzuk nolabait bereizi nahian, ezagunenak-edo, adierazgarrienak..., “*continuum*”-aren

irudia erabiliko dugu. Alde batean, atazak programa nozional-funtzional/estruktural baten osagarri gisa erabiltzen dituztenak leudeke; bestean, berriz, edukien antolaketa eten eta atazak kurrikulua antolatzeke unitate hartzen dituztenak.

### *Tarteko proposamenak*

D. Nunan (1989) eta S. Estaire eta J. Zanon (1990) egileen proposamenak tartekoak lirateke. Izan ere, saiatzten dira bateratzen atazen kurrikulua eta eduki instituzionalak.

Estaire eta Zanon-en ereduari sei urrats bereizten dira, HEOKen labor baina ongi azalduta dator ereduari, beraz, guk ez dugu hona aldatuko.

Nunan-ek atazak arian-arian hizkuntz ikastaro nozional-funtzional/estruktural batean txertatzeko aldarrikatu eta atazak aztertu ahal izateko markoaren berri ematen du, irakasleek atazen kurrikuluak garatu eta antola ditzaten, beren irakas-egoeraren premiak eta ezaugarriak kontuan hartuta. Atazak hautatu, antolatu eta ebaluatu ahal izateko hainbat irizpide ematen ditu: atazaren helburua, atazak antolatzen duen informazioaren eitea, nolako jarduerak lantzen diren, ikaslearen eta irakaslearen rolak eta atazak gauzatzeko testuinguruak.

### *Atazen kurrikulua*

Atazen kurrikuluek bi ataza-motatan ardaizten dute ikastaroa: komunikazio-atazak, bizitza errealeko komunikazio-ekintzak islatzen dituztenak (adb.: zein jatetxetara joan erabakitzea, idatzizko informazioan oinarrituta), eta ikasteko atazak (edo ataza bideragarriak), komunikazio-atazak egin ahal izateko sistema linguistikoaren alderdi jakinak aztertzen dituztenak. Beraz, atazen kurrikulua bi ataza-mota hauek tartekatuta garatzen da. Batetik, atazak ikasleen beharren arabera hautatzen dira eta, bestetik, atazak ikasleen gaitasunaren arabera eta atazen zailtasunaren arabera ere antolatzen dira.

Long-ek bere kurrikuluan atazak hautatzen ditu, ikasleen behar komunikatiboen azterketan oinarrituta. Xede-ataza horiek nolakoak diren, hala-koak izango dira ataza pedagogikoak, euskarri eta oinarri izango direnak atazak gauzatu ahal izateko. Baina, ataza pedagogikoen helburua ez da izaten sistema linguistikoaren alderdi jakinak aztertzea. Ataza pedagogikoak xede-atazara iritsi ahal izateko zubiak, nolabait esateko, izaten dira. Atazak hurrenkeratzeko, berriz, atazen eskakizun komunikatiboen azterketa psikolinguistikoan oinarritzen da. Eskakizun komunikatiboaren zailtasuna zehazteko hainbat alderdi hartzen dira kontuan: zenbat atal dituen atazak, zenbat parte hartzaile behar diren, zenbateko eta nolako ezagutza behar den, zenbateko eskakizun kognitiboa den beharrezko ataza gauzatzeko, ataza egiteko behar den aldentzea (denbora-espazioa).

Atazatan oinarritutako kurrikuluaren beste adibide bat dugu: “Hizkuntza Irakaskuntza Komunikatiboaren Bangalore Proiektua” (Prabhu, 1987). Proiektu horren arabera, ikaskuntza esanahian oinarritu behar da eta ez forman. Metodologiak baldintzatuko du edukien hurrenkera. Ataza-motak honelakoak izaten dira: plano batean hainbat helbideren berri

eman, testu baten eskema egin,... Atazak hiru atal izaten ditu, zailtasuna aintzat hartuta: atazaurrea, ataza eta feedbacka (helburua zenbateraino bete den ebaluatzen da, baita izandako zailtasunak eta oztopoak ere).

### *Prozesuen kurrikulua*

Atazatan oinarritutako kurrikuluan ez bezala, Prozesuen Kurrikuluan ikasleek irakaslearekin batera (negoiazioaren bidez) erabakiko dute zer ataza landu nahi dituzten eta zein hurrenkeratan.

Breen eta Candlin-en ereduak bi zutabe ditu: batetik, taldeak erabaki eta zehaztuko duen lan-egitasmo bat eta, bestetik, jarduera komunikatiboan (atazen) bankua. Lan-egitasmoa ikasleek eta irakasleak zehaztuko dute zenbait galderari erantzunda: *zer/nola/zertarako*, *zer/norekin*, *nork/zenbat denboraz/etab.* landu ikasgelan. Atazak (komunikatiboak eta ikaste-koak) sailkatzeko hainbat parametro erabiltzen dira: helburuak, edukiak, sorrarazten duten lan-mota eta ebaluazio-sistema. Atazen kurrikuluan ez bezala, jarduerak ez dira alde zurretik hurrenkeratzen. Lehen aipatu lan-egitasmoaren baitan nolako erabakiak hartzen diren, batera edo bestera antolatuta eta hurrenkeratuko dira.

Beraz, kurrikulua ikasleen eta irakaslearen arteko negoziazioak eragin-dakoa izango da. Negoziazio horrek honako lau maila hauek hartuko ditu kontuan: *zer* erabaki hartuko diren hizkuntz ikastaroa dela eta, *zer* eduki landuko diren eta *nola*, *zer* ataza burutuko diren eta atazen emaitzen *azterketa* bera.

