

## Gai monografikoa

# A1 mailaren inguruan

*Luis Mari Txabarri*

A1, A2, B1, B2, C1, C2. Horra hor, gaur egun, hizkuntz irakaskuntzari dagokionez, ongi ezagututako sailkapena Europako Erreferentzia Markoan eskainia. Helduen euskalduntze-alfabetatzean ere orpoz orpo jarraiki zaie Europar erakundeek, hizkuntzen alorrean, plazaratutako idazki eta argitalpenei. Artikulu honetan, egilea, Europako Erreferentzia Markoa ondo gogoan, alderaketa-lan mardula eskaintzera dator. Horretarako, lau dokumentu oinarrizko jo ditu begiz erkaketa egiteko: 1) John Trim-ek<sup>1</sup> paratu eta EALTAren WEBgunean<sup>2</sup> eskuragai dagoena; 2) Madrilgo Hizkuntza Eskola Ofizialetarako Oinarrizko eta Maila Ertaineko curriculumak ezartzen dituen 31/2007ko Ebazpena, ekainaren 14koa; 3) Cervantes Institutuaren “Plan Curricular del Instituto Cervantes”, eta 4) Generalitat de Catalunya-ko, Direcció General de Política Lingüística-k osatutako “Programa de Llengua Catalana, Nivell inicial”. Aldeak alde, lau proposamenak komunikazio-beharretatik abiatzen dira, ez hizkuntzaren egituratik. Eta, hala berean, proposamenen egileok biziki azpimarratzen dute tokian tokiko inguruneak aintzat hartzeko beharra xede-hizkuntza irakasteen. Artikulugileak xeheki eskaniko du zer-nolako horien guztien berri.

### **Azpimailaketa: urratsetatik mailetara**

Edozein ikas-prozesu eratzeko garaian, ezinbestekoa da era bateko edo besteko mailaketa osatzea, orobat hizkuntzaren irakaskuntzan. Eta horrela jokatu du HABEk berak ere bere historian zehar, bai Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua (HEOK) ezartzean, baita aurretiko lau programetan ere. Baina 1989koak euskalduntzearen ikas-prozesua 12 urratsetan programatu bazuen ere, HEOK ezartzean, 4 mailatan eratu zuen ikasbidea HABEk, urratsetatik mailetara igarotzeko honako arrazoiak kontuan hartuz:

- Prozesua urratsetan horren zatikatua izanik, oso zaila zen urrats bakoitzaren mugak ezartzea; horrek ekarri zuen euskaltegien artean irizpideetan aldeak izatea, eta nabarmendu zen, nagusiki, ikasleak mailakatzeko garaian.
- Egiaztatzeko garaian, aldez aurretik eta kanpotik ezarritako helburu eta edukiak eman ziren ala ez ziurtatzera mugatzen zen, sarritan, urratsa gainditzea.
- Alditan, klase-ordu kopuruaren egiaztapena zen funtsean. Eta,
- Akreditaziorako ez zuen bide egokirik eskaintzen.

Horrela, mailaketa berri bat ekarri zuen HEOKak, urratsetan oinarritutako sistemak sortzen zituen disfuntzioak gainditu asmoz. Egituraketa berri horren hiru ezaugarri nagusi aipatzeko genituzke:

- **Alderdi didaktikoa:** curriculumaren mailak ikuspegi didaktiko/pragmatikoan daude oinarrituta, gaitasun komunikatiboan, batik bat. Aldez aurretik eta kanpotik ezarritako eduki multzora mugatu ordez, ikaslearen garapenak eskatzen duen neurrira egokitzea ahalbidetzen/bultzatzen duen antolaketa eskaintzen du. Eta ikastaldearen homogeneotasunetik talde aniztasunera jauzi egiteko planteamenduari erantzun nahi dio. Ez da, beraz, proposamen itxia, garatu beharrekoa baizik.
- **Akreditazioa:** ikas-prozesua maila gutxiagotan banatzeak erraztu egiten du irizpideak zehazten eta iritziak bateratzen, hizkuntza gaitasunak egiaztatzeko bidea erraztuz. Ildo horretatik, lehen hiru mailak HE<sub>1</sub>, HE<sub>2</sub> eta EGaren pareko definitu ziren.
- **Egoera soziolinguistikoa:** hizkuntza gaitasunak egiaztatzeko oinarri-zko langa Atalase mailan kokatu zen, HABEren lehen maila, eta hortik gora, beste hiru mailak zehaztu ziren.

**Haberen egiaztatze mailetatik maila gehiagotara**

HEOKaren mailaketaren ezarpenak ez zuen erabat konpondu ikas-prozesuaren antolaketa-sistema euskaltegietan. Batetik, mailen deskribapenetan, ikasleek nekez eta denbora luze baten ondoren lortuko dituzten helburu-edukiak ezartzen dira. Bestetik, euskaltegien jarduna eta administrazioaren eskakizunen artean, nolabaiteko etena sortu edo areagotzen da, batean mailaka lan egiten den bitartean, administrazioarekiko harremana eta informazioa komuna urraska bideratzen baita. Egoera hori behin-behinean onartu bazen ere, denbora pasa ahalean egonkortzen ari da.

Hein berean, ez da ahaztu behar euskaltegiei eta irakasleei lan-karga berria ekarri ziela azken mailaketa horrek: ikas/irakas-prozesuaren ibilbideak zehaztu mailetan zehar; unean uneko helburu eta edukiak aukeratu; eskurapen-prozesuaren arabera hurrenkera berriak antolatu, ikasmateriala eratu... Izan ere, euskaltegien esku geratu zen, neurri handi batean behintzat, lan hori, erakunde bakoitzak bere autonomia garatu eta bere eskaintza zehazten zuen neurrian proiektua hezurramitzen joango zelakoan. Tamalez, maiz askoan, ez zuten langintza horretarako behar

adinako baliabide izan, puzzlea osatzeko, besteak beste, fitxa guztiak ez zeudelako mahai gainean.

Ildo horri jarraikiz, argigarria da HEOK dokumentuak berak dioena: “*Didaktikaren aldetik eta irakaskuntza eratzeari begira, agian luzeegia da mailaketa-sistema hau; lehenengoari dagokionez, bereziki, (ikas-prozesuaren ia erdia hartzen baitu). Baina ikuspegi soziolinguistikoak 1. maila altu samar jartzera bultzatu gaitu*” (ik. 32. or.), Horren ondorio zuzena izan zen, berehala, 1A eta 1B “azpimailaz” hitz egiten hastea (bada 1C azpimaila zehaztu duen euskaltegirik ere), eta egoera horri erantzun nahian ikasmateriala argitaratzea, “Barrendik” proiektua hain zuzen, nahiz eta azpimaila horien deskribapen zehatzik ez egin.

Edozein kasutan, gero eta nabariago egin da maila berri batzuk definitzearen beharra, eraturako lan-markoak dituen onurak jaso eta ahuleziak gainditze aldera.

### **Europako erreferentzia markoa**

Bada prozesu honetan zehar hizkuntzen ikas-irakas/esparrua astintzera etorri den dokumentua: Europako Kontseiluak 2001ean argitaratutako “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”, HABEk, 2005ean, “Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa” izenpean argitaratua, hain zuzen ere. Europa osorako hizkuntza egitarauak, curriculum-orientazioak, azterketak, testu-liburuak, etab. prestatzeko oinarri bateratua da; izan ere, komenigarri ikusi zen hizkuntz ikaskuntzaren maila guztiak bere baitan hartuko zituen Europako Erreferentzia Marko bat osatzea honako xedeak lortzeko:

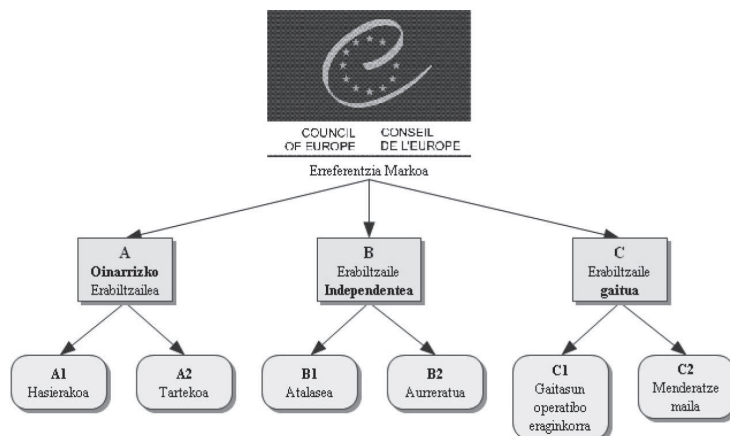
- Herrialdeen arteko hezkuntza-erakundeen arteko elkarlana erraztu eta bideratu.
- Elkarren hizkuntza egiaztagiriak onartzeko oinarri sendoa eman. Eta,
- Ikasle, irakasle, ikastaroen diseinatzaile, erakunde aztertzaile eta hezkuntza-arloko administrariei beren ahaleginak kokatzen eta koordinatzen lagundu.

Sei maila zabalez osaturik datorkigu aipatutako dokumentua:

1. A1 Hasierako maila
2. A2 Tarteko maila
3. B1 Atalase maila
4. B2 Maila aurreratua
5. C1 Gaitasun operatibo eraginkorra
6. C2 Menderatze-maila



Eta sei maila horiei erreparatzen diegunean (ikus .1), berehala oihartzen gara *oinarrizkoa*, *tartekoa* eta *aurreratua* banaketa klasikoa dugula oinarrian, A (oinarrizkoa), B (independentea) eta Cri (gaitua) dagozkienak, hain zuzen ere.

.1:



Europako Markoak egindako proposamenari jarraikiz, Ogasun eta Herri Administrazio Sailak, Herrizaingo Sailak, Hezkuntza Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, Osasun Sailak eta Kultura Sailak egoki jo zuten 64/2008 eta 48/2009 Dekretuetan euskararen hizkuntza ezagutzak egiaztatzeko sistema ezberdinak marko horretara egokitzea eta euskararen ezagutza egiaztatzen duten titulu eta ziurtagirien arteko baliokidetzak finkatzea. Horren ondorioz, 2000ko urtarrilaren 24ko Agindua ezarritako mailak modu honetara parekatzen dira (ikus .2):

.2:

	1. maila	2. maila	3. maila	4. maila
				
	B1	B2	C1	C2

### **Mailak: helburuak**

Europako Erreferentzia Markoak eskainitako egitura berria kontuan izanda eta HEOKak berak azaleratutako gabeziak ahaztu gabe, badira maila berriak eta azpimailak zehazteko hainbat arrazoi:

- HEOKak definitzen dituen mailak Europako Erreferentzia Markoak ezartzen dituen hurbiltzea.
- Mailak berak zehatzago definitzea; izan ere, goragoko edo beheagoko azpimailak zehazteak berekin dakar mailak berak argitzea.
- Maila eta urratsa kontzeptuen arteko jautzia ahal den neurrian gainditzea.
- Helburu lorgarriagoak, hurbilagoak eta eskuragarriagoak euskaltegi, ikasle, irakasleen eta materialgileen esku jartzea.

- Moduluak eta ikastaroak, izan aurrez aurrekoak, izan konbinatuak, izan autoikaskuntza sisteman bideratuak, helburuen arabera antolatzeko tresna eskaintzea.
- Irakasleei eta ikasleei baliabide zehatzagoak eskaintzea ibilbide didaktikoak, programak edo unitateak sortzeko eta erabiltzeko.
- Denbora estandarrak definitzen laguntzea, betiere, epe jakin batean lortuko diren helburuak zehaztuz.
- Ikas-moduluak zehazterakoan, denbora kontzeptua helburuen lorpenarekin uztartzea, osatzea eta horien arabera definitzea.
- Ikasleari ibilbidearen berri emateko bitartekoa eskaintzea, orobat administrazioari eskuratu beharreko informazioari dagokionean. Eta,
- Hitzun pasiboen, alegia, oraindik “erabiltzaile aske” ez direnen ibilbidea zehaztea.

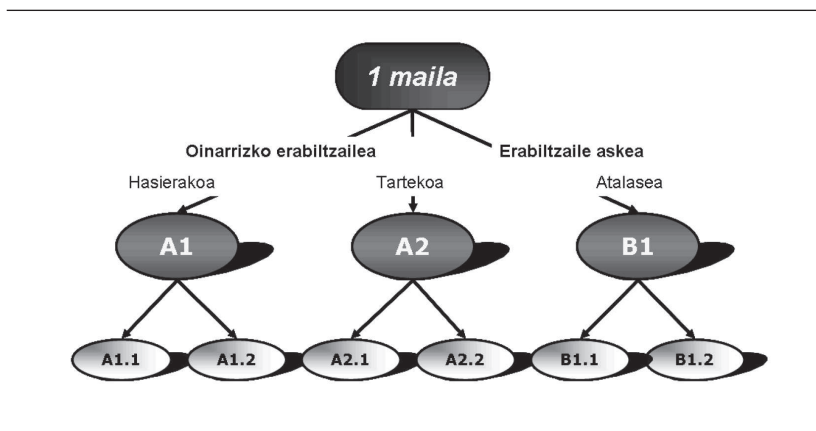
*Lau dokumentu*

Izenak adierazten duenaren arabera, “Europako Erreferentzia Markoa”, erreferentzia bilakatzen da erkaketarako, marko bat eskaintzen du norberaren lan-proposamenak aztertzeko, eta behar izanez gero, egokitzeko eta doitzeko.