Halako programa indarrean jartzeak hainbat ondorio dakartza: lau maila horietako bakoitza alde zurretik negoziatu, etapa bakoitzaren ebaluazio jarraitua egin eta, emaitzak gorabehera, egindako aukerak berrikusi eta berraztertu beharra.

Beraz, hirutara ekar daitezke –bereizketa oso azalekoa dela badakigu ere– azken urteotan han-hemenka atazen erabilerarako ugaritu diren ereduak: 1) tarteko proposamenak-edo deiturikoak, hau da, atazak eta kurrikulu nozional-estrukturala bateratzen dituztenak; 2) atazatan oinarritutako kurrikuluak, atazatan ardazten direnak; eta 3), azkenik, prozesuetan oinarritutako kurrikuluak. Horrelakoetan ikasleek eta irakasleak erabakitzen dute programa negoziazioaren bidez.

Ez da erraza esaten gurea hiru aukera horietako zeinetan kokatzen den. Hala ere, gure irudipena da bigarrenarekin duela antzik handiena, lehenengotik ere zertxobait edaten duen arren. Baina, hirugarrenetik urrun samar dagoelakoan gaude. Izan ere, programa (syllabusa) gurean ez da izaten ikasleek eta irakasleak erabakitakoa.

Lehenengotik zertxobait edaten duela esan dugu, eta hori zenbateraino hala den eta zertan den azaldu beharra dago. Euskalduntzearen 1A mailan ere syllabusa atazek osatzen dute gurean. Hala ere, jakitun gara, neurri batean, behintzat, ezkutuko syllabusa (syllabus nozional-funtzional/estrukturala) hortxe dugula. Izan ere, hasiera horretan zaila gertatzen zaigu (seguru, gainera, ez dakigu gurea bezalako testuinguruan hala egin beharko ote litzatekeen) edukiak bakar-bakarrik atazan sortutako beha-

rrren arabera aukeratzea. Bestela esanda, 1A maila gurean zurrin samarra da, hau da, hizkuntz formek badute beste mailetan ez bezalako pisua. Handik aurrera, ordea, 1B, 2. eta 3. mailetan gero eta malguagoa, ez baitago, gure ustez, ezkutuko syllabusik. Are gutxiago, duela gutxiko ageriko syllabus estrukturalik.

Beraz, gure ustez, atazatan oinarritutako kurrikuluekin izango luke gureak antzik handiena. Baina, lehen aztertu dugun Long-en proposamenean ez bezala, atazak eta ikastunitateak ez dira aukeratzen ikasleen behar komunikatiboen azterketa xehe-xehea egin ondoren. Esan nahi baita, ez dela egiten ikasleek beren lanetan-eta izango dituzten beharren analisi etnografikorik edo horrelakorik. Ez da hori gure errealitatea. Aitzitik, ataza eta ikastunitaterik gehienak aldeztatik diseinatutakoak izaten dira eta ez propio halako ikasle jakinentzat idatzitakoak (ez bada euskalduntze orokorrean izaten diren ikasle heterogeneo eta zabal samar horientzat). Hala ere, gaur egun, maila gehienetan ikasleen beharrak (interesak eta gustuak, batez ere) neurri batean kontuan hartu ahal izateko hainbat ikastunitate baditugu. Hortaz, irakasleak izaten du egokiera maila batean dauden ikastunitateetatik ikasleentzat egokitzat jotzen dituenak hautatzeko. Aurrerantzean, gainera, zenbat eta ikastunitate gehiago izan, orduan eta aukera handiagoa izango dugu ikasleen behar eta interesak aintzat hartzeko.

Hala berean, maila batetik aurrera, 1Btik aurrera, hainbat eta hainbat eduki aldeztatik proposatu badira ere –eta horiek aukeratzeko, ikasleak izan ditzakeen balizko eta ustezko hainbat behar eta premia kontuan hartu dira– atazek parada ematen dute, unean uneko ikasleen gabeziak gogoan, irakasleak ikasle bakoitzarentzat egokiak izan litezkeen zenbait jarduera eta ariketa diseinatu eta haren eskura jartzeko.

#### 4.4. *Esanahia vs. forma*

Hizkuntzen irakaskuntzaren historian izan diren planteamendu diferentekak bi multzotara ekar daitezke, nahiz eta horrelako sailkapenek errealitatea desitxuratu ohi duten: forman oinarritzen direnak edo ikuspegi sintetikoak dutenak (estrukturalismoa) vs. esanahian oinarritzen direnak edo ikuspegi analitikoak dutenak (Planteamendu Komunikatiboa). Beraz, atazatan oinarritutako ikaskuntza, Planteamendu Komunikatiboaren baitan sortua izaki, ikuspegi analitikokoa dugu. Hala ere, AOIren aldekoen artean ere badira zenbait egile atazen bide horri hainbat arrisku ikusten dizkietenak eta formari ere erreparatu behar zaiola diotenak. Horien ustez, formari erreparatzeak lagun dezake ikas-prozesua azkartzen eta ikasleek gaitasun handiagoa lortzen.

Guk, Hernaniko Udal Euskaltegian, tradizio estrukturalistatik etorrira egin dugu jauzi AOIra. Jauzi horretan gure kezketako bat ere zera izan da: formari zenbateraino erreparatu eta nola. Horretarako, oso lagungarriak gertatu zitzaizkigun bi adituren, D. Willis-en eta P. Skehan-en, gogoetak.