Erreferentzia-mailei buruzko ezaugarri garrantzitsu bat mailen artean etenak sortu eta azpimailak eratu ahal izatea da (ikus .3). Alegia, aukera ematen du Markoak oinarrizko sei mailak azpimailatan zatitzeko, beti ere erabiltzaileen beharren arabera, baina ikuspegi orokorrekiko erlazioa galdu gabe.

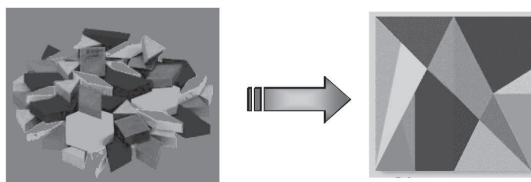
Izan ere, gauza bat da ikas-prozesuan zehar une jakin batzuetan ikasleen gaitasun-mailak egiaztatzea, eta guztiz bestelakoa, prozesua egituratzea, zehaztea eta praktika pedagogikoa ahalbidetzeko ildo nagusiak azaldu eta gidaliburu bilakatzea.

.3:



Europako Erreferentzi Markoak berak aitortzen duenez, “izaera taxonomikoa du” dokumentuak (21. or). Alegia, giza-hizkuntza bere osotasunean hartu nahi du kontuan, hizkuntz gaitasunak osagai berezietan banatuz: testuinguruak, hizkuntza jarduerak, prozesuak, testuak, erabilerar-erak, estrategiak eta atazak. Horren ondorioz, lan-proposamenak zehazteko garaian, markoan bereizita eta sailkatuta ageri diren elementuak, hau da, artikulazio edota estrukturarik gabeko pieza-multzo bezala eskainiak, integraturik azaldu beharko dira (ikus .4), egituratuta eta mailaren amaieran ikasleak izan behar duen profila iparrorratz hartuta.

.4:



Horrela, Markoa informazio-iturri izan, eta modu batera zein bestera, A1 en inguruan lau erakundek osatutako proposamenak konparatzea da lan horren helburua. Erkaketa honako dokumentuak ekarri ditugu: 1) John Trim-ek<sup>3</sup> eskainia, argitaratu gabea eta EALTAren WEBgunean<sup>4</sup> aurki genezakeena; 2) Madrilgo Hizkuntza Eskola Ofizialetarako Oinarritzko eta Maila Ertaineko curriculumak ezartzen dituen 31/2007ko Ebazpena, ekainaren 14koa; 3) Cervantes Institutuaren “*Plan Curricular del Instituto Cervantes*”, eta 4) Generalitat de Catalunya, Direcció General de Política Lingüísticak osatutako “*Programa de Llengua Catalana, Nivell inicial*”.

Une honetan hainbat dokumentu eskura izanda, zergatik lau hauek eta ez beste edozein izan daiteke geure buruari egiten diogun galdera. Eta ez litzateke galdera txarra izango. Baina badira zenbait arrazoi hautaketa horren azpian:

- ***Europako Erreferentzia Markoa<sup>5</sup> argitaratu ondorengoak izatea.*** Horrela, John Trim-ek eskainia 2009koa da, Madrilgo Hizkuntza Eskoletakoa 2007koa, Cervantesen curriculum-plana 2006koa, eta Direcció General de Política Lingüísticak aurkeztua 2011koa.

- ***Helduei begirakoa izatea.*** Alegia, dokumentuon erkaetatik ondoriozta daitekeena aplikagarria izatea HABEren jardueraren esparruan.

Trim-en dokumentuan, hartzaileak definitzeko garaian, “*the Consortium (FINGS) identified four main categories of learner at Breakthrough level:*

1. Summer school learners, e.g. from the Greek or Irish diaspora, or people who simply want to learn a little of the language in, say, an intensive course of a month’s duration.

2. Erasmus students (i.e. those studying in a university abroad with funding from the European Commission's 'Erasmus' scheme) who wish to gain some knowledge of a less widely used language, but who would not be able to do their studies through the medium of the language.
3. People living/working temporarily in the country, e.g. employees in multi-national companies.
4. Immigrants, both a) educated and b) uneducated (4. or.).

Aldiz, Madrilgo Erkidegoko gobernu-kontseiluak indarrean jarritako Ebazpenak bigarren artikuluan xedatzen duenez:

“las enseñanzas especializadas de idiomas van dirigidas a aquellas personas que necesitan, a lo largo de su vida adulta, adquirir o perfeccionar sus competencias en una o varias lenguas, ya sea con fines generales o específicos, así como obtener un certificado de su nivel de competencia en el uso de dichas lenguas”.

Cervantes-en kasuan, honakoa ageri da:

“la selección de los materiales se ha hecho, en todo caso, pensando en adultos, tanto aquellos que siguen de forma regular enseñanzas en centros o instituciones de distinto tipo como los que conducen su aprendizaje de forma autónoma”(23. or.).

Katalanari dagokionez, berriz:

“els destinataris del nivell inicial d'aprenentatge són persones adultes nouvingudes, persones procedents generalment, de la immigració que, no parlen ni escriuen cap llengua d'origen romànic” (5. or.).

- **Hizkuntza-distantzia.** Alegia, guraso-hizkuntza eta xede-hizkuntzaren ezaugarri linguistikoen artean dagoen antzekotasun-maila. Izan ere, eragina izan lezake kontzeptu honek hizkuntzen arteko transferentzian (modu positiboan bada), zein interferentzian (negatiboan denean).

Ingelesaren kasuan, hartzaile-motak identifikatzean ikus daitekeenez, oso proposamen zabala da, besteak beste, xede-hizkuntza ingelesa izanik, ez duelako abiaburuan dagoen guraso-hizkuntzari buruzko aipamenik egiten.

Madrilgo Hizkuntza Eskolak, berriz, erdaldunak nagusiki hizkuntza-aniztun bilakatzea du helburu. Alegia, kasu gehienetan guraso-hizkuntza espainiera izanik, hainbat hizkuntzatan trebatu eta gaitzea (alemaniera, arabiera, katalanera, txinera, daniera, espainiera, euskara...).

Alderantzizkoa da Cervantes Institutuaren proposamena. Abiaburuan edozein guraso-hizkuntza izanda ere,

“el principal objetivo es proporcionar... un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y evaluación del español” (11. or.).

Eta bost kontinenteetan ditu egoitzak.

Katalanaren kasuan, azkenik, aurreiritzi bat etor dakiguke berehalakoan kaskarrera: espainerarekiko gertutasuna. Baina Direcció General de Política Lingüísticak egindako proposamenean, distantzia areagotu egiten da, aurreko atalean adierazi bezalaxe, hartzaileak “*persones procedents generalment, de la immigració que, no parlen ni escriuen cap llengua d’origen romànic*” direlako.

- **Inmersio-maila.** Bai ingelesaren kasuan, bai katalanarenean ere, hizkuntza horiek gizartean duten erabilera-maila funtsezkoa izan daiteke eta da hizkuntz ikaslearentzat. Baina ez da berdin gertatzen Madrilgo Erkidegoan espainera ez beste hizkuntza ikasi nahi duenarentzat, ezta Espainiatik kanpo espainiera ikasi nahi duenarentzat ere.

*Helburu orokorrak*

“The objective” izenburupean honela zehazten du John Trim-ek maila honen helburua:

Breakthrough ‘is considered the lowest level of generative language use – the point at which the learner can interact in a simple way, ask and answer simple questions about themselves, where they live, people they know and things they have, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics, rather than relying on a very finite, rehearsed, lexically organised repertoire of situation-specific phrases’<sup>6</sup> (Council of Europe 2001, 33. or.).

Ikus daitekeenez, Europako kontseiluak adierazitakoari egiten dio aipu zuzen-zuzenean.

Ez da gauza bera gertatzen beste hiru kasuetan; Europako Erreferentzia Markoan ezarritakoa zehaztu egiten baitute, maila batean ala bestean. Madrilgo Hizkuntz Eskola ofizialak, esaterako, honela zehazten ditu helburu orokorrak bertan ikas/irakasten diren hizkuntza guztietarako: “En este nivel el alumno se adiestrará en:

- Empezar a utilizar el idioma que aprende para resolver las tareas comunicativas más inmediatas y para cumplir las funciones básicas de esas tareas, tanto en clase, como en situaciones presenciales muy cotidianas.
- Comprender, interactuar y expresarse en esas situaciones de forma incipiente pero adecuada, en un registro estándar de lenguaje oral y escrito.
- Acercarse a los aspectos sociales más relevantes de las situaciones de la vida cotidiana y reconocer las formas más usuales de relación social.
- Apropiarse de los recursos lingüísticos necesarios en esas situaciones, a través del descubrimiento y de la práctica funcional y formal.
- Afianzar la motivación de entrada, buscar ocasiones de ensayar con la nueva lengua, incluidas las que proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación y entrenarse en el uso de estrategias que agilicen la comunicación y que faciliten el aprendizaje.
- Ensayar con herramientas para evaluar y mejorar el propio aprendizaje y el uso de la lengua. (12. or)”.



Bien bitartean, ikaslearen ikuspegia hartzen du oinarri Cervantes Institutuak, eta helburu orokorrak zehazteko garaian, hiru dimentsio<sup>7</sup> nagusiren inguruan ardatzen du proposamena:

- Ikaslea gizarte-eragile. Hizkuntzak bere baitan hartzen dituen elementuak ezagutu eta ohiko komunikazio-egoeretan aritzeko eta elkarreragiteko gai dena.
- Ikaslea kultura arteko hiztun. Kultura berriaren alderdirik adierazgarrienak antzeman eta kulturen arteko zubigintza egingo duena.
- Ikaslea, ikasle autonomo. Ikas-prozesuaren ardura bere gain hartu eta hizkuntzaren ezagutzan curriculumak berak adierazten dioena baino harago aritu beharko duena.

Eta zehaztapenetara etorrira, A etapa osoari dagozkionak aukezten ditu, A1+A2, ondoren, maila bakoitza gainditzen duen ikaslearen ezaugarriak adieraziz. Horrela, lehen atalari gagozkiola, ikaslea gizarte-eragile, maila hau lortzen duten ikasleek:

- “Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con las necesidades inmediatas” esparruan:
  - Disponen de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas y predecibles;
  - Pueden interactuar de forma sencilla, siempre que el interlocutor colabore;
  - Disponen de recursos que les permiten satisfacer necesidades inmediatas relacionadas con situaciones cotidianas como pedir cosas muy concretas e informarse sobre su ubicación, preguntar por el lugar al que quieren dirigirse, dar información sobre aspectos personales y desenvolverse con cantidades, precios y horarios.
- “Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima” esparruan:
  - Disponen de recursos lingüísticos y no lingüísticos rudimentarios que les permiten presentarse y utilizar saludos y expresiones de despedida básicos, interesarse por el estado de sus interlocutores y reaccionar ante noticias;
  - Participan en conversaciones de forma sencilla y logran hacerse entender, aunque no hagan precisiones en relación con la temporalidad de los hechos y cometan errores frecuentes. La comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones.
- “Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades inmediatas” esparruan:
  - Son capaces de procesar textos escritos muy breves y sencillos (notas breves, anuncios, carteles, etc.) que presentan una estructura clara;

- Son capaces de procesar textos orales sin distorsiones y pronunciados con lentitud y pausas. Captan nombres, palabras y frases corrientes;
- Se sirven de la ayuda de apoyos –sobre todo visuales– de la repetición y de la redundancia para la comprensión.

Eta azkenik, katalana ikasteko programa. Europako Kontseiluak eskainitako helburu orokorra hartzen du ardatz, baina zenbait ukitu emanaz:

“en finalitzar el nivell inicial l’aprenent ha de ser capaç de comprendre i utilitzar oralment i per escrit expressions quotidianes i frases molt senzilles encaminades a satisfer les primeres necessitats en àmbits comunicatius i sobre temes molt propers als aprenents, com ara presentar-se, presentar una tercera persona o formular i respondre preguntes sobre detalls personals. A més, l’aprenent ha de poder interactuar d’una manera senzilla i limitada a condició que l’altra persona parli a poc a poc i amb claredat i estigui disposada a ajudar.”

Horrela, badira zehaztapenotan modu batean zein bestean errepikatzen diren ezaugarriak, hala nola:

- Eguneroko edota ohiko egoerak, zehatzak eta aurreikus daitezkeenak.
- Gai ezagunak.
- Berehalako beharrak asetzeko.
- Informazio pertsonala eta mintzagaia ezaguna direnean.
- Modu sinplean eta esaldi errazak erabiliz.
- Oso erreperitorio mugatua.