Willis-ek eta Skehan-ek, zeinek baino zeinek argiago eta ageriago, aztertu eta seinatu dituzte atazatan oinarritutako ikaskuntzak dituen hainbat arrisku. D. Willis-ek ikuspegi analitikoak eta sintetikoak aurrez aurre jarri,

eta bata eta bestearen arriskuen berri ederki eman du eta ikuspegi analitikoaren arazoak salatu: batetik, ikaragarritzko ardura jartzen du ikaslearen eskuetan, pentsatuz hizkuntzarekin kontaktuan egonez gero, eta, hizkuntza erabiltzeko aukera edukiz gero, ikasleak bere logika ezarriko diola ikasteko daukan hizkuntzari eta, bestetik, bide horretan, ikaslea ulermen-eta komunikazio-estrategiak erabiltzera bultzatzen da eta horrek eragotzi diezaioke maila altua lortzea. Horrela, jarioa eta sintesia garatzen direlako, zuzentasunaren eta berregituratzeko gaitasunaren kaltetan.

Skehan-ek hitzunen eta ikasleen arazoak zein izaten diren alderatu eta ondo gogoan hartzeko moduko ondorioak atera ditu: bigarren hizkuntza ikasten ari den ikasleak ez die formari eta sintaxiari inongo lehentasun automatikorik emango. Aitzitik, esanahiarekiko joerak, denbora errealeko prozesamendu-arazoen eta estrategiak erabiltzeko erraztasunek adierazten digute jarduera komunikatiboetan formatik aldentzeko joera egon daitekeela.

Skehan-ek dio, halaber, arrisku horiek saihestu ahal izateko, hiru helburu izan behar ditugula ondo gogoan atazak diseinatu eta eskolaratzekoan: *berregituratzea*, *zuzentasuna* eta *jarioa*. Bestela esanda, batzuetan hizkuntzaren forma izango da arretagunea, eta hipotesiak eratu eta aldatuz joateari emango zaio indarra. Beste batzuetan, aldiz, nahiz eta arreta forman jarri, gehiago begiratu zaio tarteko hizkuntzaren etapa jakin bati dagokion zuzentasunari. Eta, azkenik, beste batzuetan komunikazioa izango da arretagune, eta ez forma. Hiru helburuok nahiko erraz eskuratu daitezke banan-banan. Batera lortu behar direnean sortzen dira arazoak, ordea; elkarren arteko tiranduran baitaude.

Garapen orekatua lortu nahi bada, sistematikoki saiatu beharko genuke arreta hiru arloetan manipulatu. Oreka hori berreskuratzeko, beraz, honakoak beharko genituzke, Skehan-en ustez: hizkuntzari modu zuzen eta kritikoa erreparatzera daramaten jarduerak, arreta zuzentasunean jartzeko aukera eskaintzen duen metodoa erabiltzea AOIren barruan eta atazak mailakatzeko prozedurak. Eta atazak diseinatu eta eskolaratzeko hiru etapako marko hau proposatzen du: atazaurrea (berregituratzea), ataza (jarioa eta zuzentasuna) eta atazaostea (jarioa, zuzentasuna eta berregituratzea).

D. Willis-ek ere aitortzen du atazatan oinarritutako ikaskuntzak izan ditzakeela Skehan-ek aipatu arrisku horiek, eta begi onez ikusten ditu berak autore horrek proposaturiko gomendioetako zenbait. Hala ere, bereizten du, gure ustetan, kontuan izateko moduko *ñabardurarik*. Bere ustez, egin izan dira ahaleginak *A (sintetikoa)* eta *B (analitikoa)* planteamenduak batera ekartzeko. Oro har, saio horiek *A eredu* hartu dute abiapuntu. Epe laburrean material horiek eraginkorrak direla badirudi ere, ondo gogoan hartu behar dugu, batetik, planteamendu hori kontraesanean dagoela hizkuntzak ikastearen izaera ez linealarekin eta, bestetik, batez ere, planteamendu horri nolako kritikak egin ohi zaizkion.

Willis-en ustez, Skehan-ek AOIren barruan aipatutako arriskuei aurre egin diezaiekegu. Horretarako, atazatan oinarritutako marko baten

barruan, ikasleek hizkuntza prozesa dezakete esangura bereganatzeko, eta gero hizkuntza hori birziklatu kontzientzia pizteko ariketen bidez, ikaslearen arreta formara daramaten ariketen bidez, alegia. Horretarako proposatzen duen markoa aski ezaguna denez, ez dugu hona ekarriko. Dena den, marko horretan bada etapa bat, azkenekoa, hizkuntzari erreparatzekoa. Bertan ematen du, gainera, praktika- eta analisia-jarduerak egiteko argibiderik eta adibiderik.

Horra, beraz, autore horiek egindako iruzkinak. AOIk izan ditzakeen arriskuak seinالاتu, horiek saihesteko aintzat hartzeko moduko irizpideak proposatu eta ikasmaterialak diseinatzeko eta eskolan aritzeko pauso metodologikoen berri eman dute marko banatan. Gu, Hernaniko Udal Euskaltegian, horiek kontuan hartzen eta baliatzen saiatu gara.

#### 4.5. *Ikasmaterialen diseinua*

Materialen diseinua izan da gure zeregin nagusietako bat azken urteotan. Izan ere, kurrikulu berriaren esperimentazioan hasi eta berehala ikusi genuen, bertako aldarrikapen horiek eskolaratu ahal izateko, gure ikasmaterialak errotik aldatzeko beharra.

Lau egileren ereduak dira zertxobait lardaskatu ditugunak: Estaire eta Zanon-ena, Nunan-ena, Willis-ena, eta, Skehan-ena. Nork bere alde onak eta txarrak badauzka.