Baina aurki genitzake, baita ere, CEFR-k<sup>8</sup> eskaintzen duena baino erreferentzia zehatzagoak:

- Erregistro estandarra, ahoz zein idatziz.
- Elkarreragina txikia, mugatua eta kideak laguntza eskaintzen duen heinean.
- Komunikazioaren oinarrian abiadura motela, errepikamenak, birformulazioak eta zuzenketak.
- Erroreak maiztasun handiz.
- Oso idazlan laburrak, lauak eta egitura argia dutenak.

## **Funtzioak**

Hizkuntza bat ikasteko hamaika arrazoi izan badaitezke ere, “*zenbat buru, hainbat aburu*”, Europako Erreferentzia Markoak eskaintzen duen proposamenak komunikazioa eta elkarreragina hartzen ditu oinarri eta helburu. Eta hizkuntza funtzioek, eta oinarrian dituzten adierazleek, aukera eskaintzen dute helburu hori lortzeko.

Hiztunak dituen asmoak hartzen ditu kontuan hizkuntza funtzioak: agurtu, informazioa eskatu, iritzia eman... Beraz, aukera eskaintzen dute funtzioek komunikazio-sistema asmo eta ekintza komunikatiboan ara-

bera aztertzeko: nork bere burua aurkeztu, gertaera bat kontatu, pertsonak deskribatu... Horrela, atal honetara ekarri dira, A1 mailaren amaieran, ikasleak burutzen jakin behar dituen ekintza komunikatiboan oinarrian dauden funtzioak, dagozkien adierazleekin eskainiak.

Kontuan izan behar da ez dagoela egokitasun unibokoa hizkuntza funtzio eta adierazleen artean; adierazle ezberdinak egon baitaitezke funtzio berbera betetzeko. Esaterako, “itxi atea!” eta “itxiko duzu atea, mesedez?” Lehen urratsa, beraz, ikasleek behar komunikatiboan arabera funtzioak aukeratzea izango da, eta ondoren, funtzio horiek indarrean jartzeko adierazleak zehaztea.

Baina aukeratutako funtzioak betetzeko edota betetzen ikasteko, ez da beharrezkoa adierazle horiek beren baitan dituzten gramatika-egiturak aztertzea eta, espresuki, lantzea. Hainbatetan, nahikoa litzateke komunikazio-egoerari dagozkion esamolde eginak, txankak, buruz ikastea eta estrategikoki erabiltzea. Esaterako, “Egun on” agurrari, “Baita zuri ere” erantzutea. Alegia, oinarrian gramatika-egituretan horrenbeste indar ez jartzea proposatzen da eta ikaslearen gaitasunak erabiltzea hizkuntza komunikabidetzat hartzeko. Izan ere, horrela jokatu, denbora laburrean lor dezake ikasleak hizkuntza-funtzio sorta baten erabilera emankorra izatea.

Lau proposamenak aztertuta, badirudi gaztelania helburu duten bi proposamenak zabalagoak direla katalana eta ingelesa lantzekoak baino. Hala ere, adierazi egin behar da formulazio-mailan gabiltzala, eta oinarrian dituzten bai funtzio-adierazleek, bai esamolde eginak ezarriko dituztela benetako ezberdintasunak.

.5:

*Harremanetan jartzeko*

<b>Breakthrough</b>	<b>EE.OO.II de Madrid</b>	<b>Plan Curricular Cervantes</b>	<b>Programa de Lengua Catalana Direcció General de Política Lingüística</b>
<b>Socialising</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Attracting attention</li> <li>• Greeting people</li> <li>• Responding</li> <li>• Addressing people</li> <li>• Introducing someone</li> <li>• Reacting to being introduced</li> <li>• Congratulating someone</li> <li>• Proposing a toast</li> <li>• Taking leave</li> </ul>	<b>Usos sociales de la lengua</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludar y despedirse, presentarse o presentar a alguien, dirigirse a alguien, pedir disculpas, agradecer, felicitar; responder y reaccionar en todos esos casos.</li> <li>• Interesarse por personas, reaccionar ante una información con expresiones de interés, sorpresa, alegría o pena.</li> </ul>	<b>Relacionarse socialmente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludar y/o responder a un saludo</li> <li>• Dirigirse a alguien</li> <li>• Presentar a alguien</li> <li>• Presentarse uno mismo y/o responder a una presentación</li> <li>• Disculparse</li> <li>• Agradecer</li> <li>• Felicitar</li> <li>• Proponer un brindis</li> <li>• Despedirse</li> </ul>	<b>Funció socialitzadora</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludar</li> <li>• Acomiadar-se</li> <li>• Agrair i respondre a un agraiment</li> <li>• Presentar algú</li> <li>• Disculpar-se</li> <li>• Felicitar<sup>9</sup></li> </ul>

Espero zitekeen bezala, modu ezberdinean aurkeztuak egon arren, antzeko funtzioak dira lau proposamenek aurkezten dizkigutenak

Breakthrough	EE.OO.II de Madrid	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística
<p><b>Imparting and seeking factual information</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identifying, reporting (describing and narrating), correcting</li> <li>Asking for confirmation, for information, for seeking</li> <li>Answering questions for confirmation, for information for identification.</li> </ul>	<p><b>Información general</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pedir y dar información sobre datos personales (nombre, residencia, número de teléfono, profesión, estudios parentesco / relación).</li> <li>Pedir y dar información sobre lugares, horarios, fechas, precios, cantidades y actividades.</li> <li>Preguntar y expresar si existe y si se sabe una cosa.</li> <li>Indicar posesión.</li> <li>Describir personas, objetos y lugares.</li> <li>Expresar dónde y cuándo ocurre algo.</li> <li>Referirse a acciones habituales o del momento presente.</li> <li>Referirse a acciones y situaciones del pasado.</li> <li>Referirse a planes y proyectos.</li> </ul>	<p><b>Dar y pedir información</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar</li> <li>Pedir información</li> <li>Dar información</li> <li>Pedir confirmación</li> <li>Confirmar la información previa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Funció informativa</li> <li>Identificar-se i identificar els altres</li> <li>Identificar coses</li> <li>Descriure persones</li> <li>Demandar informació</li> <li>Donar informació</li> <li>Preguntar per accions habituals</li> <li>Narrar accions habituals</li> </ul> <p>Intercanviar experiències: Què passa o què ha passat? (Patró narratiu)</p>

Proposamen batzuetan besteetan baino zehaztuago ageri badira ere, bada aldea esparru honetan funtzioak zehazteko garaian. Deskribapenari bagazozkio, ez da aipamenik ageri Cervantes Institutuaren proposamenean, baina 7. kapitulura joz gero, “*Géneros discursivos y productos textuales*”, “*Macrofunciones*” atalean, “*Macrofunción descriptiva: personas*” eta “*Macrofunción descriptiva: lugares*” ageri zaizkigu, berorietan elementu horien deskribapenari buruzko hainbat zehaztapen eskainiz. Katalana ikasteko programak pertsonen deskribapenei egiten die aipu; ez, ordea, lekuei. Madrilgo Hizkuntza Eskoletarako curriculumak, berriz, pertsona, gauza eta lekuei buruzko deskribapenak proposatzen ditu. Eta, azkenik, Trim-ek, modu orokorrean uzten du: “*describing*”.

Antzeko egoerarekin egingo dugu topo narrazioa aztertzean. Trim-en proposamena guztiz orokorra den neurrian (narrating), zehaztu egiten du katalanaren programak “*narrar accions habituals*”. Beste biek, berriz, ez diote narrazioari lekurik egiten. Madrilgo Hizkuntza Eskolak “*Referirse a acciones habituales o del momento presente, Referirse a acciones y situaciones del pasado y Referirse a planes y proyecto*” funtzioak ekartzen ditu atal honetara, eta lehena, oraina eta geroaldiaz badihardu ere, baliabide linguistikoak atalean aditz-denborari erreparatzen badiogu, oraina eta geroaldia aipatzen ditu; ez, ordea, lehenaldia.

Eta azkenik Cervantes Institutua. “*Gustuak, nahiak eta sentimenduak adierazteko funtzioak*” atalean, “expresar planes e intenciones” aipatzen du, baina deskribapenaren kasuan egin bezala, “*Géneros discursivos y productos textuales*” kapitulura joz gero, “*Macrofunción narrativa*”-ri ez dio lekurik egiten A1 maila honetan.

.6:

*Diskurtsoa egituratzeko*

<b>Breakthrough</b>	<b>EE.OO.II de Madrid</b>	<b>Plan Curricular Cervantes</b>	<b>Programa de Lengua Catalana Direcció General de Política Lingüística</b>
<b>Structuring discourse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opening a conversation</li> <li>• Expressing hesitation, looking for words</li> <li>• Correcting oneself</li> <li>• Enumerating</li> <li>• Summing up</li> <li>• Closing</li> <li>• Using the telephone (opening, asking for an extension, requesting or giving notice of a new call, closing)</li> <li>• Opening and closing a setter or e-mail</li> </ul>	<b>Organización del discurso</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirigirse a alguien, pedir la palabra.</li> <li>• Reaccionar y cooperar en la interacción.</li> <li>• Reconocer y adaptarse a la organización de las interacciones y textos del nivel.</li> <li>• Organizar la información de forma básica.</li> <li>• Enmarcar el mensaje.</li> <li>• Relacionar las partes del discurso (enumeración, unión, separación).</li> </ul>	<b>Estructurar el discurso</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la comunicación y reaccionar</li> <li>• Saludar y responder a un saludo</li> <li>• Preguntar por una persona y responder</li> <li>• Indicar que se sigue el relato con interés.</li> <li>• Pedir a alguien que guarde silencio</li> <li>• Proponer el cierre mediante comportamientos no verbales</li> </ul>	

Diskurtsoaren egiturari dagokionez (ikus .6), hainbat modutara adieraziak badaude ere, oinarri-oinarrizko funtzioak ageri zaizkigu: agurtu, komunikazioa ziurtatu, hitza eskatu, parte hartu, autozuzendu, informazioa antolatu... Baina aipagarria da katalana ikasteko programak atal honetan zehaztapenik eskaini ez izana.

Hurrengo tauletara begira jarritz gero, deigarriena proposamenek eskaintzen duten garapen-maila izan daiteke. Trim-enak oso zehatzak diren heinean, oso gutxi garatuak ageri zaizkigu harekiko Programa de Lengua Catalanakoak. Are, azken honetan, “*Patrons discursius*” atalean ageri diren funtzioak ere txertatu egin ditugu erkaketa osatuagoa izan zedin. Bien bitartean, beste bi programek nahiko ikuspegi zabala eskaintzen dute.

Alabaina, esan beharra dago, tauletan multzoak elkartzeko garaian funtzioen antzekotasuna izan dugula irizpide, lau proposamenetan ageri diren multzoak errespetatuz. Ondorioz, badira zenbait funtzio, antzekoak izanik, bloke ezberdinetan kokatuak. Esaterako, Madrilgo Hizkuntza Eskoletako proposamenen “*expresar deseos y necesidad*” “*Peticiones, instrucciones y sugerencias*” multzoan ageri da; bien bitartean, horren antzekoak diren “expressing wants, desires” “expresar gustos e intere-

ses/expresar deseos” eta “expressar gustos o predileccions personals” elkarturik ageri dira “Gustuak, nahiak eta sentimenduak adierazteko funtzioak” taulan.

.7:

*Ezagutza, iritziak eta balorazioak azaleratzeko*

<b>Breakthrough</b>	<b>EE.OO. II de Madrid</b>	<b>Plan Curricular Cervantes</b>	<b>Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística</b>
<p><b>Expressing and eliciting attitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Factual: agreement, etc.               <ul style="list-style-type: none"> <li>· expressing agreement with a statement,</li> <li>· expressing disagreement with a statement.</li> </ul> </li> <li>· Enquiring about agreement and disagreement</li> <li>· denying something</li> <li>• Factual: knowledge               <ul style="list-style-type: none"> <li>· stating whether one knows or does not know something, someone, or a fact</li> <li>· enquiring whether someone knows or does not know something, someone, or a fact</li> </ul> </li> <li>• Factual: certainty               <ul style="list-style-type: none"> <li>· expressing how certain one is of something</li> <li>· enquiring how certain someone is of something</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Conocimiento, opiniones y valoraciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar y expresar conocimiento o desconocimiento, seguridad o inseguridad.</li> <li>• Expresar intereses y gustos (y contrarios).</li> <li>• Afirmar y negar algo.</li> <li>• Mostrar acuerdo, satisfacción (y contrarios).</li> <li>• Expresar y pedir opiniones sobre alguien o algo.</li> <li>• Justificar una opinión o una actividad (causas y finalidades).</li> <li>• Valorar un hecho como fácil, posible o sus contrarios).</li> <li>• Comparar gustos, personas, objetos, lugares.</li> </ul>	<p><b>Expresar opiniones, actitudes, conocimiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir opinión</li> <li>• Dar opinión</li> <li>• Pedir valoración</li> <li>• Valorar</li> <li>• Expresar aprobación y desaprobación</li> <li>• Expresar acuerdo</li> <li>• Expresar desacuerdo</li> <li>• Mostrar escepticismo</li> <li>• Presentar un contraargumento</li> <li>• Expresar certeza y evidencia</li> <li>• Expresar falta de certeza o evidencia</li> <li>• Expresar posibilidad</li> <li>• Preguntar o expresar conocimiento de algo</li> <li>• Expresar conocimiento</li> <li>• Expresar desconocimiento</li> <li>• Preguntar por la habilidad para hacer algo</li> <li>• Expresar habilidad para hacer algo</li> </ul>	<p>Intercanviar coneixements: ¿què són i com són les coses? (Patrò descriptiu)</p> <p>Intercanviar destreses: Què s’ha de fer? (Patrò directiu)</p> <p>Intercanviar opinions: Què penso i per què? (Patrò argumentatiu)</p>

Berriro ere, zerrendetara etorrira, bada deigarria den funtzio bat (ikus .7), Madrilgo Hizkuntza Eskoletako “*justificar una opinión o una actividad (causas y finalidades)*”, besteak beste, gainerako hiru proposamenetan horren argi ageri ez delako; baina azpiak arrotuz gero, eta horren argi egon ez arren, funtzio-adierazleetan horren parekoak ditugu: Cervantes Institutuaren proposamenean, “*presentar un contraargumento*”, eta Programa de Llengua Catalana-n, Patrons discursius-etara jota, “*Què penso i per què*” argudiaketan. Horrela (ikus .8).

.8:

Breakthrough	EE.OO.II de Madrid	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística
General notions for Breakthrough with recommended exponents (34. or) • 7.6.4 cause (why?; because of + NP, because of + Sentence(S))	Subordinación (57. or) • Explicativa (eta), • final (-t(z)era, -t(z)eko)	Oraciones subordinadas adverbiales (143. or) • Causales (porque) • Finales (para)	Patró argumentatiu (20. or): Intercanviar opinions: Què penso i per què?

Alegia, hizkuntza funtzioak aurkezteko garaian zehaztasun-maila ezberdina eskaini arren, adierazleetara etorrira, lau proposamenetan aurkitzen dugu oinarrizko azalpena ematea, helburua adieraztea eta zergatia azaltzea.

Ez da berdin gertatzen, ordea, konparaketarekin. Oraingoan ere, Madrilgo Hizkuntza Eskoletako proposamena da funtzio hau mahairatzen duena: “*comparar gustos, personas, objetos, lugares*” (ikus .7).

.9:

*Eskaerak, instrukzioak eta proposamenak egiteko*

Breakthrough	EE.OO.II de Madrid	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística
<b>Expressing and eliciting attitudes (2)</b> • Permission · giving permission · seeking permission · stating that permission is not given • Factual: modality · expressing ability and inability · enquiring about ability and inability. • Obligation · expressing obligation to do something · enquiring whether one is obliged to do something • Moral · Apologizing · granting forgiveness · expressing approval or appreciation	<b>Peticiones, instrucciones y sugerencias</b> • Expresar deseos y necesidad. • Pedir y ofrecer ayuda, objetos y servicios. • Sugerir una actividad. • Concertar un encuentro. • Invitar. • Aceptar, excusarse y rechazar. • Dar consejos e instrucciones. • Expresar imposibilidad, posibilidad y obligación de hacer algo. • Pedir, conceder y denegar permiso.	<b>Influir en el interlocutor</b> • Dar una orden o instrucción • Pedir objetos • Pedir ayuda • Responder a una orden, petición o ruego • Dar o denegar permiso • Ofrecer e invitar • Aceptar o rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación	<b>Funció inductiva</b> • Donar instruccions senzilles

Breakthrough	EE.OO.II de Madrid	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística
<ul style="list-style-type: none"> <li>· expressing regret or indifference</li> <li>· Getting things done (suasion)</li> <li>• Suggesting a course of action</li> <li>· Agreeing to a suggestion</li> <li>· Requesting others to do something</li> <li>· Inviting others to do something</li> <li>· Accepting an offer or invitation</li> <li>· Declining an offer or invitation</li> <li>· Enquiring whether an invitation or offer is accepted or declined</li> <li>· Advising others to do something</li> <li>· Warning</li> <li>· Offering assistance</li> <li>· Requesting assistance</li> </ul>			

Esparru honetan ere (ikus .9) Programa de Llengua Catalana da gutxien zehazten duen ekarpena, eta esan daiteke, Madrilgo bi proposamenek hartzen dituztela euren baitan Breakthrough programan ageri diren funtzio gehienak, hala nola, baimena eskatu eta eman, gonbidatu, zerbait eskaini, proposatu, beharra edo eginbeharra adierazi...

.10:

*Gustuak, nahiak eta sentimenduak adierazteko*

Breakthrough	EE.OO.II de Madrid	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística
<b>Expressing and eliciting attitudes (3)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Volitional</li> <li>· expressing wants, desires</li> <li>· enquiring about wants, desires (to do something)</li> <li>· expressing intention</li> </ul>	<b>Estados de salud, sensaciones y sentimientos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar estado de salud, mejoras o empeoramientos.</li> <li>• Expresar sensaciones físicas y estados de ánimo.</li> <li>• Reaccionar adecuadamente ante las expresiones de los demás.</li> </ul>	<b>Expresar gustos, deseos, sentimientos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar gustos e intereses</li> <li>• Preguntar o expresar preferencias</li> <li>• Expresar deseos</li> <li>• Preguntar o expresar planes e intenciones</li> <li>• Expresar planes e intenciones</li> </ul>	<b>Funció expressiva i valorativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar l'estat físic personal</li> <li>• Expressar gustos o predileccions personals</li> <li>• Cridar l'atenció</li> <li>• Disculpar-se</li> <li>• Felicitar</li> </ul> <p>Intercanviar sentiments i estats d'ànim: Com em sento? Què m'agrada? (Patró expressiu)</p>



Breakthrough	EE.OO.II de Madrid	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística
<ul style="list-style-type: none"> <li>· enquiring about intention</li> <li>· expressing preference</li> <li>• Emotional <ul style="list-style-type: none"> <li>· expressing and reporting emotional states</li> <li>· enquiring about emotional states</li> <li>· expressing liking</li> <li>· expressing dislike</li> <li>· enquiring about (dis) pleasure, (dis)like</li> <li>· expressing hope, satisfaction or dissatisfaction</li> <li>· enquiring about satisfaction</li> <li>· giving reassurance</li> <li>· expressing disappointment or gratitude</li> </ul> </li> </ul>			

Oraingoan (ikus **.10**), aldiz, antzekoak dira lau ekarpenetan ageri diren funtzioak; zehaztuagoak batzuk, orokorragoak besteak, baina azken batean, gustuak, nahiak, sentimenduak eta egoera pertsonalei buruz galdetuz edota horiek adieraziz.

.11:

*Komunikazioaren kontrola eramateko*

Breakthrough	EE.OO.II de Madrid	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística
Communication repair <ul style="list-style-type: none"> <li>• Signalling non-understanding</li> <li>• Asking for overall or for partial repetition</li> </ul>	<b>Control de la comunicación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Señalar que no se entiende o preguntar si se ha entendido.</li> <li>• Repetir o solicitar repetición o aclaración, deletrear y solicitar que se deletree algo, pedir a alguien que hable más despacio, preguntar por una palabra o expresión que no se conoce o que se ha olvidado.</li> </ul>		<b>Funció metalingüística</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demanar repeticions</li> <li>• Demanar aclariments</li> <li>• Lletrejar noms propis</li> </ul>

Breakthrough	EE.OO.II de Madrid	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asking for clarification or for confirmation of understanding</li> <li>• Asking for a word to be spelt out</li> <li>• Asking for something to be written down</li> <li>• Expressing ignorance of an expression</li> <li>• Appealing for assistance</li> <li>• Asking a speaker to slow down</li> </ul>			

Ikus daitekeenez, Cervantes Institutuaren curriculum-egitasmoan izan ezik, bat datoz beste hiru ekarpenak esparru honetan, ez-ulertuak adierazteko garaian, errepikapenak eskatzean, zerbait ulertu ez dela esateko edota motelago hitz egiteko eskatzean (ikus .11).

**Nozioak** Esparru honetara etorrira, Europako Erreferentzia Markoak egindako bi aipamen ekarri nahiko genituzke lerro hauetara. Lehen, hezkuntzarloko agintariei zuzendua:

Kurrikuluaren orientazioak prestatzen dituztenean edo hezkuntzako programak egiten dituztenean, ikaskuntzaren helburuak zehaztuko dituzte. Hori egitean, goi-mailako helburuak bakarrik zehaztu ahal izango dituzte, atazen, gaien, gaitasunen eta abarren arabera. Litekeena da ikasleei atazak egiteko eta gaiak lantzeko aukera emango dieten hiztegia, gramatika eta errepertorio funtzionalak edo nozionalak zeintzuk diren zehazki espezifikatu nahi izatea, baina ez daude horretara beharturik. (EEM. 143 or.).

Bigarrena, berriz, erabiltzaileei bideratua:

”Erreferentzi Markoaren erabiltzaileek gogoan izan beharko dute, eta, hala dagokionean, zehaztu zein nozio espezifikoki erabili beharko dituen ikasleak, tokiei, erakundeei eta organizazioei, pertsonaei, objektuei, gertaerei eta ekimenei dagokienez, nola trebatu horretarako edo horri dagokionez zer eskatu” (EEM. 75 or.).

“Atalase Mailan” oinarritutako curriculumen arabera, hiru mailatan zehazten dira eduki komunikatiboak: gaiak (zeri buruz aritu), nozioak (ekintza komunikatiboa gauzatzean zer kontzeptu baliatu) eta hizkuntz funtzioak (hiztunaren komunikazio-asmoak). Nozioei begira, aztergai ditugun lau proposamenetatik bik baino ez diote aipamen zuzena egiten nozioei: Breakthrough eta Cervantes Institutuak. Bien bitartean, Madrilgo HH.EE.OOK gaitetara eta atazetara ekartzen du proposamena, eta Programa de Llengua Catalanak, “Lèxic” izenburupean, izenak eta izenondoak zehazten ditu hainbat gai lantzeko.

Beraz, aribide izango diren kontzeptuetara etorrira, hona lau proposamenek aurkezten dizkigutenak (ikus .12):

.12:

Breakthrough	Madrilgo HH.EE.OOK	Plan Curricular Cervantes <sup>10</sup>	Programa de Llengua Catalana
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Personal domain <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal identification.</li> <li>• House, home and environment.</li> <li>• Daily life.</li> <li>• Free time, entertainment.</li> <li>• Relations with other people.</li> </ul> </li> <li>2. The public domain <ul style="list-style-type: none"> <li>• Public entertainment: cinema, theatre, spectator sports.</li> </ul> </li> <li>3. Travel <ul style="list-style-type: none"> <li>• Places</li> <li>• Private transport</li> <li>• Traffic, directions</li> <li>• Holidays</li> <li>• Accommodation</li> <li>• Luggage</li> <li>• Documents</li> </ul> </li> <li>4. Health and body care <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parts of the body</li> <li>• Personal well-being</li> <li>• Hygiene</li> <li>• Ailments, accidents</li> <li>• Medical services</li> </ul> </li> <li>5. Shopping <ul style="list-style-type: none"> <li>• Shopping facilities</li> <li>• Clothes, fashion</li> <li>• Prices and quality of goods</li> </ul> </li> <li>6. Food and drink <ul style="list-style-type: none"> <li>• Types of food and drink</li> <li>• Eating and drinking out</li> </ul> </li> <li>7. Services <ul style="list-style-type: none"> <li>• Post</li> <li>• Telephone, fax and e-mail</li> <li>• Bank</li> <li>• Police</li> <li>• Medical services</li> <li>• Garage, breakdown services</li> <li>• Petrol station</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocerse <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludos</li> <li>• Nombres, apellidos, procedencia, dirección, teléfono</li> <li>• Descripción básica de rasgos físicos y carácter</li> </ul> </li> <li>2. La clase <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso de la clase</li> <li>• Formas de trabajo</li> <li>• Materiales para trabajar</li> <li>• Recursos para trabajar “en autonomía”</li> </ul> </li> <li>3. El aprendizaje: lengua y comunicación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intereses: para qué y cómo queremos aprender esta lengua</li> </ul> </li> <li>4. Relaciones, conocerse mejor <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compañeros de clase y de trabajo</li> <li>• Familia, amigos</li> <li>• Tratamiento y formas de interactuar</li> </ul> </li> <li>5. Compras <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las tiendas, centros comerciales</li> <li>• Nuestras cosas: objetos de todos los días</li> <li>• Compras y regalos</li> </ul> </li> <li>6. Alimentación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comidas habituales en el país. Horarios</li> <li>• Locales para comer y beber</li> <li>• Menú. Platos típicos.</li> </ul> </li> <li>7. Actividades cotidianas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Costumbres</li> <li>• Actividades de fin de semana</li> <li>• Vacaciones</li> </ul> </li> <li>8. Fiestas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumpleaños.</li> <li>• Celebraciones</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuo: dimensión física <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes del cuerpo</li> <li>• Características físicas</li> <li>• Acciones y posiciones que se realizan con el cuerpo</li> </ul> </li> <li>2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter y personalidad</li> </ul> </li> <li>3. Identidad personal <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos personales</li> <li>• Documentación</li> <li>• Objetos personales</li> </ul> </li> <li>4. Relaciones personales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones sociales</li> <li>• Celebraciones</li> </ul> </li> <li>5. Alimentación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dieta y nutrición</li> <li>• Bebida</li> <li>• Alimentos</li> <li>• Platos</li> <li>• Restaurante</li> </ul> </li> <li>6. Educación <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros e instituciones</li> <li>• Profesorado y alumnado</li> <li>• Sistema educativo</li> <li>• Aprendizaje y enseñanza</li> <li>• Lenguaje del aula</li> <li>• Material educativo y mobiliario de aula</li> </ul> </li> <li>7. Trabajo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesiones y cargos</li> <li>• Lugares, herramientas y ropa de trabajo</li> <li>• Actividad laboral</li> <li>• Desempleo y búsqueda de trabajo</li> <li>• Derechos y obligaciones laborales</li> </ul> </li> <li>8. Ocio <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo libre y entretenimiento</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificació personal (Persones) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentacions</li> <li>• Relacions familiars. La família</li> <li>• Peces de vestir</li> </ul> </li> <li>2. Activitat diària personal <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els llocs (La ciutat, transports)</li> <li>• La casa i l’entorn</li> <li>• Les hores i els dies (Estacions, mesos, la setmana, les hores, els àpats, parts del dia)</li> <li>• La feina (professions, espais de treball)</li> <li>• El lleure (llocs de lleure, objectes, el temps meteorològic, els punts cardinals)</li> </ul> </li> <li>3. Serveis <ul style="list-style-type: none"> <li>• El mercat i les botigues (comprar i vendre, botigues, pesos i mesures, monedes)</li> <li>• El menjar (verdures, carn, fruites, llegums, queviures; fleca)</li> <li>• Mitjans de transport</li> </ul> </li> <li>4. La salut (La salut) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parts del cos</li> <li>• Síntomes i malalties freqüents</li> <li>• Medicaments, assistència</li> </ul> </li> </ol>

Breakthrough	Madrilgo HH.EE.OOk	Plan Curricular Cervantes <sup>10</sup>	Programa de Llengua Catalana
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiestas en clase. Aspectos de la celebración</li> </ul> <p>9. Alojamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casas, residencias, hoteles</li> <li>• Partes y elementos de las casas</li> </ul> <p>10. Educación y profesiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios elegidos</li> <li>• Salidas profesionales</li> <li>• Profesiones de los alumnos.</li> <li>• Contraste con el otro país</li> </ul> <p>11. Viajes o visitas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Países, ciudades, sitios importantes</li> <li>• Gente</li> </ul> <p>12. Tiempo libre y ocio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sitios de ocio</li> <li>• Programas y asociaciones</li> <li>• Juegos, música, deporte, baile, cultura...</li> </ul> <p>13. Bienes y servicios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntos de información. Oficina de turismo</li> <li>• Traspotes</li> <li>• Bancos. Agencias</li> </ul> <p>14. Salud</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar en forma, vida sana</li> <li>• Centros de salud. Consulta</li> <li>• Una gripe (u otra enfermedad)</li> </ul> <p>15. Clima y medio ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El clima en diferentes épocas y países</li> <li>• Cambios en la naturaleza</li> </ul> <p>16. Ciencia y tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización de aparatos y programas</li> <li>• Científicos de los países</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espectáculos y exposiciones</li> <li>• Deportes</li> <li>• Juegos</li> </ul> <p>9. Información y medios de comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Información y comunicación</li> <li>• Correspondencia escrita</li> <li>• Teléfono</li> <li>• Prensa escrita</li> <li>• Televisión y radio</li> <li>• Internet</li> </ul> <p>10. Vivienda</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones relacionadas con la vivienda</li> <li>• Características de la vivienda</li> <li>• Actividades domésticas</li> <li>• Objetos domésticos</li> </ul> <p>11. Servicios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicio postal</li> <li>• Servicios financieros</li> <li>• Servicios sanitarios</li> <li>• Servicios de protección y seguridad</li> </ul> <p>12. Compras, tiendas y establecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugares, personas y actividades</li> <li>• Ropa, calzado y complementos</li> <li>• Pagos</li> </ul> <p>13. Salud e higiene</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud y enfermedades</li> <li>• Centros de asistencia sanitaria</li> <li>• Medicina y medicamentos</li> <li>• Higiene</li> </ul> <p>14. Viajes, alojamiento y transporte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Viajes</li> <li>• Alojamiento</li> <li>• Sistema de transporte</li> </ul> <p>15. Economía e industria</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finanzas y bolsa</li> <li>• Comercio</li> <li>• Entidades y empresas</li> </ul>	

Breakthrough	Madrilgo HH.EE.OOk	Plan Curricular Cervantes <sup>10</sup>	Programa de Llengua Catalana
	17. El país, una ciudad <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localización, descripción, sitios interesantes</li> <li>• Servicios, manifestaciones culturales</li> </ul>	16. Ciencia y tecnología <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas</li> <li>• Informática y nuevas tecnologías</li> </ul> 17. Gobierno, política y sociedad <ul style="list-style-type: none"> <li>• Política y gobierno</li> <li>• Ley y justicia</li> </ul> 18. Actividades artísticas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina y cualidades artísticas</li> <li>• Música y danza</li> <li>• Arquitectura, escultura y pintura</li> <li>• Literatura</li> <li>• Fotografía</li> <li>• Cine y teatro</li> </ul> 19. Religión y filosofía <ul style="list-style-type: none"> <li>• Religión</li> </ul> 20. Geografía y naturaleza <ul style="list-style-type: none"> <li>• Universo y espacio</li> <li>• Geografía</li> <li>• Espacios urbanos o rústicos</li> <li>• Clima y tiempo atmosférico</li> <li>• Fauna</li> <li>• Flora</li> </ul>	

Hogei lan-esparrutara ekartzen ditu Cervantes Institutuak nozio espezifikokoak; Madrilgo Hizkuntza Eskolak, berriz, 17ra; Trim-ek 8ra eta 4 esparru nagusitan kokatuta proposatzen ditu katalana ikasteko programak. Zerrendak ikusita, eta gehiegi sakondu gabe, besteak beste, dokumentu programatiko hauek zehaztasun handiagorik eskaintzen ez dutelako, Madrilgo Hizkuntza Eskolaren proposamena da nozio gehien aipatzen dituen, baina egia ere bada Madrilgo curriculum lehen etaparako osatua dela, alegia A1 eta A2rako.

Gaiei bagazozkie, eta erkaketarako Atalase Mailan eskaintzen zaizkigun 10 multzoak erreferentzia gisa erabiliz (69-71 orr.), argi geratzen da ez dela berdin jokatzeko proposamenetan. Erkaketarako, aurreko taulan, nozioak zehaztean erabilitako multzo zenbakia baliatu dugu eta aurretik proposamen bakoitzaren hasierako letra erabili dugu (ikus .13).

<b>Atalase Maila. Multzoak</b>			<b>B= Breakthrough MH= Madrid Hizkuntza Eskola C= Cervantes LC= LLengua Catalana</b>
1. Datu pertsonalak	1.1 Izena 1.2 Helbidea 1.3 Adina 1.4 Sexua 1.5 Egoera zibila 1.6 Sorterria 1.7 Ikasketak 1.8 Lanbidea 1.9 Familia 1.10 Jendea 1.11 Pertsonen ezaugarriak	B1 MH1; MH4; MH10 C1; C3 LC1	
2. Bizigiroa	2.1 Etxebizitza 2.2 Gela 2.3 Haltzari eta apaingarriak 2.4 Gelako aparagailuak 2.5 Logela 2.6 Etxe salerosketa 2.7 Etxeko zerbitzuak 2.8 Etxearen garbiketa 2.9 Etxearen mantentze eta apainketa 2.10 Klima 2.11 Geografia 2.12 Landaretza 2.13 Animaliak	B1 MH9; MH15 C10; C20 LC2	
3. Ogibidea	3.1 Lantokiak 3.2 Lana 3.3 Lan-eskaera 3.4 Administrazio laborala 3.5 Lan-tresnak 3.6 Nekazaritza	MC7 LC2	
4. Aisia	4.1 Aisia (orokorra) 4.2 Telebista 4.3 Festak 4.4 Dantza 4.5 Kirolak 4.6 Jokoak 4.7 Loteria eta kiniela 4.8 Jostailuak 4.9 Arte eta kultura 4.10 Liburuak 4.11 Musika 4.12 Espektakulua 4.13 Zinea 4.14 Antzerkia 4.15 Elkarateak	B1; B2 MH7; MH12 C8; C12; C18 LC2	

<b>Atalase Maila. Multzoak</b>		<b>B= Breakthrough MH= Madrid Hizkuntza Eskola C= Cervantes LC= LLengua Catalana</b>
5. Gizartea	5.1 Giza harremanak 5.2 Legea eta krimena 5.3 Partiduak eta sindikatuak 5.4 Kontzeptu eta erakuntza politikoak 5.5 Ekintza eta gertakari politikoak 5.6 Administrazio legala 5.7 Erlijioa 5.8 Eliza	B1 MH4; MH17 C4; C17; C19 LC1
6. Garraio eta komunikazioa	6.1 Garraioa 6.2 Autobusa 6.3 Trena 6.4 Autoa 6.5 Zirkulazioa 6.6 Auto mekanika 6.7 Bidaiak (orokorra) 6.8 Bidaiak (informazioa eta prestaketak) 6.9 Bidai artikulua 6.10 Toki turistikoak 6.11 Egoitzak 6.12 Telefonoa 6.13 Eskutitzak	B3; B7 MH1; MH7; MH9; MH11; MH13 C9; C14 LC2
7. Pertsona	7.1 Gorputza 7.2 Jarrerak eta mugimenduak 7.3 Gorputz ekintzak 7.4 Higienea 7.5 Arropa 7.6 Oinetakoak 7.7 Jantzien osagarriak 7.8 Gorputz egoerak 7.9 Gaitzak eta sintomak 7.10 Istripuak 7.11 Medikuntza 7.12 Botikak	B4; B7 MH14 C1; C12; C13 LC1; LC2; LC4
8. Hezkuntza	8.1 Ikastetxeak 8.2 Eskolako administrazioa 8.3 Ikaskuntza: gaiak 8.4 Klaseak 8.5 Didaktika 8.6 Ikasgela 8.7 Hizkuntza	MH2; MH3; MH10 C6
9. Hiria eta administrazioa	9.1 Kaleak eta eraikuntzak 9.2 Dendak 9.3 Erosketak 9.4 Dirua 9.5 Administrazio orokorra 9.6 Administrazio zibila 9.7 Bulegoko materialak	B5; B7 MH5; MH6; MH13 C5; C11; C12; C15; C17 LC2

Atalase Maila. Multzoak		B= Breakthrough MH= Madrid Hizkuntza Eskola C= Cervantes LC= LLengua Catalana
10. Gastronomía	10.1 Haragia 10.2 Arraina 10.3 Barazkiak eta fruta 10.4 Goxokiak 10.5 Beste janariak 10.6 Edariak 10.7 Sukaldaritzza 10.8 Ontziteria 10.9 Sukaldeko tresnak 10.10 Tabakoa 10.11 Tabernak	B6 MH5; MH6 MC5 LC2

Baina, sakontasun-mailari bagazozkio, argigarri bezain harrigarria da Cervantes-en curriculum-egitasmoan ageri den nozio espezifikoen bilakaera. Horiei dagokiela, honela dio 333. or:

“...hay que insistir en que el inventario de Nociones Específicas es solamente una base de orientación general que podrá servir de referencia a quien lo utilice a la hora de seleccionar y distribuir por niveles las unidades léxicas que precise para sus propios fines. Es por tanto un inventario abierto”.