Hasiera batean Zanon-ena baliatu genuen gehienbat. Oso eredu ulerterraza da, koherentea eta dotorea bere sinplean. Ordea, urteetako eskarmen-tuaren ondoren, zurrun samarra dela irizten diogu, ikastunitateak diseinatzeko. Zanon, nolabait esateko, azken atazatik abiatzen da. Azken ataza zein izango den definitu, eta horrek baldintzatuko ditu ondorengo urrats guztiak. Erraza da horrela koherentzia begitantzea, dena azken atazaren zerbitzuan egongo baita. Beraz, ikastunitatearen elementu guztien arteko lotura bistakoa izango da. Horixe bera du oztopo, ordea, gure ustez, ikastunitateak diseinatzekoan. Izan ere, dena azken atazaren baitan egon behar izate horrek ez dio tarte handiegirik uzten diseinatzailari, eta materialak egiten ari dena askotan ezin asmatu ibiliko da.

Nunan-enak ere badu alde onik. Nunan-ek argitaratutako “Atlas” izeneko testu-liburuetako ikastunitateetan bizpahiru ataza-kate izaten dira. Beraz, bizpahiru helburu nagusi ikastunitateko eta zeharkako beste zenbait. Ataza-kateen kontu horrek ikusarazi zigun bazegoela ikastunitateak diseinatzeko modurik azken atazari begira ezinbestean egon gabe. Bestalde, Nunan-en ikasmaterialok aztertzen dituen berehala konturatu-ko da bertan atazak syllabus nozional-funtzional/estrukturalarekin bateratzen direla. Horrexegatik, hain zuzen, ez gaituzte materialok erabat asebetetzen (euskalduntzearen hastapenean egokiak gerta litezkeen arren). Izan ere, eduki horiek pisu handiegia hartzen dute gure ustez. Hala ere, bakarren bati horrexegatik beragatik irudituko zaizkio txukunak, gure tradizioetik etorrira jauzia nolabait arindu nahian dabilen horri.

Willis-enaren gainean ere bada zer aipatua. Berak marko malgua eskaintzen du. Hala ulertu behar da, eta ez uneoro nahitaez jarraitu beharreko prozeduren hurrenkera gisa. Modu malguan ulertuta, abantaila handiak

ditu. Batetik, irizpide argiak dakartzalako (zein izaten den etapa bakoitzaren helburua, nolako jarduerak egin litezkeen etapa bakoitzean, ikaslearen eta irakaslearen rola zein izango diren...). Bestetik, hainbat eta hainbat jarduerak (era guztietakoek) tokia dutelako marko horretan, irizpideak argi izanez gero. Eta hau laguntza handia izaten da ikastunitateak diseinatzeke. Gainera, hizkuntz formei erreparatzeko ere arrasto argiak ez ezik aukera dezente ere eskaintzen ditu.

Skehan-ena ere aintzat hartzekoa iruditzen zaigu. Willis-ena bezala malgua da eta, gainera, oso modu argian azaltzen du atazak diseinatzeke eta eskolaratzeko zein pausu metodologiko hartu behar ditugun kontuan, AOIk dituen arriskuak saihestekotan. Baina, Willis-enean ez bezala, modu teorikoan eta ongi esplizitatuaz datoz pausu bakoitzaren helburuak zein diren. Eta, hala materialen diseinuan nola aplikazioan, funtsezkoa iruditzen zaigu irakasleak helburu horiek argi eta garbi izatea eta uneoro jakitea zertan, nola eta zertarako ari den.

## **5. Bidean izandako buruhausteak eta aurrera begirako erronkak**

Jarraian, urratzen ari garen bide honetan izandako kosken berri eman nahi dugu. Horietako batzuk batera edo bestera aipatu ditugu orain artekoan. Baina, hemendik aurrera ageriago-edo utzi nahi genituzke topatutako eragozpen zenbait.

### *Benetako dokumentuak*

Inputa dela eta, buruhauste bat baino gehiago izan dugu. Hasteko, ez zaigu beti erraza gertatu benetako dokumentuak aurkitzea. Zoritzarrez euskararen egoerak ez digu gehiegi laguntzen zeregin horretan. Gauza jakina da, inguruko erdaren aldean, euskarazko produkzioa oso dela txikia, orain urte batzuk baino askoz hobeto bagaude ere. Oraindik ere ahozko dokumentu aproposak topatzeak makina bat lan ematen digu. Eskerrak gaur egun *Dokumentu Biltegia* bezalako erreminta balia dezakegun. Izan ere, dokumentu bila inoiz ibili denak badaki, ederki asko jakin ere, zenbat denbora behar izaten den. Baina, urte hauetan eta oraindik ere ez da samurra ikasleak egin behar duen atazaren jatorrizko hitun-ereduak topatzea. Eta horrelakoak ezinbestekoak ditugu gurea bezalako marko batean. Beraz, behin baino gehiagotan guk geuk egin behar izan ditugu horrelako grabazioak. Bati baino gehiagori ez zaio aukerarik egokiena irudituko, baina guri balio izan digu. Inork horrelako grabazioak egiteko irizpideren berri jakin nahi izanez gero, aurkituko du nahikoa argibiderik eta adibiderik J. Willis-en “AOI gauzatzeko marko bat” liburuan.

Bestalde, benetako dokumentuak euskalduntzearen hasierako etapetan eskolaratzeko ere eman digu lanik. Batetik, beti ez dugu asmatu horrelakoak modu egokian didaktizatzen, ikasleak egin ahal izateko moduko eginkizuna diseinatzen. Baina, arian-arian eginkizunen diseinua asmatuz eta finduz joan gara. Bestetik, ikasle gehienak beste kultura (hezkontza ari gara) batetik etorritakoak dira eta badakigu nolako gogoia izaten duten batzuek den-dena hitzez hitz ulertzeko. Baina, gaude, diseinuan asmatzen bada, ikasleak poliki-poliki konturatu eta moldatzen direla.