Alabaina, “*Individuo: dimensión física*”, gaia hartuz, eta “Partes del cuerpo” nozioei erreparatuz, azter ditzagun eskaintzen dituzten orientatibideak, Europako Erreferentzia Markoaren sei mailetara egokituz:

.14:

1. Individuo: dimensión física					
1.1. Partes del cuerpo					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
• Pelo, ojo, nariz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie</li> <li>• Oído, muela, garganta, estómago, espalda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Músculo, hueso, piel</li> <li>• Corazón, pulmón</li> <li>• Cuello, hombros, pecho, cintura, barriga</li> <li>• Rodilla, tobillo, codo, muñeca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frente, mejilla, barbilla, ceja, pestaña</li> <li>• Cana, uña</li> <li>• Cerebro, hígado, riñón, intestino</li> <li>• Esqueleto, columna, costilla</li> <li>• Nervio, articulación, arteria, tendón</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pata, napia, coco</li> <li>• Vientre, ombligo</li> <li>• Puño, palma de la mano, pulgar, índice</li> <li>• Cráneo, vértebra</li> <li>• Páncreas, colon</li> <li>• Tímpano, córnea</li> <li>• Aparato digestivo, sistema circulatorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crisma, mollera, coronilla</li> <li>• Tronco, extremidad –superior/ inferior</li> <li>• Vértebra cervical, clavícula, tibia</li> <li>• Fosas nasales, cuero cabelludo</li> <li>• Epidermis</li> </ul>



Hautaketa-irizpide “maiztasuna” eta “errentagarritasun komunikati-boa” aipatzen dira (334. or.), betiere, irakasle-eskarmen oinarrituta. Alegia, ahoz zein idatziz, maila bakoitzari dagozkion ekintza komunikati-boa arrakastaz betetzeko beharko diren nozio adierazleak zerrendatzen dira eta izan daitekeen bilakaera eskaintzen.

Madrilgo Hizkuntza Eskolak “Léxico y Semántica” atalean, “*exponentes frecuentes para las funciones que se trabajan*” aipatzen du, zehaztasunetan sartu gabe. Hori bai, aldeztu aurretik zehaztutako ekintza komunikati-boatara eramaten gaitu aipamen baten bidez. Gainerako hiru proposamenek zehaztu egiten dituzte unitate lexikalak, aurreko adibi-dearekin jarraituz, gorputz atalak, honelakoarekin egingo dugu topo (ikus .15):

.15:

Breakthrough	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana
(e.g.) head, eyes, ears, nose, mouth, tooth, chest, back, stomach, arms, legs, fingers, foot.	Pelo, ojo, nariz	Cap, ulls, nas, orelles, boca, gola o coll, panxa, braç, cama, mà, dit, peu, esquena, pit, cabells. <b>Ampliació:</b> cara, pell, llengua, dent, queixal, colze, canell, genoll, turmell.

Suma daitekeenez, antzeratsu jokatzeko proposamen guztiek: aurkezten dituzten unitate lexikalak aldeztu aurretik zehaztutako funtzioak eta nozioak garatzeko adierazleak dira, modu isolatuan ulertu ezin direnak; ezta maila honetarako gomendatutako hiztegi gisa, besteak beste, kontuan hartzekoa delako ikasleen heterogeneotasuna, mundu ezagutza eta garapen-maila. Horren adibide garbiak dira honakoak: 1) “aurpegia” A2ko adierazle gisa aurkeztea Cervantes Institutuak eta hedadura bezala azaltzea katalana ikasteko proposamenean; eta 2) “bularra eta bizkarra” adierazle izan Breakthrough eta Programa de Llengua Catalana proposamenean, eta A2 adierazle izatea Cervantes-en curriculumean.

Baina A1 mailaren sakontasunaren nolakotasuna adierazteko guztiz intesgarria da Trim-en proposamenean maila honetako ikasleek ageri den azalpena:

“Essentially Breakthrough learners have a small internalised phrase-book, including in particular short phrases that can be used in a variety of situations (e.g. ‘Yes’. ‘No’. ‘Please’. ‘Thanks’.) and other phrases that can be used in different situations using strategies, some of them non-verbal”.

**Baliabide linguistikoak**

Atal honetara iritsita, bada izan dezakegun tentazioa: taxonomiak erkatzen hastea. Alegia, zer hizkuntza forma ageri diren komunean eta zein ez aurretik aurre jartzea. Ziurrenik ez da biderik egokiena, besteak beste, harreman estuan daudelako, batetik, baliabide linguistikoak eta testua, eta bestetik, testua eta testuingurua.

Katalanak galdera batetik abiatzen dira beren proposamena zehazteko: nola jarri harremanetan baliabide linguistikoak eta trebetasunak, ikas-prozesua modu emankor, eraginkor eta ikasleen behar komunikatiboetara egokiturik antolatzeko? Galdera horri erantzunez, testu-tipologia bat eratzen dute eta *Tipotext* izenburuko liburuan eskaintzen, bertan maiztasun eta adierazkortasun handien dituzten hizkuntza erabileren deskripzio linguistikoak bilduz.

Cervantes institutuaren curriculum egitasmoak, berriz, funtzioen adierazle gisa aurkezten dizkigute baliabide linguistikoak. Ulermen-mailan gera daitezkeen adierazleak alde batera utzi, eta sormen-mailari dagozkionak baino ez dituztela jarri adierazten dute. Nagusiki ahozkoari dagozkionak direla azpimarratzen da eta B1 bitartean, erregistro neutro edo estandarren alde egin dela apustu. Eta gaineratzen da:

“no es infrecuente la presencia en los niveles A1 y A2 de exponentes fijos, que el alumno aprende tal cual, dado que en estos niveles iniciales no dispone todavía de los conocimientos necesarios para analizar esa concreta “pieza de lengua” que aprende, pues de forma holística, sintética” (209. or).

Argi utzi nahi da hizkuntzaren ezagutza, desiragarria izan arren, ez dela bere horretan helburu, eta xede jartzen da hizkuntza erabiltzeko gaitasuna, hizkuntzaren bidez nork bere beharrak asetzea, alegia.

Bat dator Hizkuntza Eskolen proposamena ere, zehazten dituen baliabide linguistikoak ez direla curriculum aipatzean; ezta bere horretan izan daitezkeenik ere ikuspegi komunikatibo batean. Are, “Funtzioak” atalean adierazi bezalaxe, maila honetan bideratu beharreko hainbat ekintza komunikatibok eta funtziok ez dute lanketa gramatikalik eskatzen. Beraz, adierazi bezalaxe, nahikoa litzateke adierazpideak edota esamoldeak buruz ikastea.

Gauzak horrela, ez dirudi, alderdi morfosintaktikoa aztergai hartuta, kontraste bat egiteak leku handirik duenik, besteak beste, alderdi pragmatikotik baliabide ezberdinak erabiliz bidera daitekeelako funtzio jakin bat.

Hala ere, badira atal horretan argigarri izan daitezkeen zenbait erkaketa, menderakuntzarena, esaterako. Izan ere, A1-en zabalera— eta sakontasun-maila zenbatekoa den jakitearren, adierazgarria izan daiteke funtzioen garapenean menderakuntzak har lezakeen lekua aztertzea.

Trim-en dokumentuan irakur dezakegunez:

“(the learners) have only a limited capacity to link phrases together or break them up so that their parts may be used in other situations. Similarly, in listening and reading, they cannot understand normal, connected texts, spoken or written” (5. or). Eta aurrerago, “learners are able to use a few complex sentences, but only where embedding does not affect the form of the sentence embedded (e.g. ‘I think he is from France’) (62. or).

Hizkuntz Eskoletako proposamenera etorruta, hiru adierazle baino ez ditu ekartzen esparru honetara: kausa-azalpenezko “*eta*”, eta helburuzko “*-t(z)era*” eta “*-t(z)eko*”.

Ugariagoak dira, berriz, Cervantes institutuak atal honetara ekartzen dituen hizkuntza adierazleak. Batetik, proposizio substantiboak ditugu:

“-t(z)ea” infinitiboa (*Hablar español es útil*), eta “*uste*” aditzarekin, baiezko esaldietan, forma jokatuak objektu zuzena funtzioa betetzen dutenak (*Creo que es muy caro*). Bestetik, erlatibozkoak ditugu, aurreraria agerikoa izan eta subjektu edota objektu zuzena funtzioa betetzen ari direnean (*La profesora que tengo es muy buena; un libro que lees*). Horiez gain, kausazkoak ditugu, “*por qué / porque*” motatakoak, betiere, modu indikatiboan (*Estoy en España porque me gusta*), eta helburuzkoak ere bai, modu infinitiboan (*Tengo un libro para aprender español*).

Katalana ikasteko programak, aldiz, “Components gramaticals” atalean, “*perquè*” konjuntzioa baino ez du eskaintzen, beti ere “*patró argumentatiu*”-ari erantzunez: “*Què penso i per què*”.

Baina hizkuntz funtzioen azalpenean zehaztasun-maila ezberdina eskaintzen bada ere, lau proposamenetan aurkitzen dugu, adierazle-mailan, oinarritzko azalpena ematea, eta helburua eta zergatia azaltzea. Horrela,

.16:

Breakthrough	EE.OO.II de Madrid	Plan Curricular Cervantes	Programa de Llengua Catalana Direcció General de Política Lingüística
General notions for Breakthrough with recommended exponents (34.or) • 7.6.4 cause (why?; because of + NP, because of + Sentence(S))	Subordinación (57. or) • Explicativa (eta), • final (-t(z)era, -t(z)eko)	Oraciones subordinadas adverbiales (143. or) • Causales (porque) • Finales (para)	Patró argumentatiu (20. or): • Intercanviar opinions: Què penso i per què?

Bada, bestalde, deigarria den erabakia Madrilgo Hizkuntza Eskoletarako curriculumak ebaztean, euskararen kasuan, hain zuzen. Gramatika atalean, deklinabide kasuak zehazteko garaian, honekin egiten dutu topo A1 eta A2 mailatan (ikus .17):

.17:

A1	A2
NOR (absoluto), NORK (ergativo), NORI (dativo): nombres propios y comunes, singular y plural; demostrativos. ZERIK (partitivo). NOREN (genitivo de propiedad), NONGO (genitivo locativo): nombres propios y comunes, singular y plural. NON (inesivo), NORA (adlativo), NORAINO (adlativo), NONDIK (ablativo), NORENTZAT (destinativo), NOREKIN (sociativo): nombres propios y comunes, singular.	NOR (absoluto), NORK (ergativo), NORI (dativo): nombres propios y comunes, indefinido, singular y plural, pronombres demostrativos. ZERIK (partitivo). NOREN, NONGO: nombres propios y comunes, singular y plural, demostrativos. NON, NORA, NONDIK, NORENTZAT, NOREKIN: nombres propios y comunes, singular y plural. Demostrativos. ZEREZ (instrumental): indefinido.

Alegia, A1 mailan mugagabea izen nagusiekin landuko bada ere, ez da horrelakorik proposatzen gainerako kasuetan: genitiboetan –singularra eta plurala–, eta lekuzko kasuetan –singularra baino ez–. A2 mailan, berriz, mugagabea landuko da pertsona-kasuetan; gainerakoetan, berriz, singularra eta plurala. Baina determinatzaile zenbatzaileetan, hor azaltzen zaizkigu zehaztugabeetan: “*indefinidos de uso más frecuente: zenbat, batzuk, asko, gutxi, nahiko*”.

### **Ebaluazioa**

Ebaluazioari bagagozkio, aipatu egin behar da Madrilgo Hizkuntz Eskolak baino ez diola tarterik eskaintzen atal honi. Izan ere, dokumentuaren izaerak berak behartzen du, neurri handi batean behintzat, horrela jokatzera; curriculuma baita ebazpen horrek gizarteratzen duena. Horrela, hirugarren artikuluan curriculumaz diharduenean ebazpenaren nondik norakoaren berri ematen da:

“se entiende por currículo de las enseñanzas oficiales de idiomas de régimen especial el conjunto de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y métodos pedagógicos de estas enseñanzas”

Curriculumara arautzean, erregulatu egiten da edukia –ikasi eta irakatsi beharrekoa–, banatu egiten da denbora, erabaki egiten da zer sartzen den eta zer ez, azaleratu egiten dira proposamenaren oinarrian dauden ildo metodologikoak, zehaztu zer irizpideren arabera izango den balioetsia...

Azken batean, estandar bat osatzen da; eta horren arabera erabakiko da arrakasta eta porrota, norma litzatekeena, eta ondorioz, norma horretara bat datozenak eta ez datozenak. Baina ez da horrelakorik gertatzen gainerako hiru dokumentuetan. Horietan ere, beren izaera kontuan hartuta, izan zezaketen zer esana esparru honetan, besteak beste, mailaren deskribapena, curriculum-egitasmoa eta programa baitira.

Madrilgo Hizkuntz Eskolako dokumentura bueltatuz, argi geratzen da zein den ebaluazioaren objektua: ikaslea eta lorpen-maila. “Ebaluazioa” kontzeptua zehaztean adierazten ez bada ere:

“se asume el concepto de evaluación como la valoración del grado de progreso, aprovechamiento y consecución de unos objetivos, o del nivel de dominio en el uso de la lengua, con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y a llevar a cabo un juicio y una calificación”, hurrengo paragrafoan esplizitoki ageri da: “para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos”.

Eta hori gauzatzeko, bi esparru nagusitara ekartzen da ebaluazioari buruzko zehaztapena: motak eta ebaluazio-irizpideak.