Buruhausteak buruhauste, gure irudipena da, egun eskolaratzen dugun inputa garai batekoa baino askoz ere aberatsagoa dela. Era guztietako testuak eramaten ditugu eskolara egun: ahozkoak nahiz idatziak, hainbat euskarritan (irratia, bideoa, idatzizkoak ere jatorrizko bertsioko alderdi ikonoak agerian), lagun arteko hizkerakoak, jasoxeagokoak, genero diferentek... Alde ederra! Dakigunez, gainera, hortxe dago kosketako bat: input aberatsa eta ulergarria ikaslearen eskura jartzean. Mugak muga, horretan ari gara ahalegintzen.

Dena den, hasierako urratsetan, 1A mailan izango dugu hutsunerik handiena. Hortxe dugu aurrera begirako erronketako bat. Izan ere, maila horretan behar dute ikasleek besteetan bezalaxe itxurazko inputa. Beste mailetan baino gehiagotan guk geuk egindako grabazioetara jo behar izan dugu, baina hori ez da nahikoa gure ustez. Badugu zer hobetua eta badakigu ez dela erraza.

### *Erabilera eta elkarreragina*

Hainbat joera bagenituen urtetako eskarmentuaren ondoren: *mintza-praktika* deituriko saio luze samar horiek (oso helburu garbirik ez zutenak, baina ikaragarri asetzen gintuztenak eta oraindik ere zenbaitetan bagaituztenak), mintza-saio horiek nagusiki talde handian eta irakaslearen gidaritzapean lantzea, gaiak ere askotan potoloak izaten ziren eta gustukoa genuen gogotik ustiatzea...

Ordea, ikasten hasiak gara ahozko jardun horiek motzaxeagoak egiten. Koska ez dago luzeran, helburuan baizik. Helburuak argia izan behar du, bai ikaslearentzat bai irakaslearentzat. Produktua ez ezik prozesua bera ere landu eta ebaluatzen ahalegintzen gara (ahozkoaren plangintza egiteko ideia-jasa, mapa semantikoak, eskemak eta horrelakoak ugaritu egin dira gure materialetan). Feedbackarekin ere ez gara ahazten, batzuetan esanahiari begirakoa izaten da, besteetan formari begirakoa. Gaiak direla eta, saiaturen gara ikasleen interesa eta gogoia piztuko dituztenak aukeratzeko; gure irudipena da, gainera, askotan gai txiki eta arin horiek, ikaslearen mundutik hurbil dauden horiek, dosi txikietan jorratzen direnak, izaten direla etekinik handiena ematen dutenak.

Beraz, aldaketak ez dira nolana hikoak izan. Pentsatzekoa den bezala, gorabeherak ere ez. Bi kontu dira aipatzekoak: batetik, gaiarekin asmatzea ez da erraza izaten. Hobeto esanda, edozein gai dela ere, koska didaktizazioan dagoelakoan gaude. Eta hori ez da kontu erraza. Baina, gai egokia eta didaktizazio txukuna eginda ere, askotan gaiak ez ditu ikasle guztiak asebetetzen. Bestetik, prozesuari begirako jarduerak tartekatzen hasiak gauden arren, gerora ere kasu egin beharko diegu, ugaritu, txukundu...

Dena den, lehen ez bezala, ahozko jardunak era guztietakoak izaten dira gaur egun. Prozedurak ere aberatsagoak izaten dira, binaka arituko dira ikasleak, hirunaka geroago edo talde handiaren aurrean edota denok batera hurrengoan. Hartara, elkarreragina lehen baino muntakoagoa da eta aberatsagoa. Baina, bidean ikasle bat baino gehiago noizbait zorabiatu ez ote zaigun irudipena ere badaukagu. Batzuetan, diseinuan prozedura



batzuk gehiegi eta lar erabili izan dugulako ziur asko (ikasleak lehenengo hirunaka eta gero taldearen aurrean egindakoaren lanaren berri eman behar izatearekin, esaterako). Besteetan, asmatu ez dugulako ikasleari ulertarazten zer arraio eskatzen ari gintzaizkion, alegia, helburua ikusarazten asmatu ez dugulako. Irakasleok ere badugu joera xedea begien bistatik galtzeko, eta ikasleak gustura ari direlako aitzakian jarduna jarria lantzerantz lerratzeko eta, ondorioz, hasieran jarritako helburua ahazteko.

Aurrera begira, bada zeregin franko, hala ere. Bat aipatzearen, interesgarria litzateke atazak zertxobait aztertzea. Izan ere, ataza-mota batzuek besteek baino elkarreragin emankorragoa sortarazten dutelakoan gaude. Mereziko luke, beraz, horixe aztertzea. Beste erronka bat da, azken batean.

Baina, horrekin batera, atazak mailakatzeko eta hurrenkeratzekoan irizpide askorik ez daukagu. Egile batzuek eman dituzte zenbait, Skehan-ek esaterako. Eta besterik ezean oraingoz horiexekin konformatu beharko!

### *Hizkuntz formei erreparatzea*

Hizkuntzari erreparatzea ere komeni da, zenbaiten ustez. Gurean, esaterako, testuingurua zein den eta gu nondik gatozen ikusita, hizkuntzan arreta jartzea ezinbestekoa da. Ikasleari hizkuntzaz, hizkuntzaren funtzionamenduz, hausnartzeko aukera eman behar zaio, dakiena sistematizatzen saia dadin. Fosilizazioa nekezago gertatuko da, ikasleek gehiago aurreratuko dute, hizkuntzari erreparatuz gero. Horretarako, bide inductibotik jo daiteke, hau da, ikasleak erabili behar izan dituen testuen corpusaren behaketa, hausnarketa eta analisiaren bidez. Horrela lor dezakegu ikasleak hizkuntzaren funtzionamendua argitu dezan. Bide deduktibotik ere jo daiteke zenbaitetan, hau da, irakasleak ere eskura jar diezazkioke ikasleari behar dituen informazio eta argibideak.

Bide inductiboa egoki jorratzea izan da gure kezketako bat azken urteotan –bide deduktiboan urtetako eskarmentua dugu, nahiz eta horrelako praktikak ere dezente txukundu daitezkeen, hizkuntzaren eta ikaskuntzaren ikuspegi berriarekiko koherentea izan nahi bada–. Horretarako, lehen esan bezala, Willis-ek, eta lehenago beste batzuek, deituriko *Gramatikaren Kontzientzia Pizteko* jardueretan aurkitu dugu eredu txukunik. Dena den, bide hori urratzean, behin baino gehiagotan asmatu ezin ibili gara. Batez ere, hasiera hartan, askotan, egiteko gehiegi agintzen genien ikasleei.

Sarritan, arrasto eta aztarna garbirik eman gabe, ez dakit nolako araua ateratzeko eskatzeraino ere iritsi gara. Jakina, horrelakoak eskolara eraman orduko ikasleek eurek ohartarazten gaituzte ariketa hori orraztu eta txukundu egin behar dela. Batzuetan nahikoa izan dugu auzia konpontzeko, ariketan zenbait aukera ikaslearen eskura jartzea, berak egokiena hauta dezan. Beste batzuetan, ordea, ariketa goitik behera berridatzi beharra ere izan dugu. Baina, saiatuaren saiaturaz eta egindakoak hausnartzuz konponbidera iritsi gara gehienetan.

Beste auzi batzuek, ordea, ez dute konponbide errazik. Esaterako, aspaldi honetan euskal gramatika komunikatiboaren beharra sumatzen dugu, hizkuntz formak erabileraren aldetik (ikuspegi pragmatikotik) aztergai

dituenarena. Gabezia handi samarra da. Esaterako, gaztelaniaz ez dira berdin erabiltzen “*porque*” eta “*ya que*” bezalako formak. Eta euskaraz ere ez da gauza bera izango, “bait-“ edo “-(e)lako” erabiltzea; baina ba al dakigu zein alde dagoen batetik bestera, zer eragin duen batak edo besteak hiztunaren asmo komunikatiboan? Noiz erabiltzen dugun bata eta noiz bestea? Adibide bat besterik ez da, agian ez argiena topa ditzakegun oztopoen berri emateko. Baina, irakurleak erraz asko ekarriko ditu gogora beste zenbait, beretzat korapilatsuak. Azken bi urte hauetan ahalegin txikiren bat edo beste egin dugu forma batekin edo bestearekin. Baina, ez da sen hutsa lagun aztertzeo gaia, adituek ehunka jardun aztertuta lantzekoa baizik.

Bestalde, lexiaren kontua ere hortxe dugu, hainbaten iritziz, oso aintzat hartzeko auzia inondik ere. Baina, gauza al gara testuari zati lexikalizatuak txukun antzemateko, testu hori aztertuta? Areago, ba al dakigu horiek didaktizatzeo zer aukera balia ditzakegun? Horretan ere saio bat edo beste egina dugu. Egia esateko, badira zenbait zati lexikalizatu senari eta eskarmentuari jarraikiz erraz antzean nabarmendu daitezkeenak eta ikasleen eskura jar daitezkeenak, eurek balia ditzaten. Baina, lexiaren auzi-mauzia ere, gure irudipena halaxe da, adituek aztertzeo kontua da. Hitzen kokamenduetatik hasi eta esapide instituzionalizatu edo sintagma lexikaleraino, oso gauza zabala baita hizkuntza, makina bat zirrikitu dituen.

Badakigu, bestalde, adituek zer egingo zain geratzerik ez daukagula, baina hizkuntzaren alderdi hori mardula eta zabala da, senak ematen diguna bere soilean hartuta, behar besteko etekina ateratzeko. Horra hor beste erronka bat, beraz.

Hala ere, egun gramatikaren ikuspegi zabalagoa dugu garai batean baino. Gramatikaren barruko alderdi gehiago dira itxurarik gabe kontuan hartzen hasiak garenak. Horrek erronka berriak dakartza berekin, jakina. Baina, gaude gramatikaren ikuspegi zabalago horren berri ezari-ezarian gure ikasleak ere izaten ari direla. Beraiei ere emango die buruko minik. Hala ere, irudipenak irudipen, handiagoa da egiten dien mesedea kaltea baino.

### *Ebaluazioa eta feedbacka*

Ebaluazioa funtsezko alderdia da, gure ustez; oraintsu arte ahaztuxea izan duguna. Izan ere, duela urte gutxira arte, modu agerian behintzat produktua aztertzeo mugatu gara. Baina, jakina, ikuspegi hartan irakaslea zen protagonista nagusia eta irakaslearekin batera kode linguistikoa. Ordea, ikaslea ikas-prozesuaren ardatz bihurtu nahi badugu, ebaluazioan dago gakoetako bat. Bistakoa da ikaslea bere ikas-prozesuaren jabe izango bada, hainbat eta hainbat ikas-estrategia garatu beharko dituela eta, garatze horretan, ebaluazioak erabateko eragina duela.

Beraz, azken urteotan ebaluazioaren ikuspegia errotik aldatzen saiatu gara. Ageriko ebaluazio *sumatibo* bakar hartatik hasierako diagnostikoa, ebaluazio jarraitua eta *sumatiboa* egitera pasa gara. Baina, gehien kezkatzen gaituena ebaluazio *formatiboa* da. Garai batean molde bertsuko jar-

dun gutxi batzuk aplikatzen ziren. Gaur egun, ordea, era guztietakoak izaten dira. Prozedurak ere arras bestelakoak dira, irakasleak ebaluatzen zuen lehen ikaslea, eta orain ere bai. Baina, beste batzuetan, modu agerian, ikaslea bera izaten da aztertzailea bere buruarena eta ikaskidearena ere bai, horretara bideratuta propio diseinatutako ebaluazio-saioak, ikasleentzako aztarna eta arrasto garbiak dituztenak, lagun.