Ebaluazioa burutzeko bi mota nagusi azaleratzen ditu dokumentuak: ebaluazio formatiboa, garapenari begirakoa, eta sumatiboa, lortutako onura-maila ebaztera datorrena. Alderdi formatiboari erreparatuz gero, ikas/irakas-prozesuan ardatzen da ebaluazioa, ikasleei sor dakizkiekeen gatazka kognitiboen aurrean unean uneko irtenbideak aurkitzera bideratua. Eta horretarako, ezinbestekoa da abiapuntua zein den jakitea, diagnosia egitea; aztertu egin beharko baita zein neurritan datozen bat

unitate didaktikoetan zehaztutako edukiak eta helburuak, eta ikasleen aurrezagutzak.

Prozesu horretan, auto- eta koebaluazioak hartuko dute berebiziko garrantzia, ikaslea eta ikas-prozesua aurrez aurre jarriz, ikasten ikasteko gaitasuna areagotu nahian, eta estrategia horiek baliatzeko bi ezagutza nagusi beharko ditu ikasleak izan: 1) une horretan zer ebaluatzen ari den, zein diren helburuak eta aurreikusitako lorpen-maila, hori guztia unitate didaktiko bakoitzean eskainia, eta 2) nola eta zeren arabera ebaluatuko den; ebaluazio- irizpideak, alegia. Informazio hori izan ezean, nekez esan baitezake ikasleak zer bereganatu edo lortu duen.

Ebaluazio sumatiboan, berriz, ikastaroaren edukiak eta helburuak zer neurritan lortu diren erabakiko da, betiere, ebaluazio-irizpideetan adierazitakoaren arabera. Ikasleak lortutakoa, azken batean.

Eta, azkenik, ebaluazio-irizpideei bagagozkie, maila honen amaieran ikasleak zer egiteko gai behar duen izan zehazten da, gaitasun pragmatiko, soziolinguistiko, linguistiko eta strategiakoaren ikuspegitik. Trebetasun hartzaileak neurtzen dira batetik, entzumena eta irakurmena, eta sortzaileak bestetik, mintzamina eta idazmina, elkarreragina ere kontuan hartuz. Lehenengoetan, A1 mailaren amaieran ikaslea zer egiteko gai izan behar duen zehazten da, eta ebaluazioa burutzeko garaian zer nolako probak erabili daitezkeen eskaintzen. Sortzaileetan, berriz, ebaluazioa zer irizpideren arabera egingo den zehazten da. Alegia,

.18:

Ahozkoaren adierazpena	Idatziaren adierazpena
Komunikazio-emankortasuna: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ulergarritasuna</li> <li>• Ezarritako funtzioen betetze-maila</li> <li>• Egokiera</li> </ul> Gaitasun diskurtsiboa eta elkarreraginekoa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elkarreragina: erreakzioa eta kooperazioa</li> <li>• Azalpena: koherentzia, antolaketa eta garapena</li> </ul> Hizkuntzaren erabilera: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baliabide linguistikoak</li> <li>• Kohesioa</li> <li>• Jariotasuna</li> </ul> Zuzentasuna <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramatika</li> <li>• Diskurtso-kohesioa</li> <li>• Hiztegia</li> <li>• Ahoskera</li> </ul>	Komunikazio-emankortasuna: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ulergarritasuna</li> <li>• Ezarritako funtzioen betetze-maila</li> <li>• Egokiera</li> </ul> Gaitasun diskurtsiboa <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideien arteko koherentzia</li> <li>• Egitura</li> <li>• Garapen adierazgarria eta nahikoa</li> </ul> Hizkuntzaren erabilera: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adierazle linguistikoak</li> <li>• Kohesioa</li> <li>• Jariotasuna</li> </ul> Zuzentasuna <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramatika</li> <li>• Diskurtso-kohesioa</li> <li>• Hiztegia</li> <li>• Ortografia</li> </ul>

## Orduak

Aurreko atalean, ebaluazioaz hitz egitean, estandarraz aritu gara, ikas/ irakas-prozesuaren porrot/arrakasta neurtzeko garaian. Izan ere, edozein proposamen denboran mugaturik dator, norma zein litzatekeen zehazteko: “lan-marko honetan, honelako ikasleak, testuinguru honetan, honelako materialak modu honetara erabiliz, honenbeste denbora behar du maila honetan arrakasta izateko”.

Trim-en dokumentuak argi uzten du zaila dela zenbat ordu behar diren zehaztea, besteak beste, hizkuntzak ikasten eskarmentua dutenek arinago egingo dutelako ez dutenek baino. Hala ere, lehen aurreikuspen gisa, kontuan izanda estabaidarako proposamena dela, 80-100 irakastordu proposatzen ditu A1 maila emateko.

Katalana ikasteko programak ere kontuan hartzen du ikaslearen profila: ikasteko erraztasuna, aurre-ezagutzak... Eta orduak zehazteko garaian honela dio:

“Es considera que els objectius i els continguts presentats en aquest programa es poden assolir en 45 hores, ajustables en funció de la facilitat d’aprenentatge, els coneixements previs i les necessitats lingüístiques dels aprenents i/o les necessitats i realitats de cada institució”.

Cervantes-en kasuan, berriz, Bremen-go Cervantes Institutuak<sup>11</sup> eginiko proposamena hartu dugu kontuan, besteak beste, alemanerak espainierarekiko duen hizkuntza-distantziagatik. Bertako proposamenari so eginez gero, honako zehaztapenarekin egiten dugu topo:

“el nivel A1 en el Instituto Cervantes de Bremen se desarrolla a lo largo de 60 horas repartidas en dos cursos de 30 horas”.

Madrilgo Erkidegoko Hizkuntza Eskoletako jarduera arautzen duen Ebazpenaren 5.2 atalaren arabera,

“las enseñanzas del Nivel Básico<sup>12</sup> se impartirán en un máximo de doscientas cuarenta horas, excepto las de los idiomas árabe, chino y japonés que se impartirán en un máximo de trescientas sesenta horas”.

Baina “*nivel básico*”-z ari denean, oinarritzko erabiltzaileaz ari da, hau da, A2 maila lortua duenaz.

Horrenbestez, lan-proposamen bakoitzean adierazitakoa taula batean aurrez aurre jarritz, honakoa izango genuke (ikus **.19**):

.19:

---

Breaktrough	Madrilgo HHEE	Cervantes institutua (Bremen)	Programa de Lengua Catalana
80-100 ordu	240 gehienez (A2)	60 ordu	45 ordu

---

Baina orduz dihardugula, interesagarria da Garcia Santa Ceciliaren<sup>13</sup> hitzak hona ekartzea:

“Con respecto a los niveles definidos el Marco de referencia hace algunas precisiones necesarias para entender su verdadero alcance y poder hacer uso adecuado de sus especificaciones. Una de las precisiones más importantes es la advertencia en cuanto al tiempo de progresión en cada uno de los niveles de la escala vertical. Ha de tenerse en cuenta a este respecto que, aunque los niveles aparecen como equidistantes en la escala, la experiencia demuestra que muchos alumnos tardarán más del doble de tiempo en alcanzar el nivel B1 desde el A2 que el que necesitaron para alcanzar el A2, lo que hace probable que lleguen a necesitar más del doble de tiempo para alcanzar el B2 que el que necesitaron para alcanzar el B1 desde el A2” (22. or).

Horretan oinarriturik, pentsa daiteke fenomeno berbera gerta daitekeela A1 eta A2aren artean, eta Madrilgo Hizkuntza Eskolen A1erako pro-samena ez dela adierazitako ordu-kopuruaren erdia izango, txikiagoa baizik.

### **Autonomiarantz**

Azpinarragarria da bai Madrilgo Hizkuntza Eskoletarako curriculumak, bai Cervantes Institutuaren curriculum-egitasmoak ezaugarri honi ematen dioten garrantzia. Batean zein bestean, bere osotasunean hartzen da ikaslea; ez bakarrik ikasle eta hizkuntza erabiltzaile gisa, baizik eta hizkuntza ikasi eta erabiltzen duen pertsonaren ikuspegitik. Horren arabera, bere gain hartu behar du ikasleak ikas-prozesua, piskana-piskanaka, mailaz maila, heteronomiatik autonomiarantz, hizkuntzaren ezagutzan, eta zer esanik ez, erabileran. Cabero-ren hitzetan:

“el aprendizaje ha de ser percibido como un proceso activo, constructivo, cognitivo y un proceso social por el cual el estudiante organiza estratégicamente los recursos disponibles para crear nuevos conocimientos en la interacción con la información mediada que se le presenta”.

Sei esparru nagusitara ekartzen du Cervantes Institutuak alderdi estrategikoa “el alumno como aprendiente autónomo” izenburupean, eta hiru atal nagusitara Hizkuntza Eskoletarako curriculumak:

.20:

<b>Cervantes institutua</b>	<b>Madrilgo HHEEerako Ebazpena</b>
1. Control del proceso de aprendizaje	1. Estrategias de comunicación
2. Planificación del aprendizaje	a. Estrategias de comunicación oral y escrita
3. Gestión de recursos	b. Estrategias de expresión oral y escrita
4. Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje	c. Estrategias de reconocimiento y producción de fonemas y signos
5. Control de los factores psicoafectivos	

Cervantes institutua	Madrilgo HHEErako Ebazpena
6. Cooperación con el grupo	2. Estrategias del proceso de aprendizaje <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Toma de conciencia del proceso de aprendizaje de una lengua</li> <li>b. Motivación. Control de los elementos afectivos</li> <li>c. Planificación del trabajo</li> <li>d. Hacia la captación de lo nuevo: proceso de formulación de hipótesis</li> <li>e. Búsqueda y atención selectiva, descubrimiento y contraste de hipótesis</li> <li>f. Práctica funcional y formal. Asimilación, retención y recuperación</li> <li>g. Conceptualización</li> <li>h. Evaluación, autoevaluación y superación</li> </ol> 3. Grado de desarrollo de la competencia estratégica <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Introducción y entrenamiento</li> <li>b. Evaluación de la competencia estratégica.</li> </ol>

Ikasleak autonomia bidean lortu beharreko helburuak ez dira mailakaturik eskaintzen; ikuspegi modularra eskaintzen dute bi dokumentuek. Alegia, proposamen makrokurrikularrok ondoren izan behar dituzten zehaztapenetan, izan meso-, izan mikrokurrikularretan, erabaki beharko da zer sakontasun-mailatan burutu behar diren, betiere, testuingurua, taldea eta ikasleen beharrak kontuan hartuz. Horrela, hiru sakontasun-mailako aurrerabidea eskaintzen du Cervantes Institutuaren proposamenak helburu bakoitzeko. Esaterako (ikus .21),

.21:

Control del proceso de aprendizaje		
1. Tomar conciencia del grado de control que puede ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje.	2. Establecer un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje.	3. Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje del español (y de las lenguas en general)



## **Laburbilduz**

Horrelako erkaketa bat egiteko garaian, ezin ahaztu maila makrokurrikularrean dihardugula, marko orokor batean, alegia. Gerora etorriko dira ikastetxeari dagozkion egokierak, maila mesokurrikularrean, eta ikastalde eta ikasleei dagozkienak, mikrokurrikularrean. Adibide gisa, Plan Curricular del Instituto Cervantes-en ageri dena:

“(el plan) prevé, a este respecto, distintos itinerarios curriculares en función de las características del entorno y las particularidades de cada tipo de alumnado”(23. or).

Hori horrela izanik, atal honetara ekarri beharreko lehen aipamena lau proposamenen luze-labur, azal-sakontasunari buruzkoa da; oso maila ezberdinetakoa baita. Cervantes Institutuaren planak, A1 eta A2ri eskainiak izan arren, 500 orrialdetik gora hartzen ditu; bien bitartean, Programa de Lengua Catalana-k 24 baino ez dauzka. Eta erdi bidean geratzen dira beste biak.

Izaera bera ere ezin aipatu gabe utzi. Trim-ena ALTEk barne-eztabaidarako erabili duen dokumentua da, une honetan gizarteratzen dena:

“A first draft was submitted to the Language Policy Division of the Council of Europe and has been examined and discussed by members of ALTE. It was not published at that time, but is now offered for further discussion as part of the ‘English Profile’ Project. (10. or).

Madrilgo Hizkuntza Eskoletarakoa, berriz, Erkidegoko gobernu-kontseiluaren Ebazpena dugu, oinarrizko eta erdi-mailako curriculak ezartzen dituenak; bete beharrekoa, alegia. Hirugarrenik, Plan curricular del Instituto Cervantes dugu. Institutu honentzat...

“más allá del uso interno que se dé en su red de centros (12. or)...el material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen” (14. or).