Hala ere, ez da erraza ikaslea bere buruaren edota ikaskidearen aztertzailer bihurtzea. Ezin dugu ahaztu irakasleak beste kultura batetik datozela. Urte luzetan beren bizitza osoko ikas-prozesuan zehar ikusi dute zeregin hori irakaslearena ez besterena dela. Beraz, ez da harrizkoa horrelakorik eskatzen zaienean guri begira-begira gelditzea ezer ulertu gabe edota, ulertu arren, eskaria onetsi gabe.

Norbaiti egin berri duen jarduera aztertzeko eskatzen bazaio, lehendabizi pentsatuko du irakasleak hobeto egingo duela berak baino eta kito. Ikaskidearena ebaluatzeko eskatzen zaionetan, berriz, irakasleok ondo asko dakigu oso azaleko ebaluazioa egiteko joera izan ohi duela, badaezpada ere. Izan ere, ikasle heldu arruntari ez baitzaio askorik gustatzen inork bere gabeziak zein diren agerian uztea ikaskideen aurrean, are gutxiago ikaskideren batek nabarmentzea. Beraz, ondo gogoan izan behar dugu aldaketa ez dela nolana hikoia. Ikaslea horretara ohitzekotan arian-arian ohituko da eta, horretarako, ezinbestekoak ditu aztarna eta arrasto garbiak, egindakoaren alderdi jakinen bat aztertzeko lagunduko dioten galderak edota gidak...

Zenbat eta argiago izan irakasleak une oro zein den bere eginkizuna, zein den ebaluatu beharreko alderdia eta nola; orduan eta emankorragoa izango da egingo duen ebaluazioa eta, beraz, etekin gehiago aterako dio horrelako jardunari.

Horretarako, funtsezkoa da, gure ustez, feedbacka. Oinarrizkoa da irakasleak zerbait ekoizten duenean feedbacka jasotzea. Eta, produktuaz ez ezik prozesuaz ere ari gara, esaterako, idatzizkorako eskema egiten denean edota ahozko jardunaren plangintza... Irakaslea feedback-emaile izan liteke, baita beste ikaskide bat edota ikaslea bera ere. Beste batzuetan, berriz, testuan bertan (ahozkoan nahiz idatzizkoan) bila lezake irakasleak feedbackik. Baina oso argi izan behar dute, hala irakasleak nola ikasleak, xedea. Bestalde, zenbat eta alderdi gehiagori erreparatu eta zenbat eta askotarikoagoa izan feedback-iturria, orduan eta errazago lortuko dugu ikaslea bere ikas-prozesuaren jabe egin dadin. Baina, hori guztia poliki-poliki egitekoa da, ikastunitate guztietan horrelako elementuak txertatuz eta neurri txikitari landuz.

Hasiak gara horrelako alderdiak kontuan hartzen eta gure ikas-materiale-tan txertatzen. Horrekin batera, ebaluaziorako erabiltzen ditugun tresnak ere dezente ugartu zaizkigu azken urteotan. Ikaslearen koadernoak, portfolioak, bideo eta audio-grabazioak, elkarrizketak... Hala ere, ez dakigu zenbateraino diren gure irakasleak lehen baino jabeago beren ikas-prozesuaz. Batzuetan gure irudipena izaten da egindako ahaleginak ez dakarrela guk espero genuen hainbateko emaitzarik. Litekeena da hala izatea,

askotan gehiegi eskatzen diogulako geure buruari, baita ikasleei ere. Azken batean, kontua ez ote da izango hainbat aztura ezartzea gure irakas-jardueran, ikasleak autonomiarako bidean poliki-poliki jarriko dituztenak?, bestela esanda, irakaslearen kontrola arian-arian ikasleen eskuan utziz joatea, trebatze kognitiboaren bidez?

Kontuak kontu, aurrera begira ebaluazioaren alderdi horiek, prozedurak, tresnak eta abarrak, ikaslearen ikas-estrategien garapenean egundoko eragina dutenak, nolabait sistematizatzeko modua bilatu beharko genuke. Hartara, zertan hobetu, zer baztertu eta zer aldatu behar den aztertzeo aukera izango dugu. Areago, aukera izango dugu ikasle bakoitzaren beharrei eta premiei hobeto erantzuteko. Ez baita nahikoa –aurrerapausoa badela badakigun arren– ebaluazio-alderdiak eta -praktikak ugaritzea, aztertu ere egin behar dira, ikaslearen eskura egokienak jarri nahi badira.

### ***Ikasleen erantzuna***

Bukatzeo, ikasleengandik zer-nolako erantzuna jaso dugun aipatuko dugu. (Orain artean ere, nola edo hala egin diegu aipu ikasleen aje batzuei.) Horretarako, ikasleek beraiek egindako hainbat iruzkin aldatuko ditugu hona hitzez hitz. Aurten, 2001-2002 ikasturtearen bukaera aldera, ikasleei eskatu genien paper mutur batean jartzeko atazei ikusten dizkieten alde onak eta txarrak. Hona hemen bakarren batzuk, adierazgarrienak-edo:

“Sistema honekin oso gustura ibili naiz. Alderdi asko jorratzen dira; esaterako, deklinabidea, ahozkoa, hiztegia, entzumena, idazlanak egiteko prozesu osoa... Baina, asko gustatzen zait dena batera-edo ikasten delako eta ez modu isolatuan. Ahozkoa asko lantzen da, talde osoan, binaka, hirunaka... Hori oso garrantzitsua iruditzen zait eta hizkuntzan aurrera egiteko behar-beharrezkoa.”