Eta, azkenik, Direcció General de Política Lingüísticaren “Programa de Lengua Catalana” dugu: programa, Trim-enaren antzera, eztabaidara irekia; horrela ageri baita dokumentuaren aurkezpenean:

“Atesa la novetat de la proposta i a fi de millorar-la, voldríem que es pogués experimentar i analitzar des de la pràctica diària a l’aula. És per això que us demanem la vostra col•laboració en forma de suggeriments, dubtes i propostes de millora. Atesa la novetat de la proposta i a fi de millorar-la, voldríem que es pogués experimentar i analitzar des de la pràctica diària a l’aula. És per això que us demanem la vostra col•laboració en forma de suggeriments, dubtes i propostes de millora. Es tracta d’un programa obert que es completarà amb les vostres aportacions, que ajudaran a donar forma a la versió final. Es tracta d’un programa obert que es completarà amb les vostres aportacions, que ajudaran a donar forma a la versió final”.

Eztabaidara irekitako bi lan-proposamen, plan bat eta Ebazpena. Baina lauak garatu beharrekoak.

Horrela, curriculumaren diseinuari bagagozkio, lau proposamenek eredu praktikoaren alde egiten dute, curriculumaren garapena prozesuan parte hartuko duten eragile ezberdinen hausnarketa eta erabakitze-esparruetara eramanez.

Escudero-k dioen bezala, praktikaren esparruan aldez aurretik ezarritako irtenbide bakarrik ez dagoenez, arrazoibide bakarra eta bideragarria hausnarketa da. Eta hausnarketa horretan oinarriturik proposatzen dira ondorengo bi zehaztasun-mailak: euskaltegiaren curriculum proiektua gurean (mesokurrikularra), eta ikasgela-programazioa (mikrokurrikularra).

Ildo horri jarraituz, ez da eduki bera lantzen lau dokumentuotan. Madrilgo Hizkuntza Eskoletarako proposamena curriculum den heinean, helburuak, edukiak, planteamendu metodologikoa eta ebaluazioa lantzen ditu, besteak beste. Cervantes-ek argi uzten du lana aurkeztean:

“los Niveles de referencia para el español no incluyen las especificaciones relacionadas con las orientaciones metodológicas y con los criterios de evaluación, que son también elementos constitutivos del Plan Curricular, sino que se limitan a la descripción del material que es objeto de enseñanza y de aprendizaje” (12. or).

Trim-en proposamena gaitasun, eduki eta jardueretan oinarritzen da eta katalana ikasteko programak edukiak eta helburuak baino ez ditu eskaintzen. Baina pentsa genezake bere egiten dutela Europako Erreferentzia Markoak proposatutakoa bere osotasunean.

Azken hartzailea hartuko dugu hirugarren puntutzat. Eta Markoaren erabiltzailetik bereiztu nahiko genuke. Izan ere, bai Europako Erreferentzia Markoa, bai lau proposamenok hizkuntza ikasleei zein hizkuntzaren irakaskuntzan eta ebaluazioan diharduten lanbideetako kideei dira zuzenduak. Hartzailea, berriz, pertsona heldua da; eta maila batean zein bestean, helduak hartzen dituzte erreferentzia eta helburu lau proposamenek: Erasmus-ikasleak, etorkinak zein emigratzaileak, heldutasunean hizkuntzak ikasi nahi dituztenak...

Ondorioz, eta argi eta garbi izan arren lau ekarpen hauek hezkuntza formalean ere guztiz erabilgarriak direla, helduei begirako proposamenetan ari gara. Heldutasunak bere baitan dituen ezaugarri guztiekin.

Lau proposamenetan, hizkuntzaren edota hizkuntzaren egituraren analitiko abiaturik beharrean, ikaslearen komunikazio-beharretatik abiatzen da, betiere, egoera soziolinguistikoaren ezaugarrietan oinarrituta. Beraz, ikas-proposamenaren ardatz izateari utzi egiten dio hizkuntzaren ezaugarriak, eta erabilerak eta komunikazioaren garapenak hartzen dute haren lekua. Horrela, gramatikaren ikuspegitik ondo egituraturako esaldiak ez ezik, pragmatikoki egokiak diren enuntziatuak osatzeko ere gai izan behar du ikasleak. Alegia, kontuan izan beharko ditu testuingurua, helburua, funtzioak, erregistroa, testu-erak... besteak beste, bai marko arauemaitetik, bai ikasleak lortu beharreko gaitasunetik irizpide nagusi bat ondorioztatzen delako: ekintzara bideraturako ikuspegia.

Izan ere, hizkuntzaren erabileraz hitz egitean, pertsonen ekintzaz ari gara. Horiek, gizabanako eta gizarte-eragile izaki, gaitasun orokor batzuk dituzte eta, bereziki, komunikazio-gaitasuna.

Hizkuntz ekintzak gauzatzeko, gaitasun horiek erabiltzen dituzte, testu-in-guru, baldintza eta muga desberdinen arabera. Hala lantzen (ulertzen eta sortzen) dituzte testuak, arlo espezifikoetako gai batzuk garatuz, egokien irizten dieten estrategiak erabiliz eta atazak gauzatuz. Partehartzaileek, jarduera horiek egin ahalean, gaitasunak sendotu edo hobetuko dituzte.

A1 proposamenak zer sakontasun-maila izan dezakeen aztertzen hasita, berehala jausten gara esaldiak uztartzeko oso gaitasun mugatua duela maila honetan diharduen erabiltzaileak. Trim-en hitzetan,

“Sentences used by learners will generally consist of a single main clause (e.g. ‘I like apples. They are very nice’) consisting of a noun phrase (NP) and a verb phrase (VP)” (61. or.).

Eta zertxobait aurrerago eginez, hurrengo orrialdean...

“Learners are able to use a few complex sentences, but only where embedding does not affect the form of the sentence embedded. (e.g. ‘I think he is from France’).

Bien bitartean, aipamen horretatik nahikoa urruntzen den zehaztapena ageri zaigu Cervantes Institutuaren proposamenean, “Oraciones subordinadas de relativo” atalean: “Especificativas o restrictivas, con antecedente expreso” (e.g. “*La profesora que tengo es muy buena*”) motakoak azaltzen zaizkigu.

Madrilgo Hizkuntza Eskolako proposamenak aipatu ere ez ditu egiten; ezta Katalana ikasteko programak ere. Ondorioz, Cervantes Institutuaren ikuspegitik sar zitekeen adierazle linguistikoa, erlatiboa, ez luke lekurik izango Trim-en proposamenean, eta ez da aurreikusten Hizkuntza Eskoletako curriculumean. Beraz, kontuan izan beharreko elementua da hizkuntza ezberdinen A1 mailaren parekotasuna lortu nahi baldin bada.

Orduetara etorrira, eman orduz dihardutela adierazi beharra dago, betiere kontuan izanik, hartzailearen profilararen arabera doitu beharrekoa dela, ikasteko erraztasuna, aurre ezagutzak eta behar linguistikoen arabera.

Hizkuntza Eskolak proposatzen duen ordu-kopurua alde batera utzita, adierazi bezala A2 maila lortzeko aurreikusten den gehienezko kopurua baita, gainerako hiru dokumentuek 100 ordutik beherako estandarra azaleratzen dute, ezarritako helburuak lortzeko nahikoa denbora delakoan. Aipagarria da katalana ikasteko proposatutakoa, 45 orduetara murrizten baita.

Egungo korrante psikopedagogikoei jarraikiz, azpimarratzekoa da autonomiari aitortzen zaion lekua. Ikaslearengan ardatzen dute prozesua lau proposamenean, baina horretarako ezinbestekotzat jotzen da “ikas-ten ikastea”. Izan ere, autonomiaren eremua ikasleak baino ezin dezake okupa eta irakaslearen egitekoa izango da ikas-prozesua egoera horretara bideratzea; neurri batean, “ikasten irakastea”.

Baina estadio horretara ez da bat iristen biderik egin gabe; informazioa, baliabideak eta erabilera-aukerak ezinbestekoak dira: une oro jakin behar du ikasleak non dabilen, nora iritsi behar duen eta zer espero den berarengandik (denbora, lekua, modua, arauak eta irizpideak); eta bestetik, ikas-material estrategikoak eta ikas-prozesua erregulatzeko eta autorregulatzeko euskarriak eta irizpideak izan beharko ditu. Alegia, ikasleak autonomoago izateko aukera izango du, zer eta zertarako egiten ari den dakienean, egiten duenari zentzua egotz diezaiokenean, eskura dituen baliabide, denbora, prozedura eta produktuaren kalitateari buruzko kontrol-maila jakin bat duenean eta jarduerak eta ekoiuzpenak balioesteko laguntzat eta erreferentzia-irizpideak dituenen.

Eta amaitzeko, curriculumaren diseinuan egindako aukera azpimarratu nahiko genuke: eredu praktikoa. Curriculum testuinguru jakin batean gorpuzten eta jartzen da indarrean, baina ez bakarrik ardatz sinkronikoan, presentean, baita diakronian ere, lehenaldian sustraiak botata eta etorkizunerantz bideratua. Testuinguru horretan, oinarritzko bilakatu da irakasleek ibilbide profesionalean eraikitako ezagutza praktikoa; praktikan sor daitezkeen arazoak ez baitira konpontzen edota bideratzen teoriatik ondorioztatutako printzipio, prozesura edota arau unibertsalak erabiliz, plantamendu pragmatikotik baizik, zer irakatsi eta nola irakatsi erabakitzeke garaian, ezagutza pertsonala eta praktikoa baliatuz.

## Oharrak

1. Europako Kontseiluko Hizkuntza Modernoen Proiektuetako zuzendari izan zen 1971tik 1997a arte, Atalase Mailatik hasi eta Europako Erreferentzi Markoa ere gainbegiratu.
2. <http://www.ealta.eu.org/resources.htm>.
3. Europako Kontseiluko Hizkuntza Modernoen Proiektuetako zuzendari izan zen 1971tik 1997a arte, Atalase Mailatik hasi eta Europako Erreferentzi Markoa ere gainbegiratu.
4. <http://www.ealta.eu.org/resources.htm>.
5. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
6. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).
7. Erkaketa honetarako lehena baino ez dugu ekarriko lerro hauetara. Izan ere, beste biak zehazteko garaian, ikaslea kultura arteko hiztun eta ikasle autonomo, mailan maila zehaztu beharrean, hiru aldi orokor aurkezten ditu 3 etapetarako: hurbiltzea, sakontzea eta sendotzea
8. 33. orrialdean ematen duen zehaztapena kontuan hartuz.
9. Jatorrizko testuan, bai “*Disculpar-se*”, bai “*Felicitar*” “*Funció expressiva i valorativa*” atalean ageri dira.
10. Atal honetan ez dira jarri A1 mailarako aurreikusten ez direnak.
11. [http://bremen.cervantes.es/es/cursos/cursos\\_generales/cursos\\_nivel\\_a1.htm](http://bremen.cervantes.es/es/cursos/cursos_generales/cursos_nivel_a1.htm) (2012.01.18an aztertua).
12. La competencia comunicativa que se espera que alcancen los alumnos al final del Nivel Básico, tiene como referencia el nivel Plataforma –A2– del MCER, de acuerdo con lo que se establece en el RD 1629/06 (Art. 2.2). En el Nivel Básico 1 se prevé que se alcance el nivel A1.2 y en el Nivel Básico 2, el nivel A2.2.
13. Cervantes institutuko “Jefe del Departamento de Ordenación Académica” da.

## **Bibliografia**

- Artigas, R.; Bellés, J.; Grau, M.** 2003. Tipotext. Una tipología de textos de no-ficción. Vic: Eumo, 2003. También disponible en línea a: <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Aprende/arxiu/tipotext.pdf>.
- Cabero, J.** 2001. Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona, Ed. Paidós.
- Comunidad de Madrid.** DECRETO 31/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los currículos del Nivel Básico y del Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. [http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/curriculo\\_eoi\\_madrid.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_eoi_madrid.pdf) (2010.10.05an aztertua).
- Council of Europa:** Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (2012.01.03an aztertua).
- Escudero, J. (ed.).** 1999. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid, Editorial Síntesis.
- Europako kontseilua** 1988. Atalase Maila. Strasbourg.
- García Santa-Cecilia, A.** 2003. Bases comunes para una europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Tarbiya 33 (5-48. orr).
- Generalitat de Catalunya.** 2011. Programa de lengua catalana. Nivel inicial. <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Programacions%20ensenyament%20adults/Arxiu/inicial2011.pdf> (2012.01.23an aztertua).
- Gimeno Sacristan, J.** 1991. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, Ed. Morata.
- Gimeno Sacristan, J. et alii.** 2011. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid, Ed. Morata.
- Gutierrez Quintana, E.** 2005. “*Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático*”. ASELE Actas XVI (2005) [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0361.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0361.pdf) (2011.12.07an aztertua).
- Little, D. eta Perclová, R.** 2003. El portfolio europeo de lenguas: guía para profesores y formadores de profesores. Madrid, MEC.
- Txabarri, L. M.** 2010. “*Mailaz maila, azpimailak zehaztuz*”. Dokumentu polikopiatua.
- Txabarri, L. M.** 2000. Euskaltegiaren kurrikulu-proiektua: EKP. *Hizpide* 47: 77-86.