“Atazak lan egiteko era dibertigarri eta aberatsagoa delakoan nago. Argazki, marrazki eta testu laburrez beteriko liburuxka hauekin eroso ikusten dut neure burua, eta lana arinago egiten dudala uste dut. Liburuarekin batera ageri diren soportek ere asko gustatzen zaizkit: bideoak, elkarriketak... Atazen artean lotura bat izaten da, eta jorratzen diren gaiak gustukoak ditut”.

“Metodo hau askoz interesgarriagoa da, lehenagoarekin konparatuz. Orain gaiak ikuspuntu askotatik jorratzen dira. Era askotako ariketak lantzen dira, hau da, gramatika, entzumena, idazmena eta abar. Gaur egun euskaltegiko klaseak dibertigarriagoak dira, gaiak interesgarriagoak dira...”

“Ikastaroa hasi zenean metodo honek beldurra ematen zidan, baina gaur egun oso gustura sentitzen naiz. Abantailak: klaseak dinamikoagoak dira, edozein gai lantzen da eta ondo etortzen da bai ahozkoa bai idatzizkoa garatzeko. Desabantailak: batzuetan gramatika kontuek ihes egiten dute, eta buruan gordetzeko gehiago sakondu beharko lirateke.”

“Klasean egiten diren aktibitateak asko aldatzen dira eta horregatik erritmoa oso arina da eta ez dugu aspertzeko aukerarik. Bestalde, gramatika ikasteko ez zait gustatzen metodologia hau. Nahiago dut gramatika-liburua erabilia ikastea. Badakit etxean egin nezake, baina horretarako denbora behar da.”

“Ondo iruditzen zait liburuxka hauek erabiltzea. Gramatika lantzeaz batera, beste gauza batzuk lantzeko aukera ere badaukagu, hala nola, idazlanak, irakurmena, hitz egiteko aukera ere badaukagu, mahainguruak eta eztabaidak sortzeen dira...”

“Alde onak: eguneroko gauzei buruz hitz egiten dugu, gaiak interesgarriak izaten dira, gai bakoitzaren inguruko hiztegia ikasten dugu, ondo banatuta daude: hitz egin, gramatika, idatzi, irakurri, hiztegia... Alde txarrak: batzuetan ikastunitateak luze samarrak izaten dira.”

“Ez da lehengo sistema bezain astuna, entretenigarriagoa da. Interaktiboagoa eta osatuagoa iruditzen zait.”

“Gramatika ikasten da erabiltzen delako. Horrela, zailagoa da ikasitakoa ahaztea. Hala ere, ikastunitateren bat edo beste luzeegia egin zait, gaia ez zitzaidalako gehiegi interesatzen agian.”

Iruzkina horiek 3. mailako ikasle zenbaitek eginak dira. Ikasle horietako batzuk aurreko urteetan euskaltegian ibili eta gehienak aurten gurekin hasitakoak dira, eta bada bakarren bat Hernaniko Udal Euskaltegian aspaldian ikasten jardun eta aurten berriro etorritakoa.

Balorazioak gustura egoteko modukoak direla iruditzen zaigu, nahiz eta badakigun iruzkin xume batzuk baino ez direla eta, beraz, ezin esan daiten ikasle guzti-guztien iritzia ezpal berekoa denik. Baina, ikasleren baten edo besteren adierazpenean egiten zaio aipu nola edo halako integrazioari edo osotasunari. Eta horri heldu nahi diogu, bukatzeko (ez ahal gara itsutzen hasiak izango!). Izan ere, horixe izan da gure helburu nagusienetakoa garai bateko APPk berekin zekarren sakabanatzetik AOIk ustez ekarri beharko lukeen integrazioa jauzi egin nahia.

## **Bibliografia**

- Breen, M. P.** 1990. Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. In *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 7-32.
- Candlin, C. N.** 1990. Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. In *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 33-53.
- Estaire, S.; Zanon, J.** 1990. El diseño de unidades didácticas de L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. In *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 55-90.
- Gibbons, J.** 1996. Irakaskuntzaren zikloak. *Hizpide*, 37: 106-117.
- HABE.** 1999. *Helduen Euskalduntzearen Oinarriko Kurrikulua*. Donostia: HABE.
- Lewis, M.** 2001. *Planteamendu lexikala: ELTren egoera eta etorkizunerako proposamena*. Donostia: HABE Itzulpen Saila 43.
- Long, M.** 1992. *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*. Oxford University Press
- Llobera, M.** 1995. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*.
- Nunan, D.** 1995. *Hizkuntzak irakasteko metodologia*. Donostia: HABE. Itzulpen Saila 37.
- Nunan, D.** 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Skehan, P.** 1997. *Atazatan oinarritutako ikaskuntza garatzeko marko bat*. *Hizpide* 39: 80-103.
- Skehan, P.** 2001. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*.
- Willis, D. eta J.** 1996. Hizkuntza anitza, jardueran anitzak. In *Hizpide* 37: 97-105. orr.
- Willis, D.** 1997. Syllabusak, corpusak eta datuek gidatutako ikaskuntza. In *Hizpide* 39: 104-122. orr.

- Willis, J.** 1996. Praktikatzen duguna predikatuz-Irakasten duguna erakutsiz. Atazetan oinarritutako ikaskuntza APPren alternatiba bat. *Hizpide* 37: 82-89.
- Willis, J.** 1999. *Atazatan Oinarritutako Ikaskuntzarako Lan-markoa*. Donostia: HABE. Itzulpen Saila 41.
- Zanon, J.** 1993a. Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cable*
- Zanon, J.** 1993b. Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *Cable*.